

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБІНСЬКОГО**

ГРОМОВ Є. В.

**ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ
ОСВІТИ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩІ ТА ЧЕСЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ**

*За науковою редакцією доктора педагогічних наук,
професора А.М. Коломієць*

Вінниця – 2020

УДК [378.6:37].016:811.11(438+437.3)

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
(протокол № 10 від 26.02.2020 р.)*

Рецензенти:

Матвієнко О.В., доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, завідувач кафедри психології, педагогіки і фізичного виховання Київського національного лінгвістичного університету;

Акімова О.В., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського;

Біда О.А., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II.

Громов Є.В.

Іншомовна підготовка майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей у закладах вищої освіти Республіки Польща та Чеської Республіки / за науковою редакцією А.М. Коломієць. – Вінниця: видавець «Друк», 2020. – 438 с.

ISBN: 975-618-7722-54-1

У монографії здійснено цілісний аналіз основних тенденцій, теоретичних і методичних засад розвитку іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей в Польщі та Чехії. З'ясовано концептуальні засади та методологічні підходи до іншомовної підготовки нового вчителя для об'єднаної Європи. Виявлено вплив світової освітньої політики та євроінтеграційних процесів на організацію іншомовної підготовки майбутніх учителів, а також визначені загальні та специфічні тенденції розвитку іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей в Польщі та Чехії. Здійснено порівняльний аналіз визначених тенденцій; окреслені напрями осучаснення іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей в Україні з урахуванням позитивного польського та чеського досвіду; удосконалено навчальні програми з профільних дисциплін, що викладаються іноземними мовами для студентів нефілологічних спеціальностей.

До цільової читацької аудиторії монографії належать наукового-педагогічні працівники закладів вищої педагогічної освіти, які здійснюють іншомовну підготовку майбутніх вчителів нефілологічних спеціальностей; студенти педагогічних факультетів; ті, хто цікавиться питаннями впровадження передового європейського педагогічного досвіду в навчальних процес закладів вищої освіти України.

ISBN: 975-618-7722-54-1

УДК [378.6:37].016:811.11(438+437.3)(043.5)

© Громов Є.В., 2020

© Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, 2020

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	6
РОЗДІЛ 1. ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ЯК ГЛОБАЛЬНА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	15
1.1 Теоретичні аспекти іншомовної підготовки, аналіз ключових понять ..	15
1.2 Політика країн ЄС, Польщі, Чехії та України в сфері розвитку іншомовної підготовки громадян	49
1.3 Сучасні європейські тенденції в галузі іншомовної освіти	71
Висновки до першого розділу	98
РОЗДІЛ 2. ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПОЛЬЩІ ТА ЧЕХІЇ	102
2.1 Розвиток системи вищої освіти Польщі та Чехії	102
2.2 Основні етапи розвитку педагогічної освіти в Польщі та Чехії	119
2.3 Іншомовна компетентність громадян Польщі і Чехії та іншомовна підготовка майбутніх учителів у контексті сучасних загальноєвропейських лінгвістичних процесів	137
Висновки до другого розділу	159
РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПОЛЬЩІ ТА ЧЕХІЇ	161
3.1 Створення мотиваційного контексту іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей в Польщі та Чехії	161
3.2 Інноваційні технології ефективного розвитку ключових компетентностей на заняттях з іноземної мови для професійного спілкування	172
3.3 Підготовка майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей до роботи за методикою предметно-мовного інтегрованого навчання CLIL ...	192
Висновки до третього розділу	204

РОЗДІЛ 4. ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПОЛЬЩІ ТА ЧЕХІЇ	207
4.1 Вплив національних культурних відмінностей на готовність польських і чеських студентів до міжкультурної іншомовної комунікації	207
4.2 Методи формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей в закладах вищої освіти Польщі та Чехії	221
Висновки до четвертого розділу	244
РОЗДІЛ 5. АВТОНОМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В ПОЛЬЩІ ТА ЧЕХІЇ	247
5.1 Проблема індивідуалізації іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей в Польщі та Чехії	247
5.2 Порівняльний аналіз готовності польських і чеських студентів педагогічних закладів вищої освіти до використання сучасних ІКТ у навчальному процесі	259
5.3 Розвиток навичок автономної роботи та самооцінювання в процесі іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей в Польщі та Чехії	271
Висновки до п'ятого розділу	286
РОЗДІЛ 6. РЕЗУЛЬТАТИ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ ПОЛЬСЬКОГО ТА ЧЕСЬКОГО ДОСВІДУ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ	289
6.1 Стан іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей в Україні	289
6.2 Викладання навчальних дисциплін іноземною мовою у педагогічних університетах як вагомий чинник підвищення мотивації до вивчення іноземних мов	307

6.3 Використання особистісно орієнтованих та інформаційно-комунікаційних технологій для забезпечення автономності студентів у вивченні іноземних мов	327
6.4 Залучення студентів до міжнародної діяльності, організація обміну досвідом між викладачами українських і закордонних педагогічних закладів вищої освіти	336
Висновки до шостого розділу	351
ПІСЛЯМОВА	354
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	365
ДОДАТКИ	432

ПЕРЕДМОВА

Концепція модернізації сучасної української освіти передбачає підготовку компетентних фахівців на рівні світових стандартів, соціально й професійно мобільних, конкурентоспроможних на вітчизняному, європейському і світовому ринках праці. У державних документах: Національній доктрині розвитку України в XXI столітті, законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній програмі вивчення та популяризації іноземних мов «Speak Global – Go Global» (2016 р.), а також у презентованій МОН України у квітні 2017 року Концепції «Нової української школи» серед ключових компетентностей зазначається високий рівень спілкування іноземними мовами. У «Педагогічній конституції Європи» першою серед основних компетентностей, якими має володіти вчитель XXI століття, також зазначена саме комунікативна компетентність, тобто вільне володіння кількома європейськими мовами, що забезпечує не лише підвищення рівня фахової підготовки, а й сприяє академічній мобільності майбутнього вчителя. Іншомовне спілкування педагогів з різних країн забезпечує ефект вирівнювання ступенів у сфері поінформованості про досягнення в інноваційній педагогіці, інтеріоризації суб'єктами педагогічного процесу однакових загальноцивілізаційних цінностей, що створює особливу соціально-психологічну реальність – міжнародне педагогічне партнерство.

Реалізація основних положень загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти зумовлює необхідність перегляду усталених поглядів на процес іншомовної підготовки майбутнього вчителя з урахуванням потреб сучасного суспільства і вимог до рівня та обсягу знань, якими має оволодіти кожен випускник педагогічного закладу вищої освіти. Відтак постала нагальна потреба приведення процесу підготовки майбутнього педагога у відповідність до запитів сьогодення, що передбачає перехід від традиційних до інноваційних

способів професійного становлення особистості, від пріоритету вузькоспеціальних завдань до цілісного розвитку особистості майбутнього вчителя, педагогічної взаємодії, співпраці та співтворчості, що забезпечує інтеграцію нашої держави до загальноєвропейського освітнього простору.

Прийнята українським урядом національна політика вивчення й популяризації іншомовного навчання передбачала оволодіння до 2020 року кожним випускником української школи двома іноземними мовами, що вимагає від учителя нового покоління здатності реалізовувати інноваційні методи викладання, забезпечувати постійне вдосконалення та самовдосконалення особистості учня. Метою педагогічних закладів вищої освіти визначена підготовка високоосвіченого фахівця й творчого працівника, здатного до роботи в багатомовному інформаційному просторі. Навчаючи дітей і молодь, формуючи їхній світогляд і культуру, сучасний учитель виховує в молодого покоління здатність жити і працювати в умовах полікультурної взаємодії народів європейського простору. Це змінює історичну місію освіти і вчителя, головним завданням яких є виховання потреби і вміння жити разом у єдиному європейському домі на засадах демократії та дотримання прав людини, миролюбства і безпеки, толерантності й солідарності.

Реалізація цих завдань потребує розробки єдиної стратегії іншомовної підготовки майбутніх педагогічних кадрів, підпорядкованої інтеграції зусиль щодо формування нового вчителя на єдиній платформі європейських цінностей з урахуванням особливостей національних культур і характерів. У цьому контексті спостерігаємо помітні досягнення держав Західної Європи, а також країн колишнього соціалістичного табору, які нещодавно приєдналися до Європейської співдружності. Вони успішно конкурують на світовому ринку, визначаючи основні напрями розвитку суспільно-економічних відносин, у тому числі освітні тенденції.

Україна поки що не входить до числа країн-лідерів у цій галузі, проте докладает чималих зусиль щодо оновлення змісту освіти та удосконалення її методології у відповідності до значних суспільних і технологічних перетворень,

що відбуваються як в Україні, так і у світі загалом. Наголос уже зроблено на нових методологічних підходах до організації вищої педагогічної освіти (О. Акімова, І. Зязюн, А. Коломієць, Н. Лазаренко, В. Шахов), підвищенні якості підготовки сучасного вчителя (В. Андрущенко, О. Біда, Р. Гуревич, В. Кремень, С. Сисоєва), універсальності підготовки випускника педагогічних ЗВО та його адаптованості до європейського ринку праці (О. Кучай, Л. Пуховська, І. Прокопенко, В. Чичук), на розробленні концепцій і стратегій розвитку іншомовної освіти в педагогічних університетах (Н. Бідюк, Н. Іваницька, Л. Коваленко, О. Ланських, Л. Мовчан, С. Ніколаєва), а також на особистісній орієнтованості (Н. Авшенюк, О. Карпенко, І. Мазайкіна), інформатизації (О. Матвієнко, Л. Морська, О. Подзигун, О. Рогульська) та інноваційності (О. Антоненко, Т. Коваль, О. Локшина, Р. Мартинова, Ю. Полікарпова) іншомовної підготовки майбутніх педагогів з урахуванням прогресивних ідей європейського досвіду.

Необхідність удосконалення системи освіти диктується європейською орієнтацією України загалом і входженням її у європейський освітній простір зокрема та передбачає, насамперед, глибоке освоєння зарубіжного досвіду, необхідного для створення відповідної системи у власній країні. Як показав аналіз наукових розвідок, досить ґрунтовно досліджені загальні процеси реформування системи освіти, що відбуваються в найбільш розвинених європейських країнах: Німеччині (Н. Абашкіна, В. Гаманюк, Т. Вакуленко, Л. Отрощенко, Л. Сакун), Великій Британії (О. Кузнецова, О. Леонтєва, А. Парінов, В. Третько), Франції (О. Авксентєва, Л. Зязюн), Фінляндії (Л. Ляшенко), країнах Скандинавії (Л. Мовчан, О. Огієнко), Нідерландів (Г. Петрушко), інших західних країнах Європейського Союзу (О. Матвієнко, М. Олійник).

Актуальні питання іншомовної підготовки майбутніх учителів упродовж багатьох років досліджувалися науковцями за різними напрямками. Серед них – теоретико-методологічні основи іншомовної педагогічної освіти (О. Бігич, І. Бім, Н. Бріт, В. Краєвський, І. Лернер, Б. Лапідус, С. Ніколаєва, В. Плахотник,

Г. Рогова, Ф. Рабинович, О. Савченко, О. Хоменко та ін.); професійна іншомовна підготовка фахівців у галузі педагогічної діяльності (І. Андреева, С. Роман, Г. Бакаєва, П. Гурвич, Т. Скрипникова, В. Неустроева та ін.); іншомовна комунікативна компетенція в контексті сучасних соціокультурних проблем фахової підготовки майбутніх вчителів (В. Махінов); теорія компаративних досліджень (В. Зубко, К. Корсак, Н. Лавриченко, О. Локшина, Л. Пуховська, І. Тараненко, Й. Шатковська, А. Яновський та інші).

Головний інтерес для компаративного аналізу викликає досвід країн близького зарубіжжя з найбільш подібними до України соціальними, історико-політичними, соціально-економічними, освітніми умовами. На нашу думку, саме такими країнами є Республіка Польща та Чеська Республіка. На початку ХХІ ст. обидві країни стали членами Європейського Союзу, завдяки реформуванню як соціальної й економічної систем, так і систем підготовки фахівців, зокрема активізації контактів із державами Західної Європи у сфері освітньої політики, орієнтації на висновки академічних спільнот розвинених європейських країн, і, як наслідок, активізації впливу освітньої політики західних країн на наявні системи професійної підготовки Польщі (L. Aleksandrowicz-Pędich, C. Banach, M. Białek, M. Czerepaniak-Walczak, H. Gajdamowicz, R. Gmoch, I. Janowska, C. Karolak, J. Kic-Drgas, A. Krasnodębska, H. Kwiatkowska, E. Łoś, K. Mihałka, P. Nowakowska, J. Olszewska, M. Pawlak, P. Romanowski, Ł. Sienkiewicz, R. Walkowiak, D. Werbińska, E. Zawadowska-Kittel) та Чехії (M. Beneš, M. Hofmannová, T. Janík, M. Karpetová, G. Lojová, K. Marková, P. Najvar, O. Neumajer, J. Novotná, M. Pešková, M. Píšová, M. Šamalová, S. Šebestová, M. Tureckiová, P. Urbánek, J. Vašutová, J. Veteška, K. Vlčková, Z. Vybíral, J. Zerzová, E. Zezulková).

У цьому ж напрямі рухається Україна. Тому позитивні зміни, що відбуваються в сусідніх країнах, є прикладом для нашої держави щодо вирішення питань змісту, форм і технологій освіти. Упродовж останнього десятиліття українські науковці активно здійснюють порівняльно-педагогічні дослідження тенденцій іншомовної підготовки в країнах Східної Європи:

С. Каричковська (порівняльний аналіз підготовки майбутніх вчителів англійської мови в університетах України та Польщі), Л. Загоруйко (особливості оцінювання знань студентів з іноземної мови у вищих навчальних закладах Польщі), М. Тадеєва (сучасні тенденції розвитку шкільної іншомовної освіти в країнах-членах Ради Європи), О. Антоненко (європейські інновації в системі навчання іноземних мов у Чеській Республіці) та інші.

Водночас аналіз праць науковців свідчить, що основна увага поки що приділялася вивченню особливостей професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, в той час як особливості іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей в означених країнах ще не стали предметом окремого цілісного наукового дослідження. Отже, важливість дослідження зумовлюється соціальною значущістю вивчення проблеми іншомовної підготовки майбутніх фахівців немовних спеціальностей у польських та чеських вищих навчальних закладах у контексті порівняльного аналізу та необхідністю використання їхнього позитивного досвіду задля створення і впровадження рекомендацій щодо ефективних умов іншомовної підготовки майбутніх педагогів України.

Аналіз документальних і наукових джерел, у яких висвітлений досвід іншомовної підготовки майбутніх учителів у ЗВО України, уможливив виокремлення низки суперечностей, зокрема між:

- викликами сучасного глобалізованого та полікультурного суспільства й рівнем іншомовної підготовки українських педагогів, необхідним для ефективної реалізації професійних функцій;
- розумінням соціальної значущості іншомовної підготовки педагогічних працівників і недостатнім використанням європейського досвіду в модернізації національної системи педагогічної освіти;
- очікуванням суспільством якісних змін у системі освіти України відповідно до європейських стандартів і недосконалістю наукового обґрунтування концептуальних засад іншомовної підготовки майбутніх педагогів;

- вимогами сучасного суспільства знань до професіоналізму майбутніх педагогів і недосконалістю підходів до відбору і структурування змісту їхньої іншомовної підготовки;

- об'єктивними потребами вивчення інноваційних ідей зарубіжного досвіду іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей, відсутністю його належного освоєння, узагальнення у вітчизняній педагогічній теорії та впровадження в практику.

Забезпечення якісного рівня іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей можливе лише за умови подолання зазначених суперечностей на основі обґрунтування концептуальних засад розвитку системи їхньої підготовки, розроблення відповідних навчально-методичних комплексів і науково-практичних рекомендацій.

Враховуючи євроінтеграційні тенденції розвитку України, прагнення щодо приєднання до європейського простору вищої освіти, соціальну значущість забезпечення якості та ефективності іншомовної підготовки майбутніх викладачів немовних спеціальностей, відсутність цілісного системного дослідження та практичного впровадження європейського досвіду іншомовної підготовки майбутніх педагогів, актуальність проблеми, її соціальну значущість і недостатню розробленість у вітчизняній науковій літературі зумовили вибір теми дослідження.

У монографії вперше у вітчизняній педагогічній науці здійснено цілісний аналіз основних тенденцій, теоретичних і методичних засад розвитку іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей в Польщі та Чехії, зокрема: з'ясовані концептуальні засади та методологічні підходи до іншомовної підготовки нового вчителя для об'єднаної Європи; виявлений вплив світової освітньої політики та євроінтеграційних процесів на організацію іншомовної підготовки майбутніх учителів в Польщі та Чехії; визначені загальні та специфічні тенденції розвитку іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей в Польщі та Чехії та здійснений порівняльний аналіз визначених тенденцій; окреслені напрями

осучаснення іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей в Україні з урахуванням позитивного польського та чеського досвіду; удосконалено навчальні програми з профільних дисциплін, що викладаються іноземними мовами для студентів нефілологічних спеціальностей.

У шести розділах монографії обґрунтовано теоретичні і методичні підходи до проблеми дослідження, проведений аналіз розробленості проблематики іншомовної підготовки фахівців у глобалізованому світі; схарактеризовані сучасні європейські концепції та методологічні підходи у вивченні іноземних мов; визначені основні характеристики сутності проблеми іншомовної підготовки педагогів. Також висвітлені історико-педагогічні засади іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей у закладах вищої освіти Польщі та Чехії. Автор робить періодизацію основних етапів становлення систем іншомовної підготовки майбутніх учителів у досліджуваних країнах; визначає соціокультурні особливості іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей (схожість і відмінність між ними двома, глобальні відмінності від інших країн); проводить паралелі в історичному досвіді іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей в Україні, Польщі та Чехії. Окрім того, розкриваються організаційно-педагогічні основи іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей у Польщі та Чехії. Автором визначаються сучасні тенденції модернізації систем іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей; аналізуються освітньо-кваліфікаційні вимоги до професійної діяльності майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей у розрізі їхньої іншомовної компетентності; наводяться приклади з практичного досвіду іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей в закладах Польщі та Чехії (зміст, методики та методи іншомовної підготовки, навчальні плани, програми, форми організації) та демонструються шляхи використання інноваційних педагогічних технологій. Багато уваги приділено порівняльному аналізу моделей іншомовної

підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей у Польщі та Чехії, зокрема, компаративний аналіз моделей іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей у польській та чеській системах вищої педагогічної освіти; розглядаються традиційні та інноваційно-педагогічні системи іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей як умова підвищення якості загальної підготовки фахівців. Підсумовуючи результати проведеного дослідження, автор робить прогностичні висновки щодо напрямів іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей в Україні з урахуванням досвіду Польщі та Чехії. Здійснено моделювання системи іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей для педагогічної освіти України та запропоновані шляхи практичної імплементації польського та чеського досвіду іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей у вищих педагогічних навчальних закладах України на прикладі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Теоретичне значення опублікованих в монографії результатів дослідження полягає в обґрунтуванні доцільності запровадження нової, більш ефективної та прогресивної системи іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей у вітчизняних педагогічних ЗВО з урахуванням кращих зразків польського та чеського досвіду. Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в розробленні методологічних основ і науково-методичних рекомендацій щодо вдосконалення іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей в Україні на основі творчого використання прогресивного досвіду Польщі та Чехії. Розроблені автором у співавторстві з колегами навчально-методичні посібники та авторський навчальний блог можуть бути використанні в педагогічних ЗВО України для підвищення мотивації студентів до вивчення іноземних мов і для поліпшення якості їхньої іншомовної підготовки.

Автор втсловлює щиру подяку всіх, хто сприяв підготовці монографії:

- науковому консультанту, доктору педагогічних наук, професору Коломієць Аллі Миколаївні за наставництво та постійну підтримку під час наукового пошуку;

- рецензентам: Матвієнко Ользі Василівні, доктору педагогічних наук, професору, члену-кореспонденту НАПН України, завідувачу кафедри психології, педагогіки і фізичного виховання Київського національного лінгвістичного університету; Акімовій Ользі Вікторівні, доктору педагогічних наук, професору, завідувачу кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського; Біді Олені Анатоліївні, доктору педагогічних наук, професору, завідувач кафедри педагогіки і психології Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II за уважне, вимогливе та одночасно доброзичливе ставлення до цієї праці, слушні зауваження та корисні рекомендації, які, безсумнівно, сприяли її вдосконаленню.

Розділ 1

ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ЯК ГЛОБАЛЬНА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У розділі представлено ключові положення, які формують понятійний апарат, використаний в процесі дослідження означеної проблеми; проаналізовано основні нормативні акти та інші документи, що визначають політику Європейського Союзу, Польщі, Чехії та України в сфері розвитку іншомовної підготовки громадян; окреслено сучасні європейські тенденції в галузі іншомовної освіти.

1.1. Теоретичні аспекти іншомовної підготовки, аналіз ключових понять

Оскільки об'єктом нашого дослідження є іншомовна складова загальної професійної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти Польщі та Чехії (тобто країн-членів Європейського Союзу), то нам не лише необхідно постійно оперувати такими стандартними для дидактичних досліджень поняттями як «компетенція», «компетентність», «компетентнісний підхід в освіті», «іншомовна підготовка», «іншомовна комунікативна компетентність», а також часто звертатись до таких специфічних термінів як «глобалізація», «інтернаціоналізація вищої освіти», «мультилінгвізм», «плюрилінгвізм», «міжкультурна комунікація» та інші.

Дефінітивний аналіз основних понять, що використовуються в дослідженні педагогічної проблеми іншомовної підготовки майбутніх вчителів нефілологічних спеціальностей в закладах педагогічної освіти Польщі та Чехії, здійснимо шляхом вивчення широко спектру думок, міркувань, визначень провідних вітчизняних і закордонних (зокрема польських і чеських) науковців, на основі яких сформуємо власну точку зору щодо понятійного апарату в сфері досліджуваної проблематики.

Далі представимо дефінітивний аналіз понять, які відповідають специфіці нашого дослідження з точки зору вивчення сучасних об'єднаних процесів в Європі та світі. Почнемо, з феномену «глобалізації», яку видатний британський

соціолог А. Гідденс (A. Giddens) визначає як «об'єктивний процес поступової всесвітньої політичної, економічної, культурної інтеграції та уніфікації; розширення розмірів певного явища до планетарного масштабу, в результаті якого світ стає більш зв'язаним і залежним від усіх його суб'єктів». На думку вченого, глобалізація має характерні риси, які в тій чи іншій мірі проявляються в усіх сферах, яких вона торкається. До них відноситься посилення взаємопов'язаності, взаємозалежності й взаємодії людей в усьому світі, проте у кожній сфері людської життєдіяльності процес глобалізації протікає по-своєму, маючи характерні особливості, непритаманні для інших сфер [406].

Фахівці Міжнародного валютного фонду визначають чотири базові аспекти глобалізації: торгівля й фінансові транзакції; рух капіталу та інвестицій; міграція людей; розповсюдження знань, а сам феномен глобалізації поділяють на політичну, економічну, культурну, освітню [454].

Дослідники з Кембриджу Д. Хелд (D. Held), А. Макгрю (A. McGrew), Д. Гольббатт (D. Goldblatt), Дж. Перратон (J. Perraton) зазначають, що:

політична глобалізація проявляється в усіх найважливіших сферах, на яких тримається національно-державний суверенітет: повноваження поліцейського апарату, податкова політика, зовнішня політика, військова безпека;

економічна глобалізація характеризується посиленням взаємозв'язків у сфері виробництва та розподілу товарів і послуг, формуванням міжнародного поділу ринку праці, посиленням впливу транснаціональних корпорацій, а також розповсюдженням наддержавних економічних організацій і союзів;

культурна глобалізація асоціюється з розвитком сучасної інформаційної інфраструктури безпрецедентного масштабу, що забезпечує більші можливості проникнення елементів культури через кордони та суттєве зменшення вартості їх використання; зростання інтенсивності, обсягу, швидкості культурного обміну; розповсюдження масової культури; переважання багатонаціональної індустрії виробництва та розповсюдження культурних товарів [436].

Освітня глобалізація є складним явищем, що виникло і розвивається під сукупним впливом політичного, економічного та культурного глобалізаційних факторів. Цей вплив упродовж багатьох років є предметом досліджень вітчизняних (Н. Авшенюк, В. Андрущенко, М. Згуровський, І. Зязюн, В. Кремень, А.Сбруєва) і закордонних (Т. Clayton, Н. Daun, A. Giddens, P. Jarvis,

В. Lingard, L. Sklair, A. Welch) науковців. Термін *освітня глобалізація* був включений до понятійного апарату педагогічної науки на рубежі тисячоліть, зокрема, для характеристики процесів, що впливають на визначення стратегічних напрямів реформування освітніх систем різних країн у контексті зміни загальносвітової освітньої парадигми [319; 350; 469; 648; 726].

Погоджуємось із українською дослідницею А. Сбруєвою, яка в своїх роботах аналізує, яким чином політична, економічна та культурна глобалізація впливають на глобалізацію освіти. На думку вченої, вплив політичної глобалізації на розвиток освітньої галузі проявляється у послабленні визначальної ролі суверенної національної держави та посиленні ролі потужних міжнародних інституцій (International Monetary Fund, World Bank, World Trade Organization та інших) в сфері національної освітньої політики; зміні форми власності освітньої інфраструктури, приватизації ринку освітніх послуг; заміні форми контролю за провадженням освітньої діяльності з адміністративно-політичної на ринково-споживацьку. Вплив економічної глобалізації проявляється у проникненні механізмів вільного ринку в освітню сферу; перетворенні освіти на товар; приєднанні до міждержавних економічних договорів і угод (наприклад, General Agreement on Trade in Services та інших), які вимагають дотримання чітких правил щодо створення сприятливих умов імпорту та експорту послуг (в тому числі й освітніх), регулюють ринок інвестицій в освітню сферу. Вплив культурної глобалізації проявляється в поступовому об'єднанні різноманітних (інколи дуже контроверсійних) культурних просторів, що ставить перед освітньою галуззю завдання підготувати людину до повноцінного життя у глобальному культурному середовищі, із одночасним збереженням традицій національної культури та ідентичності [207, с. 136].

В епоху освітньої глобалізації необхідною умовою збереження високого рівня конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг як окремого закладу, так і загалом національної освітньої системи, є інтернаціоналізація освіти, зокрема, вищої.

О. Нікітенко дотримується точки зору, що інтернаціоналізація вищої освіти (ІВО) – це поступовий процес, що відбувається на національному, галузевому, інституціональному рівнях, при якому цілі, функції та механізми надання освітніх послуг набувають міжнародного характеру. Поняття ІВО

охоплює два аспекти – *внутрішню* (впровадження світових освітніх стандартів; приведення навчальних планів і програм у відповідність до міжнародних норм; створення системи визнання ступенів і дипломів; усвідомлення важливості володіння та заохочення до навчання (викладання) іноземними мовами; розвиток і вдосконалення навичок міжкультурної комунікації; адаптація до особливостей світового академічного середовища) та *зовнішню* (академічний обмін; міжнародне освітньо-наукове співробітництво; входження до науково-освітніх професійних союзів, об'єднань; участь у спільних освітніх проектах, програмах; інституційне партнерство; створення стратегічних освітніх альянсів) інтернаціоналізацію [170, с. 212].

Переваги ІВО очевидні: об'єднання освітньо-наукових ресурсів (особливо, коштовних і важкодоступних); уникнення дублювання або зайвого копіювання тематики наукових досліджень; універсалізація знань; полегшення доступу до вищої освіти; поява міжнародних стандартів якості та підвищення інноваційності вищої освіти; розширення й зміцнення міжнародного співробітництва; активізація академічної мобільності викладачів і студентів; поглиблення бази знань закладів і учасників освітнього процесу; розширення меж наукового пошуку; збагачення навчальних програм. Присутність у ЗВО студентів, викладачів, вчених з різних країн розширяє культурні горизонти місцевих представників, а навчання іноземних студентів позитивно впливає на розвиток країни їхнього походження та сприяє глобальній економічній і політичній стабільності.

Головною метою національної стратегії інтернаціоналізації освіти має бути європеїзація українського ринку освітніх послуг, а основними її завданнями є: підвищення конкурентноздатності українських академічних закладів в сфері вищої освіти та наукових досліджень; розширення можливостей вітчизняних ЗВО для виходу на міжнародний освітній ринок; активна участь у розбудові європейської системи вищої освіти; позиціонування України як одного з потужних гравців на європейському ринку освіти та науки; підвищення рівня розвитку вітчизняної освітньої та дослідницької інфраструктури до європейських стандартів.

На практиці європейські наукові та освітні ресурси, програми, заклади мобілізуються для вирішення проблем, що є характерними для різних напрямів інтернаціоналізації вищої освіти. Виходячи з характеристик цього процесу та

зважаючи на позиції різних країн відносно напрямів участі в процесі надання освітніх послуг на європейському ринку, І. Абдулкерімов визначає три типи орієнтації: на імпорт освітніх послуг, на експорт освітніх послуг, на імпорт-експорт освітніх послуг. Стрімкий розвиток ринку освітніх послуг, що спостерігається впродовж останнього десятиліття, є прямим наслідком того, що в багатьох країнах вища освіта набуває все більш масового характеру за рахунок розширення сфери використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, визнання ідеї розвитку економіки, що базується на знаннях, підвищення інтернаціоналізації ринку праці та, як наслідок, зростання потреби в кваліфікованій робочій силі. Відповідно відбувається диверсифікація шляхів постачання освітніх послуг, де поряд із розвитком мобільності студентів і викладачів розвивається мобільність освітніх програм та інституцій [1, с. 289].

Інтернаціоналізація вищої освіти в Україні сприяє: диверсифікації джерел і збільшенню фінансових надходжень за рахунок залучення іноземних студентів на платне навчання; урізноманітненню навчальних планів за рахунок включення до них програм часткового навчання вітчизняних студентів у закордонних закладах-партнерах; підвищенню ефективності використання власних і партнерських освітніх і дослідницьких ресурсів; поліпшенню якості навчання та досліджень шляхом залучення студентів і викладачів до процесу обміну знаннями.

Розглянемо основні пріоритети, цілі, методи, інструменти розвитку, а також очікувані результати інтернаціоналізації ринку освітніх послуг в Україні.

1. Пріоритет посилення позиції України на міжнародній арені – має на меті повноцінну інтеграцію до загальноєвропейського освітнього простору шляхом розвитку стратегій маркетингу та комунікацій для підтримки зростання попиту на послуги вітчизняної освіти, що надаються в Україні та за її межами. Результатом стане посилення впливу України на європейському ринку освітніх послуг.

2. Пріоритет готовності України активно діяти на ринку освітніх послуг – має на меті збільшення кількості напрямів експорту вітчизняної освіти шляхом збору, вивчення та використання інформації про освітні потреби різних країн. Результатом стане розширення можливостей національної системи вищої освіти за рахунок диверсифікації закордонних ринків освітніх послуг.

3. Пріоритет інституційного розвитку вітчизняних закладів вищої освіти – має на меті посилення освітньої привабливості українських університетів шляхом забезпечення високого рівня навчання та якості перебування іноземних студентів в Україні. Результатом стане збільшення відкритості українських ЗВО, зміцнення міжнародного співробітництва, збільшення полікультурності суспільства.

4. Пріоритет розвитку міжнародної освітньо-наукової діяльності – має на меті підвищення рівня академічної мобільності студентів і викладачів українських університетів шляхом інтернаціоналізації навчальних планів, створення спільних освітніх програм, виконання спільних дослідницьких проектів. Результатом стане встановлення сталих стратегічних партнерських зв'язків між університетами України та інших країн.

Останнім часом виникла нова форма інтернаціоналізації вищої освіти, що полягає у переміщенні через кордон навчальних закладів і освітніх програм. Така форма експорту освітніх послуг, що отримала назву «транскордонної освіти», відповідає освітній діяльності, коли здобувачі освіти фізично знаходяться поза межами країни, в якій розташований заклад, що видає дипломи та присуджує ступені. Найпопулярнішими формами *мобільності закладів* є відкриття мережі закордонних філій відомими європейськими університетами або заснування іноземцями нових вишів самостійно чи в партнерстві з національними закладами. *Мобільність освітніх програм* передбачає наявність курсів дистанційної освіти, що пропонує закордонний університет, спільні курси та програми навчання, що пропонуються внутрішнім закладом та його іноземним закладом-партнером, франчайзінг навчальних курсів і програм [3].

Охарактеризуємо чотири основні види експорту освітніх послуг:

1) найбільший сегмент ринку займає *студентська мобільність* (проходження повного курсу навчання закордоном з отриманням диплому іноземного закладу; проходження часткового курсу навчання з отриманням диплому вітчизняного закладу або подвійного диплому; навчання за програмами обміну);

2) найстаршим традиційним видом в академічній спільноті, який сьогодні стрімко поширюється із зростанням інтернаціоналізації, є *академічна мобільність* (викладання в іноземному закладі або у закордонній філії свого університету);

3) швидкими темпами розвивається *академічне партнерство* (спільний із закордонним закладом курс або програма; дистанційне навчання; продаж або франчайзінг окремого курсу або програми закордонному закладу);

4) найбільш процедурно складним, проте доволі перспективним і швидко зростаючим видом експорту освітніх послуг є *освітня експансія* (відкриття закладом закордонних філій; придбання закордонного закладу або його частини; заснування за кордоном фірми-постачальника освітніх послуг).

На думку Е. Павлюченко, сучасні тенденції розвитку ринку освітніх послуг демонструють, що країни, які раніше не розглядали ІВО як частину державної стратегії розвитку, сьогодні змушені визначитися та знаходити себе у світовому освітньому просторі, що формується. Проте, попри об'єктивність і явну незворотність процесу ІВО, він не завжди призводить до активного та ефективного міждержавного співробітництва з метою взаємозбагачення та обміну досвідом в освітній сфері. На шляху ІВО часто виникають перешкоди, які ускладнюють адаптацію вже існуючих та розробку нових власних стратегій інтернаціоналізації, зокрема, наявність культурних бар'єрів; відсутність або обмеженість прозорості законодавчої бази стосовно запровадження транскордонної освіти та оцінювання її якості; відсутність критеріїв порівнянності систем і програм вищої освіти. Основна проблема полягає у різних можливостях країн реагувати на глобалізаційні процеси, стирання національних кордонів і необхідність входження до світового освітнього середовища. Низький рівень або перехідний період економічного розвитку, мовні бар'єри, слабкі технологічні можливості, відсутність політичної стабільності та, як наслідок, низький рівень освіченості населення призводять до того, що окремі країни ризикують опинитися на периферії світових освітніх тенденцій [177, с. 359].

Нажаль, на сучасному етапі суспільно-економічного розвитку Україна успішно експортує свої освітні послуги переважно до країн Центральної Азії, Африки та Близького Сходу. В контексті ж європейської інтеграції, наша держава є здебільшого імпортером освітніх послуг. Збільшення експорту освітніх послуг в напрямі ЄС повинно стати об'єктом і предметом цілеспрямованої національної політики української держави, орієнтованої на вирішення не лише освітніх, а й економічних, соціальних і політичних проблем. Активізація діяльності в цій сфері, зокрема, мобільність студентів і

транскордонна діяльність університетів, повинна приносити державі економічний зиск, пов'язаний із високою ринковою вартістю надання послуг на міжнародному освітньому ринку. Низка країн Європи фактично зробили міжнародну освітню діяльність істотною частиною національних стратегій соціально-економічного розвитку, використовуючи освіту як потужне джерело грошових надходжень до бюджету. Ринкова вартість ІВО не обмежується доходами від оплати за навчання, надання наукових послуг тощо. Перебування іноземців у країні дає суттєвий внесок до національної економіки приймаючої сторони, а такі фактори як створення нових робочих місць, розвиток освітньої та дослідницької інфраструктури, збільшення потенціалу системи вищої освіти можна розглядати як потужні довгострокові інвестиції [177, с. 360].

Необхідною умовою успішної життєдіяльності людини в епоху глобалізації є здатність оперувати кількома мовами, адже сам феномен глобалізації, зокрема, передбачає взаємопроникнення матеріальних і духовних компонентів різноманітних соціальних культур, а найважливішою умовою засвоєння інших культур є оволодіння їхніми основними формами, перш за все, їхніми мовами. Це посилює актуальність мультилінгвізму як соціокультурного явища.

Тому далі розглянемо, в чому полягає різниця між такими, на перший погляд, тотожними термінами, як мультилінгвізм та плюрилінгвізм. Тлумачний словник сучасної української мови визначає *мультилінгвізм* (або багатомовність) як уживання декількох мов у межах певної соціальної спільноти (насамперед держави); уживання індивідуумом (групою людей) декількох мов, кожна з яких вибирається відповідно до конкретної комунікативної ситуації [228].

За визначенням А. Швейцера та Б. Нікольського, це «не лише здатність розмовляти кількома мовами, а й специфічний, відкритий тип мислення, абсорбуючий культурні цінності різних цивілізацій». За способом засвоєння розрізняють спонтанний (природний) і педагогічний (культурний) шлях оволодіння мовою [249, с. 56].

Явище мультилінгвізму, переконана С. Тер-Мінасова, безпосередньо пов'язане із системою освіти, оскільки розвиток іншомовної компетентності повсюдно входить до шкільного мінімуму, причому, в багатьох країнах йдеться навіть не про одну іноземну мову. Мультилінгвізм як соціокультурне явище

висуває перед освітою складні завдання з підготовки молоді до життя в умовах багатонаціонального та полікультурного середовища, формування навичок спілкування та співпраці з представниками різних національностей, рас, конфесій. Інтеграція світової спільноти, розвиток планетарного світогляду передбачають врахування національних традицій в освіті, створення умов для формування культурної ідентичності, створення складного та різноманітного культурного середовища для розвитку особистості. Отже, соціальна сутність сучасної мультилінгвальної освіти полягає в формуванні не лише мовної, а й широкої соціокультурної компетентності та автентичності контекстного трактування сенсів комунікації представників різних культур [226, с. 265].

У свою чергу А. Кулсарієва зауважує, що у зв'язку із зростаючою взаємозалежністю економічних, політичних, культурних, наукових та освітніх процесів, сьогодні мультилінгвізм є фактом реального мовного існування для переважної більшості людей у світі. Він стає засобом соціалізації особистості, формує установки емпатії та толерантності в результаті комунікативного процесу, що організується й розвивається особливим чином в рамках мультилінгвального підходу до навчання. За своєю соціальною суттю явище мультилінгвізму спричиняє не втрату, а навпаки – розширення культурної ідентичності, підвищення ціннісного ставлення до досягнень власної культури, збільшення культурного багатства й можливість вступати до повноцінного культурного діалогу. Багатомовність особистості в полікультурному середовищі є необхідною умовою досягнення адекватного рівня соціокультурної компетентності, що дозволяє (зберігаючи свою культурну ідентичність) підвищувати потенціал соціальної мобільності в межах існуючого соціокультурного середовища. Отже, бережливе ставлення до власної культурної спадщини з одночасним сприйняттям елементів інших культур шляхом іншомовної комунікації є оптимальним шляхом розвитку людства в епоху глобалізації [132].

У роз'яснювальних документах Європейських інституцій, що опікуються питаннями збереження мовного розмаїття та забезпечення європейського виміру в державних мовних політиках (Unit for Multilingualism Policy of the European Commission, Language Policy Division of the Council of Europe), розрізняються поняття мультилінгвізму та плюрилінгвізму. Відповідно до них, мультилінгвізм стосується розмаїтості мов, представлених у тому чи іншому

географічному регіоні, тоді як плюрилінгвізм – переліку мов, якими користується певна особа, серед них і такі, що часто визначають як «рідна мова», або «перша мова» та будь-які інші мови або їхні різновиди [15, с. 17].

Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (Common European Framework of Reference for Language) визначають *плюрилінгвізм* як здатність використовувати мови задля цілей спілкування і участі в міжкультурній взаємодії, де особа, з точки зору представника певного соціуму, має різнорівневі уміння з декількох мов і досвід декількох культур. Це є не накладення чи співставлення окремих компетентностей, але радше існування складної, комплексної компетентності як системи складових (компетентностей), якої може набувати користувач [86, с. 4].

Українські дослідники Ю. Давиденко та М. Онищенко наголошують, що плюрилінгвізм відрізняється від мультилінгвізму, який є знанням певної кількості мов або співіснуванням різних мов в окремому суспільстві та може бути досягнутий шляхом диверсифікації (урізноманітнення) мов, що пропонуються для вивчення в окремому навчальному закладі чи освітній системі, або шляхом заохочення тих, хто навчається, вивчати більше, ніж одну іноземну мову, або через послаблення домінуючої ролі англійської мови як засобу міжнародного спілкування. Плюрилінгвальний підхід припускає той факт, що в процесі розширення індивідуального мовного досвіду особистості в його культурних аспектах від рівня побутового мовлення до мови спільноти у широкому сенсі і далі до мов інших народів (під час навчання у школі чи університеті, або ж при безпосередньому оволодінні мовами в Україні), людина не сприймає ці мови у вигляді чітко розмежованих розумових блоків, проте у неї формується комунікативна компетенція, усередині якої усі мовні знання і досвід є складовими, які переплітаються і взаємодіють [79, с. 49].

Таким чином, Європа є мультилінгвальним суспільством (на її території існує багато мов), у межах якого живуть плюрилінгвальні громадяни (володіють кількома мовами) і монолінгвальні громадяни (володіють лише однією мовою). З кожним роком кількість багатомовних ситуацій в Європі стрімко збільшується, в першу чергу завдяки тому, що в мультилінгвальному суспільстві плюрилінгвальні громадяни перебувають у кращому становищі й можуть активніше скористатися перевагами економічних, професійних і освітніх можливостей [182, с. 55].

Принципи плюрилінгвізму відображені в багатьох деклараціях, маніфестах, національних і міждержавних актах, що мають різну юридичну силу. У 2005 році була ініційована, а в 2009 році оприлюднена (19-ма європейськими мовами) Європейська хартія плюрилінгвізму (*European Charter on Plurilingualism*), в якій, зокрема, зазначено, що плюрилінгвізм є: невід'ємною частиною мовної політики нової об'єднаної Європи; фундаментальним джерелом відчуття європейського громадянства; однією з можливих відповідей на «зіткнення культур», запобігання різним формам політичної, культурної та економічної гегемонії; запорукою суспільного прогресу; найважливішим елементом наукових інновацій; гарантією можливостей багатомовної освіти та виховання [394]. Зміст останніх пунктів розкриємо більш детально.

Хартія стверджує, що здатність створювати щось нове в галузі наукового пізнання прямо пов'язана з рідною мовою та культурою дослідника. Розмаїття додаткових наукових підходів є джерелом багатства, якого неможливо досягнути за допомогою лише однієї мови. Саме тому використання вченими різних (державних та іноземних) мов має підтримуватись і заохочуватись з боку держави. Зокрема, державними мовами має здійснюватись наукова освіта в школах і ЗВО. Наукові тексти мають бути написані державними мовами, проте необхідно поширювати практику багатомовних наукових публікацій та сприяти перекладу наукових текстів іншими мовами. Також необхідно ввести європейську оцінювальну систему, в тому числі наукометричних баз даних, для того, щоб компенсувати наявне сьогодні завищене значення суто англомовних спеціалізованих наукових журналів і публікацій. У науковій сфері використання *lingua franca* або «службової» наукової мови (на кшталт середньовічної латини) має обмежуватись практикою міжнародного наукового обміну [394].

Система освіти має пропонувати на вибір багатомовне навчання починаючи з самого раннього віку та підтримувати вивчення нових мов упродовж всього життя. Така постановка задачі виключає практику вивчення лише однієї іноземної мови в якості мови мінімального спілкування, здебільшого з комерційною метою. Родини мають бути максимально поінформовані щодо вибору та розуміти значимість оволодіння іноземними мовами. Хартія пропонує прагнути досягти дієвого балансу в усіх аспектах мовної та іншомовної підготовки. Задля цього необхідно:

- постійно підкреслювати позитивну роль, яку може відігравати раннє навчання іноземним мовам для вивчення рідної мови та інших навчальних дисциплін;
- усвідомлювати, що освітня система, яка не пропонує навчання іноземним мовам з раннього віку і впродовж усього життя, породжує нерівність шансів;
- підтримувати практику раннього навчання принаймні одній іноземній мові (уникаючи того, щоб першою іноземною мовою була англійська);
- застосовувати інноваційні методики з активним використанням ІКТ;
- розвивати багатомовний і мультикультурний підхід до навчання, опираючись на залучення закордонних викладачів та/або використання іноземних навчальних програм;
- розвивати навчання одразу кільком іноземним мовам (паралельно або послідовно), використовуючи гнучкі, регульовані, індивідуалізовані графіки навчання, в яких учень – повноцінний діяч процесу самонавчання, здатний до самооцінювання;
- збільшувати можливості систематичних мовних і культурних взаємних обмінів, починаючи з початкової освіти, не обмежуючись одним-двома закладами;
- підтримувати культурні об'єднання (асоціації, земляцтва) іммігрантів з метою полегшення процесу їхньої інтеграції (асиміляції) шляхом навчання мови приймаючої країни;
- пропагувати серед науково-педагогічних працівників ідеї плюрилінгвізму та інтеркультуральності, спонукати їх до міжнародної мобільності, приймаючи певні адміністративні рішення та роблячи організаційні висновки (якщо метою навчання учнів є оволодіння двома іноземними мовами, то викладачі мають, як мінімум, не відставати в цьому плані);
- узагальнювати у вищій освіті досвід вивчення іноземних мов на попередніх етапах навчання та сприяти освоєнню дієвих моделей іншомовної освіти, дотримуючись рівноваги між різними мовними компетенціями;
- слідкувати за тим, щоб стажування за програмами ERASMUS були дійсно орієнтовані на плюрилінгвізм (мова, на якій здійснюється стажування, має бути мовою приймаючої сторони);

- слідувати за тим, щоб студенти за програмою ERASMUS володіли мовою приймаючої сторони на рівні, який дозволяв би їм ефективно навчатися цією мовою (досягається шляхом удосконалення процедури прийому студентів на стажування);

- розвивати справжню культуру самоосвіти та самооцінювання.

Отже, посилення ролі плюрилінгвізму в системі координат сучасної європейської освіти зумовлено: глобалізаційними процесами, пришвидшенням темпів інтернаціоналізації майже усіх сфер суспільного життя, збільшенням обсягів міжкультурної комунікації, розширенням міждержавного освітньо-наукового співробітництва, якісними змінами на ринку кваліфікованої робочої сили. Погоджуємось з думкою Н. Петриченко, що «з точки зору європейської мовної політики плюрилінгвізм є потужним фактором життя в умовах зростаючої міграції населення і є одним з визначальних чинників для міжкультурного взаєморозуміння, вдалого працевлаштування для конкретних людей та конкурентоспроможності для всієї об'єднаної Європи» [182, с. 62-63].

Важливість цього явища підтверджується і позицією Європейського Союзу, який законодавчо і практично стимулює вивчення іноземних мов громадянами різних держав не лише задля полегшення обміну інформацією, але й для забезпечення поважного ставлення один до одного в умовах мовного і культурного розмаїття. Наразі освітні інституції майже всіх членів співдружності розширюють перелік іноземних мов, що вивчаються (починаючи із закладів дошкільної освіти і закінчуючи закладами післядипломної освіти), роблячи акцент на посиленні ролі іншомовної компетентності у збільшенні перспектив щодо проживання, вільного пересування, працевлаштування громадян на усій території Європейського Союзу. У більш загальному сенсі потенціал плюрилінгвальної освіти полягає у гарантії дотримання громадянських прав і свобод для усіх членів суспільства, незалежно від етнічної або конфесійної приналежності, соціального статусу чи країни походження.

Далі торкнемося однієї з основних цілей іншомовної підготовки – набуття людиною здатності здійснювати коректну міжкультурну комунікацію. Український «Словник термінів міжкультурної комунікації» тлумачить дане явище у вузькому та широкому значенні слова.

Міжкультурна комунікація (у широкому значенні слова) – це «увесь спектр можливих типів спілкування, який відбувається понад межами

можливих соціальних груп (дискурсивних систем), починаючи від груп, представники яких є носіями різних культур, до комунікації між чоловіками і жінками або колегами різного віку тощо».

Міжкультурна комунікація (у вузькому значенні слова) – це, по-перше, «процес спілкування (вербального і невербального) людей (груп людей), які належать до різних національних лінгвокультурних спільнот, як правило, послуговуються різними ідіоетнічними мовами, мають різну комунікативну компетенцію, яка може стати причиною комунікативних невдач або навіть культурного шоку в спілкуванні; вона характеризується тим, що її учасники у випадках прямого контакту використовують мовний код і стратегії спілкування, які відрізняються від тих, котрими вони користуються у спілкуванні всередині однієї культури; одним із найважливіших чинників даного типу комунікації є усвідомлення взаємної «культурної чужинності» її учасників»; по-друге, «особливий тип культури, який характеризується взаємодією національних культур, етнокультурною компетенцією особистостей, толерантністю, прагненням до міжнаціональної згоди у всіх сферах спілкування» [211].

Говорячи про міжкультурну комунікацію з філософської точки зору, В. Біблер зауважує, що «вона начебто породжує новий всеохоплюючий соціум культури, особливу соціальність, точніше, форму вільного спілкування людей у силовому полі діалогу культур, в зв'язку із чим, все більш актуальнішим стає питання о бар'єрах на шляху такого спілкування та способах їх подолання або усунення» [21, с. 219].

Дослідниця Т. Персикова розуміє міжкультурну комунікацію як «культурно обумовлений процес, усі складові частини якого перебувають у щільному зв'язку із культурною (національною) приналежністю учасників процесу комунікації». Авторка виокремлює три оснвні правила міжкультурної комунікації:

- необхідно вміти передбачати та запобігати можливим помилкам під час комунікації з представниками різних культур, інакше запланований міжкультурний контакт може зірватися за рахунок виробленого негативного враження;

- для досягнення розуміння під час спілкування необхідно навчати учасників міжкультурної взаємодії активному аудіюванню;

- інформація, що передається на невербальному рівні, викликає найбільші труднощі для інтерпретації членами іншої культури. [180, с. 36].

В контексті зростаючих світових інтеграційних і глобалізаційних процесів, міжкультурна комунікація також є об'єктом вивчення для закордонних науковців.

Болгарський дослідник В. Монев (V. Monev) визначає феномен, як «безпосередню взаємодію представників різних культур з використанням рідної та іноземної мови». На думку науковця, це поняття є похідним від «культура» (універсальна система орієнтації суспільства) та «комунікація» (обмін інформацією між окремими особами або групами осіб, що здійснюється з використанням різних вербальних і невербальних засобів по різних каналах зв'язку). Оскільки культура та мова займають центральне положення в житті людей, в сучасному глобалізованому світі необхідно враховувати їхній вплив на приватне та суспільне життя, сфери професійної діяльності, освіти, науку, економіку тощо. Професійне спілкування іноземною мовою залежить як від ступеня володіння конкретною мовою, так і від загальних мовних навичок комунікаторів [549, с. 3].

Вчені Г. Тріандіс (H. Triandis) і Дж. Марін (G. Marin) вважають, що для ефективної участі в іншомовній міжкультурній взаємодії комунікатори повинні мати не лише високий рівень лексичної та граматичної підготовки, а також чітко знати: правила та норми, які застосовуються в різних типах соціальних ситуацій в даній культурі; рольові структури, в тому числі, як ту чи іншу комунікативну роль сприймають в даній культурі; поведінковими моделями, які позитивно / негативно сприймаються в даній культурі; диференціації, які носії даної культури роблять стосовно індивідів, типових способів поведінки, для орієнтуванні в часі та просторі [691, с. 27].

Нам імпонує точка зору болгарської дослідниці Л. Іванової, яка наголошує, що на якість спілкування в рамках міжкультурної комунікації значний вплив має приналежність комунікаторів до певної мовної сім'ї або групи. [95, с. 744]. На території сучасної Європи в основному представлені мови, що належать індоєвропейської мовної сім'ї, серед яких найбільш розповсюдженими в Європі є мови германської, романської та слов'янської мовних груп. Комунікація між представниками однієї мовної групи відбувається порівняно легко завдяки подібному лексичному складу, спільним граматичним

категоріям та, в певному сенсі, близького світосприйняття. Однакові або аналогічні за звучанням лексеми сприяють швидкому встановленню якісної комунікації навіть без спеціальної мовної підготовки. Представники слов'янської мовної групи (українці, поляки, чехи, росіяни, болгари, білоруси) дуже добре сприймають один одного як в інформаційному, так і в емоційному відношенні. Більш складною є комунікація представників різних мовних груп (британці – українці, французи – німці, поляки - італійці), тому що в цих випадках важливою є не лише іншомовна компетентність комунікаторів, а й їхня готовність сприймати послання, створене з використанням конструктів, які є нетиповими для рідної мови. Культури відрізняються, а кожна мова відтворює сприйняття та систематизацію реальності у спосіб, притаманний суспільству, яке цією мовою розмовляє. Вивчаючи іноземну мову, люди інколи ігнорують відмінності у сприйнятті світу, підсвідомо намагаючись передавати значення певних (особливо абстрактних) понять лише заміною відповідних рідних слів на іншомовні. В цьому випадку комунікація з представниками інших культур може призвести до непорозуміння, адже втрата значення може відбутися на рівні семантики та/або граматичної структури та негативно вплинути на декодування реального значення послання.

Успішність спілкування в рамках міжкультурної комунікації, зокрема визначається рівнем іншомовної підготовленості комунікаторів. У широкому сенсі, поняття «іншомовна підготовка» означає довготривалий цілеспрямований процес здобуття знань, оволодіння вміннями та навичками іншомовної комунікації, що необхідні людині для успішної діяльності у визначеній сфері.

У контексті нашого дослідження іншомовна підготовка педагога визначена як сукупність спеціальних знань, умінь, навичок, якостей і норм поведінки, які забезпечують можливість ефективного виконання вчителем своїх професійних обов'язків з використанням іноземної мови. Оскільки підготовленість майбутнього вчителя до професійної діяльності в умовах глобалізованого світу не може обмежуватися лише опануванням процесуальної складової фаху, то необхідно також цілеспрямовано формувати і розвивати професійні та особистісні якості, що мають у майбутньому забезпечити максимальне задоволення представників різних верств населення якістю наданих фахівцем кваліфікованих освітніх послуг.

В публікаціях польських і чеських лінгводидактів представлений широкий спектр думок щодо визначення терміну «іншомовна підготовка». Наприклад, польський фахівець Cockiewicz коротко визначає її як «складний багатоплановий процес, результативність якого забезпечує якісний рівень професійної іншомовної компетентності майбутніх спеціалістів» [320, с. 205].

Відомі чеські філологи П. Найвар (P. Najvar) і С. Ханушова (S. Hanušová) характеризують іншомовну підготовку як «процес, що передбачає послідовне систематичне здобуття знань, умінь, навичок у сфері іноземної мови, відтворення та закріплення засвоєних іншомовних лінгвістичних конструкцій, занурення в лінгво-культурне середовище шляхом інтеграції різних організаційно-дидактичних конструкцій взаємодії суб'єктів іншомовної комунікації та контроль якості засвоєння іншомовного лінгвістичного матеріалу в контексті розвитку професійних компетенцій» [556, с. 71].

Польська дослідниця Е. Ліпінська (E. Lipińska) дотримується думки, що іншомовна підготовка, це «процес формування у студентів іншомовних комунікативних здібностей шляхом інтеграції найбільш перспективних дидактичних підходів до створення на базі закладу освіти іншомовного розвиваючого навчального середовища» [517, с. 44].

Чеський педагог К. Влчкова (K. Vlčková) сприймає феномен іншомовної підготовки як «планомірний довготривалий процес формування та розвитку іншомовної особистості, здатної здійснювати комунікативну діяльність в інтегрованому (полікультурному) середовищі, самостійно працювати з інформацією в системі нерідної лінгвокультури та використовувати її в особистих і професійних інтересах» [712, с. 87].

Схожими є трактування іншомовної підготовки польськими науковцями. Наприклад, польський дослідник В. Міодунка (W. Miodunka) звертає увагу на те, що «діяльність в сфері іншомовної підготовки спрямована на: побудову організаційно-методичної системи навчання іноземним мовам на основі синтезу елементів різних педагогічних підходів; створення умов підвищення якості аудиторної та позакласної роботи на основі засвоєння дидактичних вимог особами, що навчаються; реалізації ними самоосвітніх і творчих здібностей під час виконання навчальних завдань з іноземної мови; організацію освітнього середовища навчального закладу на основі впровадження в практику інноваційних форм і методів взаємодії здобувачів освіти та викладачів, що

сприяють розвитку творчих комунікативних здібностей і мотивації до вивчення іноземних мов, ефективність яких обґрунтована сучасної наукою та педагогічною практикою» [545, с. 277].

Польський вчений П. Вольський (P. Wolski) впевнений, що це «процес створення, використання та розвитку оптимальної системи навчання іноземній мові в інституційних умовах, в результаті якого випускникам гарантовано міцне засвоєння знань, умінь і навичок в сфері іноземної мови, забезпечена можливість розвитку здатності використовувати засвоєні знання в професійній діяльності, послуговуватись іноземною мовою як засобом комунікації та як інструментом розширення індивідуального інформаційного простору» (735, с. 82).

Його колеги З. Дзенгілевська (Z. Dzięgielewska) і З. Зайонц (Z. Zajac) також вважають іншомовну підготовку «цілеспрямованою діяльністю щодо становлення та розвитку складного інтегрального особистісно-орієнтованого навчання майбутнього фахівця, що дозволить використовувати володіння іноземною мовою як засіб професійної реалізації та саморозвитку» [372, с. 32].

Чеська дослідниця М. Пішова (M. Pišová) характеризує її як «систематизований процес оволодіння іноземною мовою на відповідному до професійних вимог рівні, який базується на таких загальних дидактичних принципах навчання, як науковість, цілеспрямованість, оптимальне поєднання індивідуальних та колективних форм роботи, індивідуалізації та диференціації в ході навчання, націленості на всебічний розвиток особистості студента» [598, с. 147].

Нам найбільш імпонує лаконічне та одночасно вичерпне визначення, яке дає іншомовній підготовці польська дослідниця В. Вільчинська (W. Wilczyńska), тобто «планомірна реалізація комплексу заходів, спрямованих на розвиток у людини здатності розуміти, висловлювати та інтерпретувати поняття, ідеї, почуття, факти та думки в усній і письмовій формі у відповідних соціальних та культурних контекстах (освіта, робота, дім, вільний час) залежно від бажання чи потреб людини» [732, с. 81].

Заслуговує на особливу увагу також думка чеської дослідниці Я. Штеффлова (J. Štefflová), яка визначає іншомовну підготовку як «цілісну динамічну систему, яка включає сукупність умов і факторів, що характеризують особливий тип психолого-дидактичного середовища освітнього закладу, в якому реалізуються різноманітні форми взаємодії суб'єктів

освітнього процесу з метою формування у студентів необхідної іншомовної компетентності і високого рівня мотивації до саморозвитку» [660, с. 16].

Тобто, як видно з проаналізованих, а особливо з останніх двох визначень поняття «іншомовна підготовка», польські та чеські дослідники, розуміючи усю складність цього педагогічного феномену, трактують іншомовну підготовку не лише як процес, а як цілісну, багатокомпонентну систему.

В Україні іншомовна підготовку також визнано обов'язковою складовою професійної освіти; невід'ємним складником вищої освіти в умовах глобалізації та інформатизації суспільства; чинником, що забезпечує їхню гармонійну взаємодію з полікультурним глобалізованим і конкурентним світом; засобом підвищення конкурентоспроможності [102; 83; 88; 123; 176; 219; 236]. Проте в українських джерелах ми не знайшли чіткого визначення та опису структури іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей. Загалом українські науковці інколи ототожнюють іншомовну підготовку з іншомовною освітою, або й просто з вивченням іноземних мов [31; 32; 219]. У більшості українських досліджень результатом іншомовної підготовки визначено формування іншомовної компетентності [224].

Підтримуючи думку Н. Сури, що навчання іноземної мови не можна відділяти від майбутньої конкретної спеціальності сьогоденних студентів, хочемо зазначити, що іншомовна підготовка не зводиться до вивчення іноземної мови [220, с. 297]. Тут ми більш схильні погодитись з О. Хоменком, що в умовах глобалізації, інтеграції України у європейський та світовий політичний, економічний, культурний, освітній простори необхідне знання не лише іноземних мов, а й культурних особливостей народу тієї чи іншої країни, а здатність спілкуватися іноземною мовою належить до загальних і професійних компетентностей, синтез яких і визначає кваліфікацію фахівців [236, с. 55-56].

Вважаємо, що саме в статті К. Павелків представлено найбільш детальний аналіз загальних характеристик чинників та принципів реалізації іншомовної підготовки майбутніх фахівців в умовах університету. Дослідниця окреслила специфіку вітчизняної теорії і методики іншомовної підготовки фахівців; обґрунтувала провідні суперечності, що виникають у процесі іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери. Ключовими компетенціями, що формуються в процесі іншомовної підготовки, українська науковиця визначає

такі, як: здатність вивчати, здатність до пошуку, здатність розвивати рівень своїх мислительних процесів, навички співробітництва, здатність до діяльності, здатність до адаптації [176, с.80].

Одним із проміжних результатів іншомовної підготовки, а саме навчального її аспекту, є сформована іншомовна компетенція. З'ясуємо, який зміст вкладають у це поняття вітчизняні та європейські, зокрема, польські та чеські науковці. Вчені з країн пострадянського простору активно дискутують щодо визначення цього терміну. Так, на думку А. Хуторського, компетенція є «сукупністю взаємозв'язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня по відношенню до певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особисто і соціально значущої продуктивної діяльності, а також готовність людини до мобілізації знань, умінь, зовнішніх ресурсів для ефективної діяльності в конкретній життєвій ситуації» [238, с. 152]

Відомий психолог І. Зимня стверджує, що «безвідносно до сфери застосування, компетенція – це сукупність факторів, що сприяють досягненню найкращого результату в діяльності, зокрема, в навчанні, це можуть бути мотивація, схильність, емоції, знання, уміння, навички – все те, що призводить до результату, та усвідомлення себе як суб'єкта цієї діяльності» [92, с. 38]. Схожі визначення пропонують С. Шишов, В. Кальней, Ф Шарипов та інші дослідники з країн пострадянського простору. [253, с. 262; 248, с. 73].

У працях вітчизняних дослідників також знаходимо значну кількість трактувань цього терміну. Українська «Енциклопедія освіти» дає терміну «компетенція» наступне тлумачення – «відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат» [82, с. 409].

Вдале визначення компетенції наводить О. Кучай, характеризує її як «сукупності взаємозалежних якостей особистості (знання, уміння, навички, способи діяльності), що задаються до певного кола предметів і процесів і необхідних для якісної, продуктивної діяльності щодо них» [135, с. 45].

Аналогічної думки достимуються М.Головань, С. Лейко, О. Пометун та інші українські прихильники компетентнісного підходу [38, с. 229; 140, с. 133; 191, с. 18].

В свою чергу, Європейська комісія визначає компетенцію як «коло знань, в якому людина добре обізнана; базується на набутих навичках, уміннях, досвіді, які, в свою чергу, забезпечують здатність людини здійснювати певну діяльність або виконувати поставлені завдання» [337].

Польська дослідниця М. Черепаніяк-Валчак (М. Czerepaniak-Walczak) дотримується думки, що компетенція – це одночасно «усвідомлений, засвоєний, задовольняючий рівень ефективності поведінки людини, який забезпечує якісне виконання нею певної діяльності у певній галузі», а також «коло питань, які може вирішити людина, оскільки вона має відповідні знання та досвід» [343, с. 37].

Чеський педагог М. Славік (М. Slavík) вважає, що компетенція – це «підготовленість до виконання конкретних завдань у межах професії, спеціалізації, посади чи організації; вона описує, чого працівник навчився до цього часу і що він може застосувати у певній ситуації, за допомогою усвідомлених фактів, подій, процедур, теорій» [649, с. 109].

Його колега, чеська дослідниця Д. Лінгартова (D. Linhartová) вважає, що компетенція – це «доведена здатність застосовувати свою кваліфікацію та належне й відповідне професійному етичному використанню особистих характеристик та навичок, набутих під час професійної практики. Коли людина може виконувати завдання, це означає, що вона має придатність. Коли це завдання можна виконати в конкретних умовах (час, кількість заходів, темп, місце, ситуація тощо) і коли вона це усвідомлює, то вона має конкретну компетенцію» [515, с. 743].

Підсумовуємо, що сутність визначення «компетенції» у тлумаченні різними дослідниками розкривається через поняття «знання», «уміння», «навички», «отриманий досвід» і «здібності», які надбано і розвинуто завдяки навчанню. Також цей термін ототожнюється з колом питань, в яких людина добре обізнана та/або які знаходяться в зоні її відповідальності.

Далі з'ясуємо, як дослідники з різних країн визначають тонку відмінність між такими суміжними поняттями як «компетенція» та «компетентність».

На переконання І. Зимньої, компетентність є «актуалізованою, інтегративною, базованою на знаннях, інтелектуально та соціокультурно зумовленою якістю, що проявляється в діяльності, поведінці людини, в її

взаємовідносинах з іншими людьми в процесі рішення різноманітних задач» [92, с. 39].

Схожої думки дотримується Ф. Шаріпов, характеризує компетентність як «сукупність рис (характеристик) особистості, що дозволяють їй якісно виконувати визначену діяльність, що спрямована на вирішення проблем (задач) в якійсь галузі, а також все те, чого досяг конкретний спеціаліст, характеризує міру освоєння компетенції і визначається можливістю вирішувати поставлені «місцем» задачі» [248, с. 73].

А. Хуторський також чітко розмежовує компетенцію та компетентність, визначаючи останню як «сукупність особистісних якостей учня (ціннісно-сміслових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), зумовлених досвідом його діяльності у певній соціально і особистісно значущій сфері, а також володіння учнем відповідною компетенцією, включаючи його особистісне ставлення до предмета діяльності, це вже усталена якість особистості (сукупність якостей) учня і мінімальний досвід діяльності у даній сфері» [238, с. 153].

Схожої думки дотримуються вітчизняні науковці. На відміну від «компетенції» українська «Енциклопедія освіти» визначає «компетентність» як «сукупність питань, на яких людина добре розуміється, завдяки знанням та умінням, яких вона набуває не лише під час вивчення предмета, групи предметів, а й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо» [82, с. 408].

Н. Бібік схиляється до думки, що компетентність є «набором якостей особистості, які забезпечують здатність та готовність спеціаліста до самостійної пізнавальної діяльності, рефлексії, творчості, набуття навичок саморегуляції, самоорганізації та саморозвитку» [22, с. 47].

Цікаве формулювання пропонує С. Лейко, називаючи компетентність «якістю особистості, її певним надбанням, що ґрунтується на знаннях, досвіді, моральних засадах і проявляється в критичний момент за рахунок вміння знаходити зв'язок між ситуацією та знаннями, у прийнятті адекватних рішень нагальної проблеми» [140, с. 133].

В свою чергу В. Калінін стверджує, що компетентність – це «більш широке, ніж компетенція, поняття, яке характеризує і визначає рівень професіоналізму особистості, а її досягнення відбувається через здобуття

необхідних компетенцій, що складають мету професійної підготовки фахівця» [105, с. 8].

М. Леонтян також закликає не ототожнювати ці два поняття, визначаючи компетентність як «здатність застосовувати знання та вміння ефективно й творчо в міжособистісних ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях; поняття, що логічно походить від ставлень до цінностей та від умінь до знань» [141, с. 74].

У «Рекомендаціях Європейської комісії щодо розвитку ключових компетентностей впродовж життя» знаходимо визначення компетентності як «комбінації знань, умінь, навичок і особистісних ставлень, які розвиваються впродовж життя, шляхом формального, неформального та інформального навчання в різних середовищах, включаючи сім'ю, школу, робоче місце, суспільство та інші громади» [337].

Фахівцями Європейського центру розвитку та професійного навчання (CEDEFOP) компетентність визначається як «доведена здатність застосовувати знання, навички, особистісні, соціальні та/або методологічні здібності у роботі та навчанні, а також у професійному та особистісному розвитку» [408].

Дослідники Л. Санганік (L. Salganik), Д. Ріхен (D. Rychen) та У. Мозер (U. Moser) вважають компетентність «здатністю застосовувати навчальні досягнення адекватно визначеним у контекстах (освіті, роботі, особистісному та професійному розвитку). Зміст поняття не обмежується лише когнітивними елементами, а також містить функціональні аспекти (включаючи технічні навички), особистісні якості (в т.ч. соціальні та організаційні навички) та етичні цінності, які сприяють досягненню успіхів у житті, підвищенню якості суспільних інститутів; відповідають багатьом сферам життя» [630, с. 28].

В свою чергу Д. Спектор (J. Spector) бачить у компетентності «спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу; набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності [657, с. 15].

Польські педагоги В. Стриковський (W. Strykowski), Й. Стриковська (J. Strykowska) та Й. Пелаховський (J. Pielachowski) пропонують у якості визначення компетентності «сукупність навичок, що набуті в процесі навчання та

професійного досвіду; поєднання усіх елементів набутих знань та уміння застосовувати їх на практиці; здатність правильно спрямовувати процес набуття компетенцій для їхньої подальшої практичної реалізації» [666, с. 21].

Компетентність, на думку чеського вченого Т. Яніка (T. Janík), це «здатність добре та ефективно виконувати діяльність за професією відповідно до стандартів, необхідних на робочому місці, підкріплених конкретними навичками, знаннями та психофізичними особливостями, якими повинен володіти працівник, тобто, усі фактори, що виступають на боці працівника, які забезпечують здатність ефективно діяти» [463, с. 42].

Чеська дослідниця Я. Вашутова (J. Vašutová) називає компетентністю «сукупність специфічних і вискоекспертних знань, умінь, поглядів та досвіду, що відображають динаміку процесів вищої освіти та професійну трансформацію фахівців, їх інтелектуальні та особистісні вподобання, індивідуальні інтереси та освітні потреби» [708, с. 14].

Польські педагоги Е. Лощь (E. Łoś) та А. Решка (A. Reszka) вважають компетентність лише «навичкою вищого порядку, яка є результатом отримання знань та набуття досвіду, заснованого на переконаності, визначеності та рефлексії, чому слід діяти певним чином у даній ситуації» [522, с. 47].

До більш спрощеного формулювання компетентності також схиляється полька Г. Гайдамович (H. Gajdamowicz), називаючи її «перевіреною здатністю застосовувати знання, вміння, соціальні та методологічні навички, продемонстровані на роботі чи в навчанні, а також у професійній та особистій кар'єрі» [400, с. 162].

Видатний польський педевтолог Х. Квятковська (H. Kwiatkowska) називає компетентністю «всі пов'язані з роботою риси особистості, знання, вміння, набутий досвід та цінності, на яких базується дана людина, щоб правильно виконати довірену роботу; властивість людини, оскільки, формуючи її, кожна людина спочатку набуває конкретних знань і навичок у певній галузі, а потім удосконалює їх за допомогою таких факторів, як особистісні характеристики та ставлення. Цей аспект визначає індивідуальний характер компетентності [508, с. 47].

Інший знаний польський фахівець Ч. Банах (Cz. Banach) трактує компетентність як «здатність і готовність виконувати завдання на певному рівні; засвоєну здатність добре робити справи, навички, необхідні для

вирішення проблем; особливу властивість, виражену в демонстрації на рівні, встановленому соціальними стандартами, навичок адекватної поведінки» [281, с. 550].

Компетентність, за визначенням чеських вчених К. Маркової (K. Marková) та П. Урбанека (P. Urbánek), є «сукупністю індивідуальних компетенцій різної природи, які разом створюють образ професіоналізму незалежної особистості працівника» [529, с. 83].

Їхні польські колеги А. Мусіол (A. Musioł) та Р. Гмох (R. Gmoch) дотримуються думки, що компетентність – це більш широке поняття, яке «охоплює як кваліфікацію, необхідну для заняття професією, так і здатність адаптуватися до нових ситуацій, що вимагають багато власної ініціативи та відданості, що веде до ефективних дій». На думку вчених, «ефективність – це та ознака компетентності, яка відрізняє її від навичок, отже, компетентність є сукупністю набутих компетенцій, що забезпечують здатність успішно виконувати конкретні завдання, пов'язані з роботою, або досягати бажаних результатів» [553, с. 71].

Отже, «компетентність», на думку цитованих вчених, є результатом набуття компетенцій, основою готовності до виконання поставленої задачі, а також включає елементи особистісних характеристик людини (мобільності, ініціативності тощо). Поняття «компетенція» і «компетентність» польські та чеські науковці пропонують розрізняти, оскільки компетентність, на відміну від компетенції (що містить в собі ключові поняття «знання», «уміння», «навички» та ін.), які передбачають дію людини за стандартною ситуацією, забезпечуючи готовність до діяльності у конкретній ситуації через особистісну характеристику людини, через перехід від якості знання до якості діяльності, яка може бути нестандартною. І тому за своєю суттю поняття «компетентність» є значно ширшим від поняття «компетенція». Одночасно, багато авторів наголошують, що через недосконалість перекладів закордонних педагогів, які вивчають питання «компетенції», «компетентності» та різницю між ними, через відсутність консенсусу щодо понятійного апарату в різних країнах, виникають розбіжності у визначенні цих термінів українськими дослідниками [140, с. 133; 141, с. 75].

Тобто, як бачимо з наведених вище визначень, польські та чеські науковці, на відміну від дослідників із пострадянського простору, трактуючи

поняття «компетенція» та «компетентність», акцентують більше уваги на них, відповідно, як на здатності та готовності до ефективної поведінки та діяльності в конкретній сфері й у заданих умовах.

Здійснивши аналіз досліджень польських (В. Соскевіч (W. Sockiewicz), З. Дзенгілевська (Z. Dzięgielewska), Е. Ліпінська (E. Lipińska), В. Міодунка (W. Miodunka), М. Павлак (M. Pawlak), П. Вольський (P. Wolski), В. Вільчинська (W. Wilczyńska) і чеських (С. Ганушова (S. Hanušová), П. Найвар (P. Najvar), М. Пішова (M. Pišová), Й. Стеффлова (J. Štefflová), К. Влчкова (K. Vlčková) науковців щодо суті, змісту й структури іншомовної підготовки майбутніх фахівців неомовного профілю, ми дійшли висновку, що для життя та професійної діяльності в глобалізованому світі сучасним педагогам необхідна міжкультурна компетентність, для формування якої недостатньо лише володіти іноземною мовою. Потрібна сформована готовність до:

- міжкультурної комунікації;
- професійної діяльності в іншомовному просторі;
- адаптації в інших соціокультурних умовах;
- самонавчання за допомогою іншомовних джерел наукової інформації;
- визначення ефективності та доцільності білінгвальної освіти тощо.

Очевидно, що така готовність є інтегрованою, цілісною та динамічною характеристикою сучасного педагога, який живе і працює в глобалізованому світі; необхідною умовою успішного виконання професійної діяльності в мультикультурному освітньому просторі; певним рівнем мобілізації внутрішніх резервів учителя з метою організації освітнього та самоосвітнього процесу в іншомовному середовищі.

Сформувати таку готовність може лише іншомовна підготовка, яка не обмежується лише вивченням іноземних мов, а є поняттям набагато ширшим, яке включає в себе різні аспекти іншомовної освіти, а саме: навчальний, пізнавальний, розвивальний, виховний (Рис 1.1).

Навчання іноземних мов, на переконання польських і чеських науковців, є лише окремим аспектом іншомовної підготовки. У її структурі більш важливими для вчителя, який працює в глобалізованому світі, є інші три аспекти.

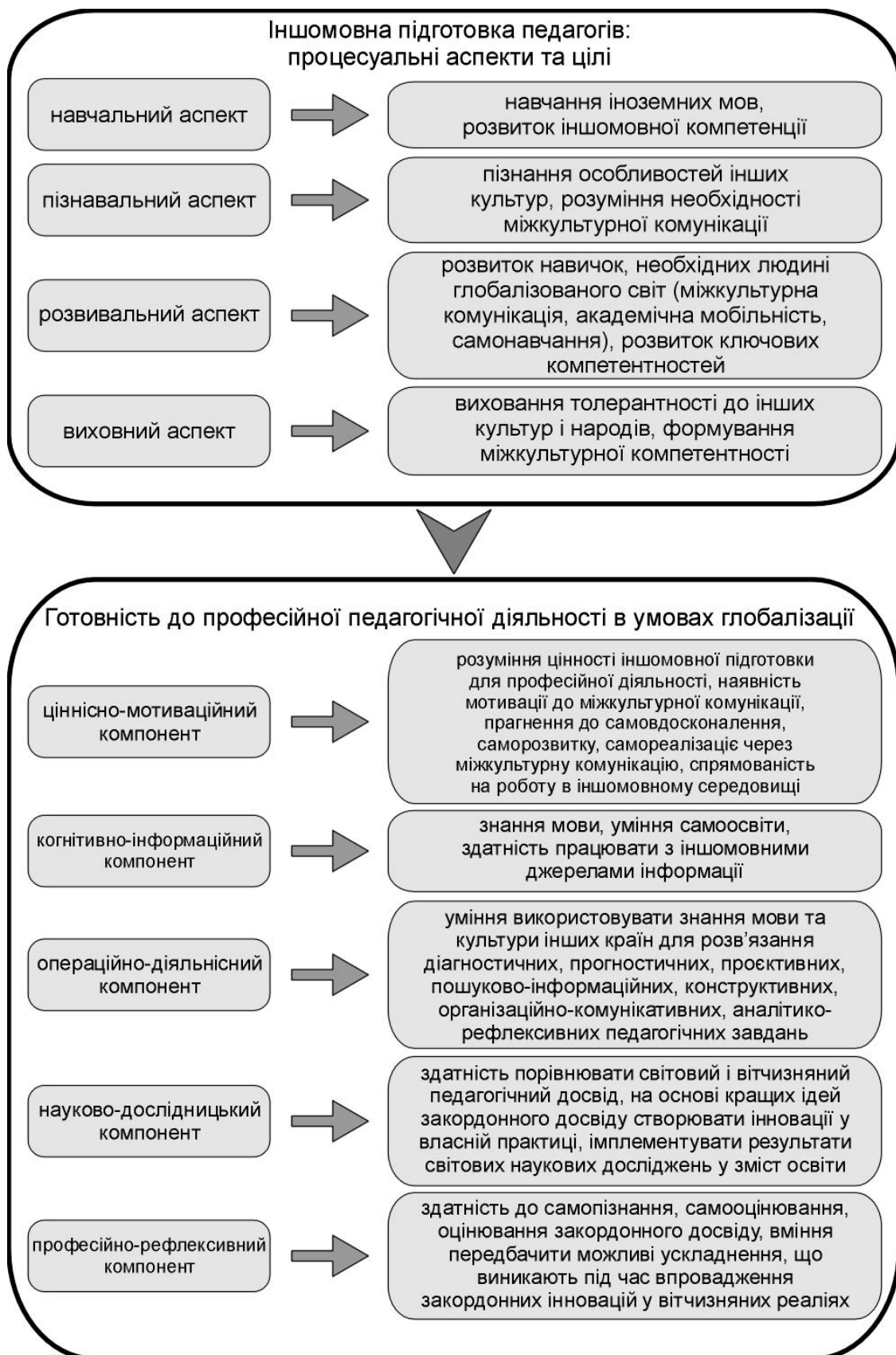


Рис. 1.1 Структурно-функціональна модель іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей (джерело: авторська систематизація).

Узагальнюючи результати наукових досліджень з проблеми структурування готовності до міжкультурного спілкування, базуючись на наукових підходах до проблем педагогічної комунікації, критеріями сформованості готовності вчителя нефілологічного профілю до життя та професійної діяльності в умовах глобалізації, визначаємо такі: *ціннісно-мотиваційний* (розуміння цінності іншомовної підготовки для професійної діяльності, наявність мотивації до міжкультурної комунікації, прагнення до самовдосконалення, саморозвитку та самореалізації через міжкультурну комунікацію, спрямованість на роботу в іншомовному середовищі); *когнітивно-інформаційний* (знання мови, уміння самоосвіти, здатність працювати з іншомовними джерелами інформації); *операційно-діяльнісний* (уміння використовувати знання мови та культури інших країн для розв'язання діагностичних, прогностичних, проєктивних, пошуково-інформаційних, конструктивних, організаційно-комунікативних, аналітико-рефлексивних педагогічних завдань); *науково-дослідницький* (здатність порівнювати світовий і вітчизняний педагогічний досвід, на основі кращих ідей закордонного досвіду створювати інновації у власній практиці, імплементувати результати світових наукових досліджень у зміст освіти), *професійно-рефлексивний* (здатність до самопізнання, самооцінювання, оцінювання закордонного досвіду, вміння передбачити можливі ускладнення, що виникають під час впровадження закордонних інновацій у вітчизняних реаліях).

Показники ціннісно-мотиваційного критерію, як показує практика Польщі та Чехії, є визначальними, оскільки характеризують усвідомлене ставлення та інтерес майбутнього вчителя до міжкультурної комунікації, передбачає формування стійкого прагнення майбутнього вчителя нефілологічної спеціальності до професійної діяльності в іншомовному середовищі (викладання в іншій країні, викладання свого предмету іноземною мовою в рідній країні, викладання навчальної дисципліни в рідній країні іноземним студентам тощо).

Показники когнітивно-інформаційного критерію характеризують наявність сукупності лінгвометодичних, мовленнєво-риторичних та білінгвальних знань, якими повинен володіти сучасний учитель для успішної міжкультурної комунікації.

Показники операційно-діяльнісного критерію вказують на засвоєння необхідних знань про види та основні характеристики міжкультурного спілкування, про особливості організації вчителем процесу викладання дисципліни іноземною мовою, про механізми «переключення» та акультурації, про норми мовленнєвої поведінки вчителя-білінгва тощо.

Показники науково-дослідницького компонента іншомовної підготовки є особливо цінними для викладачів вищої школи, яким доводиться читати наукову літературу та писати статті іноземною мовою (зазвичай англійською). До цих показників відносимо аналітико-інтерпретаційні, текстово-жанрові, редакторські, проектні вміння, що виявляються у здатності творчо мислити, обґрунтовувати свою позицію, знаходити, відбирати, аналізувати, інтерпретувати інформацію з різних джерел; створювати усний і писемний науковий текст з урахуванням структурно-сміслових, жанрово-композиційних, мовностилістичних особливостей іноземної мови.

Сформованість професійно-рефлексивного компонента іншомовної підготовки педагога забезпечує йому здатність оцінити власні сили для професійної діяльності в міжкультурному просторі та ефективність такої діяльності, а також оцінювати свій і чужий досвід прояву міжкультурної компетентності у різних стандартних і нестандартних професійних ситуаціях.

Отже, беручи до уваги процеси оновлення вищої педагогічної освіти відповідно до вимог глобалізованого суспільства, робимо висновок, що іншомовна підготовка майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей є складною системою, яка реалізується в професійній педагогічній освіті у навчальному, пізнавальному, розвивальному та виховному аспектах, а результатом такої підготовки є готовність учителів нефілологічних спеціальностей до життя та професійної діяльності в умовах глобалізації, сформованість якої визначається за ціннісно-мотиваційним, когнітивно-інформаційним, операційно-діяльним; науково-дослідницьким і професійно-рефлексивним критеріями.

Сучасні роботодавці в більшості країн зазвичай не мають претензій до рівня технічних знань випускників закладів вищої освіти, проте вони часто відзначають як ваду сучасної освіти невпевненість випускників і брак досвіду в інтеграції і застосуванні знань у процесі прийняття рішень. Допомогти учням навчитись знаходити правильні рішення у конкретних ситуаціях, навчальних,

життєвих, а потім і професійних, є одним із завдань компетентнісного підходу в освіті як у європейських країнах, так і в Україні [114, с. 13].

Компетентнісний підхід в освіті, на думку української дослідниці І. Родніної, полягає у «впровадженні ключових компетентностей у зміст освіти та здійсненні відповідного моніторингу якості освіти, що супроводжується широким обговоренням серед фахівців і педагогічної громадськості та глибоким науково-дидактичним обґрунтуванням» [203, с. 24]

В. Краєвський та А. Хуторський визначають компетентнісний підхід в освіті як «спрямованість навчального процесу на засвоєння учнем не відокремлених один від одного знань і вмінь, а оволодіння комплексною процедурою, у якій для кожного виділеного напрямку наявна відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер» [127, с. 5].

У свою чергу Н. Бібік розширює поняття компетентнісного підходу в освіті, стверджуючи, що це «орієнтація навчального процесу на розвиток в учнів можливостей засвоювати новий досвід на основі цілеспрямованого формування творчого та критичного мислення, засобів навчально-дослідної діяльності, рольового й імітаційного моделювання; входження учня в навчальний процес, забезпечення його готовності засвоювати зміст, сприйнятливості до педагогічних впливів, позитивного реагування на навчальні цілі тощо» [22, с. 37].

Закордонні дослідники мають схоже до вітчизняних уявлення щодо сутності компетентнісного підходу. Зокрема, Дж. Рейвен (J. Raven) визначає його як «зосередженість навчального процесу на компетентностях, яких набувають учні, виконуючи ту чи іншу роботу. Ці компетентності містять як стандартні навички, так і передбачають: пошук інформації, необхідної для досягнення певної мети (в процесі безпосереднього спостереження чи спілкування з людьми); винахідливість, уміння переконувати, керувати (лідерство) тощо» [609, с. 16].

Чеський дослідник М. Бенеш (M. Beneš) наголошує, що «основна характеристика освітнього процесу при компетентнісному підході полягає в наданні можливості учневі успішно (ефективно та осмислено) впоратись з різними життєвими та професійними ситуаціями і поступово ставати більш незалежним у досягненні різних особистих і соціальних цілей» [285, с. 59].

На думку його колеги М. Турецькіової (M. Tureckiová), компетентнісний підхід в освіті є «орієнтацією освіти на розвиток особистісних і професійних якостей випускника, за допомогою яких він зможе реалізувати себе в умовах дійсності, що безперервно розвивається» [692, с. 109].

Польські дослідники Л. Сенкевіч (Ł. Sienkiewicz) та М. Груза (M. Gruza) вважають, що компетентнісний підхід в освіті забезпечує «підготовку громадянина, здатного до швидкої та активної соціальної адаптації, здійснення самостійного життєвого вибору, трудової діяльності, постійного професійного самовдосконалення» [642, с. 35].

В свою чергу чеський вчений Я. Ветешка (J. Veteška) вважає основною місією компетентнісного підходу в освіті «адаптацію світового та вітчизняного дидактичного й суспільного досвіду задля вирішення пізнавальних завдань конкретної особистості в умовах сучасного освітнього середовища» [710, с. 52].

Польський фахівець Р. Валковіак (R. Walkowiak) характеризує компетентнісний підхід в освіті як «пріоритетну орієнтацію освіти на результат, що виражається у формуванні в учнів необхідних загальнокультурних і професійних знань та умінь, здатності до самовизначення, соціалізації, розвитку індивідуальності та самоактуалізації» [721, с. 17].

Компетентнісний підхід в освіті, на думку польських колег Я. Гурняка (J. Górnjak) і С. Мазура (S. Mazur), виражений у «спрямуванні освітнього процесу не лише на накопичення знань з предметів, що викладаються, а й стимулювання до творчого їх використання у суспільному та професійному житті, що дозволить студентів бути мобільним в освітньому середовищі не лише власної держави, а й всього світу, а випускників – стати затребуваним і конкурентноспроможним на ринку праці» [411, с. 28].

На нашу думку, найбільш повно сутність компетентнісного підходу в освіті розкриває українська дослідниця О. Пометун, характеризуючи його як «спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових і предметних компетентностей особистості, результатом якого є формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика сформується в процесі навчання і містить знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості» [192, с. 52].

Отже, здійснивши порівняльний аналіз запропонованих визначень, робимо висновок, що польські та чеські дослідники розуміють суть компетентнісного підходу дещо ширше й глобальніше, ніж українські науковці. Саме на необхідності формування загальнокультурних цінностей, соціальної мобільності, здатності засвоювати світовий досвід акцентують увагу науковці із Польщі, Чехії та інших країн Європейського Союзу, а тому в цих країнах особлива роль в процесі іншомовної підготовки відведена розвитку іншомовної комунікативної компетентності.

Дослідниця С. Савіньон (S. Savignon) стверджує, що *іншомовна комунікативна компетентність* є «здатністю людини функціонувати у реальних умовах спілкування, тобто в динамічному обміні інформацією, де лінгвістична компетенція повинна пристосуватися до прийому обширної інформації як лінгвістичного, так і паралінгвістичного характеру» [631, с. 132].

А. Хедлі (A. Hadley) вважає іншомовну комунікативну компетентність «готовністю і бажанням комуніканта йти на ризик висловлювати свої думки іноземною мовою, винахідливістю щодо уміння користуватися власним словниковим запасом та відомими граматичними структурами для передачі повідомлення» [432, с. 231].

Розгорнуте визначення іншомовної комунікативної компетентності дає М. Канале (M. Canale), вважаючи її «гармонійним поєднанням чотирьох основних компетенцій: граматичної (рівень засвоєння комунікантом граматичного коду, включаючи словниковий запас, правила правопису і вимови, словотворення і побудови речень); соціолінгвістичної (уміння доречно використовувати і розуміти граматичні форми у різних соціолінгвістичних контекстах для виконання окремих комунікативних функцій (опису, повідомлення, переконання, запиту інформації тощо); дискурсивної (здатність поєднувати окремі речення у зв'язне повідомлення, використовуючи для цього різні синтаксичні і семантичні засоби); стратегічної (здатність використовувати вербальні і невербальні засоби при загрозі зриву комунікації у випадку недостатнього рівня компетентності комуніканта або через наявність побічних ефектів)» [310, с. 10].

Дослідники Л. Вахман (L. Bachman) та А. Палмер (A. Palmer) називають іншомовну комунікативну компетентність «здатністю і готовністю не носіїв тієї чи іншої мови здійснювати ефективну комунікацію цією мовою, що формується

на основі певного комплексу знань, умінь, навичок, які дозволяють успішно використовувати іноземну мову як у професійній діяльності, так і для самоосвіти і саморозвитку особистості» [279, с.453].

Польські дослідники Б. Мілерський (B. Milerski) та Б. Сліверський (B. Śliwerski) визначають іншомовну комунікативну компетентність як «наявність навичок, які дозволяють здійснювати правильну іншомовну поведінку залежно від ситуації (офіційна, неофіційна), прийняття різних соціальних ролей, вибір правильних форм вираження думки іноземною мовою залежно від мети спілкування» [277, с. 53].

Іншомовна комунікативна компетентність, на думку чеських вчених П. Найвар (P. Najvar), Т. Янік (T. Janík), С. Шебестова (S. Šebestová), це «здатність під час іншомовного спілкування ефективно використовувати основні підгрупи підкомпетентностей: лінгвістичну (лексичну, граматичну, семантичну, фонологічну, орфографічну, орфоепічну), соціолінгвістичну та прагматичну (дискурсну, функціональну, текстову)» [637, с. 63].

В свою чергу Я. Зежова (J. Zerzová) переконана, що іншомовна комунікативна компетентність є «здатністю людини активно використовувати іноземну мову не лише для підвищення міжкультурної обізнаності на когнітивному рівні, а ще й для коректної іншомовної взаємодії в межах культурно або соціально чутливого середовища» [748, с. 193].

Дослідник П. Гавора (P. Gavora) впевнений, що «з педагогічної точки зору іншомовна комунікативна компетентність є сукупністю перцептивних і репродуктивних іншомовних навичок, яких людина набуває, закріплює та перевіряє у ході педагогічного спілкування; із соціальної точки зору це природна іншомовна комунікаційна поведінка, що адекватно відповідає ситуації спілкування» [404, с. 179].

Чеський фахівець З. Вибірал (Z. Vybíral) стверджує, що іншомовна комунікативна компетентність – це, насамперед, «здатність людини використовувати наявні в неї ресурси іноземної мови в реальних умовах контексту спілкування та для конкретних цілей спілкування; свідоме дотримання неписаних правил, які диктують, що підходить або можна сказати (чи не сказати) у тій чи іншій ситуації іншомовного спілкування» [715, с. 93].

Ми схилиємось до думки, що найбільш чітко та одночасно ємне визначення іншомовної комунікативної компетентності дає чеська дослідниця

Е. Зезулкова (E. Zezulková) – «адекватний рівень розуміння вербальної та невербальної іншомовної взаємодії; сприйняття різних типів представлення інформації у формі – друкованих текстів, аудіо-записів, візуальних зображень, загальноповживаних жестів, міміки, пантоміміки, інших інформаційних засобів» [395, с. 17].

Вітчизняними вченими також активно досліджується проблематика іншомовної комунікативної компетентності. Зокрема, І. Кухта вважає це явище «інтегративним утворенням особистості, яке має складну структуру і виступає як взаємодія і взаємопроникнення лінгвістичної, соціокультурної та комунікативної компетенцій, рівень сформованості яких дозволяє майбутньому спеціалісту ефективно здійснювати іншомовну, а отже, міжмовну, міжкультурну і міжособистісну комунікацію, та забезпечує певний культурний рівень усного і писемного мовлення та невербальної мовленнєвої поведінки» [133, с.31].

На думку О. Нечипорук, іншомовна комунікативна компетентність – це «особливість особистості, яка характеризується обсягом і специфікою засвоєних знань, умінь, навичок іноземної мови, що формується у процесі моделювання іншомовної професійної діяльності» [165, с.17].

За визначенням Н. Сури, іншомовна комунікативна компетентність є «потенційною здатністю комунікантів реалізовувати обмін інформацією іноземною мовою, а також самостійно здійснювати пошук, накопичення й розширення обсягу професійно значущих знань у процесі природного іншомовного професійно орієнтованого спілкування із зарубіжними фахівцями» [218, с. 191]. Тобто в Україні вже давно сформовано переконання, що іншомовна комунікативна компетентність є основною умовою глобалізації та євроінтеграції.

Проаналізувавши наведені джерела, можемо зробити висновок про те, що як вітчизняні, так і європейські (зокрема, польські та чеські) педагогічно-дослідники, в основному, вкладають однаковий смисл та мають спільне бачення змісту таких понять як «компетенція», «компетентність», «компетентнісний підхід в освіті», «іншомовна комунікативна компетентність», «глобалізація», «інтернаціоналізація вищої освіти», «мультилінгвізм», «плюрилінгвізм» та «міжкультурна комунікація», отже перебувають в однаковому понятійному та термінологічному контексті. Тому далі в роботі ми будемо послуговуватись

визначеннями, що представлені в Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*) та Рекомендаціях щодо розвитку ключових компетентностей впродовж життя (*Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*).

1.2. Політика країн Європейського Союзу та України в сфері розвитку іншомовної підготовки громадян

З відкриттям кордонів громадяни України отримали можливість не лише мандрувати, але й здобувати нові знання, професійно та особистісно вдосконалюватись. У свою чергу, зарубіжні партнери приходять на український ринок, вважаючи його привабливим для інвестицій. За таких умов знання іноземних мов є необхідним навіть для того, щоб вільно почуватись в навколишньому світі та швидко орієнтуватись у величезному потоці інформації. Кожна людина прагне бути успішною в професійній діяльності, а знання іноземної мови може суттєво вплинути на розвиток кар'єри. Закордонні відрядження, ділове спілкування із зарубіжними партнерами, академічний обмін, участь у міжнародних проектах, конференціях, форумах – Україна стрімко входить до європейського та світового економічного, наукового, освітнього, культурного простору, а це означає, що фахівець, який володіє іноземною мовою, завжди буде більш затребуваним.

В процесі відбору на ту чи іншу посаду, пошукувач, як правило, не може претендувати на підвищену заробітну платню лише тому, що володіє іноземною мовою, оскільки працедавець, насамперед, звертає увагу на особистісні якості майбутнього співробітника, його професіональні здобутки. Тим не менш, якщо потенційний працівник вільно володіє однією (чи кількома) затребуваними іноземними мовами, роботодавець може зробити послаблення щодо певних недоліків, наприклад, невеликого досвіду роботи молодого випускника університету. Як правило, чим відповідальніша посада, тим вище вимоги до рівня іншомовної компетентності спеціаліста, який її займає. Також зауважимо, що все сильніше зростає попит на фахівців, які володіють кількома мовами.

Тому постає питання, які іноземні мови будуть у тренді в довгостроковій перспективі. Найбільш затребуваною в світі іноземною мовою на сьогоднішній

день є англійська. Інші конкуруючі з нею мови відрізняються для різних країн і, у більшості випадків, зумовлені вектором політично-економічного партнерства тієї чи іншої держави.

В суспільно-політичному аспекті Україна має чітко визначений європейський напрям розвитку, одночасно, за даними статистики, станом на кінець 2019 року найбільшу частину в зовнішній торгівлі України займають країни Європейського Союзу (41,9%). Судячи з кількості крупних угод і контрактів, підписаних Україною в останні роки, а також з урахуванням політичної ситуації в країні, можна спрогнозувати, які мови продовжуватимуть набирати оберти популярності. Безперечним лідером є англійська, друге та третє місця посідають німецька та польська, за ними йдуть італійська, чеська, французька та голландська мови. Причому польську та чеську мови активно опановують як на заході, так і на сході України, оскільки вони порівняно легші у вивченні для українців, а кордони цих країн відкриті для наших громадян. Також до десятки найпопулярніших в Україні іноземних мов входять китайська, корейська та японська, що пояснюється відкриттям значної кількості філіалів східних компаній, тому число бажаючих вивчати ці мови, повільно, але стабільно зростає [103]. Втім, на нашу думку, економічна складова іншомовної компетентності людини не є головною. Основною перевагою, все ж таки, є перспектива познайомитись з різними культурами, можливість вивчати явища та спілкуватися з людьми, які належать до відмінних від українського пластів світогляду й ментальності.

Не зменшуючи ступінь значущості вивчення інших іноземних мов, констатуємо факт, що в сучасному світі перевага надається вивченню саме англійської мови, як міжнародного еквіваленту спілкування. Знання англійської – важлива конкурентна перевага не лише для окремо взятої людини, а й для країни в цілому. Згідно з дослідженням, що було проведене компанією «Education First» у 100 країнах, є пряма залежність між рівнем володіння англійською мовою та станом національної економіки. Пояснити це можна так: чим краще громадяни держави знають англійську, тим вища її інвестиційна привабливість, тим легше знайти кваліфікованих фахівців, які вже сьогодні готові працювати в міжнародних компаніях [737]. У складеному компанією «Education First» за результатами дослідження рейтингу, станом на 2020 рік, 16 з перших 20 рядків займають європейські країни, адже для європейців

пристойний рівень англійської – це можливість доступу до престижних вакансій у багатонаціональних компаніях, здатність швидко орієнтуватись у сфері сучасних технологій. Згідно рейтингу, англійські навички оцінювались серед представників усіх верств населення, переважну кількість яких складають не дипломати, перекладачі чи викладачі-мовники, а так звані пересічні громадяни, трудова діяльність яких безпосередньо не пов'язана з використанням англійської. Нажаль, Україна (з оцінкою «low» – низька) за цим показником займає лише 49 місце, поступаючись навіть таким країнам як Домініканська Республіка, Нігерія, Парагвай, Гватемала, Коста-Рика, Індонезія, Уругвай, Макао, Чилі, Куба. Тобто, пересічний українець володіє англійською відчутно гірше, аніж середньостатистичний домініканець, індонезієць чи парагваєць, що не може не викликати почуття, навіть не суму й «образи за державу» а, скоріше, глибокого занепокоєння за наше майбутнє [737].

Не заперечуючи той факт, що для багатьох країн світу англійська мова залишилась в якості спадку їхнього колоніального минулого, все ж схилиємось до думки, що достойні місця в світовому рейтингу є, насамперед, результатом правильної державної політики в сфері вивчення англійської мови. Потреба осучаснення освітньої системи України зумовлена орієнтацією на входження до європейського та світового освітнього простору та передбачає, зокрема, ґрунтовне вивчення позитивного зарубіжного досвіду, з метою його подальшого творчого використання на теренах вітчизняної освітньої ниви. Найбільш цікавим для компаративного аналізу є досвід наших успішніших сусідів із подібними до України соціальними, історико-політичними, економічними та культурними умовами. У згаданому вище рейтингу Польща та Чехія займають відповідно 11 та 23 місця, а рівень володіння англійською, на відміну від нас, визначається як «*very high / high*». На початку ХХІ ст. обидві країни стали членами ЄС завдяки продуманій державній політиці щодо реформування як соціальної й економічної системи, так і системи іншомовної підготовки фахівців.

На нашу думку, ретельного вивчення потребує досвід Чехії та Польщі щодо державної освітньої політики та міжнародного співробітництва у галузі іншомовної освіти під час підготовки та вступу до ЄС. Разом з тим вивчення цього досвіду та визначення на його основі пріоритетів реформування політики іншомовної освіти в Україні є актуальним як для сучасного етапу розвитку, так і довгостроковому майбутньому. Завданням керівництва держави є збільшення

уваги та підтримки іншомовної освіти як важливої сфери державної політики, що, в свою чергу, визначається як один із пріоритетних стратегічних напрямів демократичної держави. Тому використання позитивного досвіду Чехії та Польщі у контексті державної законодавчої підтримки системи іншомовної підготовки фахівців сприятиме визначенню пріоритетів державної політики іномовної освіти та її удосконалення в українських сучасних реаліях.

Станом на 2019 рік у світі налічується 7097 «живих» мов, проте понад половина всього населення планети послуговується лише 23 найбільш розповсюдженими. Англійська є третьою за кількістю носіїв після китайської та іспанської, проте напевне має найбагатший словарний запас – Оксфордський словник сучасної англійської мови налічує понад 500 тис. слів. Сьогодні англійська мова є найважливішим засобом комунікації в просторі європейської і світової інтеграції. Загалом мовою послуговуються в 118 країнах світу, вона офіційно визнана однією з державних мов у 58 суверенних країнах і 28 адміністративних територіях і об'єктах. Майже 400 млн. людей вважають її рідною, а понад 700 млн. розмовляють англійською як іноземною [644]. Ознайомлення з культурно-історичним багатством такої значної частини людства потребує гарного знання мови, зокрема економічної, політичної, наукової та культурної термінології.

Світове значення англійської мови обумовлено всім перебігом економічного, суспільно-політичного, науково-технічного та культурного розвитку людства ХХІ століття. В епоху глобалізаційних та інтеграційних змін особливо розширюються межі використання саме англійської мови, адже вона є однією з офіційних мов ООН, ЮНЕСКО, НАТО, Світової Організації Торгівлі, Ради Європи. Крім того, англійська відіграє значну роль як одна з робочих мов організацій та установ, що регулюють глобальні питання світової політики, науки, економіки, юриспруденції, енергетики, комунікацій, культури і спорту, включаючи Міжнародний карний суд, Міжнародну організацію праці, Міжнародний союз електров'язку, Міжнародний комітет з наукових досліджень, Міжнародний олімпійський комітет, ФІФА та багатьох інших.

Без знання англійської мови сьогодні не можуть обійтися фахівці багатьох галузей промисловості, науки і техніки. Англійська мова є однією з робочих мов 85% міжнародних і національних наукових симпозіумів. Переважна частина (90%) всієї науково-технічної інформації фіксується,

накопичується, реферується і поширюється в Інтернеті англійською. Завдяки перекладам з інших мов на англійську, остання набуває великого значення для обміну інформацією як фактор і засіб придбання знань. На частку англійської мови припадає третина світової друкованої продукції, в тому числі, 50% усіх наукових і технічних публікацій. Понад 75% усіх електронних листів і повідомлень написані англійською [271]. У більшості розвинутих країн англійська сприймається як засіб політичного, економічного, науково-технічного та культурного розвитку. Її викладання та вивчення на всіх етапах освітньої діяльності є одним з визначальних принципів державної освітньої політики та тлумачиться як завдання загальнодержавного значення.

Враховуючи сьогоденну зростаючу динаміку застосування англійської мови в політиці, економіці, культурі, науці, громадському житті, логічним є той факт, що англійська мова як предмет вивчення міцно інтегрована в освітні системи багатьох східноєвропейських країн, зокрема, Республіки Польща та Чеської Республіки. Посилюється соціальна значимість англійської мови як важливого чинника всебічного розвитку особистості сучасних поляків і чехів, тому питання, пов'язані з вивченням і викладанням англійської мови, розглядаються не лише в межах педагогічного процесу, а займають важливе місце в комплексному вирішенні соціально-економічних завдань і проблем культурного, трудового і морального виховання молоді. Сьогодні 33% поляків оцінюють свій рівень володіння англійською мовою як достатньо високий, що уможливує вільне спілкування нею; одночасно 17% поляків оцінюють свій рівень як середній, що дозволяє розуміти тексти загальної тематики та програми, які транслюються англійськомовними засобами масової інформації. Серед громадян Чеської Республіки ситуація виглядає дещо скромніше, адже статистичні дані за означеними показниками дорівнюють, відповідно 27 та 18 відсоткам. Отже, половина населення Польщі та майже половина населення Чехії володіють англійською мовою в достатній мірі [656, с. 21-31]. Навіть за цих умов польські та чеські освітяни відчують нагальну потребу виховання активних, мобільних, творчих, конкурентноздатних фахівців, які спроможні швидко орієнтуватись, приймати правильні рішення, вдаватись до ефективних дій в умовах мультлінгвального суспільства, яке динамічно змінюється.

Значення якісної іншомовної підготовки фахівців, і, як наслідок, необхідність відповідного удосконалення систем освіти на всіх щаблях

неодноразово підкреслюється в основоположних документах, довгострокових програмах Європейського Союзу. Ще наприкінці минулого століття Радою Європи (або за її безпосередньої участі) була прийнята та оприлюднена низка нормативних актів, якими прямо або опосередковано регулюються питання підвищення рівня іншомовної компетентності громадян (за хронологією): Рекомендації Комітету Міністрів державам-членам стосовно сучасних мов (1982) [331]; Доповідь щодо прозорості та узгодженості у вивченні мов в Європі (цілі, оцінювання, сертифікація) (1992) [333]; Європейська хартія регіональних мов або мов меншин (1992) [393]; Підсумковий звіт щодо вивчення мов для європейського громадянства (1997) [329]; Спільна декларація міністрів освіти Європи (Болонська декларація) (1999) [471]; Меморандум про навчання протягом усього життя (2000) [262]; Рішення Європарламенту про оголошення 2001 – роком Європейських мов (2000) [355]; Перелік конкретних дій щодо стимулювання конкурентоспроможності Європи (рішення Лісабонського саміту) (2000) [645]; Європейське мовне портфоліо (2000) [335].

З початком нового тисячоліття робота в цьому напрямі активізувалась, в результаті чого Радою Європи були оприлюднені (за хронологією): Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання (2001) [334]; Спеціальний Євробарометр № 54. «Європейці та їхні мови» (2001) [654]; Приклади використання Єдиної європейської системи рекомендацій для мов (2002) [311]; Зразки ефективного проведення мовних іспитів у відповідності до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (2003) [313]; Основні стратегічні завдання білінгвальної освіти (2003) [537]; План дій на 2004-2006 роки щодо сприяння вивченню мов та мовленнєвому розмаїттю (2003) [606]; Довідкове доповнення до посібника із проведення мовних іспитів у відповідності до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (2004) [611]; Нова рамкова стратегія багатомовності (2005) [263]; Спеціальний Євробарометр № 243. «Європейці та їхні мови» (2006) [655]; Збірник основних довідкових документів до Європейського мовного портфоліо (2006) [335]; Підсумковий звіт результатів опитування щодо використання Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR) на національному рівні в державах-членах Ради Європи (2006) [396]; Перелік ключових компетентностей для навчання впродовж життя (2006) [680]; Інструментарій Європейської Ради для викладання іноземних мов: спільна європейська система

довідок та портфоліо (2007) [330]; Посібник з розробки політики мовної освіти в Європі: від мовної різноманітності до багатомовної освіти (2007) [325]; Доповідь на міжурядовому формі щодо мовної політики «Спільна європейська система мов (CEFR) та розвиток мовної політики: виклики та відповідальність» (2007) [678]; Доповідь «Багатомовність: користь для Європи та спільні зобов'язання. Повідомлення Європейської Комісії до Європейського парламенту, Ради Європи, Європейського економічного та соціального комітету, Комітету регіонів» (2008) [552]; Інструкція щодо віднесення мовних іспитів із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти (CEFR) (2009) [611]; Висновки Ради Європи про стратегічні рамки європейського співробітництва в галузі освіти та навчання (ET 2020) (2009) [328]; Доповідь «V-Lang: Творче та відкрите мовне навчання у віртуальних світах» (2009) [711]; Доповідь «Перспективи дослідження в межах Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти» (2009) [516]; Інструкція щодо підтримання стандартів у різних мовах, контекстах та адмініструванні, використовуючи судження вчителя та ранжування за теорію тестових завдань IRT (2009) [613]; Доповідь «Глобальні тенденції у вивченні у 21 столітті» (2010) [407]; Інструментарій для спільних дій Євросоюзу у сфері багатомовності (2011) [274]; Навчальна програма конвергенції багатомовної та міжкультурної освіти (2011) [341]; Спеціальний Євробарометр №386. «Європейці та їхні мови» (2012) [656]; Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (2015) [658]; Інструкція з розробки ілюстративних дескрипторів аспектів медіації для Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR) (2016) [357]; Інструкція із розробки та впровадження навчальних програм для багатомовної та міжкультурної освіти (2016) [430]; Рекомендації щодо розвитку ключових компетентностей впродовж життя (2018) [276]; Європейська стратегія розумного, стійкого та всеосяжного зростання» (2020) [260].

Більшість рекомендацій Ради Європи з мовної освіти знайшли своє відображення у низці важливих документів, що визначають державну політику іншомовної освіти Польщі та Чехії на найближчі роки та в довгостроковій перспективі. З початку нового тисячоліття урядами та міністерствами обох країн прийняті, без перебільшення, історичні документи, які мають сприяти реформуванню національних систем іншомовної підготовки.

Сеймом, урядом і профільними міністерствами (Національної освіти та Науки і вищої освіти) Республіки Польща були розроблені та введені в дію наступні нормативні документи, які, зокрема, регулюють питання іншомовної підготовки фахівців (за хронологією): Закон «Про наукові ступені та вчені звання, а також про ступеня та звання в галузі мистецтва» (2003) [698]; Постанова міністра науки та вищої освіти «Про порядок проведення досліджень для здобуття докторського ступеня і присвоєння звання професора» (2004) [616]; Закон «Про вищу освіту» (2005) [704]; Закон «Про принципи визнання професійної кваліфікації, здобутої в державах-членах Європейського Союзу» (2008) [699]; Постанова міністра науки та вищої освіти «Про сфери знань, галузі науки і мистецтва, а також наукові та мистецькі дисципліни» (2011) [624]; Постанова міністра науки та вищої освіти «Національної рамки кваліфікацій для вищої освіти» (2011) [621]; Постанова міністра науки та вищої освіти «Про зразкові результати навчання» (2012) [619]; Постанова міністра науки та вищої освіти «Про прийняття стандартів педагогічної освіти» (2012) [620]; Постанова міністра науки та вищої освіти «Про внесення змін до Положення про базову навчальну програму дошкільної освіти та загальної освіти у конкретних типах шкіл» (2014) [601]; Закон «Про внесення змін до Закону про вищу освіту і науку» (2014) [695]; Програма дій «Знання. Освіта. Розвиток. 2014-2020» (2014) [616]; Програма Міністерства науки і вищої освіти щодо інтернаціоналізації вищої освіти (2015) [602]; Закон (новий) «Про принципи визнання професійної кваліфікації, здобутої в державах-членах Європейського Союзу» (2015) [702]; Закон «Про внесення змін до Закону про вищу освіту і науку» (2016) [703]; Оголошення спікера Сейму Республіки Польща щодо публікації єдиного тексту Закону – «Картки вчителя» (2017) [571]; Постанова міністра народної освіти «Про затвердження кваліфікаційних вимог до викладачів» (2017) [617]; Постанова міністра науки та вищої освіти «Про затвердження статуту Національного агентства з питань академічного обміну» (2017) [618]; Закон (новий) «Про освіту» (2016) [697]; Закон «Про внесення змін до акта про вчені ступені та вчені звання» (2017) [701]; Закон «Про Національне Агентство з питань академічного обміну» (2017) [706]; Постанова міністра науки та вищої освіти «Про початок навчання та підготовки іноземців та їх участі у науково-дослідних та дослідно-конструкторських роботах» (2018) [623]; Закон (новий) «Про вищу освіту та науку» (2018) [700];

Постанова міністра науки та вищої освіти «Про підготовку наукових монографій, наукових журналів та рецензованих матеріалів міжнародних конференцій» (2019) [622]; Зміни до «Закону про вищу освіту та науку» (2019) [705].

Усі вище наведені нормативні акт прямо чи опосередковано регулюють питання іншомовної освіти в Польщі. Коротко розкриємо сутність найбільш значущих документів. Міністерством національної освіти введено обов'язкове вивчення англійської, починаючи з першого класу початкової школи, в якості першої іноземної мови, або з четвертого класу початкової школи – в якості другої іноземної мови. В свою чергу, Міністерством науки і вищої освіти Польщі було запропоновано обов'язкове вивчення англійської мови в усіх вищих навчальних закладах країни. Про необхідність подальшого удосконалення системи іншомовної підготовки наголошується у розпорядженні Міністра Народної Освіти Польщі від 30 травня 2014 року «Про внесення змін до Положення про базову навчальну програму дошкільної освіти та загальної освіти у конкретних типах шкіл», розпорядженні Міністра Науки і Вищої Освіти від 2 листопада 2011 року «Про національну систему кваліфікації для вищої освіти», у прийнятій 18 червня 2015 року «Програмі інтернаціоналізації вищої освіти», а також у прийнятій 17 грудня 2014 року «Програмі дій «Знання. Освіта. Розвиток. 2014-2020». У «Програмі інтернаціоналізації вищої освіти» англійська мова визначається як *lingua franca* (мова, що використовується для комунікації між людьми, рідними мовами для яких є інші мови) сучасної освіти та науки, тому і науковці, і студенти повинні вільно володіти нею. Відмінне знання мови дозволить студентам і викладачам отримати користь від досвіду зарубіжних дослідницьких і навчальних центрів, забезпечить популяризацію польських досягнень, підвищить інтенсивність та обсяги академічного обміну та інтеграцію іноземців у польські заклади освіти.

У свою чергу, чеські урядовці та освітяни підкреслюють визначну роль англійської та інших іноземних мов у таких документах (за хронологією): Постанова Президії Чеської національної ради «Про проголошення Хартії прав і свобод частиною конституційного ладу Чеської Республіки» (1992) [693]; Закон «Про університети та внесення змін та доповнень до інших актів (Закон про вищу освіту)» (1998) [742]; Національна програма розвитку освіти в Чехії - Біла книга» (2001) [558]; Закон «Про надання інституціональної допомоги в

освітніх закладах та про профілактичну освіту в освітніх закладах» (2002) [741]; Закон «Про визнання професійної кваліфікації та інших кваліфікацій громадян держав-членів Європейського Союзу» (2004) [715]; Закон «Про дошкільну, початкову, середню, вищу професійну та іншу освіту (Закон про освіту)» (2004) [743]; Закон «Про викладацький склад освітніх закладів» (2004) [744]; Указ «Про вищу професійну підготовку» (2004) [717]; Указ «Про базову освіту і деякі вимоги до обов'язкового відвідування шкіл» (2005) [716]; Указ «Про подальшу освіту педагогічних працівників, Акредитаційну Комісію та системи кар'єри педагогічних працівників» (2005) [718]; Указ «Про мовні школи» (2005) [719]; Указ «Про встановлення видів та умов подальшої освіти педагогічних кадрів» (2005) [720]; Національний план навчання іноземним мовам (2006) [560]; Постанова уряду «Про систему базової, середньої та вищої професійної освіти» (2010) [557]; Довгостроковий план розвитку освітньої системи Чехії на період 2011-2015 роки» (2010) [359]; Постанова уряду «Про затвердження Стратегії освітньої політики Чеської Республіки до 2020 року» (2014) [358]; Постанова уряду «Про стандарти акредитації у вищих навчальних закладах» (2016) [663]; Довгостроковий план розвитку освітньої системи Чехії на період 2015-2020 роки (2015) [360]; Довгостроковий план розвитку освітньої системи Чехії на період 2019-2023 роки (2019) [361]; Стратегія освітньої політики Чехії до 2020 року» (2019) [664]; Стратегія освітньої політики Чехії до 2030+ року (2020) [665].

На особливу увагу заслуговує прийнятий у 2006 році «Національний план навчання іноземним мовам», в якому, зокрема, сформульовані основні засади створення належних умов для підвищення рівня іншомовної компетентності чехів і визначені стратегічні напрями досягнення поставленої мети. Серед них: забезпечення достатньої кількості кваліфікованих викладачів іноземних мов та їх безперервне навчання; розширення та застосування сучасних методів навчання, розробка якісних навчальних матеріалів у друкованому та мультимедійному представленні; широке використання ІКТ для реалізації комбінованих і дистанційних форм іншомовної освіти через електронне навчання, що, в тому числі, дає змогу вивчати іноземну мову людям з обмеженими можливостями; шляхи залучення достатніх фінансових ресурсів; забезпечення чіткої співпраці міністерств і відомств, задіяних у виконанні заходів, які викладені у плані.

Отже, в контексті сучасних інтеграційних процесів, в річищі згаданих вище загальноєвропейських тенденцій у мовній політиці, та відповідно до соціального замовлення, основними напрямками розвитку системи іншомовної підготовки у закладах освіти обох країн визначаємо такі:

1) модернізація та впровадження нових освітніх програм та інноваційних технологій (програми іноземними мовами, змішане навчання, методи проєктів тощо);

2) створення належних умов для залучення кваліфікованих науково-педагогічних кадрів, у тому числі закордонних;

3) інтернаціоналізація науково-освітнього середовища (проведення спільних із закордонними фахівцями наукових досліджень, організація міжнародних наукових форумів, спільні публікації, проєкти, програми тощо);

4) інтенсифікація академічної та наукової мобільності студентів і викладачів, встановлення партнерських відносин із провідними навчальними закладами Європи і світу, розвиток і вдосконалення англomовного середовища.

Зауважимо, що Україна також рухається в річищі загальноєвропейських мовних тенденцій. Зокрема, про підвищення ролі іншомовної підготовки фахівців йшлося ще у Наказі Міністра освіти і науки України «Про затвердження Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» (1993) [162], Концептуальних засадах гуманітарної освіти в Україні (вища школа) (1996) [115], Наказі Міністра освіти і науки України від «Про затвердження Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір» (2004) [164]. А впродовж останнього десятиліття робота в напрямі підвищення рівня іншомовної компетентності фахівців значно активізувалась.

Програмним документом у сфері освіти стала «Біла книга національної освіти України» (2009) [27], де мовна освіта, вивчення іноземних мов та багатомовність посідають чільне місце, їм присвячено окремий підрозділ, в якому надається аналіз ситуації щодо вивчення іноземних мов в Україні і визначаються основні напрями розвитку й першочергові завдання іншомовної освіти в країні. Окремо серед цілей освіти названо здатність вільно користуватися іноземними мовами, зокрема, англійською та іншими європейськими мовами» [27].

Про важливість підвищення рівня іншомовної компетентності здобувачів освіти наголошується в Законах «Про освіту» (2017) [91] та «Про вищу освіту» (2018) [89], а рекомендації Ради Європи з мовної освіти знайшли своє відображення в «Державному стандарті загальної середньої освіти» [213], «Програмі з іноземної мови для загальноосвітніх навчальних закладів», «Педагогічній Конституції Європи» [179]; загальноєвропейські рівні володіння іноземною мовою враховані в «Типових Програмах з першої іноземної мови для університетів/інститутів», в «Програмі з англійської мови для професійного спілкування» (розроблена спільно з Британською Радою), інших важливих документах (за хронологією): Указ Президента України «Про Концепцію Державної мовної політики України» (2010) [231]; Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (2011) [193]; Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013) [232]; Наказ Міністра освіти і науки України «Про деякі питання визнання в Україні іноземних документів про освіту» (2015) [163]; Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження ліцензійних умов провадження освітньої діяльності» (2015) [195]; Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» (2015) [194]; Указ Президента України «Про Стратегію сталого розвитку «Україна–2020» (2015) [230].

У 2015 році Британською Радою в Україні за співпраці з Національним Еразмус+ Офісом в Україні та Інститутом вищої освіти НАПН України був здійснений переклад українською мовою «Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) [213; 658].

У проекті Закону України «Про освіту дорослих (Про освіту упродовж життя)», що з 2017 року перебуває на громадському обговоренні, зокрема зазначено: 1) освіта дорослих, що є складовою освіти впродовж життя, спрямована на реалізацію права кожної повнолітньої особи на безперервне навчання з урахуванням її особистісних потреб, пріоритетів суспільного розвитку та потреб економіки; 2) за створення умов для формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих відповідають органи державної

влади та органи місцевого самоврядування; 3) складниками освіти дорослих є: післядипломна освіта; професійне навчання працівників; курси перепідготовки та підвищення кваліфікації; безперервний професійний розвиток [197].

У ст. 75 п. 2 «Про міжнародне співробітництво» Закону України «Про вищу освіту» 2018 року зазначено, що «з метою розвитку міжнародного співробітництва у сфері вищої освіти та інтеграції системи вищої освіти до світового освітнього простору держава сприяє: гармонізації систем оцінювання якості вищої освіти України та вищої освіти Європейського простору; узгодженню Національної рамки кваліфікацій з рамкою кваліфікацій Європейського простору вищої освіти задля забезпечення академічної та професійної мобільності та навчання протягом життя; впровадженню на міжнародному ринку результатів наукових, технічних та інших розроблень вищих навчальних закладів. Саме тому знання іноземних мов науковцями є обов'язковою складовою їх підготовки. Задля отримання наукового ступеню доктора здобувач повинен мати сертифікат, який підтверджував би володіння ним іноземною мовою на рівні не нижче B2» [89].

Зазначені законодавчі ініціативи сприяють підвищенню зацікавленості вітчизняних здобувачів освіти у поліпшенні рівня власної іншомовної компетентності, зростанню мотивації до вивчення іноземних мов.

З понад величезної кількості нормативних актів, документів і процедур, які регулюють загальну політику Європейського Союзу в сфері іншомовної освіти, вважаємо за доцільне докладніше висвітлити ті ключові аспекти, які стосуються неперервності та дистанційності іншомовної підготовки громадян.

Оскільки процес глобалізації охоплює всі сфери життя ЄС, включно із освітою, то, адекватно реагуючи на виклики сучасності, Європейська Комісія приділяє велику увагу змінам у системі освіти в цілому та навчанню іноземних мов зокрема. Реалізація принципу навчання впродовж життя (lifelong learning) є магістральним напрямом розвитку європейської системи освіти. У 2000 році Європейська Комісія ініціювала підписання Меморандуму безперервної освіти [262], який визначив політику ЄС у цій галузі, а також стратегію освіти на різних рівнях і в усіх сферах особистого та суспільного життя людини. Проведений у тому ж році Лісабонський самміт [645] підтвердив важливість навчання впродовж життя, а Європейська стратегія зайнятості [338] визначила його як «всебічну навчальну діяльність на постійній основі з метою поліпшення

знань, навичок і професійної компетентності». Важливе місце при цьому відводиться проблемі вивчення іноземних мов.

Починаючи з 2001 року Європейською Комісією постійно проводяться моніторингові дослідження, публікуються проміжні та підсумкові звіти, аналітичні огляди, доповіді та інші матеріали щодо стану та перспектив розвитку іншомовної освіти в країнах співдружності (лінгвістичні карти Європи, мовні «євробарометри», комюніке, рішення тощо). У зв'язку із загальним зміщенням освітніх процесів у бік гуманізації та гуманітаризації, впродовж двох останніх десятиліть змінилося змістове наповнення, методологічні та методичні підходи до навчання іноземним мовам. Якщо раніше освіта була здебільшого спрямована на отримання «документального підтвердження» (атестату, диплому, ступеня), то зараз вона зорієнтована на сам процес, більш того, на безперервний процес, який триває впродовж усього життя. Подібна зміна освітніх пріоритетів потребує нових методичних підходів і прийомів, тому авторитарно-спрямовані методи навчання змінюються на особистісно орієнтовані методи, які ставлять самого учня в центр навчання. Одночасно змінюється й таксономія цілей іншомовної освіти, яка, в свою чергу, визначає подальший вибір освітніх стратегій. Сучасний зміст іншомовної освіти базується на принципах неперервності, відкритості, диверсифікації, віртуальності та орієнтації на випереджувальне відображення проблем розвитку суспільства, виробництва, науки, культури, інших сфер соціальної практики. Він передбачає наступність та багатоваріантність загальної та професійної освіти, основу яких складають фундаменталізація та посилена увага до методологічної складової навчання. Окрім безпосередньо здобутих знань, умінь, навичок, до складу змісту навчання входить процес, тобто особистий досвід їх отримання та практичного застосування, шляхи та способи самоосвіти, наукового пошуку [212].

Як було показано раніше, Європейська Комісія основною метою навчання іноземним мовам визначає формування іншомовної комунікативної компетентності [337], до складу якої входять:

- лінгвістична компетенція – володіння знаннями про систему мови, що вивчається, про правила функціонування одиниць мови в мовленні, здатність використовувати цю систему задля розуміння думок інших людей та висловлювання власних суджень в усній і письмовій формі;

- соціолінгвістична компетенція – знання способів формування та формулювання думок іноземною мовою, здатність використовувати мову в мовленні;

- соціокультурна компетенція – обізнаність щодо національно-культурних особливостей соціальної та мовленнєвої поведінки носіїв іноземної мови, знання їхніх звичаїв, етикету, соціальних стереотипів, історії, культури, а також способів використовувати ці знання в процесі спілкування;

- стратегічна (компенсаторна) компетенція – компетенція, яка допомагає особі, що навчається, заповнювати прогалини в знанні мови, а також мовному та соціальному досвіді спілкування в іншомовному середовищі;

- соціальна компетенція – проявляє себе в бажанні та вмінні вступати в іншомовну комунікацію з іншими людьми, а також у здатності швидко орієнтуватися в ситуації спілкування й будувати висловлювання відповідно до комунікативних намірів мовця та ситуації [337].

Якщо порівняти основні аспекти традиційної та безперервної системи іншомовної освіти (починаючи від цілей навчання й закінчуючи очікуваними результатами), то перевага виявиться аж ніяк не на боці першої.

Почнемо з цілей іншомовної освіти. Традиційна система орієнтована на оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності (читання, аудіювання, письмо, говоріння), проте вивчення іноземної мови розглядається лише в якості допоміжного засобу для майбутньої професійної діяльності. Система безперервної освіти спрямована на формування вторинної мовної особистості, тобто рівня володіння іноземною мовою, притаманного носію мови (мовній особистості) з точки зору можливостей в процесі спілкування віддзеркалювати засобами мови оточуючу дійсність і досягати певних комунікативних цілей. Система *lifelong learning* орієнтована на формування комунікативної іншомовної компетентності та передбачає використання активних методик викладання.

З точки зору змісту освіти, традиційна система передбачає певний встановлений обсяг знань, умінь, навичок, які мають бути міцно засвоєні особою, що навчається, задля їхнього подальшого застосування (граматико-перекладний метод). Зміст безперервного іншомовного навчання включає наступні елементи: сфери іншомовної комунікативної діяльності, теми, ситуації та програми їх розгортання, комунікативні та соціальні ролі, дії; мовні

матеріали (тексти, мовні зразки тощо), правила їх оформлення та навички роботи з ними; комплекс спеціальних мовних умінь, що характеризують рівень практичного оволодіння іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування; систему знань в сфері національно-культурних особливостей і реалій країни, мова якої вивчається; навчальні та адаптивні (компенсаторні) вміння.

В розрізі методів і форм освітньої діяльності традиційна система розглядає особу, що навчається, в якості об'єкту односторонньої дії педагога, чия роль звужується до дохідливого донесення навчальної інформації. Тут переважають інформаційно-репродуктивні методи навчання, що носять описовий характер, домінує відтворення зразків попереднього досвіду, а проблемі та практичні методи використовуються здебільшого для ілюстрації та наочності. Найчастіше використовуються індивідуально-колективні форми організації навчання, коли кожен опановує матеріал індивідуально, але з однаковим темпом для всієї групи. При безперервній системі особа, що навчається, переважно виступає суб'єктом процесу навчання, а викладач виконує організаційні функції та практично реалізовує індивідуальний підхід у навчанні. В цьому випадку переважають продуктивні, активно-креативні методи навчання, що передбачають самостійну творчу діяльність проблемно-практичного характеру, метою яких є не лише знання, а й власний досвід їх самостійного здобуття. Навчальний процес організовується за колективно-індивідуальним принципом, коли кожному здобувачеві освіти надається можливість прогресувати власним темпом, засвоюючи необхідний контент і технології у відповідності до державних освітніх стандартів.

У результаті, традиційна система іншомовної освіти випускає фахівця, підготовленого лише для виконання чітко визначених соціально-виробничих функцій, в свою чергу, система безперервної освіти продукує особистість, яка постійно розвивається, та підготовлена до багатовекторної іншомовної комунікативної діяльності, в якій чітко сформовані пізнавальні запити та духовні потреби, які сама ж особистість здатна ефективно задовольняти.

Тобто, традиційна система іншомовної освіти спрямована переважно на трансфер певного обсягу знань, умінь і навичок від викладача до учня, а система безперервної іншомовної освіти націлена на досягнення адекватного результату на основі конструктивістського підходу, що передбачає активний,

цілеспрямований і нескінченний процес набуття іншомовної комунікативної компетентності, адже безперервне вивчення іноземних мов передбачає їх опанування на будь-якому етапі життя людини, як в межах освітньої системи, так і поза нею [212].

Один із засадничих документів Єврокомісії – План дій із просування іншомовного навчання та лінгвістичного розмаїття в Європі – наголошує на необхідності сприяння організації вивчення іноземних мов, починаючи зі щаблів дошкільної та початкової освіти, і подальшого вивчення мов для спеціальних цілей (Foreign Languages for Specific Purposes – FLSP), особливо в професійному контексті, всіма громадянами ЄС, незалежно від віку, національної приналежності, соціального стану та успішності попереднього досвіду вивчення іноземних мов [324, с. 45].

У Програмі дій Європейського Союзу в сфері навчання впродовж життя (*An Action Programme in the Field of Lifelong Learning*) іншомовній комунікативній компетентності надано особливого значення, тому мовний напрям віднесений до міжсекторальної частини, тобто тієї, що пронизує всі етапи освіти [354]. На кожному з цих етапів вивчення іноземних мов відносять до пріоритетних напрямів, тому освітні програми мають особливо наголошувати на перевагах володіння іноземними мовами. Враховуючи мультилінгвальний характер Європейського Союзу (24 офіційні мови), безперервність в іншомовній освіті має здійснюватись за рахунок інтеграції всіх її щаблів. При цьому забезпечується поступальність процесу розвитку іншомовної комунікативної компетентності людини, починаючи із самого початку її навчальної діяльності (шкільна освіта; вища освіта та підвищення кваліфікації; вивчення іноземних мов на етапі професійного навчання; вивчення іноземних мов для спеціальних цілей). Серед восьми ключових компетентностей, визначених Європейським Союзом, компетенції в галузі іншомовної комунікації розглядаються як базові, тобто ними повинен володіти кожен громадянин ЄС для того, що зробити власну освіченість більш якісною, а професійну кар'єру – більш успішною [337].

Як зазначалося раніше, в межах освітньої політики ЄС вважається необхідним вивчення принаймні двох іноземних мов, причому одна з них, як правило, англійська, що традиційно виступає в ролі мови міжнародного спілкування не лише в Європі, а й в усьому світі. Прибічники англійської, як

основної іноземної мови вивчення, вважають, що англomовна комунікативна компетентність є не лише предметом повсякденного застосування для будь-якої освіченої людини, а також необхідним інструментом формування у громадян почуття «європейської ідентичності». Натомість критики часто зазначають, що подібний підхід суперечить принципу «поєднання через розмаїття», що є основоположним для європейської спільноти.

Задля аналізу та врегулювання цього протиріччя Європейська Комісія раз на шість років проводить на території ЄС статистичні дослідження під загальною назвою «Special Eurobarometer: Europeans and Their Languages». Статистика 2000 року показала, що 53% громадян ЄС володіють принаймні однією іноземною мовою, у 2006 році цей показник збільшився до 56%, а за наступні шість років зріс до 61%. Дослідження демонструють загальне позитивне ставлення європейців до багатомовності. Переважна більшість вважають володіння іншомовною комунікативною компетенцією корисним для них самих (88%) та для майбутнього своїх дітей (98%). Троє з чотирьох європейців (72%) вважають, що варто знати принаймні дві іноземні мови, а підвищення рівня іншомовної освіти має стати пріоритетним напрямом політики ЄС. Дві третини респондентів (67%) вважають англійську найбільш корисною іноземною мовою, а серед інших розповсюджених європейських мов найбільш охоче вивчають німецьку (17%), французьку (16%), іспанську (14%). Отже, статистика виступає на боці прихильників англійської мови як загальноєвропейської [654; 655; 656].

Значні успіхи в оволодінні іноземними мовами є прямим наслідком ефективності політики ЄС в сфері іншомовної освіти, зокрема, впровадження системи *lifelong learning*. Враховуючи доволі значну частку європейців, які не володіють жодною іноземною мовою (39%), досі існує нагальна потреба в удосконаленні та поширенні системи безперервної іншомовної освіти. В циркулярах Єврокомісії все частіше лунають заклики підвищити відкритість безперервної іншомовної освіти шляхом її диверсифікації та віртуалізації [274]. Диверсифікація розглядається в якості засобу, що дозволяє людині з будь-яким рівнем іншомовної комунікативної компетентності та в будь-який зручний час отримати потрібні знання в лінгвістичній галузі. Горизонтальна диверсифікація передбачає розширення сфери діяльності та може ефективно реалізовуватись на всіх рівнях освітньої системи. Концентрична диверсифікація відкриває

можливість доповнення іншомовної освіти новими методичними прийомами та підходами, а також її розширення через впровадження інноваційних технологій в запропоновані навчальні програми. Багаторівнева диверсифікація передбачає безперервну іншомовну освіту з урахуванням вікових особливостей особи, що навчається, а також її індивідуальних цілей і мотивацій, що змінюються. [677, с. 25]. Окрім того, диверсифікація означає збільшення розмаїття методичних прийомів, які використовує викладач залежно від рівня володіння іноземною мовою студента.

Однією з характерних особливостей сучасного глобалізованого світу є фрагментарний характер не лише освіти, а й контингенту осіб, що навчаються, в залежності від етнічного походження, соціального статусу, амбіцій тощо. Очікування викладача, що всі люди в аудиторії мають приблизно однаковий рівень іншомовної комунікативної компетентності, або виявлять бажання вивчати іноземну мову лише за однією методикою, зовсім не корелюють з новими підходами, що дозволяють навчати індивідуалізовано. Ця тенденція сильніше наголошує на необхідності розвитку самостійності студента та потребі в урізноманітненні навчальних матеріалів.

Ефективним шляхом віртуалізації іншомовної освіти є впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). У 2009 році Європейською Комісією був започаткований глобальний проект віртуального навчання іноземним мовам «Творча та відкрита іншомовна освіта у віртуальних світах» (V-Lang «Creative and Open Language Training in Virtual Worlds»), спрямований на просування інноваційних форм навчання іноземним мовам через максимальне залучення ІКТ до процесу створення і розповсюдження програм іншомовної підготовки. Метою V-Lang є розробка віртуального тривимірного середовища для вивчення іноземних мов. З одного боку проект підтримує викладачів у вирішенні проблем, пов'язаних із застосуванням інноваційних методів навчання, з іншого – пропонує особам, що навчаються, сучасну привабливу можливість вивчення іноземної мови [711].

Окрім технологій, що виконують демонстраційну та візуалізаційну функцію, все більшої популярності набувають технології фасилітації процесу іншомовного навчання, які працюють як у режимі реального часу, так і асинхронні. Перший тип охоплює широкий спектр застосунків, починаючи від складних систем дистанційного online-навчання (Moodle, iSpring Online LMS,

Blackboard Learn, Eliademy, Edmodo, PushtoLearn, Studyboard, UchiPro, eTutorium LMS), сервіси для створення навчальних on-line-курсів (Teachable, Teachbase, EduTerraPro, Versal, Collaborator, Edulance, GoConqr), і закінчуючи численними сервісами відео-конференційного зв'язку (Skype, Zoom, Discord, Google Hangout, Wire, Facebook Messenger, WeChat, Tox, Appear.in, Team Talk). До другого типу належать персональні освітні блоги викладачів, в яких розміщуються оцифровані навчальні матеріали (текстові, звукові, візуальні) та підкасти (цифрові аудіо- та відео-файли, які доступні через Internet і відтворюються на персональних медіа-програвачах). І хоча кожна технологія має обширну цільову аудиторію користувачів, існує велика вірогідність, що асинхронні навчальні технології будуть поступово витіснятися синхронними, адже вони надають більше можливостей для вивчення іноземної мови, створюючи автентичне інтерактивне іншомовне середовище.

Стрімко прогресуючі мобільні технології створюють нові тренди в сфері іншомовної освіти. Технології мобільного навчання іноземним мовам (Mobile-Assisted Language Learning) поступово замінюють технології комп'ютерно-орієнтованого навчання (Computer-Assisted Language Learning), основи яких були розроблені ще наприкінці минулого тисячоліття. В найближчому майбутньому численні різновиди мобільних застосунків здатні замінити не лише класичні паперові навчальні матеріали, але й програми, орієнтовані на використання персональних комп'ютерів. Сучасні студенти використовують численні можливості самовираження за допомогою мобільних пристроїв (гаджетів). Ця тенденція також розповсюджується на освітню сферу. Тому справжнім викликом для викладача XXI століття є пошук і вдосконалення інформаційно-комунікаційних шляхів опанування студентами іноземних мов, оскільки в сучасному світі вони стають творцями, а не лише споживачами освітніх технологій. У матеріалах Європейського Союзу підкреслюється, що в майбутньому система освіти вже не буде розглядатися у прив'язці до традиційного підручника, навчальної аудиторії і навіть комп'ютерного класу, а перетвориться на цікаве, інтерактивне та позитивно-емоційне середовище, основане на інноваційних технологіях. В подальшому це забезпечить більшу доступність до навчально-інформаційних ресурсів дистанційного навчання, чим відчутно зменшить вартість навчання [344, с. 49].

Також все частіше обговорюється питання, яким чином викладачам, які використовують ІКТ в освітньому процесі, можна компенсувати час і сили, витрачені на розробку on-line-матеріалів, інтерактивних курсів, програм тощо. В різних європейських країнах ситуація складається по-різному. У Бельгії, Фінляндії, Німеччині викладачі заохочується грошовими доплатами (від 20 до 50% окладу), а у Франції, Данії, Нідерландах – стимулюються шляхом зменшення кількості годин робочого навантаження (до 15%) [212].

Впровадження ІКТ також дозволяє ефективно реалізовувати принцип відкритості іншомовної освіти. Відкриті освітні ресурси (Open Educational Resources – OER) – це вільнодоступні матеріали, засоби масової інформації та інші цифрові ресурси з відкритою ліцензією, що користуються для викладання, навчання та оцінювання, а також для наукових цілей [541, с. 109]. Розповсюдження OER відбувається завдяки інституційній політиці ЄС, що просуває інноваційні педагогічні моделі, які заохочують до поважного ставлення до учнів і дають їм право бути співавторами у побудові індивідуальної траєкторії безперервної іншомовної освіти. Відкрита освітня комунікація – це взаємний обмін між викладачем і студентом (студентом і студентом), що робить внесок до соціальної функції on-line-освіти, одночасно розвиваючи міжкультурні знання та іншомовну комунікативну компетентність. [384, с. 172].

Проаналізувавши основні документи Європейського Союзу в галузі іншомовної освіти, робимо висновки:

- впродовж двадцяти останніх років ЄС проводить послідовну та цілеспрямовану політику забезпечення неперервності іншомовної освіти;
- переваги іншомовної комунікативної компетентності є очевидними, а важливість її постійного вдосконалення ніколи не ставилась під сумнів;
- іншомовна комунікативна компетентність є одним з ключів до розуміння різних культур, що, в свою чергу, відкриває простір для формування та прояву міжкультурної толерантності;
- довгострокова ціль громадян ЄС – знання принаймні двох іноземних мов, оскільки іншомовна комунікативна компетентність збільшує можливості для навчання та професійної зайнятості в будь-якій європейській країні та дозволяє долучитися до справжньої міжкультурної комунікації;

- мультилінгвізм є величезним внеском до зміцнення ключових європейських цінностей – демократії, рівноправ'я, прозорості політики на будь-якому рівні, здорової конкуренції;

- іншомовна освіта зазнає революційних змін, як за змістом, так і за формою, авторитарна модель навчання поступається більш м'якому навчанню у співпраці викладача та студента;

- здобувачі освіти як і раніше потребують наставництва, проте прагнуть до більшої самостійності, вони більш допитливі, а всесвіт навчальних ресурсів легко розкривається перед ними за допомогою клавіатури або сенсорної панелі мобільних гаджетів – вони опановують мови через інноваційні технології, які були недоступні їхнім батькам і викладачам;

- сучасна іншомовна освіта принципово відрізняється від лінгвістичної освіти навіть кінця минулого століття, вивчення граматики та запам'ятовування лексем більше не є метою навчання, мова використовується в якості засобу міжкультурної комунікації;

- нова європейська концепція навчання іноземним мовам являє собою особистісно орієнтоване навчання у співпраці на основі методичних підходів і сучасних технологій, які безперервно розвиваються та ускладнюються.

Окресливши та порівнявши основні аспекти державної політики з питань вивчення іноземних мов в закладах освіти Європейського Союзу, Чехії та Польщі, робимо висновок, що державне керівництво приділяє належну увагу проблемі іншомовної компетентності своїх громадян. Напрацьована законодавча база, стратегічні рішення, урядові ініціативи та інші загальнодержавні заходи в достатній мірі відповідають основним вимогам Європейського співтовариства щодо політики мультилінгвальності. На початку ХХІ ст. обидві досліджувані нами країни стали членами ЄС завдяки глибокому реформуванню не лише політичної, соціальної й економічної системи, а й освітньої політики, зокрема, в сфері поліпшення іншомовної підготовки фахівців. Як наслідок, відбулась активізація впливу прогресивної освітньої політики розвинених європейських держав на наявні системи професійної підготовки і в Україні. Отже, європейський досвід варто не лише вивчати, а також аналізувати та творчо використовувати в умовах вітчизняних освітніх реалій.

1.3. Сучасні європейські тенденції в галузі іншомовної освіти

В умовах глобалізації та євроінтеграції іншомовна підготовка є не лише соціокультурною, а й економічною категорією і важливим резервом соціально-економічних перетворень в Україні (однією з умов прискорення економічного розвитку країни). Іншомовна підготовка є нині необхідною складовою в структурі професійної підготовки будь-якого фахівця, забезпечуючи йому належну адаптацію до життя в глобалізованому світі, й збільшуючи його конкурентоздатність. В умовах євроінтеграції національна система освіти має бути зорієнтована на міжнародне спілкування та європейські цінності; розробляти інноваційні моделі, технології та методики навчання іноземним мовам. В епоху глобальних суспільних змін зазнає трансформації і культура міжнародної комунікації.

Чітко намітилася тенденція до активізації іншомовної підготовки, спрямованої на те, щоб іноземна мова із сукупності теоретичних знань перетворилася на практичну потребу для кожного студента. Передбачається, зокрема, що володіння англійською мовою має забезпечити випускникам закладів вищої освіти успішно брати участь у міжнародному професійному спілкуванні в сферах науки, бізнесу, туризму тощо. Розширення можливостей співпраці, збільшення кількості університетів-партнерів, створення можливостей для навчання за кордоном, участь у міжнародних конференціях тощо, вимагають від викладачів вищої школи володіння іноземною (переважно англійською) мовою на рівні, достатньому для професійного спілкування, а в ідеалі – для викладання фахових дисциплін іноземною мовою.

У системі іншомовної підготовки майбутніх учителів наразі спостерігаємо суперечності:

- на соціально-педагогічному рівні: між формальним підходом до вивчення абстрактної навчальної дисципліни «іноземна мова» і реальними аспектами застосування іноземної мови в професійній, зокрема, й у науковій діяльності;

- на науково-теоретичному рівні: між потребою педагогів в оволодінні культурою професійного іншомовного спілкування і традиційною системою іншомовної підготовки студентів педагогічних університетів;

- на науково-методичному рівні: між наявними передумовами для створення методико-технологічного забезпечення підготовки до іншомовної професійної комунікації та складністю реалізації цього завдання на основі традиційної методики викладання іноземних мов.

Рада Європи вимагає від випускників шкіл рівня знань іноземної мови на рівні «просунутого середнього» (Upper Intermediate). З цього самого рівня, який ще визначається як B2, офіційно розпочинається навчання у закладах вищої освіти, де продовжується вивчення іноземної мови для професійного спілкування. В Україні ж рівень тестів вступних іспитів розрахований як «пороговий» (Threshold), а навчання має більше теоретичний характер. Отже, реалії іншомовної підготовки в Україні не відповідають сучасним європейським вимогам. А тому необхідним є вивчення досвіду європейських країн, а відтак – створення інноваційної моделі навчання іноземним мовам на основі прогресивних психолого-лінгвістичних і педагогічних теорій.

Наразі в Україні спостерігається складна багаторівнева суперечність наступного характеру: Європейський Союз вимагає рівня B2 від учнів випускних класів середніх шкіл → Україна прагне відповідати Європейським стандартам (в т.ч. щодо вимог до рівня знань учнів з іноземної мови) → українські педагогічні ЗВО випускають вчителів-предметників, які не володіють іноземною мовою на рівні B2 → українські школи вимагатимуть від учнів рівня іншомовної компетентності, яким не володіють їхні вчителі → в певному сенсі, українські учні можуть виявитись більш компетентними за своїх вчителів, що є неприпустимим. Українська професійна педагогіка ще не запропонувала досконалих механізмів, що уможливили б у стислі строки суттєво підвищити рівень іншомовної підготовки вчителів нефілологічних спеціальностей і викладачів вищої школи.

Отже, гострі потреби кадрового забезпечення ЗВО України науково-педагогічними працівниками, здатними викладати іноземними мовами; низка перерахованих суперечностей; недостатня розробленість теоретичних і методичних аспектів і відсутність науково обґрунтованої стратегії вдосконалення іншомовної підготовки учителів і викладачів вищої школи, необхідність екстраполяції позитивного закордонного досвіду в площину національної системи вищої освіти спонукає до проведення дослідження

теоретичних і методичних засад іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей у вищих навчальних закладах Польщі та Чехії.

Як зазначалося в підрозділі 1.1, у сучасному світі відбуваються три взаємопов'язаних процеси: глобалізація, інформатизація та взаємовплив культур, які потребують ефективного вивчення іноземної мови. Це пояснюється тим, що в міру збільшення інформаційних потоків, посилення міжнародної економічної кооперації та глобалізації економіки, розвитку інформаційно-комунікаційних технологій зростає необхідність у міжкультурній комунікації. Відбувається також значне збільшення контингенту іноземних студентів, які прагнуть до здобуття вищої освіти за кордоном і до оволодіння іноземною мовою з метою її практичного використання як у себе в країні, так і за кордоном. Розширюються економічні та політичні контакти, значно зростає число фахівців, залучених до цієї діяльності. Тобто процес глобалізації об'єднує людей усього світу в єдину спільноту.

Проте деякі науковці вважають, що глобалізація обумовлює небезпеку гомогенізації, уніфікації, переважання економічних орієнтацій тощо [268, с.9]. Тому вкрай необхідним є вивчення проблем культури глобалізації, яка означає лінгвістичну, культурну та ідеологічну конвергенцію; універсалізацію; необхідність думати глобально, але діяти локально; міжкультурне навчання; глобальну ідентифікацію; світові системи знаків і символів [722, с. 38].

Лінгвістична конвергенція – виникнення у кількох мов (як споріднених, так і неспоріднених) загальних структурних якостей внаслідок достатньо тривалих та інтенсивних мовних контактів, що охоплює як окремі фрагменти мовної системи (фонетика, лексика), так і мову в цілому [142, с.234].

Культурна конвергенція – різновид культурної взаємодії синтетичного типу, що характеризується розвитком подібних рис двох або більше культур в результаті дифузії паралельного розвитку [417].

Ідеологічна конвергенція – збільшення подібності між різними соціально-політичними спільнотами, що знаходяться на одній стадії історичного розвитку, шляхом усунення зовнішньої позаекономічної нерівності, згладжування соціальних конфліктів, ліберально-демократичних перетворень [653, с.146].

Наявність глобальних світових процесів в економіці, культурі та освіті різних країн є підставою для запозичення досвіду інших країн. Оскільки наука,

педагогічна теорія не мають кордонів, а основні педагогічні закони загальні для всіх, то є багато підстав для взаємного збагачення педагогіки різних країн.

Нині наявні всі передумови для об'єктивного аналізу європейських систем і теорій. Очевидно, слід розумно ставити питання про взаємодію в галузі науки і про зближення систем освіти, щоб молодь могла навчатися як в Україні, так і за кордоном, а вітчизняна освітня система прогресувала, не втрачаючи її переваг і своєрідності.

Нині розвиток освітньої системи України пов'язаний як з переосмисленням вітчизняного досвіду, так і з пошуком актуальних педагогічних концепцій навчання іноземних мов в сучасній зарубіжній педагогічній практиці. Аналіз змін, що відбуваються в сфері освіти за кордоном, і зіставлення їх з теорією і практикою оновлення вітчизняної школи уможливить творче використання позитивного зарубіжного досвіду, що є передумовою підвищення якості освіти.

В умовах Європейської інтеграції сучасна вітчизняна педагогіка шукає нові освітні парадигми, тому їй цікаві наявні в Європі педагогічні концепції, зокрема й концепції іншомовної підготовки.

Теоретичний аналіз досліджень з проблем і особливостей сучасної європейської освіти [3, с. 38; 4] показує, що для неї найбільш характерними є:

- 1) концепція глобальної освіти, суть якої полягає у [682, с. 9-18; 146, с. 17]:
 - формуванні розвинутого критичного мислення;
 - виробленні власних поглядів і поваги до позицій інших людей;
 - прищепленні навичок ефективного спілкування, що дають можливість вступати в контакт з усіма людьми незалежно від їхніх особистісних характеристик, уникаючи конфліктних ситуацій;
 - пробудженні інтересу і поваги до культурних надбань усіх народів;
 - розумінні найважливіших загальних і специфічних характеристик різних культур;
 - розширенні спектру можливостей для вивчення іноземних мов;
 - сприянні утворенню нового гуманістичного бачення світу в усій його різноманітності та єдності;
 - створенні нового способу життя, спрямованого на збереження рівноваги в системах «людина – природа», «людина – суспільство», «людина – людина»;

- виробленні вміння творчо працювати, розв'язувати проблеми, прогнозувати ситуації;
- формуванні бачення себе у взаємозалежності з іншими людьми;
- розумінні необхідності врахування потреб, пріоритетів і цінностей різних індивідів, груп, націй.

Зважаючи на це, визначаємо головні складові змісту глобальної освіти:

- загальнолюдські цінності та культури різних країн;
- глобальні системи (економічні, політичні, екологічні тощо);
- глобальні проблеми (права людини, збереження миру, охорона довкілля);
- світова історія (походження та історичний розвиток різних культур і цінностей, контакти і взаємовплив культур, народів, еволюція глобальних систем – передісторія нинішніх глобальних проблем).

2) концепція інтернаціоналізації освіти, яка передбачає досягнення освітою, рівня міжнаціонального, міжкультурного, глобального масштабу. Метою інтернаціоналізації є залучення кращих європейських і світових освітніх технологій і засобів до процесу підготовки конкурентоспроможного випускника, що вільно почуватиметься на глобальному ринку праці. Концепція ґрунтується на декількох принципах [169]:

- соціокультурному (поглиблення знань про інші культури, сприяння міжнаціональному розумінню тощо);
- політичному (налагодження майбутніх політико-економічних зв'язків);
- економічному (підвищення рівня конкурентоспроможності випускників на глобальному ринку праці);
- академічному (розширення масштабу наукових досліджень, академічних горизонтів, залучення кращих студентів до навчання в провідних закордонних вишах).

3) концепція етно-релятивістського світогляду, яка передбачає таку трансформацію свідомості, коли не лише власна культура визнається центром реальності, та дає змогу сприймати власні переконання і поведінкові кліше як лише одну із багатьох можливих життєздатних моделей існування. Формування етно-релятивістського мислення відбувається на основі використання способів подолання культурної відмінності (заперечення, захист та мінімізація) та способів пошуку культурної відмінності (сприйняття, адаптація та інтеграція) [287, с. 26]. Відповідно до цієї концепції, шлях, який обирає особистість для

усвідомлення і тлумачення культурної відмінності, визначає напрям формування її світогляду. Основна важливість концепції полягає в тому, що вона допомагає з'ясувати і пояснити, у який спосіб міжнародний крос-культурний досвід може полегшити процес перетворення світогляду вчителя та сприяти подоланню його культурної несвідомості [3, с. 58];

4) концепція коннективізму, що базується на ідеї про поширення знань за допомогою мережного навчання на основі цифрових технологій [641, с. 40]. Ця концепція, по суті, є не стільки теорією викладання, скільки теоретичною основою для розуміння навчання. В концепції коннективізму відправною точкою вважається той момент, коли відбувається актуалізація знань через процес підключення студента до інформаційного поля. Знання розподіляється по інформаційній мережі і може зберігатися в різноманітних цифрових форматах. Оскільки інформація постійно змінюється, її достовірність і точність також можуть з часом змінюватись в залежності від виникнення нових даних, що відносяться до предмету. Таким чином, розуміння предмету і можливість отримувати нові знання також можуть змінюватись з часом. В цій концепції виокремлюють дві важливі навички, що сприяють навчанню: здатність шукати актуальну поточну інформацію та здатність фільтрувати вторинну і зайву інформацію. Простіше кажучи, здатність отримати знання є більш важливою, ніж самі знання. Здатність приймати рішення на основі отриманої інформації вважається невід'ємною частиною процесу навчання [409, с. 1065];

5) концепція відкритих освітніх ресурсів (Open Educational Resources – OER), в основі якої знаходиться ідея вільного й відкритого розповсюдження інформації з метою розширення доступу до освіти та підвищення її якості [470, с. 31]. OER являють собою цифрові матеріали у вільному доступі, які, завдяки відкритим ліцензіям, використовуються можуть використовуватись для викладання, навчання та наукових досліджень. Навчальний контент містить матеріали курсів, зміст модулів, навчальні об'єкти, колекції, журнали тощо. OER підтримуються відповідним «вільним» програмним забезпеченням, яке уможливорює створення, доставку, використання та поліпшення відкритого навчального контенту, пошук і організацію контенту, системи управління контентом і навчанням, інструменти розробки контенту і спільноти online-навчання. OER-матеріали все частіше починають інтегруватися до відкритої та

дистанційної освіти. Деякі постачальники OER самі приєднуються до соціальних медіа, щоб посилити видимість і репутацію їх контенту [453, с. 30];

б) концепція соціально-професійної та культурної мобільності викладача відображає реалізацію внутрішньої потреби його інтелектуального потенціалу у просторі соціальних, економічних, культурних, політичних, управлінських та інших взаємовідносин і взаємозв'язків, та передбачає не лише активне пристосування викладача до професії, а й бачення завдань особистісної самореалізації як стратегічної мети життя; уміння приймати самостійні та нестандартні рішення, спрямовані на підвищення рівня власного професіоналізму, здатність швидко освоювати нове професійне, культурне, освітнє, соціальне середовище; це здатність до інтелектуального та культурного взаємозбагачення, обміну нормами, цінностями культури, зразками поведінки, культурним ресурсом, у тому числі в межах професійної діяльності; в межах концепції мобільність майбутнього педагога розглядається як ціннісно-смісловий конструкт особистості, інтегративна особистісна якість, що дозволяє майбутньому вчителю в динамічних умовах сучасного світу бути професійно компетентним, конкурентоспроможним, соціально активним, здатним до самореалізації та самовизначення і модернізації власної професійно-педагогічної діяльності в різних соціальних умовах [352, с. 19; 40, с. 8; 255; 16, с. 11; 28, с. 67];

7) концепція поєднання формальної та неформальної освіти, що передбачає поєднання традиційних і альтернативних провайдерів освітніх послуг. Основними чинниками, що спонукають до подібного поєднання, є: застосування альтернативних, нестандартних, нетрадиційних методів навчання, гнучкість яких ефективно впливає на набуття нових знань; організація освіти людей з особливими потребами (інвалідів), несприятливих категорій громадян (засуджених), які не мають змоги навчатися у формальних закладах освіти; потреба у специфічних знаннях, які одержати формальним шляхом неможливо. Спектр освітніх послуг розширюється, освіта переходить у нові, більш ефективні форми, нові інституційні конфігурації: недержавні освітні структури, кадрові програми, корпоративні навчальні курси, літні школи, різноманітні ігрові технології, тренінги, Інтернет-програми, тьюторство [414, с. 122]. Згідно з документами ЮНЕСКО, поєднання формальної і неформальної освіти визначається як процес, за допомогою якого людина і суспільство можуть

повною мірою розкрити власний потенціал розвитку. Базова (формальна) освіта безперечно є основою будь-якої форми пізнання, проте їй властива певна консервативність, в результаті якої вона відносно повільно адаптується до соціально-економічних змін у суспільстві. Лише формальна освіта не може достатньою мірою надати індивіду механізми адаптації до умов суспільно-економічних трансформацій [443, с. 31]. Задля більшої ефективності освіта має відбивати динаміку фізичного і соціально-економічного середовища людини (включаючи і духовне); бути невід'ємним елементом усіх дисциплін і застосовувати формальні та неформальні форми й ефективні засоби комунікації. Зазначений шлях забезпечує доступність освіти для всіх, незалежно від віку і соціального статусу [227, с. 66-67].

Усі зазначені вище концепції безпосередньо стосуються й іншомовної підготовки студентів нефілологічних спеціальностей. Сучасний суспільний розвиток супроводжують інтеграційні тенденції в соціокультурній і діяльній сферах суспільного життя. Це вимагає розвитку в молоді низки важливих особистісних характеристик, таких, як комунікативність і толерантність, гуманітарна грамотність і здатність до полікультурної взаємодії. У зв'язку з цим зростає роль іноземної мови як навчальної дисципліни, яка характеризується гнучкістю організаційно-діяльній та змістової структури, варіативністю інформаційних і методичних компонентів.

З урахуванням того, що в європейських країнах досить високий рівень іншомовної компетентності молоді, вважаємо, що наразі необхідне не стільки вдосконалення традиційних технологій навчання українських студентів іноземним мовам, скільки творче застосування зарубіжного досвіду, на основі якого можлива розробка нових технологій, заснованих на останніх досягненнях психолого-педагогічних наук.

Враховання вище згаданих концепцій і нетнографічний аналіз провідних фахових європейських видань лінгвістично-методологічного спрямування уможливив визначення основних методологічних підходів у вивченні студентами Європи іноземних мов:

1) соціокультурний підхід (Л. Бободжанова, Л. Мороз, В. Сафонова, Е. Хінкель (E. Hinkel), С. Нетро (S. Nietro), Т. Суханова), що вивчає особливості вербальної і невербальної комунікації, які треба враховувати при навчанні іноземної мови для покращення розуміння певних соціальних ситуацій;

іноземна мова сприймається як засіб існування в полі-культурному та мультилінгвальному світі, як джерело ціннісних орієнтацій спілкування й поведінки, які, в свою чергу зумовлені специфікою соціокультурного, політичного, соціально-економічного етапів розвитку як рідної країни, так і країни мови, що вивчається [474, с. 26, 465, с. 32];

2) лінгвокультурологічний підхід (В. Морозова, А. Солодка, А. Хедлі (A. Hadley), Ф. Яндт (F. Jandt) досліджує різні способи представлення знань про світ носіїв іноземної мови через вивчення мовних одиниць різних рівнів, мовної діяльності, мовної поведінки, дискурсу, що дозволяє у всій повноті розкрити значення аналізованих одиниць, його відтінки, конотації й асоціації, які відображають свідомість носіїв мови, їхню мовну картину світу [468, с. 115, 462, с. 346];

3) компетентнісний підхід (П. Бех, В. Бутова, С. Ніколаєва, D. McClelland) характеризується спрямуванням змісту навчання на забезпечення формування в особистості певних компетентностей, що розглядаються як здатність успішно діяти у відповідних життєвих та навчальних ситуаціях, тобто за допомогою іноземної мови бути готовим змінюватися і пристосовуватися до нових потреб ринку праці, управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення тощо [494; 753, с. 51];

4) комунікативний підхід (Г. Барабанова, Н. Басай, Т. Зубенко, І. Кориткіна, Р. Мильруд, Т. Мічуріна, Т. Тригуб) базується на максимальному зближенні процесів навчання і реального спілкування за таким важливим параметром, як комунікативно-вмотивована мовленнєва поведінка викладача та студентів; предметність процесу спілкування забезпечується ретельним відбором комунікативно-мовленнєвих намірів, тем, ситуацій, які віддзеркалюють інтереси та потреби студентів; спілкування є емоційно забарвленим, сповненим переживаннями, що приносить радість, зацікавленість і створює передумови успіху у навчанні та повсякденному житті [289, с. 20; 752, с. 37];

5) особистісний підхід (О. Бігич, О. Карпенко, О. Карпова) враховує рівень володіння мовою кожного окремого студента, ступінь вмотивованості, індивідуальні потреби, а також можливість урізноманітнювати процес навчання різними формами подачі матеріалу відповідно до потреб та зацікавлень студентів; один із найефективніших методів роботи із студентами немовних

спеціальностей, адже частково вирішує проблему різного рівня володіння мовою та сприяє зростанню мотивації серед студентів, роблячи навчальний процес більш доступним і залучаючи такі види діяльності, які подобаються студентам і допомагають їм отримувати інформацію більш звичним і зручним для них шляхом [488, с. 35; 599, с. 18];

6) діяльнісний підхід (Н. Боковенко, Г. Чекаль) передбачає активне залучення самого студента до пошукової навчально-пізнавальної діяльності, яка базується на основі внутрішньої мотивації, організацію спільної діяльності, партнерських стосунків викладача та студентів; забезпечення діалогового спілкування не лише між викладачем і студентами, а й між самими студентами в процесі здобування нових знань [235, с. 131, 280, с. 91, 605, с. 41];

7) інтегративний підхід (Н. Кравченко, О. Мацюк, Н. Сноу (N. Snow) передбачає взаємопов'язане формування мовленнєвих, мовних, лінгвосоціокультурної та навчальностратегічної компетенцій на основі зразків іншомовної культури, із залученням навчальних матеріалів інших предметів, використанням різноманітних засобів і форм навчання та інноваційних технологій; інтегративна основа навчання дає можливість розширювати пізнавальні інтереси студентів, розвивати їхні здібності, стимулювати до самостійної та творчої діяльності [625, с. 99; 441, с. 27];

8) діалогічний підхід (Л. Гайдукова, Т.Сірик) базується на ідеї, що основною метою навчання іноземним мовам є розвиток навичок діалогічного спілкування, як особливого виду мовленнєвої діяльності, що характеризується ситуативністю, наявністю кількох комунікантів, швидкістю і безпосередністю процесу відображення явищ і ситуацій об'єктивного світу, активністю мовців щодо вираження свого індивідуального ставлення до фактів, великою кількістю емоційних реакцій, персональною направленістю [155, с. 11; 509, с. 105; 466, с. 116];

9) технологічний / комп'ютеризований підхід (Б. Гаврилов, А. Гулов, Н. Іщук, І. Костікова, В. Краснопольський, О. Тарнопольський, Е. Полат, О. Шмирова, Б. Барретт (B. Barrett), М. Норткоут (M. Northcote), М. Варшауер (M. Warschauer) передбачає активне залучення Інтернет-методик у процес навчання іноземних мов, що поєднує інформативний та культурологічний аспекти, адже Інтернет є невичерпним джерелом інформації різного спрямування (географічної, історичної, соціальної, культурної, економічної та політичної),

що особливо важливо для вивчення іноземних мов професійного спрямування; застосування Інтернет-методик в аудиторній діяльності студентів на практичних заняттях з іноземної мови є фактором їхньої додаткової мотивації завдяки розширенню мовного середовища та пізнання культури іноземної країни, а також у соціальній, професійно-академічній та практичній спрямованості такої діяльності [519, с. 23; 497, с. 83];

10) антропологічний підхід (Н. Бориско, О. Яцишин), у відповідності до якого вся увага зосереджується на ролі й значенні людського фактору в процесі навчання іноземних мов; дозволяє проаналізувати еволюцію взаємодії людини, природи, суспільства в історичному, соціальному, біологічному контексті; ведучим концептом антропологічного підходу є поняття мови як складової частини загальної культури людства [559, с. 76; 308, с. 178];

11) інтенціональний підхід (І. Бахов) трактує мову як знаряддя свідомості в процесі сприймання, усвідомлення і найменування предметного світу людини; вивчення інтенціональності мовної поведінки містить аналіз постулатів спілкування, принципів/правил комунікації, що виявляють нові, раніше не досліджувані шляхи логічної організації комунікативного спілкування, які приймають участь у формуванні значення висловлювання та мають вплив на ситуацію спілкування в цілому [161, с. 40; 289, с. 23; 647, с. 66];

12) експеренційний / контекстний підхід (О. Бернацька, Ю. Дегтярьова, L. Borsak, D. Kolb), основною функцією якого є створення умов для трансформації навчально-пізнавальної діяльності з метою максимально наблизити її по формі та змісту до професійної діяльності; в контекстному навчанні іноземним мовам послідовно моделюються предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності студентів; підхід сприяє активізації комунікативних можливостей, засвоєнню професійно-спрямованої лексики, розвитку навичок коментування, узагальнення, висловлення власної точки зору, практичному засвоєнню ролевої поведінки в ситуаціях іншомовного спілкування [214, с. 187; 546, с. 82; 496, с. 21].

Нова філософія освіти зумовила й суттєві зміни в концептуальних засадах іншомовної підготовки молоді. Глибокі соціально-економічні та соціокультурні зміни в Україні роблять нашу молодь, учнів і студентів схожими на європейських. Саме ці процеси актуалізують вивчення педагогіки країн ЄС, зокрема Польщі й Чехії.

В основу європейських концепцій вивчення іноземних мов покладені:

- ідея індивідуалізації навчання та самостійності учнів, яка основною метою освіти визначає якнайкраще пристосування особистості до практичної діяльності, до швидкої адаптації в житті. Представники такого підходу (А. Лай, П. Петерсон Р. Штейнера) стверджували, що основою процесу навчання повинен стати інтерес учнів, а їх активність і самостійність повинні заохочуватися;

- теорія педагогічного спілкування, спрямована на розвиток пізнавальної активності учнів, в рамках якої намітилася значна кількість різних інтерпретацій комунікативності. Одна з найзначніших і найвпливовіших концепцій у комунікативній теорії - визнання вирішального впливу емоційних аспектів спілкування на навчальний процес (Дж. Маккроскі, С. Джеймс, В. Річмонд). Комунікативна теорія стала основою для розробки комунікативного підходу до навчання іноземної мови та кооперативного її вивчення.

Названі ідеї лягли в основу сучасних комунікативних методів навчання іноземним мовам, що прийшли на зміну традиційному дедуктивному граматико-перекладному методу (*The Grammar-Translation Method*), в якому основний акцент робиться на читанні й перекладі великих масивів тексту, заучуванні лексем, граматичних правил і стандартних розмовних тем. Наразі європейські педагоги використовують цей метод лише для навчання «мертвим» мовам (давньогрецька, латина тощо).

У процесі ж навчання сучасним іноземним мовам вони переважно застосовують комунікативний підхід, який перш за все, фокусується не на правильності мовних структур (хоча цей аспект також залишається важливим), а на інших параметрах, зокрема, взаємодії учасників у процесі спілкування, усвідомленні можливих варіантів розвитку ситуації, з'ясуванні та досягненні загальної комунікативної мети, спробах пояснити і висловити речі різними способами (що розвиває навички перефразування), розширенні компетенції одного учасника комунікації за рахунок спілкування з іншими учасниками. Серед найпопулярніших в Європі методів навчання іноземним мовам:

1) прямий метод (*The Direct Method*), перевага в якому надається розумінню і використанню розмовної мови, а здатність читати і писати є вторинною; кінцевою метою є вироблення уміння думати іноземною мовою; принцип наочності, індуктивна граматики) [492, с. 25; 520, с. 36];

2) аудіолінгвальний метод (The Audio-lingual Method), в основі якого лежить біхевіористський (поведінковий) підхід, а оволодіння мовою розглядається як вироблення певних автоматичних мовних реакцій на відповідні стимули; мова опановується шляхом багаторазового повторення й засвоєння мовних структур (зразків); розмовне «натаскування» (дресура) в позитивному сенсі слова, адже одночасно задіяні когнітивна, моторна, неврологічна і слухова функції мозку [492, с. 27; 520, с. 41];

3) комунікативне навчання (Communicative Language Teaching), передбачає використання іноземної мови як у завданнях, так і під час спілкування з викладачем або всередині групи, включає велику кількість інтерактивних вправ (рольові ігри, дискусії, опитування, роботу в парах тощо) [492, с. 33; 520, с. 46];

4) метод німого навчання (The Silent Way), в якому вчитель більше слухає, ніж говорить; навчаючи вимові на початкових рівнях, викладач застосовує різні кольорові таблиці, діаграми, на яких кожен колір / символ позначає певний звук – таким чином вивчаються нові слова [492, с. 30; 520, с. 48];

5) сугестопедія (Suggestopedia), вчитель використовує навички навіювання та елементи слабкого гіпнозу в обстановці розслабленості й впевненості; заняття складається з теоретичних циклів, упродовж яких учням викладається матеріал; далі йдуть практичні цикли, під час яких відбувається закріплення матеріалу через різноманітні вправи (як активні, так і пасивні), часто в ігровій формі [492, с. 32; 520, с. 50];

6) метод повного фізичного реагування (The Total Physical Response Method) передбачає, що студенти спочатку пасивно сприймають матеріал, не використовуючи його на практиці; на наступному етапі вони повинні фізично реагувати на певні лексеми, наприклад, на дієслова чи іменники; після проходження перших двох етапів студенти починають практикувати мову самі [492, с. 29; 520, с. 53];

7) метод вивчення через навчання інших (Learning by Teaching), який відводить педагогові роль скоріше спостерігача, координатора, аніж наставника; студенти навчають один одного, засвоюючи матеріал самостійно; метод є окремим випадком комунікативного навчання [492, с. 31; 520, с. 55].

В практичній діяльності викладачі рідко є прихильниками лише одного певного методу, переважна кількість використовують збалансовану комбінацію кількох вище згаданих методів.

Професійно орієнтоване навчання іноземної мови студентів нефілологічних спеціальностей зазвичай передбачає орієнтацію на професійні потреби студентів під час вибору навчального матеріалу, ставить завдання навчити способам проведення діловими партнерами основної лінії спілкування для досягнення запланованого комунікативного ефекту та професійно-значущого результату.

Як показує практика, фахівці переважної більшості сфер професійної діяльності потребують високого рівня іншомовної компетентності саме з англійської мови. За даними щорічних звітів «EF English Proficiency Index. A Ranking of 100 Countries and Regions by English Skills» (індекс володіння англійською мовою) міжнародного освітнього центру з вивчення англійської мови «Education First» (Швейцарія), упродовж 2011-2019 років середній світовий рівень володіння англійською мовою постійно зростає, а в 2019 році кількість країн із показником «дуже високий рівень» є найвищим ніж будь-коли. Проаналізувавши дані понад 2,3 мільйонів респондентів з понад 100 країн світу, фахівці освітнього центру дійшли наступних висновків [737]:

1. Англійська мова та інновації йдуть пліч-о-пліч. Англійська є основною мовою міжнародного співробітництва, отже існує кореляція між знанням англійської мови та численними показниками інвестицій у дослідження та розробки. Цей висновок узгоджується із нещодавніми дослідженнями, які демонструють, що компанії, в яких працюють співробітники з різних країн, отримують більші прибутки від інновацій, аніж їхні конкуренти із менш різномірним колективом. Англійськомовні команди можуть залучати талановитіших фахівців і абсорбувати передові ідеї з усього світу. Окрім того, англійськомовні колективи більше схильні до співпраці на міжнародному рівні навіть в межах своїх власних організацій.

2. Країни з високим рівнем володіння англійською мовою є більш відкритими та більш демократичними. Наразі спостерігається більш чітка кореляція між кількістю зв'язків певного суспільства із світом і рівнем соціальної та політичної рівності його громадян. Закриті суспільства звернені всередину себе та формують жорстку соціальну ієрархію. Відкриті суспільства більше рівноправні та справедливі. Рівень володіння англійською мовою, як засобом міжнародного спілкування, позитивно корелює з показниками рівності та ступенем взаємодії із зовнішнім світом.

3. Технологічний прогрес сприяє розповсюдженню англійської мови. Дистанційне навчання з використанням інноваційних технологій рано чи пізно дозволить кожній людині в будь-якому куточку Землі вивчати англійську мову за прийнятною ціною. І хоча цей потенціал ще не реалізований повною мірою, вже спостерігається стійка кореляція між рівнем володіння англійською мовою та основними показниками впровадження новітніх інформаційних технологій (такими як кількість захищених серверів на душу населення, експорт інформаційно-комунікаційних технологій, кількість абонентів широкопasmового зв'язку тощо). Більш того, доступ до англійських засобів масової інформації прискорює процес навчання для багатьох людей.

4. Люди у віці 26-30 років найкраще володіють англійською мовою. Статистичні дослідження показують, що люди у віці 26-30 років демонструють найсильніші навички з англійської мови. Цей результат є віддзеркаленням усе більшого розповсюдження викладання англійської мови в закладах вищої освіти в усьому світі. Це також говорить про те, що практика англійської мови на робочому місці (а також навчальні мовні курси) дозволяють покращити знання з англійської мови на початкових етапах кар'єри. Слід зауважити, що люди у віці 21-25 років посідають друге місце за середнім рівнем володіння англійською.

5. Англійською мовою послуговуються переважно управлінці. В усьому світі спостерігається істотна різниця за рівнем володіння англійською мовою між так званими «менеджерами середньої ланки» та працівниками, які займають керівні або рядові посади. Управлінці спілкуються зі своїми закордонними колегами та клієнтами набагато частіше, ніж молодші співробітники, тому вони мають більше розмовної практики. Окрім того, оскільки знання іноземної мови є перевагою, таких людей часто призначають на управлінські посади. З іншого боку, представники керівного складу організацій, це люди, як правило, старшого віку, які формувалися як фахівці у діловому середовищі, в якому англійські навички були не настільки цінними, як зараз. Підвищення рівня володіння англійською мовою серед керівників усіх рівнів дозволить компаніям прискорити обмін інформацією всередині організації та отримати доступ до більшої кількості фахівців.

6. У галузях з високим рівнем конкуренції англійська мова використовується ширше. Показники рівня володіння англійською мовою

майже в усіх галузях виробництва та послуг, які були досліджені, попадають у доволі вузький діапазон, розподіл значень коливається в межах кількох одиниць. Виключенням є заклади сектору освіти та громадського управління. Рівень володіння англійською мовою в цих секторах з меншої конкуренцією є значно нижчим, ніж в інших галузях. Зрозуміло, що пріоритет освітян і державних службовців – це обслуговування власних громадян, проте, також зрозуміло, що сьогодні володіння англійською мовою стає необхідною навичкою для викладачів і працівників державних установ, насамперед, у країнах з неоднорідним мовним складом, а також для будь-якого викладача або службовця, який прагне використовувати передові світові методики, вчитися у колег з усього світу, бути здатним адаптуватися до економічних реалій, що швидко змінюються.

7. Існує певна група спеціальностей, представники яких не володіють англійською мовою. Щорічно зростає розрив між спеціальностями з високим середнім рівнем володіння англійською мовою, і такими, в яких рівень володіння мовою відстає. Звісно, не для будь-якої роботи потрібна англійська мова, але переважна більшість людей упродовж 40- чи 50-річної кар'єри не залишаються на одній і тій самій посаді, тому знання англійської мови має вирішальне значення для адаптації фахівця до нових умов праці. Якщо ситуація не зміниться, розрив між тими, хто за посадою послуговується англійською, і тими, хто за посадою англійську не використовує, буде лише збільшуватись, роблячи такі компанії менш гнучкими, а фахівців – менш мобільними.

8. Володіння англійською мовою зменшує гендерну нерівність. В усіх країнах, що досліджувались, розрив між середнім рівнем володіння англійською мовою чоловіками та жінками значно скоротився. В Африці, Азії та Європі жінки навіть дещо випереджають чоловіків за цим показником. В Латинській Америці показники чоловіків дещо перевищують жіночі, проте на Близькому Сході жінки стрімко наздоганяють чоловіків, майже ліквідувавши їхню традиційну перевагу.

9. Рівень володіння англійською мовою серед країн Європи значно відрізняється. Рівень володіння англійською мовою в Європейському Союзі зростає, у групі з показником «дуже високий рівень» сьогодні більше країн, ніж будь-коли. Проте, такі країни як Франція, Іспанія, Італія все ще значно відстають від інших країн-членів ЄС. Щодо регіону в цілому, також

спостерігається ефект поляризації: в більшості країн-сусідів ЄС знання англійської мови не зростає такими ж темпами, як в країнах-членах Європейського Союзу.

Розглянемо детальніше, як володіння англійською мовою впливає на основні сфери життєдіяльності людини: науково-технічні інновації, працевлаштування, економічна ситуація, суспільні відносини.

Почнемо з аналізу того, як англійська мова пов'язана із *науково-технічними інноваціями*. Завдяки цифровим засобам комунікації, у XXI столітті відбулося безпрецедентне прискорення транскордонного обміну інформацією та ідеями. У міру підвищення загального рівня володіння англійською мовою та, відповідно, зниження витрат на поїздки та комунікації, такий обмін буде лише пришвидшуватись. Сьогодні вчені не можуть собі дозволити упускати глобальні інновації через мовні бар'єри, проте вільного доступу до новітніх ідей потребують не лише дослідники. Фахівці в будь-якій сфері мають бути ознайомлені з найновішими світовими досягненнями. Будь-якій організації культура володіння англійською мовою також дає можливість залучати кращих спеціалістів і користатися знаннями, які не були доступні ще кілька років тому. У відповідності з цими тенденціями, спостерігається висока кореляція між рівнем володіння англійською мовою і Глобальним індексом конкурентоспроможності талантів (*Global Talent Competitiveness Index*), який відображає здатність конкретної країни залучати, готувати та утримувати висококваліфікованих фахівців (Додаток А. Рис. 1.1) [510].

Засоби співробітництва постійно вдосконалюються. Інтернет, професійно орієнтовані соціальні мережі, інструментарій для спільної роботи стрімко розвиваються, дозволяючи професіоналам з різних частин світу спілкуватися часто й без зайвих зусиль. Та й у реальному (не віртуальному) світі давно стали нормою міжнародні конференції та форуми різноманітних галузей, де колеги та конкуренти мають можливість зустрічатися, обговорюючи свої дослідження й продукуючи нові ідеї. Лише у 2017 році Союз міжнародних асоціацій вніс до свого каталогу майже 11 тисяч зустрічей та конференцій, що були проведені у 166 країнах світу.

Яким би захоплюючим не було співробітництво, навіть найкраща платформа для спільної роботи не може ефективно функціонувати, якщо співробітники не розмовляють англійською мовою, адже усі форуми та

конференції проводяться переважно нею. На будь-якій посаді, від звичайного вчителя до генерального директора транснаціональної корпорації, володіння мовою дозволяє встановити більш широкі контакти з іноземними колегами, а також спілкуватися з найкращими фахівцями й дізнаватись про нові ідеї в своїй галузі.

Англійська мова також дозволяє більше бачити самому й бути побаченим іншими. В теперішній час передові наукові дослідження, як правило, проводяться в рамках складних спільних проектів. Час відокремлених лабораторій, закритих науково-дослідних інститутів, які працюють незалежно один від одного, доходить свого кінця, а залучення людських ресурсів з різних місць планети потребує значного фінансування. В 2017 році понад 60% статей в індексі журналу «Nature» були результатом міжнародного співробітництва – це максимальний показник за весь попередній час [315].

Тому не дивно, що спостерігається потужна кореляція між рівнем володіння англійською мовою в середньому по країні та кількістю статей у престижних індексованих наукових і технічних журналах на душу населення (Додаток А. Рис. 1.2), а також державними інвестиціями в науково-дослідну діяльність, як капіталів, так і людських ресурсів. Статті, опубліковані англійською мовою, цитуються з більш високою вірогідністю, ніж статті, опубліковані іншими мовами [686].

Розмаїття людських ресурсів має потужний вплив на темпи розвитку інновацій і сьогодні керівники провідних дослідницьких корпорацій повністю усвідомлюють цей факт. Постійно зростаючий обсяг наукових досліджень демонструє, що багатонаціональні дослідницькі групи приймають більш зважені й краще продумані рішення, покладаються більше на факти, ніж на авторитетні точки зору, демонструють менш шаблонне мислення, ніж однорідні групи. Культурне розмаїття також корелює з темпами розвитку інновацій. Дослідження компанії McKinsey & Company у 2017 році показало, що вірогідність досягнення кращої рентабельності у галузі на 33% вище у компаній, керівний склад яких має високий рівень культурного розмаїття [449].

Окрім того, оволодіння англійською мовою сприяє культурному розмаїттю співробітників усіх ланок (не лише керівників): із 100 провідних компаній, включених до IX Глобального індексу розмаїття та інтеграції компанії

Thompson Reuters у 2018 році, лише 7 знаходяться в країнах з низьким рівнем володіння англійською мовою [687].

Отже, знання англійської мови позитивно корелює з кількома ключовими показниками розвитку інновацій, включаючи державні інвестиції в дослідження й наукові розробки, а також кількість дослідників і науково-технічних фахівців на душу населення (Таблиця 1.1) [683].

Таблиця 1.1

Залежність наукової розвиненості країни від середнього рівня володіння населенням англійською мовою

Середній рівень володіння англійською мовою по країні	Видатки на дослідження та наукові розробки (у відсотках від валового внутрішнього продукту країни)	Кількість науковців (дослідників) на 1 мільйон мешканців країни
Дуже високий	2,1	4 738
Високий	1,0	2 141
Середній	1,0	1 949
Низький	0,5	787
Дуже низький	0,4	519

Далі покажемо, як рівень володіння англійською мовою *корелює із працевлаштуванням*. Сучасний ринок робочих місць безперервно розвивається завдяки цифровим технологіям, зростанню макроекономіки й цінності соціального капіталу в моделях особистісного споживання. Наразі компаніям вже недостатньо просто конкурувати на світовому ринку – все частіше очікують, що вони будуть поводитись етично, активно взаємодіяти з клієнтами, швидко позбавлятися недобросовісних співробітників ще до того, як вони зможуть кинути тінь на чесне ім'я компанії. Відповідно до звіту «Edelman Trust Barometer», у 2019 році 56% людей у світі довіряли представникам бізнес-сфери і лише 47% – власним урядам [385].

Такі стрімкі зміни спричинили справжній бум у навчанні персоналу. За даними звіту «Deloitte Global Human Capital Trends», серед 4300 опитаних керівників і фахівців з усього світу, 90% вважають, що необхідно

вдосконалювати англomовні навички хоча б раз на рік, а 44% респондентів – що фахівці мають розвиватися в цьому аспекті постійно [264].

Одночасно, через зростання частки працівників із нестандартними трудовими відносинами, такими як контрактна, позаштатна, дистанційна робота або часткова зайнятість, все більше людей «випадають» з існуючих традиційних моделей навчання. Управління сегментом зовнішніх спеціалістів і оптимізація кадрового потенціалу потребують нових підходів до навчання й розвитку. Самостійне навчання дозволяє вирішити лише окремі проблем. Нажаль, значна кількість високопрофесійних «майстрів своєї справи», особливо в сфері освіти (Додаток А, Рис. 1.3), не володіють англійською мовою на достатньому рівні для того, щоб швидко адаптуватись до вимог нових ринкових відносин і розвиватися далі. Тому, хто займається навчанням і розвитком human resources сучасної компанії, варто виробити стратегічне уявлення щодо вимог до рівня володіння англійською мовою для кожної посади, для кожного співробітника організації.

Важливе значення має ще й те, чи належить організація до державного чи до приватного секторів економіки. Нажаль, для організацій державного сектору така статистика виглядає невтішною. Якщо рівень володіння англійською мовою в основних конкурентних галузях приватного сектору напрочуд однорідний (менше 10 балів між фармацевтикою у вищій частині діапазону та логістикою у нижній частині), то працівники державного сектору та сфери освіти значно відстають від своїх «приватних» колег (Додаток А, Рис. 1.3). На перший погляд це може здаватися закономірним, адже саме державний сектор економіки жорстко обмежений національними кордонами, однак, для багатьох державних галузей, особливо для освітньої та науково-дослідної діяльності, знання англійської мови є вирішальним фактором успішного розвитку.

В будь-якій професії належна англomовна компетентність відкриває доступ до значно ширшого кола колег-фахівців з їхніми інноваційними ідеями та методиками. Окрім того, одна професія на все життя – це пережиток минулого, тому володіння англійською мовою на тому ж рівні, що й у приватному секторі, дозволить працівникам державних установ скористатися можливостями кар'єрного росту під час стрімких змін в економіці, політиці, особистому житті. Величезний розрив у рівні володіння англійською мовою між працівниками державного й приватного секторів має викликати

стурбованість керівників державних організацій, адже їхні працівники мало пристосовані до будь-якої іншої діяльності, окрім основної.

Сьогодні успішні компанії характеризуються високим рівнем міжнародного співробітництва, горизонтальними, неієрархічними структурами, використанням спеціальних механізмів організації внутрішньої взаємодії. Ці інновації спрямовані на те, щоб зробити компанії гнучкішими, новаторськими й справедливими до співробітників. Проте навіть у таких компаніях інноваційні перетворення можуть не торкатися окремих структурних підрозділів: працівники, які займають офісні посади (фінансові відділи, відділи дистрибуції та обслуговування клієнтів тощо), в середньому демонструють значно нижчий рівень володіння англійською мовою, ніж їхні колеги з інших підрозділів (Додаток А, Рис. 1.4). Цей розрив не дозволяє їм ставати корисними членами багатонаціональних команд і обмежує їхні кар'єрні перспективи. Нещодавні дослідження показали [449], що упродовж найближчих років майже дві третини посадових задач можуть бути повністю або частково автоматизовані за допомогою сучасних технологій. При скороченні кількості робочих місць, фахівцю потрібно розвиватися, щоб зайняти посаду. Без знання англійської мови складно конкурувати в подібній ситуації.

Менеджери середньої ланки розмовляють англійською краще, ніж топ-керівники або рядові працівники компаній (Додаток А, Рис. 1.5). Подібний розрив у мовних навичках найбільш відчутний у країнах, де середній рівень володіння англійською мовою серед дорослого населення нижче середнього. Тобто в цих країнах можуть бути встановлені негласні бар'єри, що не дозволяють рядовим працівникам підвищитись до посад середньої ланки, якщо вони не розмовляють англійською. Проте, схоже, що подібне правило не розповсюджується на посади топ-керівників, під час відбору на які більша увага приділяється іншим лідерським якостям претендентів. Вік топ-керівників, зазвичай, старший за середній вік співробітників компанії, а статистика свідчить, що люди старші сорока років у середньому володіють англійською значно гірше. Тому серед висококваліфікованих кандидатів на керівні посади не завжди легко знайти претендентів з хорошим знанням англійської мови.

Проаналізуємо роль англійської мови у *світовій економіці*. Чим ширше розповсюджена англійська мова, тим більше дозволяє зекономити її знання, тобто, використання англійської мови як засобу міжнародного спілкування

знижує операційні витрати на міжнародне співробітництво. Не зважаючи на те, що існують певні ознаки зниження темпів глобалізації, міжнародна торгівля залишається значною часткою світовою економіки, при цьому експорт складає близько 20% світового валового продукту. Спостерігаємо кореляцію між знанням англійської мови в країні та простотою ведення бізнесу й низкою показників, що пов'язані з логістикою. Для економік різних країн світу високий рівень володіння англійською мовою корелює із вищим показником валового внутрішнього продукту, чистого національного прибутку й продуктивністю праці (Додаток А, Рис. 1.6). Зауважимо, що немає прямих доказів того, що знання англійської мови напряду сприяє успіхам в економіці. Однак, складний зв'язок між англійськими навичками і економічним зростанням (коли вищий рівень життя стимулює вивчення мови, а рівень володіння мовою серед населення допомагає країнам підтримувати високу конкурентоздатність своїх економік) підкреслює роль, яку англійська мова здатна відігравати в більш широких моделях економічного зростання [312].

У країнах, що розвиваються, перехід до так званої «економіки знань» вимагає формування не лише відповідної інфраструктури, а й кваліфікованої робочої сили, здатної надавати послуги на міжнародному рівні. Впродовж останніх 30 років багатьом країнам, що розвиваються, вдалося скоротити відставання від заможніших країн саме завдяки розвитку виробництва товарів та послуг. У міру вичерпання внутрішніх можливостей, таким країнам, до яких ми відносимо й Україну, необхідно приділяти більше уваги освіті (як дітей, так і дорослих), щоб використовувати можливості міжнародної торгівлі й розвивати індустрію послуг. На рисунку (Додаток А, Рис. 1.7) представлена кореляція між рівнем людського капіталу в країні та рівнем володіння англійською мовою [685].

Доля послуг у світовій економіці зростає, однак їх складніше експортувати, ніж товари. Смартфони можна доставити до будь-якої точки світу, а кваліфікованих фахівців – не завжди. Існує взаємозв'язок між рівнем володіння англійською мовою та рівнем експорту послуг з країни, а також доданою вартістю на одного працівника в сфері послуг. По мірі того, як усе більше ускладнюються шляхи економічного обміну, зростає й попит на знання іноземних мов. Все більше навчальних програм МВА вимагають вільного володіння однією, а іноді й двома іноземними мовами.

Розмовляти з діловим партнером однією мовою – це не лише технічна необхідність, а й основа для зміцнення взаємної довіри. Статистичні дані підтверджують, що у країн зі спільною мовою обсяги торгівлі на 42% більше, ніж у країн з різними мовами. І хоча технології штучного інтелекту з кожним роком все краще справляються з перекладом у типових ситуаціях, ми все ще дуже далекі від автоматичних перекладачів, що здатні розуміти культурні нюанси, які люди зазвичай використовують у повсякденному спілкуванні. Сучасні багатонаціональні компанії жодним чином не формують англомовне ділове середовище (проти якого зазвичай виступають захисники національних мов), а функціонують на багатомовному ландшафті. Тенденція використовувати англійську мову в якості найшвидшого й найдешевшого засобу спілкування між носіями різних мов наразі проявляє себе дуже сильно, проте інвестиції й в інші мови також залишаються високими. За даними національних агенцій з просування мов, сьогодні понад 150 мільйонів людей вивчають французьку, іспанську або китайську мови як іноземні. Між діловими партнерами виникає сильніша довіра, якщо вони намагаються вивчати рідні мови один одного.

Знання англійської мови окупається, адже спостерігається стійка позитивна кореляція між рівнем володіння англійською мовою та низкою макроекономічних показників, включно скоректований чистий національний прибуток на душу населення (Таблиця 1.2) [684].

Таблиця 1.2.

Залежність чистого річного національного прибутку на душу населення країни від середнього рівня володіння англійською мовою

Середній рівень володіння англійською мовою по країні	Чистий річний національний прибуток на душу населення (в доларах США)
Дуже високий	36 949
Високий	12 680
Середній	10 995
Низький	6 040
Дуже низький	4 975

Далі розглянемо, як знання англійської мови *впливає на якість суспільства*. Знання англійської мови дорослими громадянами – це значущий показник відкритості суспільства. В країнах, де доросле населення добре володіє англійською мовою, громадяни в цілому частіше виїжджають закордон, більш політично активні та прогресивні у поглядах на гендерні ролі. Це не свідчить про прямий причинно-наслідковий зв'язок, проте, вірогідно, ті самі сили, що спонукають людей до вивчення англійської мови як глобального засобу міжкультурного спілкування, роблять суспільство більш відкритим й зменшують в ньому гендерну та соціальну нерівність.

Рівень володіння англійською мовою серед дорослих людей корелює з індексом дистанції влади Хофстеде (Power Distance Index, PDI), який визначає ступінь прийняття рядовими членами суспільства нерівномірного розподілення влади й віддзеркалює сприйняття нерівності як в професійному середовищі, так і в сім'ях. Високий показник PDI спостерігається в жорстких ієрархічних системах, в яких від підлеглих та молоді очікується беззаперечне виконання наказів «зверху». Для таких суспільств характерні високий рівень нерівності та низький рівень володіння англійською мовою серед дорослого населення. І навпаки, є країни (регіони), в яких більш успішними є організації з горизонтальною корпоративною структурою, нижчим рівнем терпимості до нерівності, сприйняттям цінності ідей будь-якої людини незалежно від статі, віку та/або статусу. В таких суспільствах рівень володіння англійською мовою, як правило, вищий [438].

І хоча англійська мова не руйнує вертикальну суспільну ієрархію на пряму, вона може сприяти розповсюдженню більш широких (демократичних) поглядів. Суспільний запит на вивчення англійської мови сьогодні є високим як ніколи. Логічно, що люди витрачають час, сили й кошти на вивчення англійської мови не заради задоволення, а тому, що вони в подальшому мають намір спілкуватися нею як у професійній, так і в приватній сфері, мандрувати до інших країн тощо. Завдяки мові люди мають можливість бачити, як живуть інші. Спостерігається дуже сильна кореляція між рівнем володіння англійською мовою громадянами та рівнем розвиненості міжнародних зв'язків країни, а також показниками розвитку демократії, громадянських свобод, політичних прав. Після контакту із зовнішнім світом люди часто підіймають питання щодо

устрою власного суспільства, беруть більш активну участь у вирішенні глобальних проблем, часті вимагають змін [438].

Потужна кореляція спостерігається між рівнем знання англійської мови та місцем держави в так званому «Індексі хороших країн» (The Good Country Index) – сумарним показником того, який внесок сьогодні вносить країна в розвиток людства в цілому (без урахування історичних особливостей) (Додаток А, Рис. 1.8) [275].

У ХХІ столітті жінки складають важливу складову кваліфікованої робочої сили. В більшості країн, як багатих, так і тих, що розвиваються, жінки в середньому мають вищий рівень освіти, ніж чоловіки. Тим не менш, їхні можливості щодо працевлаштування та кар'єрного росту часто обмежені різницею в заробітній платні, структурним дисбалансом і культурними стереотипами, що вимагають від них виконувати більшу частину неоплачуваної роботи по дому. Усі країни світу багато б виграли, якщо б систематично працювали над усуненням подібних дисбалансів. У суспільствах з більш прогресивним ставленням до гендерних ролей, люди краще володіють англійською мовою.

Глобальний індекс гендерного розриву (Global Gender Gap Index, GGGI) Всесвітнього економічного форуму оцінює різницю у становищі чоловіків і жінок в плані внеску в економіку, рівня освіти, політичних прав, охорони здоров'я, інших показників (Додаток А, Рис. 1.9) [367].

Дані щодо рівня володіння англійською мовою також корелюють і з GGG-індексом. Щоправда, і в цьому випадку відсутній прямий причинно-наслідковий зв'язок — вищий рівень володіння мовою напряду не поліпшує права жінок, але суспільства, які дотримуються гендерної рівності, як правило, більш заможні, відкриті та інтернаціональні.

Отже, люди, які володіють англійською мовою, здатні спілкуватися з усім світом. Існує позитивна кореляція (Таблиця 1.3) між середнім рівнем іншомовної компетентності та ступенем розвиненості міжнародних зв'язків (Global Connectedness Index, GCI). За даними логістичної компанії DHL інтегральний показник рівня GCI прямо пропорційний кількості громадян, що послуговуються англійською [273].

Залежність інтегрального показника рівня розвиненості міжнародних зв'язків країни від середнього рівня володіння англійською мовою

Середній рівень володіння англійською мовою по країні	Інтегральний показник рівня розвиненості міжнародних зв'язків країни
Дуже високий	73,93
Високий	62,40
Середній	56,50
Низький	48,26
Дуже низький	45,14

За даними рейтингу ста країн світу, в яких англійська мова не є державною «EF English Proficiency Index. A Ranking of 100 Countries and Regions by English Skills» [737], серед країн з показником рівня володіння англійською «дуже високий» та «високий» – майже 76 % – це країни Європи. Серед країн з рівнем «середній» європейські держави складають 24 %, а серед країн з показниками «низький» і «дуже низький» до Європи відносяться лише 13 %, причому, аутсайдерами є або колишні республіки СРСР (Білорусь, Росія, Україна, Грузія), або країни, які доволі умовно можна віднести до Європи (Азербайджан, Туреччина). Тому закономірно, рівень володіння англійською мовою в Європі є вищим за середній показник у світі (Додаток А, Рис. 1.10).

Робимо висновок, що Європа має найвищий (з великим відривом) рівень володіння англійською мовою (як іноземною) серед усіх регіонів світу. А якщо розраховувати середній показник для регіону лише по країнах ЄС і Шенгенської зони, то результат буде ще вищим. Цей успіх – результат багаторічних зусиль національних міністерств освіти та інших органів Європейського Союзу з просування ідеї багатомовності. Те, що починалось як форум ідеалістів, які боролися за мир в усьому світі, перетворилося на потужне консолідоване політичне й економічне об'єднання, базою для якого стала спільна мова. Можливість швидкого та простого спілкування зміцнює зв'язки між європейцями. Цьому також сприяють академічний обмін, міжнародне наукове співробітництво, туризм, працевлаштування в різних країнах.

Європейська єдність успішно протистоїть навіть таким серйозним викликам всьому проекту ЄС, як зростаючий націоналізм.

Далі подивимось, як виглядає ситуація всередині Європи. Найвищий рівень володіння англійською мовою спостерігається в Скандинавських країнах (Додаток А, Рис. 1.11), проте, починаючи з 2017 року, кількість країн з «дуже високим» рівнем щорічно збільшується в усьому регіоні. Системи шкільної освіти в цих країнах використовують кілька ключових стратегій, включно із ранньою орієнтацією на розвиток комунікативних навичок, щоденне знайомство з англійською мовою як у навчальній аудиторії, так і поза класом, а також орієнтоване на конкретні професії навчання мови в останні роки навчання, незалежно від того, чи то є професійна школа, чи то є університет [737].

Ефективна мережа збору даних і обміну інформацією в Європейському Союзі сприяє дистрибуції передових методик навчання серед країн-учасників ЄС. Також в Європі широко розповсюджені програми навчання дорослих коштом як державного, так і приватного фінансування. Проте, представлені в цих програмах курси англійської мови все ще недостатньо ефективні через їхню коротку тривалість й недостатню інтенсивність.

Європейські країни здатні підвищити рівень володіння англійською мовою ще більше (особливо серед старшого покоління), якщо введуть програми навчання дорослих з незалежною сертифікацією, які відповідатимуть нормативам систем атестації. Таке навчання забезпечить вищу якість і можливість трансферу знань між робочими місцями.

Отже, в сучасному світі для англійської мови чітко виражена лінійна залежність — чим більше людей нею користуються, тим кориснішою вона стає. Англійська мова є першою (або основною другою) мовою для понад мільярда людей, і ще сотні мільйонів людей по всьому світі користуються англійською як третьою або четвертою. Для працівників підприємств будь-якої галузі, вчених, дослідників, випускників університетів, здобувачів освіти володіння англійською мовою розширює горизонти, знижує бар'єри, пришвидшує обмін інформацією. Сьогодні стимулів до вивчення англійської мови значно більше, ніж будь-коли. І все ж таки, попит на людей, які володіють англійською мовою, значно перевищує пропозицію. Освітні системи, які сформувалися ще в період першої промислової революції, виявились непристосованими до вимог четвертої. Культура перед-професійної освіти залишає дорослим мало

можливостей для перекваліфікації. Проте, розвиток макроекономіки вимагає від фахівців швидкого переходу від галузей, що скорочуються, до галузей, що знову виникають.

Володіння англійською мовою зазвичай розглядається як конкурентна перевага, проте, варто пам'ятати, що мова є важливим засобом, що сприяє встановленню професійних зв'язків, які не лише допомагають знайти цікавішу та/або вигіднішу роботу, розпочати власний бізнес, а ще й є цінністю самі по собі. Здатність налагоджувати зв'язки є одною із головних характеристик так званого «громадянина світу», яка доповнює такі важливі характеристики як цікавість, уміння йти на контакт, почуття спільної відповідальності за те, що відбувається поза межами безпосередніх професійних обов'язків.

Висновки до першого розділу

Вивчення результатів досліджень вітчизняних і закордонних науковців з проблем іншомовної підготовки майбутніх учителів дозволяє здійснити їхню систематизацію за такими напрямками: теоретико-методологічні основи іншомовної педагогічної освіти; професійна іншомовна підготовка фахівців у галузі педагогічної діяльності; іншомовна комунікативна компетенція в контексті сучасних соціокультурних проблем фахової підготовки майбутніх вчителів; теорія компаративних досліджень; використання прогресивних ідей іншомовної підготовки майбутніх педагогів з урахуванням прогресивних ідей європейського досвіду. Українськими вченими також здійснені глибокі порівняльно-педагогічні дослідження тенденцій іншомовної підготовки фахівців у двох досліджуваних нами країнах, зокрема: порівняльний аналіз підготовки майбутніх вчителів англійської мови в університетах України та Польщі; особливості оцінювання знань студентів з іноземної мови у закладах вищої освіти Польщі та Чехії; сучасні тенденції розвитку шкільної іншомовної освіти в країнах-членах Ради Європи; європейські інновації в системі навчання іноземних мов у Чеській Республіці та Польщі. Водночас аналіз праць науковців свідчить, що основна увага приділялася вивченню особливостей професійної підготовки саме майбутніх учителів іноземних мов, в той час як особливості іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей в означених країнах до сьогодні не були предметом окремого наукового дослідження.

Здійснивши дефінітивний аналіз основних понять, що використовуються в процесі дослідження педагогічної проблеми іншомовної підготовки майбутніх учителів, шляхом вивчення широко спектру думок, міркувань, визначень провідних вітчизняних і закордонних науковців, ми дійшли висновку, що як українські, так і європейські (зокрема, польські та чеські) педагоги-дослідники, в основному, вкладають однаковий смисл та мають спільне бачення змісту таких понять як «компетенція», «компетентність», «компетентнісний підхід в освіті», «іншомовна підготовка», «іншомовна комунікативна компетентність», «глобалізація», «інтернаціоналізація вищої освіти», «мультилінгвізм», «плюрилінгвізм» «міжкультурна комунікація», отже перебувають в однаковому понятійно-термінологічному контексті. На основі аналізу нами сформована власна точка зору щодо понятійного апарату досліджуваної проблематики.

Аналіз основних нормативних актів ЄС, що прямо або опосередковано регулюють питання іншомовної освіти, демонструє, що значення якісної іншомовної підготовки фахівців, і, як наслідок, необхідність відповідного удосконалення систем освіти на всіх щаблях неодноразово підкреслюється в основоположних документах, довгострокових програмах Європейського Союзу. Більшість рекомендацій Ради Європи з мовної освіти знайшли своє відображення у низці законодавчих документів, що визначають державну політику іншомовної освіти Польщі та Чехії на найближчі роки та в довгостроковій перспективі. Як наслідок, відбувається активізація впливу прогресивної освітньої політики розвинених європейських держав на наявні системи професійної підготовки в досліджуваних країнах. З початку нового тисячоліття урядами та міністерствами обох країн прийняті документи, що сприяли реформуванню національних систем іншомовної підготовки. Окресливши основні аспекти державної політики з питань вивчення іноземних мов в закладах освіти Чехії та Польщі дозволяє стверджувати, що керівництво обох держав приділяє належну увагу проблемі іншомовної компетентності своїх громадян. Напрацьована законодавча база, стратегічні рішення, урядові ініціативи та інші загальнодержавні заходи в достатній мірі відповідають основним вимогам Європейського співтовариства щодо політики мультилінгвальності. Отже, використання позитивного досвіду Чехії та Польщі у контексті державної законодавчої підтримки системи іншомовної підготовки

фахівців сприятиме визначенню пріоритетів державної політики іномовної освіти та її удосконалення в українських сучасних реаліях.

Аналіз сучасних європейських тенденцій в галузі іномовної освіти показує, що в сучасному світі відбуваються принаймні три взаємопов'язаних процеси, які потребують високого рівня іномовної підготовки: глобалізація, інформатизація та взаємовплив культур. По мірі збільшення інформаційних потоків, посилення міжнародної кооперації та глобалізації економіки, розвитку ІКТ зростає необхідність у ефективній міжкультурній комунікації. Володіння іноземною мовою, насамперед англійською, сьогодні розглядається як конкурентна перевага, яка впливає на всі основні сфери життєдіяльності людини: науково-технічні інновації, працевлаштування, економічну ситуацію, суспільні відносини. Також відбувається значне збільшення контингенту іноземних студентів, які прагнуть до здобуття вищої освіти за кордоном і до оволодіння іноземною мовою з метою її практичного використання як у себе в країні, так і за кордоном.

Теоретичний аналіз досліджень з проблем і особливостей сучасної європейської мовної освіти показує, що для неї найбільш характерними є концепції глобалізації, інтернаціоналізації, етно-релятивістського світогляду, коннективізму, відкритих освітніх ресурсів, соціально-професійної та культурної мобільності викладачів і студентів, поєднання формальної та неформальної освіти. Усі ці концепції безпосередньо стосуються іномовної підготовки майбутніх учителів та вимагають розвитку низки важливих особистісних характеристик, таких, як комунікативність, толерантність, гуманітарна грамотність, здатність до полікультурної взаємодії. У зв'язку з цим зростає роль іноземної мови як навчальної дисципліни, яка характеризується гнучкістю організаційно-діяльнісної та змістової структури, варіативністю інформаційних і методичних компонентів. Нова європейська філософія освіти зумовила й суттєві зміни в концептуальних засадах іномовної підготовки. В основу сучасних європейських концепцій вивчення іноземних мов покладені, по-перше, теорія педагогічного спілкування, спрямована на розвиток пізнавальної активності учнів, в рамках якої намітилася значна кількість різних інтерпретацій комунікативності; по-друге, ідея індивідуалізації навчання та самостійності учнів, яка основною метою освіти визначає якнайкраще пристосування особистості до практичної діяльності, до швидкої адаптації в

житті, а в якості основи процесу навчання розглядає персональний інтерес учнів, чия активність і самостійність повинні заохочуватися.

В межах освітньої політики ЄС вважається необхідним вивчення принаймні двох іноземних мов, причому одна з них, як правило, англійська, що традиційно виступає в ролі мови міжнародного спілкування не лише в Європі, а й в усьому світі, оскільки англійська комунікативна компетентність є не лише предметом повсякденного застосування для будь-якої освіченої людини, а також необхідним інструментом формування у громадян почуття «європейської ідентичності». Реалізація принципу навчання впродовж життя (lifelong learning) є магістральним напрямом розвитку європейської системи освіти. У Програмі дій Європейського Союзу в сфері навчання впродовж життя іншомовній комунікативній компетентності надано особливого значення, тому мовний напрям віднесений до міжсекторальної частини, що пронизує всі етапи освіти.

В контексті сучасних інтеграційних процесів і згаданих вище загальноєвропейських тенденцій у мовній політиці, та відповідно до соціального замовлення, основними напрямками розвитку системи іншомовної підготовки у закладах вищої педагогічної освіти Польщі та Чехії визначаємо: модернізацію та впровадження нових освітніх програм та інноваційних технологій; створення належних умов для залучення кваліфікованих науково-педагогічних кадрів, у тому числі закордонних; інтернаціоналізацію науково-освітнього середовища (проведення спільних із закордонними фахівцями наукових досліджень, організація міжнародних наукових форумів, спільні публікації, проекти, програми тощо); інтенсифікацію академічної та наукової мобільності студентів і викладачів, встановлення партнерських відносин із провідними навчальними закладами Європи і світу, розвиток і вдосконалення англійського середовища.

РОЗДІЛ 2.

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПОЛЬЩІ ТА ЧЕХІЇ

У розділі подані основні етапи розвитку системи вищої педагогічної освіти в Польщі та Чехії, а також проаналізовано, яким чином загальна іншомовна компетентність громадян у досліджуваних країнах впливає на іншомовну підготовку майбутніх учителів у контексті сучасних загальноєвропейських лінгвістичних процесів.

2.1. Розвиток системи вищої освіти Польщі та Чехії

Починаючи з 1948 року, після встановлення соціалістичного устрою в багатьох країнах Центральної Європи, освітні системи Польщі та Чехії зазнали численних змін, що були характерні для так званого процесу «советізації». Переймаючи радянську систему освіти, з такими її ознаками, як запровадження повсюдної обов'язкової початкової освіти, скасування плати за навчання, закриття всіх приватних навчальних закладів, прискіпливе ставлення до соціального походження та інше, Чехословацька Республіка, Польща та інші новостворені соціалістичні країни намагалися досягти «рівного доступу до освіти». Це мало забезпечити представництво всіх соціальних класів у середній та особливо вищій освіті, яке б пропорційно відображало частку кожного соціального класу населення країн. Уряди вважали, що такий пропорційний розподіл забезпечить «доступність усіх освітніх форм для всіх громадян, незалежно від їхнього соціального становища» [437, с. 39]. Одразу зауважимо, що в кінцевому рахунку цей намір не виправдався.

Після Другої світової війни як Польща, так і Чехословаччина провадили дуже схожу освітню політику та дуже схожі інституційні реформи. Як наслідок, вони зазнали майже однакових змін як у структурі системи освіти, так і в подоланні освітніх нерівностей, і навіть на сьогоднішній день проблеми, з якими вони стикаються, залишаються дуже схожими. Соціалістична система

освіти формувалася як важливий структурний елемент соціалістичної економіки (головний пріоритет надавався важкій промисловості, в результаті чого акцент робився на технічній і професійно-технічній освіті) та була віддзеркаленням характеру її політичної ідеології (централізоване планування на відміну від вільної ринкової конкуренції та запровадження квот щодо кількості місць на певні спеціальності). Замість майже знищеної за роки війни старої інтелігенції мала виникнути нова національна інтелектуальна еліта, яка б формувалася з вихідців з робітничого класу та селянства шляхом надання їм доступу до середньої та вищої освіти. Освітня нерівність як явище мала згладжуватись егалітарною соціальною політикою та практикою перерозподілу ресурсів: освіта на всіх рівнях стала безкоштовною, включаючи підручники, посібники, інші засоби навчання; окрім академічних стипендій, були запроваджені соціальні стипендії для представників нових привілейованих класів (робітників, селянства); соціальне походження, місце проживання («територіальна перевага») і навіть національність були предметом суворого політичного контролю під час прийому до закладів освіти.

Не зважаючи на запровадження всіх перерахованих механізмів і процедур позитивної дискримінації, їх не завжди суворо дотримувались, а тому їхній фактичний вплив на те, наскільки добре були представлені «бажані» групи населення в лавах студентської спільноти, є доволі сумнівним. Система вищої освіти особливо опиралась подібній інтервенції. Традиційні університетські програми денної форми навчання (на відміну від вечірньої та заочної форм) природно не сприймали практику встановлення пропорційного представництва соціальних класів. Так, із загальної кількості випускників польських університетів в період 1948-1973 років, лише 34% були представниками робітничого класу, 23% походили з селянських родин, а 43% представляли інтелігенцію та колишній середній і вищий клас [267, с. 217].

Як у Чехословацькій Республіці, так і в Польщі загальні повоєнні події та уніфікація системи освіти призвели до: об'єктивного збільшення середньої кількості часу, який витрачався на навчальний процес; демократизації та розширення системи середньої освіти; запровадження вечірніх та заочних програм навчання для економічно активного населення; емансипації та навіть позитивної дискримінації для жінок. Проте, системи освіти обох країн не змогли подолати міжгенераційну репродукцію знань і перешкодити

традиційному для своїх суспільств процесу передачі освітніх устремлінь і культурного капіталу. Політичним прагненням державного керівництва не судилося здійснитися, особливо у вищій школі. Однак, політичні інструменти комуністичної ідеології санкціонували сильну залежність освітньої кар'єри дитини від рішення її батьків. Повсюдно прославлявся ручний труд і вирівнювання доходів. Через примусово обмежену диференціацію доходів, значення освіти в процесі досягнення соціального статусу сильно зменшилось або було повністю ліквідовано. Робітничий клас з необґрунтовано високим соціальним статусом і, до речі, відносно високими доходами, мало цікавився вищою освітою, оскільки фінансово вона просто не окупалася. Система позитивної дискримінації (нарахування додаткових вступних балів за «відповідне» соціальне походження, територіальне розміщення тощо) виявлялась неефективною через те, що не завжди супроводжувалась індивідуальними прагненнями абітурієнта. Бюрократичні заходи, спрямовані на вивчення соціального походження студентів, були найпростішим інструментом регулювання прийому до університету, але вони були недалекоглядними і через це недієвими у підході до складної природи соціального відтворення. Вільний вибір студентом закладу освіти був більш значущим, ніж відбір на основі «об'єктивних» процедур прийому [295, с. 220].

Як показує чехословацький і польський досвід, серед представників нижчих соціальних верств населення рішення не вступати до закладу вищої освіти часто приймалося через обмежену диференціацію доходів. Заробітна плата випускника університету не могла компенсувати вартості вищої освіти. Університетський диплом мав скоріше естетично-культурну цінність і був ознакою потенційно вищого соціального статусу. З іншого боку, умовна шкала престижності професій і соціалістичному суспільстві також мала доволі специфічний вигляд, адже цінність ручної праці вважалась набагато вищою за працю інтелектуальну. Іншим фактором впливу на рішення щодо вступу (не вступу) до вишу було те, що польські та чехословацькі університети здебільшого приймали випускників загальноосвітніх шкіл, які могли обирати між вступом до університету та початком трудової діяльності, тобто, зароблянням реальних грошей. Батьки представників нижчих верств населення часто остерігалися спрямовувати своїх дітей на здобуття абстрактної вищої освіти, яка, на їхню думку, «не давала жодних практичних навичок». Навчання

в університеті часто вважалось ризикованою та невиправданою інвестицією часу й коштів, якої намагалися уникати. І навпаки, для представників вищих верств населення загроза соціального «спуску» означала більший ризик, ніж невпевненість в тому, що по закінченню університету не вдасться знайти добре оплачувану роботу [410, с. 487].

Відповідно до офіційної егалітарної ідеології, уряди країн стверджували, що соціалістична система зменшила ступінь нерівності доступу до вищої освіти не лише в порівнянні із довоєнним минулим, а й порівняно з іншими капіталістичними країнами. Проте, наявні емпіричні дані щодо цієї нерівності вказують на те, що фактично довготривалого зниження нерівності не відбулося. У довгостроковій перспективі, освітні нерівності в соціалістичних країнах були не меншими, ніж на Заході. Порівняльні емпіричні дослідження доводять, що ступінь нерівності доступу до вищої освіти в Польщі, Чехословаччині, США та Нідерландах був приблизно однаковий [539, с. 981; 531, с. 192], а в таких країнах як Фінляндія, Норвегія, Австрія – навіть нижчий [603, с. 157].

Дослідження доводять [434, с. 78], що впродовж перших двох десятиліть після закінчення Другої світової війни в Польщі та Чехословаччині ступінь нерівності доступу до освіти зменшився, рівень загальної освіченості населення значно зріс, збільшилась залежність призначення на посаду від рівня здобутої освіти, відбулися меритократичні зміни та посилилась роль освіти в цілому. Доступ нижчих верств населення до освіти значно покращився, особливо в перші повоєнні роки. Але в 1970-х роках освітня нерівність в обох країнах знову зросла [532, с. 316] і стало зрозуміло, що соціалізм, як форма державного устрою, не в змозі утримувати ситуацію в режимі «ручного керування» впродовж тривалого часу. Досвід показав, що ці позитивні зміни були частковими та тимчасовими. А в довгостроковій перспективі вони виглядають лише короткотривалими коливаннями, залежними від поточної соціальної політики та загальних суспільно-політичних подій. Вони не мали постійного впливу і не представляли собою більш-менш стійкого розвитку в бік покращення рівності та соціальної справедливості, які б могли вигідно вирізняти освітні системи Польщі та Чехословаччини на тлі західних несоціалістичних країн.

У 1989 році аналітики Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСД) почали писати про об'єктивну неминучість трансформації системи вищої освіти, відзначаючи її поступовий перехід від елітарності до

масовості, а також наголошуючи на необхідності її диверсифікації [314, с. 114]. Вперше за кілька десятиліть у Польщі та Чехії постали питання щодо альтернативних джерел фінансування та відкриття закладів вищої освіти недержавної форми власності. Окремі політики вважали фінансування з різних джерел найкращим способом подальшого розвитку галузі в нових умовах ринкової економіки, а введення плати за навчання на «прибуткових» спеціальностях (бізнес, право, менеджмент тощо) розглядали як механізм швидкого відродження національної еліти [689, с. 276].

Попри схоже минуле, Чехія та Польща використали два різні підходи до реформування систем вищої освіти після 1989 року. У Чехії новий закон про вищу освіту створив простір для демократизації функціонування університетів, повернув до рук викладачів і студентства певну свободу щодо прийняття рішень і мав на меті продемонструвати добру волю з боку нових органів державної влади щодо впровадження в систему вищої освіти принципів ринкової економіки. Закон визначав академічні права, самостійність та свободу в прийнятті рішень як важливі принципи демократії [536, с. 63]. Було задекларовано повернення до системи автономних академічних установ на засадах самоврядування. Академічна свобода повинна була сприяти незалежним знанням і творчості. Незважаючи на те, що з політичної точки зору сам по собі закон був величезним історичним досягненням, він не заклав чіткої законодавчої бази для створення приватних університетів і коледжів. Формально, не було законодавчих перешкод для створення приватних закладів вищої освіти, проте в законі не було прописано чіткої юридичної процедури щодо подання заявки на державну акредитацію для узаконення запропонованих навчальних програм і гарантування офіційного державного визнання присуджуваних дипломів і наукових ступенів. Це серйозно гальмувало процес розвитку приватного сектору вищої освіти, оскільки державна акредитація відіграє життєво важливу роль для запевнення студентів щодо якості знань та умінь, які пропонує їм заклад. Таке дещо консервативне та недієве законодавство поставило чеську систему освіти в умови, що невігідно відрізнялися від ситуації в Польщі.

У вересні 1990 року, всього через дванадцять місяців після скасування комуністичного устрою, польський сейм також прийняв закон про вищу освіту, який проклав шлях до появи вільної, більш ліберальної вищої освіти. Він

надавав широку автономію університетам шляхом відновлення влади ректоратів та академічних сенатів щодо прийняття стратегічних рішень і повернення їм повноважень щодо життєво важливих питань управління університетами. На щастя, попри комуністичне минуле, культурно-інтелектуальний рівень польської академічної спільноти залишився високим, а університети мали великий вплив на напрям змін, що проголошувались законом 1990 року [459, с. 14]. Ключовою рисою нового польського освітнього законодавства, на відміну від чеського, було встановлення чітко визначених і дуже ліберальних правил створення недержавних закладів вищої освіти. Нова законодавча база незабаром стала рушійною силою для їх динамічного зростання та диференціації. Звісно, «маркетизація» польської системи вищої освіти не була цілковитою новиною, адже на початку 1990-х років подібні інституційні зміни також спостерігалися в багатьох країнах світу, однак серед держав Центральної та Східної Європи це був радикальний крок у бік ринкового підходу. Г. Уїлліамз (G. Williams) виділив два основні інструменти цього підходу – приватизація та встановлення освітніх відносин, що ґрунтуються на дійсних ринкових законах і стосунках [733, с.277]. Враховуючи, що Польща і Чехія використовували суттєво різні підходи до створення національних систем вищої освіти, одразу з'явилась відчутна різниця в кількості закладів вищої освіти державної та недержавної форм власності, яка, до речі, зберігається й досі. До початку XXI століття в Чехії взагалі не існувало акредитованих приватних вищих навчальних закладів. І хоча потреба в альтернативних шляхах провадження вищої освіти була очевидною, через несприятливе законодавство більшість чеських вишів максимум могли собі дозволити брати платню за окремі додаткові освітні послуги, проте не могли акредитувати цілу платну програму підготовки. Деякі приватні університети та коледжі, яким вдалося здобути собі позитивну репутацію, вважали, що і без державної акредитації можна успішно працювати на ринку освітніх послуг. У 2000 році, з 20 поданих до міністерства заявок, державну акредитацію отримали лише 8 освітніх установ, в той самий час, як у Польщі вже на повну працювали майже 200 акредитованих недержавних закладів вищої освіти [286, с. 51]. В Польщі заклади приватного сектору стали рушійною силою всієї системи вищої освіти. За словами Bronisław Misztal, завдяки унікальним темпам розвитку,

польські зміни мали стати «маяком» для всіх пост-комуністичних країн Центральної і Східної Європи [548, с. 37].

Таблиця 2.1 відображає динаміку розвитку недержавного сектору вищої освіти в Польщі та Чехії в період 1990-2004 рр. (від скасування соціалістичного державного устрою до моменту вступу в ЄС) та сучасні статистичні дані [431; 724, с. 28].

Таблиця 2.1

Динаміка збільшення кількості закладів вищої освіти в Польщі та Чехії

Навчальний рік	Загальна кількість закладів вищої освіти (державних + недержавних)		Загальна кількість акредитованих недержавних закладів вищої освіти	
	Польща	Чехія	Польща	Чехія
1990/1991	112	24	5	0
1991/1992	117	24	10	0
1992/1993	124	23	18	0
1993/1994	140	23	34	0
1994/1995	161	23	56	0
1995/1996	179	23	80	0
1996/1997	213	23	115	0
1997/1998	246	23	146	0
1998/1999	266	23	158	0
1999/2000	287	23	174	0
2000/2001	310	31	195	8
2001/2002	344	41	229	17
2002/2003	377	57	252	33
2003/2004	392	61	267	37
...
2019/2020	457	70	326	44

Ще більш цікавим є те, що виникнення приватного сектору вищої освіти не вписується в загальну картину приватизації в Польщі. Приватні університети формувались ані на основі зруйнованих (збанкрутілих) державних установ, ані за рахунок передачі прав власності від державних до приватних власників, що було найбільш поширеною практикою серед інших країн даного регіону. Навпаки, з самого початку приватні університети і коледжі з'являлись швидко і незалежно, незважаючи на існування добре організованої системи традиційних державних університетів. Це стало можливим завдяки тому, що приватні установи були орієнтовані на іншу цільову аудиторію студентів. Запропоновані ними програми підготовки фахівців не конкурували, а, скоріше, заповнювали прогалини у не дуже широкому спектрі освітніх послуг, що пропонували державні університети. Вони знайшли власну нішу, що дозволило їм спокійно

працювати поряд із державними закладами вищої освіти, не витісняючи один одного з ринку освітніх послуг [548, с. 39]. Приватні установи, як правило, значно менші за державні, що дає їм більшу гнучкість для коригування вибору курсів і програм відповідно до потреб своїх клієнтів.

Хоча не існує єдиної моделі для новостворених приватних університетів, можна виділити три основні типи приватних навчальних закладів (такі заклади існують як у Польщі, так і в Чехії):

1) вищі навчальні заклади, створені в невеликих містах або в містах без академічних традицій. Вони не мають видатної репутації, проте мають чітку орієнтацію на професійну освіту. Цільовою аудиторією таких університетів є місцеві студенти, які через певні (економічні, соціальні, культурні) причини не можуть собі дозволити навчатись у великих державних університетах;

2) навчальні заклади, створені у великих академічних містах. Вони також відіграють дещо іншу роль, порівняно із великими державними університетами, також маючи переважно професійну спрямованість та орієнтацію на тих студентів, які не змогли набрати достатньо балів для вступу на денну форму навчання у великому державному університеті;

3) вищі навчальні заклади, які є зовсім невеликими, проте дуже дорогими, а тому вважаються елітними. Вони, як правило, мають видатну репутацію і націлені на студентів з високим рівнем підготовки, представників вищих (заможних) верств населення, а також іноземних студентів.

Поява ЗВО приватного сектору мала глибокий вплив на провадження вищої освіти і в державній сфері. Польський закон про вищу освіту 1990 року не лише створив інституційне середовище для виникнення приватних університетів і коледжів, а також допоміг державним установам розробити широкий спектр альтернативних освітніх форм (наприклад, програми заочного та вечірнього навчання). Стаття 70 польської конституції стверджує, що «навчання в усіх державних закладах є безкоштовним», проте доповнення до неї дозволяють державним закладам брати платню за «певні освітні послуги». На практиці це означає, що навчання на денній формі в державних університетах є безкоштовним, а «заочники» та «вечірники» мають платити за навчання. Це дало можливість розглядати державну вищу освіту як потенційно прибутковий бізнес. Подібна ситуація склалась і в Чехії.

Отже, державні заклади швидко взяли до активної комерційної діяльності, яка допомогла їм врятуватися від банкрутства. Виникнення приватного сектору вищої освіти поряд із частковою комерціалізацією сектору державного, призвело до значного зростання кількості студентів. У той самий час, через брак академічних кадрів (збільшення кількості викладацького складу відбувається непропорційно до збільшення кількості студентів), це дещо негативно вплинуло на якість викладання. Таблиця 2.2 відображає загальну динаміку кількості викладачів і студентів закладів вищої освіти в Польщі та Чехії в період 1990-2004 рр. (від скасування соціалістичного державного устрою до вступу в ЄС) та сучасні статистичні дані [724, с. 32].

Таблиця 2.2

Динаміка кількості викладачів і студентів закладів вищої освіти в Польщі та Чехії (1990 – теперішній час)

Навчальний рік	Загальна кількість закладів вищої освіти		Загальна кількість студентів		Загальна кількість викладачів		Кількість студентів на одного викладача	
	Польща	Чехія	Польща	Чехія	Польща	Чехія	Польща	Чехія
1990/1991	112	24	403800	118194	64500	11839	6,3	10,0
1991/1992	117	24	428200	113654	63200	11958	6,8	9,5
1992/1993	124	23	495700	117637	63000	12105	7,9	9,7
1993/1994	140	23	584000	127137	65300	12561	8,9	10,1
1994/1995	161	23	682200	136566	67100	12625	10,2	10,8
1995/1996	179	23	794600	148433	67000	12890	11,9	11,5
1996/1997	213	23	927500	166123	70400	12969	13,2	12,8
1997/1998	246	23	1091800	177723	74100	13216	14,7	13,4
1998/1999	266	23	1274000	187148	77000	13292	16,5	14,1
1999/2000	287	23	1431900	198961	77800	13592	18,4	14,6
2000/2001	310	31	1584800	209298	79900	12791	19,8	16,4
2001/2002	344	41	1718700	223008	86000	13641	20,0	16,3
2002/2003	377	57	1800500	243765	88500	13846	20,3	17,6
2003/2004	392	61	1821700	254420	89300	14374	20,4	17,7
...
2019/2020	457	70	1848800	288915	91600	16210	20,2	17,8

Багато дослідників [349, с. 339; 363, с. 46; 532, с. 259; 531, с. 26] вивчали причини справжнього освітнього буму, який у 1990-х роках мав місце у постсоціалістичних країнах, та шукали пояснень швидкого зростання кількості студентів. Одним з найпоширеніших висновків таких досліджень стала зростаюча цінність вищої освіти для розвитку професійної кар'єри. До 1989 року цінність вищої освіти сильно нівелювалась політичною системою, яка підтримувала прославляння та догматичну прихильність до «ручної праці».

Суспільна думка, сформована агресивною державною пропагандою, як правило, вважала університет місцем, що приваблює і складається з людей, які не мають чітких планів і реальних перспектив для розвитку професійної кар'єри. Крах цієї системи спричинив революційні зміни, що призвели до розвінчання соціалістичних міфів і поступово відновили віру в цінність академічної освіти. Все більш очевидним ставав зв'язок між наявністю диплома про вищу освіту і величиною прибутків фахівця.

У нестабільний перехідний період початку суспільних трансформацій (1990-1995) питання здобуття вищої освіти, яка могла б забезпечити людині зайнятість і фінансову стабільність, стало надзвичайно актуальним [627, с. 87]. Вища освіта поступово ставала вирішальною складовою професійного розвитку, доказом амбітності та працелюбності людини, сертифікатом високого рівня компетентності та працездатності. Поляки і чехи повірили у настання епохи меритократії та все частіше сприймали вищу освіту як мудру й довгострокову інвестицію в особистий розвиток, яка позитивно вплине на зарплату та соціальне становище людини в найближчому майбутньому [363, с. 53; 349, с. 339; 709, с. 76].

Польський і чеський підходи до реформування системи вищої освіти значно відрізнялися: польська освітня політика здебільшого визначалася законами та правилами ринкових відносин, у той час як чеські освітяни більше довіряли державному регулюванню. В обох країнах заклади вищої освіти поступово звільнялися від суворого бюрократичного контролю, проте темпи були різними. Польща зазнала більш спонтанного та швидкого реформування, на відміну від Чехії, де процес розвивався поступово і більш контрольованим (урядом) способом. Це призвело до виникнення низки принципових відмінностей у функціонуванні системи вищої освіти, які зберігаються по сьогоднішній день. Однак обидві держави мають, принаймні, три однакові проблеми:

- питання забезпечення якості послуг вищої освіти;
- асиметричний розподіл інформації на ринку послуг вищої освіти;
- нестача кваліфікованого академічного персоналу на ринку освітніх послуг.

Саме традиційні державні університети були вимушені порушити питання забезпечення якості, оскільки саме ці установи найбільше страждають

від загального зниження стандартів вищої освіти. З самого початку реформ було незрозуміло, який саме орган буде нести відповідальність за оцінку якості викладання та наукових досліджень. Запровадження правил вільного ринку призвело до стрімкого збільшення кількості приватних закладів вищої освіти та часткової переорієнтації державних університетів на комерційні рейки. Як наслідок, в обох країнах (особливо в Польщі) виникло величезне занепокоєння щодо можливого погіршення якості викладання та наукових досліджень. Вивчення цього питання було доручено групам експертів у галузі вищої освіти. Однак, на практиці виявилось, що вони потребують законних повноважень для забезпечення стандартів освіти у вищих навчальних закладах. В обох країнах приватний сектор вищої освіти є доволі молодим і досі виборює право на власне існування, а тим часом, ринок освітніх послуг стає все більш конкурентним. Заклади приватного сектору мають велику спокусу скористатися ситуацією та давати порожні обіцянки, щоб залучати більшу кількість абітурієнтів. Це створює неприємну ситуацію, коли ринок послуг вищої освіти не спроможний забезпечити права клієнтів (абітурієнтів) через асиметричний розподіл інформації [481, с. 301]. Не доброчесні заклади можуть скористатися необізнаністю абітурієнтів щодо рівня якості пропонованого навчання та вводити їх в оману. Така загроза існує в обох країнах, але в Польщі, через значно більшу кількість закладів вищої освіти та студентів, проблема якості навчання є актуальним політичним питанням.

Перша проблема, принаймні частково, вирішується шляхом запровадження державної системи контролю якості вищої освіти. В Польщі, справжнім проривом було створення у 2002 році Державної Акредитаційної Комісії (*Państwowa Komisja Akredytacyjna, PKA*), яка наділена дієвими юридичними повноваженнями. Комісія проводить офіційну перевірку результатів роботи як державних, так і приватних закладів вищої освіти, надсилає висновки та рекомендації до Міністерства науки та вищої освіти Польщі. У разі виявлення невідповідних практик, що негативно впливають на якість надання освітніх послуг, РКА може рекомендувати міністерству призупинити прийом студентів на один рік, або взагалі закрити певну спеціальність, факультет чи освітній заклад. У 1998 році подібна Акредитаційна Комісія (*Akreditační Komise, АК*) була створена і в Чехії, в основному, для моніторингу ефективності роботи приватних ЗВО в розрізі чіткого дотримання

ними цілей і виконання задач, викладених у заявці на отримання державної ліцензії. Проте, модель акредитації, запропонована Законом про вищу освіту 1998 року, не виправдала очікувань освітян через невизначеність стандартів, непрозорість процесу акредитації та непостійність складу експертних груп. У 2016 році, в рамках реформи вищої освіти в Чеській Республіці, АК була замінена Національним бюро з акредитації вищої освіти (*Národní akreditační úřad pro vysoké školství*). Обидві комісії стикнулися з важливою дилемою – чи посилювати державний контроль і запроваджувати єдині стандарти навчання, чи збільшувати університетську самостійність (автономність) і сприяти зростанню «нетрадиційних» закладів, програм і методів навчання. Ця дилема залишається важливим і актуальним питанням, що й досі не вирішена в Польщі та Чехії.

Друга проблема стосується дефіциту достовірної інформації про основні показники діяльності закладів вищої освіти. Поки існувала стабільна та обмежена кількість усім добре відомих університетів, абітурієнти могли розраховувати на отримання вичерпної інформації щодо їхньої репутації, сильніших та/або слабших програм, курсів, інших аспектів діяльності. Проте, з огляду на стрімко зростаючу кількість установ, що працюють у конкурентному середовищі, та масовий потік неперевіреної, а інколи повністю суперечливої, інформації, яку численні заклади розповсюджують щодо якості своїх освітніх послуг, виникає очевидна потреба в незалежному та об'єктивному джерелі. Впродовж 30 років кількість закладів вищої освіти в Польщі зросла в чотири рази (112 → 457), серед яких понад 300 є приватними; в Чехії їхня кількість також потроїлась (24 → 70), серед яких більша частина належать до приватного сектору. У відповідь на цей справжній освітній вибух, в Польщі та Чехії почали з'являтися «ТОП-списки» (таблиці незалежного рейтингового оцінювання на кшталт League Tables & University rankings, що добре себе зарекомендували в англосаксонських країнах) [298, с. 43]. Вони все частіше з'являються в газетах, журналах, Internet, висвітлюючи різні аспекти роботи ЗВО. Природно, що результати цих рейтингів активно порівнюються, обговорюються, а іноді ставляться під сумнів окремими представниками академічної спільноти через недосконалу, на їхню думку, методологію підбору показників ефективності, які не в змозі охопити широкий спектр академічної діяльності. Незважаючи на постійні суперечки щодо оцінювання ефективності державних і приватних

установ, стає все більш зрозумілим, що ці рейтингові таблиці наразі є важливим засобом зв'язку із громадськістю. Для багатьох людей це – чи не єдиний спосіб ознайомитися з неупередженими даними та здобути об'єктивну детальну інформацію, яка стане визначальною для прийняття рішення щодо вступу до того чи іншого закладу. Попри критику, що звучить у бік рейтингових таблиць і того, як вони формуються, вони є визнаним і загальноприйнятим інструментом ранжування в системі вищої освіти. Таблиці також позбавляють помилкових егалітарних переконань щодо рівності усіх ступенів і дипломів, допомагають потенційним роботодавцям знайти відмінність між випускниками різних закладів. Рейтингові таблиці та атестаційні комісії є однаково важливими та виконують комплементарні функції: комісії мають владу та юридичні повноваження вирішувати, чи може певний заклад здійснювати діяльність на ринку освітніх послуг, а рейтингові таблиці встановлюють ієрархію ЗВО шляхом ранжування за об'єктивними критеріями.

Дефіцит академічного персоналу – третя глобальна проблема, з якою стикаються польські та чеські освітяни. Швидке зростання кількості студентів викликає необхідність працевлаштування все більшої кількості кваліфікованих викладачів задля збереження якості навчання. Через лібералізацію ринку вищої освіти, співвідношення кількості студентів до кількості науково-педагогічних працівників у Чехії майже подвоїлось (10 → 17,8), а в Польщі більш ніж потроїлось (6,3 → 20,2). В обох країнах це значення досягло небезпечного рівня та має тенденції до подальшого збільшення. Подібне явище негативно впливає на якість навчання та наукових досліджень. Нажаль, через обмеження бюджету мало сподівань, що ситуація зміниться найближчим часом. Проблема не лише в грошах, адже лише підготовка молодого науково-педагогічного працівника чи дослідника з науковим ступенем займає кілька років, вже не кажучи про професора. Отже, існує ще один аспект проблеми нестачі академічних кадрів. У тій самій Польщі, майже 400 закладів вищої освіти (особливо в приватному секторі) потребують значно більшої кількості викладачів, аніж мають на сьогоднішній день. Високий попит на вищу освіту зумовлює зростання кількості студентів (а значить і грошей, яких на цьому можна заробити) і змушує приватні установи намагатися залучати персонал з державних університетів, керівництво яких зовсім не горить бажанням ділитися кваліфікованими кадрами зі своїми прямими конкурентами. Це спричиняє

величезний конфлікт інтересів між приватним і державним сектором. Незважаючи на протести останніх, більшість «державних» науково-педагогічних працівників понаднормово викладали в приватних закладах, а деякі були працевлаштовані одразу в кількох установах. Ця пагубна практика була найбільше поширена серед науковців, які свідомо відмовлялися від досліджень і присвячували себе виключно викладанню. З іншого боку, зарплата вченого є принизливо низькою відносно його кваліфікації та соціального статусу, а отже, можливість займати додаткову посаду в приватному секторі – це величезна спокуса, перед якою важко встояти. На щастя, новий польський закон про вищу освіту і науку дещо зменшив цю проблему, обмеживши до двох кількість посад, які може займати академічний працівник [700].

Як не дивно, незважаючи на різні підходи до реформування національних систем вищої освіти, Польща і Чехія стикаються з дуже схожими проблемами, що відрізняються не за суттю, а лише масштабами. Ані ліберальний підхід (Польща), ані більш консервативний підхід (Чехія), не змогли запобігти зниженню якості викладання, асиметричній інформації та дефіциту академічного персоналу. Однак у Польщі ці проблеми є набагато масштабнішими та завдають набагато гіршої шкоди, незважаючи на відчайдушні заходи уряду. Заради справедливості маємо сказати, що «масова» вища освіта (попри всі позитивні моменти) спричиняє великі проблеми. Чеські освітяни, для яких зазначені проблеми були менш шкідливими, зможуть ще більше мінімізувати їхній деструктивний вплив, якщо врахують негативний досвід польських колег.

Стосовно рівності доступу до вищої освіти в обох країнах, зазначимо, що лібералізація її ринку мала на меті створення освітніх можливостей та відкриття нових типів навчальних закладів для всіх, хто має бажання здобувати вищу освіту. На початку реформ у Польщі серед молоді віком 19-24 років частка здобувачів вищої освіти була лише 12%, за п'ять років вона зросла до 25%, а на початок тисячоліття вже складала понад 45% [670, с. 118]. Цей стрімкий прогрес був виключно польським явищем, адже в Чехії за той самий період відсоток студентів серед громадян тієї ж вікової групи залишився практично не зміненим ($\approx 22-23\%$) [387].

Як уже було сказано, програми вищої освіти в обох країнах поділяються на два основні типи – безплатні та платні. Із загальної кількості польських

студентів, 70% здобувають освіту на платній основі, тому що, з тих чи інших причин, мали вступати до приватних університетів або на вечірню (заочну) форму навчання в державних закладах. Лише третина з них може дозволити собі безкоштовного навчатися на денній формі державного університету.

У Чеській Республіці цифри зовсім протилежні: кількість студентів приватних навчальних закладів відноситься до кількості студентів в закладах державних як один до тридцяти [387]. Іншими словами, комерційна форма навчання в Чехії відіграє лише комплементарну роль, а її існування жодним чином не впливає на розширення доступу до вищої освіти. В цьому аспекті системи вищої освіти двох країн мають мало спільного. Процес зарахування до чеських закладів вищої освіти все ще залишається під державним контролем, адже держава є основним джерелом їх фінансування. Тому відсоток «сколаризації» чеської молоді за тридцять років ледве змінився. На думку Peter Scott, основними рисами «масовості» вищої освіти є її безмежна відкритість та висока рефлексивність і чутливість до освітніх потреб населення [636, с.11]. З цієї точки зору, вища освіта в Чехії залишається елітарним видом діяльності під контролем уряду, а тому мало сподівань, що відсоток студентів із соціально-або економічно неблагополучного середовища суттєво збільшиться в найближчому майбутньому.

Чеська державна освітня політика є протилежною польській політиці, що сприяє багатократному збільшенню кількості студентів і, принаймні теоретично, відкриває двері до вищої освіти для представників усіх верств населення. Однак на практиці стан рівності освітніх можливостей в Польщі залишає бажати кращого. Попри ліберальну політику та розширення доступу до академічних закладів, досі існують невирішені проблемні питання, головне з яких ілюструється міцним зв'язком між соціальним походженням студента та типом навчального закладу, до якого він спроможний вступити. Лінія розмежування пролягає між безкоштовною та платною вищою освітою, відокремлюючи «привілейовану» від «непривілейованої» категорії вступників. Перші можуть обирати з того, що їм подобається (тип закладу, форму навчання тощо), а другі вимушені задовольнятися тим, що залишилось.

Існують щонайменше два фактори, що породжують нерівність абітурієнтів у доступі до вищої освіти: соціальне походження та освіта батьків.

Як свідчить статистика, в Польщі абітурієнти міського походження вдвічі частіше вступають на безкоштовну форму навчання до державного університету, ніж абітурієнти з сільської місцевості. Цей розподіл стає ще більш гострим і чітким, якщо брати до уваги вплив географічного походження абітурієнта на вірогідність його зарахування до університету у великому місті з відомими академічними традиціями (Варшава, Краків, Торунь) на відміну від нових (і менш іменитих) освітніх закладів в Щечіні, Ченстохові або Зеленій Гурі. Міфологічна природа «вільної освіти рівних можливостей» докладно висвітлена в дослідженнях Е. Свієрчбовської-Ковалік (E. Świerzbowska-Kowalik), яка демонструє потужний вплив географічного бекграунду студента на місце його навчання, та доводить, що найкращу освіту отримують переважно люди міського походження, які, на відміну від селян, мають ширший доступ до додаткових ресурсів, що забезпечують конкурентну підготовку до вступних іспитів (гарних репетиторів, добре обладнаних бібліотек, культурних заходів та навіть Internet) [670, с. 112]. Такі обставини здатні навіть посилити існуючі освітні нерівності замість того, щоб зменшити їх.

У Чеській Республіці, на думку П. Матейя (P. Matějů), Б. Жехакової (B. Řeháková), Н. Сімонової (N. Simonová), цю проблему потрібно розглядати під дещо іншим кутом. Зростання нерівності у доступі до вищої освіти було спричинене суттєвим зменшенням шансів дітей з сімей представників робітничих спеціальностей щодо вступу до університету. За роки реформ коефіцієнт вірогідності вступу для дітей некваліфікованих (низько кваліфікованих) працівників з одного боку, та дітей висококваліфікованих професіоналів з іншого боку, знизився з 0,37 до 0,26, тому соціально-економічний чинник збільшення освітньої нерівності тут можна вважати ключовим [532, с. 315].

Розглядаючи питання залежності рівня освіченості (кваліфікованості) батьків і шансів дитини на здобуття академічної освіти, нескладно дійти висновку, що цей зв'язок не лише існує, а й часто визначає освітні, культурні та виховні орієнтири в родині. Статистика каже, що діти батьків з вищою освітою мають вдвічі більші шанси поступити на денну форму навчання в «іменитому» державному університеті, ніж діти тих, хто має середню спеціальну освіту. Для дітей, чії батьки мають лише професійно-технічну або початкову освіту, ці шанси зменшуються до 1/4 та 1/9 відповідно. А доступ до стаціонару

державного закладу, окрім можливості не платити за навчання, ще, як правило, гарантує вищу якість освіти (більша кількість годин, менша кількість студентів у групі, доступ до якісного обладнання, технічних засобів навчання тощо). Як стверджують польські вчені М. Дзюбинська-Міханкевич (M. Dziubińska-Michalewicz) та В. Раковський (W. Rakowski), цей поділ значно загострюється, коли питання стосується доступу до «популярних» спеціальностей (міжнародні відносини, право, менеджмент, соціологія тощо). В цьому випадку рівні освітні можливості – це лише недосяжна мрія [373, с. 36–37; 608, с. 43].

У Чехії ця проблема також існує, проте не виглядає настільки гострою через свою традиційність. Залежність доступу до освіти від освіченості (кваліфікованості) батьків абітурієнта залишається майже незмінною впродовж десятків років. Вірогідність вступу до державного закладу для дітей, батьки яких здобули вищу освіту, перевищує вірогідність для дітей, чиї батьки мають лише початкову освіту, майже в п'ять разів. Відношення для абітурієнтів, чиї батьки мають середньо-спеціальну освіту, також залишається майже постійним, проте, тут різниця менш вражаюча – приблизно один до двох [643, с. 524].

Підсумовуючи, робимо висновок, що Польща і Чехія впродовж 40 років були комуністичними державами, а тому мали надзвичайно бюрократизовану систему вищої освіти, що була тоталітарною за природою. Незважаючи на подібний історичний бекграунд, після встановлення демократичного державного устрою Польща та Чехія обрали дуже різні підходи до реформування національних систем вищої освіти.

У випадку Польщі, урядові ініціативи були чітко спрямовані на розширення можливостей здобуття вищої освіти. Самі реформи можна вважати успішними, адже вони створили правову основу для відкриття нових приватних і державних закладів вищої освіти. Кількість студентів впродовж кількох років швидко зросла, адже поляки могли обирати з розмаїття закладів, програм підготовки, предметів тощо. Окрім того, приватизація польської вищої освіти сама по собі була цікавою та успішною. На відміну від інших галузей польської економіки, стрімке зростання приватних освітніх закладів не було результатом потужних іноземних інвестицій або руйнації системи державних університетів. Це був плавний процес, дуже нехарактерний для закладів приватного сектору, що зробило приватизацію вищої освіти унікальним явищем у польській економіці. Однак, був також і негативний бік реформ, оскільки значна кількість

академічних закладів вийшли з-під пильного державного контролю, що миттєво відобразилося на якості навчання та наукових досліджень. Ще більше погіршила ситуацію суперечка, що виникла між державними університетами та приватними закладами через дефіцит академічного персоналу. Нарешті, питання рівності освітніх можливостей залишає бажати кращого з точки зору забезпечення рівного доступу до вищої освіти для студентів різного географічного та соціального походження.

У Чехії навпаки, уряд зберіг сильний політичний контроль над вищою освітою, зробивши систему менш гнучкою та менш чутливою до освітніх потреб населення. Система вищої освіти й досі є доволі бюрократичною, а нечисленні приватні та державні заклади контролюються «зверху». Та, на відміну від Польщі, в Чехії набагато простіше оцінити й підтримувати на відповідному рівні якість викладання та досліджень в академічних закладах. Стосовно розвитку приватного сектору вищої освіти зауважимо, що процес лібералізації розпочався в Чехії на десять років пізніше, ніж у Польщі. Кількість приватних закладів збільшується, але ринкові механізми та реальна конкуренція все ще обмежуються з боку держави. Це означає, що справжній освітній бум чекає на країну в майбутньому, а чеський уряд має адекватно відреагувати на нього. Однак для цього слід ретельно вивчити польський досвід, щоб уникнути небажаних побічних ефектів трансформації вищої освіти з елітарного до масового суспільного явища.

З усього викладеного вище робимо висновок, що вища освіта в сучасну епоху глобалізації поступово трансформуються в глобальний ринок освітніх послуг. Зміна концепції організації вищої освіти потребує змін і в професійній підготовці педагогічних кадрів, адже системі вищої педагогічної освіти також необхідно пристосуватися до нових умов. Як це відбувається в Польщі та Чехії, покажемо в наступному підрозділі.

2.2. Основні етапи розвитку педагогічної освіти в Польщі та Чехії

Як зазначалося в підрозділі 2.1, глобалізація зумовила суттєві трансформаційні зміни у системі вищої професійної освіти, зорієнтовані на забезпечення входження національних систем вищої освіти у світовий освітній простір. Ключову роль у процесі цього входження відведено іншомовній

підготовці майбутніх фахівців, зокрема й майбутніх педагогів. Учитель, як фахівець, який формує майбутнє кожної держави через підготовку молодого покоління до життя в глобалізованому світі, сам має бути полікультурною особистістю, яка здатна сприймати й розуміти культурні особливості інших народів. Далі розглянемо основні етапи розвитку системи педагогічної освіти в Польщі та Чехії.

Питання провадження ефективної системи педагогічної освіти та безперервного професійного розвитку вчителів є одним з головних пріоритетів освітньої політики переважної більшості країн світу. Згідно із дослідженнями компанії Pearson Education «Top 40 education systems in the world» і «Top 10 countries in the Global Index of Cognitive Skills and Educational Attainment», до першої світової десятки за рейтингом якості національних освітніх систем входять п'ять європейських країн – Фінляндія, Велика Британія, Нідерланди, Ірландія та Польща. Дивно чи ні, але сучасна польська система освіти за цим рейтингом випереджає таких світових освітніх лідерів як США, Австралія, Росія та Ізраїль, а серед сусідів по Європейському Союзу – Данію, Німеччину, Швейцарію, Францію, Італію, Швецію та багатьох інших [566; 690].

Науковий інтерес викликає дослідження факторів, які лежать в основі такого успіху. Упродовж років здійснюються змістовні дослідження з проблематики педагогічної освіти Польщі як польськими, так українськими вченими. Закономірно, що найгрунтовніші напрацювання щодо вивчення різних аспектів системи професійної підготовки вчителів знаходимо в публікаціях польських дослідників: професійна підготовка вчителів (А. Грабовець, Е. Дерен, Т. Кауц, С. Качор, Г. Кедровіч, Р. Мушекета, Є. Нероба, К. Хмелевський, Т. Хміль, Ф. Шльосек, І. Шемпрух, Й. Юнг-Міклашевська); освіта в процесі суспільних змін (А. Богай, Б. Кутровська, Е. Магера, М. Шиманський); інтеграційні процеси в освіті (І. Вільш, І. Возняк, Р. Герлах, С. Квятковський); теорія і методика професійної освіти (К. Полак, К. Симела, Б. Урбан, Я. Фігурський); ефективне використання людського капіталу (Д. Вальчак, М. Полак, Е. Трафіалек, М. Смак, М. Хербст, Л. Хойнацький].

В Україні порівняльно-педагогічні дослідження з проблем розвитку освіти в Польщі здійснювали Н. Ничкало (розвиток польської педагогічної науки), Т. Десятов (розвиток сучасної польської системи неперервної освіти), А. Василюк (професійно-педагогічна підготовка вчителів), О. Кучай

(інформатизація професійної освіти), І. Ковчина (реформування загальної середньої і педагогічної освіти), Л. Юрчук (стан і тенденції розвитку системи післядипломної педагогічної освіти), С. Когут (сучасна система підготовки соціальних педагогів), Л. Загоруйко, С. Каричковська, Н. Шеверун (іншомовна підготовка польських педагогів).

Сучасна система педагогічної освіти в Польщі сформувалась у результаті численних попередніх трансформацій, викристалізовувалась з урахуванням багаторічного як позитивного, так і негативного досвіду. Упродовж перших двадцяти років незалежності (1918-1939 рр.) польським освітянам вдалося успішно подолати два основні випробування – здійснити уніфікацію національної освітньої системи на різних територіях і налагодити власну систему підготовки педагогічних кадрів. Проте, із початком Другої світової війни частина польської території була приєднана до Третього рейху, частина – до Радянського Союзу, а на решті території було створене так зване Генерал-губернаторство для окупованих польських областей (Generalgouvernement für die besetzten polnischen Gebiete). На окупованих нацистами територіях система освіти усіх рівнів була майже повністю ліквідована, середні та вищі навчальні заклади закриті, викладачі та професори, разом з іншими представниками польської інтелігенції, були переселені або заарештовані. На східних окупованих землях, які з 1939 року входили до складу СРСР, умови роботи польських навчальних закладів були дещо кращими, хоча нова влада закрила всі церковні та націоналізувала всі приватні установи. Принципи навчання були уніфіковані зі стандартами радянської системи освіти, а заклади перетворились на осередки інтенсивної пропаганди комуністичної ідеології.

Після звільнення Польщі від німецьких окупантів процес відродження національної освіти здійснювався в умовах повністю зруйнованої шкільної інфраструктури та відсутних кадрових втрат. Окрім того, освітня галузь, як невід’ємна складова суспільного життя, підлягала реформуванню у відповідності до принципових змін державного устрою в бік соціалізму. У перші повоєнні роки (1945-1947) не було здійснено радикальних змін у сфері організації системи освіти та змісту навчання, оскільки всі зусилля були спрямовані на відновлення та розширення мережі навчальних закладів. Тим не менш, у червні 1945 року у Лодзі відбувся з’їзд освітян, на якому були визначені головні напрями реформування освітньої галузі в контексті останніх

суспільно-політичних трансформацій. Рішеннями з'їзду проголошувалась: необхідність введення єдиної, безкоштовної та загальнодоступної освіти; введення обов'язкового навчання молоді віком до 18 років; децентралізація мережі закладів середньої освіти; утримання навчальних закладів за рахунок державного бюджету та коштом органів місцевого самоврядування; виділення державними та місцевими органами влади відповідних коштів на інтернати та стипендії; запровадження обов'язкової восьмирічної загальної освіти на єдиних організаційних і програмних засадах; розвиток системи професійно-технічних закладів на базі восьмирічної загальноосвітньої школи; розвиток системи освіти дорослих [499, с. 56].

Реалізація задекларованих прогресивних змін відразу ж наштовхнулася на об'єктивні перешкоди, найбільші з яких стосувалися навчально-методичного та кадрового забезпечення освітнього процесу. Зміст навчання зазнав невеликих змін у галузі вітчизняної (іноземної) філології, історії та географії, а основою навчання природничих і точних наук залишалися довоєнні програми. Це було зумовлено повсюдним використанням довоєнних підручників і навчальних посібників. Подолати кризу вдалося відносно швидко шляхом запуску масового виробництва дешевої навчальної літератури новоствореними Підприємством шкільних видань (*Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych*) та видавництвом «Наша Книгарня» (*Nasza Księgarnia*), які до кінця 1947 року разом надрукували близько 45 мільйонів примірників.

Питання відбудови системи національної педагогічної освіти стало однією з найважливіших і водночас найскладніших проблем загальної освітньої політики Польщі. Через планомірне знищення польської інтелігенції, освітнім закладам усіх рівнів катастрофічно бракувало вчительського та професорсько-викладацького складу. Іншими причинами зменшення чисельності практикуючих освітян стала шестирічна перерва в системній підготовці педагогічних працівників під час окупації, а також повсюдне залучення педагогічних кадрів до роботи в центральних і місцевих органах державного управління [412, с. 33].

Серйозний дефіцит персоналу змусив освітнє керівництво звернутися до такої найпростішої форми підготовки вчительських кадрів як короткотермінові педагогічні курси. Для випускників ліцеїв курси були тримісячні або навіть шеститижневі (залежно від майбутньої спеціалізації), а випускники

загальноосвітніх шкіл навчалися півроку. Це був вимушений, найшвидший, найдешевший, проте, не найякісніший спосіб вирішення проблеми браку педагогічних кадрів [356, с. 196; 500, с.124].

У 1948 році було законодавчо затверджено створення мережі педагогічних ліцеїв, які готували вихователів дитячих садків і вчителів початкових класів. Студентами ліцеїв ставали випускники неповних середніх шкіл за результатами вступних іспитів. Навчання тривало спочатку чотири, а пізніше п'ять років. Після іспиту на атестат зрілості випускники отримували кваліфікацію, що дозволяла викладати певні предмети у певному типі освітньої установи, а також мали право подавати документи на вступ до закладу вищої педагогічної освіти. Педагогічні ліцеї діяли до кінця 1960-х років [472, с. 24].

Згодом дослідження ефективності роботи випускників педагогічних ліцеїв показали певні недоліки у їх підготовці. З метою поліпшення ситуації у 1954 році були створені дворічні вчительські курси (*Studium Nauczycielskie*), в яких готували вчителів для 5-7 класів. У 1970-ті роки ці курси були ліквідовані, а деякі з них були перетворені у Вищі вчительські школи (*Wyższe Szkoły Nauczycielskie*) [480, с. 188-189].

Радикальні зміни в системі педагогічної освіти Польщі відбулися із прийняттям 27 квітня 1972 року «Хартії прав та обов'язків вчителя» (*Karta Praw i Obowiązkow Nauczyciela*), в якій, зокрема, зазначалось, що «на посаду викладача або вихователя може бути призначена особа, яка закінчила вищий педагогічний навчальний заклад, або інший заклад вищої освіти, в якому отримала теоретичну та практичну педагогічну підготовку» [479] Тобто, документ чітко визначив необхідність вищої освіти для всіх без винятку вчителів. Запровадження Хартії передбачало зміни в освітньому процесі педагогічних університетів. Для стаціонарної форми навчання був введений поділ студій і напрямів підготовки на вчительські та не вчительські. Програми педагогічної освіти для студентів були уніфіковані для всіх університетів і впроваджувалися впродовж усіх років навчання. Вони включали основи педагогіки, загальної дидактики та теорії освіти, біомедичні та психологічні основи виховання, вивчення технічних засобів навчання, а також дидактичні основи конкретної предметної області знань і педагогічної практики. Починаючи з 1973 року педагогічні університети запровадили заочну форму навчання [734, с. 186-187].

На початку 1980-х років Польська Народна Республіка, окрім соціально-економічної та політичної, також зазнала гострої кризи викладацького складу на всіх рівнях системи освіти. Серед причин цієї кризи були, зокрема, надання вчителям можливості дострокового виходу на пенсію та досягнення шкільного віку великою кількістю дітей, народжених у роки демографічного сплеску середини 1970-х років. Освітнянське керівництво прийняло рішення відновити дворічні вчительські курси, здебільшого, для підготовки вчителів початкових класів. Курси отримали статус середньої загальноосвітньої школи, призначеної для учнів школи, які після здобуття атестату зрілості хотіли продовжити свою професійну освіту. До 1984 року денне навчання тривало два роки, а в заочній формі – три роки. Пізніше навчання було поділено на два цикли: шестирічний (на базі основної школи), для майбутніх вихователів дошкільних закладів, і дворічний (на базі загальної середньої школи), для майбутніх учителів початкових класів, музики, образотворчого мистецтва, трудового навчання, фізичного виховання в основній школі. Випускники цих закладів могли продовжувати заочне навчання на рівні магістра у вищих педагогічних школах [480, с. 189; 500, с. 126].

У 1982 році затверджена Вчительська Хартія (*Karta Nauczyciela*), згідно з якою посаду вчителя могла займати особа, яка «має диплом про вищу освіту і отримала кваліфікацію вчителя, чи має диплом про завершення педагогічного коледжу або коледжу підготовки вчителів іноземної мови; дотримується основних моральних принципів, задовольняє вимогам щодо здоров'я, що підтверджується медичною довідкою, здійснює освітню діяльність, для якої має достатню кваліфікацію». Згідно того ж документу, міністр освіти мав право (за необхідності) окремим розпорядженням «визначити заклади та обставини, в яких можна було допускати до викладання вчителів, які не мають вищої педагогічної освіти» [478].

Підготовка вчителів початкової та середньої школи реалізовувалась у рамках двох секторів освітньої системи: в секторі вищої освіти та в секторі шкільної освіти. До сектору вищої освіти належали педагогічні університети. В секторі шкільної освіти педагогічну освіту здійснювали педагогічні коледжі (*kolegium nauczycielskie*) та коледжі підготовки вчителів іноземних мов (*nauczycielskie kolegium języków obcych*) [412, с. 34].

Педагогічні коледжі готували працівників дошкільних освітніх закладів, учителів початкових класів, а в мовних коледжах навчалися майбутні вчителі іноземних мов (здебільшого англійської, німецької, французької). Головною умовою створення та функціонування такого коледжу було підписання з вищим педагогічним навчальним закладом своєрідної угоди, яка регулювала питання змісту навчання, умови отримання диплома ліценціата (licencjat – аналог ступеня бакалавра для гуманітаріїв, на відміну від inżynier – для технічних спеціальностей), можливість подальшого навчання на магістерських студіях. Навчання в педагогічних коледжах тривало три роки за денною, вечірньою та заочною формами, а для мовного коледжу також існувала система екстернату. Абітурієнти до педагогічних коледжів приймалися на підставі атестату зрілості та результатів вступних іспитів у рамках спеціалізації закладу. Правила та процедури відбору студентів мовних коледжів розроблялись у співпраці з відповідними структурними підрозділами університетів, які надавали наукову та дидактичну допомогу. Курс закінчувався дипломним іспитом, а випускники отримували диплом педагогічного коледжу та диплом ліценціата за фахом університету, з яким коледж підписав угоду. Диплом коледжу засвідчував вчительську кваліфікацію, а ступінь ліценціата дозволяв продовжити навчання у вищій школі [472, с. 25-26; 480, с. 190-191].

Ще донедавна в Польщі функціонували 19 педагогічних коледжів (15 державних і 4 недержавних) і 77 коледжів викладачів іноземних мов (42 державні і 35 недержавні). На початку 2013 року Міністерство національної освіти виступило з пропозицією їх поступової ліквідації. Починаючи з 2013-2014 навчального року коледжі призупинили набір нових студентів. Закриття коледжів було викликане перенасиченням ринку та неможливістю забезпечити всіх випускників роботою за спеціальністю. Сьогодні майже 98% учителів, які працюють у секторі шкільної освіти, мають дипломи про вищу освіту, з них понад 90% мають ступінь магістра [672].

Сучасна система педагогічної освіти регулюється Постановою Міністра науки і вищої освіти «Щодо стандартів професійної підготовки вчителів» [620], згідно з якою підготовка вчителів відбувається в педагогічних університетах, педагогічних академіях, вищих професійних училищах, академіях фізичного виховання та технічних університетах. У польській системі вищої педагогічної освіти є як державні, так і приватні університети, причому останніх більше.

Навчання відбувається на єдиних магістерських (п'ятирічних) студіях, на студіях I ступеня (трирічних, бакалаврських), студіях II ступеня (дворічних, магістерських) і докторантських студіях. Студії I ступеня готують вихователів дошкільних освітніх установ і вчителів початкових класів. На студіях II ступеня і єдиній магістратурі навчають фахівців для роботи в усіх типах шкіл, включно із закладами вищої освіти [572].

Прийняті освітні стандарти тлумачать і уточнюють опис результатів навчання. Випускник педагогічного ЗВО повинен мати психологічні, педагогічні, методичні та методологічні знання, також навички та компетенції, необхідні для комплексного виконання дидактичних, навчальних і виховних завдань. Учителеві мають бути притаманні гуманізм, емпатія, відкритість, рефлексивність, просоціальні установки та почуттям відповідальності. Окрім того, він повинен мати здатність вдосконалювати власну педагогічну майстерність з використанням сучасних засобів і методів отримання та обробки інформації [650, с. 33-34].

Підготовка ґрунтується на обов'язковому проходженні 4-х циклів навчання:

- підготовка в предметній сфері (пов'язана з певною галуззю знань);
- психолого-педагогічна підготовка з урахуванням етапів навчання;
- дидактична підготовка (загальна та предметна);
- іншомовна підготовка.

Особлива увага приділяється практичній підготовці вчителя. Постановою визначена мінімальна кількість годин обов'язкового стажування у психологічній, педагогічній, дидактичній сфері. Педагогічна практика проходить паралельно з відвідуванням теоретичних занять. Університетами розробляються принципи проходження практики, викладачі зобов'язані готувати студентів до здійснення вчительської діяльності і підтримувати систематичні контакти з установами, в яких студенти проходять практику.

Безсумнівним є той факт, що впродовж десятиліть свого бурхливого розвитку система педагогічної освіти Польщі зазнала значної кількості як еволюційних, так і революційних змін. Попри численні трансформації, вона, на жаль, все ще є недосконалою. На недоліки системи вказують не лише органи управління та вчені-педагоги [316, с. 142; 412, с. 35; 440, с. 7; 507, с. 53], а й рядові працівники педагогічних закладів.

Однією з головних проблем освіти називають занадто велике розмаїття інституцій, які провадять педагогічну освіту. Фахівці рішуче виступають за концентрування педагогічної освіти лише в спеціалізованих університетах з огляду на її високу якість у порівнянні з іншими закладами.

Ще одним недоліком теперішньої системи педагогічної освіти Польщі також вважають відсутність належного відбору кандидатів на здобуття вчительської професії, що викликає особливе занепокоєння серед вихователів дошкільних установ і вчителів початкових класів. У Польщі не існує ані обмежень кількості місць на вчительські студії, ані спеціальних вимог до кандидатів на здобуття цієї професії. Відбір абітурієнтів здійснюється за єдиними вимогами без можливості застосування додаткових критеріїв відбору, наприклад, таких як перевірка психологічної схильності до професії. В принципі, вчителем може стати будь-хто з атестатом зрілості та позитивними оцінками на екзаменах, оскільки критерієм допуску до професії є успішність саме за цими показниками. Відбір студентів на деякі спеціальності (мистецька освіта, фізичне виховання) доповнюється творчими іспитами або задачею нормативів, проте це скоріше є перевіркою художньо-творчих здібностей та фізичної натренованості, аніж морально-психологічної відповідності майбутній професії. Тим часом введення додаткових критеріїв відбору контингенту студентів (психологічне тестування, опитування тощо) дозволить отримати інформацію про особистісну придатність до вчителювання. Отже, лише найкращі могли б стати вчителями, а негативні результати тестів мали б обмежити доступ до професії «випадковим» людям.

Багато польських педевтологів звертають увагу на надмірну теоретичну переобтяженість навчальних програм, на відсутність зв'язку з практикою та недостатню кількість заходів, що виробляють навички, необхідні для роботи з дітьми та молоддю. Вони підкреслюють, що система педагогічної освіти має бути тісніше пов'язана зі школою, а частка занять, що проводяться діючими вчителями-практиками, повинна бути збільшена.

Глибокі перетворення в політичному й соціально-економічному житті Чеської Республіки після «оксамитової революції» 1989 року та входження до складу Європейського Союзу у 2004 році визначили необхідність вирішення нагальних проблем в педагогічній освіті, головною з яких було підвищення її якості. Були проголошені нові цілі та задачі, у відповідності до яких впродовж

трьох десятиліть відбувається трансформація чеської системи підготовки вчителів. Створене в Чехії у постсоціалістичний період плюралістичне суспільство заперечує закриту, одноманітну в програмному та ідейному відношенні освіту, що базується на загальній і обов'язковій для всіх системі цінностей, що існувала у 1950-1980 роки.

Нові орієнтири (ринкова економіка, освітня глобалізація) і звернення до загальнолюдських цінностей поступово перетворили процес професійної підготовки педагога на особистісно орієнтовану систему. Сьогодні вона створюється на засадах демократії, плюралізму, гуманізму, мультикультуралізму, індивідуального розвитку особистості, дотримання її прав і свобод, толерантності та інших європейських цінностях.

Розробляючи напрями державної освітньої політики, цілі й задачі педагогічної освіти, чеські фахівці багато в чому спиралися на світові та загальноєвропейські тенденції в цій сфері. Так, визначаючи в якості одного з головних напрямів модернізації педагогічної освіти її гуманізацію, чеські педагоги виходили з ідей, проголошених в документах ООН та Європейської Комісії. На вироблення стратегії чеської педагогічної освіти, безсумнівно, також мали вплив рекомендації, що містяться в концепції розвитку освіти для XXI століття, розроблені Міжнародною комісією ЮНЕСКО, в яких підкреслюється незамінна роль вчителя щодо сприяння більше широкому взаємному розумінню людей в цілому світі, розвитку високого почуття відповідальності та солідарності з урахуванням усіх наявних духовних, ментальних і культурних відмінностей, почуття громадянськості, вміння жити разом у глобалізованому світі.

1990-ті роки стали для Чехії періодом науково-педагогічних і суспільно-політичних пошуків шляхів розвитку педагогічної освіти, жвавих дискусій, започаткування проєктів, розробки й прийняття низки програмних документів, концепцій в цій галузі. Так, в 2000-му році Міністерством освіти, молоді та спорту Чеської Республіки було розроблено й опубліковано так зване «Звернення до десяти мільйонів» (*Vyzva pro deset milionu*), в якому містився докладний аналіз стану та можливих напрямів розвитку чеської освітньої системи. У «Зверненні», зокрема, наголошувалось, що «модернізація чеської системи педагогічної освіти спрямована, насамперед, на: зміну цілей і змісту педагогічної освіти; перегляд сутності традиційного закладу освіти;

розширення можливостей здобуття педагогічної освіти та підходів до освітньої діяльності взагалі; державну підтримку викладачів і вчителів; формування найкращих умов для підвищення якості педагогічної освіти» [719].

Також були перераховані дванадцять основних положень, на які спиратиметься чеський уряд в процесі модернізації всієї шкільної системи, а саме: школа для об'єднаної Європи; життя в світі знань та інформації; можливість отримати достойну роботу в продовж життя; формування здатності активно пристосовуватись до мінливого ринку праці; посилення значення іншомовної підготовки фахівців; спрямованість на розвиток ключових компетенцій; формування міцної бази для поглиблення, розширення й заміни кваліфікацій; активне використання громадянського простору, вміння користатися своїми правами; створення рівних освітніх можливостей для всіх; підтримка індивідуальних здібностей; посилення ролі та мотивації викладачів і вчителів; контроль за якістю роботи закладів освіти всіх рівнів. Таким чином, на перше місце висувався зв'язок з Європою, важливе значення надавалося практичній спрямованості освіти та іншомовній підготовці фахівців.

Основним документом, який став визначальним для сучасної державної політики Чеської Республіки в освітній галузі та узагальнив науково-педагогічні пошуки 1990-х років, стала «Народна програма розвитку освіти в Чеській Республіці (Біла книга)» (*Narodni program rozvoje vzdelavani v Ceske Republice (Bila kniha)*), прийнята урядом 7 лютого 2001 року. Цей документ охоплював всю проблематику освіти: загальні цілі освіти та виховання; головні стратегічні напрями та принципи освітньої політики; засади управління та фінансування галузі; міжнародне співробітництво в сфері освіти; перспективи навчання впродовж всього життя [294].

Визначаючи нові орієнтири в освіті, чехи спиралися на свою багату педагогічну спадщину, знаходячи у засновника чеської та світової педагогіки Яна Амоса Каменського думки та ідеї, які не втратили свого значення і в XXI столітті. Зокрема, в преамбулі до «Білої книги» сказано: «Кожна людина, і молода, і стара, і багата, і бідна, і чоловік, і жінка, і родовита, і простолюдна, кожна, кому пощастило народитися людиною, має бути освіченою» [294]. Формулюючи нові загальні цілі освіти, чеські педагоги виходили з того, що сучасне суспільство, з одного боку, надає великого значення індивідуальним здібностям і правам людини, а з іншого боку, кожна окрема людина все більше

залежить від інших людей, від усього суспільства, від оточуючого середовища. Чим складніше стає суспільне життя, тим більший обсяг знань та умінь повинна засвоїти людина, щоб знайти своє місце в житті. Чим вище міра індивідуальної свободи, тим суворіші вимоги до особистої зрілості, відповідальності та творчим здібностям кожного громадянина. Людський капітал в сучасному суспільстві став фактором, рівноцінним фінансовому капіталу та сучасним технологіям, отже освіта невпинно стає загальним явищем і суттєвою частиною успішного суспільного та економічного розвитку країни.

Відповідно до «Білої книги», система освіти в Чеській Республіці, зокрема, служить: розвитку індивідуальності людини; передачі історично сформованої культури суспільства, що виражена в науках, мистецтвах, техніці, трудових навичках, емоційних і моральних цінностях як усім членам суспільства, так і наступним поколінням; вихованню в дусі партнерства, співробітництва, солідарності з європейцями і, як наступний рівень, в умовах світової глобалізації; посиленню конкурентоспроможності національної економіки, успішному розвитку країни; вирішенню проблеми зайнятості, формуванню здатності працевлаштовуватися в умовах ринку праці не лише в Чехії, але й закордоном, особливо в країнах Європи [294].

Для реалізації заявлених цілей в Народній програмі розвитку чеським урядом були визначені основні напрями підвищення якості та ефективності освіти загалом і педагогічної освіти зокрема. Кожен з цих напрямів має докладний перелік задач, рішення яких сприятиме реалізації намічених цілей.

Перший напрям – реалізація освіти впродовж усього життя для всіх – ставить наступні задачі: підвищення доступності освіти на всіх ступенях; підтримка індивідуалізації та диференціації освітнього процесу; створення компенсаційних програм, орієнтованих на освіту осіб, що належать до різних етнічних груп; розробка бакалаврських програм і програм вищої професійної освіти, які дозволяють випускникам здобувати кваліфікацію, що відповідає вимогам європейського ринку праці; підтримка розвитку дистанційної освіти, що дозволяє розширити доступ до освітніх програм в рамках європейської мережі дистанційної освіти та інших закордонних програм; розробка та впровадження системи матеріального / нематеріального заохочення дорослих до здобуття додаткової (післядипломної) освіти.

Другий напрям пов'язаний із досягненням вищого рівня якості та функціональності освіти шляхом створення нових навчальних програм, які відповідають вимогам суспільства знань та інформації, прискореному професійному розвитку, потребам активної участі демократичного суспільства в інтегрованій Європі та одночасно враховувати індивідуальні особливості та умови життя кожного учасника освітнього процесу. В Програмі особливо виділяються сфери, важливі для повноцінного життя в об'єднаній Європі: виховання в дусі демократизму; розвиток комунікативних навичок; полікультурна підготовка з урахуванням європейського простору; професійна орієнтація; іншомовна підготовка; навички підприємництва. Наголос робиться на диференціації гімназичної освіти, до якої включено більший, у порівнянні із попередніми програмами, обсяг спеціально орієнтованого змісту. Особлива увага приділяється розвитку ключових компетенцій, вивченню іноземних мов, використанню інформаційно-комунікаційних технологій.

Третій напрям пов'язаний з оцінкою якості та ефективності освіти. Тут вирішуються наступні задачі: побудова системи оцінювання діяльності освітніх закладів на всіх рівнях управління; моніторинг результатів навчання; оцінка рівня індивідуального розвитку та професійної орієнтації дітей і молоді.

Четвертим напрямом підвищення якості та ефективності освіти в Чехії зазначена підтримка внутрішніх структурних змін і посилення відкритості освітніх закладів.

П'ятий напрям стосується переосмислення ролі та професійної перспективи педагогів-практиків і вчених-дидактів. Особливо наголошується на необхідності підняття престижу цього виду професійної діяльності, підвищенні якості педагогічної освіти та подальшого навчання педагогічних і науково-педагогічних працівників, покращення умов для їхнього кар'єрного зростання.

Шостий напрям стосується переходу від централізованої моделі управління освітою до моделі відповідального спільного рішення питань, що виникають в процесі функціонування освітянського галузі.

Виробивши повну та докладну програму дій щодо розвитку національної системи освіти, уряд Чеської Республіки розпочав її реалізацію з прийняття у 2004 році Закону про освіту (*Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [743] та Закону про педагогічних

працівників (*Zákon o pedagogických pracovnících*) [744]. Саме з цих документів, в яких уперше було сказано, що чеська освіта будується на основі системи освітніх програм, почався процес, який згодом отримав назву «карикулярна освітня реформа», метою якої було впровадження цієї системи в практику. Найвищим рівнем системи освітніх програм є Головна державна програма освіти, розроблена Міністерством освіти, молоді та спорту спільно з народними депутатами чеського парламенту. В цьому регулятивному документі відображені загальні цілі освіти (корелюють із зазначеними у Білій книзі), перераховані ключові компетенції, формування яких спрямоване на розвиток особистості громадянина, його готовність до професійної діяльності та навчання впродовж життя. Головна програма також містить загальні області змісту освіти, найбільш суттєві для реалізації поставлених цілей. Поряд із Головною державною програмою, для кожного рівня освіти (дошкільна, початкова, основна, середня, повна середня, вища) міністерством розробляється своя рамкова програма. Для неповної середньої професійної освіти, повної середньої професійної освіти та вищої професійної освіти такі рамкові програми розробляються спільно із відповідними галузевими міністерствами. Поряд із рамковими програмами, підготовленими для окремих галузей освіти, в Чехії розробляються рамкові освітні програми для мовних шкіл. До нижчого рівня державної системи освітніх програм належать шкільні освітні програми – педагогічні документи, які визначають освіту в певній галузі в конкретному закладі.

Система освітніх програм спрямована на розширення самостійності закладів освіти, на варіативність навчальних планів і програм, і, як наслідок, на варіативність змісту навчання, що забезпечує індивідуалізацію навчання з урахуванням здібностей і можливостей здобувача освіти.

Головна відмінність між діючими раніше класичними навчальними програмами і освітніми програмами полягає в тому, що вони були єдиними для всіх без винятку закладів в країні, виходили з певного переліку умов, певного рівня здобувачів освіти та традиційного переліку предметів у навчальному плані. Їхньою метою було засвоєння навчального матеріалу та оцінювання того, в якій мірі здобувач освіти оволодів ними та наскільки здатен їх відтворювати.

Рамкові ж освітні програми для різних галузей освіти, навпаки, роблять акцент не на навчальному матеріалі, а на результатах навчання. Вони

встановлюють нові вимоги до освіти учнів основних (дев'ятирічні школи, що провадять обов'язкове основне навчання) і середніх шкіл (гімназії та середні професійні школи з різними термінами навчання від двох до чотирьох років) з боку держави, які школи потім розробляють і конкретизують в своїх шкільних програмах відповідно до умов конкретної школи, досвіду викладацького складу, конкретного контингенту учнів.

Таким чином, сутність змін полягає не лише в можливості змінення документа, але й, насамперед, в способі його реалізації, тобто, у підході до учнів, в їхній мотивації, у створенні найбільш сприятливої атмосфери, у формуванні простору для активного залучення учнів до процесу навчання, для самостійного вивчення, творчості, здобуття досвіду тощо.

Відповідно до Закону 2004 року різні освітні програми реалізуються в різних типах закладів освіти. Поряд з такими традиційними для чеської системи ланками шкільної освіти як материнська школа (дитячий садок), основна дев'ятирічна школа (складається з двох ступенів – 1-5 та 6-9 класи), 1-2-3-річна неповна середня школа, чотирирічна повна середня професійна школа, з'явилися восьмирічна гімназія та трирічна вища професійна школа [744].

Під впливом сучасних європейських і світових тенденцій, однією з яких є розвиток загальноосвітньої школи, Чехія ввела новий ступень до системи освіти – восьмирічну гімназію. Даний тип закладу функціонує на базі п'ятирічного начального ступеня основної школи. В попередній системі освіти існувала чотирирічна гімназія на базі дев'ятирічної основної школи. Збільшення терміну гімназичного навчання пояснюється необхідністю підвищення якості цього типу навчання та посилення загальноосвітньої та іншомовної підготовки для вступу до закладів вищої освіти. Можемо відзначити певне повернення до традиційного типу багаторічної гімназії.

Другим важливим новим елементом структури освіти в Чехії, який з'явився одночасно із восьмирічними гімназіями, є трирічна вища професійна школа для випускників повних середніх закладів освіти. Створення цього типу освітнього закладу зумовлено необхідністю підвищення професійної кваліфікації молоді, що також відповідає європейським і світовим тенденціям.

Отже можемо зробити висновок, що за останні три десятиліття в Чеській Республіці на основі глибоких досліджень і численних дискусій, була розроблена, прийнята та впроваджується в практику фундаментальна програма,

спрямована на підвищення якості освіти та приведення її у відповідність до викликів сучасності та світових тенденцій в цій сфері.

З початком Болонського процесу Чеська Республіка поставила за мету приєднання до загальноєвропейського простору вищої освіти. Вимоги Берлінського комюніке 2003 р. [610] щодо впровадження двоступеневої системи вищої освіти почали виконуватись вже у 2003-2004 навчальному році в рамках пілотного проекту на базі педагогічного факультету Університету імені Т.Г. Масарика (м. Брно). Переорієнтація навчальних курсів на систему навчання із присудженням ступенів «бакалавр» і «магістр» (3+2 роки послідовне навчання) супроводжувались тривалими дискусіями фахівців, які висловлювали не лише оптимістичні сподівання, але й певні критичні зауваження та побоювання. Проте саме педагогічні факультети почали активно сприяти прийняттю «європейських поглядів» в сфері вищої освіти, збагачуючи зміст навчальних програм, серед іншого, шляхом акредитації навчальних курсів, які викладається іноземними мовами, насамперед, з педагогічних дисциплін та методики викладання іноземних мов. Починаючи з 2006 року, випускникам педагогічних факультетів безкоштовно видавався двомовний Додаток до диплому (чеською та англійською мовами). В цьому документі міститься інформація про заклад вищої освіти та здобуті кваліфікації, зокрема: перелік складених іспитів з оцінками; таблиця із зазначенням усіх пройдених дисциплін з кількістю залікових одиниць відповідно до ECTS, включно із предметами, що вивчалися під час навчання закордоном; інформація про дипломну роботу та її захист; загальна оцінка за результатами навчання; структура системи вищої освіти в Чеській Республіці.

Одночасно на педагогічних факультетах активно реалізуються програми підготовки докторантів в межах третього циклу багаторівневої вищої освіти (доповнення до бакалавріату та магістратури). Вимоги, пов'язані з посиленням руху в бік інтернаціоналізації вищої педагогічної освіти, все частіше знаходять відображення в акредитованих навчальних програмах англійською та німецькою мовами із спеціальної педагогіки, мистецьких, природничих та інших нефілологічних дисциплін.

Різноманітнішою стала міжнародна діяльність педагогічних факультетів через налагодження наукових та академічних контактів з педагогічними університетами інших, насамперед, європейських країн. Інтернаціоналізація

освіти особливо чітко знайшла вираження в академічній мобільності. Переважна більшість партнерських закладів вищої освіти входять до об'єднань, які користуються підтримкою Європейської Комісії завдяки програмам ERASMUS, тому майже в усіх чеських закладах були створені спеціальні центри навчання закордоном, які організовують і координують студентський обмін в рамках програм університетського партнерства. Головною перевагою цього процесу є його двонаправленість, адже не лише чеські студенти можуть виїжджати до сусідніх країн, а й студенти з Німеччини, Австрії, Швейцарії також проходять частковий курс навчання на базі чеських педагогічних факультетів. Наприклад, в рамках «Програми практичних занять для студентів зі спеціалізацією «Німецька мова як іноземна»» студенти з Польщі, Словаччини, Угорщини та інших сусідніх країн, що вивчають германістику, а також студенти інших, в тому числі нефілологічних, спеціальностей при навчанні яким значна увага приділяється німецькій мові як іноземній, щорічно проходять чотиримісячну практику на базі кафедри германських мов педагогічного факультету Університету імені Т.Г. Масарика (м. Брно).

До процесу обміну почали залучатися не лише студенти. В рамках програм ERASMUS в чеських університетах почали працювати викладачі з партнерських університетів, в свою чергу, викладачі чеських ЗВО також отримали можливість презентувати свої авторські спецкурси, а також результати своїх наукових досліджень закордоном.

Дослідниця В. Янікова (V. Yanikova) визначає основні позитивні моменти перетворень у системі вищої педагогічної освіти Чехії, які стали результатом залучення Чехії до Болонського процесу [740, с. 134]:

- попри численні розбіжності у поглядах, процес дав новий поштовх для внутрішньої національної дискусії щодо напрямів розвитку вищої, зокрема педагогічної, освіти;

- процес дав можливість викладачам педагогічних факультетів простіше та ефективніше пересуватися в міжнародному просторі вищої освіти, а також обмінюватися досвідом не лише в області викладання та досліджень, але й у таких сферах, як управління закладами вищої освіти, забезпечення якості вищої освіти тощо;

- завдяки стимулюванню мобільності студентів, більшість з них має можливість, як мінімум впродовж одного семестру, навчатися в університеті закордоном;

- педагогічні факультети удосконалили методи визнання результатів академічної успішності, чим дали зрозуміти, що вважають мобільність студентів дуже важливим фактором підвищення якості вищої освіти.

Водночас дослідниця зазначає, що переосмислення першого досвіду реалізації двоступеневої системи підготовки педагогічних кадрів дозволяє також висловити низку критичних зауважень, які ґрунтуються не стільки на емпіричних даних, скільки на міркуваннях і враженнях безпосередніх учасників освітнього процесу. Певні побоювання, що були висловлені ще етапі планування переорієнтації навчальних курсів на систему із присудженням ступенів «бакалавр» і «магістр», нажаль, справдились. Теоретично, чеських освітянам вдалося досягти міжнародної сумісності систем освіти, проте, що стосується шкільної практики та опанування професії вчителя, виникли певні проблеми. Бакалаврський ступінь вважається першим ступенем, який дозволяє визнавати професійну кваліфікацію, однак, відповідно до законів Про педагогічних працівників [744] та Про вищу професійну підготовку [717], в Чеській Республіці кваліфікований учитель повинен мати ступінь магістра. Так звані «помічники вчителя», які закінчили лише бакалавріат, вважають в школі некваліфікованими працівниками, вже не кажучи про те, що в чеській школі не знають, що означає «помічник» відносно вчителя, що викладає ті чи інші предмети. Навіть якщо статус «помічника» визнається, то мова йде про особливі випадки, наприклад, про соціальних помічників в класах/школах, де більшість дітей належить до інших культур (в Чехії це переважно діти іммігрантів). Це призводить до того, що ступінь бакалавра в галузі педагогіки поки що не змогла затвердитись на чеському ринку праці [740, с. 135].

Також, на думку вченої, простежується певний негативний вплив Болонського процесу на якість наукових досліджень в наслідок впровадження триступеневої системи освіти (бакалавріат – магістратура – докторантура). Ця структура щільно пов'язана із прагненням збільшити кількість випускників закладів вищої освіти. Серед іншого, це призводить до того, що до навчання допускаються навіть ті кандидати, котрі далеко не завжди відповідають вимогам, що встановлені для студентів педагогічного ЗВО. У суспільстві

поширена думка, що здобуття бакалаврського ступеня є радше «прагматичним» кроком, і лише в певній мірі «науково-орієнтованим підготовчим етапом», на якому студенти мають отримати ґрунтовну базу для свого подальшого розвитку в якості експертів, які володіють усіма методами досліджень і розглядають дослідницькі проекти як невід’ємну частину навчання у закладі вищої педагогічної освіти. Для ефективної реалізації цілей інтеграції освітнього процесу та наукових досліджень необхідним є відповідне фінансове забезпечення. За умови безпосереднього зв’язку обсягу фінансування ЗВО із кількістю студентів, що в ньому навчаються, стає проблематичною індивідуалізація освітнього процесу та досягнення його високої якості. Значною мірою це стосується рівня виконуваних наукових досліджень, отже вже сьогодні окремі фахівці визначають певну тенденцію щодо «масового виробництва» докторів філософії в чеських ЗВО [740, с. 136].

Після загального огляду найбільш значущих подій в історії розвитку національних систем педагогічної освіти Польщі та Чехії, логічно розглянути особливості підготовки польських і чеських освітян за окремими, більш вузькими, напрямками, зокрема, вивчення сучасного практичного досвіду в справі підвищення рівня іншомовної компетентності майбутніх учителів-предметників польських і чеських закладів освіти всіх рівнів.

2.3. Іншомовна компетентність громадян Польщі і Чехії та іншомовна підготовка майбутніх учителів у контексті сучасних загальноєвропейських лінгвістичних процесів

Сьогодні Європейський Союз об’єднує понад півмільярда людей з різними етнічними, культурними та мовними традиціями. Лінгвістична мапа сучасної Європи надзвичайна складна, оскільки сформована під впливом численних історичних і геополітичних процесів (глобальних і локальних військових конфліктів, революцій, міграції населення), суспільних перетворень та інших соціально-економічних факторів. Станом на 2020 рік в Європейському Союзі офіційними визнані 24 мови, а понад 60 регіональних мов і діалектів в тій чи іншій мірі використовуються на території ЄС. Мовне розмаїття (мультилінгвізм), наразі є однією з ключових особливостей сучасної об’єднаної Європи в усіх сенсах цього слова, адже сам термін «мультилінгвізм», або

багатомовність, одночасно тлумачиться і як «ситуація одночасного використання сукупністю людей кількох мов в межах визначеного географічного простору», і як «здатність окремої людини використовувати кілька мов у повсякденній побутовій та професійній діяльності» [325].

Здійснюючи порівняльний аналіз рівнів іншомовної компетентності, історіографічний аналіз передумов розвитку систем іншомовної підготовки та нетнографічний аналіз офіційних інформаційних матеріалів Ради Європейського Союзу та Європейської Комісії, спробуємо з'ясувати рівень іншомовної компетентності громадян Республіки Польщі та Чеської Республіки, а також визначити основні тенденції в процесі формування середньостатистичного мультилінгвального громадянина ЄС.

Почнемо з аналізу сучасних загальноєвропейських лінгвістичних процесів. Переважна кількість європейців повністю усвідомлюють незаперечні переваги володіння іноземними мовами, визначаючи це як правильний шлях до кращого розуміння інших соціальних принципів та моделей життя, що, в свою чергу, відкриває пряму дорогу до міжкультурної толерантності. Іншомовні навички значно полегшують міждержавні політичні, економічні та виробничі відносини, культурний обмін, взаємодію в галузі освіти та спорту, трудову мобільність, туризм, тим самим, підтримуючи реальну комунікацію між представниками різних культур. Іншими словами, мультилінгвізм робить значний внесок в розвиток таких ключових європейських цінностей як демократія, рівноправність, відкритість, конкурентоспроможність. Окрім згаданих загальнолюдських понять, емпірично можна визначити суто економічні чинники, що мотивують людей до вивчення іноземних мов, які доволі мітко окреслив один з німецьких дипломатів: «Без знання іноземної мови легко робити покупки, але дуже складно продавати» [20]. Тобто, людина, яка не володіє іноземною мовою, знаходиться у завідомо програшному становищі, оскільки перетворюється на суб'єкта, лише спроможного витратити гроші, але не здатного заробляти самостійно.

Після дуже різкого (майже вдвічі) збільшення кількості країн-членів Європейського Союзу за рахунок входження країн Балтії, Південно-Східної та Східної Європи, стало очевидним, що з кожним роком багатомовність стає невід'ємною частиною майбутньої Європи, адже знання кількох іноземних мов, як фактор політичного та культурного розвитку особистості, обумовлено навіть

не економічними, а насамперед загальнолюдськими аспектами. Безперечно, сучасний ЄС є мультилінгвальним геополітичним утворенням, що пропагує ідеали цілісної співдружності культур і мов. Однією з гарантій непохитності прогресу в досліджуваному напрямі стало прийняття Європейською Комісією «Нової рамкової стратегії багатомовності» (*A New Framework Strategy for Multilingualism*) (прийнята у листопаді 2005 року, доповнена у вересні 2008 року), в якій детально викладені основні положення стосовно розвитку мультилінгвізму на території ЄС. Три ключові напрями європейської багатомовної політики визначаються в документі наступним чином [263]:

- наголос на провідній ролі мультилінгвізму в загальноєвропейській політиці та економіці, активне сприяння його подальшому розвитку;
- гарантування громадянам Єдиної Європи необмеженого доступу до інформації законодавчого, соціально-економічного, суспільно-політичного та культурно-просвітницького характеру;
- мотивація громадян Європейського Союзу до спілкування та вивчення якомога більшої кількості іноземних мов з метою поліпшення взаєморозуміння в процесі комунікації.

Реалізація європейських рекомендацій у сфері розвитку іншомовної освіти зумовлює необхідність переглянути сталі традиційні погляди на процес іншомовної підготовки майбутнього вчителя в Україні з урахуванням запитів сучасного суспільства, вимог до рівня та обсягу знань та умінь, якими повинен володіти кожен випускник вітчизняного педагогічного ЗВО. Порівняльне вивчення позитивного досвіду іншомовної підготовки вчителів ЗВО Чеської Республіки та Республіки Польща вважається нами найбільш доцільним з кількох причин:

- по-перше, генетична подібність – з точки зору схожості менталітету трьох слов'янських народів, наявних загальних рис в психологічній організації, особливостях сприйняття, розумовій діяльності тощо;
- по-друге, лінгвістична подібність – завдяки структурній, семантичній, морфологічній схожості польської, чеської та української мов три народи мають практично однотипну базу для іншомовної підготовки, адже рідна мова завжди є основою для вивчення мови іноземної;
- по-третє, історико-політична подібність – усі три країни в певні періоди своєї історії входили до складу глобальних суспільно-політичних утворень

(Австро-Угорська, Германська та Російська імперії, «Варшавський договір», «Рада економічної взаємодопомоги»), у зв'язку з чим сповідували подібні ідеологічні, політичні, культурні, життєві принципи, а також успадкували освітні традиції, що були характерними для країн так званого «соціалістичного табору». Згодом усі три країни однаково виборювали власну незалежність і вибудовували ринкову економіку.

На початку нового тисячоліття обидві сусідні держави одночасно стали повноправними членами Європейського Союзу завдяки реформуванню не лише суспільно-політичної та соціально-економічної систем, але й глибинним перетворенням у сфері державної освітньої політики, зокрема, в сегменті іншомовної підготовки фахівців. Тому дослідження питання іншомовної компетентності найближчих сусідів у контексті сучасних загальноєвропейських лінгвістичних процесів сприяє кращому розумінню основних тенденцій в сфері іншомовної підготовки фахівців в закладах освіти та дозволяє обґрунтувати можливості творчого використання прогресивних ідей цих країн задля удосконалення системи іншомовної підготовки педагогів в Україні.

З початку XXI століття на території ЄС неодноразово проводились ґрунтовні статистичні дослідження питання іншомовної компетентності своїх громадян. На замовлення Європейської Комісії один раз на шість років (у 2000, 2006, 2012 рр.) авторитетною аналітичною компанією TNS (Taylor Nelson Sofres) Opinion & Social (Велика Британія) відслідковувалась динаміка вивчення громадянами іноземних мов як у середньому в об'єднаній Європі, так і в окремих країнах-членах спільноти. На нашу думку, дані 2000 року можна залишити поза увагою, адже їх врахування в нашому дослідженні буде некоректним з двох причин: по-перше, кількість країн, що входили до складу ЄС, була майже вдвічі меншою, ніж сьогодні (15 проти 28); по-друге, на території країн, які найбільше цікавлять нас (Чехії та Польщі), дослідження не проводились взагалі, адже того часу вони не входили до складу Євросоюзу.

Отже, аналізуємо дані двох останніх спостережень стосовно рівня іншомовної компетентності населення як у цілому в Європейському Союзі, так і окремо в Польщі та Чехії. Відзначимо, що дослідження проводились у рамках виконання Плану дій «По сприянню вивченню іноземних мов і лінгвістичному розмаїттю» (*Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: an Action Plan*) Генерального Директорату Європейської Комісії з питань освіти та

культури, що безсумнівно свідчить про об'єктивність дослідження та додає науковій значущості отриманим результатам [324].

Кількість респондентів у спостереженнях склала: у 2006 році 28.694 особи (25 країн-членів ЄС) [655, с. 3], у 2012 році 26.751 особа (27 країн-членів ЄС) [656, с. 3]. Учасники дослідження були поділені на три вікові групи (молодь – 15-34 роки, середній вік – 35-54 роки, старший вік – 55+ років) та представляли всі шари населення (керівники різних ланок, підприємці, службовці, освітяни, медпрацівники, представники робітничих і сільськогосподарських спеціальностей, студенти, пенсіонери, особи зайняті домогосподарством, безробітні) [655; 656].

Спочатку розглянемо ситуацію у Європейському Союзі в цілому. За даними досліджень, більше половини (54%) громадян ЄС володіють принаймні однією, кожен четвертий (25%) – двома, а кожен десятий (10%) – трьома іноземними мовами. Жодною іноземною мовою не володіють 46% громадян ЄС. Трьома найбільш розповсюдженими іноземними мовами є англійська, німецька та французька. Найчастіше іноземними мовами користаються молодь і люди середнього віку, найменше – представники старшого покоління. Таблиця відображає соціальний портрет середньостатистичного мультилінгвального громадянина Європейського Союзу [656, с. 18].

З точки зору соціального положення, найвищу іншомовну компетентність демонструють підприємці, так звані «білі комірці» та студентство, найнижчу – пенсіонери та особи, зайняті домогосподарством.

У ракурсі освіченості респондентів спостерігаємо пряму лінійну залежність, адже найбільша кількість «поліглотів» серед студентів і випускників закладів вищої освіти, а найменше серед тих, хто обмежився закінченням лише середньої школи.

Важливим фактором є частота використання ІКТ та Інтернету, адже переважна кількість осіб, які володіють іноземними мовами, користуються послугами глобальної мережі та інноваційних технологій.

З точки зору активності вивчення – громадяни, що володіють принаймні однією іноземною мовою, майже одностайно визначають себе як активних або дуже активних і вмотивованих здобувачів іншомовної компетентності.

Таблиця 2.3

Соціальний портрет мультилінгвального громадянина ЄС

<i>За рівнем здобутої освіти</i>	
Випускники закладів вищої освіти	76 %
Випускники старшої школи	48 %
Випускники середньої школи	22 %
<i>За професією (родом занять)</i>	
Студенти закладів вищої освіти	86 %
Керівники (управлінці) різних ланок	77 %
Підприємці	63 %
Службовці та інші «білі комірці»	62 %
Представники робітничих і сільськогосподар. спеціальностей	51 %
Безробітні	48 %
Громадяни зайняті домогосподарством	38 %
Пенсіонери	36 %
<i>За інтенсивністю використання ІКТ та Інтернет</i>	
Користуються щоденно	70 %
Користуються часто	49 %
Користуються рідко або ніколи	25 %
<i>За рівнем активності (вмотивованості) вивчення мови</i>	
Високоактивний (сильно вмотивований)	91 %
Активний (вмотивований)	87 %
Пасивний (не вмотивований)	45 %
<i>За рівнем оцінки власного соціального статусу</i>	
Високий рівень оцінки власного соціального статусу	66 %
Середній рівень оцінки власного соціального статусу	52 %
Низький рівень оцінки власного соціального статусу	42 %

І, напевне, найголовніше – дві третини громадян Європейського Союзу, які володіють щонайменше однією іноземною мовою, оцінюють свій соціальний статус як високий, тобто, навіть за європейськими мірками, вважають себе досить заможними та впливовими людьми.

Останній факт демонструє чітке усвідомлення формули «знання іноземної мови = соціальна успішність», що, в свою чергу, різко збільшує рівень мотивації до постійного підвищення рівня власної іншомовної компетентності.

Проаналізувавши соціально-демографічні показники, доходимо висновку, що середньостатистичний багатомовний європейець це: молода або середнього віку людина, високо освічена, дуже часто – студент, активний користувач Інтернет та інших засобів ІКТ, впевнений у собі, вмотивований до подальшого вивчення іноземних мов, адже працює на управлінській посаді, або посаді, що вимагає якісної іншомовної підготовки.

Заради справедливості зауважимо, що у порівнянні із спостереженнями 2006 року, у 2012 року відсоток громадян ЄС, які володіють принаймні однією іноземною мовою зменшився на два пункти (56% → 54%), що свідчить про певне, проте, не критичне, зниження загального рівня іншомовної компетентності. [655, с. 9; 656, с. 12]. На нашу думку, незначне зниження загального значення пояснюється тим, що у 2007 році до Євросоюзу приєдналися Румунія та Болгарія, чії громадяни мають рівень іншомовної компетентності дещо нижчий, ніж в середньому по країнах ЄС.

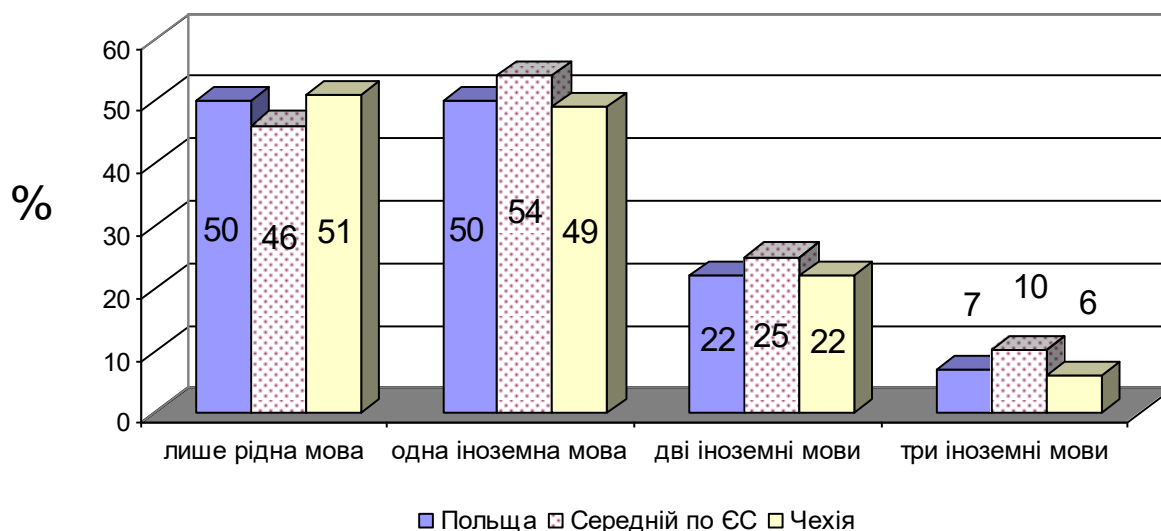


Рис. 2.1. Відсоток громадян ЄС, Польщі та Чехії, які володіють одною, двома та трьома іноземними мовами

Проаналізуємо рівень іншомовної компетентності громадян Польщі та Чехії у порівнянні із загальноєвропейськими показниками. Відсотки громадян обох країн, які володіють одною, двома та трьома іноземними мовами, відносно середнього показника по ЄС виглядають дещо нижчими, однак є одними з

найбільш близьких до загальноєвропейського значення. За цим показником поляки несуттєво випереджають своїх південно-західних сусідів (Рис. 2.1).

Як і у більшості країн, найбільш розповсюдженою іноземною мовою є англійська, причому в Чеській Республіці вона набула такого статусу лише в останні роки, посунувши з першого місця німецьку. Цей факт не викликає здивування, адже не лише в об'єднаній Європі, а й в усьому світі, як було показано у попередньому розділі англійська сприймається як глобальна мова політики, науки, культури, бізнесу, Інтернету, високих технологій, освіти, а також як засіб міжнародного спілкування. В обох країнах англійською активніше послуговується молодь, найменше – представники старшого покоління [655, с. 12; 656, с. 19].

Другою за популярністю в обох країнах є німецька мова. Це також закономірно, адже, по-перше, це мова їхнього найближчого сусіда, а також більшості етнічних німців, які проживають як у прикордонних областях, так і по всій території Польщі та Чехії; по-друге, на різних етапах історичного розвитку цілі регіони обох країн входили до складу Германської та Австро-Угорської імперій, а пізніше знаходились під повною окупацією (Польща) або під насильницьким протекторатом Німеччини (Богемія, Моравія, Чеська Сілезія). Зрозуміло, що в результаті політики примусової германізації, яка проводилась у ті часи, переважна більшість чехів і поляків старшого покоління певною мірою володіють німецькою мовою. Цікавим є той факт, що найменший відсоток володіння німецькою мовою спостерігається у людей, дитинство та молодість яких прийшлися на повоєнні роки, адже ненависть до всього німецького автоматично позначилась і на освітньо-мовній політиці Польської Народної Республіки та Чехословацької Соціалістичної Республіки [482, с. 46].

Основною відмінністю обох країн від загальноєвропейської статистики є те, що в трійці найбільш розповсюджених іноземних мов місце французької мови посідає російська. Цей феномен також має логічне пояснення, адже свого часу більша частина Польщі входила до складу Російської імперії, а в повоєнні роки обидві держави політично, економічно та культурно належали до так званого «соціалістичного табору», де російська мова була обов'язковою до вивчення не лише в середній школі, але й у переважній кількості закладів вищої освіти, оскільки позиціонувалася в якості мови міжнаціонального спілкування





























на території всіх соціалістичних країн. Також цікаво, що в обох країнах «розквіт» вивчення російської мови прийшовся на середину 1960-х років, адже популярність Радянського Союзу, як держави, що відігравала одну з ключових ролей у звільненні народів Європи від нацистської окупації, була в ті часи дуже високою. Однак, починаючи із серпня 1968 року, після вторгнення радянських танків до Праги, популярність російської мови почала різко знижуватися, адже мова знов почала асоціюватись із окупацією, тільки вже радянською [629, с. 37]. У Польській Республіці згодом також змінилося ставлення до вивчення російської мови, оскільки Радянський Союз активно підтримував непопулярну в народі Військову Раду Національного Спасіння під керівництвом Войцеха Ярузельського під час військового стану 1981-83 років [720, с. 131]. Ближче до початку нового тисячоліття, із розвитком міждержавних ринкових відносин, інтерес до вивчення російської мови знову почав дещо зростати, проте так і залишився на невисокому рівні. Закономірно, що серед громадян обох країн, які досі користуються російською, найбільший відсоток людей старшого покоління [628, с. 52].

Соціальний портрет середньостатистичного поляка або чеха, який володіє щонайменше однією іноземною мовою, майже не відрізняється від загального в Європейському Союзі та максимально наближений до статистичних даних, наведених таблиці 2.3. Однак, якщо порівнювати дані більш ранніх та пізніших спостережень, можна помітити, що, на відміну від незначного зменшення відсотку в цілому по ЄС, чисельність чехів і поляків, що володіють принаймні однією іноземною мовою, різко знизилась. Впродовж шести років цей відсоток в Польщі знизився на сім пунктів (57% → 50%), а в Чехії на дванадцять (61% → 49%) (Таблиця 2.4) [656, с. 15].

На перший погляд ситуація виглядає, якщо не катастрофічною, то принаймні, дуже неприємною, оскільки в обох країнах фактично спостерігається різке зниження інтересу до вивчення іноземних мов, що йде в розріз із постулатами загальноєвропейської політики мультилінгвізму. Однак, уважніше вивчивши статистичні дані, переконуємось, що ситуація доволі закономірна та пов'язана не із зниженням попиту на іншомовні знання та не з недоліками в системах іншомовної освіти наших найближчих сусідів, а має скоріше соціально-демографічну основу.

Таблиця 2.4

Динаміка іншомовної компетентності громадян Європейського Союзу

	At least 1	Diff. EB77.1 - EB64.3	At least 2	Diff. EB77.1 - EB64.3	At least 3	Diff. EB77.1 - EB64.3	None	Diff. EB77.1 - EB64.3
 EU27	54%	-2	25%	-3	10%	-1	46%	+2
 LU	98%	-1	84%	-8	61%	-8	2%	+1
 LV	95%	=	54%	+3	13%	-1	5%	=
 NL	94%	+3	77%	+2	37%	+3	6%	-3
 MT	93%	+1	59%	-9	13%	-10	7%	-1
 SI	92%	+1	67%	-4	34%	-6	8%	-1
 LT	92%	=	52%	+1	18%	+2	8%	=
 SE	91%	+1	44%	-4	15%	-1	9%	-1
 DK	89%	+1	58%	-8	23%	-7	11%	-1
 EE	87%	-2	52%	-6	22%	-2	13%	+2
 SK	80%	-17	43%	-5	18%	-4	20%	+17
 AT	78%	+16	27%	-5	9%	-12	22%	-16
 CY	76%	-2	20%	-2	7%	+1	24%	+2
 FI	75%	+6	48%	+1	26%	+3	25%	-6
 BE	72%	-2	50%	-16	27%	-26	28%	+2
 DE	66%	-1	28%	+1	8%	=	34%	+1
 EL	57%	=	15%	-4	4%	=	43%	=
 FR	51%	=	19%	-2	5%	+1	49%	=
 PL	50%	-7	22%	-10	7%	-9	50%	+7
 CZ	49%	-12	22%	-7	6%	-4	51%	+12
 RO	48%	+1	22%	-5	8%	+2	52%	-1
 BG	48%	-11	19%	-12	4%	-4	52%	+11
 ES	46%	+2	18%	-1	5%	-1	54%	-2
 IE	40%	+6	18%	+5	4%	+2	60%	-6
 UK	39%	+1	14%	-4	5%	-1	61%	-1
 PT	39%	-3	13%	-10	4%	-2	61%	+3
 IT	38%	-3	22%	+6	15%	+9	62%	+3
 HU	35%	-7	13%	-14	4%	-16	65%	+7

По-перше, зниження загального відсотку іншомовної освіченості поляків відбулося за рахунок зменшення кількості осіб, які послуговуються російською мовою як іноземною (26% → 18%), німецька мова втримала свої позиції (19%

→ 19%), а англійська мова, навпаки, додала чотири пункти (29% → 33%). В Чеській Республіці спостерігаємо подібну ситуацію, оскільки кількість знавців російської (20% → 11%) та німецької (28% → 15%) мов зменшилась майже вдвічі, а число «англомовних» чехів, навпаки, зросло на три відсотки (24% → 27%) [655, с. 13; 656, с. 21]. На нашу думку, такий лінгвістичний зсув став можливим за рахунок «зміни поколінь» – природного зменшення кількості осіб старшого віку, які впродовж тривалого часу знаходились під впливом германської та російської мовної експансії, одночасно із збільшенням відсотку громадян, які вивчають англійську мову як інструмент сучасного бізнесу, виробництва, освіти, міжнаціональної та міжкультурної комунікації тощо.

Другою причиною, що могла призвести до подібного результату, на нашу думку, є трудова міграція громадян в обох країнах. Таке сумне соціальне явище як «витік мозків» (*brain-drain*) характерно не лише для країн колишнього СРСР. Найбільш ефективні, конкурентоспроможні та освічені фахівці з Польщі та Чехії впродовж останнього десятиліття активно шукають кращого життя закордоном, у більш економічно розвинених країнах Європейського Союзу. Великий відсоток громадян із високим рівнем іншомовної компетентності, на жаль, покидають батьківщину заради працевлаштування на підприємствах Великої Британії, Італії, Німеччини, Франції, Нідерландів. Цей факт свідчить не про слабкість польської або чеської освітніх систем, а радше про те, що заклади освіти обох країн цілком спроможні готувати конкурентних фахівців, які можуть, у тому числі, завдяки високому рівню іншомовної компетентності, знайти своє місце на сучасному ринку праці об'єднаної Європи. Одночасно, відповідно до принципу заміщення, потік переселенців з країн Близького Сходу, Азії, Африки, колишнього СРСР хлинув до Польщі та Чехії. На жаль, фундаментальних (таких, що заслуговують на довіру) досліджень рівня їхньої іншомовної компетентності поки що не проводилось ані на замовлення Європейської Комісії, ані на замовлення будь-якої іншої поважної структури ЄС. Однак, на нашу думку, цей рівень залишає бажати кращого, оскільки згадані шари населення зайняті, здебільшого, в тих галузях виробництва та послуг, які не потребують високого рівня кваліфікації.

Вивчивши питання іншомовної компетентності громадян Польщі та Чехії в контексті сучасних загальноєвропейських лінгвістичних процесів, ми дійшли наступних висновків:

- іншомовна компетентність є професійною та культурною передумовою побудови об'єднаної глобалізованої Європи, а мультилінгвізм поступово стає невід'ємною частиною європейської ідентичності;

- поміж громадян Польщі та Чехії домінує чітке усвідомлення того, що без знання іноземної мови, насамперед англійської, неможливо повноцінно користуватися досягненнями в галузі інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема Інтернет, успішно влаштуватись на європейському ринку праці;

- після вступу до Європейського Союзу та відкриття європейського ринку праці іншомовна компетентність стала необхідністю для представників багатьох професій на польському та чеському внутрішніх ринках праці, і щороку перелік таких професій лише розширюється;

- у чеському та польському соціумах домінуючими є три іноземні мови: англійська, німецька та російська, а рівень володіння іншими європейськими мовами є порівняно невисоким;

- іншомовна компетентність є одним із проявів західноєвропейської моделі розвитку польського та чеського суспільств, а найбільш очевидним є зміщення іншомовної компетентності від російської мови (серед старшого покоління) в бік англійської мови (серед молодшого покоління);

- серед представників молодого покоління найбільша активність в сфері вивчення іноземних мов спостерігається у віковій категорії людей 25-35 років, які є найбільш вмотивованими, оскільки вони вже скористалися перевагами нової соціально-економічної системи, відчувши позитивні тенденції, пов'язані з освітою закордоном, а також використанням іноземних мов в своїй професійній діяльності;

- статистичне зниження рівня іншомовної компетентності громадян Чехії та Польщі зумовлено не зниженням інтересу до вивчення іноземних мов і не проблемами в системах іншомовної освіти, а високими темпами трудової міграції до більш економічно розвинених країн найбільш компетентних, в тому числі й в іншомовному аспекті, громадян обох країн;

- іноземна мова, особливо англійська, є обов'язковою для вивчення в загальноосвітніх школах і в професійній підготовці всіх без винятку фахівців у ЗВО Польщі та Чехії, зокрема й у підготовці майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей.

Починаючи з 2001 року, Європейські освітні стандарти закріплені Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, документом, що регулює вивчення, викладання, оцінювання знань за європейською шкалою (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*) [86, с. 132]. З тих пір у багатьох європейських країнах відбулись значні зрушення в іншомовній підготовці їх громадянами іноземних мов, відбулись кардинальні зміни у методиках викладання іноземних мов. На це вказує аналіз педагогічних видань з проблем лінгвістики, які представлені для огляду в базі наукових публікацій Scopus, доступ до якої забезпечує електронний ресурс Scimago Journal & Country Rank [634].

Розглянемо найактуальніші питаннями, що підіймаються в іноземних виданнях з проблем лінгвістики та лінгводидактики, і визначимо основні методологічні підходи, що використовуються в європейських країнах у вивченні іноземних мов. Польща та Чехія ідеально підходять для детального аналізу, оскільки показники саме цих країн є найближчими до середньостатистичних у Європі. Відсоток громадян обох країн, які володіють однією, двома або більше іноземними мовами, у порівнянні із середніми показниками по країнах ЄС, є дещо нижчим, проте одним з найбільш наближених до середньоєвропейського значення [656, с. 15].

За кількістю публікацій у наукових виданнях, що індексуються в базі Scopus, Польща займає 19-е місце, а Чехія – 27-е місце серед 239 країн світу, що представлені в Scimago Journal & Country Ranking. Отже, науковці обох країн активно публікують результати своїх досліджень у виданнях світового рівня [634]. Оскільки об'єктом дослідження є іншомовна підготовка майбутніх педагогів, нас, насамперед, цікавить динаміка публікаційної активності польських і чеських дослідників, коло наукових інтересів яких охоплює дидактику іноземних мов.

На першому малюнку видно (Рис. 2.2), що кількість статей, які висвітлюють загальні педагогічні питання (категорія Social Sciences → Education), впродовж останнього десятиліття в Польщі рівномірно зростає, в Чехії за цей самий період відбувся справжній стрибок [633; 635].



Рис. 2.2 Динаміка кількості публікацій з педагогічних дисциплін (1994-2018)

Наступні графіки демонструють (Рис. 2.3), як за той самий період в обох країнах різко зросла кількість публікацій, що висвітлюють питання лінгвістики та загального мовознавства (категорія Arts and Humanities → Language and Linguistics) [633; 635].



Рис. 2.3 Динаміка кількості публікацій з лінгвістичних дисциплін (1994-2018)

Наступні графіки демонструють (Рис. 2.4), як за той самий період в обох країнах різко зростає кількість публікацій, що висвітлюють питання вивчення іноземних мов (категорія Social Sciences → Language and Linguistics) [633; 635].



Рис. 2.4 Динаміка кількості публікацій з дидактики іноземних мов (1994-2018)

Також констатуємо (Рис. 2.5), що в обох країнах за останнє десятиліття спостерігається найбільша публікаційна активність саме стосовно проблем іншомовної освіти у порівнянні з іншими гуманітарними науками (історією, філософією, теорією літератури, історією та філософією науки тощо) [633; 635].

Аналіз наукових журналів показав, що зміни в структурі міжнародних відносин, глобалізаційні та міграційні процеси призвели до переосмислення мети вивчення іноземних мов, змінилась і мотивація до оволодіння, зокрема, англійською мовою як засобом міжнародного спілкування. Відповідні зміни відбулися й у лінгвістичних і соціально-психологічних концепціях, що є основою навчання іноземних мов.

Нами було визначено, що серед іноземних мов у Польщі та Чехії найбільш поширенішими іноземними мовами є англійська, німецька, російська [656, с. 21]. Стан володіння іноземними мовами, які є найпоширенішими у Польщі та Чеській Республіці, представлений в Таблиці 2.5.



Рис. 2.5 Динаміка збільшення кількості публікацій з лінгвістичних дисциплін у порівнянні з іншими гуманітарними науками (1994-2018)

Таблиця 2.5

Рівень іншомовної компетентності населення Польщі та Чехії

Рівень іншомовної компетентності (Республіка Польща)				
Іноземна мова	Вікові категорії населення			
	Усі категорії	15-34 роки	35-54 роки	55+ років
Англійська	32,9 %	57,6 %	27,7 %	10,3 %
Німецька	19,1 %	24,4 %	18,6 %	12,8 %
Російська	17,9 %	9,2 %	24,9 %	20,6 %
Рівень іншомовної компетентності (Чеська Республіка)				
Іноземна мова	Вікові категорії населення			
	Усі категорії	15-34 роки	35-54 роки	55+ років
Англійська	27,1 %	46,4 %	25,3 %	10,4 %
Німецька	15,2 %	19,2 %	12,3 %	12,7 %
Російська	10,9 %	4,5%	12,2 %	16,0 %

Польський дослідник Pawelec зазначає, що сприйняття мови як ментального утворення змінюється її соціальною перспективою, де мова є технологією соціальної комунікації. Це, на думку науковця, може призвести до зміни парадигми у вивченні мов [586, с. 266].

Намагання зробити вивчення англійської мови якомога ефективнішим знайшло своє вираження в численних публікаціях, присвячених різним педагогічним технологіям. Найвищий рейтинг, за оцінкою Міністерства науки та вищої освіти Польщі, має журнал «Teaching English with Technology», який прагне поширювати найсучасніші дослідження, орієнтовані, в основному, на використання технології в TESOL (навчання англійської мови для інших мов).

Аналогічні проблеми досліджуються і в Чехії, де на особливу увагу заслуговує журнал «Brno Studies in English» – це відкритий, рецензований міжнародний журнал, який публікується Університетом Масарика у Брно. Журнал публікує статті, насамперед, у галузях аналізу дискурсу, прагматики, соціолінгвістики та функціонального синтаксису. Він також включає матеріали з літературознавства, культурології та теорії перекладу. В журналі аналізуються методологічні проблеми використання англійської мови в різних публікаціях міжнародних наукових видань і популярних журналах [646, с. 86].

Ще один журнал «The Annual of Language & Politics and Politics of Identity» видається Інститутом політичних досліджень факультету соціальних наук Карлового університету в Празі. У ньому представлені результати досліджень відмінностей наукових думок, теорій та ідей сучасних міжнародних і чеських експертів; дискусії вчених, молодих дослідників і фахівців з питань, що мають значення для мовної політики та розвитку особистості; проблем національної ідентичності, мов меншин, мовної етики та мовного імперіалізму й тоталітаризму; впливу багатомовності на світогляд тощо.

Зокрема чеські дослідники звертають увагу на динамізм глобального поширення англійської мови [296, с. 38]. Тому питання її вивчення висвітлюються в кількох чеських лінгвістичних журналах. Наприклад «Linguistica Pragensia» – це рецензований науковий журнал, що видається в Карловому університеті (Прага). Він публікує статті, огляди та новини стосовно проблем вивчення англійської, німецької та романської літератури.

Лінгвістичний журнал «Discourse and Interaction» представляє результати досліджень зі стилістичних і соціально-прагматичних аспектів вивчення

англійської мови. Метою журналу є виявлення стилістичного різноманіття, неоднорідності та соціально-прагматичного різноманіття мови, оскільки, на думку науковців, це повинно бути відображено у вивченні англійської мови в академічних умовах.

Особлива увага в Чехії приділена академічним англомовним текстам. Цікавим є дослідження риторичних функцій цитат у спеціалізованому розділі мовознавства англомовних дослідницьких статей чеських та англомовних вчених, в якому здійснено контрастний аналіз варіювання функцій цитат та їх розподіл за загальними рухами дослідницьких статей англомовних та чеських лінгвістів. Науковці вказують на те, що в стратегіях, які вони використовують для створення інтертекстуальних зв'язків при віднесенні знань або методів до інших, існують розбіжності. Причини цих розбіжностей пов'язані з лінгвокультурним контекстом, у якому англомовні та чеські лінгвісти прагнуть побудувати свою ідентичність як члени глобальної та /або місцевої академічної спільноти [364, с. 115].

У статті чеської дослідниці Klímová вказано, що посилюється інтернаціоналізація та глобалізація у вищих навчальних закладах, а також зростає кількість студентів, які навчаються за межами своїх країн. Тому в Чехії стає все більш поширеною англійська мова для академічних цілей. Методологія вивчення академічної англійської мови в Чеській Республіці спрямована на підготовку студентів і викладачів, зокрема й за допомогою використання автентичних матеріалів і питань міжкультурного осмислення [486, с. 27].

Звертаємо увагу на те, що і в Польщі, і в Чехії науковцями підтверджено, що для успішного вивчення іноземних мов необхідним є спілкування з її носієм. Найкращими способами вивчення іноземних мов є відвідування занять, які проводять висококваліфіковані педагоги та носії іноземних мов, що навчають використовувати їх як необхідний інструмент для вивчення інших (немовних) дисциплін і курсів; використання іншомовних академічних текстів; стажування в мовному оточенні – країні цієї мови.

Отже, в обох країнах у вивченні іноземних мов переважають діяльнісно-комунікативний, компетентнісний, конструктивістський, завданневий, контекстний, інтеркультурний і культурологічний методологічні підходи. Синтез цих підходів у навчанні іноземних мов перетворює навчальний матеріал на особистісно-значущий для студентів і викладачів; сприяє не стільки

накопиченню знань, скільки вмінню використовувати ці знання в спілкуванні з представниками інших культур, що є вкрай важливим у сучасному глобалізованому світі.

Успіхи Польщі та Чехії в організації іншомовної підготовки своїх громадян дають підстави для запозичення їхнього досвіду, з яким українським викладачам можна ознайомитись, проаналізувавши відповідні наукові видання.

Європейські стандарти диктують освітньо-кваліфікаційні вимоги до професійної діяльності майбутніх учителів, в тому числі, у розрізі їхньої іншомовної компетентності. Технологічні зміни, динамічний розвиток багатьох галузей науки та нові відкриття призводять до того, що знання, які людина здобуває в школі, коледжі та/або університеті, швидко втрачають свою актуальність. Ось чому готовність до навчання впродовж життя є надзвичайно важливою з точки зору потреб ринку праці. Крім того, активна участь у суспільному житті ставить перед громадянами велику кількість проблеми і вимагає відповідних компетентностей для їх вирішення. До таких компетентностей, зокрема, належать навички пошуку та відбору інформації, свідоме та відповідальне використання мови. Вимоги ринку праці, які ставляться до робітників майже всіх галузей виробництва та послуг, також динамічно змінюються. Дослідження британської компанії Hays – одного з лідерів з галузі кадрового консультування та підбору персоналу – демонструє, що успіх на ринку праці сьогодні насамперед забезпечується завдяки «гнучким навичкам» (soft skills) (*The Hays Global Skills Index 2019/20*) [679].

Значення гнучких навичок щороку зростає та, згідно із прогнозами, до 2030 року дві третини професій будуть вимагати високого рівня їх розвиненості. Сьогодні експерти визначають шість основних *гнучких навичок*, наявність яких необхідна для вдалого працевлаштування:

- здатність до навчання, яка виражається в готовності постійно розвивати та поглиблювати свої знання;
- відкритість до потреб інших, здатність пропонувати рішення для задоволення цих потреб;
- адаптивність, здатність пристосовуватись до змінного середовища;
- комунікативні та міжособистісні навички;
- повага до думки іншого, вміння сприймати конструктивну критику;

- організаційні навички, в тому числі, правильна постановка цілей, планування дій, ефективне використання наявних ресурсів [405].

Також зазначається, що цінність спеціаліста на ринку праці суттєво підвищується знанням іноземних мов, а з точки зору можливостей мобільності, які забезпечуються членством в Європейському Союзі, компетенції в галузі іншомовного спілкування взагалі стають неоціненними. І хоча в суспільстві, що засноване на знаннях, запам'ятовування фактів і процедур є дуже важливим, цього недостатньо для забезпечення прогресу та сталого розвитку, адже навички вирішення проблем, критичного та творчого мислення, а також здатність до співпраці є вирішальними. Беручи до уваги нещодавні соціально-економічні зміни, Рада Європи представила набір компетентностей, які з сьогоденної точки зору необхідні для підтримки достойного рівня життя, сприяння високому рівню зайнятості, зміцнення суспільної згуртованості. Рада Європи перераховує вісім *ключових компетентностей*, які «потрібні кожному для самореалізації, особистісного розвитку, працевлаштування, соціальної інтеграції, стійкого способу життя, успішного співіснування в мирних суспільствах, дотримання здорового способу життя, активної громадянської позиції» [337]. Ці компетентності охоплюють три основні галузі: *знання* (факти, цифри, концепції, ідеї, теорії, моделі, які вже є обґрунтованими (доведеними) та допомагають краще зрозуміти конкретну галузь або проблему); *навички* (що розуміються як здатність і можливість реалізації процесів та використання існуючих знань); *установки* (визначаються як схильність і готовність до дії). Усі ключові компетентності однаково важливі, а їхні діапазони перекриваються та є взаємопов'язаними (аспекти, важливі для однієї галузі, підтримують компетенції, що належать до іншої). Спільними елементами для всіх ключових компетентностей є критичне мислення, вирішення проблем, робота в команді, навички спілкування та ведення перемовин, аналітичні здібності, креативність та міжкультурна компетентність. Для того, щоб молоді люди, які закінчили навчальний заклад, були готові до викликів сучасного ринку праці та могли швидко адаптуватися до його динаміки, необхідні зміни в підходах до освіти, в якій не може домінувати система простої передачі знань та репродуктивне навчання. Нова система навчання повинна замінити старі методи на інноваційні, які дозволять студентам і учням здобувати знання та

напрацьовувати навички в діяльності, та пропонувати форми роботи, які дозволять їм ефективно взаємодіяти.

Ще на рубежі XIX-XX століть Джон Д'юї (John Dewey) постулював відхід від набуття статичних «книжних» знань, що не враховували динамічних змін, які відбувалися в світі. Він розповсюджував ідею про те, що школа має віддзеркалювати життя та поєднуватись із позакласним досвідом учнів. У процесі освіти він експонував навчання через досвід та дії, оскільки такий підхід забезпечує одночасно пізнання світу та індивідуальний розвиток, а школа має бути місцем взаємного обміну досвідом і забезпечувати інфраструктуру навчання. Тому, плануючи викладацьку діяльність, учитель повинен враховувати наявний досвід учнів, оскільки вміння користуватися досвідом є важливою особливістю навчання [538, с. 315].

Сучасні теорії навчання, розроблені в 1990-х роках, повертаються до постулатів Д'юї, підкреслюючи особливу важливість діяльнісної складової в освітньому процесі. Для конструктивістської дидактики дія має ще один вимір: в той час як ментальні операції є індивідуальною діяльністю людського розуму, зазвичай невидимою для інших, дію, яка відбувається в соціальному контексті, можна спостерігати та документально реєструвати вектор її спрямованості та ступінь її інтенсивності в процесі навчання. Сполучним фактором між індивідуальним пізнанням і соціальною дією є комунікація [639, с. 19]. Конструктивістська дидактика базується на трьох основних принципах: побудова, узгодження значень (смислів) та перевірка їх обґрунтованості практикою. Ефективною є викладацька діяльність, що дозволяє учням виконувати критичний аналіз, ставити запитання, виявляти методом спроб і помилок шляхи застосування здобутих знань, застосовувати інновації, займатися творчістю. Такий підхід визнає творчу індивідуальність учнів, серйозно сприймає їхні думки, сумніви, ідеї, позитивно впливає на самооцінку, а також на незалежність в мисленні та діяльності [612, с. 127].

Соціальне середовище є надзвичайно важливим для ініціювання процесу навчання. Г. Хютер (G. Hüther) зазначає, що все, чому людина навчається – грамотно писати, правильно рахувати, розмовляти та, навіть, зберігати вертикальну поставу при ходьбі – вона дізнається від інших людей. Тому взаємодія з людьми є невід'ємною умовою придбання знань та вмінь, і чим

більше знають і вміють люди з нашого оточення, тим багатші й різноманітніші ідеї та досвід ми здобуваємо в результаті взаємодії з ними [451, с. 58].

Іншомовна компетентність визначає здатність людини правильно та ефективно використовувати різні мови для спілкування, тобто усвідомлювати та створювати інформацію. Вона базується на здатності розуміти, виражати та інтерпретувати поняття, ідеї, почуття, факти та думки в усній (аудіювання, говоріння) та письмовій (читання, писання) формах у відповідному діапазоні соціальних і культурних контекстів, в залежності від потреб і бажань людини. Вона включає історичний і міжкультурний виміри. Важливими її елементами є знання: словникового запасу та функціональної граматики різних мов, основних типів мовної взаємодії та мовних реєстрів, соціальних умовностей, культурного аспекту та змінності мов у часі. Важливим є правильно використовувати мовні інструменти, навчання мовам упродовж всього життя, розуміння культурного різноманіття та інтерес до міжкультурного спілкування. Ці елементи відображені в основній освітній програмі загальної освіти в галузі викладання іноземних мов. Пункт 6 польської основної програми загальної освіти (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego*) зазначає, що «іншомовне навчання вимагає створення та використання таких мовних завдань, які проілюструють студентам корисність іноземної мови для їхніх власних цілей спілкування та створить навчальні ситуації, що сприяють вивченню та розвитку їхніх власних інтересів і захоплень. Всі ці заходи повинні, в кінцевому рахунку, допомогти студентам усвідомити важливість іноземних мов у різних сферах суспільного життя, в тому числі професійних, а також відносно їхніх власних кар'єрних можливостей. Заняття з іноземної мови має використовуватись для розвитку міжкультурної чутливості та формування відношення цікавості, толерантності, відкритості до інших культур». Також наголошується, що «іншомовна освіта має підтримуватись (та підтримувати) навчання з інших предметів, а методи та стратегії, що використовуються на заняттях з іноземної мови, мають не лише сприяти розвитку іншомовних навичок, а й сприяти розвитку розумових здібностей загалом» [601].

В наступному розділі ми докладніше розглянемо можливості розвитку ключових компетентностей майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей на заняттях з іноземної мови для професійного спілкування.

Висновки до другого розділу

Сучасні системи підготовки педагогів у Польщі та Чехії сформувались у результаті численних попередніх трансформацій з урахуванням багаторічного позитивного та негативного досвіду. Впродовж майже півстоліття обидві державами були комуністичними, а тому мали надзвичайно бюрократизовану систему вищої, в тому числі педагогічної, освіти, що була тоталітарною за природою. Принципи навчання були уніфіковані зі стандартами радянської системи освіти, а самі педагогічні заклади перетворились на осередки інтенсивної пропаганди комуністичної ідеології. Незважаючи на подібний історичний бекграунд, після встановлення демократичного державного устрою Польща та Чехія обрали дуже різні підходи до реформування національних систем вищої педагогічної освіти.

Польський і чеський підходи до реформування системи вищої освіти значно відрізнялися: польська освітня політика здебільшого визначалася законами та правилами ринкових відносин, у той час як чеські освітяни більше довіряли державному регулюванню. В обох країнах заклади вищої освіти поступово звільнялися від суворого бюрократичного контролю, проте темпи були різними. Польща зазнала більш спонтанного та швидкого реформування, на відміну від Чехії, де процес розвивався поступово і більш контрольованим способом. Це призвело до виникнення низки принципових відмінностей у функціонуванні системи вищої освіти, які зберігаються по сьогоднішній день. Проте, обидві держави мають, принаймні, три однакові проблеми: питання забезпечення якості послуг вищої освіти; асиметричний розподіл інформації на ринку послуг вищої освіти; нестача кваліфікованого академічного персоналу на ринку освітніх послуг.

Безсумнівним є той факт, що, попри численні трансформації, системи підготовки вчителів у Польщі та Чехії все ще є недосконалими. Однією з головних проблем освітяни називають занадто велике розмаїття інституцій, які провадять педагогічну освіту (особливо в Польщі). Фахівці рішуче виступають за концентрування педагогічної освіти лише в спеціалізованих університетах з огляду на її високу якість у порівнянні з іншими закладами.

Вивчивши питання іншомовної компетентності громадян Польщі та Чехії в контексті сучасних загальноєвропейських лінгвістичних процесів, ми дійшли наступних висновку, що поміж громадян Польщі та Чехії домінує чітке усвідомлення того, що без знання іноземної мови, насамперед англійської, неможливо повноцінно користуватися досягненнями в галузі ІКТ, зокрема Інтернет, а також успішно влаштуватись на європейському ринку праці. Після вступу до ЄС і відкриття європейського ринку праці іншомовна компетентність стала необхідністю для представників багатьох професій на польському та чеському внутрішніх ринках праці, щороку цей перелік лише розширюється. У чеському та польському соціумах домінуючими є три іноземні мови: англійська, німецька та російська. Іншомовна компетентність є проявом західноєвропейської моделі розвитку польського та чеського суспільств, а найбільш очевидним є зміщення іншомовної компетентності від російської (представників старшого покоління) в бік англійської мови (представників молодшого покоління). Серед молоді найбільша активність в сфері вивчення іноземних мов спостерігається у віковій категорії людей 25-35 років, які є найбільш вмотивованими, оскільки вони вже скористалися перевагами нової соціально-економічної системи, відчувши позитивні тенденції, пов'язані з освітою закордоном, а також використанням іноземних мов в своїй професійній діяльності. Іноземно мова, особливо англійська, є обов'язковою для вивчення в загальноосвітніх школах і в професійній підготовці всіх без винятку фахівців у ЗВО Польщі та Чехії, зокрема й у підготовці майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей.

РОЗДІЛ 3

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПОЛЬЩІ ТА ЧЕХІЇ

У розділі досліджено особливості створення мотиваційного контексту іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей в Польщі та Чехії; представлені інноваційні технології ефективного розвитку ключових компетентностей на заняттях з іноземної мови для професійного спілкування, а також проаналізовано, яким чином відбувається підготовка майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей до роботи за методикою предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL).

3.1. Створення мотиваційного контексту іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей у Польщі та Чехії

Відповідь на запитання, як найефективніше викладати іноземні мови майбутнім учителям нефілологічних спеціальностей, завжди цікавила польських і чеських педагогів. Такий інтерес, насамперед, пов'язаний з тим, що іноземна мова для професійного спілкування не є «типовою» навчальною дисципліною. З одного боку, іноземна мова – це потужний ресурс, що використовується людьми для створення сенсів і вираження значень в усіх аспектах життя, а з іншого боку – в інституціональних умовах вона здебільшого зводиться до змісту навчальних програм. Безумовно, на зміст і методи іншомовного навчання мають вплив як новітні дослідження в сфері підвищення ефективності засвоєння іноземних мов, так і суспільні зміни. Сучасна європейська лінгводидактика розглядає три послідовні хвилі в історії методики навчання іноземним мовам: *лінгвістичну, комунікативну, глобалізаційну*. Використання терміну «хвиля» в даному контексті запропоновано К. Грейвз (К. Graves), яка вважає таку метафору більш точною за «період» або «етап», адже усі три часові відрізки, хоча й у хронологічному порядку, представлені як реальні хвилі в навчанні іноземних мов, і не можна сказати, що поява наступної

хвилі означає закінченні попередньої. Мова тут йде про взаємопроникнення, що зумовлює, радше, зниження інтенсивності, аніж повне зникнення [415, с. 26].

Модель навчання, в якій іноземна мова є свого роду знанням, поділеним на фрагменти для викладання студентам, характерна для популярної у 1960-х роках *лінгвістичної хвилі*. Іноземна мова сприймається як набір окремих граматичних, морфологічних і фонологічних елементів, керованих правилами, які студенти повинні запам'ятати. На цій хвилі особистим освітнім потребам студента не надається великого значення. Ефективний викладач – це той, чий студенти вміють створювати граматично правильні діалоги на обрану тематику, що містять правильно підібраний лексикон і бездоганно представлені з точки зору вимови.

В 1970-х – 1980-х роках, під впливом розвитку соціолінгвістики і проведених лінгводидактичних досліджень, відбулися зміни у сприйнятті іноземної мови як такої. З'ясувалось, що лінгвістична хвиля не готує студентів до правильного використання мови, а мовленнєві навички є значно важливішими за граматичні, морфологічні та фонологічні правила. Модель комунікативної компетенції стала важливим орієнтиром, що призвело до появи комунікативного підходу до викладання іноземної мови та, як наслідок, появи *комунікативної хвилі*. Іноземна мова визначається як комунікація, що залежить від ступеня оволодіння навичками говоріння, розуміння, читання та письма для досягнення різних цілей у різних контекстах. Ефективний викладач – це той, хто готує студентів до використання іноземної мови для спілкування, а заняття – це полігон для здійснення «спроб і помилок» при виконанні завдань, аналогічних тим, з якими студенти можуть зіткнутися в майбутньому. Згодом стало зрозуміло, що не всі припущення щодо цієї хвилі виявились точними, адже на ефективність комунікативного спілкування значною мірою впливає те, ким є студенти, навіщо вони вивчають іноземну мову, чи визначені їхні особисті освітні потреби та наскільки вони пов'язані із найближчим майбутнім. Розмірковуючи над дилемами та суперечностями комунікативного навчання, Х. Коморовська (H. Komarowska) посилається на розчарування викладачів іноземних мов, що викликані банальністю обговорюваної на заняттях тематики з повсякденного життя, марними сподіваннями досягти бігкості іншомовного спілкування, якої студенти так і не досягають через острах бути висміяним та

осудженим за допущену помилку, через який студенти впадають до «мовного ступору» [490, с. 72].

Третя хвиля – *хвиля глобалізаційна*, відноситься до сучасних суспільно-політичних змін, що також не залишаються осторонь навчання іноземним мовам. На цій хвилі іноземна мова вважається корисним ресурсом людини (фахівця), набутим з метою особистого розуміння навколишнього світу, необхідного для вивчення різноманітного контенту, участі в освітніх проєктах, використання інноваційних технологій тощо. Ефективність навчання також перевизначена, тобто, сьогодні важливо викладати мову в цілях, які визначаються самими студентами як особисті, а іноземна мова являє собою індивідуальну цінність для студента, з можливістю її ефективного використання в нових життєвих ситуаціях, в тому числі, через багато років, коли деталі вивченого матеріалу дещо забуваються. Тут наголос робиться на залученні студентів до більш глибокого рівня навчання, ніж на комунікативній хвилі, а ефективний викладач – це той, хто здатен створити такі навчальні ситуації, про які студент скаже «Мені подобаються ці заняття, бо я повністю задіяний у них, навіть, якщо іноді буває дуже важко» [729, с. 54].

На відміну від комунікативної хвилі, сучасне ефективне навчання іноземним мовам має бути глибшим, оснований на навичках вищого порядку, діалозі, незалежності та критичності мислення. Тут не йдеться про виконання на занятті більшої кількості вправ, що потребують багато часу, хоча й сприяють відносно невеликому приросту кількості знань. Важливо, щоб навчання було захоплюючим і глибоким, а не лише захоплюючим. Сучасне ефективне навчання іноземним мовам розуміється як таке, в якому:

- об'єктом вивчення є навколишній світ, в якому студенти взаємодіють з іншими людьми;
- студенти намагаються поєднати нові знання з тим, що вони вже знають з попереднього досвіду, і з тим, що буде важливо (знадобиться) в майбутньому;
- заохочується вивчення аргументів і відкриття закономірностей самими студентами, вдосконалення навичок самостійного усвідомлення проблеми.

В такому навчанні немає місця трактуванню інформації як окремих частин знання або бездумному заучуванню матеріалу напам'ять, що були нормою в лінгвістичному підході, а також переживанню непотрібного емоційного стресу, що часто спостерігалось за комунікативного підходу. Це

евристичне навчання, що базується на розв'язанні завдань, досвіді досліджень, що проходять в дискусіях, дебатах, та розвивають важливі в сучасному світі навички (вміння спілкуватися чи вирішувати проблеми) та формують установки (лідерське ставлення, робота в команді). Якщо ці умови виконуються, у студентів з'являється більше можливостей активніше цікавитись змістом навчання, усвідомлювати цінність іноземної мови для професійного спілкування як життєво необхідної дисципліни.

Дидактичні рішення, які є частиною ефективного навчання іноземним мовам в епоху глобалізації, особливо у випадку навчання амбіційних студентів, повинно відповідати якомога більшій кількості критеріїв, що ведуть до глибокого засвоєння знань. Оскільки мотивація є індивідуальною внутрішньою справою студента, викладачеві логічніше створювати освітній контекст, який самі ж студенти визнаватимуть мотивуючим, аніж напряду мотивувати кожного. Створення такого мотиваційного контексту, серед іншого, відбувається шляхом:

- постійного вимагання від студентів поєднувати отримувані знання (інтерналізація) із тим, що вони раніше засвоїли, піддали рефлексії та здатні виразити самостійно (екстерналізація);

- акцентування на мисленні вищого порядку (аналіз, синтез, оцінювання) та виконанні завдань, більше спрямованих на розумову діяльність (*minds-on*), ніж на фізичну діяльність (*hands-on*), одночасно пам'ятаючи, що активуючі вправи часто помилково ототожнюються із фізичним навантаженням на студентів;

- дослідження студентами власного досвіду, ставлень, цінностей.

Далі наведемо три дидактичні рішення – *створення концептуальних карт, метод «перевернутого» класу, метод дуоетнографічних діалогів* – які широко використовуються польськими та чеськими педагогами в процесі іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей. Ці рішення ідеально вписуються в концепцію глобалізаційної хвилі та докладно ілюструють сучасний стан знань педагогів про те, як має виглядати ефективне навчання іноземній мові.

Створення *концептуальних карт* є ефективним методом іншомовного навчання, оскільки карти дозволяють детальніше розглянути предметну область і включають відносини між поняттями або концептами. Метод є

протиставленням тим методам, що базуються на запам'ятовуванні, аналогічно тому, як поглиблене навчання протиставляється поверхневому. На практиці, концептуальна карта приймає форму діаграми із позначеними словесними зв'язками або асоціаціями, створеними навколо «центральної» теми. Вони використовуються викладачами у наступних освітніх ситуаціях:

- планування занять (визначення того, що студентам відомо з даної теми);
- вимірювання обсягу знань студентів перед і після вивчення теми;
- організація групової роботи (об'єднання студентів у команди, в яких вони діляться знаннями та допомагають один одному);
- заохочення самооцінки (організація роботи парами, під час якої студенти демонструють і пояснюють партнеру свої карти, що допомагає обом по-різному усвідомлювати проблематику або переоцінювати своє розуміння);
- розпізнання неправильних концепцій (аналіз пропозицій студентів щодо опису певної проблеми та виявлення викладачем можливих помилок);
- розпізнання індивідуальних здібностей (порівняння карт, створених різними студентами, з точки зору оригінальності, точності вираження, кількості інформації, способів поєднання різних типів інформації тощо) [308, с. 135].

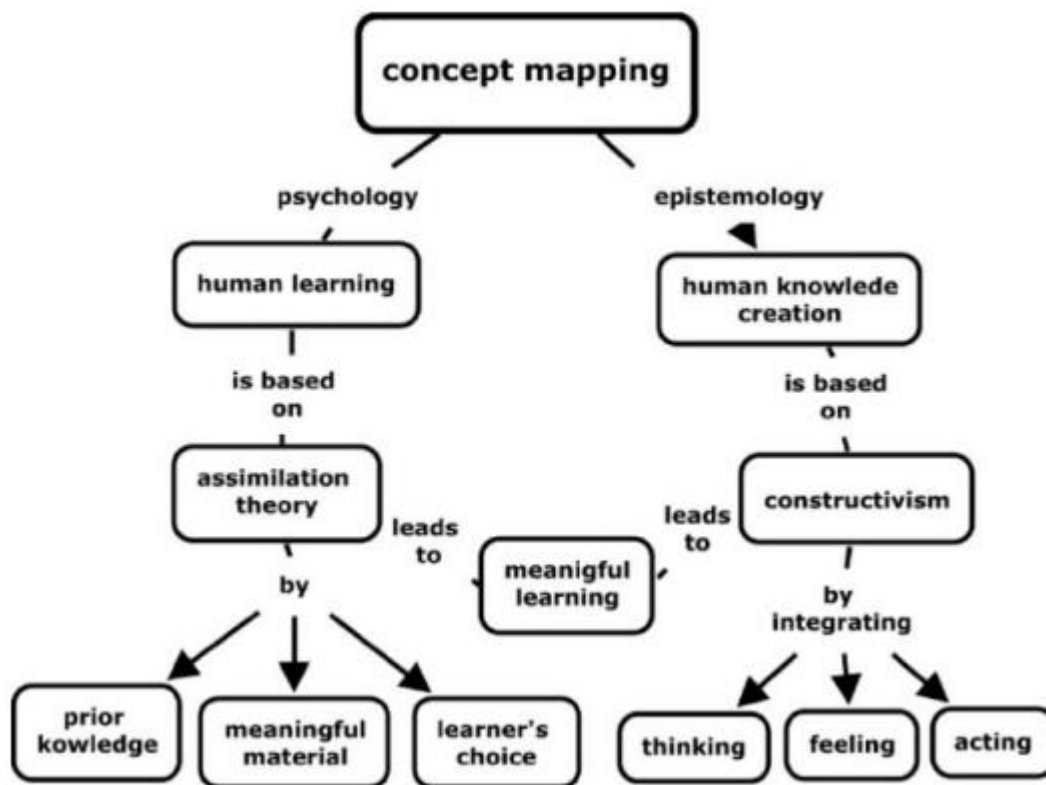


Рис. 3.1 Зразок концептуальної карти, що ілюструє процес і характер усвідомленого навчання в загальній системі побудови знань людини

Отже, в процесі вивчення іноземної мови концептуальні карти виконують дві важливі функції – вони одночасно є інструментом навчання і оцінювання. Перша функція особливо важлива для розвитку в студентів здатності міркувати, ділитися знаннями, створювати нові знання. Друга функція забезпечує нову форму оцінювання, яка полягає у вивченні структурних особливостей карти, створеної студентом, щодо кількості генерованих категорій, кількості посилань всередині категорій або кількості слів у створених посиланнях.

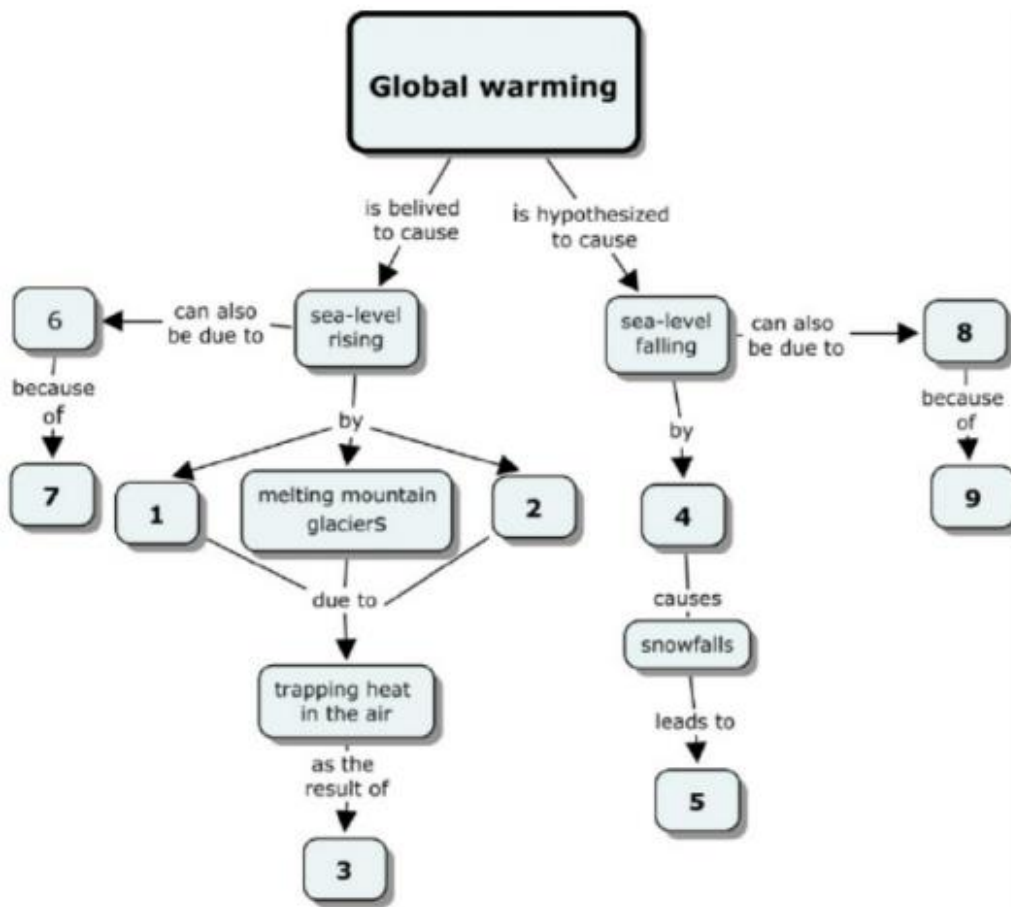


Рис. 3.2 Зразок концептуальної карти, що ілюструє проблему глобального потепління

Більше того, використання карти у функції оцінювання також дозволяє оцінювати концептуальні особливості самої карти, а отже, прогрес студента у вищому порядку мислення та поглибленого навчання, а також у підвищенні мотивації до вивчення іноземної мови. Таким чином викладач отримує необхідні для подальшої роботи дані про: розуміння студентів (чи розуміють вони поняття в даній категорії), їхню здатність створювати знання (чи створили вони нові поняття для зв'язування категорій), запропоновані ними структури

зв'язків (чи виражені зв'язки між категоріями правильними словами), способи з'єднання поняття з центральною проблемою (наскільки точно запропонований студентами контент відноситься до «центрального» питання) [506, с. 161].

Головною особливістю *методу «перевернутого» класу* є відмова від традиційної схеми організації заняття, яка зазвичай складається з трьох основних елементів: презентація студентам нового матеріалу, виконання ними керованих репродуктивних мовних вправ, самостійне творче продукування мовних форм. У «перевернутому» класі ролі викладача та студента міняються місцями. Час, який традиційно витрачався на представлення нового матеріалу, переноситься до позакласного середовища, як правило, в Інтернет, де студенти заздалегідь зобов'язані самостійно ознайомитись із тим навчальним матеріалом, з яким планується робота в аудиторії. Зазвичай це ознайомлення відбувається шляхом кількаразового перечитування відповідних текстів та/або перегляду відповідних відео із презентаціями викладача, самостійними спробами зрозуміти проблему, часто, із перевіркою в формі закритих питань, що забезпечують зворотній зв'язок. Завдяки проведеній студентами «підготовчій» роботі у викладача з'являється додатковий час для інтерактивної роботи зі студентами безпосередньо в класі, що є надзвичайно важливим в умовах обмеженої кількості годин, відведених на навчальну дисципліну «Іноземна мова для професійного спілкування». Окрім того, це значно підвищує якість засвоєння знань студентами, урізноманітнює форми організації їхньої взаємодії в класі, дає можливість вчитися один в одного та/або вирішувати проблеми, пов'язані з обговорюваною тематикою, в іншому контексті, ніж той, що виникав під час їхньої індивідуальної роботи [427, с. 17]. Робота в «перевернутому» класі створює навчальне середовище, що симулює «справжнє суспільство», в якому студенти вирішують «справжні проблеми». Тут важливо продемонструвати не стільки самі знання, скільки здатність ними користуватися в ході аудиторної дискусії, уміння ставити правильні запитання задля розсіювання сумнівів, які, можливо, виникли під час попереднього самостійного «проходження» матеріалу. Таким чином, студенти розвивають навички вищого порядку, що призводить до придбання нових компетенцій.

Хоча немає беззаперечних доказів того, що метод «перевернутого» класу гарантує кращі, ніж за традиційного навчання, результати вивчення іноземних мов, він безсумнівно корисний для відпрацювання комунікативних навичок.

Час підготовки до заняття використовується для консолідації словарного запасу та мовних структур, а більшість «аудиторного» часу присвячується відпрацюванню комунікативних ситуацій. Це дає викладачеві позитивний ефект не лише з точки зору збільшення кількості комунікативних вправ, а й у плані поліпшення їхньої якості, адже вправи із нижчим пріоритетом (повторення слів і структур у відомих контекстах, реконструкція тексту тощо) виконуються самими студентами, а час «аудиторний» (під контролем викладача) використовується ними для виконання завдань, що спираються на попередньо здобуті знання, проте мають глибший, роз'яснювальний характер, заснований на співпраці [438, с. 344].

Приймаючи роль консультанта, викладач ставить студентам небанальні питання та «запобігає» поверхневому засвоєнню матеріалу. Однак, зауважимо, якщо самостійна інтерналізація навчального матеріалу буде низької якості, аудиторні заняття також не будуть мотивуючими та активуючими для студентів. З іншого боку, якщо ця модель буде сприйнята студентами, засвоєння та підтримка знань будуть більш глибокими, адже знання будуть поєднані з новою інформацією, і, таким чином реконструйовані й надійно збережені [583, с. 65]. На думку науковців, метод «перевернутого» класу найкраще спрацьовує при навчанні конкретному контенту (наприклад, на заняттях з використанням CLIL – Content and Language Integrated Learning), ніж для заохочування студентів до спілкування. Успіх заняття також значно залежить від ретельності підготовки попередньо розроблених матеріалів для самостійної роботи студентів (текстів, відео лекцій, тестів, питань, що підтверджують розуміння теми). Метод робить великий внесок до розвитку так званої «проблемної педагогіки», а також сприяє екстерналізації самостійно засвоєного змісту навчання, з усіма пов'язаними з цим перевагами [738, с. 381].

Використання методу *дуоетнографічних діалогів* при вивченні іноземних мов було запропоновано Дж. Норрісом (J. Norris), Р. Сойер (R. Sawyer), Д. Лунд (D. Lund). Суть методу полягає в тому, що двоє студентів, працюючи в тандемі, розмірковують, критично оцінюють та, навіть, ставлять під сумнів, різні згадані історії, події, цікаві факти з власної біографії, спогади про які інспіровані заявленою тематикою заняття. При цьому важливо, щоб учасники діалогу значно відрізнялися з точки зору світогляду, життєвих інтересів, культурного бекграунду, місця проживання тощо. Дуоетнографічні діалоги базуються на

використанні якісних методів соціологічних досліджень і складаються з комбінації розповідей (важливо для вдосконалення мовленнєвих навичок при навчанні іноземним мовам) і біографій (важливо з огляду на сучасні тенденції персоналізованого викладання в іншомовній дидактиці). Вони можуть охоплювати практично всі аспекти життя студентів [567, с. 73].

Наприклад, якщо темою заняття є «Університети Великої Британії», то викладач, перш ніж представити власну розповідь або продемонструвати фільм на задану тему, просить студентів попарно обговорити Велику Британію, бажано, з прив'язкою до власних біографій. Такі розмови можуть стосуватись особистих вражень від країни, що виникли в результаті туристичних чи навчальних поїздок, читання книжок, газет, журналів, перегляду художніх (документальних) фільмів, асоціацій, цікавих фактів, про які студенти дізналися з власного досвіду або від інших людей. Студенти можуть піти далі, розмірковуючи над питаннями, чому темою дискусії є саме британські університети, чи вважають вони корисним вивчення освітніх традицій інших країн, чи взагалі можливо якісно ознайомитись з особливостями британської системи вищої освіти дистанційно (розмовляючи про неї), чи для цього необхідний особистий досвід перебування в системі тощо. Дуєтнографічні діалоги, як правило, записують на мобільні камери (диктофони), що значно спрощує подальшу транскрипцію. Переглядаючи (прослуховуючи) записи, студент отримує уявлення про власні переконання та точку зору партнера щодо обговорюваної тематики, порівнює обсяг наявних знань (скільки та які британські університети відомі йому та партнерові), замислюється щодо вірогідного походження висловлених поглядів (наприклад, у родині студента вважають, що відвідувати Британію варто лише заради шопінгу, розваг або спортивних подій, а не заради музеїв, театрів, храмів, навчальних закладів), робить прогностичні припущення (наприклад, виявляє прогалини в загальних знаннях, які варто заповнити в майбутньому).

У ракурсі сучасного розуміння ефективності викладання іноземних мов метод дуєтнографічних діалогів виконує кілька дидактичних функцій, найважливішими з яких є *когнітивна, інтегративна, розширення повноважень, трансформаційна, творча, мотиваційна* [728, с. 61].

Когнітивна функція представляється найбільш очевидною, оскільки вона полягає в отриманні нових знань, що пропонуються партнером під час розмови.

Важливим аспектом є розгляд обговорюваної проблеми з іншої точки зору (перспективи партнера), а підтримка суджень фактами з біографічного досвіду сприяє глибшому й ширшому розумінню того, які життєві події впливають на прийняття рішень. Таким чином, студенти отримують не лише цінні відомості щодо власних переконань, які визначають їхню діяльність (поведінку), а також інформацію про те, в якій мірі вони піддаються впливу інших при прийнятті рішень, формуванні суджень, виборі вподобань тощо. Іншими словами, обговорюючи тематику заняття із прив'язкою до власного досвіду, студенти можуть пролити світло на багато нових аспектів життя, включно із тим, якими людьми вони хотіли б стати у майбутньому.

Інтегративна функція виражається в розвитку почуття приналежності до суспільства. Оскільки дуоетнографічні діалоги відбуваються шляхом ведення розмови, розповідь про власний досвід встановлює певні стосунки з іншим студентом, який також вивчає іноземну мову. Подібні довірчі розмови часто допомагають зменшити відчуття відособленості, самотності, відчуженості та додати студентові сміливості говорити про себе критично. Іноді молоді люди, особливо в період формування власної ідентичності, приходять до хибного висновку, що помилки, промахи, недоліки притаманні лише їм. Інші, навпаки, вважають свої сильні сторони пересічними та типовими, поки не порівняють власний досвід із досвідом інших. Дуоетнографічний діалог на тему того, що створює різноманітність у групі з вивчення іноземної мови, може стати цікавою та глибокою бесідою із партнером, а емоційна взаємодія, що встановлюється під час цієї бесіди, не лише дає нові знання, а й сприяє позитивізації стосунків з іншою людиною.

Інтегративна функція сприяє *функції розширення повноважень*. Це означає, що студентам, які обговорили певну проблему з партнером, і, спираючись на власний досвід, утворили нові знання, стає значно простіше висловлювати власну думку. А здатність формулювати судження, що базуються на власному досвіді, свідчить про справжнє занурення до обговорюваної проблеми. Студенти розповідають про реальні життєві ситуації, в яких вони стикалися зі схожою проблемою. Таким чином, наявність суб'єктивного знання розширює знання об'єктивне, одночасно виступаючи його доказом. Це також заохочує задуматись про те, чому саме таке питання обговорюється на занятті, хто має про нього найбільші знання, яким чином їх

можна перевірити та/або виміряти. Розширення повноважень студента за рахунок суб'єктивних знань змушує його почати мислити критично та, в присутності партнера, переосмислювати свою біографію.

Можливо, найважливішою з точки зору впливу на майбутнє студентів, є *трансформаційна функція*. Створення ситуацій, в яких співрозмовники можуть вільно розмірковувати, формулювати оригінальні судження, переосмислювати свій досвід, аналізувати власні переконання та цінності, назавжди залишають слід у свідомості. Такі ситуації можуть призвести до збільшення відкритості студента в процесі вирішення складних питань, стимулювати розгляд проблем з різних точок зору, визивати цікавість та бажання вивчати себе шляхом відвертих розмов з іншими.

Використання дуоетнографічного методу також виконує *творчу функцію*, яка активно просувається в сучасній освіті з точки зору розвитку рефлексивних здібностей студентів. Обговорювати певну проблему віч-на-віч з іншою людиною – це не теж саме, що висловлювати свої роздуми на папері в традиційному есе. Це справжній інтерактив у режимі реального часу, в якому формат спілкування «запитання-відповідь» приймається з самого початку розмови. На відміну від традиційного есе, немає чітко визначеної методики ведення дуоетнографічного діалогу. Натомість тут присутні невизначеність, емерджентність і когнітивний хаос, які навчають студента швидко помічати нюанси обговорюваних питань, зокрема, у зв'язку із згадуваним особистим досвідом. Життя співрозмовника сприймається як об'єкт дослідження, а описувані події – як дані для порівняння та реконструкції, що призводять до креативного та, як наслідок, більш глибокого розуміння питання [728, с. 57-58].

Підсумовуючи, зауважимо, що наведені вище дидактичні рішення, стосуються поля питань, вивчення яких визначається самими студентами як такі, що мають для них особисту цінність і можуть бути використані в майбутньому. Виконуючи ці вправи, студент виражає власну точку зору, представляє особисте розуміння сутностей явищ, що згадуються в рамках проблематики заняття, іноді навіть переглядає та змінює свої попередні переконання. Проектуючи структуру концептуальної карти, замислюючись над встановленням зв'язків, або міркуючи щодо розбіжностей власного розуміння проблеми із баченням цієї ж проблеми з точки зору викладача у «перевернутому» класі, або під час дуоетнографічного діалогу з людиною, яка

пропонує інше розуміння обговорюваних питань, студент наче входить до виміру, в якому реконструюються його попередньо здобуті знання. Саме тоді відбувається поглиблене навчання, що обумовлене чіткою артикуляцією розбіжностей (взаємодія з новим знанням), виникненням сумнівів щодо існуючих суджень (аспект темпоральності), узгодженням нових значень (пошук закономірностей), а також упевненістю в обґрунтованості реструктуризації знань (здобуття нової свідомості). Все це відповідає критеріям сучасного розуміння ефективності навчання іноземних мов. В цьому випадку успішність студента не є прямим наслідком навчання, а відбувається завдяки його перебуванню в мотивуючому навчальному середовищі.

3.2. Інноваційні технології розвитку іншомовної компетенції та ключових компетентностей майбутніх учителів

Польськими та чеськими педагогами іншомовна комунікаційна компетенція розглядається як здатність і готовність здійснювати іншомовне спілкування на основі мовних, предметних, соціолінгвістичних, країнознавчих знань відповідно до різних завдань і ситуацій спілкування в межах своєї професійної діяльності, а також здатність і готовність до спілкування із носіями мови, до сприйняття та розуміння партнерів, до чіткого, адекватного та своєчасного висловлювання своїх уявних намірів. Структурно іншомовна комунікативна компетенція являє собою сукупність мотиваційного, когнітивного та поведінкового компонентів.

Мотиваційний компонент зумовлений положенням про те, що в основі мотивації завжди лежить певна потреба, яку вважають вирішальним фактором людської поведінки. Мотив може бути як усвідомленим, так і неусвідомленим в даний момент часу, але він завжди пов'язаний з тими чи іншими компонентами спілкування. В мотиваційній сфері велике значення має зацікавленість у публічному визнанні власних здобутків. Ситуація успіху на заняттях з іноземної мови виконує функцію комунікативно-розвивальної сфери та допомагає студенту ефективно здійснювати іншомовне спілкування та взаємодію з одногрупниками та викладачем.

Когнітивний компонент іншомовної комунікативної компетенції пов'язаний з підсвідомими процесами особистості, особливостями їхнього

розвитку, формуванням специфічних і загальнокультурних знань, комунікативних умінь і навичок. В комунікативній діяльності студенти вирішують певні мовні завдання (з'ясування, аргументація, спростування, погодження тощо), для чого необхідно виконати мовну дію. При цьому мовець має одночасно обдумати, що сказати, як оформити фразу, які підібрати лексичні одиниці та граматичні конструкції. Отже, така задача вже розглядається як мовно-розумова.

Поведінковий компонент актуалізується в діяльнісному аспекті іншомовної комунікативної компетенції. Зміст даного компонента визначається в умінні студентом вирішувати комунікативні завдання, здатності до співпраці та спільної діяльності, в усному та писемному мовленні, в невербальній комунікації, в міжособистісному сприйнятті.

Іншомовна комунікативна компетенція є основною метою навчання іноземним мовам. Вона передбачає реальну здатність і готовність студентів здійснювати іншомовне спілкування й досягати рівня, необхідного для практичного використання іноземної мови в майбутній професійній діяльності. Ця компетенція формується шляхом реалізації всіх видів мовленнєвої діяльності (читання, письма, аудіювання, говоріння), різних форм роботи, оптимально підібраних методів і технологій.

Польські та чеські дослідники [278, с. 167; 390, с. 18; 560, с. 185; 565, с. 208; 640, с. 421; 652, с. 117] виокремлюють три основні аспекти дослідження проблеми пошуку та впровадження нових ефективних технологій формування іншомовної комунікативної компетенції студентів нефілологічних профілів підготовки:

- 1) вивчення потреб освітньої системи в оновленні навчальних планів і програм з іноземної мови;
- 2) експериментальне доведення ефективності нових освітніх технологій, що використовуються в процесі навчання іноземним мовам;
- 3) вивчення ставлення студентів і викладачів до нових освітніх технологій.

Вчені наголошують [278, с. 172; 501, с.26; 565, с. 217] на необхідності перебудови наявних практик формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів закладів вищої освіти, підкреслюючи значну розбіжність між сучасними потребами, що викладені в оновлених освітніх

документах, і традиційними підходами до викладання іноземних мов студентам нефілологічних спеціальностей. Аналізуючи навчальні матеріали та методичні розробки, що реалізуються в процесі формування іншомовної комунікативної компетенції студентів-нефілологів, вчені вказують на переважання традиційних прийомів навчання розумінню іншомовного тексту на шкоду прийомам, що покликані активізувати аналітично-синтетичну діяльність студента в процесі взаємодії з іншомовним матеріалом.

У відповідь на потребу в оновленні змісту та методів навчання професійно-орієнтованому спілкуванню іноземною мовою педагоги звертаються до нових комплексних моделей, в межах яких формування іншомовної комунікативної компетенції студентів здійснюється поетапно впродовж усього часу навчання в університеті [562, с. 278; 581, с. 163; 640, с. 429; 652, с. 119]. Мова йде про такі популярні сьогодні моделі, як «Production-Oriented Approach», «Teaching English as a Foreign Language for Special Needs», «Teaching English to Speakers of Other Languages for Special Needs», «Stepwise-Stepup Tertiary Science English Education System» та інші моделі на основі «Case-Study Methods». Ці моделі визначають формування практичних умінь і навичок спілкування іноземною мовою як головну мету навчання іноземної мови в професійному контексті. Практикуючі викладачі [502, с. 55; 579, с. 132] описують умови та фактори продуктивного застосування в навчальному процесі окремих технологій навчання іноземним мовам, таких як «Flipped Classroom Technology», «Project-Based Learning Technology», «Task-Based Learning and Teaching», «Content and Language Integrated Learning Technology» і аналогічних технологій організації двомовної професійної освіти.

Останнім часом все більша увага приділяється питанням застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні іноземним мовам, зокрема технологій «Massive Open Online Course», «E-Learning», «Distance Learning», «Blended Learning». Вчені [501, с. 28; 562, с. 279; 581, с. 167; 579, с. 134; 604, с. 253] висвітлюють можливості дистанційного та змішаного навчання іноземній мові для професійного спілкування, при якому завдання формування іншомовної комунікативної компетенції (в межах таксономії Блума) вирішуються шляхом поєднання традиційних аудиторних занять з інтенсивною самостійною роботою студентів із застосуванням комп'ютеризованих засобів навчання, а також проводять якісний аналіз

формування всіх компонентів іншомовної комунікаційної компетенції в процесі взаємодії студентів і викладачів у віртуальному середовищі, що створене на сучасних платформах дистанційної освіти.

Аналізуючи дослідження вчених щодо ставлення студентів і викладачів до впровадження нових технологій формування іншомовної комунікативної компетенції, зауважимо, що всі вони визначають підвищення мотивації до вивчення іноземної мови як один з самих значущих результатів переходу на інноваційні технології навчання. Після знайомства із цими технологіями студенти починають вважати мову, що вивчається, не настільки складною, як вони сприймали її перед початком навчання. Судячи з опублікованих даних, впровадження у навчальний процес різноманітних методів і підходів, що передбачають психологічну підтримку студентів в процесі вивчення ними іноземної мови [502, с. 57], систематичну самооцінку рівня сформованості іншомовної комунікативної компетенції [390, с. 19], орієнтацію процесу навчання на реальні професійно-комунікативні потреби студентів і значущий практичний результат, групову роботу й співпрацю на занятті, використання ігрових прийомів [640, с. 430], а також перенесення певної частини навчальної діяльності до віртуального комп'ютерного середовища [579, с. 135] сприяють підвищенню зацікавленості студентів і досягнення ними вищого рівня сформованості іншомовної комунікаційної компетенції.

Одночасно згадані дослідження зазначають низку складнощів, що виникають під час впровадження нових технологій у навчальний процес, серед яких головною проблемою є малий досвід роботи з цими технологіями у всіх учасників процесу формування іншомовної комунікативної компетенції. Також вчені визнають, що запропоновані технологічні рішення наштовхуються на певні труднощі у середовищі студентів нефілологічних спеціальностей. Виходячи зі стереотипних міркувань про те, що для фахівця нефілологічного профілю знання іноземної мови необхідно, перш за все, як засіб отримання професійно-значущої інформації, викладачі найчастіше роблять акцент на розвиток навичок читання та перекладу, в той час як розвитку навичок говоріння приділяється менша увага.

Окрім того, в процесі професійної діяльності викладачі зіштовхуються з такими проблемами як низька комунікативна мотивація студентів при вивченні іноземної мови та боязнь допуститися помилки під час усного мовлення.

Навчання самостійному усному мовленню ще більше ускладнюється тим, що студенти традиційно засвоюють мовні форми та зміст висловлювання у вигляді заданого тексту, що в недостатній мірі сприяє формуванню самостійності і ініціативності в процесі усної мовленнєвої діяльності.

В якості одного із засобів подолання вище згаданих труднощів викладачами використовується *технологія активного мовлення*, що спрямована на формування іншомовної комунікативної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей. Ефективне формування іншомовної комунікативної компетенції відбувається завдяки оптимальному поєднанню комунікативного і компетентнісного підходів. Перший передбачає: комунікативну спрямованість навчання, тобто іноземна мова виступає засобом спілкування в реальних життєвих (професійних) ситуаціях; взаємопов'язане навчання всім формам усного та писемного спілкування; автентичність навчальних матеріалів (обираються лише оригінальні тексти без спрощень і адаптації); дотримання принципу ситуативності (під час занять викладач відтворює ситуації, з якими студенти стикатимуться в реальному житті). Основу другого підходу складають: здатність до вільного спілкування в різних формах і на різні теми, максимально використовуючи наявний словарний запас; самостійну побудову висловлювання відповідно до завдань комунікації; толерантну свідомість і поведінку, готовність і здатність вести діалог з однолітками, досягати взаєморозуміння, знаходити точки дотику в дискусійних питаннях; навички співпрацювати із сокурсниками в освітній, навчально-дослідній, проектній та інших видах діяльності; провідна роль практики та самостійної роботи в освітньому процесі; результатом навчання вважається не сумарний обсяг здобутих знань, а здатність адекватно діяти в різних проблемних ситуаціях, вміння рішати комунікативні завдання як у типових, так і нестандартних обставинах.

Технологія активного мовлення базується на ідеї, що студентам необхідно ставити комунікативні завдання, що провокують комплексну розумову діяльність. В центрі уваги студента повинна бути думка, зміст висловлювання, а мова має виконувати свою пряму функцію – формулювання цієї думки та її донесення до відома цільової аудиторії. Розв'язуючи такі комунікативні завдання, студенти виконують мовленнєві дії, намагаючись знайти шляхи їх вирішення. Завдяки цьому відбувається занурення до

іншомовного середовища, а студенти починають спілкуватися іноземною мовою із чітко визначеною практичною ціллю. Основною відмінністю даної технології від традиційної системи навчання є використання мови в цілому, а не поділення її на граматичні та лексичні явища. Завдання складаються таким чином, що студенти фокусуються на змісті, а не на формі іншомовного висловлювання, що, одночасно, не означає повної зневаги до правильності його побудови.

За оцінками польських і чеських вчених [390, с. 20; 502, с. 58; 562, с. 280; 640, с. 432; 652, с. 124] основною перевагою технології активного мовлення є її орієнтація на відпрацювання навичок усного розмовного мовлення, що дозволяє студентам швидше долати мовний бар'єр, вільно та невимушено розмовляти іноземною мовою без страху припуститися помилки. Саме тому технологія стає все більш популярним засобом розвитку бігкості іншомовного мовлення та мотивованої впевненості студентів на заняттях. Досвід роботи доводить, що на традиційних заняттях студенти рідко залучаються до справді творчої роботи, не розвивають здібності самостійно вирішувати складні завдання, частіше за все вони отримують знання вже в готовому вигляді, запам'ятовують та відтворюють. Відгуки студентів також підтверджують факт, що їх приваблюють більш активні форми і методи навчання, які змушують творчо мислити, шукати неочевидні відповіді, самостійно розбиратися у фактах, подіях, явищах, дійсності.

Робота на заняттях з використанням технології активного мовлення побудована на трьох етапах.

На першому етапі мета викладача – мотивувати студентів до усного мовлення, зацікавити їх ідеєю, розіграти перед майбутньою роботою, усунути невпевненість і страх припуститися помилки, погрузити до іншомовного середовища. На першому етапі використовують такі методи та прийоми стимулювання й мотивації навчально-пізнавальної діяльності як мозковий штурм, асоціації, міні-квести, використання мовних опорних схем, створення проблемних ситуацій за допомогою проблемних питань, завдань, задач.

Ціллю другого етапу є активізація лексичних одиниць в мовних зразках і моделях, відпрацювання навичок усного розмовного мовлення. На другому етапі викладач ставить перед студентами комунікативні завдання та створює мовні ситуації. Ситуації моделюються різними способами: за допомогою

наочності, словесного опису, інсценування, шляхом опори на реальні життєві факти тощо. Створення цікавих, актуальних, ефективних комунікативних ситуацій – це творчість, методичний пошук педагога. При цьому доцільніше використовувати реальні ситуації спілкування, коли обговорюються близькі студентам, хвилюючі їх теми, що спонукають висказувати власні думки, ділитися враженнями. Студенти рішають комунікативні задачі, розбившись на пари або невеличкі групи. Після цього вони презентують згенеровані ідеї, шляхи рішення та висновки іншим учасникам. На цьому етапі факт допущення граматичної помилки не настільки критичний, адже студенти цілком сконцентровані на спілкуванні, нехай навіть за рахунок певних неточностей в граматиці. Викладач виконує загальну модерацію, забезпечує необхідну підтримку та слідкує за правильністю виконання завдання. Дуже важливо забезпечити змістовність висловлювань мовою, що вивчається, виключити висловлювання, що не корелюють із проблемою, що обговорюється в даній проблемній ситуації. Використовуються такі методи та прийоми, як «lazy-bones», «pathfinders», «boaster», «merry-go-round», «frames», «walking dictation», «matching», «picture gaps» тощо.

Основна мета третього етапу – формування іншомовної поведінки студентів. Група продовжує роботу з вирішення комунікативних задач, поставлених викладачем на другому етапі, проте студентам пропонується приділити більше уваги правильному використанню наявних знань з іноземної мови. Їм надається можливість сконцентруватися на точності та правильності вимови та граматики, і таким чином розвіяти будь-які сумніви стосовно коректності іншомовного усного спілкування. На третьому етапі використовують методи та прийоми активного мовлення: бесіда, репортаж, виступ, інтерв'ю, дискусія, дебати, розігрування рольових ситуацій, висловлювання монологічного, діалогічного та полілогічного характеру. Таким чином, для кожного етапу заняття використовуються активні методи, що дозволяють ефективно вирішувати конкретні цілі та задачі етапу.

Аналіз публікацій польських і чеських педагогів-практиків [390, с. 27; 502, с. 60; 560, с. 319; 562, с. 280; 565, с. 214; 581, с. 161; 640, с. 434; 652, с. 125] дає можливість зробити певні висновки щодо ефективності використання технології активного мовлення в процесі вивчення іноземної мови студентами нефілологічних спеціальностей, зокрема майбутніми педагогами. В групах, що

в процесі навчання використовували технологію активного мовлення, за основними критеріями (мотиваційним, когнітивним, поведінковим) рівень сформованості іншомовної комунікативної компетенції студентів переважно визначається як середній або високий.

Середній (репродуктивно-продуктивний) рівень демонструє бажання студентів виконувати комунікативні лінгвістичні завдання, періодичну потребу в іншомовному спілкуванні, особливо на опрацьовані теми. Студенти виявляють достатній рівень володіння операціями аналізу, синтезу, узагальнення та часткову здатність перемикатися між комунікативними завданнями. У них розвинене вміння ситуативно вступати в комунікацію іноземною мовою, проте недостатньо розвинуті навички тривало й грамотно підтримувати цю комунікацію. Продуктивність виконання поставлених комунікативних завдань складає 70% від запланованого обсягу.

Високий (продуктивний) рівень сформованості іншомовної комунікаційної компетенції демонструє потребу студентів у постійному й систематичному виконанні комунікативних завдань; здатність швидко й без втрати активності перемикатися з одного виду мовної діяльності на інший; вміння самостійно аналізувати та узагальнювати інформацію, робити правильні висновки; вміння точно висловлювати власну точку зору, охоче вступати в дискусію іноземною мовою та грамотно її підтримувати; здатність виконувати поставлені завдання впродовж відведеного часу та з високою продуктивністю (до 100%). У студентів формуються не лише якісні вміння та навички комунікації, а ще й мовна поведінка.

Отже, судячи з висновків викладачів, технологія активного мовлення, що спрямована на формування іншомовної комунікативної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей, демонструє високу ефективність. Її застосування сприяє поетапному розвитку мотиваційного, когнітивного та поведінкового компонентів іншомовної комунікативної компетенції осіб, що навчаються.

Завдання, що виконують попарно або групами, також дають можливість розвивати гнучкі навички, в тому числі, здатність співпрацювати та цінити доробок своїх колег. Одночасний розвиток гнучких навичок і ключових компетентностей відбувається в процесі виконання завдань відкритого типу, до яких відносяться проекти роботи. Проектна робота на занятті з іноземної мови

не лише дозволяє інтенсивніше використовувати іноземну мову, а також підтримує розвиток кооперативних, комунікаційних, міжособистісних навичок, виховує почуття поваги до ідей інших, створює простір для навчальної незалежності, критичного мислення, творчості. Тема проекту має бути актуальною та цікавою для студентів, «чіпляти» їх за живе, давати студентам можливість поєднувати індивідуальні інтереси, захоплення, досвід із процесом навчання. Саме тому, на думку Janicka, проектна форма роботи краще за будь-яку іншу підходить для реалізації постулату про міжкультурну освіту та дозволяє вивчати інші мови та культури через призму власних знань і досвіду [461, с. 33]. Навчання з використанням *методу проектів* цілісно залучає студента, активізує його в когнітивній та емоційній сферах та, як правило, вимагає практичних (мануальних) дій, а також дозволяє студенту використовувати свої здібності, таланти, знання та навички, здобуті в процесі вивчення інших предметів. В цьому методі навчання іноземним мовам являє собою інтерактивний процес, в якому студенти збирають ідеї, обговорюють їх, приймають одні та відкидають інші, шукають оптимальні стратегії для вирішення проблем, що з'являються в ході виконання проекту. Проте, у досліджуваному нами випадку іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей, дуже важливо, щоб рівень проекту був адаптований до рівня студентів таким чином, щоб вони могли спілкуватися іноземною мовою, навіть якщо їхні іншомовні навички далекі від ідеальних. Результатом виконання проекту завжди має бути певний кінцевий продукт, що є втіленням кооперативної роботи всіх залучених до його виконання. В ідеальній ситуації отриманий продукт може використовуватись в якості цінного матеріалу для подальшої роботи над удосконаленням іноземної мови.

Як зазначалось нами раніше, проектна робота надає студентам простір для самостійної роботи, активних дій та незалежності – а це вже шлях до навчальної автономії. Вони працюють незалежно від викладача, наприклад, шукаючи певну інформацію, що є необхідною для виконання проекту, потім працюючи парами або в групах, створюючи його концепцію, оцінюючи наявні ідеї, розподіляючи завдання тощо. Однак, як свідчать дослідження та досвід, такий принцип роботи не для всіх студентів є прийнятним і природним, адже, дехто не звик працювати індивідуально (без постійного втручання з боку викладача та колег), а хтось навпаки, відчувається незручно, працюючи в

команді. Саме тому, ще до початку реалізації проекту польські науковці рекомендують заздалегідь обговорити зі студентами питання спільної роботи та розподілу обов'язків [473, с. 6]. Також варто пам'ятати, що студентська навчальна автономія повинна розвиватися поступово та всіляко підтримуватись викладачем. В протилежному випадку, студенти можуть почуватися розгубленими та демотивованими [730, с. 92]. Інша проблема, на яку рекомендують звернути увагу, це спілкування в групі. Особливо при реалізації складного проекту, час, виділений на його виконання, має бути чітко розділений на окремі етапи, а окрім визначення головної мети (магістральної), необхідно окреслити цілі для кожного етапу та чітко визначити, що саме буде продуктом проектної роботи. Викладач повинен ініціювати роздуми студентів щодо необхідних матеріалів, засобів, інструментарію, змусити їх замислитись над тим, які труднощі можуть виникнути під час реалізації проекту, а також має регулярно вимагати від студентів звітності про проведену роботу. Важливо, щоб викладач певною мірою наглядав за командною роботою та втручався лише тоді, коли вона, на його думку, проводиться не оптимально. Належний дозований нагляд дає студентам простір для самостійної, автономної діяльності, але одночасно не залишає їх наодинці з проблемами, з якими вони не зможуть впоратись без допомоги викладача [460, с. 291].

Як уже було зазначено, проектна робота – це місток між інституціолізованим навчанням і зовнішньою реальністю. Здійснюючи пошук інформації (наприклад, в Інтернеті), читаючи автентичні тексти іноземною мовою або контактуючи з її носіями, студенти отримують можливість використовувати іноземну мову в процесі самостійного досягнення навколишньої дійсності. Дослідниця Б. Карпета-Печ (B. Karpeta-Peć) наводить приклад з практичного досвіду, як за допомогою іншомовного проекту можна розвивати ключові компетенції. Описаний нижче проект здійснювався студентами, майбутніми вчителями географії, в рамках курсу «Іноземна мова для професійного спілкування». Завдання студентів полягало у підготовці матеріалів для викладання теми за основною спеціальністю (географія) іноземною мовою, яку вони вивчають. Ці матеріали мали бути оформлені у вигляді фрагментів уроків іноземною мовою та призначалися для учнів загальноосвітньої школи з іншомовними навичками на рівні A1-A2 за шкалою CEFR. Окрім іншомовної компетентності, студенти також мали розвивати

міжкультурну компетентність і навички працювати без безпосереднього контролю з боку викладача. Студенти розділились на команди (3-4 особи) і розробляли свої проекти таким чином, щоб для виконання завдань використовувались різні стратегії навчання: відгадування значень на основі контексту чи ілюстрацій, розпізнання подібностей і відмінностей між мовами, використання рідної чи інших іноземних мов, розпізнавання змісту за ключовими словами та/або за допомогою загальних знань. У ході виконання проекту студенти мали вивчити основні принципи роботи з використанням методу проектів, здобути навички з адаптації автентичних навчальних матеріалів до потрібного учням рівня, ознайомитись з різними стратегіями усвідомлення прочитаних та/або почутих іншомовних матеріалів та можливостями розвитку багатомовності в учнівському середовищі. Студентам був відведений місяць, упродовж якого вони мали вибрати тексти, ілюстрації, підготувати допоміжні матеріали (словники, нотатки), розробити сценарій проведення уроку. Важливим критерієм оцінки розроблених матеріалів була естетична привабливість, вони мали привертати увагу та заохочувати учнів до роботи. Оскільки іноземною мовою була англійська, усі проекти стосувалися географії англійських країн, зокрема: тексти та ілюстрації, що презентують «типові» атрибути частин Великої Британії; вікторина на кшталт «Хто хоче стати мільйонером» стосовно інформації про Австралію та Нову Зеландію; мапи найвідоміших природних пам'яток та заповідників Сполучених Штатів Америки та Канади; кросворди, присвячені загальновідомим культурним знаанням про визначні місця Лондона, Нью-Йорку, Вашингтону; завдання, що стосуються світових проблем (глобальне потепління, екологічні проблеми, сортування сміття тощо). Студенти не лише представляли власноруч розроблені уроки, а й пробували себе в ролі «учнів», що перебувають на уроках інших проектних груп. По закінченні презентації, студенти провели письмове рецензування, давши таким чином «зворотний зв'язок» [476, с. 30-41].

Проведений аналіз показав, що робота за методом проектів, окрім розвитку методологічних та іншомовних, дозволяє розвивати й ключові компетентності. Далі розглянемо, яким чином різні види діяльності, що реалізовувались в процесі виконання вище описаного проекту, можуть сприяти набуттю студентами знань, умінь, навичок, що асоціюються з однією з восьми ключових компетентностей відповідно до рекомендацій Ради ЄС [337].

1. Компетентність у сфері розуміння та створення інформації.

Реалізована діяльність: учасники проекту вишукують автентичні тексти, ілюстрації, цифрові матеріали іноземною мовою, переробляють їх, адаптуючи до іншомовних можливостей учнів на рівнях А1-А2 за шкалою CEFR.

Набуті знання, уміння, навички: читання, письмо, правильне розуміння письмової інформації; розрізнення та використання джерел інформації різних видів; спілкування та налаштування способу спілкування відповідно до вимог ситуації; використання необхідної допомоги; оцінка інформації та робота з нею; чутливість до естетичної цінності; інтерес та позитивне ставлення до взаємодії з іншими людьми.

2. Компетентність у сфері багатомовності.

Реалізована діяльність: учасники проекту будують завдання таким чином, що для їх виконання необхідно використовувати знання «цільової» іноземної мови, рідної мови, інших іноземних мов; читають, обробляють та створюють тексти для різних рівнів володіння мовами; на етапі оцінювання розв'язують завдання, підготовлені колегами, що викликають інтерес до іноземних мов та формує ціннісне ставлення до культурного розмаїття.

Набуті знання, уміння, навички: знання лексики та функціональної граматики; читання, розуміння і створення текстів різних видів складності; ціннісне ставлення до культурного розмаїття, зацікавленість вивченням різних іноземних мов; позитивне ставлення до міжкультурної комунікації.

3. Компетентність у сфері математики, природничих наук, технологій.

Реалізована діяльність: учасниками проекту можуть бути студенти інших нефілологічних спеціальностей (математика, фізика, біологія, хімія) або контент уроку, фрагмент якого розробляється, може бути дотичний природничим наукам (у наведеному прикладі один з уроків стосувався екологічної тематики), отже ключова компетентність в цій сфері може розвиватись за подібною схемою.

Набуті знання, уміння, навички: розвиток і використання математичного сприйняття та мислення для розв'язання проблем в межах повсякденних життєвих ситуацій; здатність і готовність пояснювати світ природи, використовуючи емпіричні методи пізнання (спостереження, виміри, порівняння, експеримент), для постановки запитань, проведення досліджень і формулювання висновків, які опираються на докази.

4. Компетентність у сфері цифрових технологій.

Реалізована діяльність: учасники проекту використовують цифровий контент, вишукують тексти та іншу інформацію в Інтернеті, ставляться до неї критично, оцінюючи достовірність, актуальність, валідність та придатність для використання; в процесі підготовки матеріалів використовуються різні типи електронних пристроїв і програмного забезпечення.

Набуті знання, уміння, навички: критичне та відповідальне використання цифрових технологій; цікавість до цифрових технологій в навчальних цілях; уміння використовувати інформацію та дані, медіа-грамотність; знання основних функцій та процедур використання різних типів обчислювальної та оргтехніки, популярних та вузькоспеціальних пакетів програмного забезпечення, мережних технологій; усвідомлення правил, принципів, правових та етичних засад використання цифрових технологій.

5. Особиста, соціальна та навчальна компетентність.

Реалізована діяльність: учасники проекту самостійно визначають собі цілі та організацію роботи; після завершення проекту вони оцінюють один одного за допомогою зворотного зв'язку, відзначаючи, що було зроблено особливо вдало, а що можна покращити; практикують формулювання конструктивного зворотного зв'язку, прийняття критики та її врахування у подальшій діяльності; фрагменти уроків сплановані таким чином, що вимагають використання різних стратегій, наприклад, визначення подібностей між мовами, відгадування значення слів за контекстом або через унаочнення, використання загальних знань для розуміння іншомовних текстів, що сприяє розвитку навчальних навичок.

Набуті знання, уміння, навички: здатність до саморефлексії; ефективне управління часом та інформацією; уміння вчитися та працювати індивідуально та в команді; ефективна організація власного навчання; цілеспрямованість та наполегливість у навчанні; самооцінка власної діяльності (успіхів, невдач); уміння знаходити підтримку (допомогу); управління професійною кар'єрою; активна соціальна взаємодія.

6. Громадянська компетентність.

Реалізована діяльність: учасники проекту використовують різноманітні засоби масової інформації для отримання необхідних даних, критично аналізують їх і переробляють для потреб проекту; розроблені фрагменти уроків

надалі можуть використовуватись з ціллю мотивації учнів до вивчення іноземних мов, демонстрації переваг багатомовності та чутливості до інших культур.

Набуті знання, уміння, навички: здатність до ефективної самотійної та/або командної роботи на благо спільного публічного інтересу, в тому числі задля сталого розвитку суспільства; уміння критично та цілісно мислити під час розв'язання соціально важливих проблем; уміння формулювати переконливі аргументи; здатність до конструктивної участі в заходах спільноти; залучення до процесу прийняття колегіальних рішень; навички використання та взаємодії із традиційними та новими формами засобів масової інформації.

7. Компетентність у сфері підприємництва.

Реалізована діяльність: розробка фрагменту уроку вимагає більше, ніж просто змістовних знань з іноземної мови та методики викладання спеціальних дисциплін, також потрібні винахідливість, креативність, артистичність та, іноді, чисто практичні (мануальні) здібності; розроблені уроки мають не лише суспільне значення, а й прикладну корисність, адже вони можуть служити іншим людям для мотивації до вивчення іноземних мов, розвитку навичок міжкультурного спілкування, збільшення зацікавленості в інших мовах та культурах; ними також зможуть послуговуватись інші викладачі в реальній професійній діяльності.

Набуті знання, уміння, навички: уміння скористатися можливостями та ідеями, а також перетворити їх таким чином, щоб вони становили цінність (корисність) для інших осіб; підприємництво ґрунтується на креативності, критичності мислення, вмінні розв'язувати проблеми, сміливості проявляти ініціативу, наполегливості, а також здатності до спільного планування та управління процесами, які мають соціальне, культурне або фінансове значення.

8. Компетентність у сфері культурної обізнаності та самовираження.

Реалізована діяльність: учасники проекту висловлюють свої ідеї творчим шляхом, залучаючи для їхньої реалізації спеціальні предметні знання, іншомовні навички та артистичні (художні) вміння.

Набуті знання, уміння, навички: розуміння способів креативного вираження та передачі ідей і значень в різних культурах, за допомогою різних видів мистецтв та інших культурних форм; розуміння, розвиток і вираження

власних думок; відчуття власного місця та ролі в суспільстві в багатьох контекстах (соціальному, культурному, освітньому).

Описаний вище проект був реалізований майбутніми вчителями географії на заняттях з іноземної мови для професійного спілкування, однак до виконання подібних проектів також можуть залучатися майбутні вчителі будь-яких інших нефілологічних спеціальностей, та навіть студенти-мовники, які використовують другу іноземну мову для розробки фрагменту уроку з вивчення першої. А якщо одночасно залучати до спільної роботи студентів різних спеціальностей (мовників, математиків, істориків), то проект може набути міждисциплінарного характеру, що дозволить студентам досягати диференційованих комунікаційних цілей, збагачувати обсяг знань з різних предметів, розвивати власні інтереси та захоплення. Реалізація проектів дозволяє не лише розширяти та поглиблювати контакти з іноземною мовою. Залучені до них студенти вивчають іноземну мову таким способом, який вимагає від них глибокої обробки інформації. Завдання відкритого типу мають потужний потенціал для активізації студентів, тому що вимагають винахідливості, креативності, творчої експресії, а також дозволяють студентам посилатися на свої інтереси та захоплення. А якщо виконаний проект зможе стати цінним навчальним матеріалом для інших, у студентів посилиться відчуття гордості за себе та своїх колег, та збільшиться усвідомлення важливості зробленої роботи через її «справжність» і зв'язок з реальністю. І нарешті, проведення проектних робіт дає змогу розвивати як ключові компетентності, так і гнучкі навички (soft skills), формуючи набір особистісних і професійних якостей, необхідних для успішної соціальної інтеграції та самореалізації на сучасному ринку праці.

Сучасні студенти навчаються зовсім не так, як їхні батьки, і навіть не так, як навчалися їхні однолітки ще кілька років тому. Тому виникає необхідність впроваджувати нові способи не лише викладання, але й мотивації студентів до вивчення іноземної мови, особливо у випадку іноземної мови для професійного спілкування, коли вона не є профілюючим предметом для майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей. Інформаційно-комунікаційні технології ніколи не замінять викладачів, проте, викладачі, які використовують ці технології в процесі викладання іноземних мов, поступово замінять тих викладачів, які цього не роблять [501, с. 8]. Думки, співзвучні Й. Крайка (J. Krajka),

висловлюються в публікаціях таких польських і чеських дидактиків іноземної мови як М. Адамковічова (M. Adamkovičová), Л. Беранек (L. Beránek), Й. Бургерова (J. Burgerová), М. Дрік (M. Drlík), Б. Хорватхова (B. Horváthová), Я. Кісельницький (J. Kisielnicki), М. Манєнова (M. Maněnová), Б. Міхаловіч (B. Michałowicz), Б. Новацка (B. Nowacka), Е. Олейарчук (E. Olejarczuk), Г. Вечорковська (G. Wieszorkowska), Я. Вержбінський (J. Wierzbiński), які підкреслюють не лише неминучість використання ІКТ в освіті, а й необхідність володіння знаннями, навичками комп'ютерного вивчення іноземної мови (*Computer Assisted Language Learning – CALL*).

Методика CALL розвивалася протягом останніх десятиліть і зараз є важливою складовою методології викладання іноземної мови. Спочатку вона сприймалася як доповнення до вивчення мови, в той час як сьогодні CALL все частіше використовується для заохочення самостійності учнів. Варто додати, що освітні середовища, в яких ІКТ використовуються для вивчення іноземних мов, також змінюються з часом. Г. Стокуелл (G. Stockwell) пропонує поділ на традиційне (*face-to-face, traditional learning*), дистанційне електронне (*correspondence, E-learning*), комплементарне (гібридне, змішане) (*hybrid, blended learning*) навчання [662, с. 75].

Далі розглянемо особливості застосування змішаного навчання (*blended learning*) в процесі іншомовної підготовки майбутніх вчителів нефілологічних спеціальностей, яке поєднує традиційну модель та модель on-line-навчання, причому on-line-компонент є важливим, навіть, ключовим елементом (від 30 до 75 відсотків всього курсу). Змішане навчання (*blended learning*) – є відносно новим методом навчання, проте з кожним роком у нього з'являються все більше послідовників на теренах Європейського Союзу, зокрема в Польщі та Чехії, які переконані, що доповнення традиційних занять в аудиторії on-line-компонентом може принести позитивні результати М. Адамковічова (M. Adamkovičová), Й. Буріак (J. Buriak), У. Цимох (U. Cimoch), П. Груба (P. Gruba), Б. Хорватхова (B. Horváthová), М. Манєнова (M. Maněnová).

Традиційні методи навчання та методи E-learning вимагають від викладача використання принципово різних підходів до розробки навчальних програм, організації занять, форм спілкування між студентом та викладачем. Навчання за методикою *blended learning* пропонує студентам додатково посилити ефективність розвитку іншомовних навичок через збалансоване

використання переваги обох вище згаданих «крайніх» методик. Польська дослідниця Е. Олейарчук (E. Olejarczuk) визначає подібності та відмінності між традиційним навчанням, *E-learning* та *blended learning* [580, с. 44].

Таблиця 3.1

Основні характеристики традиційного, електронного та змішаного навчання

	Традиційне навчання	E-learning	Blended learning
місце проведення заняття	безпосередньо в навчальній аудиторії	платформа електронного навчання*, інструменти Web 2.0	навчальна аудиторія + платформа електрон. навчання, інструменти Web 2.0
спосіб комунікації викладача зі студентами	безпосередній прямий контакт але обмежений у часі	віддалений доступ але немає часових обмежень	безпосередній але обмежений + віддалений але необмежений
час проведення заняття	обмежений рамками розкладу занять	необмежені зустрічі в режимі on-line	обмежений розкладом + необмежений в on-line режимі
матеріали та виконувані вправи	традиційні підручники (посібники)	виконання завдань в режимі on-line	традиційні матеріали + завдання в on-line режимі
участь студентів у занятті	в навчальній аудиторії	в режимі on-line	в навчальній аудиторії + в режимі on-line
зворотній зв'язок	безпосередній, усний, миттєвий, в режимі реального часу	прямий, письмовий, в реальному часі або із затримкою	прямий, усний, письмовий, в реальному часі або із затримкою

* - в даному випадку під платформою електронного навчання розуміється платформа Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), тобто, середовище дистанційного навчання, що пропонує широкий спектр on-line-інструментів для навчання та викладання.

При розробці курсу за методикою *blended learning* викладачеві необхідно враховувати багато важливих елементів, щоб забезпечити якість та ефективність навчальної програми, на якій базуються цей курс. Процес розробки, як правило, відбувається у кілька етапів:

- 1) докладне планування курсу;
- 2) розробка навчальних матеріалів;

3) розміщення розроблених матеріалів на платформі електронного навчання.

На першому етапі відбувається початкова інтеграція компоненту електронного навчання із традиційної формою. На цьому етапі розробник має знайти відповіді на наступні запитання:

- які освітні цілі в студентів, що беруть участь у цьому курсі?
- чому саме в цій групі варто застосувати методика *blended learning*?
- яким чином перевіряти іншомовні досягнення студентів?
- яких студентів залучити до курсу (спеціальність, рік навчання, семестр іноземної мови, рівень іншомовних навичок, розмір групи)?
- який тип курсу (спеціального/професійного/академічного спілкування)?
- яких досвід (якщо взагалі є) у студентів у використанні ІКТ в освіті?
- яким чином студенти використовуватимуть on-line-ресурси (чи це буде відкритий доступ для всіх, чи краще давати пароль доступу вибраним особам)?
- чи взагалі студенти потребують курсу *blended learning* або достатньо було обмежитися традиційною формою навчання?

Як бачите, необхідно проаналізувати велику кількість запитань (а відповіді на деякі зовсім неочевидні), преш ніж переходити до другого етапу – розробки навчальних матеріалів для курсу. Безперечно, цей етап є найбільш трудомістким та одноманітним через необхідність приділяти велику кількість часу аналізу та відбору відповідних навчальних матеріалів і розробці вправ з використанням комп'ютера. По-перше, необхідно визначити пропорційне відношення кількості аудиторних та on-line-занять: який з двох типів буде домінувати та в якій мірі. По-друге, варто пам'ятати, що студенти нефілологічних спеціальностей, як правило, мають різні преференції стосовно стилів і стратегій вивчення іноземної мови, тому варто якомога більше урізноманітнити курс з точки зору використання матеріалів, щоб кожен зміг знайти свій мотивуючий до навчання елемент. Окрім того, матеріали та вправи курсу мають бути представлені в різних формах, наприклад, роз даткові матеріали, які можна завантажувати та роздрукувати, інтерактивні вправи, посилання на веб-сайти, on-line-вправи та фільми.

Останній крок проектування курсу – розміщення розроблених матеріалів і вправ на платформі Moodle, що також вимагає значних часових затрат і великого терпіння. Тут варто пам'ятати про такі важливі речі, як:

- ознайомлення студентів із способами входу/виходу на платформу;
- встановлення для студентів чітких правил роботи на платформі;
- представлення програми курсу в паперовій та/або електронній формах;
- представлення способів спілкування учасників курсу (e-mail, чат, відео-конференція) для забезпечення комунікації «студент-викладач» та/або «студент-студент» на випадок виникнення питань, сумнівів, а також для непередбачуваних проблем (наприклад, тимчасова відсутність доступу до Інтернету), які можуть призвести до того, що завдання не будуть виконані у встановлений термін.

Розглянемо практичний приклад. Співробітники центру мов та комунікацій Познанського університету Й. Кісельницький (J. Kisielnicki) та Б. Новацька (B. Nowacka) розробили курс за методикою *blended learning* на платформі Moodle для вдосконалення навичок з іноземної мови для професійного спілкування майбутніх вчителів інформатики та технологій. Курс під назвою «Perfecting Soft Skills (PerfectSS)» здебільшого орієнтований на студентів другого ступеня навчання, які вже замислюються над питанням працевлаштування, а тому, окрім вдосконалення мовних навичок, спрямований на розвиток гнучких навичок (*soft skills*), які високо цінуються на сучасному ринку праці. Компонент електронного навчання був інтегрований із традиційними заняттями у співвідношенні 30% на 70%. Під час on-line-занять студенти відпрацьовували гнучкі навички, а в аудиторії з викладачем вивчали іноземну мову, пов'язану із професійною спеціалізацією. Тематичний охоплення компоненту гнучких навичок включає 10 блоків:

on-line-блок № 1 – визначення гнучких навичок;

on-line-блок № 2 – відмінності між гнучкими та твердими навичками;

on-line-блок № 3 – ведення перемовин, шляхи пошуку компромісу;

on-line-блок № 4 – презентація ідей, думок, пропозицій, рішень;

on-line-блок № 5 – переконливість у доведенні власної точки зору;

on-line-блок № 6 – використання невербальних засобів спілкування (мова тіла);

on-line-блок № 7 – поведінка в проблемних ситуаціях, управління стресом;

on-line-блок № 8 – ефективна організація, управління часовими ресурсами;

on-line-блок № 9 – управління людськими ресурсами, мотивація, само-мотивація;

on-line-блок № 10 – ведення ділової кореспонденції.

Кожен з блоків зосереджений на фундаментальних аспектах гнучких навичок і поділений на три розділи, включаючи спеціальні глосарії, вправи на розвиток рецептивних навичок, on-line-словники, Інтернет-ресурси, вправи на граматику, короткі вступні відео до кожної теми. Численні on-line-завдання, що дають студентам можливість перевірити свої знання на практиці, являють собою такі типи вправ, як «істина/лож» (*true/false*), «заповнення пропусків» (*fill in the gaps*), «об'єднання інформація за ознакою» (*matching*), «кросворд» (*crossword*).

Іншим цікавим видом вправ є on-line-завдання, виконуючи які, студенти повинні були скласти короткий опис певного процесу, пов'язаного із гнучкими навичками, та надіслати його викладачу. Перевагою цього типу завдань є можливість завантаження та друк матеріалу, а також отримання on-line-оцінки. Основна ідея використання цього застосунку в рамках курсу полягає в тому, щоб записати висловлювання студентів, а потім завантажувати їх.

Окрім того, деякі з тем, включених до компоненту електронного навчання, доповнені словниками з можливістю редагування, які студенти можуть доповнювати списками словникового запасу, а після завантажити та надрукувати. Учасники курсу також мають можливість спілкуватися з викладачем та один з одним в спеціальному чаті.

Прикладний модуль курсу «Perfecting Soft Skills (PerfectSS)» складається з трьох основних секцій:

- Секція № 1 – містить вступний матеріал по темі, який можна завантажити;
- Секція № 2 – пропонує студентам ознайомитись із розробленими матеріалами, подивитись короткометражний відео-ролік, виконати інтерактивні вправи;
- Секція № 3 – надає студентам можливість повторювати граматичні структури та одразу після виконання вправи отримати зворотній зв'язок.

Учасники курсу можуть отримати максимум 100 відсотків за виконання завдання, причому кількість спроб його виконати не обмежується, а кінцевий результат розраховуються як середнє значення від загальної кількості спроб. Перевага платформи Moodle полягає в тому, що вона дозволяє відстежувати роботу студентів за допомогою автоматично створюваних звітів про вхід до системи, які надають вичерпну інформацію про час роботи та типи виконуваних учасниками завдань. Окрім того, система надає викладачеві-

інструктору курсу можливість встановлювати часові рамки для виконання заданого модулю [485, с. 45-50].

Отже, розробка та впровадження навчальних курсів за методикою *blended learning*, безсумнівно, є трудомістким процесом, що вимагає значних зусиль, часу та енергії, а також ґрунтовних знань в області on-line-інструментів. Попри те, що використання нових методів навчання завжди пов'язано з виникаючими проблемами та сумнівами, вони також створюють нові можливості для всіх учасників освітнього процесу. Погоджуємось із думкою П. Неумейер (P. Neumeier), що «будь-який компонент CALL вимагає високого ступеня самостійності студента (самодисципліни та організаційних навичок) і самомотивації» [564, с. 169].

Тим не менш, розглядаючи позитивні та негативні аспекти навчання за методикою *blended learning*, приходимо до висновку, що позитивних набагато більше, особливо якщо дивитись на це з точки зору стрімко зростаючої кількості досліджень, що підтверджують позитивне ставлення студентів до ідеї вивчення іноземних мов за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, і що змішане навчання позитивно впливає на рівень іншомовної компетентності фахівців, зокрема, майбутніх вчителів нефілологічних спеціальностей (Beránek L., Burgerová J., Drlík M., Horváthová V., Maněnová M., Olejarczuk E.).

Підводячи підсумки, зауважимо, що за умови правильного розроблення та організації навчання за методикою *blended learning*, студенти отримують можливість навчатися в своєму власному темпі, в зручному місці та в зручний для них час, а також можливість брати на себе персональну відповідальність за власне навчання. Однак, вірогідно, найбільша перевага комплементарних навчальних курсів полягає в тому, що вони ставлять студента в центр процесу викладання та навчання.

3.3. Підготовка майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей до роботи за методикою предметно-мовного інтегрованого навчання CLIL

Дидактична методика предметно-мовного інтегрованого навчання (*Content and Language Integrated Learning (CLIL)*) у найбільш загальному сенсі відноситься до викладання немовного предмету з використанням іноземної

мови як засобу спілкування та обміну освітнім контентом. Методика CLIL дозволяє сформувати лінгвістичні і комунікативні компетенції майбутніх учителів нерідною мовою у тому ж навчальному контексті, у якому відбувається формування їхніх загальних знань та умінь. Зміст немовного предмету розробляється за допомогою іноземної мови, яка одночасно служить для опосередкування даного освітнього контенту. Цей тип інтегрованого навчання має дві основні мети – здобуття знань і навичок у предметній та іншомовній сферах, а також часто доповнюється третьою метою, що визначає, яким чином ці навички будуть розвиватися. CLIL є новим педагогічним підходом, який сьогодні активно впроваджується до систем освіти як в Чеській Республіці, так і в Польщі.

В педагогічну науку термін CLIL був уведений у середині 1990-х років, проте впродовж років його визначення кілька разів змінювалось. Сьогодні CLIL – це специфічний тип викладання, що поєднує процедури дидактики іноземних мов і немовних предметних дидактик. Його характерною рисою є звернення до багатьох організаційних форм і методів роботи, в яких використовуються різноманітні стратегії навчання, а основна мета – стимуляція критичного мислення студентів, розвиток творчості та підвищення мотивації. CLIL базується на відомому припущенні, що іноземні мови найкраще вивчаються на основі реального конкретного контенту, опосередкованого іноземною мовою, а не просто шляхом зосередження уваги на самій мові, її структурах і формах, як це часто відбувається в процесі «чистого» викладання іноземних мов.

CLIL іноді називають одним із підходів до двомовного навчання, яке передбачає дуже інтенсивний контакт з цільовою мовою та спрямоване на здобуття іншомовної компетентності на рівні носія мови (native speaker), принаймні на рівні рецептивних навичок. З іншого боку, CLIL фокусується як на рецептивних, так і на продуктивних навичках, одночасно приймаючи до уваги їх можливу обмеженість з боку всіх учасників навчального процесу – як студентів, так і викладачів, а тому часто реалізується частково іноземною, частково рідною мовою, проте, підкреслюючи особливу роль іноземної [413, с. 32].

Методика CLIL віддзеркалює сучасний глобалізований світогляд, в якому окремі галузі знань і дисципліни переплітаються, взаємно доповнюючись та збагачуючись. У цьому контексті класичний тип навчання, який передбачає

викладання окремих предметів окремо, більше не відповідає вимогам часу. CLIL не лише дозволяє інтегрувати предмети й дисципліни, а також вносить нові процедури, що сприяють суттєвій активізації ролі студента в освітньому процесі, тим самим розвиваючи навички навчальної автономії. Методика CLIL дуже швидко розповсюджується в європейському (і не лише) освітньому просторі в трьох основних формах. Так званий «жорсткий» CLIL передбачає, що не менше половини дисциплін навчального плану зі спеціальності викладаються іноземною мовою. Ця форма підпорядковується спеціальному контенту (предметна мета) і найчастіше реалізується викладачами нефілологічних спеціальностей. Натомість, у «м'якому» CLIL професійні викладачі іноземних мов включають до свого навчального плану тематичний зміст певного нелінгвістичного предмету, а вибір контенту підпорядковуються іноземній мові (лінгвістична мета). Третя форма «часткового занурення» займає проміжне положення, і використовується, коли деякі модулі з програми зі спеціальності вивчаються іноземною мовою [537, с. 29].

У Польщі та Чехії найбільш розповсюдженою є «жорстка» форма CLIL, оскільки, на думку педагогів, вона здатна краще реалізувати ідею інтеграції навчання певній дисципліні та іноземній мові. Одночасно вони свідомі того, що лише збалансоване поєднання іншомовного та нефілологічного контенту може дати найбільший навчальний ефект. Якщо викладач прагне використовувати іноземну мову в якості засобу спілкування на занятті з певного предмету, він має усвідомлювати, що мова не може «диктувати» контентну складову таких занять. Істинна інтеграція – це та, в якій можна визначити, які саме мовні елементи зроблять інформацію найбільш доступною для студентів, яка допоможе їм краще аналізувати ідеї, працювати з ними, адаптувати для себе та на їхній основі продукувати нові. В педагогічній практиці методику CLIL часто використовують викладачі спеціальних (нефілологічних) дисциплін, які мають високий рівень іншомовної підготовки. Значно рідше CLIL реалізується викладачами іноземних мов, які викладають свою дисципліну на спеціальному контенті іншої (немовної). Проте, останні часто підсвідомо переслідують лише одну ціль навчання – мовну, оцінюючи загальну успішність учнів здебільшого в ракурсі успішності з іноземної мови. Отже, логічніше підготувати вчителя-предметника, який матиме високий рівень компетентності в галузі іноземної

мови, аніж «іншомовного» філолога, який має додаткові предметні спеціалізації.

До переваг методики CLIL традиційно відносять: високі вимоги до когнітивних процесів студентів, які зазвичай не включені до підручників з іноземних мов; навчання компенсаторним стратегіям і розвиток комунікативних навичок ефективним способом; робота з реальним контентом (інформацією), який можна використовувати в подальшій практичній діяльності; збільшення можливостей працевлаштування на ринку праці (в тому числі за кордоном) та підготовка до подальшого навчання; розширення міжкультурної компетентності студента; підвищення професійної кваліфікації викладача. Говорячи про недоліки CLIL, найчастіше зазначають: недостатню підготовленість студентів для використання іноземної мови в процесі вивчення професійних предметів; нестачу або навіть відсутність відповідних навчальних матеріалів та інструментів оцінювання для CLIL; неусвідомлене або безсистемне впровадження методики; небажання викладачів працювати за методикою CLIL через трудомісткість та складність підготовки до викладання; недостатня мовна та/або професійна компетентність самого викладача.

Використання CLIL потенційно покращує клімат не лише в межах студентської групи, а й усього закладу, керівництво якого може заощадити час у навчальній програмі, дозволяючи студентам спілкуватися іноземними мовами на немовних заняттях, одночасно використовуючи міждисциплінарну концепцію навчальної програми для підвищення конкурентоспроможності закладу. Таке інтегроване навчання в формі CLIL повинно бути чітко ґрунтоване на умовах і в контексті ЗВО та регіону. Як посилити переваги методики та зменшити її недоліки в конкретному закладі – це питання визначається можливостями викладацького складу та контингенту студентів. На думку М. Олпінської (M. Olpińska), мотивація з боку викладачів має вирішальне значення, а запорукою успіху є вибір оптимального методу реалізації. Навчальні заклади, на думку науковців, також повинні пропагувати CLIL серед населення та бути спроможні адекватно реагувати на освітні потреби учнів і студентів. Ефективним може бути створення системи співпраці не лише в рамках школи та ЗВО, а й за їх межами, адже без активної взаємодопомоги викладачів, підтримки з боку керівництва закладу та матеріального забезпечення, впровадження CLIL може значно ускладнитись [582, с. 29].

Популярність викладання на методикою CLIL в останні роки пов'язана із загальним розвитком викладання іноземних мов в загальноосвітніх навчальних закладах Польщі та Чехії. Наряду з цим, політичні та соціальні зміни також призвели до суттєвого зростання інтересу до іноземних мов на всіх рівнях освітнього процесу – серед викладачів, учнів, батьків, адже іншомовна компетентність вимагається більшістю сфер суспільного життя, від професійної та навчальної діяльності до закордонних поїздок, туризму, доступу до іноземних джерел інформації (фільми, література тощо). Однією з відповідей на необхідність розширення активного знання іноземних мов, серед іншого, став розвиток двомовної освіти в початкових, середніх і вищих закладах освіти обох країн, і, як наслідок, все частіше звернення викладачів до CLIL. Сьогодні, паралельно до регулярних занять з іноземної мови, відбувається навчання за цією методикою, яка ставить за мету не замінити традиційні заняття, а, скоріше, збагатити їх [590, с. 8].

З 1990 року програма двомовного (як повного, так і часткового) навчання реалізовувалась у рамках проекту Міністерства освіти, молоді та спорту Чеської Республіки на базі лише кількох загальноосвітніх шкіл. Викладання проводилось іноземними та чеськими фахівцями, які були відповідно підготовлені для такого виду діяльності. Ситуація значно змінилася із збільшенням шкільної автономії. Двомовна освіта перестала бути прерогативою кількох шкіл, що були залучені до експерименту, а впровадження методики CLIL підтримується як у державних, так і в приватних школах. Інтенсивність та ефективність її впровадження напряму чи опосередковано залежать від багатьох факторів, перерахованих нами вище, проте наріжним каменем все ж залишається питання кваліфікації викладацького складу. Дослідниці Й. Новотна (J. Novotná) та М. Хофманнова (M. Hofmannová), замислюючись на тим, що повинні знати та вміти викладачі CLIL, згадують основні моделі, які впродовж багатьох років реалізовувались у різних країнах і з різними результатами:

1) навчання за методикою CLIL здійснюється носіями іноземної мови (native speakers), які мають педагогічну освіту в певній нелінгвістичній галузі знань;

2) навчання за методикою CLIL здійснюється вітчизняними вчителями нефілологічних спеціальностей, які здатні активно використовувати іноземну мову в професійній діяльності, проте не мають спеціальної іншомовної освіти;

3) навчання за методикою CLIL здійснюється вітчизняними вчителями – професійними фахівцями з іноземної мови, проте які не мають відповідної освіти з певного нефілологічного предмету;

4) навчання за методикою CLIL здійснюється двома вчителями – фахівцем з іноземної мови та фахівцем з нефілологічної спеціальності, які одночасно присутні в класі й допомагають (доповнюють) один одного.

Досвід впровадження цих моделей в країнах ЄС підтверджує припущення про те, що кваліфікований фахівець з іноземної мови, який не має відповідної освіти з нефілологічної спеціальності, стикається з багатьма проблемами в CLIL через свою недостатню обізнаність у питаннях предметної дидактики, а тому не досягає необхідних результатів з нефілологічної дисципліни, яку намагається викладати. Модель, в якій у класі присутні два вчителі одночасно, та модель із залученням вчителя-предметника – носія іноземної мови, зазвичай дають кращі результати, однак обидві моделі є фінансово значно дорожчими, а тому їхнє широкомасштабне впровадження в польських і чеських школах найближчим часом вважається мало вірогідним [568, с. 62].

Тому, найреалістичнішим варіантом залишається підготовка вітчизняних учителів нефілологічних спеціальностей, здатних активно використовувати іноземну мову в процесі викладання своїх дисциплін.

В системах педагогічної освіти Чехії та Польщі, на бакалавріаті підготовки майбутніх учителів початкових класів традиційно реалізуються програми отримання основної кваліфікації із додатковою спеціалізацією з іноземної мови. Для майбутніх учителів інших нефілологічних спеціальностей на педагогічних факультетах університетів пропонується підготовка на спеціальних курсах викладачів за методикою CLIL у межах різних навчальних програм.

На педагогічному факультеті Західно-Чеського університету в Пльзені (*Fakulta pedagogická Západočeské univerzity v Plzni (ZČU)*) впродовж семестру студентам магістратури викладається дисципліна «Інтеграція загальноосвітніх предметів до викладання англійської мови», в рамках якої студенти знайомляться з принципами ефективного інтегрованого навчання та вивчають

процедури створення контентно-мовного інтегрованого навчального блоку. До змісту курсу входять принципи викладання CLIL, ознайомлення з основами планування та організації інтегрованого навчання, методами роботи та оцінювання. Після закінчення курсу студенти чітко усвідомлюють основні дидактичні відмінності між викладанням лише іноземної мови, лише нефілологічного предмету та за методикою CLIL; здатні здійснювати ефективне планування та управління CLIL; можуть оцінювати навчальні процедури, що ґрунтуються на критеріях ефективної роботи з нефілологічним спеціальним контентом, викладеним іноземною мовою [574].

На педагогічному факультеті Масарикова Університету в Брно (*Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity*) магістерська програма пропонує додатковий обов'язковий семестровий курс «Предметно-мовне інтегроване навчання», метою якого є представлення інформації та підвищення обізнаності студентів щодо філософії CLIL, щоб майбутні вчителі були спроможні використовувати цю методику в процесі викладання нефілологічних предметів. Співпрацюючи в своїх предметних групах (історія, математика, географія), студенти вчаться планувати викладання CLIL, користатися різними методами та методиками, шукати та редагувати відповідні автентичні матеріали, надавати підтримку учням та оцінювати їхню успішність, а також поглиблюють свої знання в сфері електронного навчання. Результатом курсу є підготовка уроків, в яких майбутні вчителі працюють за темами своїх немовних предметів [576].

На кафедрі математики педагогічного університету в Чеських Будейовіцах (*Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích*) впродовж одного семестру майбутні вчителі математики знайомляться з особливостями викладання свого предмету іноземною мовою, опановують методологію використання CLIL у початковій і середній школі, вивчають спеціальну математичну термінологію, можливості використання сучасних інформаційних технологій у навчанні CLIL, визначають переваги та недоліки використання автентичних матеріалів. Курс має як теоретичну, так і практичну спрямованість, адже студенти закріплюють знання та відпрацьовують здобуті навички шляхом проведення розроблених власноруч CLIL-уроків на базі «підшефних» шкіл в період практики [575].

На педагогічному факультеті Карлового університету в Празі (*Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze*) навчання методиці CLIL

відбувається на кількох рівнях. Дидактика CLIL викладається на кафедрі методики навчання математики, одночасно на кафедрах іноземних мов викладання професійних предметів проводиться іноземною мовою з метою розвитку як теоретичних знань студентів, так і їхніх практичних навичок в цій сфері. Впродовж двох семестрів студенти вивчають курс, метою якого є розширення знань і вдосконалення навичок в галузі інтегрованого навчання з точки зору методології. Іншими темами є іншомовна пропедевтика та професійна лексика. Студенти відвідують заняття в школах, в яких відбувається викладання нефілологічних предметів за методикою CLIL, а також проводять там власні уроки. Під час планування та реалізації інтегрованого навчання студенти часто кооперуються, практикуючи групове навчання [577].

Магістрантам кафедри математики і методики навчання математики педагогічного факультету університету в Оломоуці (*Pedagogicka fakulta Univerzity Palackého v Olomouci*) пропонується двосеместровий курс «Інтегроване навчання математиці та англійській мові», який, окрім майбутніх учителів математики, можуть відвідувати студенти інших педагогічних спеціалізацій. У першому семестрі студентів знайомлять з принципами та методологією CLIL у формі змішаного навчання. Впродовж другого семестру студенти виконують конкретні практичні завдання, розробляють CLIL-уроки, які потім проводять в школах. Мовні навички студентів цілеспрямовано розвиваються на рівні професійної математичної термінології, а також на рівні загального володіння іноземною мовою для професійного спілкування [578].

С розвитком впровадження CLIL в школах, значно розширилось коло бажаючих підготувати вчителів для роботи за цією методикою. Відповідні курси пропонуються педагогічними факультетами університетів, освітніми центрами, закладами післядипломної педагогічної освіти та, навіть, приватними особами. Польща та Чехія активно долучаються до участі в національних, регіональних і міжнародних (в основному європейських) проектах, метою яких є вивчення проблематики, розроблення методології та провадження системної ефективної підготовки вчителів CLIL. Немає необхідності перераховувати всі проекти, в яких брали участь польські та чеські освітні заклади впродовж останнього десятиліття, проте скажемо кілька слів про один з найперших і найвдаліших, який суттєво вплинув на розвиток системи підготовки вчителів до роботи за методикою CLIL, зокрема, в Чеській Республіці.

За підтримки Європейської комісії в партнерстві із Британською Радою, Інститутом Гете та Університетом імені Масарика (м. Брно) впродовж 2009-2012 років був реалізований проєкт *«Викладання англійською мовою предметів в початкових і середніх школах регіону Височина»*, метою якого було підвищити рівень викладання мовних і немовних предметів, забезпечити методичну підтримку та підготовку вчителів до навчання CLIL, а також створити, перевірити та акредитувати навчальну програму для підтримки впровадження методики в школах регіону. На першому етапі учасників проєкту (практикуючих вчителів і студентів педагогічних факультетів) знайомили із передовим національним і закордонним досвідом у цій галузі. Учасники активно залучалися до роботи, формуючи об'єднані команди для вибору, оцінювання та створення навчальних матеріалів для CLIL-експериментів. Другий етап проєкту проводився із використанням електронного навчального середовища Moodle, в якому учасники застосовували власноруч створені матеріали в практичному навчанні. Кожна команда представляла розроблені заходи CLIL у формі міні-презентацій, записів уроків та/або безпосередньо шляхом викладання в реальному шкільному класі. Предметами, під час вивчення яких CLIL найчастіше застосовувався, були географія, фізика, хімія, правознавство, історія, математика, образотворче мистецтво та фізичне виховання. На третьому етапі відбулась загальна дискусія, в ході якої учасники оцінювали представлені зразки навчання за методикою у відповідності до заздалегідь визначених критеріїв, обговорювали проблеми, пропонували вдосконалення. В кінці проєкту учасники визначили переваги та недоліки CLIL-навчання, визначили шляхи для подальших експериментів.

Проте, за словами організаторів, головним результатом проєкту було налагодження «зворотного зв'язку», адже всі залучені до проєкту школи зробили SWOT-аналіз (використовуючи метод анонімного анкетування) задля з'ясування інтересу до самої ідеї запровадження CLIL з боку колег-вчителів, учнів, батьків. Результати роботи вчителів оцінювались батьками позитивно, учні зазначали збільшення мотивації до навчання, та й самі викладачі здебільшого схвально висловлювались щодо досліджуваної методики. Однак, після першого року навчання жодна школа, що була залучена до проєкту, не наважилась системно застосовувати CLIL для викладання одного або кількох предметів та включити його до свого регулярного навчального плану. Серед

причин відмови найчастіше зазначались: нестача або повна відсутність відповідних навчальних матеріалів, неготовність учнів, складність і брак часу на підготовку, неадекватне матеріальне забезпечення шкіл та навіть спротив з боку самих учителів до подібних CLIL-інновацій, зокрема, через зменшення «центральної» ролі вчителя у навчальному процесі. Проте, основною причиною все ж таки був низький рівень володіння іноземною мовою самих учителів-предметників. З вище зазначеного слідує, що впровадження предметно-мовного інтегрованого навчання є непростю справою, що потребує тривалішого підготовчого періоду, впродовж якого як учителі, так і учні набувають необхідних знань, навичок, впевненості у власних силах і навчаються систематично працювати з методикою CLIL [651, с. 39].

Ефективна підготовка вчителя нефілологічних спеціальностей до роботи за методикою предметно-мовного інтегрованого навчання передбачає розвиток професіоналізму, принаймні, в трьох основних областях: у сфері немовного предмету; в сфері іноземної мови; в сфері дидактики інтегрованого навчання. Перша позиція є очевидною, адже викладач має бути експертом у предметі, який викладає учням. Наступною є рівень володіння іноземною мовою, за допомогою якої вчитель викладає свій немовний предмет. У європейських країнах немає однакових законодавчо встановлених норм і стандартів щодо мінімального рівня іншомовної компетентності вчителів CLIL, проте в Рекомендаціях Європейської комісії щодо підготовки таких фахівців зазначається, що рівень іншомовної компетентності повинен варіюватися від B2 до C2 за системою CEFR [398, с. 401]. Очевидно, що вчителів CLIL необхідна лінгвістична бігкість, адже провадження навчання іноземною мовою вимагає від учителя вміння вільно спілкуватися нею в основних професійних і побутових ситуаціях, розуміти термінологію та використовувати лексикон, специфічний для немовного предмету, що викладається (хімія, географія, фізика), організувати навчання та представляти програму (принаймні частково). Чим нижчий рівень іншомовної компетентності, тим сильніше вчитель вимушений адаптувати (спрощувати) курс інтегрованого навчання через мовні обмеження.

Важливою характеристикою ефективного вчителя CLIL є високий рівень володіння дидактичними навичками, що сприяє створенню продуктивного навчального середовища. Це базові компетенції якісної педагогічної

підготовки, такі як здатність застосовувати активуючі методи навчання, вміння створювати різноманітні цікаві навчальні ситуації, адаптувати освітній процес до різних стилів і потреб навчання, знати, поважати та враховувати рівень іншомовної підготовленості учнів, активно залучати учнів до співпраці, обираючи відповідні організаційні форми тощо. Одночасно, як зазначає М. Мултаньська (M. Multańska), окрім факторів, зазначених вище, особиста вмотивованість учителя, який прагне викладати свій предмет іноземною мовою, є запорукою успішності такого навчання, адже підготовка до уроків займає багато часу й вимагає від учителя самовіддачі (навіть, самопожертви), особливо на початкових етапах навчання [551, с. 78].

У довгостроковій перспективі системність, успішність і стійкість викладання CLIL забезпечується наявністю у вчителя вище перерахованих професійних якостей, проте, не обмежуються ними. Описи основних компетенцій вчителя CLIL представлені в педагогічній літературі в різній кількості та з різних точок зору, зокрема в працях таких польських і чеських науковців як Й. Цвейнова (J. Svejnová), А. Чура (A. Czura), М. Павлак (M. Pawlak), П. Романовський (P. Romanowski), К. Сладковська (K. Sladkovská), Т. Шмідова (T. Šmídová). На думку вчених, окрім того, що вчитель досконало знає свій предмет, добре володіє іноземною мовою й основними дидактичними прийомами, він має ознайомитись з когнітивними, соціокультурними та психологічними аспектами вивчення нефілологічного предмету засобами іноземної мови. Вчитель CLIL повинен усвідомлювати розмаїття потреб учнів з точки зору знань, навичок, здібностей, досвіду тощо, а також вміти визначати та враховувати ці потреби при плануванні занять. Вчитель CLIL має враховувати роль і функцію іноземної мови в когнітивному процесі, постійно шукаючи оптимальний баланс у плануванні між предметно-орієнтованою діяльністю та іноземною мовою, знаходячи такі методи роботи, які ефективно розвиватимуть обидві ці області [615, с. 8]. А. Czura зазначає, що вчитель CLIL використовує інтерактивні та активуючі методи роботи з урахуванням віку, іншомовної підготовки, здібностей учнів, а також різні вербальні та невербальні форми представлення та відпрацювання навчального контенту, базуючись на стилях навчання та потребах учнів. Окрім того, провадить навчання через різні організаційні форми та використовує широкий спектр ресурсів і засобів навчання, включаючи інформаційні технології, які допомагають учням не лише

здобувати знання з предмету, що вивчається, а й розвивати іншомовні навички через симуляцію різних комунікативних ситуацій «предметного» спрямування [345, с. 110].

Розробники «Таблиці компетентностей вчителя CLIL» П. Берто (P. Bertaux), К. Кунан (C. Coonan), М. Фрігос-Мартін (M. Frigols-Martín), П. Мехісто (P. Mehisto) доповнюють вище наведений перелік стверджуючи, що ефективний вчитель CLIL в процесі інтегрованого навчання [288]:

- одночасно добре розуміється на основних лінгвістичних аспектах іноземної мови та особливостях своєї предметної галузі знань;
- знайомить учнів не лише зі змістом предмету, що вивчається, а також з лінгвістичними засобами, методами та стилями спілкування, пов'язаними з цільовим предметом;
- обирає форми і методи оцінювання, які створюють сприятливе навчальне середовище та забезпечують зворотний зв'язок як з точки зору освітнього контенту цільового предмету, так і розвитку іншомовних навичок;
- оскільки впровадження CLIL в шкільну практику вимагає змін в управлінні закладом та кооперації між педагогами, він готовий співпрацювати з колегами, ділитися знаннями та навичками, обмінюватися досвідом, отримувати та надавати зворотній зв'язок по мірі необхідності;
- усвідомлює необхідність контакту між усіма зацікавленими сторонами, задіяними в процесі CLIL (учнями, батьками, адміністрацією тощо) та визнає їхню важливу роль у розвитку інтегрованого навчання;
- постійно самовдосконалюється через рефлексію та самооцінку.

Дослідники Д. Койл (D. Coyle), П. Худ (P. Hood), Д. Марш (D. Marsh) стверджують, що традиційні університетські програми не в змозі забезпечити підготовку компетентного вчителя CLIL, тому необхідно створювати та впроваджувати спеціалізовані програми підготовки, що базуються на специфічних методиках інтегрованого навчання [339, с. 59]. Нажаль, сьогодні, на відміну від більшості країн Європейського Союзу, в Польщі та Чехії відсутні акредитовані університетські програми, які повністю орієнтовані на підготовку вчителів CLIL. Педагогічні факультети пропонують лише окремі курси (описані вище), які найчастіше є елективними або взагалі факультативними. Окрім того, практикуючі та майбутні вчителі, які зацікавлені у розвитку своїх професійних компетенцій в галузі CLIL, мають доступ до численних курсів (як

очних, так і віртуальних), що пропонується Національним інститутом післядипломної освіти (*Národní institut pro další vzdělávání*), Національною Агенцією європейських освітніх програм Міністерства освіти, молоді та спорту (*Národní agentura pro evropské vzdělávací programy*), національними представництвами Британської ради (*British Council, Велика Британія*), Інституту Гете (*Goethe Institut, Німеччина*), Французького Альянсу (*Alliance Française, Франція*) та інших міжнародних організацій. Якщо вчитель зацікавлений в офіційній сертифікації своєї компетентності в галузі викладання CLIL, в нього є можливість скласти міжнародний іспит Cambridge ESOL Teaching Knowledge Test - CLIL module, що тестує знання принципів CLIL-навчання, планування, стратегії та оцінювання [272].

Таким чином, стратегія адекватної системної підготовки вчителів CLIL не має чіткого визначення ані в чеському, ані в польському контекстах. У таких умовах першим кроком має стати оцінка існуючих компетенцій і з'ясування потреб учителя, зацікавленого у планомірній роботі за методиками предметно-мовного інтегрованого навчання. Ця оцінка може базуватися на представлених вище вимогах, описаних в Рекомендаціях Європейської комісії щодо підготовки таких фахівців, Таблиці компетентностей вчителя CLIL, рефлексіях самих вчителів, відгуках учнів, батьків, адміністрацій закладів освіти, інших зацікавлених осіб.

Висновки до третього розділу

Прийняті у Польщі та Чехії освітні стандарти тлумачать і уточнюють опис результатів навчання. В обох країнах випускник педагогічного університету повинен мати психологічні, педагогічні, методичні та методологічні знання, навички та компетенції, необхідні для комплексного виконання дидактичних, навчальних і виховних завдань, а також високий рівень іншомовної підготовки. Проте вища освіта в епоху глобалізації поступово трансформується в глобальний ринок освітніх послуг. Зміна концепції освіти потребує змін і в професійній (зокрема іншомовній) підготовці педагогічних кадрів, адже системі вищої педагогічної освіти також необхідно пристосуватися до нових умов. Рада Європи визначила перелік ключових компетентностей, які потрібні для самореалізації, особистісного розвитку,

працевлаштування, соціальної інтеграції, стійкого способу життя, успішного співіснування в мирних суспільствах, дотримання здорового способу життя, активної громадянської позиції. Усі ключові компетентності однаково важливі, а розвивати їх можна, в тому числі, й у процесі іншомовної підготовки. Зростає також значення гнучких навичок, адже у майбутньому дві третини професій будуть вимагати високого рівня їх розвиненості. Цінність учителя на ринку праці суттєво підвищується знанням іноземних мов, а з точки зору можливостей мобільності, які забезпечуються членством у Європейському Союзі, компетенції в галузі іншомовного спілкування взагалі стають неоціненними.

З тих пір, як Європейські стандарти іншомовної підготовки були чітко закріплені рекомендаціями з мовної освіти (*CEFR*), у багатьох європейських країнах (включаючи Польщу та Чехію) відбулися кардинальні зміни у методиках викладання іноземних мов. Інноваційні дидактичні рішення, які використовують польські та чеські педагоги в процесі іншомовної підготовки майбутніх учителів, є запорукою ефективного навчання іноземним мовам в епоху глобалізації та відповідають більшості критеріїв, що забезпечують глибоке засвоєння знань.

Сучасне ефективне навчання іноземним мовам розуміється ними як таке, в якому об'єктом вивчення є навколишній світ, у якому студенти взаємодіють з іншими людьми; студенти намагаються поєднати нові знання з тим, що вони вже знають з попереднього досвіду, і з тим, що знадобиться їм у майбутньому; заохочується вивчення аргументів і відкриття закономірностей самими студентами, вдосконалення навичок самостійного усвідомлення проблеми.

Оскільки мотивація є індивідуальною внутрішньою справою студента, викладачеві логічніше створювати освітній контекст, який самі ж студенти визнаватимуть мотивуючим, аніж напряду мотивувати кожного. Створення такого мотиваційного контексту відбувається шляхом: гармонійного поєднання інтерналізації та екстерналізації отримуваних знань; акцентування на мисленні вищого порядку (аналіз, синтез, оцінювання); виконанні завдань, більше спрямованих на розумову, ніж на фізичну діяльність; дослідження студентами власного досвіду, ставлень, цінностей.

Дидактичні рішення, спрямовані на створення мотиваційного контексту (*створення концептуальних карт, метод «перевернутого» класу, метод*

дуоетнографічних діалогів), стосуються питань, вивчення яких визначається самими студентами як такі, що мають для них особисту цінність і можуть бути використані в майбутньому. Вони широко використовуються польськими та чеськими педагогами в процесі іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей. Ці рішення ідеально вписуються в концепцію глобалізаційної хвилі та докладно ілюструють сучасний стан знань педагогів про те, як має виглядати ефективне навчання іноземній мові.

У відповідь на потребу в оновленні змісту та методів навчання професійно-орієнтованому спілкуванню іноземною мовою польські та чеські педагоги також звертаються до нових комплексних моделей на основі *case-study methods*, у межах яких формування іншомовної комунікативної компетенції студентів здійснюється поетапно впродовж усього часу навчання в університеті (*production-oriented approach, teaching english as a foreign language for special needs, teaching english to speakers of other languages for special needs, stepwise-stepup tertiary science english education system*). Ці моделі визначають формування практичних умінь і навичок спілкування іноземною мовою як головну мету навчання іноземної мови в професійному контексті.

Останнім часом у Польщі та Чехії все більша увага приділяється питанням застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні іноземним мовам, зокрема технологій, у яких завдання формування іншомовної комунікативної компетенції вирішуються шляхом поєднання традиційних аудиторних занять з інтенсивною самостійною роботою студентів із застосуванням комп'ютеризованих засобів навчання (*massive open online course, e-learning, distance learning, blended learning*).

Окрім того, багато практикуючих викладачів продуктивно застосовують такі технології навчання іноземним мовам, як *flipped classroom technology, project-based learning technology, task-based learning and teaching, content and language integrated learning technology (CLIL)* та аналогічні технології іншомовної підготовки.

РОЗДІЛ 4

ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПОЛЬЩІ ТА ЧЕХІЇ

У розділі визначено яким чином національно-культурні відмінності впливають на готовність польських і чеських студентів до міжкультурної іншомовної комунікації, представлено методи формування міжкультурної компетентності майбутніх вчителів нефілологічних спеціальностей у закладах вищої освіти Польщі та Чехії.

4.1. Вплив національно-культурних відмінностей на готовність польських і чеських студентів до міжкультурної іншомовної комунікації

Культурне різноманіття, що виникає внаслідок всюдисущої глобалізації, – це явище, з яким людина зіштовхується на кожному кроці у повсякденному та професійному житті. Одним із важливих завдань викладача іноземної мови є формування у майбутніх педагогів нефілологічного профілю готовності до роботи в різнобарвному культурному середовищі. Така готовність є необхідною не лише для подальшої професійної діяльності (викладання в багатонаціональних класах, міжнародна співпраця в рамках спільних освітянських і науково-дослідних проектів, програми підвищення кваліфікації за кордоном, участь у міжнародних конференціях, семінарах тощо), але й для забезпечення ефективного навчання в університеті (програми академічного обміну, гранти, стипендії, спільні проекти). Тому процес її формування має бути розпочатий якомога раніше.

Постійно зростаюча кількість освітньо-наукових міжнародних програм і проектів, а також нові професійні можливості, які значно активізують мобільність викладачів і студентів, змушують європейських освітян замислюватись над тим, наскільки майбутні викладачі підготовлені до зміни вимог на ринку праці. Впродовж двох останніх десятиліть Чеська Республіка та Польща активно долучаються до світових та європейських програм

міжнародної співпраці, спрямованих на вдосконалення освітніх систем як країн-членів ЄС, так і держав-партнерів, а також до проектів міжнародних наукових досліджень та програм академічного обміну. Серед них:

- програми Агенції Європейської Комісії з освіти та культури (*Education, Audiovisual and Culture Executive Agency*) «Lifelong Learning Programmes: Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig» [382], «Erasmus+» [378], «Erasmus Mundus» [377], «Tempus» [383], «Jean Monnet» [381], «Creative Europe» [375], «Europe for Citizens» [379], «Bilateral Cooperation» [374], «Eurydice» [380], «Culture» [376] та інші;

- програми Британської Ради (*British Council*) у галузі освіти, культури, міжкультурного діалогу та соціального розвитку [301; 300];

- програми Німецької служби академічних обмінів DAAD (*Deutscher Akademischer Austauschdienst*) [346; 347];

- стипендіальні програми Німецького фонду Конрада Аденауера (*Konrad-Adenauer-Stiftung*) [495];

- численні програми Ради міжнародних наукових досліджень та обмінів IREX (*International Research & Exchanges Board*) [455; 456].

Окрім того, Польща та Чеська Республіка (разом із Словаччиною та Угорщиною) є державами-засновниками Міжнародного Вишеградського фонду (*International Visegrad Fund*), головними завданнями якого є побудова спільної ідентичності вишеградських держав, активізація контактів між товариствами, підтримка культурного, наукового, освітнього, художнього та туристичного співробітництва, а також молодіжного обміну [457].

Зауважимо, що значна кількість вищезгаданих заходів орієнтовані не лише на студентів-мовників та/або викладачів філологічних спеціальностей, а на широкий освітянський загал. Окремі спільні проекти навіть наголошують на тому, що серед учасників має бути обмежена (або взагалі нульова) кількість мовників. Тому, окрім необхідних знань з іноземної мови в межах професійної спеціалізації викладача, ключовою потребою є розуміння іноземної культури та готовність до міжкультурної комунікації, які разом формують іншомовну компетентність. Викладач курсу іноземної мови для професійного спілкування має не лише сам бути готовим до міжкультурної комунікації, а також повинен вміти формувати цю готовність у своїх студентів – майбутніх вчителів

нефілологічних спеціальностей. На думку науковців, для цього потрібно відпрацювати три основних питання [484, с. 9]:

1) як найкраще пояснити студентам основні відмінності між культурами чехів (поляків) та представників інших народів?

2) як підготувати студентів до можливої роботи в полікультурному професійному (навчальному) середовищі?

3) як найефективніше інтегрувати міжкультурний контент у програму з іноземної мови для професійного спілкування?

Упродовж десятків років, основою досліджень у сфері аналізу культурного розмаїття є так звана «Типологія культурних вимірів», розроблена нідерландським соціологом Г. Хофстеде (G. Hofstede). Аналіз зібраних та періодично поновлювальних даних для цієї типології дозволяє робити прагматичні висновки, які можуть бути застосовані в різних галузях науки, включаючи дослідження з лінгводидактики. Хофстеде та його команда провели один із найбільш вичерпних аналізів того, яким чином культурні особливості (відмінності) певної спільноти можуть впливати на поведінку її представників в професійній та навчальній сфері. Знання та врахування цих відмінностей є основою крос-культурної комунікації.

Модель національної культури Хофстеде складається з шести вимірів, які являють собою незалежні уподобання одного стану справ над іншим, що відрізняє країни (а не окремих людей) одна від одної. Оцінювання проводиться за шкалою від 1 (мінімально виражений показник) до 100 (максимально виражений показник) та складається з шести вимірів (таблиця 4.1) [439]:

- 1 - індекс віддаленості влади (*Power Distance Index (PDI)*);
- 2 - індивідуалізм проти колективізму (*Individualism Versus Collectivism (IDV)*);
- 3 - мужність проти жіночості (*Masculinity Versus Femininity (MAS)*);
- 4 - індекс уникнення невизначеності (*Uncertainty Avoidance Index (UAI)*);
- 5 - короткострокова або довгострокова орієнтація на майбутнє (*Long Term Orientation Versus Short Term Normative Orientation (LTO)*);
- 6 - потурання бажанням проти стриманості (*Indulgence Versus Restraint (IVR)*).

Учений підкреслює, що ці шість вимірів є лише основою, яка допомагає приблизно оцінити культурні відмінності певного народу. Для прийняття будь-яких рішень існують і інші фактори, які обов'язково варто брати до уваги (особистісні якості, історія родинних відносин, індивідуальне благополуччя).

Запропоновані виміри не здатні передбачити поведінку окремих людей та не описують риси характеру окремого члена суспільства [439, с. 28].

Таблиця 4.1

Індекси культурних відмінності країн світу (за Гертом Хофстеде)

Мова	Країна	Виміри культурної відмінності (за Хофстеде)					
		1 - PDI	2 - IDV	3 - MAS	4 - UAI	5 - LTO	6 - IVR
PL	Польща	68	60	64	93	38	29
CZ	Чехія	57	58	57	74	70	29
ENG	Велика Британія	35	89	66	35	51	69
	США	40	91	62	46	26	68
	Канада (англ.)	39	80	52	48	36	68
	Австралія	38	90	61	51	21	71
	Нова Зеландія	22	79	58	49	33	75
	Ірландія	28	70	68	35	24	65
GER	Німеччина	35	67	66	65	83	40
	Австрія	11	55	79	70	60	63
	Швейцарія	34	68	70	58	74	66
FRA	Франція	68	71	43	86	63	48
	Бельгія	65	75	54	94	82	57
	Канада (франк.)	54	73	45	60	36	68
SPA	Іспанія	57	51	42	86	48	44
	Аргентина	49	46	56	86	20	62
	Чилі	63	23	28	86	31	68
	Мексика	81	30	69	82	24	97
ITA	Італія	50	76	70	75	61	30
RUS	Росія	93	39	36	95	81	20
CHN	Китай	80	20	66	30	87	24
ARA	Арабські країни	80	38	53	68	23	34
UKR	Україна	92	25	27	95	86	14

Дані вимірювань постійно оновлюються, доповнюючись показниками нових країн та регіонів (наразі їх понад 110). Зрозуміло, що польських і чеських педагогів перш за все цікавить порівняльний аналіз власних культурних особливостей із показниками країн, мови яких найчастіше вивчаються майбутніми вчителями як іноземні для професійного спілкування (англійська, німецька, французька, іспанська, італійська, російська). Далі розглянемо основні культурні відмінності представників цільових країн (за типологією Хофстеде), а також яким чином польські та чеські науковці пропонують використовувати ці знання для формування готовності студентів до іншомовної міжкультурної комунікації. Додатково зробимо вибірку по Китаю та загальну

по країнах арабського світу (щорічно їхнє представництво у міжнародних освітніх програмах і проектах зростає), та по Україні (адже польсько-чеський досвід згодом може бути імплементований у вітчизняних закладах вищої освіти).

Почнемо з *індексу віддаленості влади (PDI)*, який демонструє «ступінь, з яким наділені відносно меншою владою члени суспільства очікують і допускають нерівномірність розподілу влади. Вимір не характеризує рівень розподілу влади в даній культурі, а, радше, аналізує його сприйняття суспільством. Низький PDI означає, що культура очікує та приймає демократичні відносини з владою, а члени суспільства розглядаються як рівні; високий PDI говорить про те, що наділені меншою владою члени суспільства приймають своє місце та усвідомлюють існування формальних ієрархічних структур» [439, с. 55].

Як видно з таблиці, Польща (68) і Чехія (57) є доволі ієрархічними суспільствами, в яких дистанційованість влади сприймається як віддзеркалення об'єктивної реальності, тут популярна централізація, підлеглі, як правило, очікують, що їм скажуть, що робити, а ідеальний керівник – це доброзичливий автократ. Ця відмінність часто викликає певні труднощі для польських і чеських викладачів (студентів), які залучаються до роботи в складі багатонаціональних команд. В країнах з низьким PDI кожен співробітник (підлеглий) вільно висловлює свої ідеї, міркування, сумніви, вказує на недоліки, пропонує власні рішення. Тип спілкування в них базується на принципі рівноправності всіх учасників «peer-to-peer» (рівний до рівного). Такий підхід добре помітний в англомовних і німецькомовних країнах, де навіть для крупних інституцій характерно використання форми «*ти*» в якості звернення до всіх без винятку співробітників, включно із керівництвом. Подібна практика часто є проблемою для польських і чеських студентів-учасників програм академічного обміну чи інших інтернаціональних освітніх (наукових) проектів, які відчують величезну незручність, звертаючись на «*ти*» до професора або керівника [284, с. 211]. Іншим каменем спотикання є висловлювання та сприйняття критики. Цей чутливий комунікативний аспект інколи навіть стає приводом для конфліктів всередині інтернаціональних команд, адже способи висловлювання зауважень можуть значно відрізнятись в залежності від країни походження мовця. Німці, американці, англійці, як правило, висловлюють

критику чітко і прямо, що здається чехам і поляком занадто різким і, навіть, грубим, адже в їхніх національних культурах переважає принцип «м'якого» переходу до обговорення проблемної ситуації.

У професійній (освітній) іншомовній комунікації нестача навичок міжкультурного спілкування може призвести до розчарування і навіть фрустрації не лише студентів, але й досвідчених викладачів. Навички поводження в умовах розмаїття культур потрібно постійно вдосконалювати, адже через страх непорозуміння або оцінки поведінки як «недоречної», поляки та чехи часто стримуються представляти власні ідеї та пропозиції щодо поліпшення тих чи інших аспектів міжнародного проекту. Проте лише теоретичних знань, які допомагають помічати та розуміти міжкультурні відмінності, тут замало, головне – це вміння застосовувати їх на практиці. Приклади вправ, які дозволяють підвищити рівень міжкультурної компетентності на заняттях з іноземної мови для професійного спілкування, включають:

- ознайомлення з лексичними структурами іноземної мови, які характерні для різних типів звернення до людей, висловлювання критики (невдоволення), представлення очікувань, внесення пропозицій тощо;

- проведення порівняльного аналізу шляхів вираження критики на достовірних прикладах з професійного середовища, в якому відбувається іншомовна комунікація, які можуть істотно відрізнятися від подібних ситуацій повсякденного життя;

- моделювання ситуацій, в яких від учасників вимагається висловлювання критики та представлення власного сприйняття конкретної професійної позиції іноземною мовою.

Показник *індивідуалізм проти колективізму* демонструє «ступінь, з якою члени суспільства схильні утворювати групи. Вимір не має відношення до політики та стосується переважно колективів, а не окремих людей. Культури, яким притаманний індивідуалізм, надають більшого значення досягненню особистих цілей; у суспільствах, для яких характерним є колективізм, суспільні цілі та добробут ставляться вище особистих. Позиція суспільства щодо цього виміру відображається в тому, яким займенником визначається самопогляд людей – «я» чи «ми». В індивідуалістичних суспільствах люди схильні піклуватися лише про себе та своїх близьких. У колективістських суспільствах

люди належать до «груп», які піклуються про них в обмін на лояльність» [439, с. 90].

Із показниками 60 і 58 пунктів відповідно, Польща та Чехія вважаються радше індивідуалістичними суспільствами з гнучкими соціальними рамками, в межах яких людина переважно зосереджена на собі. В таких суспільствах особиста некоректна поведінка скоріше спричиняє відчуття провини та втрату самоповаги; відносини «працівник-роботодавець» базуються на принципах взаємної вигоди; рішення щодо заохочення або просування по кар'єрних сходах ґрунтується на індивідуальних заслугах. Одночасно, цей показник розкриває подвійність культур обох країн: з одного боку поляки і чехи – це суспільства, в яких сильно культивуються традиційні міцні родинні зв'язки, з іншого боку, останнім часом молоде покоління характеризується все більш зростаючим індивідуалізмом, який, зокрема, проявляється в стремлінні до незалежності навіть від родини (окреме помешкання, робота в іншому місті тощо).

Усвідомлюючи таку тенденцію, польські та чеські педагоги намагаються формувати готовність студентів до командної роботи безпосередньо на заняттях з іноземної мови для професійного спілкування. Найпопулярнішою практикою є відпрацювання навичок роботи в команді через залучення студентів до виконання групових проектних завдань, адже різні типи проектів дозволяють не лише розвивати навички співпраці, а й заохочують до взаємного використання знань. Задля кращої підготовки студентів до роботи в команді, викладачем вводяться такі елементи проектної роботи, які потребують самостійного набуття додаткових знань в певній галузі, таким чином кожний студент в команді стає своєрідним експертом в окремій сфері. Отже, працюючи над спільним проектом, наприклад, підготовкою реклами уявного продукту або розробкою стратегії розвитку уявної компанії, скажімо, приватної школи, кожен член команди є однаково залученим до діяльності всієї проектної групи: хтось стає «фахівцем» з фінансів і розробляє оптимальний план витрат, інший бере на себе роль медіа-спеціаліста, який вивчає секрети ефективної реклами, третій відповідає за комунікацію з уявною цільовою аудиторією, адже є «фахівцем» з public relations.

Погоджуємось з П. Болскі (P. Boski) та Д. Кнутовою (D. Knutová), які підкреслюють, що однієї групової роботи недостатньо, адже найголовніше – навчитися робити з неї конструктивні висновки. Тому, після закінчення роботи

над проектом, викладач часто ініціює дискусію щодо виявлених переваг і недоліків роботи в команді, просить студентів сформулювати власні побажання та поради щодо вдосконалення цієї роботи. Чим раніше молоді люди будуть готові ефективно працювати в команді, тим легше їм буде у професійному майбутньому [297, с. 72; 487, с. 119].

Індивідуалізм або колективізм людини чітко проявляє себе в конфліктних ситуаціях. Як бачимо з порівняльної таблиці, німці (67), французи (71), італійці (76), британці (89), американці (91) є навіть більшими індивідуалістами, ніж чехи та поляки. Як правило, вони не соромляться обговорювати конфліктні ситуації, відкрито висловлюють власну думку у напористий і прямий спосіб. Крім того, вони вважають, що відкрита дискусія навколо конфлікту сприяє швидшому та кращому порозумінню. На думку науковців, різниця у рівні конфліктності представників різних культур – це також цікавий матеріал для організації занять з іноземної мови для професійного спілкування, як у формі аналізу конфлікту як явища, так і для моделювання поведінки студентів у різних конфліктних ситуаціях [402, с. 35].

Показник *мужність проти жіночості* демонструє «розподіл емоційних ролей між представниками різних статей. Цей вимір характеризує ступінь важливості в суспільстві так званих традиційно «чоловічих» цінностей (натиск, наполегливість, амбіційність, зосередженість на матеріальному успіху, прагнення до влади) та традиційно «жіночих» цінностей (скромність, ніжність, співпраця, людські відносини, турбота про слабших). Культури с вираженням «чоловічим» типом (маскулінні) зазвичай відзначаються чіткішими відмінностями між статями, схильністю до суперництва, досягнення цілей за будь-яку ціну. Вони є більш конкурентноспроможними. Менше значення цього показника говорить про те, що в культурі різниця між статями є неістотною, а більше цінуються взаємовідносини (фемінна). Фемінне суспільство більш орієнтоване на досягнення консенсусу» [439, с. 138].

За оцінками фахівців, Польща (64) та Чехія (57) є доволі маскулінними культурами, в яких люди живуть для того, щоб працювати та досягати успіху. Суспільство очікує, що людина буде рішучою та напористою, головний акцент робиться на справедливості, конкурентноздатності, результативності, спірні ситуації вирішуються шляхом переконання, з обов'язковим доведенням власної правоти. Маскулінні ознаки суспільства особливо помітні в сфері професійної

діяльності. В Польщі та Чехії суспільна маскулінність виникає з традицій, глибоко укорінених в культурах цих народів, із здавна функціонуючої моделі, коли чоловік – це людина, яка краще заробляє та реалізується у професійній кар'єрі, а жінка присвячує себе подружньому життю та вихованню дітей. Навіть беручи до уваги поступові зміни у цій традиційній практиці, кількість чоловіків, які займають відповідальні посади в Польщі та Чехії, є значно більшою, ніж кількість жінок [402, с. 38].

На думку педагогів, обговорення теми маскулінності та фемінності в різних культурах також є дієвим засобом, що сприяє підвищенню рівня міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх викладачів. З одного боку, це підіймає важливу проблему, який не завжди приділяється достатньо уваги під час навчання, з іншого – дозволяє студентам сформувати власну точку зору щодо цього чутливого питання. Важливою частиною курсу іноземної мови для професійного спілкування в Польщі та Чехії є заняття, на яких не лише аналізується поточний стан справ, а й обговорюється ефективність запровадження в різних країнах Європи та світу конкретних правових ініціатив, спрямованих на підвищення шансів жінок у сфері професійної реалізації. Цікаві рішення пропонують К. Ковачева (K. Kovačová) та К. Халамкова (K. Halánková), стверджуючи, що дослідження дихотомії «маскулінність-фемінність» в культурі сприяє не лише вдосконаленню навичок іншомовного спілкування, а також є слушним приводом для ознайомлення студентів з основними принципами роботи й інструментами дескриптивної статистики, що безперечно є корисним в різних професійних контекстах. Педагоги заохочують студентів до виконання проектів змішаними групами (хлопці плюс дівчата), оснований на пошуку, систематизації та аналізі інформації стосовно заходів, що проводяться у різних країнах з метою запобігання дискримінації жінок в будь-якій сфері, включно із професійною [498, с. 71].

Індекс *уникнення невизначеності* відображає «ступінь толерантності суспільства до новацій і відхилень від «норми», а також розмір небезпеки, яку відчують представники певної культури перед незвичними або невизначеними ситуаціями. Занадто високий ступінь соціальної невизначеності викликає почуття стурбованості, яке може бути послаблене шляхом встановлення суворих правил, нормативів, законів, що мають забезпечити

конкретну передбачуваність. Країни з низьким UAI характеризуються більшим ступенем терпимості та відкритості по відношенню до інших, а зміни та інновації сприймаються ними легко. В свою чергу, в країнах з високим UAI важливу роль відіграють традиції, процедури і правила, також спостерігається прив'язаність до жорстких мовних норм та ввічливих формулювань на всі випадки життя» (439, с. 188). Дослідження свідчать, що в суспільствах з високим UAI люди почуваються невпевнено у комунікативних ситуаціях (перемовинах) без чітко встановлених правил [513, с. 209].

Чехія (74) та особливо Польща (93) мають дуже великий індекс уникнення невизначеності, тобто їхнім культурам притаманне дотримання жорстких кодексів поведінки та нетерпимість до неортодоксальних ідей і практик. Люди відчують внутрішню емоційну потребу дотримуватись давно встановлених правил, навіть якщо ці правила морально застаріли та вже не працюються в сучасному світі. Зважаючи на соціалістичне минуле обох країн, яке добре пам'ятають особливо представники старшого покоління, не дивно, що поляки та чехи все ще воліють до формалізації, стандартизації, дотримання писаних (і неписаних) правил поведінки, тяжко та повільно звикають до нових умов демократії, капіталізму, вільного ринку, а тому все ще мають високий ступінь UAI. Втішає той факт, що молоде покоління поступово відходить від догматичної парадигми та набагато легше адаптується до нових умов життя. Пришвидшити цей процес можна зокрема і на заняттях з іноземної мови для професійного спілкування, виробляючи в майбутніх педагогів навички комунікації з представниками культур зі значно нижчим індексом уникнення невизначеності [284, с. 215]. Здобуті знання та навички обов'язково стануть у пригоді викладачам (студентам) під час виконання проектів у складі інтернаціональних груп.

Із німецькомовними партнерами полякам та особливо чехам порозумітися набагато легше, адже середній індекс UAI для Німеччини (65) та Австрії (70) від їхнього відрізняється несуттєво. Цьому також є історичне пояснення. Відповідно до філософської спадщини Канта, Гегеля, Фіхте, в німецькомовних культурах спостерігається значна перевага дедуктивного підходу над індуктивним, будь то в способі мислення, представлення або планування. Кропітке опрацювання деталей не менш важливе для створення впевненості в тому, що будь-яка тема або проект є добре продуманим. У поєднанні з одним із

найнижчих у світі індексів віддаленості влади, німецькомовні культури заохочують компенсувати певну невизначеність не шляхом її уникання, а через прийняття рішень покладаючись на власний досвід.

З англomовними країнами все набагато складніше, адже, на відміну від Польщі та Чехії, в їхніх культурах середнє значення UAI \approx 35-50 є чи не найнижчим у світі (поступаються лише скандинавським країнам). Це означає, що люди щасливі прокидатися вранці, не маючи жодного уявлення про те, що принесе їм новий день, схильні вирішувати проблеми по мірі того, як вони з'являються, легко змінюючи плани відповідно до надходження нової інформації. Англomовні партнери, особливо це стосується британців, почувуються досить впевнено в несподіваних, неоднозначних ситуаціях, а термін «muddling through» (будь-як і незрозуміло яким чином все ж таки довести справу до кінця) дужі точно описує британську манеру вирішувати питання. В англomовних культурах не так вже й багато правил, проте, тих, що встановлені, всі суворо дотримуються. Планування рідко орієнтоване на подробиці, тобто, кінцева мета завжди зрозуміла (MAS \approx 60-65), але деталізація того, як її досягти, може легко змінюватись в процесі виконання.

Польські та чеські педагоги пропонують різні методи зменшення культурної дистанції в цьому аспекті. До найбільш дієвих належать симуляції незвичних професійних ситуацій, в які можуть потрапити представники різних культур. Під час виконання таких вправ відпрацьовуються прийоми швидкого реагування на неочікувані обставини, зокрема, в умовах дефіциту інформації. М. Волтрова (M. Voltrová), пропонує роботу в парах із чітко визначеним описом позиції, представленої в конкретній ситуації для кожного з учасників діалогу, але жоден учасник діалогу не знає, якої точки зору дотримується інший учасник, дається лише загальний опис ситуації та дій. Наприклад, «американський» керівник проекту бажає швидко впровадити певні інновації, які мають суттєво заощадити ресурси. Відповідальний виконавець проекту, «німець» із багаторічним досвідом роботи, має переконати «американця» не приймати рішення щодо впровадження інновацій до тих пір, поки вони не будуть вивчені, перевірені та описані в конкретних процедурах, що, безперечно, значно подовжить час впровадження інновацій. Або, амбітний «британський» виконавчий директор ІТ-компанії прагне якомога швидше вивести на ринок нове програмне забезпечення, яке може здійснювати

управління будь-яким електронним обладнанням, від маленького квадрокоптера до портового крану, проте обережний «чеський» програміст висловлює думку, що використовувати це нове програмне забезпечення в медичній апаратурі ще зарано, адже там, де мова йде про життя та здоров'я людини, варто використовувати надійніші алгоритми. Ціллю симуляції є представити комунікацію двох людей, кожен з яких висуває свої аргументи, щоб переконати іншого в правильності рішення. У цій справі особливо важливо, щоб кожен з мовців навіть надмірно враховував культурні відмінності, які існують між німцями, британцями, поляками, чехами, та будував свій спіч відповідним чином [714, с. 12].

Будь-яке суспільство підтримує певні зв'язки зі своїм минулим, одночасно вирішуючи виклики сьогодення та майбутнього, проте різні культури по-різному визначають довготермінові або короткотермінові цілі. Індекс *короткострокової проти довгострокової орієнтації на майбутнє* «описує часовий горизонт суспільства. Культури, орієнтовані на короткостроковий період (*нормативні*), більше цінують традиційні методи, приділяють багато уваги розвитку відносин, схильні розглядати час як замкнуте коло. Минуле та майбутнє в них тісно пов'язані між собою, тому те, що не вдається зробити сьогодні, може бути зроблено у найближчому часі. Протилежністю такого підходу є орієнтація на довгострокове майбутнє, коли час розглядається як вектор, а люди схильні більше дивитись у майбутнє, ніж зосереджуватись на сучасному або згадувати минуле. Такі суспільства (*прагматичні*) орієнтовані на досягнення фундаментальних цілей і високо цінують результат» [439, с. 239].

У цьому аспекті різниця між чеською (70) та польською (38) культурами доволі відчутна. Чеська культура виявляється вдвічі більш прагматичною, тобто чехи вважають, що істина дуже залежить від ситуації, контексту та часу. Вони виявляють здатність легко адаптувати традиції до змінених умов, демонструють сильну схильність до економії та інвестицій, ощадливість та наполегливість у досягненні результатів, заохочують докладання великих зусиль в освіті як спосіб гарантування кращого майбутнього. У цьому аспекті у чехів багато спільного з китайцями, українцями та представниками німецькомовних і франкомовних країн.

Польська ж культура є доволі нормативною, люди виявляють велику повагу до традицій, вважають за краще дотримуватись шанованих часом норм, з підозрою ставляться до різких суспільних змін, сильно переймаються через встановлення абсолютної істини. Вони нормативні у своїх діях і мисленні, проте демонструють порівняно малу схильність до економії та заощаджень на майбутнє, їм характерна зосередженість на досягненні швидких результатів. У цьому аспекті у поляків багато спільного з представниками англійських, іспаномовних та арабських країн.

Вимір *потурання бажанням проти стриманості* характеризує «здатність суспільства відносно спокійно задовольняти основні миттєві людські спонукання, пов'язані із насолодою і розвагами. Одним із викликів, що стоять перед людством, зараз і в минулому, є ступінь соціалізації маленьких дітей. Без соціалізації ми не стаємо «людьми». Цей вимір визначає ступінь того, наскільки люди намагаються контролювати свої бажання та імпульси, виходячи зі способу їх виховання. Відносно слабкий контроль визначається як «поблажливість», а відносно сильний контроль – як «стриманість». В поблажливих культурах потурання бажанням і примхам (як своїм, так і своїх дітей) вважається нормою, а в суспільствах, де стриманість вважається цінністю, переважають суворі соціальні правила, в рамках яких задоволення особистих потреб і бажань пригнічується, або, як мінімум, не заохочується» [439, с. 281].

За цим виміром показники польської та чеської культур є ідентичними. З низькою оцінкою (29) обидва народи належать до числа найбільш стриманих, а більшість людей мають схильність до цинізму та песимізму. Крім того, на відміну від поблажливих суспільств, вони не приділяють великого уваги вільному часу та контролюють процес задоволення своїх бажань. Люди впевнені, що їхні дії обмежені соціальними нормами, та вважають, що потурати собі дещо неправильно. Таке ставлення до життя споріднює поляків і чехів з італійцями, китайцями, росіянами та особливо українцями, рівень поблажливості яких (14) є чи найнижчим у світі. За цим параметром обидві культури значно відрізняються від представників англо-, франко-, та іспаномовних культур. Серед німецькомовних країн (середній IVR \approx 65) виключенням є лише німці (40), яким притаманна природна стриманість. Тому майбутніх польських і чеських викладачів на уроках з іноземної мови для

професійного спілкування намагаються підготувати до міжкультурної комунікації з людьми, які мають майже діаметрально протилежні погляди на саме життя. Студенти мають призвичаїтись до того, що люди в суспільствах з високим рівнем поблажливості, як правило, виявляють готовність реалізувати свої імпульси та бажання щодо задоволення від життя та розваг. Вони мають позитивне ставлення до оточуючих, схильність до оптимізму, надають більш високу ступінь важливості організації вільного часу та відпочинку, діють за бажанням і легко витрачають гроші на себе. Такий спосіб життя зумовлений не стільки ступенем економічної розвиненості цих країн (хоча високий рівень, безумовно, цьому сприяє), а здебільшого тим, що людей такими виховали їхні культури (порівняємо заможну Італію (30) та значно біднішу Мексику (97)).

Як зазначалось раніше, польські та чеські освітяни свідомі того, що вивчення мови має поєднуватися з вивченням культури тієї чи іншої країни і менталітету її жителів, саме тому необхідно враховувати міжкультурні відмінності в програмі іншомовної підготовки майбутніх педагогів. Окрім наведених вище, представимо ще декілька цікавих вправ для розвитку міжкультурної компетентності студентів, які використовують педагоги обох країн.

На думку І. Міштерової (I. Mišterová), корисним елементом занять з іноземної мови для професійного спілкування є запрошення осіб, які можуть поділитися зі студентами спостереженнями з власного досвіду, наводячи приклади успішної (чи провальної) міжкультурної комунікації в рамках реальних освітніх чи виробничих ситуацій. Такими фахівцями можуть бути як викладачі, які мають досвід роботи в складі інтернаціональних груп під час виконання спільних освітніх проектів, так і старші студенти-учасники програм академічного обміну [547, с. 7].

У свою чергу П. Бребера (P. Brebera) та К. Косткова (K. Kostková) вважають цінною вправою аналітичне порівняння рідномовних та автентичних іншомовних (складених носіями мов) документів, на підставі яких можна визначити певні міжкультурні відмінності. Прикладами таких документів можуть бути супровідні листи, характеристики, резюме (*curriculum vitae*), заявки на отримання грантів, подання на участь у спільних дослідницьких проектах, програмах тощо. Для отримання додаткової інформації, майбутніх вчителів детальніше знайомлять з посиланнями на більш конкретні документи,

які характерні для різних видів професійної діяльності, зокрема, викладацької [299, с. 61].

Знання міжкультурних відмінностей є важливою складовою в професійному контексті, і їх значення зростає з кожним роком. В умовах зростаючої міграції населення та інтернаціоналізації освітньої галузі, усвідомлення міжкультурних відмінностей поступово стає необхідністю для педагогічних працівників. Заняття з іноземної мови для професійного спілкування є дієвим засобом для вдосконалення міжкультурної комунікативної компетенції не лише студентів, але й викладачів, які активно реалізують себе у професійній діяльності. Використання вправ, що включають це питання, в навчальну програму з іноземної мови не тільки збагачує заняття, але і звертає увагу студентів на взаємопроникнення мови і культури іноземної держави як до приватної, так і професійної сфери людського життя.

4.2. Методи формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей в закладах вищої освіти Польщі та Чехії

Міжкультурна компетентність все частіше згадується поряд з мовною та комунікативною компетенціями як одна з основних цілей іншомовної освіти. Зрозуміло, що зведення знання іноземної мови лише до знання її формальних структур не є гарантією успішного спілкування на стику, як мінімум двох культур. Попри бездоганне володіння іноземною мовою на фонетичному, семантичному та граматичному рівнях, відмінності, що виникають у результаті культурної відособленості, можуть стати причиною міжкультурних непорозумінь. Реакція учасників спілкування на ці непорозуміння може бути вкрай різною – починаючи від посмішки та здивування, закінчуючи обуренням і роздратуванням. Іноді в результаті контакту з нормами, притаманними іншій (чужій) культурі, у людини може навіть статися так званий «культурний шок» [707, с. 83].

Людина із високим рівнем міжкультурної компетентності є більш чутливою до іншої культури та тих її характерних елементів, які у більшій чи меншій мірі відрізняються від норм, що притаманні культурі місцевій, а тому вона не схильна до формування швидких суджень щодо особистості

співрозмовника лише на основі його вербальної (невербальної) поведінки. Перш ніж робити висновки, така людина намагається з'ясувати причину певної поведінки співрозмовника, наміри, якими він керується, та зрозуміти їхнє походження. Таким чином, міжкультурна компетентність розглядається як всеосяжна навичка, що дозволяє людині функціонувати та справлятися в нових складних ситуаціях іншомовного спілкування в контексті мультикультуралізму. Польські та чеські науковці Л. Александрович-Пендич (L. Aleksandrowicz-Pędich), К. Мишко (K. Myszko), М. Мацкевич (M. Mackiewicz), А. Любецька (A. Lubeska) сходяться на думці, що міжкультурна компетентність не є вродженою навичкою і не може бути розвинута повністю, адже її набуття – це нескінченний двоспрямований процес розвитку особистості, який починається з моменту першої зустрічі з чужою реальністю та триває до кінця життя, отже, є динамічною величиною, яка постійно змінюється в результаті отримання нової інформації, здобуття нового досвіду, почуттів і переживань [269, с. 11, 554, с. 29, 523, с. 61].

У цьому підрозділі увага фокусується не на описі повсякденних ситуацій іншомовного спілкування, які, безперечно, відіграють важливу роль у процесі формування міжкультурної компетентності майбутнього вчителя, а зосереджена на представленні спеціалізованих методів і завдань, які спрямовані на її розвиток в умовах інституціонального навчання, зокрема, на заняттях з іноземної мови для професійного спілкування. Нижче згадані методи та завдання розглядаються як частина процесу оволодіння іноземною мовою, оскільки, в доповнення до їхнього позитивного впливу на формування міжкультурної компетентності майбутніх вчителів нефілологічних спеціальностей, вони також сприяють розвитку мовних і комунікативних компетенцій студентів, вдосконаленню індивідуальних мовних навичок (основних і часткових), заохоченню самостійності, посиленню мотивації до вивчення іноземних мов.

Хоча інтеркультуралізм у мовній освіті не є цілком новим явищем, кількість публікацій польських і чеських вчених-педагогів на цю тему вражає (Е. Заводовська-Кіттель (E. Zawadowska-Kittel), І. Яновська (I. Janowska), Е. Завадзька (E. Zawadzka), М. Карпетова (M. Karpetová), М. Шамалова (M. Šamalová), Й. Зежова (J. Zerzová) отже питання є надзвичайно актуальним і вимагає глибокого осмислення та обговорення. Динаміка соціально-

економічних змін, реформування систем освіти, і, особливо, посилення ідей мультикультуралізму на теренах Європейського Союзу, означає, що роль викладача іноземної мови для професійного спілкування постійно переосмислюються та оновлюються. Однією із найскладніших задач є необхідність розвивати міжкультурну компетентність студентів, щоб вони могли стати свідомими громадянами об'єднаної Європи та світу. Давно минули ті часи, коли домінували конкретно визначені підходи, що, використовували однакові інструменти та методи для всіх студентів, та, начебто, забезпечували отримання однакових результатів у процесі досягнення однакових цілей. У сучасній лінгводидактиці все набагато складніше. Сьогодні неможливо однозначно відповісти на запитання, які саме підходи та методи іншомовної освіти є найефективнішими, які саме цілі є найважливішими. В епоху розмаїття, що проявляється в усіх аспектах життя, дидактика навчання іноземних мов пропонує широко зрозумілий еkleктизм, реалізований як частина комунікативного підходу [745, с. 68; 477, с. 52].

Комунікативний підхід, запропонований ще у сімдесятих роках минулого століття, не визначає головним завданням іншомовної освіти ідеальне (безпомилкове) оволодіння мовною системою, а акцентує увагу на здатності ефективно спілкуватися відповідно до конкретної комунікативної ситуації, заохочує індивідуальний підхід до кожного студента із врахуванням його індивідуальних освітніх потреб, робить наголос на розвитку самостійності студента та вдосконаленні навичок самонавчання. Це лише деякі характеристики комунікативного підходу, який еволюціонує по мірі того, як відбуваються соціально-економічні зміни в Європі та світі. Найбільші зміни в еволюції комунікаційного підходу відбулися на початку нового тисячоліття, коли автори Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти (CEFR), реагуючи на слабкі сторони цього підходу (наприклад, трактування користувача рідної мови (native speaker) як лінгвістичного ідеалу), дали визначення багатомовній і полікультурній компетентностям, а також включили рефлексію до переліку перспективних завдань. Відтоді польські та чеські педагоги почали говорити про два перспективні напрями в дидактиці іноземних мов, а саме про *інтеркультурний* і *завданнєвий* підходи. [468, с. 89; 748, с. 47; 746, с. 51].

Використання уніфікованої термінології для комунікативного та інтеркультурного підходів не означає, що ці поняття є певним чином еквівалентними або конкуруючими. Слід чітко підкреслити, що інтеркультурний підхід – це певне розширення комунікативного підходу, що продовжує його традиції, наприклад, в аспекті використовуваних практичних прийомів, і вносить лише деякі зміни, наприклад, у цілі дидактики іноземної мови [326, с. 31].

Завданнєвий підхід також продовжує традиції комунікативного підходу. Як зазначає Janowska, «перехід від комунікативного до завданнєвого підходу спрямований не на зведення до нуля досягнень комунікативних методів, а на побудову зовсім інших осучаснених методів на їхніх підвалинах. Сутність зміни полягає в переорієнтації системи та її вдосконаленні, адаптації методів, засобів і цілей до нових соціальних умов та потреб» [468, с. 90].

Інтеркультурний підхід, який нас цікавить найбільше, продовжує основні принципи комунікаційного підходу, але містить деякі відмінності. Наприклад, у той час, як комунікативний підхід зосереджується виключно на елементах цільової культури (мова якої вивчається), а його ціллю є розвиток у студента компетентності, максимально подібної до тієї, яку має носій іноземної мови (native speaker), то в інтеркультурному підході маємо справу зі значним розширенням цієї перспективи. Поряд з культурою країни, мова якої вивчається, власна національна культура стає не менш важливою (а також усі інші культури). Сприйняття схожості та відмінності між ними поряд із поглибленою рефлексією над цими питаннями, дозволяють студенту поступово рухатись від культурного етноцентризму до культурного етнорелятивізму, що і є метою інтеркультурного підходу. Дидактика іноземної мови в інтеркультурній перспективі готує студента до медіації (посередництва) між багатьма різними культурами [282, с. 50]. Задля досягнення такого результату інтеркультурний підхід ставить цілі навчання, дещо відмінні від цілей комунікативного підходу. Зокрема, в рамках інтеркультурного підходу заохочується одночасна інтеграція вивчення іноземної культури та мови, на відміну від більш ранньої концепції, згідно якої головним пріоритетом був розвиток чотирьох мовних навичок (читання, письма, аудіювання, говоріння), а інформація про культуру була лише окремим доповненням. Окрім того, типовий для комунікативного підходу, малозначущий, тривіальний навчальний

контент, що насамперед слугував для розвитку мовних навичок, в інтеркультурному підході трансформувався у більш релевантний контент з різних дисциплін та галузей знань. При такому підході до вивчення іноземної мови, окрім навчальних, однаково важливими є виховні та загальноосвітні цілі, в той час як найбільш важливим в комунікативному підході було підготувати студента до використання іноземної мови в конкретній практичній ситуації [282, с. 55]. Тобто, якщо комунікативний підхід спрямований на розвиток компетентності іншомовного спілкування, то інтеркультурний підхід спрямований на розвиток компетентності міжкультурного іншомовного спілкування, що є особливо важливим в контексті зміцнення позицій мультикультуралізму як суспільного явища в Польщі та Чехії. Далі розглянемо специфіку формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей в умовах формальної педагогічної освіти.

На думку польських і чеських педагогів, міжкультурна компетентність є поняттям настільки ж широким та об'ємним, як і сама культура. Відносно до іншомовної освіти, її розглядають як ціль, досягнути якої можливо, шляхом використання релевантних методів, стратегій та навчальних матеріалів вчителем, який сам повинен мати високий рівень міжкультурної компетентності [289, с. 15]. Позиція освітян щодо статусу міжкультурної освіти в межах іншомовної освіти співпадає з позицією Ради Європи, яка декларує, що «відповідно до визначення інтеркультуності, найбільш важливою ціллю іншомовної освіти є підтримка розвитку особистості учня, його почуття самоїдентичності через досвід багатства інших мов і культур» [334, с. 13]. Міжкультурна компетентність трактується ними як усвідомлення відмінностей та подібностей між вітчизняною та зарубіжною культурами, включно із стереотипами [592, с. 56]; здатність вибирати та використовувати правильні стратегії в процесі спілкування з представниками інших культур; вміння здійснювати посередництво між власною та зарубіжною культурою для подолання культурних непорозумінь та уникнення потенційних конфліктних ситуацій [713, с. 21].

Погоджуємось з точкою зору Х. Коморовська (H. Komorowska), яка вважає, що для майбутнього вчителя міжкультурна компетентність передбачає насамперед знання та навички, що дозволяють вміти самому та бути здатним навчити своїх учнів [491, с. 20]:

- визнавати подібності та відмінності між власною культурою та культурою суспільств, мови яких вивчається;
- аналізувати нові культурні явища, що включають традиції та поведінку представників інших спільнот;
- дивитись на людей і події очима представників іншої культури, розуміти їхню точку зору, беручи до уваги традиції, вподобання, історичний бекграунд;
- використовувати здобуті знання для отримання більш об'єктивної картини власної культури, традицій, звичаїв, способу мислення;
- виховувати в собі толерантність і здатність до безконфліктного співіснування з представниками інших культур;
- розвивати вміння запобігати (залагоджувати) можливі конфліктні ситуації (міжкультурні непорозуміння) за участю представників різних етнічних груп.

Аналіз численних визначень міжкультурної компетентності дозволяє нам виділити три її основні компоненти:

- 1) афективний – ототожнюється із здатністю сприймати чужу «інакшість», вмінням розбиратися в неоднозначних ситуаціях, демонструвати гнучкість, емпатію, співпереживання, стресостійкість, впевненість у власних силах;
- 2) пізнавальний – ототожнюється із знанням елементів інших культур;
- 3) метакомунікаційний – ототожнюється із здатністю до ефективного іншомовного міжкультурного спілкування.

Для майбутніх вчителів нефілологічних спеціальностей заняття з іноземної мови для професійного спілкування є чудовою можливістю сформуванню міжкультурної компетентності, розвиваючи власну допитливість, толерантність, відкритість до інших культур, не обов'язково лише тих, які пов'язані із цільовою мовою.

Відповідно до існуючих моделей міжкультурного навчання, розвиток міжкультурної компетентності розглядається як цілеспрямований процес формування особистості, під час якого людина змінює свої знання, відношення, емоції. Ці моделі пов'язані спільною метою, проте їх вирізняє здебільшого те, чи є вони лінійними або циклічними за своєю природою. Лінійні моделі визначають навчання як кінцевий процес, що в результаті призводить до дуже

високого рівня міжкультурної компетентності (модель розвитку міжкультурної чутливості М.Дж. Бенетта (M.J. Bennett), модель міжкультурного навчання Д.С. Хупса (D.S. Hoopes).

Однак, відповідно до циклічних моделей, навчання – це процес постійного та нескінченного формування знань, розвитку навичок позитивного ставлення та міжкультурної свідомості. Хоча, відповідно до моделі M.J. Bennett, розвиток міжкультурної компетентності є континуумом поглиблення знань – від етноцентричної до етнорелятивістської стадії [287, с. 56], тим не менш, циклічні моделі (завдяки їх спіральній побудові) виглядають привабливішими для використання. На думку педагогів, розвиток повної міжкультурної компетентності як кінцевої цінності, є маловірогідним в умовах інституціонального навчання, в той час, як циклічні моделі передбачають постійне нарощування знань і навичок, створюючи можливість для роздумів з різних «часових» і «якісних» точок зору. Кожне повернення до тієї самої проблеми пов'язане з якісно вищим рівнем отриманих знань і навичок, тому що нова відправна точка є кращою за попередню, адже збагачена досвідом, здобутим на попередньому етапі навчання. Це дає можливість навчати студентів цікавості, чуйності та уважності не лише по відношенню до інших, а, насамперед, до себе [289, с. 32].

З лінгводидактичної точки зору міжкультурне навчання поділяють по формі його реалізації та використовуваному навчальному контенту. Поділ за першим критерієм дозволяє говорити про *відкриту* та *приховану* форми міжкультурного навчання. *Відкрита* форма полягає у виконанні окремих спеціалізованих завдань, послідовностей вправ, тематичних модулів, безпосередньо націлених на розвиток міжкультурної компетентності студентів. *Прихована* форма передбачає часткову інтеграцію елементів міжкультурного навчання до лінгвістичних вправ, основною ціллю яких є розвиток чотирьох мовних навичок, збагачення лексичних ресурсів та граматичних знань. Зважаючи на специфіку іншомовної підготовки майбутніх вчителів нефілологічних спеціальностей, коли іноземні мови не є профілюючими, а тому на їх вивчення відводиться обмежена кількість годин, польські та чеські педагоги схиляються до прихованої форми міжкультурного навчання, перевага якої полягає, насамперед, в економії часу. Використовуючи методи роботи, що є характерними для цієї форми навчання, викладачі не зобов'язані витратити

додатковий час на досягнення «міжкультурних» цілей завдяки їх інтегрованості із цілями лінгвістичними. Використання відкритої форми міжкультурного навчання доречніше в середовищі майбутніх філологів, які вивчають іноземні мови на поглибленому рівні, хоча окремі її елементи можна використовувати також і в роботі з майбутніми викладачами інших дисциплін [269, с. 34].

Залежно від типу використовуваного контенту, міжкультурне навчання поділяється на *зосереджене на цільовій культурі* та *орієнтоване на загальний культурний розвиток* студента. *Зосередженість на цільовій культурі* розуміють як включення до змісту уроку матеріалів, що сприяють підвищенню обізнаності студентів у рамках культури країни, мова якої вивчається, пов'язаної з нею системи цінностей, норм, правил, табу тощо. З іншого боку, навчання, *спрямоване на загальний культурний розвиток*, передбачає здобуття знань і навичок, що належать до так званої загальнокультурної свідомості, безвідносно до будь-якої конкретної країни. Як і у випадку прихованого міжкультурного навчання, в процесі іншомовної підготовки майбутніх вчителів нефілологічних спеціальностей, чеські та польські педагоги надають перевагу загальнокультурному контенту. Широкий контекст, що не обмежений однією конкретною культурою, ознайомить студентів із самим поняттям «інакшості», дає можливість змінити перспективу сприйняття реальності, відійти від практики формулювання «абсолютних» істин та міркувань, основаних на перших враженнях і стереотипах, та, як наслідок, краще зрозуміти власну культурну «запрограмованість» в протиставленні з широким спектром різноманітних поведінкових моделей [291, с. 17].

Польські та чеські дослідники погоджуються, що формування міжкультурної компетентності майбутніх вчителів нефілологічних спеціальностей є складним завданням. Основною вимогою є, з одного боку, висока міжкультурна чутливість самого викладача іноземної мови для професійного спілкування, а також висока обізнаність та досвід використання конкретних прийомів і методів роботи в цьому напрямі. З іншого боку, такі гальмуючі фактори як нерівномірність контингенту студентів-нефілологів за рівнем володіння іноземною мовою та, інколи, слабкість або відсутність мотивації до її вивчення, також не полегшують викладачеві життя. Однак, усвідомлення необхідності підготувати майбутніх вчителів до найкращого способу функціонування в мультикультурному світі не дозволяє викладачам

іноземної мови для професійного спілкування залишатись пасивними в аспекті міжкультурного навчання в умовах інституціонального вивчення іноземної мови. Наведемо практичні приклади вправ, які застосовують польські та чеські педагоги.

Моделювання (симуляція) іношомовних комунікативних ситуацій є ефективною інтерактивною формою міжкультурного навчання відкритого типу, орієнтованою на загальнокультурний зміст. В контексті розвитку міжкультурної компетентності техніка симуляції набуває особливого значення у зв'язку з тим, що будучи моделлю та репрезентацією певної реальності, вона надає можливість навчитися протистояти іншому світогляду. За умови неможливості реальних зустрічей з представниками інших культур, симуляція розглядається як спосіб заповнити цю прогалину. Студенти отримують ролі, які вони мають виконувати відповідно до чітких інструкцій, проте з великою лінгвістичною свободою. З метою запобігання можливій негативній інтерференції стереотипності мислення, в симуляції бажано презентувати сценарії взаємодії між вигаданими культурами (національностями). Моделювання ситуації будується за певною схемою, яка окреслює конфлікт, що начебто виникає через відмінність інтересів двох вигаданих спільнот, їхні радикально різні погляди на життєві ситуації, темперамент та інші особливості. Учасники симуляції, які представляють діаметрально протилежні точки зору, стикаються із завданням досягнення компромісу, що задовольнить усі сторони уявного конфлікту. Компроміс досягається шляхом ведення перемовин і поступового переходу від протистояння до діалогу. Готовність студентів брати участь у перемовинах і вести їх відповідно до принципів діалогу є ознакою успішності виконання вправи. Однак, проведення симуляції за інструкціями є лише частиною задачі. Не менш важливим є подальший аналіз проведеного моделювання, в ході якого студенти мають можливість поділитися своїми відчуттями. Етап резюмування є надзвичайно корисним, адже він дозволяє студентам зрозуміти та усвідомити, які процеси та механізми відіграють ту чи іншу роль в успішному міжособистісному та міжкультурному спілкуванні, а чого люди часто не помічають у повсякденному житті. На заключному етапі підсумування та оцінки симуляції особлива роль відводиться викладачеві, який за допомогою спрямовуючих запитань заохочує студентів до роздумів, стимулює їх робити конкретні висновки. Додаткова цінність використання

симуляції полягає в можливості тренувати впевненість (сміливість) студентів, яка є неодмінною умовою формування готовності до іншомовного спілкування, яка, в свою чергу, є однією з найважливіших і найскладніших цілей іншомовної освіти.

Цікавим різновидом технології моделювання є симуляції, які не вимагають усного спілкування мовою, що вивчається. Ціллю таких вправ є ознайомлення студентів з існуючими культурними стандартами, які знаходять вираження у невербальній поведінці (за сценарієм вони мають значно відрізнятися від відомих студентам стандартів поведінки). Студенти діляться на дві групи, кожна з яких отримує опис кількох культурних стандартів своєї вигаданої спільноти. Завдання полягає в тому, щоб презентувати кожний з цих стандартів протилежній групі, яка, в свою чергу, повинна зрозуміти, якими жестами представлені різні зразки соціальної поведінки (привітання, погроза, згода, заперечення, прояви симпатії чи антипатії, привернення уваги, попередження про небезпеку тощо). Попри явно виражений ігрово-розважальний характер подібних вправ, подальша рефлексія та оцінка результатів приносить багато цінних роздумів, які допомагають розвивати загальну міжкультурну обізнаність студентів [570, с. 34].

Культура – це засіб колективного впливу, що визначає поведінку, мислення та почуття індивіда настільки сильно, що індивід не в змозі йому опиратися, а тому в будь-якій момент життя перебуває під дією цього впливу. Для того, щоб допомогти майбутнім викладачам усвідомити, що культура – це не лише модель світу, але й набір правил, які дозволяють людям функціонувати в цій моделі, адаптуватись до неї та, за потреби, трансформувати її, М. Шопський (М. Szopski) пропонує працювати з так званою «цибулевою діаграмою Хофстеде» (Рис. 4.1). Ця гнучка технологія відкритого типу спрямована на розвиток у студентів розуміння визначального впливу культури на свідомість та вчинки людей. Вона не потребує складної підготовки або великої кількості часових і матеріальних ресурсів, і може бути легко реалізована в умовах інституціонального навчання. Технологія вважається доречною для використання в мононаціональних (монокультурних) групах, в середині яких традиційні для місцевої культури моделі поведінки (мислення) людини можуть розглядатися як безальтернативно правильні та єдино можливі [676, с. 11].

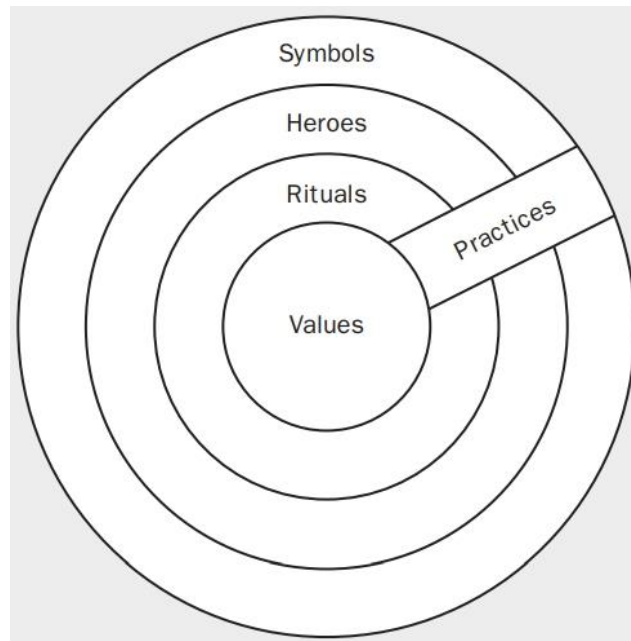


Рис. 4.1 «Цибулева» діаграма рівнів прояву культурних відмінностей

Відповідно до концепції Хофстеде, культурні відмінності проявляються на чотирьох різних рівнях, які можна образно порівняти із шарами ріпчастої цибулі. Найбільш недоступна область його діаграми (середина цибулини) складається з *цінностей*, які культивуються в межах певної культури. Вона є найскладнішою для вивчення, розуміння та інтерпретації людьми, які вирости (живуть) в іншій культурі. Наступним за доступністю рівнем діаграми, в певному сенсі визначеним цінностями, є *ритуали* – звичайні форми поведінки, які характерні та вважаються «нормальними» в конкретній культурі. Два інших шари, найбільш доступні та відносно швидкозмінні, складаються з *авторитетів* і *символів*. Усі перераховані елементи знаходять своє відображення в практиках, типових для даної культури [439, с. 7-9].

Використання даної технології в умовах інституціонального вивчення іноземних мов сприяє формуванню загальнокультурної компетентності, адже уявне перевтілення студентів у різні ролі дозволяє їм помітити, що ритуали, авторитети, символи та цінності напряму залежать від цих ролей. Всі сфери життя піддаються впливу культури незалежно від волі людини, тому зміна ролі робить необхідною й зміну мислення. Для виконання вправ з використанням «цибулевої діаграми» необхідно поділити клас на групи по 4-5 осіб. Кожній групі присвоюється певна ідентичність, а завдання полягає в тому, щоб заповнити окремі поля діаграми у відповідності із визначеною ідентичністю.

Наприклад, студентам пропонують ідентичність «одиноких чоловіків, що самі виховують малих дітей» або «жінок, які свідомо відмовляються від особистого життя заради кар'єри». Вибір ролей, як правило, здійснює сам викладач, керуючись потребами та можливостями групи. Результатом вправи є заповнені різним змістом діаграми, які стають гарною відправною точкою для дискусій і роздумів про вплив культурного оточення на повсякденне життя людини [676, с. 15].

Розуміння механізмів культури та здатність сприймати її в інтерактивному аспекті, тобто чітко усвідомлювати взаємний вплив оточуючого середовища на когнітивні процеси та поведінку людини, потребує від вчителя відповідного рівня міжкультурної компетентності. Формування цієї компетентності на заняттях з іноземної мови для професійного спілкування – завдання нелегке, тому польські та чеські педагоги намагаються її розвинути, серед іншого, шляхом донесення до свідомості майбутніх вчителів того факту, що все, що здається людям чужим і неприйнятним, сприймається ними лише з точки зору власного досвіду та оцінюється на основі схем, які діють в їхній власній культурі. Саме тому для розвитку міжкультурних навичок учнів, потрібен вчитель, який розуміє себе та інших в контексті власної (національної) та глобальної культури, який зможе підтримати та супроводити учня на трудному, але цікавому шляху формування особистості свідомого громадянина світу.

Як зазначалось нами раніше, ціль розвитку міжкультурної компетентності не повинна досягатись за рахунок послаблення загальних лінгвістичних цілей. В процесі іншомовної підготовки майбутніх вчителів нефілологічних спеціальностей ця теза набуває особливого значення, адже кількість часу та ресурсів, відведених на вивчення мови, є значно обмеженими у порівнянні із філологами. Представлені вище форми міжкультурного навчання відкритого типу є ефективними, проте, через згадані програмні обмеження, викладачі іноземних мов для професійного спілкування звертаються до них не настільки часто, як їм, можливо, хотілося б. Отже міжкультурний навчальний контент має бути максимально інтегрованим до контенту іншомовного. Далі розглянемо методи та вправи прихованого типу, які одночасно спрямовані на розвиток як загальної міжкультурної компетентності, так чотирьох основних лінгвістичних навичок.

Почнемо із завдань на *формування сприйняття*, ціллю яких є навчити студентів усвідомлювати, що сприйняття оточуючої дійсності є вибірковим, оскільки залежить від обставин, особистих інтересів і досвіду, приналежності до певної групи у складі певного культурного середовища. Це означає, що реакція на однакові подразники навіть в межах однієї групи може значно відрізнятись.

Опис зображення (але, лише того, що бачиш). Усі студенти отримують однакові зображення (картина, малюнок, фото) із проханням назвати іноземною мовою лише те, що вони бачать (людей, предмети, явища), без зайвих уточнень і характеристик. Очікуються майже ідентичні набори лексем, проте, результати, навіть в такому елементарному завданні, іноді можуть значно відрізнятись. Це пов'язано з тим, що, описуючи однакові зображення, студенти орієнтуються не стільки на те, що бачать, скільки на свої особисті почуття. Це завдання демонструє, що людина практично не здатна описати навіть очевидну реальність об'єктивно, не інтерпретуючи її крізь призму сталих елементів оцінки або інших категорій, що є невід'ємною частиною її існування. Всі описи обов'язково аналізуються щодо співвідношення об'єктивних тверджень і суб'єктивних інтерпретацій під час групової дискусії. Таким чином, студенти не лише закріплюють лексичний матеріал, але й усвідомлюють, що в образах людей, речей, явищ, які вони створили, переважають їхні особисті почуття, а не очевидні факти. Ілюстрації повсякденного життя найкраще підходять для цього завдання.

Трьохфазний опис зображення (із врахуванням культурних відмінностей). Суть вправи полягає в перериванні автоматизму «сприйняття → інтерпретація → оцінка». Усі студенти отримують однакові зображення певного феномену, що є характерним для іноземної культури (іспанська корида, китайська чайна церемонія, мексиканська сієста). Першим етапом є максимально детальний опис зображення іноземною мовою, без будь-яких інтерпретацій. Другим етапом є інтерпретація, в ході якої студентів просять визначити певні зв'язки між людьми (предметами) на зображенні. Вже на цьому етапі стає очевидним, як іноземна культура переплітається з місцевою, коли студенти пояснюють чужі для них явища з точки зору національної (польської, чеської) культури. На третьому етапі студенти формулюють власні враження щодо зображеного феномену, дають йому оцінку і пояснюють свою думку. Ця вправа розвиває у

студентів міжкультурну чутливість при інтерпретації та оцінюванні всього, що відрізняється від звичного. Для цього найкраще підходять ілюстрації явищ, що є «типовими» для інших культур, або «нейтральні», але які можна по-різному трактувати (побутові сцени, репродукції соціальної реальності, твори відомих художників).

«Маніпульоване зображення» (опис невідомої людини з коментарем). Студенти отримують однакові зображення людини, які супроводжуються різними (заздалегідь підготовленими) коментарями на кшталт «найкраща подруга моєї матері», «несправедлива викладачка англійської мови», «занадто настирлива сусідка по кімнаті». Завдання студентів – не лише описати зовнішність людини, а надати їй характеристику. Як правило, описи однієї й тієї ж людини значно відрізняються залежно від коментарів, написаних під картинками. Наприклад, жінку звичайної зовнішності, яка має «позитивні» коментарі, студенти описують як «з класичними рисами обличчя», «дотримується строгого стилю», «уникає кричущого макіяжу». Ту ж саму жінку, проте, з «негативними» коментарями, описують як таку, що «не турбується про зовнішність», «нехтує косметикою», «занедбала себе». Ціллю вправи є дати студентам зрозуміти, наскільки сильно судження інших людей впливають на їхнє сприйняття, інтерпретацію та оцінку.

Зміна перспективи. Суть завдання полягає в представленні певної ситуації (історії) з точки зору різних її учасників. Це сприяє розвитку емпатії (співчуття), оскільки тренує здатність звертати увагу на фактори і події, які, залежно від точки зору, можуть виглядати більш чи менш важливими. Оптимальними для таких вправ є матеріали з виразними символами, що дозволяють студентів легко уявити ситуацію очима різних дійових осіб (відомі літературні твори, зразки живопису, реальні історичні події). Викладач ділить клас на кілька груп, які отримують однаковий текст, наприклад, казку про Попелюшку. В залежності від того, який вид мовленнєвої діяльності відпрацьовується, студенти в усній (чи письмовій), монологічній (чи діалогічній) формі розповідають цю історію з точки зору іншого персонажа (Попелюшки, Короля, Принца, Феї, Мачухи). І хоча відправною точкою для кожної групи є однаковий сюжет, на його основі створюються п'ять різних історій лише з кількома спільними елементами. В результаті обговорення студенти бачать, що

речі, які є важливими для Короля, не мають ніякої цінності для Мачухи, і навпаки.

Зниження порогу сприйняття. Після ретельного ознайомлення із текстом (зображенням) студенти описують його по пам'яті. Вони закривають очі і зосереджуються лише на тому, що відчують або чують. Завдання сприяє усвідомленню того, що запахи та звуки впливають на інтерпретацію людиною певних явищ так само, як візуальні образи. Особливо велику силу мають спогади, що асоціюються із запахами. Приємні аромати сприяють позитивному посиленню сприйняття ситуації, і, як наслідок, позитивній фіксації в пам'яті. Переживання, що супроводжуються неприємними запахами, призводять до того, що як сама ситуація, так і люди, які задіяні в ній, оцінюються більш негативно. Кулінарні ілюстрації (тексти) є найбільш підходящими для реалізації цієї справи. Це можуть бути універсальні зображення людей, які споживають сніданок, вечерю, десерт, фрукти (в цьому випадку викладач приносить на урок приправи, традиційні для польської/чеської кухні), а можуть бути ілюстрації, що відносяться до конкретної національної кухні, близькосхідної або середземноморської (принесені спеції та прянощі мають бути більш екзотичними). Реакція людей на запахи дуже індивідуальна. Навіть спеції з традиційної кухні можуть визивати різні відчуття, не кажучи вже про прянощі, що прийшли з інших країн, або не є дуже популярними. Це завдання допомагає студентам усвідомити, що при оцінюванні інших людей (місць) вони не повинні занадто керуватися запахами, що сприймають, адже така поведінка може призвести до винесення негативних суджень, які, однак, не в повній мірі відображають оцінювану реальність. Інколи незвичні аромати, характерні для певних регіонів, дискредитують країну та її жителів в очах іноземців, що є вкрай несправедливим [543, с. 108-109].

Існує велика кількість лексем, які зустрічаються одночасно в кількох мовах, але, не в усіх цих мовах мають однакове значення. Словники, особливо двомовні, мало допомагають у вирішенні проблеми, адже, в кращому випадку, приводять лише денотативний еквівалент лексеми, не повідомляючи ані про її конотативні функції в рамках різних суспільних контекстів, ані про її соціальне значення. Польські та чеські педагоги свідомі того, що в їхніх мовах таких лексем більш, ніж достатньо, тому в процесі іншомовної підготовки майбутніх вчителів часто вдаються до завдань на *формування навичок правильного*

розподілу значень, метою яких є ознайомлення студентів з тим, що значення певної лексеми залежить від контексту її виникнення, функції, яку вона виконує в певному соціальному контексті, її зв'язку із назвами сусідніх понять.

Міркування на тему «пустих місць». Для виконання вправи підходять фрагменти текстів або малюнків, в яких очевидно чогось не вистачає. Наявність таких «пустих місць» змушує студентів робити припущення стосовно їх заповнення. Завдання полягає не в тому, щоб знайти правильну відповідь, а в тому, щоб сформулювати якомога більшу кількість різних, іноді, можливо, абсурдних, гіпотез щодо цих пустих місць. Наприклад, якщо, роздивляючись зображення сервірованого столу, студент запитує «А чому немає гіркого перцю?», дає іншим зрозуміти, що в місцевості, звідки походить студент, наявність гіркого перцю на столі є звичайною справою, і студент одразу помітив його відсутність, бо ця спеція має бути на столі в будь-якому випадку. Питання, які ставлять студенти, зумовлені їх приналежністю до певної культури, тому припущення представників різних культурних груп стосовно однієї й тієї ж реалії можуть суттєво відрізнятись.

Створення смислових колажів із зображень і різних типів тексту. Колажі використовуються як наочний, всеохоплюючий спосіб представлення значення певної лексеми, оскільки дозволяє визначити її функцію та відношення з іншими лексемами. Студенти діляться на групи, які готують колажі, що відносяться до однакової лексеми, проте використовують різні матеріали. Один колаж готується на основі малюнків, текстів, фото, що пов'язані із країною мови, що вивчається, а другий колаж – на основі «рідної» культури студентів. Згодом студенти порівнюють колажі та визначають, чого не вистачає в колажі, пов'язаному з іноземною культурою, та що, одночасно, входить до їх «рідного». Ця вправа дозволяє студентам поєднати значення однієї й тієї ж лексеми в іноземному та «власно-культурному» контексті, дає зрозуміти, що одна лексема може бути зрозуміла (розтлумачена) по-різному в залежності від умов, що продиктовані культурою, в якій вона використовується.

Встановлення пріоритетів. Завдання вправи полягає в тому, що кожен зі студентів іноземною мовою перераховує кілька пріоритетів, що стосуються актуальних аспектів його життя, наприклад, «під час екзаменаційної сесії що для тебе є: найважливішим / дуже важливим / важливим / менш важливим /

взагалі неважливим». Аналізуючи цю інформацію, студенти помічають, що одні й ті ж самі речі, в одній тій ж самій ситуації для когось є вкрай необхідними, а для іншого зовсім непотрібними. Таким чином вони усвідомлюють, що усі люди різні, і що так, як ми оцінюємо поведінку інших людей як дивну (неадекватну), так і інші люди оцінюють нашу поведінку з точки зору власних культурних переконань. Отже, не варто судити про інших на основі власного списку пріоритетів. Вправа використовується під час відпрацювання різних тем (робота, відпочинок, родина, звички тощо).

Системні питання. Ця вправа розвиває здатність студентів формулювати іноземною мовою логічну послідовність запитань з метою встановлення соціального значення та контексту використання певної лексеми. Цей ланцюжок запитань дозволяє поступово досягти правильного розуміння значення лексем, що вживаються у внутрішньо-культурному та міжкультурному спілкуванні, особливо в ситуаціях, коли людина не розуміє смислу висловлювань свого співрозмовника, або їй здаються дивними його поведінка, жестикуляція, елементи гардеробу тощо. У цій вправі доцільно використовувати ілюстрації, що представляють конкретну культуру (символи, явища, предмети), які не є зрозумілими для власної культури.

Далі розглянемо вправи, спрямовані на *розвиток вміння порівнювати різні культури*. Ціллю вправ, зібраних в даній групі, є розвиток у студентів навичок пошуку та зосередження уваги на порівнянні культур по тим компонентам, що мають вирішальний вплив на якість цього порівняння. При порівнянні культур мова йде не про те, щоб студенти лише вміли знаходити та визнавати існуючі відмінності (це скоріше призводить до формування узагальнень і стереотипів, а не до наближення розуміння інших культур), а про те, щоб студенти навчилися шукати основу та причини цих відмінностей. Тому, з метою уникнення хибних висновків, що випливають з бездумного порівняння явищ і послідовностей дій, необхідно виявляти не лише подібності та відмінності, а також усвідомлювати загрози, що можуть виникнути в результаті прийняття занадто поспішних суджень та тенденцію їх узагальнювати. Завдяки цим вправам студенти легше сприймають оточуючу реальність й формують більш обґрунтовану думку про інших.

Узагальнення та диференціація. Студенти отримують речення наступного змісту «німці правильні та ввічливі, проте в них немає душевної

теплоти», «в Німеччині люди із задоволенням спілкуються», «собаки в Німеччині слухняні, і діти також слухняні», в яких вони повинні знайти граматичні структури для узагальнення, а потім переформулювати фрази таким чином, щоб ті не містили непотрібних узагальнень. Ця вправа привертає увагу студентів до певних мовних форм, що сприяють стереотипізації, а також змушує їх усвідомити, що достатньо лише дрібниці – неправильно сформульованого речення – щоб зробити занадто поспішне узагальнення, часто, несправедливе твердження щодо іншої людини, спільноти, народу тощо.

Стереотипна оцінка. Ще одна з вправ, що роблять студентів чутливими до занадто поспішних суджень про інших. Студентів просять надати представникам різних культурних груп певні характеристики. Аналізуючи результати, студенти помічають, що кожен атрибут, який вони присвоюють, містить елементи оцінки, більш того, всі ці атрибути здебільшого базуються на стереотипах. Після цього студентам приводять дані досліджень, проведених в інших країнах, щодо характеристик, які приписуються самим полякам (чехам) представниками різних закордонних культур, та просять їх визначити, наскільки ці характеристики є справедливими. Ця вправа привертає увагу студентів до того факту, що занадто поспішна, стереотипна оцінка інших частіше за все є хибною, адже не відображає об'єктивної реальності. Форма виконання вправи залежить від рівня іншомовної підготовки студентів: для більш просунутих вправа виконується шляхом дискусії іноземною мовою; студентам із нижчим рівнем пропонується скласти перелік іншомовних прикметників, що означають позитивні або негативні риси певної спільноти. Також у «нерівномірних» з мовної точки зору групах, дискусію можна поділити на два етапи: спочатку сильніші студенти представляють результати іноземною мовою, після чого слабші студенти роблять коментарі польською (чеською) мовою.

Усвідомлення упередженого ставлення. Хоча ця вправа виглядає, скоріше, шкільною, деякі викладачі використовують її на заняттях з іноземної мови для професійного спілкування. Викладач пропонує студентам два пакунок – один обгорнутий сірим звичайним, другий – яскравим цвітним папером. Студенти роблять свій вибір (як правило, обирають яскравий пакунок), а потім роблять обґрунтовані припущення щодо вмісту обох пакунків. Після розпакування з'ясовуються, що припущення не справдились, адже в «сірому» пакунку

знаходиться щось цікаве, скажімо, книжка, а в «яскравому», що виглядає значно привабливішим, лише стара цегла. Вправа завершується загальним обговоренням шкідливості скороспішних бездумних суджень щодо інших людей (речей), а також шляхів уникнення упередженості при оцінці інших. Студенти зайвий раз усвідомлюють, що інколи зовнішність виявляється оманливою.

Сприйняття іншомовних текстів. В. Буцкамм (W. Butzkamm) справедливо зауважує, що «той, хто сприймає іншомовні тексти, сприймає значно більше, ніж тексти», адже процес сприйняття текстів не обмежується перекладом значень іншомовних символів, а також передбачає послідовне вивчення та розуміння скритої на ними культури. На його думку, повне розуміння тексту гарантує не лише визнання іншої культури, а й активну її абсорбцію [307, с. 45]. На думку Д. Щестніак (D. Szczęśniak), сприйняття іншомовного тексту (у розмовній або письмовій формі) призводить до детальної реконструкції обох контекстів – як того, в межах якого був створений цей текст, так і того, в межах якого він сприймається. Як правило, контексти створення іншомовного тексту та його сприйняття помітно відрізняється, що обумовлено культурними відмінностями. Усвідомлення процесу сприйняття тексту дозволяє знаходити функціонально еквівалентні мовні та культурні явища, значення яких є результатом взаємодії між соціокультурним контекстом і «приймачем» тексту [674, с. 159].

Роботу з іншомовними текстами не варто обмежувати лише вправами на розвиток навичок читання та аудіювання. Також необхідно давати студентам завдання, спрямовані на виявлення міжкультурних відмінностей автора та читача, усвідомлення яких допомагає читачеві сформуванню власну позицію щодо питань, які викликають сумніви. Вивчаючи іноземну мову в умовах інституціонального навчання, важко визначити один конкретний тип текстів, який дає студентові найбільш вичерпне уявлення про іноземну культуру. Асортимент навчальних матеріалів величезний – від звичайних побутових текстів (оголошень, інформаційних повідомлень, новин), газетних статей, передач радіомовлення, закінчуючи текстами вузькопрофесійного спрямування і літературними творами. На думку Ч. Карольак (Cz. Karolak), саме останній групі текстів, несправедливо забутій на заняттях з іноземної мови для професійного спілкування, має приділятися більше уваги, адже такі тексти

мають потужний потенціал для формування міжкультурної компетентності майбутніх вчителів. Перераховуючи лінгвістичну, пізнавальну та мотивуючу цінність літературних текстів, авторка наголошує, що найважливішою їх функцією є включення читача у світ іноземної культури [475, с. 37]. Хоча реальність, в таких текстах представлена у художній спосіб (отже не повністю відповідає дійсності), літературні твори розглядаються як джерело культурологічного пізнання не стільки в сенсі обізнаності щодо «сухих» фактів, скільки в сенсі занурення у світ людей – спосіб життя та побут жителів іншої країни, їхню поведінку, мислення, взаємовідношення, почуття, ритуали. Сприйняття літературних текстів певним чином відрізняється від інших навчальних матеріалів, оскільки остаточне значення тексту стає зрозумілим лише після специфічної взаємодії в результаті відкриття читачем важливих для нього тематичних та естетичних сфер, через які він намагається встановити своєрідний діалог з автором. Робота з літературними текстами є цікавим особистим досвідом для студентів, проте потребує ретельнішої підготовки та забезпечення належних умов, які, за браком часу, не завжди доступні на заняттях з іноземної мови для професійного спілкування [674, с. 160].

Сприйняття іноземних фільмів. Оригінальні фільми іноземною мовою, як художні, так і документальні, не лише знайомлять аудиторію зі світом іншої культури, а також пропонують зразки «живої» мови, що використовуються в автентичних ситуаціях іноземного спілкування. На відміну від інших засобів масової інформації, фільми, що походять безпосередньо з «цільової» країни, дають можливість вивчити справжню мову, що використовується жителями цієї країни, та культурне тло, на основі якого відбуваються показані комунікативні ситуації. Таким чином студенти отримують інформацію про зовнішній вигляд людей, які фігурують у фільмі, про їхню поведінку (вербальну та невербальну) в конкретних ситуаціях, цінності, яким вони надають перевагу тощо. Звичайно, подібно до текстів, не всі фільми пропонують глядачеві достатньо об'єктивне зображення тієї чи іншої країни. Не зважаючи на це, кожен фільм вбудований до конкретних культурних реалій, а тому має культурологічну цінність.

На відміну від художніх, документальні фільми зображають реальних людей, справжні події, представляють культуру цільової країни всеохоплюючим і об'єктивнішим чином, однак неможливо стовідсотково стверджувати, що навіть вони представляють «задокументовану дійсність» без

перекручень і фальсифікацій. Лінгвіст У. Абрахам (U. Abraham) вводить термін «відфільтрованої реальності» по відношенню до контенту документальних фільмів, базуючись на факті, що режисер фільму обирає лише окремих фрагмент реальності (що логічно, адже все показати неможливо), піддає його кіно-обробці, часто супроводжуючи начебто «нейтральними» коментарями на основі власних суб'єктивних суджень і переконань. З іншого боку, документальний фільм може бути сприйнятий та оцінений глядачами вкрай по-різному, оскільки кожен з них ставиться до нього також суб'єктивно. Тим не менш, попри те, що фільми не дають абсолютно правдивого відображення реальності, вони торкаються більшої кількості аспектів цільової культури, ніж інші ЗМІ [265, с. 53]. Роль іноземних фільмів в процесі формування міжкультурної компетентності майбутніх вчителів важко переоцінити, особливо відносно тих мов і культур, прямий контакт з якими ускладнений з різних причин (велика відстань, отримання в'їзних віз, нестабільна політична обстановка тощо). На думку К. Міхулки (K. Mińska), жодне навчальне середовище не здатне настільки ефективно, як фільми, сприяти розширенню власного світогляду, переосмисленню стереотипності щодо сприйняття окремих суспільств (культур), поясненню незрозумілих цінностей і стандартів поведінки, вже не кажучи про можливість контакту із сучасною «живою» іноземною мовою [543, с. 114]. А викладачі К. Станкевич (K. Stankiewicz) та А. Журек (A. Żurek) визнають, що, нажаль, попри технічну доступність оригінальних фільмів, їхню беззаперечну дидактичну користь, включно із мотиваційним, міжкультурним і методологічним аспектами, вони відносно рідко використовуються на заняттях з іншомовної підготовки майбутніх вчителів нефілологічних спеціальностей через обмежену кількість годин, що відводяться на вивчення іноземної мови для професійного спілкування [659, с. 24].

Спілкування між членами однієї й тієї ж культурної зони відрізняється від спілкування між людьми, що належать до різних культурних груп, адже, окрім подолання суто лінгвістичних бар'єрів, вони мають постійно реагувати на можливі дії співрозмовника, що не вписуються в перелік стандартів власної культури. В умовах міжкультурного спілкування існує набагато вища вірогідність неправильно зрозуміти поведінку співрозмовника не лише на вербальному, а й невербальному рівнях. Зважаючи на цей факт, безсумнівно

корисними є вправи на *розвиток дискурсивних навичок у міжкультурних ситуаціях*, які спрямовані на привернення уваги студентів до важливих (проте, часто недооцінених) факторів, що істотно впливають на процес іншомовного спілкування.

Вибір адекватного «регістру» розмови. Суть вправи полягає у знаходженні відповіді на запитання «хто, як і з ким розмовляє?», тобто, студента вчать обирати правильну форму для звернення, привітання, прощання, або переходу на більш чи менш інтимний рівень спілкування, адекватно до ситуації та/або співрозмовника. Те, як людина звертається до інших людей, залежить від певних домовленостей, затверджених в конкретній культурі. Варто пам'ятати, що окремі форми, звичайні для однієї культури, можуть бути повністю відсутніми в іншій, тому їх прямий переклад на іншу мову зазвичай призводить до зайвих непорозумінь у спілкуванні. Наприклад, для поляків, які вивчають німецьку мову, може бути проблематично правильно використати привітання «*Dzień dobry*», адже в німецькій мові воно відповідає як «*Guten Morgen*», так і «*Guten Tag*». Правильне використання інших форм привітання залежить не стільки від часу доби, скільки від ступеня близькості співрозмовників. Складнощі виникають не лише при взаємодії між двома різними культурами, але й у межах власної. Наприклад, слово «*Hello*», яке останнім часом вживається багатьма поляками як в розмовній, так і в письмовій комунікації, має свої правила застосування. М. Марцянік (M. Marcjanik) зазначає, що використання студентами даної форми звернення в бік однокласників є абсолютно нормальним, проте, в бік осіб, з якими вони знаходяться у відношенні «*Pan/Pani*», є неприпустимим, тому що її використання означає рівний або вищий соціальний ранг особи, яка звертається. «*Hello*» може сказати керівник до підлеглого або викладач до студента, проте, не навпаки [528, с. 52-53].

Польські вчені Е. Томічек (E. Tomiczek), А. Ден бала (A. Dębała), А. Лях (A. Lach), А. Мазур (A. Mazur.) справедливо зауважують, що правила використання форм звернення до конкретної особи також є культурно зумовленими, тому конструкції однієї культури інколи не мають еквівалентів в іншій. Часто вживана польська форма звернення «*Pan (Pani) + ім'я*» не має аналогів у німецькій мові, а стандартне англійське «*Miss (Mrs.) + ім'я*» під час звернення до незаміжньої (заміжньої) жінки взагалі не диференціюється у

більшості мов світу. Інші форми персонального звернення у польській мові також не мають відповідності в інших мовах, наприклад «*księżę proboszczu*» до священика, «*pani magister*» до співробітниці аптеки, «*panie kierowco*» до водія автобусу. У порівнянні з іншими культурами, чехи та поляки при зверненні частіше використовують різні титули, зокрема, академічні, та очікують того самого від інших. Наприклад, звернення до викладача «*panie profesorze / pani profesor*» є обов'язковим не лише для студентів університету, а й для учнів старших класів загальноосвітніх шкіл. Вони значно рідше, ніж ті самі німці, знижують рівень спілкування, переходячи на «*ti*», а офіційні форми звернень використовують навіть під час сварки («*pani jest głupia*» замість «*ty jesteś głupia*») [688, с. 263]. Навички вибору адекватного «регістру» розмови частіше відпрацьовуються під час написання листів, офіційних звернень, а також шляхом інсценування виробничих ситуацій.

Тлумачення комунікації. Ця вправа привертає увагу до різниці між дослівним і комунікативним перекладом, що робиться шляхом перенесення культурних реалій. Для здійснення такого перекладу студент повинен мати глибокі культурологічні знання (в широкому сенсі), а також знання специфіки різних типів тексту. Вправа змушує студентів усвідомити, що навіть у випадках, коли, здається, з граматичної точки зору текст перекладений бездоганно, без загальнокультурного розуміння «цільової» країни, знання її комунікативних особливостей, переклад буде важко зрозумілим для інших. Ця вправа орієнтована на більш «просунутих» студентів оскільки її виконання потребує добре розвинутої мовної компетенції.

Аналіз критичних інтерактивних ситуацій (critical incidents) і тематичних досліджень (case studies). Основна відмінність між цими двома методами полягає в тому, що вивчення критичних інтерактивних ситуацій відноситься до короткострокових, а вивчення тематичних досліджень – до більш комплексних описів комунікаційних ситуацій. Як *critical incidents*, так і *case studies* описують певні ситуації, що виникають на основі непорозумінь, проблем і конфліктів між співрозмовниками, причиною яких є культурні відмінності. Виконуючи вправи, студенти індивідуально, або малими групами, обговорюють передумови та причини виникнення непорозумінь, а також можливі наслідки. Зазвичай це робиться на основі запитань і відповідей, або на основі підготовленого викладачем переліку альтернатив, з якого студенти

обирають ті, які, на їх думку, найкраще пояснюють поведінку учасників ситуації. М. Павлак (M. Pawlak), Е. Ванек-Клімчак (E. Waniek-Klimczak) та К. Міхулка (K. Miłułka) підкреслюють, що у випадку аналізу ситуацій, які ілюструють непорозуміння, що призводять до міжкультурних конфліктів, варто застосовувати глибокий і всебічний аналіз, тому що лише від він дозволяє відкрити багато інтерпретативних точок зору, які, в свою чергу, уможливають вивчення впливу ситуаційних, культурологічних та особистісних чинників на іншомовну взаємодію [542, с. 159]. Застосування *critical incidents* і *case studies* на заняттях з іноземної мови для професійного спілкування сприяє одночасному формуванню усіх компонентів (афективного, пізнавального, метакомунікаційного) міжкультурної компетентності майбутніх вчителів, адже вони: впливають на усвідомлення власної культури; розширюють знання про інші культури, і процеси, що пов'язані з їх загальним функціонуванням; підтримують розвиток таких навичок як рефлексія, релятивізація систем відліку, зміна точок зору, емпатію, а також тренують здатність контролювати застосування комунікативних стратегій і схем, робити їх оцінку та, у разі необхідності, відповідну миттєву модифікацію.

Як зазначалося вище, описані методи та вправи є частиною так званої прихованої міжкультурної освіти, що передбачає інтеграцію міжкультурного навчання з іншомовною підготовкою. Їх застосування допомагає майбутнім вчителям краще усвідомити відмінності та подібності між власною та іншими культурами, розвиває здібність поратись зі складними ситуаціями спілкування, що спричинені культурним розмаїттям. Польські та чеські педагоги, усвідомлюючи, що розвиток міжкультурної компетентності не відбувається лише лінгвістичними та комунікативними засобами, все частіше пропонують вище згадані завдання та вправи на заняттях з іноземної мови для професійного спілкування.

Висновки до четвертого розділу

Знання міжкультурних відмінностей є важливою складовою в професійному контексті, і їх значення зростає з кожним роком. В умовах міграції населення та інтернаціоналізації освітньої галузі, усвідомлення міжкультурних відмінностей поступово стає необхідністю для педагогічних

працівників. Заняття з іноземної мови для професійного спілкування є дієвим засобом для вдосконалення міжкультурної комунікативної компетенції не лише студентів, але й викладачів, які активно реалізують себе у професійній діяльності. Використання вправ, що включають це питання, в навчальну програму з іноземної мови не тільки збагачує заняття, але і звертає увагу студентів на взаємопроникнення мови і культури іноземної держави як до приватної, так і професійної сфери людського життя.

Польські та чеські педагоги впевнені, що одним із важливих завдань викладача іноземної мови для професійного спілкування є формування у майбутніх педагогів готовності до роботи в різнобарвному культурному середовищі. Окрім набуття необхідних знань та навичок з іноземної мови в межах професійної спеціалізації майбутнього вчителя, ключовою потребою є формування у студента розуміння іноземної культури та готовності до міжкультурної комунікації, які разом формують його іншомовну компетентність. Викладач курсу іноземної мови для професійного спілкування має не лише сам бути готовим до міжкультурної комунікації, а також повинен вміти формувати цю готовність у своїх студентів – майбутніх вчителів нефілологічних спеціальностей. Тому в процесі вивчення іноземної мови студентам не лише пояснюють основні відмінності між культурами чехів (поляків) та представників інших народів, а готують до можливої роботи в полікультурному професійному (навчальному) середовищі, інтегруючи міжкультурний контент безпосередньо в програму з іноземної мови для професійного спілкування.

На думку польських і чеських педагогів, міжкультурна компетентність є поняттям настільки ж широким та об'ємним, як і сама культура. Відносно до іншомовної освіти, її розглядають як ціль, досягнути якої можливо, шляхом використання релевантних методів, стратегій та навчальних матеріалів вчителем, який сам повинен мати високий рівень міжкультурної компетентності

Усвідомлення необхідності підготувати майбутніх вчителів до найкращого способу функціонування в мультикультурному світі не дозволяє польським і чеським викладачам іноземної мови для професійного спілкування залишатись пасивними в аспекті міжкультурного навчання, тому застосовують в процесі іншомовної підготовки майбутніх учителів такі практичні вправи,

увага в яких зосереджена на представленні спеціалізованих методів і завдань, які спрямовані на її розвиток на заняттях з іноземної мови для професійного спілкування. Серед найбільш розповсюджених методів формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів, які застосовують польські та чеські педагоги: техніка моделювання іншомовних комунікативних ситуацій (*симуляції, рольові ігри*), вправи з використанням «цибулевих» діаграм, завдання на формування сприйняття (*простий, трьохфазний та маніпульований опис зображення, зміна перспективи, зниження порогу сприйняття*), завдання на формування навичок правильного розподілу значень (*міркування на тему пустих місць, створення смислових колажів із зображень і різних типів тексту, встановлення пріоритетів, системні запитання*), вправи, спрямовані на розвиток вміння порівнювати різні культури (*узагальнення та диференціація, стереотипна оцінка, усвідомлення упередженого ставлення, сприйняття іншомовних текстів та фільмів*), вправи на розвиток дискурсивних навичок у міжкультурних ситуаціях (*вибір адекватного «регістру» розмови, тлумачення комунікації, аналіз критичних інтерактивних ситуацій і тематичних досліджень*).

Описані методи та вправи є частиною так званої прихованої міжкультурної освіти, що передбачає інтеграцію міжкультурного навчання з іншомовною підготовкою. Їх застосування допомагає майбутнім учителям краще усвідомити відмінності та подібності між власною та іншими культурами, розвиває здібність поратись зі складними ситуаціями спілкування, що спричинені культурним розмаїттям. Польські та чеські педагоги, усвідомлюючи, що розвиток міжкультурної компетентності не відбувається лише лінгвістичними та комунікативними засобами, все частіше розглядають ці методи як частина процесу оволодіння іноземною мовою, оскільки, в доповнення до їхнього позитивного впливу на формування міжкультурної компетентності майбутніх вчителів нефілологічних спеціальностей, вони також сприяють розвитку мовних і комунікативних компетенцій студентів, вдосконаленню індивідуальних мовних навичок (основних і часткових), заохоченню самостійності, посиленню мотивації до вивчення іноземних мов.

РОЗДІЛ 5

АВТОНОМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПОЛЬЩІ ТА ЧЕХІЇ

У розділі розглянута проблема індивідуалізації іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей в Польщі та Чехії; здійснено порівняльний аналіз готовності польських і чеських студентів педагогічних ЗВО до використання сучасних ІКТ в навчальному процесі; окреслено шляхи заохочення майбутніх вчителів нефілологічних спеціальностей до автономної роботи в процесі вивчення іноземних мов, продемонстровано, як польські та чеські педагоги розвивають навички автономної роботи та самооцінювання майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей в процесі іншомовної підготовки.

5.1. Проблема індивідуалізації іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей у Польщі та Чехії

Досягнення успіху у вивченні іноземних мов залежить від багатьох факторів, таких як: компетентність та відданість викладача, використовувані методи, методики та матеріали, частота контакту студентів із іноземною мовою у закладі та поза освітнім процесом тощо. Проте індивідуальні відмінності між студентами (вік, мовні навички, мотивація, тип особистості, риси характеру, стилі та стратегії навчання), також мають ключове значення. Визначимо найважливіші особистісні фактори, що впливають на вивчення іноземних мов та представимо, як польським та чеським освітянам вдається їх враховувати в процесі іншомовної підготовки майбутніх вчителів нефілологічних спеціальностей.

Процес вивчення іноземної мови приносить дещо різні результати, залежно від того, чи відбувається він в природних умовах, чи лише інституціоналізованим способом, чи в межах обох цих форматів. Коли людина має можливість розвивати іншомовні навички в країні, де мовою, що

вивчається, активно користуються, вирішальними є ситуації мовної взаємодії та частота її використання. З іншого боку, якщо викладання відбувається здебільшого в закладі освіти, вкрай важливим є підготовленість викладачів, і це стосується не лише мовних компетентностей, а й навичок викладання, включаючи методи та прийоми, підручники та посібники, інші навчальні матеріали, якими вони користуються.

Однак, незалежно від обставин, у яких людина намагається опанувати іноземну мову, те, як вона вчиться та якого рівня знань досягає, багато в чому залежить від її індивідуальних відмінностей, таких як мовні навички, мотивація, страх перед мовою, стилі та стратегії навчання тощо, як зазначає З. Дьорней (Z. Dörnyei), ці відмінності «відносяться до вимірів стійких рис особистості, які впливають на всіх людей, але дещо по-різному». Окрім того, студенти не лише відрізняються один від одного, але й змінюються самі, часто під впливом своїх викладачів [366, с. 25].

Спектр індивідуальних відмінностей людини є нескінченно широким. Окремі фактори можна оцінювати по-різному, але жоден з них не є вирішальним, оскільки переважна кількість є взаємопов'язаними, багатовимірними. Успішність або неуспішність іншомовної підготовки визначається під впливом сукупності особистісних факторів (як людиною сприймається та обробляється інформація, яку роль відіграють позитивні та негативні емоції в процесі іншомовної взаємодії у певній ситуації та/або з певними людьми тощо). Деякі фактори можна вважати повністю або значною мірою незмінними, а деякі можуть бути модифіковані завдяки навчальній діяльності [590, с. 6].

Не викликає сумніву факт, що в групах, де навчаються майбутні педагоги-мовники, контингент студентів відносно однорідний, а тому в них не настільки сильно відбувається вплив індивідуальних відмінностей студентів на процес та результат вивчення іноземної мови, адже переважна більшість має якщо не однакові здібності, то принаймні подібні схильності, вподобання, психологічні особливості, освітній бекграунд, мотивуючі чинники тощо. Оскільки предметом нашого дослідження є іншомовна підготовка майбутніх вчителів нефілологічних спеціальностей, проблема впливу особистісних факторів на успішність у вивченні іноземної мови має більш глибокий характер

через більшу нерівномірність з точки зору готовності до вивчення іноземної мови, яка не є профільюючим предметом.

Коротко охарактеризуємо основні індивідуальні відмінності, які викладачі мають враховувати в процесі навчання студентів іноземним мовам.

Почнемо з *віку* студентів, адже вважається, що він має чи не вирішальне значення для вивчення іноземної мови. Автор популярної гіпотези «критичного періоду» Е. Леннеберг (E. Lanneberg) стверджує, що повноцінно розвивати мовленнєві навички людина може лише до настання певного віку, наприклад, статевої зрілості чи навіть раніше [512, с. 73]. Проте ця теорія переважно стосується вивчення «першої» або основної мови, якою людина спілкується впродовж життя. В процесі опанування другої, третьої і т.д. мови, запорукою успіху є не стільки вік студента, скільки мотивація, частота контактів з мовою, що вивчається, застосування відповідних стратегій навчання. В інституційних умовах дорослі також мають перевагу перед підлітками завдяки життєвому досвіду, більш розвинутим навчальним навичкам, чіткіше визначеним цілям, здатності довше зосереджуватись навіть на дуже втомливих завданнях. Тому заява 20+ річного студента про те, що він вже фізично нездатний вивчити іноземну мову, є безпідставною, і виглядає, радше, як непереконлива відмовка. Погоджуємось із польською дослідницею Х. Коморовською (H. Komorowska), що хоча використовувані методи навчання повинні враховувати вік студентів (як не має сенсу пропонувати підліткам часто розбирати довгі складні речення, так само важко припустити, що дорослі студенти будуть у захваті від частого використання рухливих ігор під час занять), проте в умовах педагогічного університету ця проблема не стоїть занадто гостро, адже переважна більшість студентів належать до однієї вікової категорії [492, с. 85]. І хоча вік людини належить до індивідуальних відмінностей, вплив цієї відмінності нівелюється майже автоматично за рахунок природної категоризації суспільства за віком, адже важко уявити, що більш-менш сумірна частина складу академічної групи буде належати до іншого покоління. Тому викладачеві необхідно лише підібрати методіку навчання, адекватну до вікового складу групи.

Стать студента – це індивідуальний фактор, дискусія про вплив якого може викликати певні суперечності, адже політична коректність вимагає обережності при винесенні суджень про те, в яких видах навчальної діяльності вправніші жінки, а в яких чоловіки. Не менш важливим є той факт, що саме

поняття гендеру трактується по-різному, і деякі фахівці стверджують, що його не слід розглядати виключно в біологічному вимірі, оскільки гендер є культурно обумовленим і є частиною людської ідентичності [540, с. 9].

Однак окремі дослідження показують, що жінки поведуться інакше, ніж чоловіки, виконуючи комунікаційні завдання, і що взаємодія може бути ефективнішою у змішаних парах [403, с. 336]. Також вважається, що жінки частіше вивчають іноземну мову, мають більше шансів на успіх і частіше використовують певні стратегії, хоча це залежить від різних факторів, зокрема соціокультурних умов [429, с. 41; 566, с. 76; 669, с. 212].

Індивідуальна інтелектуальна здібність традиційно визначається як «якість психіки людини, що складається із здатності пристосовуватись до нових ситуацій, здатності до навчання та запам'ятовування на основі досвіду, розуміння та застосування абстрактних концепцій, використання здобутих знань для управління оточуючим середовищем. Тобто, це загальна здатність до пізнання та вирішення проблем, що поєднує такі когнітивні здібності, як відчуття, сприйняття, пам'ять, уяву, відтворення, мислення, а також увагу, волю та рефлексію» [392]. Проте, це ще одна індивідуальна відмінність, яка, через певну політичну коректність, не є дуже частим предметом педагогічних досліджень. Теорія множинності інтелекту, припускає існування різних його типів (міжособистісний, просторовий, мовний, музичний тощо), і те, що всі студенти мають різний ступінь розвиненості різних його типів [401, с. 57]. Інші дослідники, зокрема Р. Стернберг (R. Sternberg), закликають відрізнити аналітичний інтелект від творчості або вміння знаходити практичні рішення [661, с. 71]. Обидві ці теорії мають привернути увагу викладачів іноземних мов хоча б тому, що вони щодня бачать сильні та слабкі сторони своїх учнів, у тому числі, в інтелектуальному плані, а тому повинні враховувати інтелектуальні відмінності кожного студента при організації навчального процесу. Польські дослідники А. Бієдрон (A. Biedroń) і М. Павлак (M. Pawlak) вважають, що попри все, викладачеві слід пам'ятати, що інтелект значною мірою визначає інші когнітивні навички, а тому його роль у вивченні іноземних мов важко переоцінити (особливо це стосується дорослих). Інтелектуальні здібності студента вважаються більш важливими для аналізу та засвоєння системи іноземної мови, а ніж для здобуття комунікативних навичок [293, с. 401].

Тісно пов'язані з індивідуальними інтелектуальними здібностями *індивідуальні мовні здібності*, які можна найпростіше визначити як своєрідний «талант» людини до вивчення іноземних мов. Практичний досвід свідчить, що вивчення іноземної мови для деяких людей є легшим, ніж для інших, що в кінцевому рахунку відбиваються на швидкості та якості їхньої іншомовної підготовки. Це, однак, не означає, що студенти з нижчими мовними здібностями приречені на невдачу, оскільки обсяг навчального навантаження, а також тип та рівень мотивації мають тут велике значення. Також варто звернути увагу на два важливі питання. По-перше, загальне розуміння іншомовних здібностей сильно змінилося за останні роки. Деякі фахівці ототожнюють їх з так званою «оперативною» (робочою) пам'яттю, яка дозволяє запам'ятовувати та обробляти невелику кількість інформації протягом декількох секунд під час виконання мовних завдань [727, с. 76]. Інші визначають мовну здібність як «багатокомпонентну структуру, що містить інтелектуальний та спеціальний компонент (складається з мовленнєвої та мовної частин), ядром якої є мовне чуття або мовна інтуїція» [128, с. 19], або взагалі як «вроджену здатність людини до створення та сприйняття мовленнєвих витворів» [210, с. 165]. По-друге, досі триває дискусія щодо того, наскільки іншомовні здібності є закладеними генетично, отже, відносно незмінними, і наскільки ними можна керувати, використовуючи відповідні завдання, оптимізуючи методи навчання тощо [416, с. 52].

Незважаючи на величезне значення *особистості* студента в дидактичному процесі, її роль у вивченні іноземної мови вивчена дуже слабо [367, с. 23]. Дослідники Р. Маккрі (R. McCrae) та П. Коста (P. Costa) включають основні риси особистості людини до так званої моделі «Великої п'ятірки» або OCEAN (openness – відкритість досвіду, conscientiousness – сумлінність, extraversion – екстраверсія, agreeableness – доброзичливість, neuroticism – схильність до психологічного стресу) [535, с. 46]. Існують також теорії, які припускають, що особистість є більш динамічною структурою, яка змінюється залежно від ситуації, цілей, переконань, стратегії чи соціокультурного контексту [534, с. 207]. Дослідження польськими та чеськими педагогами ролі особистості у вивченні іноземних мов показали, що, серед іншого: відкритість досвіду є ознакою цікавості до різноманітних і незвичайних ідей, інноваційних методик навчання, впливає на готовність студента до іншомовної комунікації;

сумлінні студенти демонструють організованість і самодисципліну, надають перевагу запланованій, а не спонтанній навчальній поведінці; екстраверти говорять охочіше, ніж інтроверти, особливо у формальних, стресових ситуаціях; доброзичливі студенти прагнуть до кооперації та взаємодопомоги, вони більш толерантні та відкриті до міжкультурної комунікації; невротичні студенти є більш емоційно вразливими, реактивними, збудливими. Отже риси особистості студента можуть обумовлювати використання тих чи інших стратегій навчання [595, с. 37].

Індивідуальні стилі навчання можна визначити як кращі способи отримання, обробки та запам'ятовування інформації, що впливають на те, як кожен студент підходить до вирішення різних завдань. З одного боку, ці систематичні моделі поведінки є привабливою сферою педагогічних досліджень. Вони добре зрозумілі викладачам, які щодня бачать, що студенти підходять до вивчення іноземної мови різними способами, і як це можна врахувати при плануванні своєї викладацької діяльності. З іншого боку, існує певна плутанина з термінологією, немає єдиної думки щодо найкращого методу класифікації стилів навчання, не кажучи вже про конкретні практичні рекомендації для викладачів [418, с. 158]. Наприклад, деякі класифікації обмежуються основними сенсорними модальностями (зорова, слухова, тактильна) або схильностями студентів до групової або індивідуальної роботи, а інші враховують особистісні виміри або визначають стилі пізнання у ширшому розумінні (екстраверсія/інтроверсія, залежність/незалежність від оточуючого середовища, імпульсивність/рефлексивність тощо). Результати досліджень ролі стилів навчання не є однозначними [391, с. 42], тому в цьому аспекті викладачі повинні покладатися на інтуїцію, а не на рекомендації фахівців. Ще один важливий момент полягає в тому, що, хоча стилі навчання досить стійкі, їх можна певною мірою модифікувати, заохочуючи учнів експериментувати з різними стилями [590, с. 7].

Індивідуальні стратегії навчання визначаються як свідомі думки та дії, спрямовані на ефективніше вивчення іноземних мов та їх використання в різних життєвих і професійних ситуаціях [585, с. 35]. До них, зокрема, належать планування свого навчання, пошук можливостей поспілкуватись іноземною мовою, складання речень з новими словами для їх кращого запам'ятовування, відгадування значення невідомих слів із контексту, мобілізація себе до навчання

(навіть попри відсутність успіху), прохання викладача пояснити певну проблему. Відправним пунктом для дослідження індивідуальних стратегій навчання були численні спроби визначити характеристики та поведінку так званих «хороших студентів» із сподіванням, що їхній навчальний досвід переймуть слабші студенти [626, с. 145]. З того часу вчені знають набагато більше про те, як використовуються індивідуальні стратегії, які фактори визначають їх використання, взаємозв'язок між їх використанням та рівнем складності.

На думку А. Коена (A.D. Cohen), індивідуальні стратегії навчання поділяються на [321, с. 82]:

- метакогнітивні (планування та моніторинг навчання, оцінка результатів);
- пізнавальні (стосуються виконання конкретних мовних завдань);
- афективні (дозволяють студентові регулювати власні емоції);
- соціальні (стосуються співпраці студента з іншими людьми).

Їх також можна аналізувати стосовно різних підсистем та мовних навичок, таких як вимова, граматики, читання та говоріння. Надзвичайно важливо, що сама частота використання індивідуальних стратегій не обов'язково призводить до ефективнішого навчання, оскільки вони повинні бути пристосовані до завдань, які виконуються, та індивідуальних профілів студентів. Найкраще, якщо вони утворюють своєрідний «ланцюжок» взаємно підтримуючих думок і вчинків, що сприятимуть отриманню кращих результатів у вивченні іноземної мови [588, с. 21].

Очевидно, що студенти можуть мати *індивідуальні переконання* щодо різних питань, пов'язаних із вивченням іноземної мови, таких як, складність мови, спосіб її викладання, функції викладача, роль студента або навіть самі цілі навчання. Індивідуальні переконання мають важливе значення, оскільки реально визначають поведінку студента в класі. За несприятливих умов вони можуть стати справжньою перешкодою у навчанні (наприклад, сумніви в доцільності вивчення іноземної мови, яка не є спеціальністю, або хибна впевненість щодо неможливості вивчити мову в певному віці або обсязі), та навіть бути джерелом конфлікту, якщо вони принципово суперечать професійним переконанням викладача. Дослідження ролі індивідуальних переконань у вивченні іноземних мов було ініційоване Е. Хорвіцем (E. Horwitz)

у 1985 році, який емпірично довів, що вони відчутно впливають на кінцевий результат [447, с. 338]. Результати інших досліджень не настільки однозначні. Сьогодні багато фахівців, зокрема польських і чеських, впевнені, що індивідуальні переконання студентів не такі стійкі, як вважалося раніше, і є динамічними, розвиваючись залежно від освітнього контексту та інших факторів [283, с. 285; 595, с. 197; 591, с. 194]. Тому видається, що вони можуть бути певною мірою модифіковані викладачем, який надає студентам можливість замислитись над попереднім досвідом та/або спонукає їх по-іншому поглянути на конкретні освітні ситуації.

Індивідуальна мотивація не лише дає студентові стартовий імпульс почати вивчення іноземної мови, але й потім стає підтримуючою рушійною силою для продовження навчання, попри довгу тривалість і виснажливість цього процесу. Тож не дивно, що цей фактор відіграє фундаментальну роль, значною мірою визначаючи кінцевий рівень оволодіння іноземною мовою та компенсуючи різні види когнітивного дефіциту. Говорячи про мотивацію до вивчення іноземної мови, ми можемо посилатися як на її генезис, так і на інтенсивність зусиль, вкладених у процес навчання. Людина може вивчити іноземну мову, прагнучи інтегруватися з носіями мови, або сприйнявши її інструментально, наприклад, як засіб, що дозволить знайти кращу роботу. Джерело мотивації може знаходитись як всередині людини (відчуття внутрішньої потреби самостійно вивчити мову), так і виходити ззовні (вивчення мови в угоду батькам або задля отримання кращої оцінки) [353, с. 63].

Останнім часом найбільш популярною теорією мотивації до вивчення іноземних мов є так звана «теорія ідеального мовного «Я», яка передбачає, що зусилля, спрямовані на вивчення іноземної мови, продиктовані прагненням зменшити відстань між поточним рівнем іншомовної компетентності та баченням студента себе, як потенційного користувача мови в майбутньому [340, с. 423]. Ця теорія допомагає зрозуміти причини того, чому людина починає вчитися, а також враховує досвід навчання, який впливає на бажання та готовність людини продовжувати навчання щодня. Вченими доведено, що в процесі вивчення іноземних мов сила мотивації може відчутно змінюватись як у довгостроковому діапазоні (впродовж років, місяців), так і в короткостроковому вимірі (від заняття до заняття, або навіть від завдання до

завдання впродовж одного заняття). Це означає, що викладачам доцільно докладати зусиль для ініціації та підтримки мотивації, використовуючи різні мотиваційні чинники, пропонуючи студентам нове бачення переваг володіння іноземними мовами в майбутньому [366, с. 38].

Тісно пов'язана з мотивацією *індивідуальна готовність до іншомовного спілкування*, тобто ймовірність початку розмови, якщо людина має можливість вибору. Ця готовність брати участь в іншомовній взаємодії є результатом впливу низки відносно стійких факторів, таких як, екстравертованість особистості, іншомовна комунікативна компетентність, віра у власні здібності, рішення розпочати розмову з певною людиною або в певній ситуації [524, с. 567]. Якщо взяти цілком логічне припущення, що метою вивчення іноземної мови є, головним чином, розвиток навичок спілкування в різних ситуаціях, то готовність до спілкування має суттєве значення, оскільки визначає, готова людина передати співрозмовнику конкретне повідомлення або ні. Як і у випадку з мотивацією, результати останніх досліджень показують [555, с. 137], що цей атрибут є доволі динамічним і готовність брати участь у розмові може змінюватися залежно від ситуації. Це дає можливість заохотити студентів спілкуватись іноземною мовою шляхом продуманого підбору тем і завдань, відповідного планування занять, організації групової роботи, створення відчуття комфорту тощо.

Створення відчуття комфорту (безпеки) є дієвим засобом мінімізації такої несприятливої для іншомовного навчання індивідуальної особливості студента як *мовна тривога*. Це особливий тип внутрішнього дискомфорту, який можна визначити як «страх або негативна емоційна реакція, що виникає, коли людина вивчає іноземну мову та/або коли користується нею» [446, с. 128]. На заняттях з іноземної мови ця тривога означає страх ситуацій спілкування, страх отримати незадовільну оцінку, страх бути висміяним іншими одногрупниками. Цей фактор може стосуватися як процесу іншомовного спілкування в цілому, так і окремих видів мовленнєвої діяльності (страх припуститися орфографічної помилки, не зрозуміти співрозмовника, помилятися у вимові або побудові речення). Щодо причин виникнення мовної тривоги, вони, серед іншого, пов'язані із низькою самооцінкою, надмірною зосередженістю студента на тому, що подумують інші, неправильним уявленням про методи виправлення мовних помилок або виконання певних типів завдань [595, с. 45]. Хоча в деяких

ситуаціях мовна тривога може стати мобілізуючою, найчастіше вона має негативний вплив на процес навчання та його результати, хоча б тому, що страх говорити чи не зрозуміти висловлювання викладача або одногрупників може ускладнити зосередження уваги на тому, що відбувається на занятті, і призвести до того, що студент продукуватиме лише короткі, небагатослівні висловлювання. Надихає той факт, що мовну тривожність можна зменшити, хоча слід пам'ятати, що її виникнення може бути пов'язане з рисами особистості, стилями навчання тощо.

Останнім часом у дослідженнях польських і чеських вчених-педагогів щодо впливу індивідуальних відмінностей на процес вивчення іноземної мови з'явилися кілька нових напрямів. Дослідники М. Крук (M. Kruk) і Й. Заводніак (J. Zawodniak) займаються вивченням проблеми відчуття нудьги при вивченні іноземних мов. Хоча цей фактор є явно негативним проявом, який демонструє незацікавленість і небажання студентів бути задіяними у тому, що відбувається на заняттях, на думку вчених, в окремих випадках нудьга може дати імпульс для збільшення участі студента в абсолютно нових видах навчальної діяльності [504, с. 122].

Інші дослідники зосереджуються на ролі позитивних емоцій. Наприклад, К. Дрождіал-Шелест (K. Drożdźiał-Szelest) показала, що задоволення від відчуття успіху має більший вплив на вивчення іноземної мови, ніж негативні наслідки мовної тривоги [369, с. 38]. У свою чергу, М. Павлак (M. Pawlak) зосереджує увагу на цікавості, що виникає під час вивчення іноземної мови, та демонструє позитивний зв'язок цікавості із готовністю студента до іншомовного спілкування та відчуттям задоволення від нього [587, с. 194]. Фахівці також почали звертати увагу на роль рішучості у вивченні іноземної мови, яку трактують як наполегливість та пристрасть у досягненні далекосяжних цілей [595, с. 195, 503, с. 139]. Хоча дослідження не надають прямих доказів взаємозв'язку між цією індивідуальною ознакою та рівнем оволодіння іноземною мовою, інтуїція підказує, що такий зв'язок існує, і варто глибше вивчати це питання. Результати досліджень цих факторів дозволяють польським і чеським фахівцям краще зрозуміти, що саме є запорукою успіху у вивченні іноземних мов, і трансформувати це розуміння в конкретні рекомендації для викладачів.

Зокрема, дослідження, проведене відомим польським лінгвістом М. Павлаком демонструє, що викладачі, які здійснюють іншомовну підготовку майбутніх вчителів нефілологічних спеціальностей, не лише свідомі цієї проблеми, а й намагаються організувати та провадити навчальний процес з урахуванням індивідуальних відмінностей студентів. Більшість викладачів вважають таку різноманітність об'єктивним явищем, якого неможливо уникнути, проте обов'язково необхідно брати до уваги. Основне питання полягає в тому, що треба робити, щоб посилити можливий позитивний вплив індивідуальних відмінностей на процес навчання іноземним мовам, та що слід врахувати, щоб мінімізувати негативний вплив цих факторів, і в якій мірі це взагалі можливо [590, с. 9].

Як було зазначено раніше, деякі фактори або зовсім неможливо змінити, або змінити дуже важко. Неможливо вплинути на вік студентів, а припущення, що під час занять з іноземної мови вдасться сформувати оперативну (робочу) пам'ять або вжити інтенсивних дій для зміни домінуючих стилів навчання, також виглядає маловірогідним. Звичайно, можна спробувати адаптувати заплановані заходи та завдання під індивідуальний профіль кожного студента, щоб допомогти йому використати свої сильні сторони і тим самим збільшити шанси на успіх. Однак обмеженість у часі та щоденне навантаження на викладачів, зовсім не сприяють систематичній індивідуалізації. Студенти можуть настільки відрізнятись за рисами особистості, переконаннями, мовними навичками, робочою пам'яттю та бажаними стилями навчання, що, по-перше, неможливо достатньо точно та однозначно описати їхні профілі, по-друге, важко уявити постійну розробку окремих завдань для кожного студента. Збалансоване рішення полягає у забезпеченні максимальної різноманітності, щоб на заняттях з іноземної мови можна було отримати максимальну користь як для зорово-сенсорних, так і для слухо-сенсорних студентів, як для екстравертів, так і для інтровертів, як для тих, хто вважає за краще зосередитися на деталях, так і для тих, хто виступає за цілісний погляд на ситуацію.

До факторів, які можуть бути модифіковані в процесі навчання іноземним мовам, належать мотивація, готовність до іншомовного спілкування, використання різних стратегій навчання, відчуття мовної тривоги, нудьги, задоволення, цікавості. Кілька прийомів роботи з індивідуальними відмінностями вже були представлені вище при обговоренні окремих факторів,

але до цього переліку можна додати, наприклад, використання системи взаємопов'язаних мотиваційних стратегій, які, зокрема, стосуються: забезпечення мотиваційних умов шляхом створення приємної, дружньої, доброзичливої атмосфери на занятті; ініціації мотивації через орієнтацію навчальної діяльності студентів на досягнення конкретних цілей; підтримання цієї мотивації шляхом розвитку самостійності студентів; заохочення до позитивної рефлексії та самооцінки за допомогою мотиваційного зворотного зв'язку.

У свою чергу, зниження рівня мовної тривожності забезпечується шляхом: використання різних технік релаксації; контролю за тим, що заплановані навчальні заходи та завдання є достатньо адаптованими до мовних навичок студентів нефілологічних спеціальностей, і всі студенти встигають підготуватися до виконання завдань; плавної поступовості іншомовного вдосконалення; виховання взаємного дружнього ставлення студентів до однокласників та викладачів; створення підтримуючої та емоційно позитивної атмосфери під час роботи над помилками.

Під час відпрацювання індивідуальних стратегій навчання викладач повинен забезпечити їхню системність та дотримання основних принципів, таких як: орієнтація на метакогнітивні стратегії на початку навчання; ідентифікація та оцінка навчальних стратегій, які вже використовуються; забезпечення студенту можливості вибору між різними застосовуваними стратегіями; вивчення іноземної мови в інших контекстах, якщо необхідно, звертаючись до рідної мови.

Звичайно, слід пам'ятати, що ступінь здійсненості всіх зазначених заходів залежить від часу, доступного викладачам, оскільки їхнє основне завдання полягає в тому, щоб зосередити увагу на навчальній діяльності, яка приведе до досягнення студентами рівня володіння іноземною мовою, визначеного в основній навчальній програмі. Очікування в цьому аспекті повинні бути реалістичними, оскільки, якщо рекомендації фахівців слабо корелюють із об'єктивним станом справ, вони не лише виявляться неефективними, але й можуть стати причиною того, що індивідуальні відмінності будуть ще менше враховуватись в процесі іншомовної підготовки студентів. Тому найважливішим завданням вчителя є ознайомитись зі індивідуальними відмінностями студентів настільки добре, щоб мати змогу

найбільш ефективно підтримувати їхні самостійне навчання поза аудиторією. Процес самостійного навчання студентів досягає своєї максимальної ефективності лише у випадку, якщо студенти достатньо усвідомлюють свої власні індивідуальні особливості та самі здатні правильно використовувати ці відмінності у вивченні іноземних мов.

5.2. Порівняльний аналіз готовності польських і чеських студентів педагогічних закладів вищої освіти до використання сучасних ІКТ у навчальному процесі

Постійне зростання темпів і обсягів використання сучасних ІКТ-засобів в університетах забезпечує викладачам і студентам доступ до потужного технічного, інформаційного та освітнього середовища, що допомагає у здійсненні ефективною навчальною, науково-дослідною, управлінською та культурно-дозвіллевою діяльністю. Ці засоби щоденно вдосконалюються відповідно до темпів розвитку науки, ІКТ, загальної педагогічної теорії, методології оцінювання якості вищої освіти. Розмаїття назв і версій освітніх програмних і апаратних продуктів зумовлює необхідність розроблення критеріїв оцінювання ефективності роботи в тому чи іншому електронному навчальному середовищі (E-Learning Environment – ELE). І хоча деякі автори використовують поняття «віртуальне навчальне середовище» (VLE), «інституційне навчальне середовище» (ILE), які важко розрізнити, можна сказати, що мова йде про одне й те саме навчальне середовище.

Оскільки спектр застосування різних типів електронних навчальних продуктів стрімко розширюється, розробники ELE повинні забезпечувати не лише його якість, але й доступність для всіх учасників освітнього процесу (як з фінансової, так і з технічної точки зору). Викладачі М. Дабровський (M. Dabrowski) та Я. Голінський (J. Goliński) визначають основні напрями, за якими ELE мають позитивно впливати на якість освітнього процесу, а саме: презентувати навчальний контент більш ефективним та/або більш привабливим способом; сприяти співпраці (взаємодії) між студентами більш ефективним та/або більш привабливим способом; забезпечувати зворотній зв'язок та/або оцінювання навчальної успішності студентів більш ефективним та/або більш привабливим способом [348, с. 29]. Отже, сучасне електронне навчальне

середовище (ELE) має бути цікавим та ефективним допоміжним засобом для здобуття освіти, мати доступну ціну та не висувати занадто високі вимоги до технічного обладнання потенційного користувача.

Чеський вчений О. Неумайєр (O. Neumaier) визначає кілька основних трендів у розвитку інформаційно-комунікаційних технологій в освіті, а саме: хмарні технології (cloud computing); BYOD-навчання – коли кожен студент приносить на заняття власний електронний пристрій (Bring Your Own Device); електронні навчальні матеріали з вільним доступом (freely available); зворотна освіта (reverse education); масові відкриті он-лайн курси (massive open online courses - MOOC); персональне освітнє середовище (personal learning environment – PLE); електронні навчальні посібники [563]. Розробниками використовуються різні позначення ELE, які дають інформацію про версію розробки продукту та його фактичні чи потенційні функціональні можливості.

У найбільш загальному сенсі ELE найчастіше асоціюються із системою управління навчанням Moodle, яка дозволяє зберігати файли з навчальними матеріалами, реалізовувати комунікацію між студентом і викладачем та між студентами в групі, планувати навчання, ставити та оцінювати завдання, оцінювати інших студентів, виконувати тести, зберігати результати навчання. Завдяки таким можливостям цю платформу іноді характеризують як «розумне навчальне середовище» (Smart Learning Environment – SLE) – термін, який віддзеркалює взаємозв'язок між педагогікою та технологіями. В SLE педагогіка представлена парадигмою навчання та оцінювання, соціальними факторами. В свою чергу, технологія представлена новітніми винаходами, інноваційними методами застосуванням традиційних технологій, зручністю використання, новими стандартами та знов виникаючими технологічними парадигмами (відкриті освітні ресурси, хмарні технології тощо). Г. Хванг (G. Hwang) вказує на потенційні можливості SLE за трьома ознаками [452, с. 24]:

1) SLE «відчуває» навколишній контекст студента, тобто, система здатна сама визначати, яку саме навчальну підтримку надавати, в залежності від віртуального та/або реального статусу студента в кожний момент часу (перебування в режимі on-line/off-line, вдома, в освітньому закладі тощо);

2) SLE здатне запропонувати майбутнім учителям миттєву і адаптивну підтримку шляхом швидкого аналізу індивідуальних потреб окремих студентів з різних точок зору (ефективність навчання, навчальна поведінка, профілі,

особисті фактори), а також реальні та віртуальні контексти, в яких вони перебувають. Окрім того, середовище може активно пропонувати різноманітну персоналізовану підтримку, включаючи керівництво процесом навчання, відгуки, підказки, поради тощо, виходячи з індивідуальних освітніх потреб;

3) SLE здатне налаштовувати користувальницький інтерфейс (тобто способи представлення інформації) і предметний зміст у відповідності із особистими факторами (стилі та преференції навчання) окремих студентів. Користувальницький інтерфейс не завжди означає традиційний стаціонарний комп'ютер, адже студенти можуть взаємодіяти з SLE через мобільні пристрої (смартфони, планшети), багатофункціональні пристрої (цифрові годинники, Google Glass), обчислювальні системи, вбудовані в побутові пристрої.

Ще одним способом використання ІКТ-застосунків в освіті є створення так званого «персонального навчального середовища» (Personal Learning Environment – PLE). Ще у 2008 році дослідники С. Шафферт (S. Schaffert) і В. Хільцензауер (W. Hilzensauer) стверджували, що, на відміну від традиційних систем управління навчанням, PLE-системи мають потенціал докорінно змінити саму парадигму освіти. Вчені визначили сім аспектів, які віддзеркалюють ці зміни найзначнішим чином. Отже, навчання в межах системи PLE призводить до таких змін [632]:

- студент виконує роль активного та керуючого творця навчального контенту;
- персоналізація на основі отриманої інформації;
- підтримка членів конкретної спільноти;
- соціальна участь відіграє ключову роль;
- авторське право власності на створений студентами контент;
- значущість самоорганізованого навчання для закладу освіти;
- технологічні аспекти використання засобів social software, безкоштовних бібліотек, баз даних тощо.

На думку К. Мілліган (C. Milligan), М. Джонсон (M. Johnson), П. Шарплз (P. Sharples), С. Уїлсон (S. Wilson), О. Лібер (O. Liber) використання PLE дозволяє студентіві [544, с. 508]:

- навчатися з іншими людьми (створювати відносини та управляти ними, встановлювати зв'язки з особами, які не входять до формальної навчальної групи);

- контролювати свої навчальні ресурси (мати можливість упорядковувати та ділитися ресурсами, які студенти отримали або знайшли самі);
- управляти навчальною діяльністю (створювати навчальні івенти самим або приєднуватись до івентів, створених іншими студентами);
- інтегрувати власне навчання (зводити разом різні установи та навчальні ресурси, встановлювати зв'язки між формальним і неформальним навчанням).

Задля максимальної адаптації різних типів E-Learning Environment (ELE) до потреб нинішніх «цифрових студентів», в межах 7-ї рамкової програми ЄС була створена IRNet – міжнародна дослідницька мережа з вивчення та розробки нових інструментів і методів для передової педагогічної науки в галузі ІКТ-засобів, електронного навчання та міжкультурної компетентності (*International research network for study and development of new tools and methods for advanced pedagogical science in the field of ICT instruments, e-learning and intercultural competences*). Основними завданнями мережі є моніторинг та аналіз наявного арсеналу ELE з метою їхнього вдосконалення і більш ефективного використання на європейському ринку освітніх послуг. Моніторинг проводився впродовж 2014-2017 років в університетах кількох країн Європейського Союзу, включаючи Польщу та Чехію. Зокрема в дослідженні брали участь кількасот студентів Педагогічного факультету Університету міста Острава (Чеська Республіка) та Факультету етнології та педагогічних наук Університету Сілезії міста Катовіце (Республіка Польща).

У рамках проекту польські та чеські вчені Я. Малах (J. Malach), К. Костоланова (K.Kostolánová), М. Чмура (M. Chmura) та А. Шафранська-Гайдзиця (A. Szafránska-Gajdzica) та Е. Огрудська-Мазур (E.Ogródska-Mazur) провели порівняльне дослідження щодо готовності студентів педагогічних факультетів використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі (зокрема для вивчення іноземних мов). В широкому сенсі проблему дослідження сформулювали наступним чином: отримати релевантну інформацію чому студенти використовують (чи не використовують) ті чи інші інструменти ELE та з'ясувати потреби, складнощі та очікування студентів щодо роботи в електронному навчальному середовищі [525, с. 48]. Головна проблема згодом була специфікована до розв'язання шести дослідницьких питань, а саме:

- які компоненти ELE використовують студенти педагогічних факультетів?

- які причини спонукають студентів використовувати ELE?
- яким чином використання ELE може позитивно впливати на навчальну діяльність студентів та які параметри ELE мають найбільший вплив?
- чи необхідно приймати до уваги індивідуальні освітні потреби студентів при розробці різних типів ELE? Якщо так, то які саме?
- які компоненти ELE можуть найбільше впливати на рішення студентів щодо вибору того чи іншого університету?
- на думку студентів, яким чином певні інструменти ELE можуть впливати на процес планування навчальної діяльності?

Дослідження проводилось шляхом анонімного анкетування студентів педагогічних факультетів, яким був запропонований спеціально розроблений опитувальник у формі заповнення Google-форми [525, с. 50].

Стосовно першого запитання дослідження: студентам було поставлено питання «Які інформаційні ресурси Ви найчастіше використовуєте під час виконання навчальних завдань, проведення досліджень, написання робіт?» та вісім варіантів ресурсів з можливістю відповіді (Yes – використовую, No – не використовую):

- V1 - пошук по ключовим словам в пошуковій системі (Google, Yahoo тощо);
- V2 - паперові друковані видання (книжки, журнали, довідники);
- V3 - електронні наукові ресурси (бази даних) університетської бібліотеки (бази даних електронних журналів, повнотекстові електронні ресурси);
- V4 - цифрові бібліотеки, що доступні в Internet;
- V5 - відкриті сховища електронних навчальних ресурсів (repository);
- V6 - відео-канали (YouTube);
- V7 - файлові обмінники, торрент-ресурси;
- V8 - вебінари, подкасти.

Результати опитування виглядають так (таблиця 5.1):

Таблиця 5.1

Преференції щодо використання інформаційних ресурсів

Країна	V1 (%)	V2 (%)	V3 (%)	V4 (%)	V5 (%)	V6 (%)	V7 (%)	V8 (%)
Чехія	97	71	29	10	26	16	7	2
Польща	45	16	14	10	5	6	4	0

Чеські студенти: часто користаються електронними пошуковими системами; все ще активно працюють з паперовими друкованими виданнями; не дуже часто звертаються до електронних баз даних і цифрових книжок; лише кожен четвертий використовує та/або зберігає дані у відкритих сховищах електронних навчальних ресурсів; лише кожен сьомий використовує відкриті відео-канали; майже ніхто не відвідує вебінари та не користується файловими обмінниками.

Польські студенти: загальний відсоток студентів, які користуються електронними та Internet-ресурсами для здійснення навчальної діяльності, значно менший, ніж в Чехії; лише половина звертаються до пошукових систем; лише кожен шостий працює з паперовими носіями навчальної інформації; кожен сьомий користується електронними ресурсами університетських бібліотек і кожен десятий бібліотеками, що розміщені в Internet; студенти майже не користуються відкритими сховищами інформації, відео-каналами та файловими обмінниками; вебінари та подкасти взагалі не цікавлять нікого.

Стосовно другого запитання дослідження: студентам було поставлено питання «Чому Ви використовуєте (не використовуєте) інструменти ELE?» і запропоновано обрати між такими варіантами відповіді:

V1 - я використовую ELE тому, що вони значно полегшують виконання завдань;

V2 - я використовую ELE лише тому, що цього вимагає мій вчитель;

V3 - я не використовую ELE, тому що не розумію, як вони здатні допомогти мені в навчальній діяльності, а тому радше шукатиму альтернативні засоби навчання.

Результати опитування виглядають так (таблиця 5.2):

Таблиця 5.2

Частота використання інструментів ELE в навчальному процесі

Країна	V1 (%)	V2 (%)	V3 (%)
Чехія	52	40	8
Польща	47	48	5

Чеські студенти: понад половина респондентів вважають, що ELE дійсно полегшують процес навчання; трохи менше студентів користуються ними лише на вимогу вчителя; кожен дванадцятий шукає альтернативні засоби навчання.

Польські студенти: приблизна однакова кількість респондентів вважають ELE корисними або користуються ними на вимогу вчителя; лише кожен двадцятий шукає альтернативні засоби навчання.

Стосовно третього запитання дослідження: студентам було поставлено питання «Які два основні фактори могли б підвищити Вашу зацікавленість в активному використанні університетських ELE-ресурсів?» і запропоновано обрати між такими варіантами відповіді:

V1 - це краще познайомить Вас з можливостями їхнього використання;

V2 - їхнє використання позитивно відіб'ється на Ваших оцінках і рейтингах;

V3 - це дозволить Вам виконувати призначене завдання у власному темпі, в зручний час, в зручному місці;

V4 - це допоможе Вам знайти більш різноманітні електронні ресурси для навчання.

Результати опитування виглядають так (таблиця 5.3):

Таблиця 5.3

Фактори підвищення зацікавленості у використанні ELE-ресурсів

Країна	V1 (%)	V2 (%)	V3 (%)	V4 (%)
Чехія	28	16	39	17
Польща	19	23	51	7

Чеські студенти: найбільше респондентів цінують можливість працювати у власному темпі; також важливим є фактор кращого ознайомлення із потенціалом ELE; лише кожного шостого приваблює можливість поліпшити власні оцінки та рейтинги та/або знайти більш різноманітні електронні ресурси для навчання.

Польські студенти: половина респондентів понад усе цінують індивідуальну зручність і комфортність виконання навчальних завдань; кожен четвертий був би не проти підвищити власні рейтинги за рахунок ELE; відносно невеликий відсоток переймається можливостями та розмаїттям електронних навчальних середовищ.

Щодо залежності більш активного використання ресурсів певного ELE від функціональності та доступності його інструментів і компонентів, студентам було запропоновано обрати між шістьма варіантами відповіді:

V1 - наявність точок бездротового доступу (Wi-Fi);

V2 - можливість використання для навчання своїх власних гаджетів;

B3 - доступність навчальних ресурсів в різних форматах (відео, аудіо, гіпертекст);

B4 - університетський Web-сайт з актуальною інформацією та зручною навігацією;

B5 - можливість дистанційної підтримки окремих предметів (завдання в електронній формі, електронні журнали, системи управління курсами на кшталт Moodle);

B6 - можливість миттєвого відгуку з боку викладача.

Результати опитування виглядають так (таблиця 5.4):

Таблиця 5.4

Функціональність і доступність компонентів/інструментів ELE

Країна	B1 (%)	B2 (%)	B3 (%)	B4 (%)	B5 (%)	B6 (%)
Чехія	38	3	11	20	20	8
Польща	47	10	11	16	8	8

Чеські студенти: надають найбільшу перевагу доступності Wi-Fi, наявності системи управління окремими курсами та якості університетського сайту, причому студенти, які більше часу проводять в університеті, переймаються доступністю Wi-Fi, а студенти, які здебільшого працюють самостійно, цікавляться дистанційною підтримкою окремих предметів та можливістю миттєвого відгуку з боку викладача.

Польські студенти: турбуються про доступність бездротового зв'язку більше за чеських однолітків, проте лише кожен шостий переймається через наповненість та актуальність університетського сайту, а кожен десятий цікавиться пропозиціями дистанційного навчання або можливістю працювати з власним гаджетом; опція миттєвого відгуку викладача для них також не настільки важлива.

Стосовно четвертого запитання дослідження: шляхом Yes/No-опитування студентам було запропоновано відповісти на запитання «Чи повинен викладач брати до уваги індивідуальні потреби та інтереси студентів в процесі створення навчального контенту для ELE?». Опитування мало показати можливі очікування студентів стосовно створення та використання персоналізованих або узагальнених ресурсів ELE, що створюються викладачем. Негативна відповідь мала додаткове пояснення «Я сам можу використовувати наявні ресурси відповідно до моїх власних навчальних потреб», а позитивна відповідь

мала додаткове пояснення «Викладач повинен забезпечити мене ресурсами, які адаптовані до моїх навчальних потреб». Які саме додаткові навчальні ресурси викладач повинен задіяти при створенні ELE, студенти могли обрати з кількох запропонованих варіантів, а саме:

V1 - ресурси, що допомагатимуть у вивченні ще однієї іноземної мови;

V2 - ресурси, що допомагатимуть у здобутті додаткової професії (спеціалізації);

V3 - ресурси з інформацією про start-up-компанії та/або можливості розпочати свій власний бізнес;

V4 - свій варіант відповіді.

Результати першого опитування виглядають так (таблиця 5.5):

Таблиця 5.5

Враховання індивідуальних потреб студентів при створенні контенту ELE

Країна	V1 (%)	V2 (%)
Чехія	78	22
Польща	83	17

Результати другого опитування виглядають так (таблиця 5.6):

Таблиця 5.6

Забезпечення студентів ресурсами, адаптованими під індивідуальні потреби

Країна	V1 (%)	V2 (%)	V3 (%)	V4 (%)
Чехія	55	57	22	9
Польща	44	36	20	7

Як бачимо, переважна кількість польських і чеських студентів дотримуються думки, що викладач не лише має враховувати індивідуальні потреби студентів в процесі створення навчального контенту для ELE, а ще й забезпечити студента додатковими навчальними ресурсами у відповідності до їхніх інтересів.

Стосовно тематики додаткового навчального контенту, студентські переваги розподілились таким чином: понад половина студентів чеських університетів бажають отримати в контенті ELE додаткову інформацію, яка стане у нагоді при вивченні іноземної мови або опануванні додаткової професії (спеціалізації); два з п'яти поляків воліють вивчати додаткову іноземну мову та лише третина замислюється про здобуття додаткової професії (спеціалізації); серед студентів обох країн лише кожен п'ятий цікавиться стартапами та

власним бізнесом, а ще менший відсоток запропонували власні пропозиції щодо додаткового навчального контенту.

П'яте запитання дослідження мало на меті з'ясувати специфічні очікування студентів стосовно умов навчання та якості електронного навчального середовища в освітньому закладі. Студентам було запропоновано визначитись, які основні компоненти ELE в конкретному університеті вони вважають настільки важливими, що це могло б вплинути на рішення щодо вступу (або не вступу) до цього конкретного університету. Серед варіантів відповідей, зокрема, були:

V1 - наявність в університеті масових відкритих онлайн-курсів;

V2 - наявність привабливого і зручного університетського Web-сайту;

V3 - розгалуженість власної університетської соціальної мережі;

V4 - презентація академічних і наукових здобутків викладачів (нагороди, публікації тощо) на офіційному Web-сайті університету;

V5 - презентація навчальних і наукових здобутків студентів (нагороди, публікації тощо) на офіційному Web-сайті університету;

V6 - доступність інформації про найбільш успішних випускників університету та їхні основні досягнення;

V7 - співпраця університету з вітчизняними та закордонними науковими установами, університетами, школами, дитячими садками, освітніми центрами, фірмами тощо;

V8 - участь університету в суспільних подіях і культурному житті (конференції, виставки, концерти, благодійні заходи, волонтерські акції тощо).

Результати опитування виглядають так (таблиця 5.7):

Таблиця 5.7

Компоненти ELE, що впливають на рішення щодо вступу до університету

Країна	V1 (%)	V2 (%)	V3 (%)	V4 (%)	V5 (%)	V6 (%)	V7 (%)	V8 (%)
Чехія	18	48	17	17	16	20	66	27
Польща	22	13	6	9	12	16	9	13

Чеські студенти: доволі неочікуваним є те, що серед восьми запропонованих варіантів, дві третини респондентів найбільш визначальним фактором вступу до університету вважають інтенсивність його співпраці із закладами освіти нижчого (не університетського) рівня, хоча, враховуючи факт,

що опитування проводилось серед студентів педагогічних спеціальностей, цей критерій законно посідає перше місце за ступенем важливості; привабливість офіційного Web-сайту є визначальним для майже половини респондентів; насиченість суспільно-культурного життя та інформація про успішних випускників закладу також відіграють важливу роль.

Польські студенти: респонденти найбільш цікавляться масовими онлайн-курсами, інформацією про успішних випускників, привабливістю (зручністю) сайту, соціальними мережами та суспільно-культурним життям; трохи дивним виглядає те, що рівень співпраці університету з іншими закладами освіти цікавить майбутніх педагогів чи не найменше.

І нарешті маємо з'ясувати думку студентів, яким чином певні інструменти ELE можуть впливати на процес планування навчальної діяльності. Ця інформація, перш за все, може бути цікава з точки зору тайм-менеджменту. Зважаючи на те, що переважна більшість студентів, які брали участь в дослідженні, це майбутні вчителі, правильна організація робочого часу, як свого, так і учнів, є однією з найважливіших педагогічних навичок, яку необхідно постійно вдосконалювати. Отже, студентами було поставлене питання «Чи допомагають інструменти ELE (електронні щоденники, планувальники, календарі, нагадування) з організацією навчальної та позакласної роботи?» та обрати один з чотирьох варіантів відповіді:

V1 - ні, вони не мають значного впливу на організацію навчального процесу;

V2 – так, вони дуже допомагають в організації навчального процесу

V3 – навчальна діяльність добре організована викладачами та адміністрацією;

V4 – я використовую подібні інструменти, проте не вважаю їх помічними.

Результати другого опитування виглядають так (таблиця 5.8):

Таблиця 5.8

Вплив інструментів ELE на організацію освітнього процесу

Країна	V1 (%)	V2 (%)	V3 (%)	V4 (%)
Чехія	31	47	13	9
Польща	25	59	8	8

Чеські студенти: майже половина респондентів вважають інструменти ELE корисними в організації класної та позакласної роботи, але майже третина з ними не погоджується; кожен восьмий вважає, що працівники закладу вдало

пораються із тайм-менеджментом і без допомоги електронного навчального середовища.

Польські студенти: майже дві третини вважають інструменти ELE корисними в організації класної та позакласної роботи, але кожен четвертий не погоджується з цією точкою зору; при цьому лише кожен дванадцятий довіряє організацію свого навчального процесу персоналу університету.

Метою представленого порівняльного аналізу було з'ясувати, наскільки студенти педагогічних закладів вищої освіти Польщі та Чехії готові до використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема, Internet та інструментів електронного навчального середовища, у процесі здобуття освіти. Базуючись на результатах опитування, можемо зробити наступні висновки:

- польські студенти не використовують Internet як джерело навчальної інформації настільки ж активно, як їхні чеські колеги;

- використання польськими студентами ІКТ в освітній діяльності є скоріше результатом заохочення з боку викладачів, ніж з власної ініціативи; чеські студенти в цьому аспекті є більш свідомими;

- для польських студентів основним фактором використання ІКТ в освітній діяльності є можливість виконувати завдання у власному темпі, в зручний час, в зручній обстановці, для чеських студентів цей фактор є менш визначальним;

- польські студент наголошують на важливості доступу до бездротових засобів зв'язку (Wi-Fi) значно частіше ніж їхні чеські однолітки;

- майбутні польські педагоги наголошують на важливості індивідуального підходу, уважного ставлення з боку викладача до персональних потреб та інтересів студентів значно частіше за своїх чеських колег;

- в якості додаткових можливостей, які могли б надавати електронні навчальні середовища, як польські, так і чеські студенти надають перевагу можливості вивчення ще однієї іноземної мови;

- обираючи майбутній заклад навчання, польські абітурієнти частіше беруть до уваги кількість та якість онлайн-курсів, які пропонує університет; чеські ж вступники до педагогічних закладів вищої освіти керуються тим,

наскільки активною є співпраця університету із коледжами, школами, дитячими садками, закладами спеціальної освіти;

- студенти з Польщі «сильніше» сподіваються, що використання ІКТ суттєво допоможе їм в організації навчальної та позакласної діяльності, очікування чеських студентів в цьому аспекті є не настільки очевидними.

Результати порівняльного дослідження допоможуть працівникам освітньої сфери оцінити можливості впливу ІКТ, зокрема різних типів освітнього навчального середовища, на роботу студентів педагогічних ЗВО, з'ясувати їхні інформаційні потреби, активніше заохочувати студентів до використання ІКТ як в навчальній, так і в позакласній діяльності. Це підвищить рівень так званої цифрової грамотності студентів педагогічних університетів, яка є не лише бажаною, а й вкрай необхідною в професійній діяльності майбутнього педагога.

5.3. Розвиток навичок автономної роботи та самооцінювання в процесі іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей у Польщі та Чехії

Впродовж багатьох років залишається актуальним питання впровадження навчальної автономії в процес іншомовної підготовки майбутніх вчителів, про що свідчить велика кількість присвячених цій тематиці публікацій, як польських, так і чеських авторів А. Брихової (A. Brychová), М. Хвалової (M. Chválková), К. Дворакової (K. Dvořáková), Х. Фрідландерової (H. Friedlaenderová), С. Ханушової (S. Hanušová), Т. Ханчака (T. Hanzák), А. Холубекової (A. Holúbeková), І. Ховоракової (I. Hovořáková), В. Янікової (V. Janíková), М. Клічовського (M. Klichowski), Х. Краузе-Сікорської (H. Krauze-Sikorska), К. Кушака (K. Kuszak), Г. Лойової (G. Lojová), Я. Новака (J. Nowak), М. Павлака (M. Pawlak), А. Пертиковської (A. Pietrzykowska), Я. Сімонової (J. Simonová), К. Сладковської (K. Sladkovská), В. Спілкової (V. Spilková), Я. Старань (J. Stará), І. Стучлікової (I. Stuchlíková), К. Влчкової (K. Vlčková) та інших.

Це не дивно, адже навчальна автономія є обов'язковим елементом формування ключових компетентностей, затверджених у 2018 році Радою ЄС в межах Рамкової програми оновлення ключових компетентностей для навчання впродовж життя [276, с. 2]. Попри суттєві зміни, яких упродовж останнього

часу зазнала сама парадигма навчання іноземним мовам, та зростаюче значення ролі самодіяльності та незалежності в освітньому процесі, деякі викладачі все ще відчують певний дискомфорт від думки, що сьогодні студенти несуть основну відповідальність за те, що і як вони вивчають. Ці викладачі досі впевнені, що результати іспитів значною мірою відображають докладені ними (не студентами) зусилля в процесі навчання, і, таким чином, переносять додатковий стрес через відчуття постійного оцінювання їхньої роботи з боку керівництва, колег, батьків і самих студентів. З цієї точки зору, як успіхи, так і невдачі, є результатом ефективних (або не дуже) дій викладача. Тому, маючи певну свободу вибору щодо реалізації змісту основної навчальної програми, підготовки студентів до іспитів, організації роботи в аудиторії, або підготовки занять, спрямованих на розвиток навчальної автономії студентів, викладачі, як правило, зосереджуються на тих видах діяльності, за якими можна скласти звітність та/або провести певні вимірювання успішності. З тієї ж причини, навчальний контент, спрямований на розвиток самостійності студентів (підготовка проектів, стратегічний тренінг) такими викладачами майже ігнорується [587, с. 66].

Результати інших (більш оптимістичних) спостережень демонструють [317, с. 140; 302, с. 67; 303, с. 18], що невпинно зростає кількість викладачів, які перестають грати традиційну роль класних «головнокомандуючих», у свою чергу, студенти поступово перестають просто слідувати інструкціями викладача. Вони починають все більше впливати на те, як проводиться заняття, який контент вивчається, яким чином вони бажають отримувати знання та розвивати мовні навички, який темп роботи є для них оптимальним, які матеріали (джерела) вони воліють використовувати. Поступовий перерозподіл попередніх обов'язків викладача «на плечі» студентів є невід'ємним елементом підтримки навчальної автономії. Завдяки тому, що студент має реальний вплив на те, що відбувається в класі, він отримує відчуття контрольованості процесу власного навчання, тобто стає більш автономним.

Погоджуємось із чеською дослідницею С. Ханушовою (S. Hanušová), яка вважає, що майбутні вчителі (особливо студенти старших курсів), як правило, вже є сформованими особистостями з точки зору вибору підходів до власного навчання, звичок, вироблених (або ні) в процесі попередньої освіти, бачення професійного шляху, яким вони мають намір рухатись після закінчення

університету. Деякі з них, що досягли певних успіхів у вивченні іноземних мов ще в школі, можуть не відчувати необхідності докладати будь-яких додаткових зусиль для подальшого розвинення своїх іншомовних навичок (адже іноземна мова не є профільною), вважаючи, що наявного загального багажу знань та умінь буде достатньо для функціонування в групі без особливих проблем. Вони неправильно розуміють сам принцип навчальної автономії, помилково вважаючи себе повністю незалежними (*teacher-independent*). Такі студенти не роблять нотатків, не пишуть переклади слів (фраз), не приділяють достатньої уваги граматиці. В результаті вони призупиняються в прогресі вивчення іноземної мови, а згодом з'ясовується, що їм не вистачає знань для отримання бажаної оцінки. Інший (протилежний) тип студентів – ті, хто систематично вчаться від заняття до заняття, зазвичай сідають якомога ближче до викладача, ведуть докладні конспекти, аналізують приклади, охоче виконують домашню роботу, намагаючись завжди мати «під рукою» заучене правило або точне значення слова. Нажаль, такі студенти, як правило, відрізняються високим ступенем залежності від викладача (*teacher-dependent*), а тому не схильні до навчальної автономії [435, с. 17]. Також є студенти, що вчаться так званими «ривками», тобто активізують навчальну діяльність ближче до початку екзаменаційної сесії або напередодні тесту.

На думку В. Якікової (V. Janíková) та К. Влчкової (K. Vlčková), студенти нефілологічних спеціальностей відрізняються не лише підходами до вивчення іноземної мови. У кожного з них свої інтереси, вони походять з різних родин і місць, вивчають іноземні мови впродовж довшого чи коротшого періоду, використовують різні стратегії навчання, надають перевагу різним дидактичним рішенням. Очевидно, що кожен студент характеризується більшим чи меншим ступенем автономності, в наслідок чого, по-різному організовує свою роботу з вивчення іноземної мови як в аудиторії, так і поза її межами. Студенти, що належать до першого типу (*teacher-independent*), зазвичай, не надають великого значення питанням, що обговорюються, та/або практичним вправам, що відпрацьовуються в університеті. Найчастіше, розвиток їхньої іншомовної компетентності ґрунтується на засвоєнні нових слів, фраз, граматичних структур на основі перегляду закордонних фільмів, серіалів та/або відеоблогів, прослуховування пісень іноземною мовою тощо. Такі студенти характеризуються дуже високим ступенем навчальної автономії та

вважають, що викладач їм в принципі не потрібен. Їхня протилежність – (*teacher-dependent*) студенти – зазвичай обмежуються знаннями, отриманими безпосередньо від викладача або під час виконання поставлених ним завдань. Вони не відчують необхідності шукати додаткову інформацію в Інтернеті або з інших джерел, а задовольняються матеріали з навчального підручника (посібника). Звичайно, між цими крайніми підходами є багато студентів, які, попри наявний високий рівень іншомовної компетентності, не лише продовжують регулярно та старанно готуватися до занять, а ще й шукають додаткові способи вдосконалення своїх навичок поза навчальною аудиторією, наприклад, шляхом проведення онлайн-спілкування з носіями мови, що вивчається [467, с. 129].

Отже, однією з головних цілей викладача іноземної мови для професійного спілкування в цьому аспекті є, по-перше, формування у студента збалансованого розуміння самого феномену навчальної автономії; по-друге, вироблення позитивного ставлення до принципу автономності навчальної діяльності; по-третє, заохочення до автономії шляхом створення навчальних ситуацій, які допоможуть кожному студентові максимально ефективно проявити свою самостійність. Кілька подібних навчальних ситуацій, запропонованих А. Петриковською (A. Pietrzykowska) для заохочення автономії майбутніх учителів, розглянути нижче [597, с. 21-24].

Ситуація «*Корисний британський сніданок*» може бути запропонована для занять, на яких розглядається тематика здорового способу життя, підтримування організму в гарній фізичній формі, правильного харчування, британської культури. Викладач заздалегідь домовляється зі студентами щодо проведення спільного сніданку, наприклад, на першому уроці наступного четверга. Для цього заняття кожен студент має: по-перше, самостійно приготувати нескладну, проте здорову, повноцінну їжу (тобто це не може бути пачка чіпсів, снікерс або пляшка коли із супермаркету); по-друге, описати англійською мовою процедуру приготування (представити інформацію про необхідні продукти, їх кількість, процес обробки); по-третє, обґрунтувати англійською мовою, чому саме приготовлена їжа корисна для здоров'я. Ця, здавалося б, тривіальна ситуація виявляється доволі складним завданням, найпростішою частиною якого, за словами самих студентів, є власне приготування сніданку. Натомість, подальший опис англійською мовою

вимагає від студентів значно більших зусиль. Перша трудність, з якою вони стикаються, – це визначення кількості необхідних інгредієнтів. Британська та континентальні кухні мають різні системи вимірювання, отже, в чому визначати масу та об'єм – грамах, фунтах, столових ложках, літрах, пінтах чи унціях – на це питання студенти самі шукають відповідь, вже не розглядаючи викладача в якості основного джерела інформації. Вони самостійно «гуглять» прості оригінальні британські рецепти, знаходять на YouTube відео-роліки з Джеймі Олівером або Найджею Лоусон, вивчаючи яскраву, динамічну та, одночасно, інформативну манеру презентації. Навіть найслабші студенти помічають, що образи і сугестивні описи виконуваних дій, дозволяють зрозуміти багато з того, що вони дивляться. Студенти не лише повторюють лексику, вивчену на заняттях, а й самостійно засвоюють нову. Третя частина завдання також вимагає самостійного пошуку інформації, і навіть якщо студенти звертаються до вітчизняних джерел, наступним кроком є переклад англійською мовою пояснення, чому вранці корисно вживати, скажімо, вівсянку з бананами. Таким чином засвоюється велика кількість фраз, таких як «низький вміст холестерину», «високий вміст вітаміну А», «багатий на мікроелементи» та інших. Заняття перетворюється на задоволення, студенти з нетерпінням чекають на смачний сніданок, але до його початку кожен має прокоментувати блюдо, яке приготував. Студентська навчальна автономія підтримується кількома способами. Оскільки студенти мають близько тижня на підготовку «корисного британського сніданку», вони самі вирішують, в якому темпі будуть працювати. Від них також залежить, які джерела інформації використовувати, чи будуть вони працювати самостійно або попросять когось про допомогу. Вони також мають самостійно вирішити, яку їжу приготувати – ту, що дійсно хотіли б з'їсти, або ту, що легше описати під час презентації на занятті. Окрім вдосконалення лінгвістичних навичок (читання, аудіювання, говоріння), студенти додатково отримують як вузько специфічні знання (щодо британського способу життя, національної кухні, не метричної системи вимірювання), так і загальнокультурні (щодо корисності повноцінного харчування, здорового способу життя), які їм згодом знадобляться у подальшій педагогічній діяльності [597, с. 22].

Ситуація «Презентація улюбленого заняття» може бути запропонована для занять, на яких розглядається тематика розмаїття індивідуальних

навчальних, професійних, культурних, спортивних вподобань студентів. Це процес, тривалість якого визначається кількістю студентів групи та обсягом часу, відведеного на вивчення дисципліни. На кожному уроці один студент отримує свої «15 хвилин слави» для представлення іноземною мовою захоплення, якому він/вона приділяє найбільшу кількість часу, та/або в якому він/вона спромігся досягти найбільших успіхів. Студенти заздалегідь узгоджують між собою графік виступів, та, звісно, самі вирішують, про що будуть розповідати. Викладач дає майже повну свободу дій стосовно тематики та способу представлення матеріалу, проте бажано, щоб виступ супроводжувався мультимедійною презентацією. По закінченню виступу починається дискусія, модерацією якої займається не викладач, а сам доповідач. Внутрішня мотивація грає ключову роль в підготовці до таких виступів. Навіть студенти, які мають певні труднощі із вивченням іноземної мови, докладають максимум зусиль, щоб представити своє улюблене заняття найкращим чином, і пишаться тим, що нарешті змогли показати щось, в чому вони дійсно можуть досягти (вже досягли) результату. Варто підкреслити величезний ентузіазм, з яким студенти залучаються до підготовки 15-хвилинних міні-уроків, які вони повністю проводять самі іноземною мовою, а також зусилля з перекладу великої кількості слів, словосполучень, спеціальних термінів, пов'язаних з представленим видом діяльності (професійних, спортивних, мистецьких тощо). Важливість самостійного прийняття рішень стосовно того, чому та як студенти будуть навчати своїх однокласників, також важко переоцінити [597, с. 23].

Ситуація «Самостійне читання» є ефективним шляхом заохочення студентів до розвитку навичок сприйняття іншомовного літературного тексту. Спочатку більшість студентів без ентузіазму сприймають повідомлення, що їм доведеться читати художню книжку іноземною мовою, проте їхній настрій покращується, коли вони дізнаються, що на це відводиться багато часу (два місяці). Їхнє завдання полягає в тому, щоб самостійно обрати будь-який твір іншомовної літератури, прочитати його, а потім розповісти іноземною мовою свої враження від прочитаного, а також прочитати вголос перед усією групою заздалегідь підготовлений уривок з цього твору та пояснити, чому обрали саме цей фрагмент. Вибір книжки становить першу проблему, адже не всі студенти нефілологічних спеціальностей мають чітке уявлення про рівень власної

компетентності в цьому виді мовленнєвої діяльності (рівень складності тексту має бути одночасно «по силах» студентів та не зовсім «дитячим»). Викладач навмисно не дає студентам персональних рекомендацій з цього питання, залишаючи можливість прийняти рішення самостійно. Частина студентів відвідує офіційні сайти видавництва, на яких зазначаються рівні складності текстів з використанням традиційних термінів (*beginner, pre-intermediate, intermediate, advanced*); дехто користується критеріями градації складності, що прийняті в Європейській системі опису іншомовного навчання; треті вирішують скористатися послугами сервісу Pearson English Graded Readers (<https://readers.english.com/levels>), на якому можна особисто визначити рівень власної компетентності читача після проходження спеціального онлайн-тесту. Хоча робота з текстами високого рівня складності не є самоціллю цього завдання, практика свідчить, що, нажаль, меншість студентів обирають автентичні неадаптовані тексти. По мірі виконання завдання студенти починають усвідомлювати, що читання іншомовного тексту не складає для них особливих труднощів, коли зникає тягар обмеженості в часі, і такий спосіб є набагато приємнішим та ефективнішим, ніж щоденне виконання вправ з читання на заняттях в університеті. Після обміну коментарями стосовно прочитаного матеріалу, обговорення та голосування за саму цікаву книжку на основі представлених студентами рецензій, настає кульмінаційний момент – читання обраних фрагментів вголос перед групою. Ця частина завдання є найбільш хвилюючою для студентів, адже їм заздалегідь (приблизно за місяць) повідомляють, що саме ця робота буде оцінюватись викладачем, який звертатиме особливу увагу на легкість читання, якість вимови, темп, смислові паузи, інтонацію, модуляцію голосу тощо. Час читання вголос складає не більше двох хвилин, проте студентам доводиться відпрацьовувати читання обраного уривку багато разів, включно із перевіркою вимови багатьох слів, якій вони раніше не приділяли особливої уваги. Іноді виявляється, що «читацькі» здібності багатьох студентів перевершують очікування не лише викладача та одногрупників, але й власні. Більшість студентів визнають, що подібні заняття є такими, що надовго запам'ятовуються, що варто витратити час і зусилля не лише на читання книжки, а й на відпрацювання обраного фрагменту. Те, що спочатку задавалося тягарем, на практиці виявилось джерелом не лише знань, а й задоволення та радості [597, с. 24].

Описані навчальні ситуації є прикладами практичної підтримки автономії студентів у вивченні іноземної мови, здебільшого, за межами класної кімнати. Те, що відбувається вже безпосередньо на занятті, фактично, є відображенням невеликої частини тих зусиль, яких студенти докладають під час самостійної підготовки вдома. Як можна побачити, заохочення до навчальної автономності може стати ефективним інструментом подолання часових обмежень, пов'язаних з визначеною відносно невеликою кількістю годин, що відводяться в польських і чеських університетах на вивчення іноземної мови для професійного спілкування, про що свідчать дві з трьох описаних навчальних ситуацій. Також зауважимо, що підтримка незалежності студента як в навчальній аудиторії, так і поза її межами, дуже важлива не лише в освітньому контексті. Готовність майбутніх вчителів до прийняття самостійних рішень у школі також впливає на формування незалежної позиції в інших сферах життя, повного викликів та динамічно змінюваного.

Доцільність, можливість та ефективність використання окремих методів та/або засобів навчання в процесі іншомовної підготовки майбутніх вчителів нефілологічних спеціальностей завжди було предметом дискусії серед польських і чеських лінгводидактів. Основним завданням таких дискусій є встановлення відповідності (адекватності) застосування певної методології (інструментарію) поставленим лінгвістичним цілям з урахуванням обмеженості ресурсів і часу, відведених на іншомовну підготовку в умовах інституціонального навчання. Одним із часто обговорюваних питань є практика використання популярних нині «мап думок» (*mind maps*), ефективність яких все ще викликає жваві дискусії.

По суті, мапа думок це діаграма, на якій відображають слова, завдання, думки, інші елементи, розташовані радіально навколо ключового поняття або ідеї. Вони використовуються для створення, систематизації, структурування ідей, і як допоміжний засіб під час навчання, організації, розв'язання проблем, прийняття рішень, написання документів тощо. За словами їх винахідника – Т. Бюзана (Т. Vuzan), такий метод організації та управління знаннями, є «комплексним інструментом для візуального вираження думок, що може застосовуватись до будь-якої форми процесу мислення, особливо для підтримки пам'яті, творчості, навчання, отже він є багатофункціональним інструментом для мозку» [309, с. 43].

Польська дослідниця К. Зьоло-Пузук (K. Ziolo-Puzuk) пропонує використовувати різновид мапи думок, так звані «мапи мрій і цілей» (ММЦ), для розвитку навичок автономності та самооцінювання на заняттях з іноземної мови для професійного спілкування. ММЦ, як і мапи думок, основані на творчих завданнях, аналогічні за формою, проте націлені на самоаналіз, зосередженість на собі, своїх власних цілях і бажаннях, отже, стосуються, радше, не думок, а емоцій. Мапа думок завжди має централізовану структуру, в той час як мапа мрій і цілей не повинна дотримуватись цього шаблону. Мапа думок допомагає керувати інформацією та знаннями, а мапа мрій і цілей – бажаннями та прагненнями. Проте, це не означає, що ММЦ є лише інструментом творчого вираження емоцій, адже в ракурсі освіти її можна використовувати для оцінки особистих досягнень, постановки цілей і створення мотивації для подальшого навчання [751, с. 25].

ММЦ асоціюється педагогами, насамперед, із заняттями, як груповими, так індивідуальними, на яких під керівництвом викладача (наставника) відбувається встановлення та організація ієрархії особистих мрій та освітніх цілей студентів. Мапа складається із зображень (малюнків, фотографій, журнальних нарізок) з мінімальною кількістю написаного тексту. Подібне символічне представлення означає, що іншим людям неможливо зрозуміти ММЦ без супровідних пояснень з боку автора. На уроках іноземної мови для професійного спілкування цей засіб, певним чином модифікований, може використовуватись для оцінювання власних досягнень і визначення освітніх цілей студентів. Графічне представлення ММЦ повинно визначати час для їх досягнення (місяць, семестр, півріччя, рік). Пізніше, по закінченні встановленого часу, маркування треба повторити, використовуючи першу мапу в якості відправної точки, що допомагає розставити пріоритети, які з плином часу можуть суттєво змінюватись. К. Сенп (K. Şen) описує, яким чином цілі мають бути розташовані на мапі. Дослідниця пропонує після перерахування цілей обрати для них пріоритет: фундаментальні, важливі, бажані, просто приємні. Окрім того, варто вибрати з мапи найбільш значущі цілі, що найкращим чином відображають те, чого саме студент прагне досягти, і відзначити їх будь-яким символом аби ще більше підкреслити їхнє особливе значення. Потім потрібно переглянути цілі ще раз і переконатись, що серед них є лише ті, яких прагне досягнути саме студент, а не ті, що встановлені для

студента іншими людьми (батьками, друзями, викладачами тощо) [638, с. 14]. Як правило, структура ММЦ є потрійною: починаючи від пункту «де я був» (наприклад, на початку семестру), продовжуючи пунктом «де я перебуваю зараз», і закінчуючи пунктом «де я хотів би бути» (наприклад, наприкінці навчального року).

У структурі ММЦ також корисно виділити моменти, яким студент приділяє найбільше уваги під час вивчення іноземної мови. Це можуть бути: «моє місце в групі», «мій словниковий запас», «моя впевненість під час іншомовної розмови», «моя граматики», «моя стратегія вивчення іноземної мови» тощо. Використання займенників «мій/моя/моє/мої» є обов'язковим, адже таким чином студент зайвий раз нагадує собі та іншим, що ММЦ є формою його власного (суб'єктивного) вираження, спробою рефлексії щодо особистого «я» іноземною мовою. Працюючи над частиною ММЦ, що присвячена плануванню навчання, викладач має постійно наголошувати студентові, що його цілі повинні бути конкретними, максимально докладними, сумірними, досяжними у часі, та, насамперед, його власними, а не нав'язаними із зовні.

Розробка ММЦ може бути як елементом роботи під час заняття (з попередньою підготовкою або без неї), так і формою домашньої роботи. Якщо ММЦ реалізується на занятті, але цьому передують кропітка підготовка, студент приходить на урок з ретельно підібраними й докладно продуманими матеріалами (ілюстраціями), які найкращим чином відображають його думки, переконання, прагнення, почуття. Якщо почати працювати над складенням ММЦ прямо на уроці (без попередньої підготовки), це, як правило, стає неприємним сюрпризом для студентів, які не звикли до спонтанного виконання, начебто, «немовних» завдань, що може негативно вплинути на якість роботи та кінцевий результат.

ММЦ також може стати відправною точкою для дискусії щодо пошуку «місця під сонцем» для вивчення іноземної мови серед інших щоденних занять, що особливо важливо для майбутніх вчителів нефілологічних спеціальностей, які часто скаржаться на нестачу часу та можливостей поєднувати непрофільну іншомовну підготовку із вивченням багатьох дисциплін за профілем основної спеціалізації. На думку педагогів М. Вільчинської (М. Wilczyńska), М. Новака (М. Nowak), Й. Кучки (J. Kućka), Й. Савицької (J. Sawicka), К. Штайєрвальд (K.

Sztajerwald) розмірковування над тим, де на шкалі освітніх пріоритетів знаходиться вивчення іноземної мови, та якими є найважливіші (насамперед для студента) його елементи, може стати потужним компонентом формування мотивації для продовження навчання. Корегування цілей допомагає виявляти додаткові переваги, про які студентів буде важко забути, адже вивчення іноземної мови є довготривалим процесом, з відтермінованим у часі результатом, в якому успіху під гаслом «я швидко вивчу іноземну мову!» досягти практично неможливо. Тому конкретизація цілей робить мрію студента реальною, він починає вірити, що, навіть не будучи основною спеціальністю, іншомовна компетентність є для нього абсолютно досяжною [731, с. 94].

Виконання завдань, пов'язаних з ММЦ, посилюють відчуття свободи дій у справі планування власної навчальної діяльності. Це приводить до успіху в освіті та, як зазначає А. Студеньська (A. Studenska), ґрунтуючись на власних дослідженнях автономності, «для студента одним з найважливіших факторів під час здійснення діяльності, пов'язаної з управлінням власною поведінкою, особливо навчальною, є відчуття власної ефективності, адже воно значною мірою впливає на вибір освітніх цілей, обумовлених його готовністю (неготовністю) до наполегливого й довготривалого щоденного подолання відомих труднощів, що, у свою чергу визначає вибір використовуваних стратегій навчання» [668, с. 99]. Готуючи власну ММЦ, варто пам'ятати, що сама мапа ніяким чином не оцінюються, отже немає потреби ані її ідеалізувати, ані доводити правильність власних переконань під час презентації. Створення мапи є не самоціллю, а лише засобом, що сприяє рефлексії над власним освітнім буттям. Відібрані студентом зображення ілюструють кроки, які бажає зробити студент для досягнення своєї мети, способи та обставини навчання. Вони чітко демонструють контраст між його уявленнями про процес вивчення іноземної мови та реальним станом справ, а також описують, чому студент докладає (або не докладає) тих чи інших зусиль для її вивчення.

ММЦ як інструмент розвитку навичок, що допомагають у вивченні іноземної мови, повинні розглядатися в контексті впливу емоцій на процес навчання. Це не нова проблема, хоча увага польських та чеських дослідників, насамперед, зосереджена на емоціях, пов'язаних із мотивацією, та на тому, як підтримувати інтерес студентів нефілологічних спеціальностей до вивчення іноземних мов за допомогою, наприклад, культурних елементів або

змодельованих відповідним чином механізмів заохочення. Достатньо уваги також приділяється вивченню проблеми зв'язку самосвідомості зі ступенем розвиненості навчальної автономії студента, невід'ємним компонентом якої є здатність об'єктивно оцінювати свої знання та навички, а також планувати короткострокові (довгострокові) освітні цілі. Самосвідомість, що розуміється як глибоке віддзеркалення власних потреб і вподобань у сфері іншомовної освіти, а також конкретних цілей, що визначені в часі, вважається основою самоосвіти, без якої студентові неможливо сподіватися на довготривалий успіх у вивченні іноземних мов. Погоджуємось із К. Зьоло-Пузук, яка називає самосвідомість «найважливішим елементом навчальної автономії», адже вона розвиває здатність контролювати власне навчання [751, с. 27].

Концепція навчальної автономії існує в педагогічній науці, починаючи з другої половини ХХ століття, а її нинішня популярність пов'язана із зростаючою демократизацією освіти та навіть з антипедагогічними рухами, що набирають оберти. Окремі дослідники знаходять її витoki у філософії Канта, особливо у сфері самооцінки як форми внутрішнього права людини [458, с. 354]. Навчальна автономія та пов'язана з нею можливість висловити власну думку щодо навчального процесу та освітнього середовища, також стосується політичних питань, таких як емансипація та співвідношення сил у навчальному закладі.

У випадку вивчення іноземних мов для професійного спілкування, навчальна автономія не може отримувати форму «тотальної» і класифікується, радше, як альтернативна методика, що акцентує увагу на емоціях та їхній ролі у вивченні іноземної мови, а також на внутрішньо- та міжособистісних процесах, які відбуваються всередині групи. На думку Х. Коморовської (H. Komorowska), на заняттях з іноземної мови елементи навчальної автономії мають вводитися в три етапи [493, с.229]:

1) етап планування, який складається з вибору цілей навчання та способів їх реалізації;

2) етап моніторингу, тобто дотримання графіку та введення елементів для оцінки ефективності вжитих дій;

3) етап оцінки, тобто відповідь на запитання, чи досягнуто поставлених цілей і, якщо так, то в якій мірі

ММЦ доцільно застосовувати на першому та/або третьому етапах.

Інші дослідники, зокрема, А. Шабо (A. Szabo), А. Шарле (A. Scharle) розуміють концепцію навчальної автономії як персональну відповідальність за власне навчання, тому звертають увагу на мотивацію (насамперед внутрішню), стратегії навчання, відносини всередині групи та самооцінку. Власне, з цих елементів збудовані етапи впровадження автономії [673, с.24]:

- 1) підвищення самосвідомості студента;
- 2) зміна поведінки під впливом самомотивуючих чинників;
- 3) передача навичок і знань, а також отримання реального контролю над власним навчанням.

У цьому випадку вчені рекомендують використовувати ММЦ, насамперед, на першому етапі формування навчальної автономії. А. Студеньська, перераховуючи вправи, що сприяють формуванню навчальної автономії в інституціональному середовищі, зокрема радить: «давати студентам можливість виражати власну думку та самостійно рішення проблеми; залучати студентів до прийняття рішень відносно предметів, методів та оцінки роботи, що виконується впродовж заняття; активно спілкуватися зі студентами, повідомляючи інформацію о критеріях оцінки, сильних/слабких сторонах їхньої роботи; демонструвати розуміння його труднощів та обсягів витрачених зусиль; стимулювати мотивацію студентів шляхом підвищення рівня їхніх прагнень і зазначення обґрунтованості й корисності запропонованих (вжитих) заходів» [668, с. 101].

Формування здатності майбутнього педагога самостійно оцінювати власні навички та ставити реальні цілі належить до основ викладання іноземних мов, оскільки вона запобігає розчаруванню, що виникають внаслідок невдалих спроб втілення нездійснених планів і, таким чином, знижують мотивацію до продовження навчання. Студенти, які вивчають іноземну мову не як профільнуючу дисципліну, не завжди замислюються над власним процесом іншомовного навчання. Активні методи роботи, такі як метод проектів, певним чином «змушують» студента до рефлексій, пов'язаних із плануванням навчального процесу, проте ці рефлексії часто обмежуються обмірковуванням технічних аспектів реалізації проекту. К. Зьоло-Пузук навіть стверджує, що часто індивідуалізація навчального процесу відбувається дещо ззовні для студента, тому що його освітні потреби, схильності та можливості оцінюються фахівцями без його безпосередньої участі, після чого, також без участі (або з

незначною участю) студента відповідні зміни вносяться до навчальної програми. Більшість важливих рішень, пов'язаних із викладанням іноземних мов для професійного спілкування, з самого початку приймаються без участі студентів, що призводить до виникнення так званої «засвоєної пасивності» деяких студентів, яка проявляється у впевненості, що, оскільки іноземна мова не є основною спеціальністю, мотивація та прогрес у її вивченні залежать від зусиль викладача, а не студента [750, с.36].

Розробниця вправ, спрямованих на розвиток самосвідомості як елементу навчальної автономії, М. Рода (M. Roda) звертає увагу на те, що «оскільки самосвідомість відіграє важливу роль в соціальному функціонуванні, при вивченні іноземної мови для студентів-нефілологів вона, насамперед, асоціюється з усвідомленням себе як людини, що вивчає іноземну мову відповідно до власних переконань стосовно того, *що вивчати, як вивчати і яким чином* набуті знання знадобляться у майбутній професійній діяльності» [614, с. 409].

Більшість вправ, які виконуються під час занять, насамперед, переслідують мовленнєві цілі, а отримувані попутно навички, пов'язані з формуванням самосвідомості, мають комплементарну цінність. Заняття з використанням ММЦ спрямовані на безпосереднє ознайомлення студентів з метакогнітивними стратегіями, мнемотехніками, способами вивчення освітніх преференцій, а також допомагають формувати самосвідомість і навчальну автономію студента, які, в свою чергу, сприяють підвищенню мотивації до навчання, пошуку найбільш ефективних методів роботи та в цілому виробляють позитивне ставлення до вивчення іноземної мови для професійного спілкування. Ці заняття також потребують належного планування, оскільки кожному студентові має бути гарантований час для виступу, та вимагають забезпечення відповідного почуття комфорту та безпеки, а тому вчені не рекомендують пропонувати їх в якості «криголамів» (*icebreakers*) серед мало знайомих людей або для новачків, які тільки приєдналися до групи. У деяких студентів такі заняття можуть визивати відчуття «пустого марнування часу», що є ознакою підсвідомого опору, пов'язаного з необхідністю розповідати про себе, або в наслідок повільної адаптації до незнайомих методів роботи. Тому спочатку потрібно пояснити студентам доцільність подібних вправ, запевнити їх, що вони не будуть

оцінюватись, або навіть почати з менш складних (адаптивних) творчих завдань [675, с. 27].

З метою швидшої адаптації для роботи з ММЦ, Domań пропонує почати з *діалогових карток* (також відомих як метафоричні картки), які мають допомогти студентам знайти свій шлях до нової форми роботи на заняттях з іноземної мови. Ці картки найчастіше використовуються в якості відправної точки для дискусії про власні думки та почуття, вони також можуть бути корисними для вираження преференцій, опису поточної та бажаної ситуацій, є своєрідним поштовхом до творчої діяльності, створення більш довгих усних або письмових висловлювань. Самі картки не мають конкретного значення, представлені на них зображення є символічними, адже завданням картки є «спровокувати мислення». Тут важлива комбінація двох елементів: з одного боку – знання з певної теми, попередній досвід, а з іншого – випадковий стимул у вигляді візуального образу. Асоціації, що народжуються в результаті зіткнення цих двох елементів, дозволяють відкривати нові, неочікувані, вражаючі аспекти реальності [362, с. 9]. На занятті з іноземної мови для професійного спілкування діалогові картки також можуть виконувати діагностичну функцію, визначаючи прогрес студента, роль та місце в роботі групи, або стати початком тематичної дискусії («що я думаю про майбутню професію», «робота моєї мрії» тощо). Головне правило роботи з такими картками полягає в уникненні діяльності, пов'язаної із змаганням (конкуренцією), та вираженні поважного ставлення до висловлювань інших, що передбачає не лише не перебивати одногрупників, але й ретельно контролювати зміст і тривалість (в умовах обмеженого часу) власних висловлювань. Картки також можна використовувати для типових мовних завдань з побудови усних висловлювань або як джерело натхнення для письмових творів іноземною мовою.

На нашу думку, головною проблемою повноцінного впровадження ММЦ в програму іншомовної підготовки майбутніх вчителів нефілологічних спеціальностей залишається нерівномірність рівня іншомовних знань, умінь та навичок студентів різних спеціалізацій, навіть в межах однієї групи. В більш «просунутих» групах це можна робити іноземною мовою, за умови, що студенти свідомі того, що відпрацювання мовних навичок не є основним завданням складання ММЦ, і їхні можливі помилки не будуть виправлятися та

оцінюватись. На жаль, у менш підготовлених групах виконання таких вправ іноземною мовою майже неможливо, а рідною мовою, на нашу думку, не доцільно.

Отже, мапи мрій і цілей (діалогові картки) можуть використовуватись для розвитку навичок автономної роботи, оцінки (самооцінки), креативності, спонукаючи студентів до роздумів щодо цілей, вподобань, бажань, сподівань, пошуку власного місця в процесі навчання, завдяки чому стати додатковим фактором привабливості занять з іноземної мови для професійного спілкування. Однак, згадані дидактичні рішення потребують ретельної підготовки, терпіння, часу, відкритості до здобуття нового досвіду як з боку викладача, так і студента.

Висновки до п'ятого розділу

Успішність іншомовної підготовки визначається під впливом сукупності особистісних факторів, які або є повністю (значною мірою) незмінними (вік, стать, індивідуальні інтелектуальні та мовні здібності, тип особистості), або можуть бути модифіковані, завдяки навчальній діяльності (індивідуальні стилі та стратегії навчання, індивідуальні переконання, мотивація, готовність до іншомовного спілкування, мовна тривога, відчуття нудьги, цікавості, задоволення від навчання). У процесі іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей (на відміну від студентів-мовників), проблема впливу особистісних факторів на успішність у вивченні іноземної мови носить більш глибокий характер через більшу нерівномірність із погляду готовності до вивчення іноземної мови, яка не є профілюючим предметом.

Оскільки через обмеженість у часі та щоденне навантаження на викладачів, адаптація заходів та завдань під індивідуальний профіль кожного студента є майже не реальною, найважливішим завданням викладача іноземної мови є ознайомлення з індивідуальними відмінностями студентів настільки добре, щоб мати змогу найбільш ефективно підтримувати їхнє самостійне навчання поза аудиторією. Процес самостійного навчання студентів досягає своєї максимальної ефективності лише у випадку, якщо студенти достатньо усвідомлюють свої власні індивідуальні особливості та самі здатні правильно використовувати ці відмінності у вивченні іноземних мов.

Також необхідно мати уявлення щодо готовності майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі загалом, як і для вивчення іноземних мов зокрема, тобто отримати релевантну інформацію, чому студенти використовують (чи не використовують) ті чи інші інструменти, застосунки, програмне та апаратне забезпечення, та з'ясувати потреби, складнощі й очікування студентів щодо роботи в електронному навчальному середовищі.

Навчальна автономія є обов'язковим елементом формування ключових компетентностей, затверджених у 2018 році Радою ЄС у межах Рамкової програми оновлення ключових компетентностей для навчання впродовж життя. Результати спостережень демонструють, що в Польщі та Чехії невпинно зростає кількість викладачів, які перестають виконувати традиційну роль класних командирів; у свою чергу, студенти поступово перестають просто користуватися інструкціями викладача. Вони починають все більше впливати на те, як проводиться заняття, який контент вивчається, яким чином вони бажають отримувати знання та розвивати мовні навички, який темп роботи є для них оптимальним, які матеріали (джерела) вони хочуть використовувати. Поступовий перерозподіл попередніх обов'язків викладача та студентів є невід'ємним елементом підтримки навчальної автономії. Завдяки тому, що студент має реальний вплив на те, що відбувається в класі, він отримує відчуття контрольованості процесу власного навчання, тобто стає більш автономним. Отже, однією з головних цілей викладача іноземної мови для професійного спілкування в цьому аспекті є, по-перше, формування у студента збалансованого розуміння самого феномену навчальної автономії; по-друге, вироблення позитивного ставлення до принципу автономності навчальної діяльності; по-третє, заохочення до автономії шляхом створення навчальних ситуацій, які допоможуть кожному студентові максимально ефективно проявити свою самостійність.

Навчальні ситуації із застосуванням мапи мрій і цілей, діалогових карток використовується викладачами для розвитку навичок автономної роботи, оцінки (самооцінки), креативності, спонукуючи студентів до роздумів щодо цілей, вподобань, бажань, сподівань, пошуку власного місця в процесі навчання, завдяки чому стати додатковим фактором привабливості занять з іноземної мови для професійного спілкування. Вони є прикладом практичної

підтримки автономії студентів у вивченні іноземної мови, здебільшого, за межами класної кімнати. Однак, подібні дидактичні рішення потребують ретельної підготовки, терпіння, часу, відкритості до здобуття нового досвіду як з боку викладача, так і студента.

Заохочення до навчальної автономності є ефективним інструментом подолання часових обмежень, пов'язаних із визначеною відносно невеликою кількістю годин, що відводяться в польських і чеських університетах на вивчення іноземної мови для професійного спілкування. Також зауважимо, що підтримка незалежності студента як у навчальній аудиторії, так і поза її межами, дуже важлива не лише в освітньому контексті. Готовність майбутніх вчителів до прийняття самостійних рішень у школі також впливає на формування незалежної позиції в інших сферах життя, повного викликів та постійно змінюваного.

РОЗДІЛ 6

РЕЗУЛЬТАТИ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ ПОЛЬСЬКОГО ТА ЧЕСЬКОГО ДОСВІДУ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У розділі проаналізовано наявний стан іншомовної підготовленості майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей в Україні, визначено напрями й обґрунтовано перспективи використання позитивного досвіду польських і чеських освітян в процесі іншомовної підготовки фахівців нефілологічних спеціальностей у вітчизняних педагогічних ЗВО.

6.1. Стан іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей в Україні

Сучасні цивілізаційні економічні, політичні й культурні процеси демонструють той факт, що незнання або незадовільне знання іноземної мови звужує потенційні можливості щодо працевлаштування та самореалізації фахівців, досягнення кар'єрного успіху, значно ускладнює спілкування з іноземцями. І навпаки, володіння іноземними мовами відкриває широкі можливості для міжнародного співробітництва, підвищує інтелектуальний рівень людини, дозволяє навчатися дистанційно у будь-якій частині світу.

Для України іноземні мови – це один із засобів входження в Європейський Союз, оскільки мобільність студентів, викладачів та інших громадян забезпечується знанням мови. Тому в законах України «Про вищу освіту» (2018) [89], «Про освіту» (2017) [91] одним з пріоритетних завдань розвитку освіти в Україні визначено створення спільного мовного простору, що спонукає українських освітян приділити більше уваги розв'язанню проблеми вивчення мов на всіх рівнях, формуванню міжкультурного підходу на противагу монокультурному в навчанні мов, в основу якого покладено підготовку молоді до практичного використання іноземної мови в професійній діяльності.

Нині головним у навчанні іноземної мови є підготовка студентів до навчання за вимогами європейських університетів: усвідомлення відповідальності за навчання, розвиток навичок самостійного оволодіння матеріалом, здатність до самоаналізу та самоконтролю, тобто формування таких особистісних якостей студента, за які відповідальність несе він сам, і які дозволили б йому інтегруватись у європейський освітній простір і витримати конкуренцію на міжнародному ринку праці.

Європейські стандарти навчання в університеті передбачають, що дві третини навчальної діяльності припадають на самостійну роботу: пошук, структурування та обробку необхідної інформації, зіставлення різних точок зору на проблему та шляхи її вирішення, критичне осмислення викладеного матеріалу, вироблення власної думки щодо досліджуваної проблеми [101, с. 134].

Адаптація України до норм і стандартів європейського освітнього простору, мобільність, професійна конкуренція будуть можливі лише за умови знання випускниками університетів іноземної мови та сформованих навичок комунікативної поведінки у відповідних ситуаціях академічного, професійного та повсякденного спілкування.

У сучасному світі інтеграційні процеси охоплюють усе більшу кількість держав. У цьому відношенні Євросоюз є не лише одним із перших інтеграційних об'єднань, а найуспішнішим. Тому в багатьох країнах спостерігаємо зростання наукового й громадського інтересу до феномену євроінтеграції, виявлення її сутності, визначення ступеня впливу на різні сфери життя окремих держав, зокрема й на освітню сферу, оскільки освіта в будь-якій державі залишається основним чинником її стійкого розвитку.

Європейська інтеграція ставить перед системою освіти України нові виклики. Європейський Союз зі своїми макроекономічними, макрофінансовими, макротехнологічними, макрополітичними, макрокультурними вимірами визначає специфіку, динаміку, кордони, доміанти, критерії та закони європейського ринку праці, який є полем реалізації особистості, об'єкта і суб'єкта освітнього процесу. Тому Європейський Союз стає виразником об'єктивно необхідних, системоутворювальних освітніх принципів, закономірностей і норм.

Як зазначалося вище, особлива увага до мовної освітньої політики, важливості розвитку іншомовної комунікативної компетентності студентів, забезпечення мультилінгвізму особистості простежується в низці документів Ради Європи та Європейського Союзу [263; 274; 323; 325; 552]. Ключовими ідеями в європейській практиці підготовки фахівців є підвищення якості іншомовної підготовки; вивчення й вільне володіння більше, ніж однією мовою; використання інноваційних технологій у мовній освіті; створення гнучких навчальних програм; удосконалення мовної освіти завдяки міжнародному обміну, участі в програмах і грантах; забезпечення академічної мобільності в мультикультурному середовищі; формування практичних компетенцій використання мовних засобів для ефективної реалізації особистісних і професійних намірів.

Досвід європейських країн показує, що вивчення іноземної мови не є проблемою для більшої частини населення. За даними дослідження, понад половина громадян ЄС володіють принаймні однією іноземною мовою, кожен четвертий – двома, кожен десятий – трьома. Згідно того ж дослідження, дві третини респондентів-поліглотів оцінюють свій соціальний статус як «високий», тобто, навіть за європейськими мірками вважають себе заможними і впливовими особами. Останній факт доводить, що усвідомлення громадянами ЄС прямої залежності «іншомовна компетентність = успішність» різко підвищує їхню мотивацію до вивчення іноземних мов [656].

Нагадаємо, що у дослідженні брали участь представники всіх верств населення ЄС (керівники різних ланок, підприємці, робітники, студенти, пенсіонери, безробітні, домогосподарки). Зрозуміло, що серед представників суто керівних та інтелектуальних професій цей відсоток ще більший. Уміння працювати з іншомовною літературою та спілкуватись іноземною, зокрема англійською, мовою є нині базовими для професійної діяльності фахівців майже всіх галузей, зокрема й для вчителів і викладачів вищої школи.

В Україні, як і в усіх європейських країнах, освіта також вважається вирішальним чинником культурного прогресу країни й розвитку людських ресурсів. Урядова політика націлена на приєднання країни до Євросоюзу. Відповідно до цієї мети Україна приймає і буде повною мірою використовувати досягнення законодавства ЄС у галузі «Освіта та професійне навчання». Проте на практиці спостерігаємо чимало суперечностей, проблем і навіть парадоксів у

системі вищої освіти України, що значно гальмують процес її інтеграції в європейський освітній і науковий простір. Реформування вищої освіти та її поступова стандартизація відповідно до світових тенденцій і європейських вимог здійснюється дуже повільно, оскільки перетинаються, стикаються соціальні, економічні та політичні проблеми; не відбувається належним чином модернізація системи професійної освіти.

Інтенсивні процеси глобалізації й трансформації в усіх сферах людської діяльності зумовили кардинальні зміни й у системі освіти України, яка взяла курс на інтеграцію у європейський і світовий освітній простір. Основні орієнтири освіти нині визначаються не лише на рівні держави, а й з урахуванням міждержавних і міжнаціональних інтересів. Нині, як ніколи раніше, сформувався соціальне замовлення на знання педагогами іноземних мов, що знайшло своє відображення у вимогах до обов'язкового рівня іншомовної підготовки випускників педагогічних університетів.

Тому Україна нині орієнтується на основні завдання освіти, проголошені в міжнародних конвенціях і документах, що регулюють педагогічну діяльність («Європейське мовне портфоліо», «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання», «Приведення екзаменів з мови у відповідність до загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти та вимог до іспитів»), де особливо важливу роль відведено підвищенню якості педагогічної освіти та іншомовній підготовці фахівців.

Проте в нашій країні ЗВО не дотримуються чітких меж стосовно загальноєвропейських рівнів мовної освіти: рубіжний (Threshold або B1), просунутий (Vantage або B2), автономний (Effective Operational Proficiency або C1) і компетентний (Mastery або C2), приймаючи студентів із рівнем нижче B1, що є неприйнятним для університету європейського рівня.

Як показано у попередніх розділах роботи, у європейських (зокрема польських і чеських університетах) викладачі намагаються імплементувати в освітній процес найновіші наукові досягнення, студенти виконують завдання, використовуючи найсвіжіший матеріал, дані та результати досліджень, які зазвичай представлені у світовому інформаційному просторі англійською [584]. Крім того, наразі в європейському освітньому та науковому просторі відбувається взаємодія різномовних термінологічних систем, що актуалізує проблему іншомовної компетентності вчителя.

Водночас у педагогічних університетах України спостерігаємо низку проблем іншомовної підготовки майбутніх учителів, серед яких: недостатня кількість годин, що виділені на вивчення іноземної мови, недостатнє матеріально-технічне забезпечення, низький рівень володіння іноземною мовою абітурієнтів на час вступу в університет, відсутність викладачів із подвійною освітою (володінням іноземною мовою та професійним знанням з фахових навчальних дисциплін).

У наукових публікаціях українських дослідників проблеми іншомовної підготовки майбутніх фахівців спостерігаємо кілька важливих тенденцій, дотримання яких сприятиме кращому осмисленню на методологічному рівні значення іноземної мови для особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів і будуть враховані нами в процесі подальшого моделювання (Рис. 6.1).

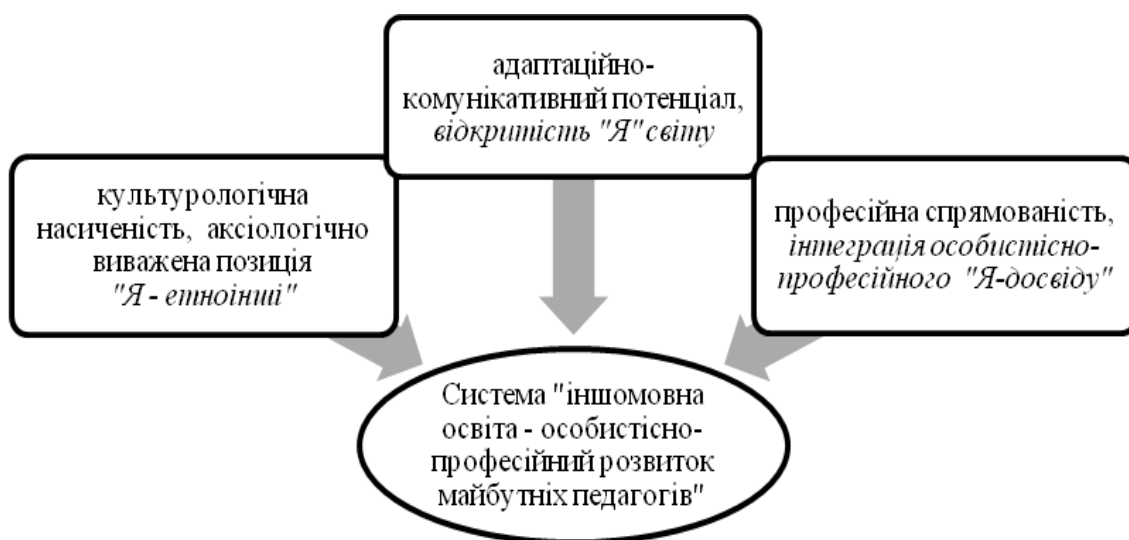


Рис. 6.1. Методологічні засади розуміння значення іншомовної підготовки для особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів.

Перша тенденція – оволодіння ціннісним змістом іншомовної освіти – спрямовує розуміння й реалізацію іншомовної підготовки не лише як процесу оволодіння студентами знаннями і вміннями з іноземної мови, а і як засобу пізнання ними автентичної культури етносу, мова якого вивчається (лінгвокультурна освіта). Це уможливорює вихід за межі неусвідомленого й фрагментарного засвоєння студентами змісту і засобів іноземної мови, сприяє формуванню толерантного та поважливого ставлення до традицій і звичаїв

носіїв різних мов і культур; розумінню історичних, соціальних та інших реалій етноіншої спільноти; усвідомленню морально-етичних і світоглядних засад суспільних процесів за межами Української держави [129, с. 76]; є потужним стимулом для досягнення етнічної ідентичності майбутніми педагогами, оскільки у процесі іншомовної підготовки відбувається духовне збагачення й удосконалення особистості на ґрунті діалогу української та іноземної культури [97, с. 269].

У форматі *другої тенденції* – *оволодіння соціальним змістом іншомовної освіти* – наголошується на суттєвому впливі іншомовної підготовки на формування особистості, розвиток інтелекту та соціально-комунікативної компетентності студентів, їхнього світосприйняття й самовираження; робиться акцент на її високому адаптаційному потенціалі, який забезпечується здатністю іноземної мови виступати способом пізнання, дослідження і розуміння навколишнього світу, засобом налагодження ефективної інтракультурної соціальної і професійної комунікації (особистісна багатомовність) залежно від зміни життєвої ситуації та суб'єктивних потреб майбутніх педагогів [42, с. 146; 129, с. 76].

Третя тенденція – *оволодіння педагогічним змістом іншомовної освіти* – зміщує акценти в з'ясуванні впливу іншомовної підготовки на формування професійної компетентності майбутніх педагогів, підвищення їхньої фахової мобільності й конкурентоздатності на внутрішньому й світовому ринках праці [183, с. 236]. Іншомовна підготовка створює належні умови для суб'єктивної проєкції студентами майбутньої педагогічної діяльності крізь призму порівняння вітчизняної і закордонної освітньої практики; розуміння сучасних реалій і пріоритетних напрямів розвитку освіти в інших країнах; аналізу кращих зарубіжних зразків упроваджених інноваційних педагогічних й інформаційно-комунікаційних технологій для підвищення якості навчання; оцінювання можливостей використання одержаних світових наукових здобутків для розв'язання різних проблем психолого-педагогічного забезпечення освітнього процесу у власній професійній і науково-дослідній діяльності тощо [173, с. 170].

Як бачимо з аналізу окреслених тенденцій, іншомовна підготовка нині розглядається українськими науковцями як важливий засіб особистісного зростання, підвищення професійної компетентності студентів загалом та їхньої

іншомовної професійної комунікативної компетентності зокрема [97, с. 271]. Іншомовна професійна комунікативна компетентність розуміється українськими вченими так само, як і польськими та чеськими. Параметрами цього поняття є: здатність фахівців налагоджувати професійне спілкування іноземною мовою; розуміти й вільно використовувати в мовленні фахові іншомовні терміни; здійснювати пошук, накопичення й розширення обсягу професійно значущих знань у процесі іншомовного професійно орієнтованого спілкування з представниками інших лінгвоетнокультур, або роботи з іншомовними джерелами інформації; інтегративна особистісно-професійна якість і системно-ціннісне новоутворення фахівців, що забезпечує їхню готовність до ефективної діяльності з використанням комунікативних та інформаційних можливостей іноземної мови для декодування й творчого використання іншомовної професійної інформації в процесі розв'язання різних професійних проблем [156, с. 92; 165, с. 17; 218, с. 191].

Формування іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх педагогів відбувається в українських університетах шляхом організації їхньої іншомовної діяльності в процесі здобування вищої освіти. Традиційно, під час навчальних занять з іноземної мови для студентів освітніх ступенів бакалавра, магістра, з цією метою використовуються різні види мовленнєвої діяльності – читання, мовлення, аудіювання і письмо, практикується спілкування з носіями мови. Науковці і викладачі іноземної мови висловлюють думку про те, що ресурсом підвищення професійної спрямованості вивчення іноземної мови студентами є максимальне включення їх у іншомовну діяльність наукової інформації, цікавої з точки зору їхнього майбутнього фаху, що, як показує досвід, враховується у процесі розроблення навчальних і робочих програм й викладання дисциплін «Іноземна мова для професійного спілкування», «Іноземна мова для академічного спілкування», «Ділова іноземна мова» для студентів різних спеціальностей [125, с. 136]. Незважаючи на це, і в наукових публікаціях, і в оприлюдненій деякими закладами вищої освіти інформації щодо успішності вивчення студентами іноземної мови й досі засвідчується факт посереднього рівня оволодіння майбутніми фахівцями компетенціями, що репрезентують міру сформованості їхньої іншомовної професійної комунікативної компетентності [168, с. 126].

Отже, є підстава говорити про те, що увага до підвищення якості іншомовної підготовки в українських ЗВО й досі є науково виправданою.

Дискусії вітчизняних науковців спрямовуються на з'ясування причин низької якості іншомовної підготовки. Серед таких причин згадуються, зокрема: низький рівень знань з іноземної мови випускників закладів середньої освіти; необхідність пришвидшення приведення у відповідність до «Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти...» системи ступеневого вивчення іноземної мови; менша, в порівнянні з європейськими вишами, кількість годин для вивчення іноземної мови студентами немовних спеціальностей, недостатня для оволодіння рівня B2, який забезпечує здобувачам академічну і професійну мобільність; низький рівень володіння іноземною мовою науково-педагогічними працівниками, які викладають професійно спрямовані дисципліни за різними спеціальностями; відсутність належної матеріально-технічної бази, яка б дозволила оптимізувати освітній процес з вивчення іноземної мови [42, с. 146; 168, с. 127].

Про актуальність проблеми підвищення якості іншомовної підготовки студентів мовних і немовних спеціальностей, упроваджені спроби пошуку дієвих шляхів її розв'язання свідчать розроблені деякими вітчизняними закладами вищої освіти з урахуванням європейських і національних пріоритетів, досвіду реалізованої іншомовної підготовки концепції вивчення іноземних мов [117; 241]. На прикладі концепцій іншомовної освіти, розроблених деякими педагогічними ЗВО України, нами було узагальнено зміст передбачуваних цими концепціями інновацій щодо підвищення ефективності вивчення студентами іноземних мов:

1) на рівні змін політики іншомовної освіти закладу:

- упровадження наступності та ступневості вивчення іноземної мови відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR) (B2 для бакалаврів, C1 для магістрів, C2 для докторів філософії) з можливістю відповідної сертифікації;

- збільшення кількості годин на вивчення іноземної мови, передбачення можливості додаткового включення в навчальні плани іноземної мови як вибіркової дисципліни, іспиту з іноземної мови до переліку кваліфікаційних іспитів підсумкової атестації здобувачів вищої освіти;

- створення на базі ЗВО перекладацьких центрів, наукових лінгвістичних лабораторій, мовних клубів (гуртків) з метою надання послуг, популяризації вивчення іноземних мов, підвищення іншомовної компетентності всіх учасників освітнього процесу;

- постійне збільшення кількості загальноосвітніх і спеціальних навчальних дисциплін, викладання яких здійснюється іноземними мовами;

- залучення до викладацької діяльності іноземних спеціалістів, волонтерів-носіїв іноземних мов, в тому числі, за міжнародними програмами академічного обміну;

- підготовка та оформлення іноземною мовою заявок на отримання міжнародних грантів, участь закладу у спільних міжнародних проектах, програмах, конференціях, симпозіумах, семінарах, включаючи їхнє проведення на базі закладу;

- забезпечення активної присутності закладу в іншомовному Web-просторі, просування фахових видань закладу, їх індексація провідними світовими наукометричними базами даних (Scopus, Web of Science Core Collection);

- удосконалення технічних засобів навчання, оновлення матеріальної бази та методичного забезпечення спеціалізованих аудиторій для вивчення іноземних мов, створення цільового депозитарію, в тому числі, електронного;

2) на рівні підвищення майстерності викладачів:

- підвищення кадрового потенціалу профільних кафедр з викладання іноземних мов;

- заохочення викладачів до проходження закордонного стажування, участі викладачів у міжнародних фахових об'єднаннях, сприяння можливості їхньої короткострокової викладацької діяльності з закладах вищої освіти інших країн;

- організація на базі закладу курсів, методичних семінарів для підготовки науково-педагогічних працівників до викладання професійно спрямованих дисциплін іноземними мовами з використанням інноваційних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій;

- розробка та впровадження навчально-методичних матеріалів (у тому числі електронних) для викладання професійно спрямованих дисциплін іноземними мовами;

- просування методики інтегрованого викладання професійно спрямованих дисциплін іноземними мовами кількома викладачами (з профільною освітою та випускових кафедр);

3) на рівні змін, що безпосередньо стосуються здобувачів вищої освіти:

- ініціація комунікативної та професійної спрямованості оволодіння іноземними мовами;

- забезпечення можливості вивчення професійно спрямованих навчальних дисциплін іноземною мовою;

- впровадження практики захисту кваліфікаційних робіт, підготовки публікацій, доповідей на конференціях іноземною мовою;

- участь студентів та аспірантів у програмах академічної мобільності, міжнародних грантових проектах;

- запровадження вступного іспиту та внутрішньої системи поточного тестування на рівень володіння іноземною мовою з метою забезпечення чіткішої диференціації освітнього процесу (з урахуванням міжнародних стандартів);

- створення можливості одержання випускниками подвійного диплому;

- активне за діяння потенціалу виховних заходів і позааудиторної роботи.

Аналіз змісту запропонованих інновацій вказує на те, що в згаданих концепціях окреслені передусім зовнішні за характером змістові й організаційні засади оптимізації процесу оволодіння майбутніми фахівцями іноземною мовою, адаптовані до реалій закладів, потенціалу науково-педагогічних працівників, особливостей контингенту студентів, профілів спеціальностей щодо яких заклади здійснюють освітню діяльність. Погоджуючись у цілому з доцільністю таких змін, хочемо наголосити на тому, що принципово важливим у цьому аспекті оптимізації професійної підготовки студентів є звернення до внутрішніх ресурсів збагачення потенціалу іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх педагогів. Одним із таких важливих внутрішніх ресурсів є мотивація вивчення студентами іноземної мови, без належного рівня сформованості якої впроваджені зміни можуть виявитися менш ефективними.

Актуальні питання підвищення іншомовної компетентності майбутніх фахівців упродовж кількох останніх років були досліджені науковцями за різними напрямками, зокрема: теоретико-методологічні основи іншомовної

педагогічної освіти (О. Бігич, І. Бім, Н. Бріт, В. Краєвський, І. Лернер, Б. Лапідус, С. Ніколаєва, В. Плахотник, Г. Рогова, Ф. Рабинович, О. Савченко, О. Хоменко та ін.); професійна іншомовна підготовка фахівців у галузі педагогічної діяльності (І. Андрєєва, С. Роман, Г. Бакаєва, П. Гурвич, Т. Скрипникова, В. Неустроева та ін.); теорія компаративних досліджень (В. Зубко, К. Корсак, Н. Лавриченко, О. Локшина, Л. Пуховська, І. Тараненко, Й. Шатковська, А. Яновський та ін.). Проте науковий аналіз джерел, у яких висвітлений досвід іншомовної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО України, показує, що питання підвищення іншомовної компетентності майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей вивчене недостатньо.

Доводиться констатувати факт низького рівня іншомовної підготовки студентів педагогічних університетів, оскільки іноземна мова вивчається ними лише на перших двох курсах [71, с. 9]. Тому очікуваним є те, що рівень знань з іноземної мови студентів педагогічних університетів є доволі слабким, що особливо видно з результатів вступних іспитів у магістратуру. Кількість студентів нефілологічних спеціальностей, які складають вступний іспит з іноземної мови на оцінку А, знаходиться в межах 0%-9%, В/С – 11%-54%, а найпоширенішою є оцінка D/E – 37%-92%.

Така невтішна ситуація спонукала нас провести анкетування в період з 07.11.2019 по 08.11.2019, метою якого було визначити рівень студентського задоволення якістю викладання іноземної мови та вказати слабкі сторони, які гальмують процес засвоєння мови. В опитуванні брали участь 416 студентів нефілологічних спеціальностей I-II курсів та 369 студентів III-IV курсів. За результатами загального опитування визначено, що переважна більшість учасників зацікавлена в опануванні іноземної мови та потребує її вивчення й удосконалення впродовж навчання у закладі вищої освіти.

Як позитивний факт необхідно зауважити, що 95% респондентів зазначають, що для них вивчення іноземної мови є необхідним. Проте викликає занепокоєння той факт, що 25% опитаних вважають вивчення іноземної мови нецікавою справою (табл. 6.1.)

Таблиця 6.1.

Результати опитування студентів I-II курсів (416 респондентів)

Запитання та варіанти відповіді	Кількість респондентів, що обрали відповідь	Частка респондентів, що обрали відповідь, %
Запитання: Вивчення іноземної мови для Вас – це ...		
цікава й необхідна справа	167	40 %
не зовсім цікава, але необхідна справа	145	35 %
зовсім не цікава, проте необхідна справа	83	20 %
нецікава і непотрібна справа	21	5 %
інший варіант	0	0
Запитання: Які особисті цілі Ви переслідуєте у вивченні іноземної мови в університеті?		
ще раз спробувати розпочати вивчення мови (за наявності негативного попереднього досвіду вивчення дисципліни)	115	27,5 %
отримати на екзамені прийнятну для себе оцінку	93	22,5 %
не втратити наявний (здобутий раніше) рівень володіння мовою	62	15 %
покращити свої знання, удосконалити уміння й навички	146	35 %
інший варіант	0	0
Запитання: Чи вважаєте Ви, що знання іноземної мови можуть стати в нагоді у майбутній професійній діяльності?		
так	363	87,5 %
ні	32	7,5 %
не знаю	21	5 %
Запитання: У порівнянні з періодом навчання у школі Ваш рівень володіння іноземною мовою на сьогодні ...		
не змінився	208	50 %
знизився, втрачено частину знань	21	5 %
зріс	187	45 %
Запитання: Як часто Ви з'являєтесь на заняття з іноземної мови непідготовленим?		
дуже рідко	292	70 %
час від часу	83	20 %
досить часто	21	5 %
майже постійно	16	4 %
завжди	4	1 %

Запитання: За яких умов Ви приділяли б вивченню мови більше часу (годин, днів), ніж зараз?		
якби для вивчення пропонувався більш цікавий матеріал	260	62,5 %
коли б викладач частіше вдавався до репресивних заходів (страх перед покаранням примусив би Вас ретельніше готуватись до занять)	11	2,5 %
інший варіант	145	35 %
Запитання: Наскільки актуальною, на Ваш погляд, є тематика занять з іноземної мови?		
теми, що пропонуються до вивчення, є сучасними й відповідними потребам студентів	208	50 %
теми є занадто абстрактними, мало пов'язаними з сучасною навчальною та майбутньою професійною діяльністю студентів	63	15 %
важко сказати	145	35 %
Запитання: За яких умов Ви стали б більш старанно ставитись до вивчення іноземної мови?		
адаптована методика	31	7,5 %
цікавий матеріал	134	32,5 %
спілкування з носіями	22	5 %
збільшення годин	93	22,5 %
наявність бажання вивчати мову	52	12,5 %
поїздки за кордон	33	7,5 %
системна потреба іноземної мови в житті	31	7,5 %
вивчення мови з початку	21	5 %

Серед особистісних цілей, яким студенти надають переваги під час вивчення іноземної мови, заслуговують на увагу «покращення своїх знань і рівня володіння» (35%), прагнення спробувати ще раз розпочати вчити мову 27,5%, бажання підтримувати наявний рівень (15%). Разом з тим 22,5% респондентів сприймають вивчення іноземної мови як повинність та вважають, що достатньо отримати лише оцінку на екзамені.

Незважаючи на те, що всі студенти визнають актуальність опанування іноземної мови беззаперечним фактом, серед опитаних респондентів 7,5% стверджують, що в майбутньому іноземна мова їм не знадобиться, а 15% мають сумніви щодо її необхідності. Це дає підстави стверджувати, що мотиваційна складова опанування мови не достатньо була відпрацьована у перших роках навчання в школі.

Як позитивний факт можна відмітити те, що 45% респондентів зазначили, що рівень володіння мовою у порівнянні з періодом навчання у школі зріс, а у 50% не змінився, тобто залишився на попередньому рівні. Відповідно 5% студентів зазначили, що він знизився. Дані результатів опитування свідчать про позитивну динаміку та потребу у збільшенні, як годин опанування іноземною мовою, так і збільшення терміну її вивчення.

Респондентам було запропоновано визначити, як часто вони не готуються до занять з іноземної мови. 90% опитаних зазначили, що дуже рідко або час від часу не готуються. За отриманими результатами можна стверджувати, що у такому разі і рівень знань студентів повинен зрости на 90%, а не на 45%, що в два рази менше від очікуваного результату з урахуванням підготовки студентів. Отже, можна зробити подвійний висновок: або студенти готуються не в повній мірі, або підготовка викладачами потребує вдосконалення або збільшення годин. З опитаних респондентів 62,5% бажають отримувати під час занять з іноземної мови більш цікавий матеріал, що стимулювало б їх до вивчення іноземної мови. Позитивним є те, що 50% респондентів задоволені переліком пропонованих викладачами до вивчення сучасних тем. Водночас 50% респондентів важко сказати, чи теми є актуальними для них.

Узагальнюючи надані варіанти відповідей, робимо висновок, що майбутні вчителі нефілологічних спеціальностей сумлінно поставились до відповіді на відкрите запитання: 30% вважають, що матеріал на заняттях має бути більш цікавий, а 7,5%, що методика й технології навчання мають бути орієнтовані на студентів. Важливим є те, що 22,5% респондентів потребують більше годин на вивчення іноземної мови. Прикрим є той факт, що 12,5% опитаних втратили бажання вивчати мову і прагнуть його повернути і потребують у цьому мотиваційної підтримки.

Отже, підводячи підсумок, зазначаємо, що 87,5% студентів I-II курсів вважають, що знання іноземної мови обов'язково будуть їм потрібні у майбутній професійній діяльності та житті. Отже отримані за результатами анкетування дані уможливають зробити висновок, що питання планування і методичного забезпечення іншомовної підготовки потребують значного коригування, а саме: збільшення кількості годин на вивчення іноземної мови; продовження терміну її опанування впродовж чотирьох років навчання.

Відповідаючи на запитання щодо уподобання вивчення іноземної мови на I-II курсах університету, 44,4% студентів III-IV курсів надали інформацію, що заняття час від часу викликали у них інтерес, 16,7% зазначили, що вони завжди були їм до вподоби. Водночас 36% студентів заняття з іноземної ніколи не подобались. У процесі опитування старшокурсники зазначили, що під час навчання на I-II курсі 38,9% навчались на «добре та відмінно», на «задовільно та добре» – 33,3% осіб, на «задовільно» – 19,5% і лише 8,3% на «відмінно» (табл. 6.2).

Таблиця 6.2.

Результати опитування студентів III-IV курсів (369 респондентів)

Запитання та варіанти відповіді	Кількість респондентів, що обрали відповідь	Частка респондентів, що обрали відповідь, %
Запитання: Під час навчання на молодших (I-II) курсах університету іноземна мова належала до предметів, які ...		
вам завжди подобалися	62	16,7 %
час від часу викликали у Вас інтерес	164	44,5 %
ніколи не подобалися, викликали тривогу	133	36 %
інша відповідь	10	2,8 %
Запитання: Якою була Ваша успішність з іноземної мови під час навчання на молодших курсах?		
в основному «відмінно»	31	8,3 %
«добре» / «відмінно»	143	38,9 %
«задовільно» / «добре»	123	33,3 %
в основному «задовільно»	72	19,5 %
Оцініть свої знання з іноземної мови в порівнянні з товаришами по групі		
гірше за інших	82	22,2 %
на рівні більшості студентів групи	256	69,5 %
краще за інших	31	8,3 %
У порівнянні з періодом навчання на молодших курсах Ваш рівень володіння іноземною мовою на сьогодні...		
не змінився	123	33,3 %
знизився, втрачено частину знань	185	50 %
зріс	61	16,7 %
Запитання: Чи згодні Ви з тим, що іноземна мова повинна викладатися упродовж всього періоду навчання студентів в університеті?		
так	246	66,7 %
ні	41	11,1 %

не впевнений(на)	82	22,2 %
Чи продовжуєте Ви сьогодні вивчення іноземної мови?		
ні	255	69,4 %
так, самостійно	72	19,4 %
так, з репетитором	31	8,3 %
так, на мовних курсах у ВДПУ	0	0
так, на мовних курсах, у лінгвістичній школі за межами ВДПУ	0	0
інший варіант	11	2,9 %
Запитання: Чи вважаєте Ви, що знання іноземної мови можуть стати в нагоді у майбутній професійній діяльності?		
так	329	88,9 %
ні	20	5,55 %
не знаю	20	5,55 %
За яких умов Ви продовжили б сьогодні вивчення іноземної мови?		
введення спеціалізованих курсів	20	5,55 %
відвідування репетиторів	58	15,9 %
вивчення іноземної мови протягом чотирьох років	62	16,7 %
потреба для вступу до магістратури	46	12,5 %
доступна форма подачі матеріалу	18	4,8 %
висококваліфіковані викладачі	31	8,3 %
зміна методики викладання	28	7,55 %
збільшення кількості годин	18	4,8 %
співпраця з іноземцями	36	9,8 %
необхідність мови для майбутньої роботи та поїздок за кордон	52	14,1 %

Результати анкетування свідчать, що загалом студенти об'єктивно оцінюють свій рівень знань стосовно одногрупників, а саме: 69,5% респондентів оцінили свої знання на рівні більшості студентів групи, а 22,2% вказали, що вони знають гірше за інших, і лише 8,3% впевнені у перевазі своїх знань з іноземної мови. Це свідчить про те, що респонденти усвідомлюють свій рівень та потребують більш ґрунтовного набуття знань та умінь. Разом з тим, 50% респондентів вважає, що їх рівень у порівнянні з молодшими курсами знизився, не змінився – у 33,3% і зріс – серед 16,7% респондентів.

Респондентам запропоновано було дати відповідь на запитання про доцільність викладання іноземної мови упродовж всього періоду навчання студентів в університеті. На це 66,7% студентів погодились, а 22,2% не впевнені. Результати анкетування свідчать, що 69,4% респондентів на сьогодні

не продовжують вивчення іноземної мови і лише 27,7% опитаних студентів продовжують її вивчення, з яких самостійно вивчають мову 19,4% та з репетитором – 8,3%.

Аналізуючи відповіді на питання щодо необхідності застосування мови у майбутній професійній діяльності, переважна більшість респондентів (88,9%) відповіли «Так», що свідчить про розуміння проблеми сьогодення – розуміння і практичне застосування іноземної мови.

Результати анкетування підтверджують необхідність подальшої роботи щодо впровадження чотирьохрічного терміну навчання (16,7%) респондентів та уведення додаткових факультативних курсів (5,55%). Простежується потреба у більш висококваліфікованих викладачах, на чому наголошують 8.3% респондентів.

Дані аналізу дають підстави зробити висновки, що існує потреба:

- прийому до закладів вищої освіти після обов'язкового зовнішнього незалежного оцінювання;
- збільшення кількості годин на вивчення іноземних мов;
- узаконити вивчення іноземної мови впродовж усього терміну навчання в закладі вищої освіти;
- ширшого впровадження інноваційних технологій викладання іноземних мов;
- підвищення мотивації студентів педагогічних університетів до вивчення іноземних мов.

Загалом за останні роки спостерігаємо усвідомлення українськими студентами того, що незнання або незадовільне знання іноземної мови звужує потенційні можливості щодо працевлаштування та самореалізації фахівців, досягнення кар'єрного успіху, значно ускладнює спілкування з іноземцями. І навпаки, володіння іноземними мовами відкриває широкі можливості для міжнародного співробітництва, підвищує інтелектуальний рівень людини, дає можливість навчатися дистанційно у будь-якій частині світу.

В Україні вже виробилось чітке розуміння того, що іноземні мови – це один із засобів входження нашої держави в Європейський Союз, оскільки мобільність студентів, викладачів та інших громадян забезпечується знанням мови. Тому в законах України «Про вищу освіту» (2018), «Про освіту» (2017) одним з пріоритетних завдань розвитку освіти в Україні визначено створення

спільного мовного простору, що спонукає освітян приділити більше уваги розв'язанню проблеми вивчення мов на всіх рівнях, формуванню міжкультурного підходу, на протигагу монокультурному в навчанні мов, в основу якого покладено підготовку молоді до практичного використання іноземної мови в професійній діяльності.

У всіх ЗВО України нині головним у навчанні іноземної мови визначено підготовку студентів до навчання за вимогами європейських університетів: усвідомлення відповідальності за навчання, розвиток навичок самостійного оволодіння матеріалом, здатність до самоаналізу та самоконтролю, тобто формування таких особистісних якостей студента, за які відповідальність несе він сам, і які дозволили б йому інтегруватись у європейський освітній простір і витримати конкуренцію на міжнародному ринку праці.

Таблиця 6.3.

Способи імплементації європейського досвіду іншомовної підготовки в педагогічних університетах України

Особливості європейського досвіду іншомовної підготовки майбутніх учителів	Способи імплементації в університетах України
Висока мотивація студентів до вивчення іноземних мов (особливо Чехія)	Підвищення мотивації шляхом викладання окремих дисциплін іноземною мовою
Індивідуалізація навчання (автономність студента) (переважно Польща), зокрема завдяки інтенсивному застосуванню ІКТ (і Польща, і Чехія)	Застосування інноваційних особистісно орієнтованих технологій навчання, збільшення самостійної роботи, використання дистанційних форм навчання іноземних мов
Розвиток міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності (переважно Польща)	Залучення студентів до міжнародної співпраці, академічних обмінів, участі в міжнародних грантах
Обмін досвідом викладання іноземних мов з європейськими ЗВО	Організація наукового туризму, участь у закордонних стажуваннях

Аналіз досвіду Польщі та Чехії уможливив зробити висновок, що деякі методологічні підходи й технології організації іншомовної підготовки педагогів у цих країнах заслуговують на імплементацію в Україні.

Чотири основні напрями іншомовної підготовки вчителів у Польщі та Чехії, які варто імплементувати на теренах України:

- 1) підвищення мотивації студентів до вивчення іноземних мов;
- 2) розвиток міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності;
- 3) індивідуалізація навчання (автономність студента), зокрема завдяки інтенсивному застосуванню ІКТ;
- 4) обмін досвідом викладання іноземних мов між європейськими ЗВО.

Наше бачення способів ефективної імплементації описаного в попередніх розділах закордонного досвіду в українських педагогічних університетах представлено в таблиці 6.3.

Перебіг і результати реалізації зазначених способів імплементації кращого польського та чеського досвіду у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського представлено в наступних підрозділах.

6.2. Викладання навчальних дисциплін іноземною мовою у педагогічних університетах як вагомий чинник підвищення мотивації до вивчення іноземних мов

Найбільш значущими характеристиками XXI століття є глобалізація та інформатизація. Відбувається зближення країн і народів, становлення єдиного глобалізованого взаємозалежного світу, в межах якого розширюються економічні, політичні та культурні зв'язки між країнами. Процеси глобалізації суттєво позначаються й на системах освіти багатьох держав: відбувається відтік студентської молоді в ті країни, освіта яких забезпечує кращі можливості працевлаштування та більшої заробітної плати.

Нові виклики часу потребують вироблення нової стратегії розвитку вищої освіти в Україні та нових методологічних підходів до її організації. З огляду на посилення вимог до якості вищої освіти, потребує суттєвого вдосконалення і система професійної педагогічної освіти, зокрема й система іншомовної підготовки педагогів.

Нині в усьому світі актуальним є застосування в професійній освіті інноваційної технології навчання CLIL – (*Content & Language Integrated Learning – Інтеграція вивчення іноземної мови та фахових дисциплін*) і включення до навчального процесу інтегрованих занять з ділової чи професійної іноземної мови з одного боку, та фахових дисциплін, з іншого. За

цією технологією мова постає не навчальним предметом, а чинником, що виконує свою реальну комунікативну функцію – засобом спілкування, одержання та передавання нової інформації [339, с.91]. Практика показала, що ця технологія викликає в студентів більший інтерес до вивчення іноземної мови, а тому ця технологія знайшла широке застосування в загальноосвітніх школах і вищих навчальних закладах багатьох європейських країн.

Проте епізодичне проведення інтегрованих занять під час вивчення курсу англійської мови не може бути основною формою підготовки майбутніх фахівців до конкурентної професійної діяльності у глобалізованому світі. Тому, з метою підвищення конкурентоспроможності свої університетів, у багатьох країнах пострадянського простору впроваджують викладання фахових дисциплін іноземними мовами.

У Польщі в багатьох університетах здійснюється викладання навчальних дисциплін англійською мовою. Наприклад, майже 35% освітньої програми Варшавської політехніки можна прослухати англійською мовою [251]. Найбільш поширена така практика в магістратурі, оскільки вважається, що це особливо корисно для студентів, які, здобуваючи звання магістра, можуть використовувати англійську для досліджень і в професійній діяльності [327, с. 99]. По завершенні навчання студенти у Польщі успішно захищають дипломи англійською мовою.

В умовах глобалізації економіки та конкуренції університетів на світовому ринку освітніх послуг важливим ресурсом підвищення привабливості окремих спеціальностей, на нашу думку, може стати викладання дисциплін англійською мовою. Тому в багатьох країнах, у тому числі й пострадянського простору, в державних документах визнано необхідність білінгвальної освіти [234].

В Україні можливість викладання окремих дисциплін іноземними мовами визнана на законодавчому рівні. Зокрема в Законі «Про вищу освіту» в статті 48 зазначено, що «з метою створення умов для міжнародної академічної мобільності заклад вищої освіти має право прийняти рішення про викладання однієї чи кількох дисциплін англійською та/або іншими іноземними мовами, забезпечивши при цьому знання здобувачами вищої освіти відповідної дисципліни державною мовою» [89].

В окремих українських університетах вже зроблено перші кроки в напрямі інтернаціоналізації освіти:

- збільшено обсяги викладання англійської мови професійного спрямування;
- за ініціативи самих викладачів англійською викладаються окремі курси;
- за ініціативи окремих факультетів запроваджено цілі магістерські програми з англійською мовою викладання;
- практика написання та захисту дисертацій англійською мовою;
- дублювання офіційних веб-сайтів університетів англійською мовою;
- організація дозвіллевих розмовних клубів для студентів англійською мовою та безкоштовних курсів з вивчення англійської мови для викладачів [30, с. 21; 187, с. 120].

Україна має приклади викладання англійською мовою економічних, інформатичних і правових дисциплін, яке здійснюють українські викладачі фахових дисциплін або запрошені професори із закордону. Вдалим виявився експеримент Інституту журналістики Київського університету імені Бориса Грінченка, де на кафедрі реклами й зв'язків з громадськістю здійснюється викладання фахових дисциплін англійською. Підставою, що саме дисципліни, пов'язані з соціальною рекламою й теорією комунікацій, доцільно викладати англійською, стало те, що основні поняття з цієї сфери зародилися в США. Ця країна й досі є лідером у царині реклами й соціальних комунікацій, а тому є потреба постійно використовувати «першоджерельний досвід» [30, с. 19].

Проте в умовах глобалізації й транснаціоналізації освітнього процесу виникають нові методологічні проблеми, зокрема неготовність викладачів немовних фахових дисциплін до викладання англійською [30, с. 18; 71, с. 9; 187, с. 118]. Тому володіння англійською наразі має стати одним з основних факторів професійного розвитку викладачів фахових дисциплін. Викладацький склад будь-якого навчального закладу здебільшого складається з випускників магістратури, отже, викладання навчальних дисциплін англійською доцільно провадити, насамперед, серед здобувачів академічного ступеня магістра.

З огляду на те, що нині вступники в магістратуру здають іспит з іноземної мови, цілком доречно саме в магістратурі та аспірантурі педагогічних університетів здійснювати викладання навчальних дисциплін англійською мовою. Такий підхід стимулюватиме й студентів молодших курсів серйозніше

ставитись до вивчення англійської мови. А тому через кілька років викладання фахових дисциплін англійською можна буде поширювати й на молодших курсах.

Усвідомлюючи актуальність вивчення досвіду іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей у вищих навчальних закладах європейських країн [46, с.164], ми проаналізувати досвід білінгвальної освіти, загалом, і викладання загальноосвітніх і спеціальних дисциплін англійською мовою для студентів педагогічних університетів не лише у Польщі та Чехії, а й у кількох інших постсоціалістичних країнах.

Так, наприклад, у Білорусії в Гродненському державному університеті здійснюється викладання англійською мовою спеціальних дисциплін для студентів ІТ-спеціальностей. Передбачається, що така іншомовна професійна підготовка сприятиме підвищенню конкурентоспроможності фахівців ІТ-галузі [80]. Білоруський державний економічний університет готує магістрів зі спеціальності «Міжнародна економіка і торгівельна політика» англійською мовою [234]. Певні практичні напрацювання має Кустанайський державний університет ім. А. Байтурсінова (Республіка Казахстан), у якому в 2011-2012 навчальному році в порядку експерименту студентам випускного курсу спеціальності «Регіонознавство» був запропонований курс Цивільного права англійською мовою [121]. У Латвії в деяких університетах створюють окремі академічні групи, в яких навчання окремих дисциплін здійснюється англійською ще з першого курсу [120].

Проблему підготовки науково-педагогічних кадрів до викладання дисциплін англійською мовою намагаються розв'язувати науковці всіх пострадянських країн. У деяких університетах Росії для викладацького складу організують семінари, розраховані на 400 годин аудиторних занять. Поряд з аудиторними в цьому курсі навчання передбачені позааудиторні заняття під безпосереднім або опосередкованим керівництвом з боку викладача (індивідуальна робота зі слухачами, підготовка рольових і ділових ігор, кейс-аналіз). Передбачається також керівництво підготовкою та захистом семестрових і підсумкових презентацій, організація і керівництво зарубіжного мовного стажування, підготовка слухачів семінару до публікації наукових праць англійською мовою, підготовка до участі в міжнародних наукових конференціях тощо. Аудиторні заняття проходять 2 рази на тиждень по 4

академічні години [81]. Зіткнувшись із проблемою зворотного зв'язку з аудиторією, науковці розробили курс навчання англійської мови в рамках семінару «Методологія і методика викладання навчальних дисциплін на іноземних мовах», завданням якого було:

- удосконалення комунікативної компетенції учасників семінару;
- розширення їх англійської професійної термінологічної бази;
- робота над лекторською майстерністю;
- ознайомлення слухачів семінару з інноваційними прийомами вивчення іноземної мови і вдосконалення рівня володіння нею.

Як стверджують організатори курсів, таке навчання не лише підвищує якість іншомовної підготовки, а й формує такі спеціальні професійні компетенції:

- здатність застосовувати сучасні методики й технології організації вивчення різних дисциплін, діагностики та оцінювання якості освітнього процесу;

- здатність аналізувати результати наукових досліджень, застосовувати їх під час розв'язування конкретних науково-дослідних завдань у сфері педагогічної науки і окремих наукових галузей, самостійно здійснювати наукове дослідження;

- готовність проектувати освітні системи різного рівня з урахуванням пріоритетних напрямів розвитку конкретної науки та педагогічних наук (від освітнього середовища, освітньої програми, змісту предмета до уроку, технологій і конкретних методик навчання);

- здатність проектувати форми й методи контролю якості сучасної освіти, різні види контрольних-вимірних матеріалів, в тому числі з використанням інформаційних технологій та з урахуванням вітчизняного та зарубіжного досвіду;

- здатність до інноваційної діяльності в сфері освіти [81].

Досвід багатьох постсоціалістичних країн показав, що досить ефективним є використання білінгвальних навчальних матеріалів (тези лекцій, матеріали для практичних занять тощо). Наявність у студентів білінгвальних матеріалів, з одного боку, допомагає їм більш якісно виконувати завдання самостійно; з іншого боку, активізує зворотний зв'язок викладач-студент під час аудиторних занять. При цьому перед викладачем стоїть завдання постійного контролю за

самостійною роботою студентів із білінгвальним матеріалом. Засобами вирішення цього завдання є не лише діалогове спілкування викладач-студент у процесі аудиторної роботи, з метою перевірки формування в студентів спеціальної лексики, а й ведення студентами глосарію, що містить нові терміни англійською мовою з їх білінгвальними визначеннями. Крім того, практики рекомендують у кінці вивчення кожної теми проводити міні-перевірки лексичного обсягу.

Природно, що в умовах зміненого освітнього процесу з'являються нові методологічні проблеми, вирішення яких напрацьовується, насамперед, практикою. Проте саме практики викладання фахових дисциплін англійською мовою в педагогічних університетах в Україні і не вистачає.

Тому у своїй практиці ми ставили за мету: довести, що викладання дисциплін іноземною мовою в педагогічних університетах є суттєвим чинником підвищення якості іншомовної підготовки майбутніх педагогів; описати досвід підготовки науково-педагогічних кадрів до ведення занять іноземною мовою; визначити основні стратегічні напрями вдосконалення професійної педагогічної освіти з урахуванням процесів європейської інтеграції України [61, с. 178].

Досвід підготовки викладачів до викладання дисциплін англійською мовою є і в українських університетів. Так, наприклад, досвід кафедри «Гірнична електротехніка і автоматика» Донецького національного технічного університету в 2005-2006 рр. показав, що:

- методика, спрямована на розвиток здатності думати англійською мовою, засвоювати типову англійську фразеологію, освоювати мову, насамперед, як розмовну, повністю виправдала себе, дозволивши викладачеві вільно триматися в англійському розмовному середовищі на заняттях зі студентами не лише в плані викладу матеріалу, а й у плані коментарів, діалогу;

- на початковому етапі ведення занять зі спеціальних курсів англійською мовою зберігається доцільність узгодження текстів конспектів лекцій з фахівцями в сфері мови;

- приблизно половина слухачів, які виявляють бажання підвищити кваліфікацію в галузі іноземних мов, за період навчання усувається від цього процесу, не витримуючи інтенсивності та рівня навантаження;

- після завершення мовного тренінгу важливе продовження цього виду діяльності в будь-яких формах. Припиняючи користуватися мовою, людина втрачає необхідні навички [147, с.155].

Вважаємо, що головне в цій справі – це бажання викладачів розпочати викладання своїх дисциплін англійською мовою. Готуючись до читання лекцій і проводячи їх англійською мовою, викладачі спеціальних дисциплін поступово набувають не лише фонетичні й лексико-граматичні навички та вміння в говорінні іноземною мовою, а й уміння в проведенні лекцій і організації зворотного зв'язку з аудиторією. Наприклад, разом з конкретними питаннями за змістом лекції, її автор готує відповідні слайди, графіки, таблиці й діаграми англійською мовою, що дозволяють також перевірити розуміння запропонованої в лекції інформації і, крім того, залучити до бесіди присутніх в аудиторії, вислухати їх непідготовлені висловлювання (розвиваючи навички та вміння в аудіюванні) і отримати можливість тренування, спрямованої на вироблення умінь оцінити ці іншомовні висловлювання й прореагувати на них (розвиває навички та вміння в говорінні).

Але курсова підготовка викладачів до викладання спеціальних дисциплін англійською мовою, на нашу думку, – це захід, спрямований на «латання дірок» у системі традиційної професійної освіти, зокрема й педагогічної, яка не забезпечує майбутнім педагогам достатнього рівня іншомовної підготовки. З огляду на те, що нині вступники в магістратуру здають іспит з іноземної мови, цілком доречно було б саме в магістратурі та аспірантурі педагогічних університетів здійснювати викладання навчальних дисциплін англійською мовою. Такий підхід стимулюватиме й студентів молодших курсів серйозніше ставитись до вивчення англійської мови. А тому через кілька років викладання фахових дисциплін англійською можна буде поширювати й на молодших курсах.

На нашу думку, дисциплін, які варто було б викладати англійською, в рамках кожної спеціальності є чимало. Прикладом може бути загальноуніверситетська дисципліна «Методологія наукових досліджень». Сприятливою умовою для викладання магістрантам цієї дисципліни є те, що вступники до магістратури складають іспит з іноземної мови (переважно англійської). Крім того, оскільки зазначена дисципліна є загальнонауковою, то її може викладати будь-який доктор наук або досвідчений кандидат наук, якій

володіє іноземною мовою на рівні не нижче B2. Врешті решт, це може бути будь-який викладач іноземної мови, який має суттєвий досвід наукової діяльності.

Доцільність і необхідність викладання «Методології наукових досліджень» англійською мовою для потенційних науково-педагогічних кадрів пояснюємо наявністю таких причин:

- 1) вихід української науки на міжнародний рівень;
 - публікації в міжнародних наукових журналах;
 - участь у грантах міжнародних організацій;
 - міжнародне наукове співробітництво й академічних обмін;
- 2) необхідність аналізу іноземних наукових досліджень, які, як правило, представлені англійською;
- 3) вимога написання анотацій до дисертацій та статей англійською мовою;
- 4) можливість працевлаштування науково-педагогічних працівників в іноземних навчальних закладах;
- 5) потреба українських ЗВО у викладачах, які володіють англійською мовою, щоб навчати наступні покоління магістрантів та іноземних студентів;
- 6) вимога МОН України до доцентів і професорів володіти іноземною мовою принаймні на рівні B2;
- 7) потреба підвищити рівень володіння англійською мовою, що є основним засобом спілкування в ІТ-сфері;
- 8) викладання дисциплін англійською мовою має підняти як престиж окремих факультетів, так і привабливість університету в цілому;
- 9) можливість почуватися вільно, відвідуючи міжнародні конференції та семінари за кордоном;
- 10) підвищення привабливості особистості, яка володіє іноземною мовою.

Названі вище причини, що зумовлюють потребу й можливість викладати «Методологію наукових досліджень» англійською мовою, і переваги такого навчання були донесені нами до відома студентів усіх факультетів університету. Проте, як показали результати попереднього опитування, лише 32% магістрантів виявили стійке бажання слухати цей курс англійською. Такі результати дають підстави зробити висновок, що не всі студенти усвідомлюють переваги, які дає гарне знання англійської мови кожному науковцю, викладачу,

особистості загалом. Більшість студентів просто бажають уникати труднощів. Тому у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського було прийняте рішення розпочати пілотний проект у формі експерименту лише на одному потоці магістрантів, які під час вступу до магістратури продемонстрували найкращі знання з англійської мови. Ними виявились студенти спеціальностей «014 Середня освіта (Математика)» та «014 Середня освіта (Фізика)». Матеріали лекційних і практичних занять підготовлені в максимально доступній формі як для студентів нефілологічних спеціальностей (докладний глосарій, спеціалізовані словники, презентаційні матеріали, технологічні картки, шаблони тощо).

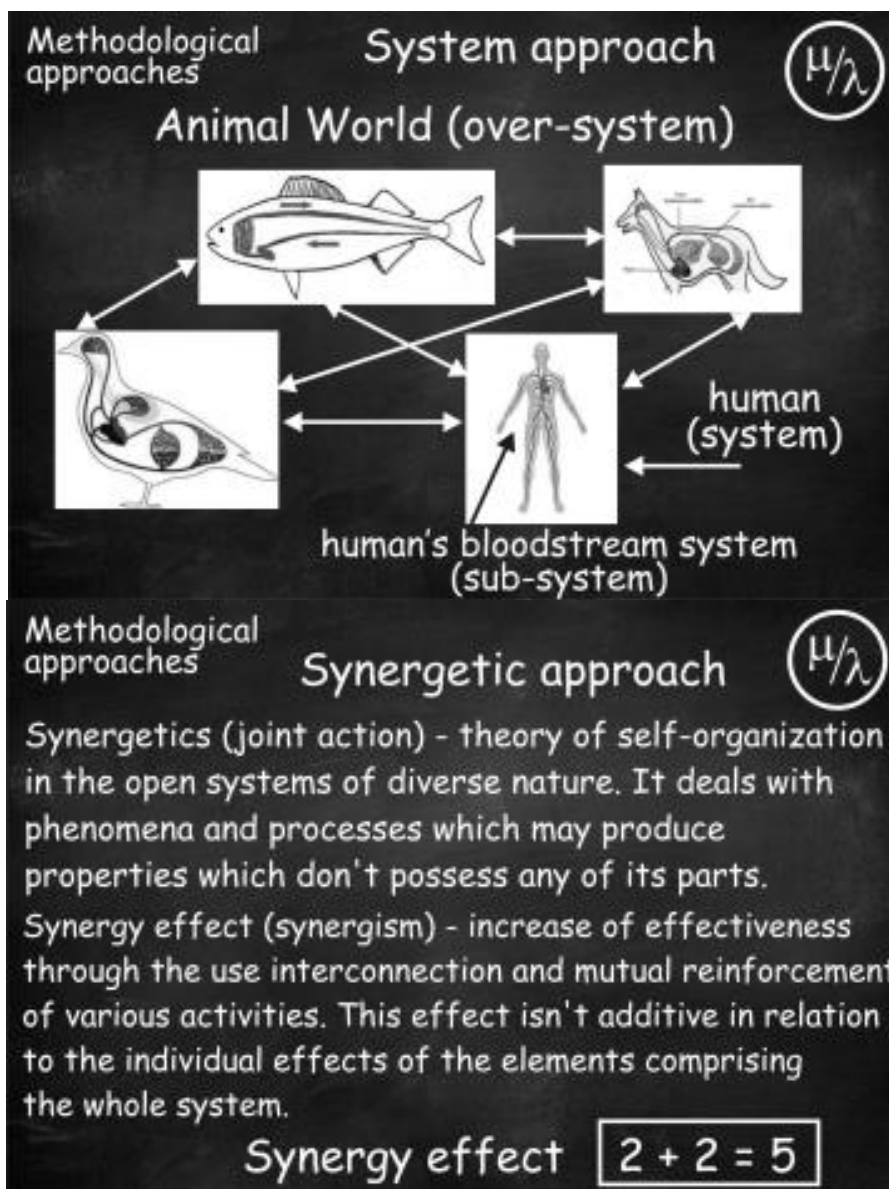


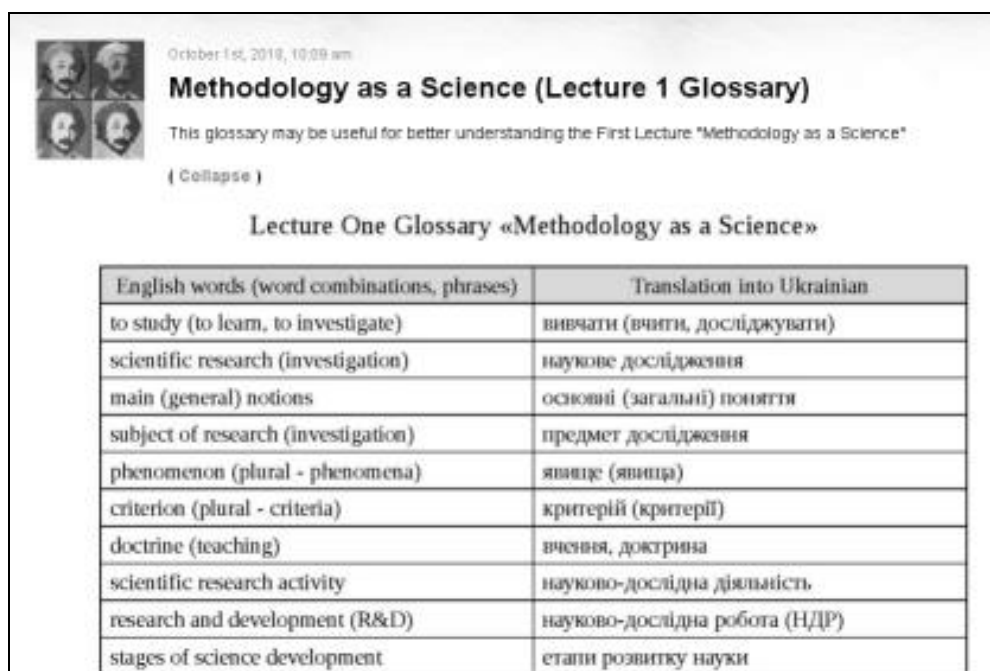
Рис. 6.2. Фрагмент презентації до лекції «Methodology as a Science»

Програма дисципліни містить 6 тем:

1. Methodology as a Science.
2. Categorical Apparatus and Structure of Scientific Research.
3. Methods and Techniques of Scientific Research.
4. History of Science: Scientific Discoveries of the Past and the Present
5. Arrangement, Approbation and Presentation of the Investigation Results
6. Scientific Project Activity. World Leading Citation Databases

Для полегшення сприйняття матеріалу створено комп'ютерну презентацію, де на слайдах представлено схеми, таблиці, рисунки, які є унаочненням інформації, що подається лектором.

На допомогу студентам пропонується також глосарій з основних термінів, який разом з іншими допоміжними матеріалами розміщено на сторінках спеціально створеного навчального блогу (<https://vdpu-science.livejournal.com/>)



October 1st, 2018, 10:09 am

Methodology as a Science (Lecture 1 Glossary)

This glossary may be useful for better understanding the First Lecture "Methodology as a Science"

(Collapse)

Lecture One Glossary «Methodology as a Science»

English words (word combinations, phrases)	Translation into Ukrainian
to study (to learn, to investigate)	вивчати (вчити, досліджувати)
scientific research (investigation)	наукове дослідження
main (general) notions	основні (загальні) поняття
subject of research (investigation)	предмет дослідження
phenomenon (plural - phenomena)	явище (явища)
criterion (plural - criteria)	критерій (критерії)
doctrine (teaching)	вчення, доктрина
scientific research activity	науково-дослідна діяльність
research and development (R&D)	науково-дослідна робота (НДР)
stages of science development	етапи розвитку науки

Рис. 6.3. Допоміжна on-line інформація з навчального блогу

Спостереження за роботою студентів показали, що форма проведення лекцій іноземною мовою має відрізнятись від традиційної. Оскільки студентам важко одночасно слухати викладача, дивитись презентацію і конспектувати, то всі матеріали лекцій пропонуються їм після заняття в електронному варіанті на сторінках блогу.



Рис. 6.4. On-line версія лекції «Methodology as a Science» з навчального блогу

Викладання дисципліни «Методологія наукових досліджень» англійською мовою сприяє розвитку термінологічної компетентності майбутніх учителів, оскільки узагальнює всі рівні термінологічної системи, з якою доведеться зіткнутися вчителю у своїй професійній реальності (вузьку галузеву, міжгалузеву, загальнонаукову).

Аналіз студентських коментарів показав, що вони схвалюють ідею читання окремих лекцій англійською мовою, але їм ще важко самостійно шукати інформацію в іноземних джерелах. Тому було вирішено шукати методичні прийоми навчання майбутніх учителів роботи з іншомовною науковою літературою.

Висуваємо гіпотезу, що ефективним чинником підвищення професійної спрямованості вивчення іноземної мови студентами є максимальне включення їх в іншомовну діяльність з науковою інформацією, цікавою з точки зору майбутнього фаху.

Для підтвердження гіпотези використовуємо такі методи дослідження: оцінювання знань студентів педагогічного університету з іноземної мови під

час вступу в магістратуру; фокус-групове опитування; теоретичне узагальнення; порівняння; педагогічний експеримент.

Завдання фокус-групового опитування передбачають вивчення таких аспектів досліджуваної проблеми: причини появи в студентів проблем, що призводять до зниження мотивації вивчення іноземної мови; розуміння майбутніми педагогами значущості роботи з іншомовною науковою інформацією для підвищення фахової й іншомовної компетентності; готовність студентів докладати зусилля для роботи з іншомовною науковою інформацією з метою самоосвіти і в науково-дослідних цілях; визначення шляхів оптимізації роботи з іншомовною науковою інформацією, які б призвели до підвищення вмотивованості здобувачів вищої освіти.

З метою одержання об'єктивних і надійних результатів у процесі фокус-групового опитування було створено 8 фокус-груп (2 – з викладачами іноземної мови, 6 – зі студентами педагогічного університету). За чисельністю кожна група налічувала 10-12 осіб, які висловили добровільну згоду на участь в експерименті. До фокус-груп викладачів рандомно були відібрані працівники зі стажем науково-педагогічної діяльності понад 17 років ($n = 24$; середній вік = 48,3). Під час створення фокус-груп студентів бралися до уваги такі параметри вибірки: освітній ступінь (бакалавра або магістра), рівень академічної успішності з іноземної мови в школі та в закладі вищої освіти, курс навчання і спеціальність, за якою здобувається вища освіта. Таким чином, методом попарного відбору були створені фокус-групи студентів: 2 групи – освітнього ступеня бакалавра немовних спеціальностей з різним рівнем академічної успішності з іноземної мови ($n = 23$; середній вік = 17,6); 2 групи – освітнього ступеня магістра з середнім і високим рівнями академічної успішності немовних спеціальностей ($n = 45$; середній вік = 21,6). Загальна чисельність учасників фокус-групового дослідження – 92 особи.

Як було показано в підрозділі 6.1, попри те, що за останні кілька років іспит з іноземної (переважно англійської) мови є обов'язковим під час вступу в магістратуру, маємо невтішні результати. Статистичні дослідження попередніх років вказують, що переважна більшість вступників у магістратуру мають задовільний рівень знань з іноземної мови (таблиця 6.4).

Таблиця 6.4

Рівень знань студентів нефілологічних спеціальностей з іноземної мови

Роки	Рівні знань студентів з іноземної мови (за результатами вступних іспитів до магістратури)			
	А (відмінно)	В/С (добре)	D/E (задовільно)	F/Fx (незадовільно)
2015	0,7 %	26,6 %	69,4 %	3,3 %
2016	1,1 %	29,5 %	67,7 %	1,7 %
2017	1,1 %	36,6 %	62,4 %	0,4 %
2018	4,1 %	25,7 %	69,8 %	0,4 %
В середньому за 2015-2018	1,8 %	29,5 %	67,3 %	1,4 %

Навіть зважаючи на той факт, що упродовж 4-х років відсоток студентів із незадовільним рівнем володіння іноземною мовою значно зменшився, маємо визнати, що 2/3 вступників до магістратури демонструють лише задовільний (D/E) рівень іншомовної компетентності. Такий низький рівень знань випускників бакалаврату спонукав нас здійснити дослідження основних причин цього невтішного факту, зокрема й структуру мотивації студентів педагогічних університетів до вивчення іноземних мов.

На критичні тенденції в стані вмотивованості сучасних студентів щодо оволодіння іноземною мовою вказують не лише українські, а й науковці з інших країн [306, с. 442; 358, с. 100]. Згадані наукові пошуки є вагомим внеском у розроблення досліджуваної проблеми, однак, недостатніми для її системного вирішення. Вважаємо, що вивчення особливостей і виокремлення проблемних аспектів мотивації вивчення майбутніми педагогами іноземної мови і виконання різних видів іншомовної діяльності дозволить повною мірою окреслити спектр необхідних і доцільних педагогічних інновацій, реалізація яких сприятиме розв'язанню наявних суперечностей між:

1) розумінням студентами значущості іноземної мови для особистісно-професійного розвитку й низькою готовністю скористатися її засобами для досягнення важливих суб'єктних цілей;

2) упровадженими нині закладами вищої освіти спробами поліпшити якість вивчення іноземної мови на рівні організаційних змін і неналежною увагою до особистісних потреб, цінностей, мотивів, внутрішньої динаміки особистісно-професійного розвитку студентів засобами іншомовної освіти;

3) значним потенціалом іншомовної наукової інформації для підвищення ресурсності освітньої і науково-дослідної роботи студентів і не сформованою потребою здійснювати в процесі навчання професійно орієнтовану іншомовну інформаційну діяльність.

Окреме місце в структурі мотивації вивчення іноземної мови майбутніми педагогами відводимо роботі студентів з іншомовною науковою інформацією. Іншомовна наукова інформація у практиці оволодіння майбутніми педагогами іноземною мовою має кілька взаємопов'язаних *функцій*, а саме: освітню (ресурс оперативного отримання професійно значущих знань з фаху), комунікативну (предмет обговорення в професійному середовищі) й науково-дослідну (об'єкт вивчення в форматі підготовки дипломних робіт, наукових публікацій). Структуру поняття «іншомовна наукова інформація» визначаємо через такі складові: джерела (друкована продукція, рукописи, Інтернет-ресурси, аудіо- й відеозаписи, виступи фахівців у реальному часі, телекомунікація); форма існування (усна, письмова); вид (текст, графічні зображення, анімація).

Проаналізуємо одержані результати фокус-груп опитування:

1. Більшість опитаних викладачів і студентів немовних спеціальностей важливою причиною, що позначається на здатності майбутніх педагогів засвоювати іншомовну фахову наукову інформацію, вважає вхідний рівень володіння іноземною мовою на етапі вступу до закладу вищої освіти. Виявлена тенденція: студенти освітнього ступеня бакалавра немовних спеціальностей вважають іноземну мову не профільним предметом, а тому не вважають доцільним докладати зусиль, витратити час, аби підвищити власний рівень володіння нею.

2. Обидві цільові групи респондентів одностайні в тому, що особливу складність для опрацювання мають оригінальні іншомовні тексти, які містять авторський стиль викладу і бачення проблеми в руслі традицій, що склалися у відповідній галузі знання в іншій країні. Через брак професійного досвіду особливо в перші роки навчання, не сформовані вміння роботи з іншомовною інформацією, студентам важко дати їй належну оцінку, а тому наукові іншомовні знання засвоюються фрагментарно, не використовуються для розв'язання професійних завдань, не виступають основою для створення власної професійно-значущої наукової інформації.

3. Майбутні педагоги немовних спеціальностей зауважили, що низький рівень знань з іноземної мови і відсутність вимог використовувати іншомовну навчальну й наукову літературу є основним стримуючим фактором у процесі вибору іншомовних фахових наукових джерел для опрацювання.

4. Опитані науково-педагогічні працівники підняли питання про те, що доцільним є ретельний відбір викладачами профільних і випускових кафедр іншомовної наукової інформації відповідно до спеціальності. Доречним є спільне укладання збірників наукових текстів іноземною мовою для читання, перекладу. Ця теза знайшла відображення й у відповідях студентів бакалаврату немовних спеціальностей, які підкреслили, що «читаючи і перекладаючи текст, досить часто не розуміли, про що йдеться», «не могли для себе пояснити, як це стосується їхнього навчання», «вважали зайвим читання наукових текстів», «така інформація стала б більш зрозумілою значно пізніше» тощо.

5. Респонденти фокус-груп викладачів і студентів (здебільшого магістрантів) погодилися, що в зв'язку з поширенням ІКТ доцільно шукати й опрацьовувати електронну іншомовну наукову інформацію. Проте, не всі майбутні педагоги мають сформовані вміння здійснювати пошук необхідних іншомовних професійно орієнтованих джерел в Інтернет, користуватися електронними перекладачами та словниками; не володіють інформацією про міжнародні наукометричні бази, в яких індексуються наукові видання; не знають професійних віртуальних спільнот, з якими можна налагоджувати фахове спілкування; потребують сторонньої допомоги.

6. Думка майбутніх педагогів щодо суб'єктивної значущості іншомовної освіти має свою специфіку. Більшість студентів немовних спеціальностей розуміють важливість вивчення іноземної мови, однак, міра професійної складової в такій потребі в них мала (домінують комунікативні й соціальні мотиви). Констатовано зростання зорієнтованості на доцільність підвищення іншомовної професійної комунікативної компетентності залежно від освітнього ступеня й академічної успішності з іноземної мови: у магістрів, на відміну від бакалаврів, така зорієнтованість вища; студенти з кращими показниками академічної успішності більш умотивовані на виконання іншомовної діяльності. Виявлено протиріччя: не зважаючи на розуміння важливості іншомовної освіти, студенти більшою мірою висловлюються про підвищення власної іншомовної професійної комунікативної компетентності в майбутньому

часі; більшість майбутніх педагогів немовних спеціальностей не називають конкретних кроків у цьому напрямі, зроблених у минулому, й передбачених ними на найближчу перспективу.

7. Викладачі засвідчують зниження рівня готовності студентів докладати зусилля для вивчення іноземної мови, роботи з іншомовною науковою інформацією з метою самоосвіти і в науково-дослідних цілях. Респонденти з фокус-груп науково-педагогічних працівників висловлюються про негативні тенденції, які посилюються з року в рік у студентській аудиторії: зниження мотивації до іншомовної освіти, втрата інтересу до можливостей особистісно-професійного розвитку її засобами; переважання репродуктивного підходу до виконання іншомовної діяльності; уникання виконання додаткових завдань з професійно орієнтованим змістом тощо. Майбутні педагоги в якості виправдань часто користуються відмовками «бракує часу», «велике навантаження з професійно орієнтованих дисциплін» тощо. Лише чверть опитаних студентів немовних спеціальностей переважно з високим рівнем академічної успішності з іноземної мови (більша частина з них – освітнього ступеня магістра) висловили згоду розглянути можливість написання й захисту дипломної роботи іноземною мовою; третина майбутніх педагогів з різних фокус-груп вказали на готовність спробувати підготувати наукову публікацію, опрацювавши іншомовні джерела за темою дослідження (в тому числі електронні); тільки кілька осіб з числа магістрів готові представляти результати власних наукових досліджень міжнародній фаховій спільноті.

8. Через невпевненість у власних силах, неадекватну самооцінку й низький рівень домагань, недостатність знань з іноземної мови, не розвинуті навички іншомовної комунікації і роботи з науковою інформацією в частини студентів, не залежно від освітнього ступеня, виникає психологічний дискомфорт, який супроводжується переживанням негативних емоцій, асоціативним перенесенням тимчасового неуспіху на загальний спектр ситуацій, пов'язаних із вивченням іноземної мови, тобто, закріплюється мотивація уникнення невдач.

Отже, аналіз фокус-групового дослідження засвідчив наявність труднощів, негативних тенденцій, суперечностей, які негативним чином позначаються на мотивації вивчення іноземної мови, призводять до того, що майбутні педагоги уникають роботи з джерелами іншомовної наукової

інформації. Розуміючи необхідність подолання виявлених несприятливих явищ, покладаючись на висновки, зроблені в процесі теоретичного узагальнення досліджуваної проблеми, вважаємо доцільним запровадити спеціальні умови формування мотивації майбутніх педагогів до підвищення іншомовної професійної комунікативної компетентності завдяки роботі з іншомовною науковою інформацією.

Провідну роль у навчанні іноземній мові в педагогічному університеті відводимо професійно спрямованому читанню літератури за фахом, зокрема наукових видань, що індексуються базами Scopus і Web of Science, де представлені найсучасніші наукові досягнення. Сприятливим середовищем для мотивації магістрантів до цього типу діяльності стала практика викладання іноземною мовою загальнонаукових навчальних дисциплін на кшталт згаданої вище «Methodology and Principles of Scientific Research», яка передбачає, зокрема, формування навичок роботи з джерелами наукової інформації. Контент дисципліни одночасно містить теми як загальнонаукового характеру («Methodology as a Science», «History of Science: Scientific Discoveries of the Past and the Present», «Methods and Techniques of the Scientific Research», «Assessment of the Scientific Effectiveness»), так і теми, що окремо висвітлюють основні підходи, принципи, етапи проведення наукових досліджень, рекомендації щодо підготовки, написання й коректного оформлення магістерських дипломних робіт, оприлюднення результатів наукових досліджень тощо («Categorical Apparatus and Structure of the Scientific Research», «Publication of the Research Results», «Mistakes which Must Be Avoided while Carrying on the Scientific Research» etc). Тобто, окрім теоретичної цінності, запропонований курс має прикладний характер, що додатково мотивує студентів до вивчення навчальної дисципліни.

На практичні заняття магістрантам пропонувалися такі види робіт (аудиторні й самостійні): Internet-пошук і класифікація англomовних джерел, а також аналіз англomовних наукових статей за тематикою магістерських дипломних робіт із подальшим обов'язковим on-line обговоренням. Зважаючи на специфіку закладу, більшість магістерських робіт має педагогічно-методичну спрямованість, отже корисну інформацію варто шукати в англomовних педагогічних виданнях на кшталт «The New Educational Review». Журнал спільного видавництва Польщі та Чехії став чудовою базою для

відпрацювання навичок пошуку англомовної спеціалізованої інформації. Магістрантам було запропоновано обрати по одному номеру журналу й ретельно проаналізувати зміст опублікованих у ньому статей, звертаючи особливу увагу на матеріали, що є дотичними до тематики магістерських дипломних досліджень. Упродовж півріччя було опрацьовано понад 50 номерів. Магістранти не лише здобули навички роботи з іншомовними джерелами, а й збагатили власні дослідження значним обсягом корисної інформації. Аналіз та обговорення статей журналу сприяли забезпеченню включення мотивації роботи з іншомовною науковою інформацією в загальну структуру мотивації до особистісно-професійного розвитку шляхом створення ситуацій досягнення успіху в процесі виконання іншомовної інформаційної діяльності. Більшість студентів зазначають високу корисність нетнографічного аналізу закордонних іншомовних наукових видань, зокрема вказуючи на велику кількість, високу якість та актуальність знайденого матеріалу за тематикою їхніх дипломних досліджень.

За результатами експерименту ми дійшли висновку, що за такого підходу іноземна мова виступає не лише засобом отримання нової інформації, а й обміну інформацією й ухвалення на її основі власного або колективного рішення. Така діяльність сприяла формуванню позитивної професійної «Я-концепції», наближенню установки образу «Я-професійне іншомовне реальне» до уявлень «Я-професійне іншомовне ідеальне»; надала особистісного смислу й аксіологічної спрямованості іншомовній діяльності завдяки підкріпленню суб'єктивної впевненості у власних можливостях роботи з іншомовною науковою інформацією, створенню ситуацій для проявів особистих освітніх результатів і досягнень у сфері науково-дослідної роботи іноземною мовою.

Підвищенню продуктивності освітнього середовища закладу в аспекті формування мотивації майбутніх педагогів до роботи з іншомовною науковою інформацією сприяло використання інноваційних педагогічних і інформаційно-комунікаційних технологій (мозкові штурми, дискусії, форуми, блоги тощо). Інтерактивний, особистісно орієнтований, діалогічний і творчий характер таких технологій сприяв інтенсифікації взаємодії викладача й студентів у процесі роботи з іншомовною науковою інформацією; урізноманітнив методи, форми і засоби іншомовної діяльності; забезпечив доступність іншомовних наукових джерел.

Підтвердженням підвищення мотивації є кількісні дані представлення компонентів мотиваційної структури роботи майбутніх педагогів з іншомовною науковою інформацією (отримані за допомогою опитувальника В. Гербачевського). Результати опитування представлені на графіку (Рис. 6.5.) (за середнім значенням по вибірці, $n = 63$):

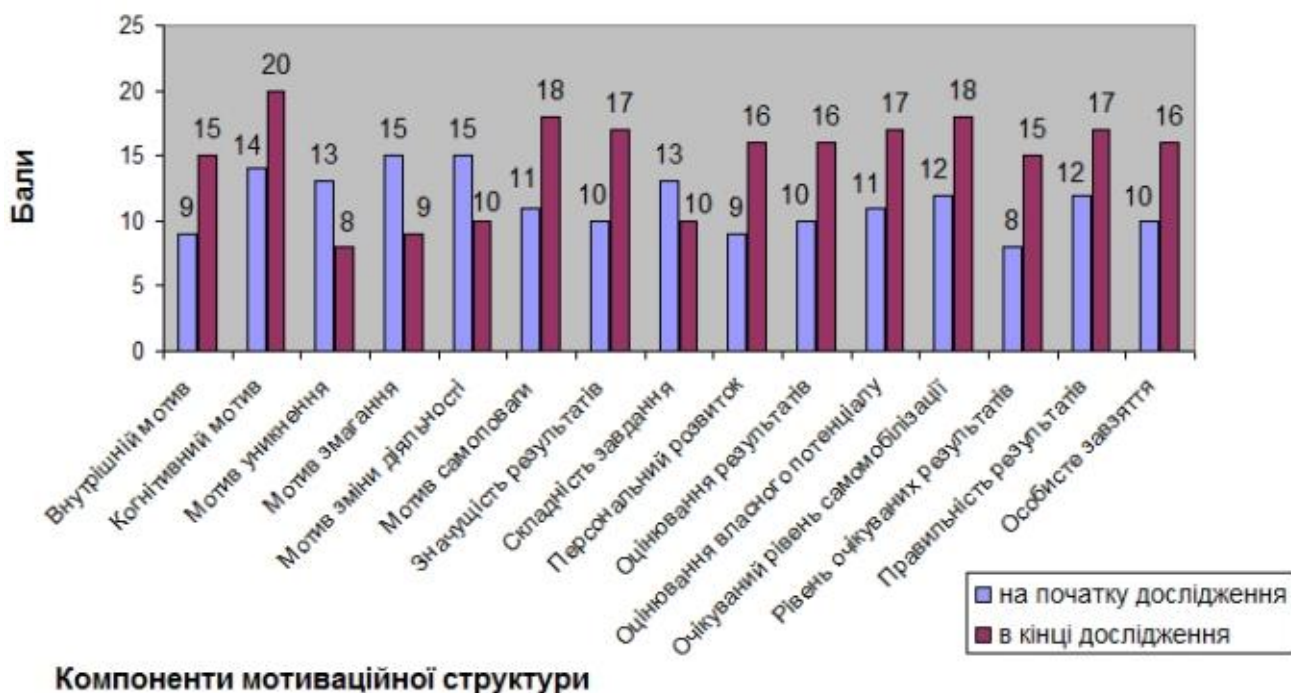


Рис. 6.5. Кількісна інтерпретація компонентів мотиваційної структури

Результати дослідно-експериментальної роботи засвідчили позитивну динаміку в розвитку компонентів мотиваційної структури роботи майбутніх педагогів з іншомовною науковою інформацією. При повторному діагностичному зрізі констатовано зростання пізнавального інтересу й ініціативи студентів, підвищення інтернальності й особистісної значущості виконання такого виду діяльності. Виявлено стабілізацію співвідношення показників самооцінки та рівня домагань майбутніх педагогів на рівні суб'єктивної потреби й здатності опрацьовувати наукову іншомовну інформацію. Студенти продемонстрували більшу налаштованість на виконання завдань вищої складності, засвідчили кращу готовність до мобілізації власних ресурсів і можливість докладати значні зусилля для досягнення продуктивного результату під час роботи з іншомовними науковими джерелами. У мотиваційній структурі майбутніх педагогів знизилися показники прояву мотивів уникнення невдач і змагання з іншими студентами, зникло

бажання припиняти роботу з науковою іншомовною інформацією, або замінювати її на будь-яку іншу діяльність при появі найменших труднощів і перешкод. Зросла усвідомленість необхідності й доцільності збагачення власної іншомовної професійної комунікативної компетентності шляхом роботи з іншомовною науковою інформацією.

Успішність досягнення позитивних змін у напрямі збагачення іншомовної професійної комунікативної компетентності залежить від підвищення мотивації майбутніх педагогів до освітньої й науково-дослідної діяльності засобами іноземної мови. Формування мотивації майбутніх педагогів до роботи з іншомовною науковою інформацією як органічної складової іншомовної професійної комунікативної компетентності потребує системної роботи всіх викладачів щодо аналізу студентами наукових іншомовних видань за фахом. Така робота студентів під час вивчення різних фахових дисциплін забезпечить позитивну динаміку в стані ціннісно-мотиваційного налаштування й готовності майбутніх педагогів до роботи з науковою іншомовною інформацією як джерелом особистісно-професійного розвитку, соціокультурної комунікації, мобільності в професійному й академічному середовищах.

Отже, викладання дисциплін іноземною мовою є важливим чинником інтеграції української педагогічної спільноти в міжнародне академічне співтовариство і фактором підвищення позицій педагогічних університетів у міжнародному рейтингу вищих навчальних закладів. Оволодіння іноземною мовою сприяє академічній мобільності професорсько-викладацького складу українських ЗВО і міжнародного обміну лекторами. Завдяки вдосконаленню рівня володіння іноземною мовою викладачі основних навчальних дисциплін частіше публікуватимуть наукові статті англійською мовою, братимуть участь у міжнародних науково-практичних конференціях і освітніх проектах.

Тому стратегічним напрямом удосконалення професійної педагогічної освіти з урахуванням процесів євроінтеграції є розроблення державної політики викладання фахових дисциплін англійською мовою, що передбачала б нормативне, методичне й фінансове забезпечення університетів/факультетів і окремих викладачів, які здійснюють викладання фахових дисциплін англійською мовою.

Викладання навчальних дисциплін англійською мовою має очевидні переваги:

1) студенти підтримують свої знання англійської мови, отримані в середній школі, можуть вільно користуватися англомовними періодичними виданнями та спеціальною літературою;

2) викладачі використовують у навчанні ефективні західні підручники, написані визнаними фахівцями у своїх сферах;

3) університети зосереджують увагу на програмах професійної підготовки відповідно до міжнародних стандартів;

4) майбутні фахівці освоюють спеціальний словниковий запас, що дає їм можливість не лише впевнено читати статті та навчальні посібники англійською мовою, а й підготувати студентів до подальшої освіти, наприклад для «подвійного диплома», сумісних магістерських програм, а також для поїздок за кордон на навчання, стажування чи роботу;

5) молоді науковці можуть публікувати свої статті в міжнародних виданнях, брати участь у міжнародних конференціях;

6) значно підвищується мотивація студентів до вивчення іноземних мов.

Крім того, очевидно, що викладання навчальних дисциплін в університетах України англійською мовою є важливим чинником для приваблення не лише українських, а й іноземних студентів, які платять за навчання значні кошти у валюті. За наявності в українських університетах навчальних курсів, що викладаються англійською, іноземним студентам не потрібно впродовж 10 місяців опановувати українську мову перед вступом в університет. Студенти одразу починають навчатися за вибраною ними спеціальністю.

6.3. Використання особистісно орієнтованих та інформаційно-комунікаційних технологій для забезпечення автономності студентів у вивченні іноземних мов

Як показує світовий досвід викладання іноземних мов [118; 370; 433; 518], найбільшого поширення в європейських країнах набули такі інноваційні технології, як дискусії (discussions), демонстрування та вставка (demonstration and exhibition), гра (game), спостереження (observation), експеримент (experiment), програмоване навчання (prigrammed instruction), мікронавчання (microteaching), протоколи (protocols), дебати (debate), форум (forum), круглий

стіл (round table), «мозковий штурм» (brain storming), вирішення проблеми (problem solving), рефлексивне навчання (reflective teaching) та інші [83, с.167].

У Польщі поряд із традиційними методами навчання (*комунікативний, граматико-перекладний, аудіолінгвальний, груповий, конструктивістський*) викладачі іноземних мов надають перевагу інноваційним методам і технологіям. Наприклад, метод запитань і відповідей «Академії наук» (akademii nauki) передбачає спеціально розроблену систему повторень і запитань, що сприяє запам'ятовуванню матеріалу, швидкому темпу ведення заняття, оскільки немає потреби перекладати навчальний матеріал, виробленню вміння мислити іноземною мовою. *Метод «відкриття»* («Otwarcie») полягає в поступовому навчанні: сприйняттю інформації на слух, розвитку навичок спілкування, оволодінню графічними навичками та основами граматики. Основна особливість цього методу – регулярні перегляди художніх фільмів, а також створення ситуації перебування студента за кордоном завдяки елементам інтерактивності.

Дуальний метод (metoda dualna) полягає в почерговому викладанні курсу іноземної мови польським викладачем і носієм мови. На заняттях із польським лектором студенти ознайомлюються з новим матеріалом, тренуються в правописі, тлумаченні текстів. Вивчений матеріал закріплюється потім під час спілкування з носієм мови.

Дистанційні методи (metody dystansowe e-learning) застосовуються переважно в навчанні іноземних мов студентів заочної чи дистанційної форми навчання. Вони доповнюються традиційними зустрічами з викладачем, який виконує функцію викладача-консультанта. Таке поєднання є ефективним, тому що знання і вміння, здобуті під час підготовки студентів он-лайн, які також контролюються викладачем, вдосконалюються під час традиційних зустрічей [250].

Польські науковці-практики розробили також низку авторських методів, спрямованих на оптимізацію навчального процесу та отримання кращих результатів опанування іноземних мов. Наприклад, метод В. Бронярка (W. Broniarka) передбачає читання тексту вголос і його аналіз у формі перекладу (дослівного і літературного), спочатку – з іноземної мови на польську, а потім – з польської на іноземну. Після цього студенти вивчають нові лексичні одиниці та закріплюють граматичні правила. Метод Л. Шкутника (L. Szkutnik) базується

на діалогічному мовленні, що забезпечує механічне засвоєння певних структур – коротких діалогів. Метод З. Бжешкевіча (Z. Brzeškiewicz) передбачає використання на заняттях текстів популярних пісень, а також прислів'їв, приказок, афоризмів [747, с. 22].

Загалом польські науковці віддають перевагу особистісно орієнтованим технологіям вивчення іноземних мов, метою якого є не опанування словникового запасу і граматичних структур, а вироблення вміння спілкуватися іноземною мовою.

Дослідниця Х. Коморовська визначила чинники, що сприяють успішному навчанню іноземної мови [491, с. 25– 29]:

- ініціативність та активний підхід до завдань, тобто студент сам відшукує ефективні форми роботи і організовує власне навчання;
- формування компенсаторних умінь: мовної здогадки, здатності порозумітися за умови володіння недостатнім обсягом мовних одиниць;
- застосування різноманітних методів навчання для розв'язування поставлених завдань;
- вміння знаходити необхідний додатковий матеріал;
- віра у власне вміння, належна самооцінка;
- високий рівень вмотивованості;
- готовність обговорювати свій прогрес у навчанні з іншими.

Одним із важливих моментів у навчанні іноземних мов польські науковці вважають забезпечення мотивації учіння, що досягається за допомогою добору змісту, матеріалів, методів, прийомів, організаційних форм навчання, раціонального поєднання викладу матеріалу педагогом і самостійного навчання студента [671, с. 19].

Заслуговує наслідування, на нашу думку, постійний обмін досвідом між викладачами та науковцями, які працюють над упровадженням інноваційних технологій як у польських, так і зарубіжних ЗВО.

В Україні під час вивчення іноземних мов найчастіше використовують ділові, рольові та ситуаційні ігри [29; 39; 106; 145; 225; 242], кейс-технології [124; 257], інформаційно-комунікаційні технології [72; 122; 160; 185; 254], проектні технології [188; 240], сугестивні технології [144], особистісно орієнтовані технології навчання [72; 73; 74; 100; 107; 204; 208; 246].

Проте, як було показано в підрозділі 6.1., досягнути високого рівня іншомовної підготовки майбутніх педагогів так і не вдається. Пояснюємо це тим, що більшість науковців і практиків схильні розробляти, впроваджувати й досліджувати ефективність інноваційних технологій у підготовці вчителя іноземних мов [18; 35; 108; 112; 167; 168; 171; 215; 222; 229; 244; 252], а не вчителів інших спеціальностей. Виняток становлять окремі публікації Т. Атрощенко [14, с. 94], Г. Барабанової [17, с. 30], В. Махінова [154, с. 19], О. Подзигун [185, с. 133], О. Стрельникової [217, с. 572], Л. Черній [244, с. 10], О. Яцишина [258, с. 442] та деяких інших українських науковців.

Нами було вирішено дещо змінити не просто технології навчання, а саму методологію організації іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей, узявши за основу польський і чеський досвід викладання іноземних мов у педагогічних та інших ЗВО, а саме – застосування особистісно орієнтованих технологій навчання у викладанні іноземних мов, розширення автономії студента за рахунок інтенсивнішого використання ІКТ та викладання окремих дисциплін англійською мовою.

Реалізація оновлення змісту педагогічної освіти в нашій практиці відбувається шляхом упровадження європейського контексту в освітні програми, навчальні плани з урахуванням професійного спрямування викладання іноземних мов. За основу взято методику «English for Specific Purposes» (Вивчення англійської мови для спеціальних цілей), суть якої полягає в новому підході до змісту навчання відповідно до мети, яку ставить перед собою студент. Ми використовуємо запропонований дослідниками Т. Хатчінсоном (Т. Hutchinson) і А. Уолтерсом (А. Walters) підхід до вивчення мови, що базується на потребах студентів. Ця методика розроблена з урахуванням комунікативних потреб студентів, що здобувають фах у різних сферах людської діяльності [450], і гарно себе проявила в польських і чеських університетах. За її допомогою у педагогічному університеті є можливість перетворити іноземну мову в професійно значущий предмет для досягнення основної мети всього освітнього процесу – підготовки компетентного висококваліфікованого педагога, здатного не лише до професійного спілкування, а й до самоосвіти іноземною мовою та до професійного саморозвитку з використанням іншомовних джерел наукової інформації.

Головна мета навчання іноземних мов студентів нефілологічних

спеціальностей у ВДПУ передбачає забезпечення активного володіння випускниками немовних спеціальностей іноземною мовою як засобом спілкування в сфері педагогічної та наукової діяльності.

Сучасна іншомовна підготовка педагогів у ВДПУ зорієнтована на оволодіння ними іноземною мовою, що передбачає не лише коректне з точки зору норми та стилю, ситуативно та контекстно адекватне користування мовленням як засобом усної та писемної комунікації в усіх сферах професійного спілкування, а й готовність використовувати іноземну мову для успішної викладацької та наукової діяльності, самоосвіти та професійного розвитку.

Для визначення рівня володіння іноземною мовою ми намагаємось враховувати сучасні тенденції формування освітнього простору у вивченні іноземних мов, що представлені в Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти, які розроблені Радою Європи для усіх країн-членів [86].

Мета навчання іноземних мов у межах базового академічного курсу є досягнення студентами «порогового рівня» (Threshold Level). Цей рівень є рівнем комунікативної компетенції і визначається як здатність брати участь у реальному спілкуванні іноземною мовою. Орієнтуючись на нього, педагогічний університет має забезпечити досягнення такого рівня володіння іноземною мовою, який за глобальною шкалою характеризується тим, що випускник як «незалежний користувач може розуміти основний зміст чіткого нормативного мовлення на теми, близькі і часто вживані на роботі, в навчанні, під час дозвілля тощо; може просто і зв'язно висловитись на знайомі теми або теми особистих інтересів» [86, с.24]. Згідно із Рекомендаціями CEFR, студенти немовних спеціальностей мають оволодіти загальноповсякденною та професійно орієнтованою іноземною мовою.

Якщо раніше для вирішення типових завдань педагогічної діяльності педагог повинен був опанувати такі уміння, як: читати, відповідати на запитання, реферувати загальнонаукову інформацію, вести бесіду в обсязі необхідного спілкування в соціально-побутовій, культурній та професійній сферах, розуміти іноземну мову і розвивати практичні навички ділового професійного спілкування, володіти мовою в письмовій формі, то нині вимоги до його іншомовної підготовки посилюються.

Тому в нашій практиці, користуючись порадами О. Яцишина та враховуючи кращі зразки польського й чеського досвіду, ми спрямовували основні лінгводидактичні дії на розвиток особистості майбутнього вчителя як активного суб'єкта процесу пізнання, забезпечували його всебічну підготовку до неперервної освіти, саморозвитку й самовдосконалення впродовж усього життя [258, с.440].

Найбільшого поширення в нашій практиці знайшли технології інтерактивного навчання («Робота в парах», «Мозковий штурм», «Інтерв'ю», «Круглий стіл», «Аналіз ситуації», імітаційні ігри, дискусії, дебати тощо), а також такі особистісно орієнтовані технології навчання іноземних мов як «Навчальний діалог», «Імітаційно-ігрові ситуації», «Технологія відкритого простору», «Навчання в співпраці», «Лінгвокультурологічний коментар», «Портфоліо», «Метод проєктів» та ін. Особливості використання вказаних технологій в іншомовній підготовці майбутніх учителів описані нами детально в посібнику [74, с. 52-54].

Використання цих технологій в іншомовній підготовці майбутніх учителів, як показала практика, не лише створює найкращі можливості для розвитку іншомовної компетентності студентів, а й підвищує мотивацію до виконання вправ і завдань.

Технологічна орієнтація процесу навчання іноземних мов стає світовою тенденцією. Студенти все частіше взаємодіють з комп'ютерами, планшетами, іншими засобами спілкування в режимі реального часу, а також з відповідним програмним забезпеченням. Відповідно збільшується відсоток нових, комп'ютерно-орієнтованих технологій навчання.

Враховуючи власний багаторічний досвід застосування ІКТ у викладанні іноземних мов [48; 49], а також сучасний досвід польських і чеських колег, ми дійшли висновку, що однією з ефективних технологій, що все частіше використовується в освітньому процесі, зокрема й у викладанні іноземних мов, є блогінг.

Спроба знайти точні статистичні дані щодо того, скільки людей наразі використовують блоги в освітній діяльності, не дала однозначних результатів. Це зрозуміло, адже технологія відносно молода й постійно розвивається, тому існує небагато інституцій, які б проводили змістовні статистичні дослідження з цієї тематики. За даними сайту однієї з найпопулярніших блогінгових платформ

у світі www.edublogs.org, станом на сьогоднішній день лише на цій платформі працюють майже 4,5 мільйони блогів, що орієнтовані на освітню діяльність. Кожного року платформа проводить опитування й оприлюднює статистику, яка висвітлює різноманітні аспекти використання освітніх блогів. Цікавими є результати нещодавнього статистичного дослідження, в якому взяли участь майже 600 респондентів, 64% з яких є викладачами, 11% – студентами, 25% – іншими посадовими особами навчальних закладів – директорами, тренерами, психологами тощо. Переважна більшість (71%) представляють державні освітні установи, з яких 64% працюють у ЗВО. Результати опитування доводять, що більшість викладачів і студентів сприймають блогінг як сучасну передову освітню технологію [573].

Отримані дані та наш власний досвід дозволяють виокремити численні переваги й означити особливості використання освітніх блогів у навчальній діяльності, а саме:

- викладачі можуть використовувати блоги для зберігання занять у режимі on-line, забезпечувати студентів допоміжними навчальними матеріалами;
- виставляти найкращі попередні студентські роботи в якості прикладів, а також публікувати поточні студентські роботи, забезпечуючи доступ для усіх зацікавлених осіб (батьків, колег, інших студентів);
- використовувати блоги з метою «відпрацювань» для студентів, які пропустили певні заняття, шляхом розміщення відповідних завдань в Інтернеті;
- розміщувати дані, що віддзеркалюють події всередині академічної групи, таким чином студенти постійно перебувають у курсі поточних справ, маючи доступ до організаційної інформації з будь-якої точки світу;
- відкривати розділи коментарів до публікацій блогу, щоб отримувати відгуки від батьків і спільноти, а також створювати дискусію між студентами;
- за допомогою блогів студенти навчаються «техніці» електронного наукового письма, тренуються розміщувати матеріали on-line, виробляють відповідний етикет спілкування в мережі, а також використовують блоги в якості власного електронного портфоліо.

Одночасно постає питання щодо вибору Інтернет-платформи для розміщення освітнього блогу, яка б якнайкраще відповідала цілям і завданням потенційного блогера. Серед найбільш популярних платформ, окрім уже

згаданої Edublogs, ми рекомендуємо використовувати такі всесвітньо відомі сервіси як Blogger, WordPress, Weebly, Tumblr, KidBlog, Live Journal.

У нашій практиці ми використовували сервіс Live Journal (Рис. 6.6.)

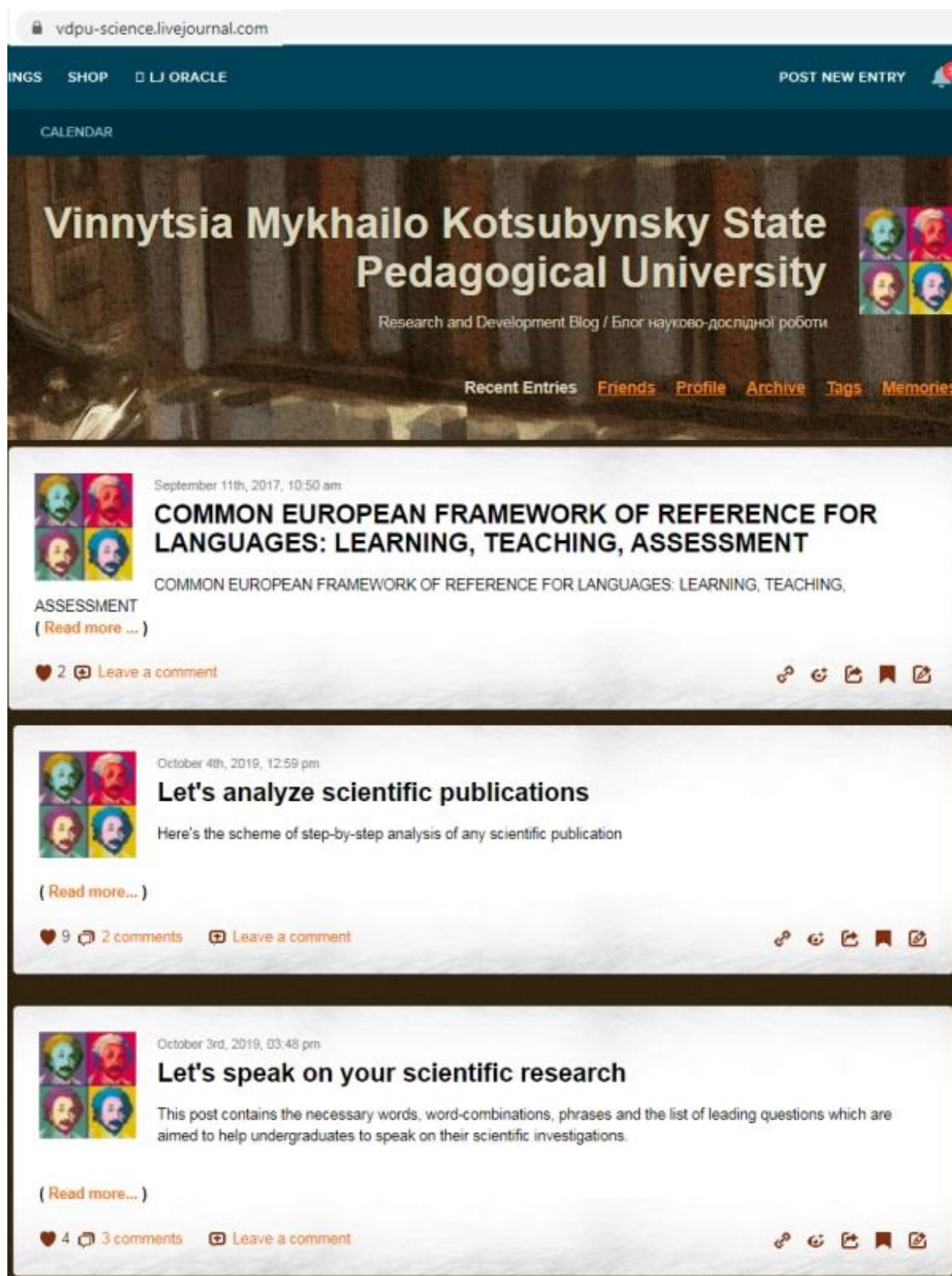


Рис. 6.6. Англomовний блог для вивчення загально університетської дисципліни «Методологія і методика наукових досліджень» (vdpu-science.livejournal.com)

Більшість освітян у всьому світі віддають перевагу WordPress – одній з найпопулярніших платформ для блогінгу, яку студенти використовують не лише під час навчання, а й для розвитку подальшої робочої кар'єри. Платформа надає значну кількість програмних засобів, які дозволяють користувачеві розширювати функції блогу саме для освітньої діяльності. Наприклад, платформа дозволяє організовувати дискусійні форуми, за допомогою відповідних плагінів створювати різноманітні on-line опитувальники, вікторини тощо. Важливим є те, що платформа використовує численні засоби кібербезпеки, забезпечуючи захист персональної інформації своїх користувачів від доступу з боку несанкціонованих відвідувачів, пошукових роботів, спаммерських програм.

Базуючись на власному досвіді, нами розроблено кілька рекомендацій щодо основних правил організації та ведення освітнього блогу, які, на нашу думку, допоможуть забезпечити максимальний ефект від блогінгу:

- студенти, батьки, інші викладачі факультету можуть серйозно перейматися питаннями захисту персональної інформації, тому, створюючи блог, варто забезпечити «парольний» захист доступу до особистих даних, а також отримати письмовий дозвіл студентів на розміщення у відкритих джерелах їхніх робіт, проектів, відео- та фотоматеріалів, і навіть імен та прізвищ студентів;

- блог презентує весь навчальний заклад, тому необхідно підтримувати високий рівень якості дидактичних матеріалів, які розміщуються у ньому;

- «занурення» у блогінг не повинно відбуватися занадто швидко, спочатку потрібно чітко усвідомити, навіщо створюється блог, які цілі переслідуються, які результати очікуються, також обрати «правильну» платформу, яка не обов'язково має бути найпопулярнішою, проте повинна максимально відповідати поставленим цілям і завданням;

- варто почати зі створення блогу викладача, добре вивчити усі особливості роботи з обраною платформою, а потім переходити до створення персональних блогів студентів;

- блог має бути забезпечений усіма необхідними засобами контролю, наприклад, системою моніторингу спаму у секції коментарів;

- перед початком роботи необхідно провести відповідні дослідження, дізнатися про розробки інших викладачів у сфері освітнього блогінгу, відвідати

заняття, уважно вивчити навчальні уроки (tutorials) щодо ведення освітнього блогу, які обов'язково розміщені в спеціальному розділі обраної платформи.

Наш досвід використання блогу під час дистанційного навчання іноземній мові, потреба в якому була зумовлена необхідністю дотримання карантину під час пандемії COVID-19, показав достатню ефективність такої технології іншомовної підготовки майбутніх учителів. Студенти магістратури продемонстрували досить високий рівень автономії під час засвоєння теоретичного навчального матеріалу та виконання практичних вправ.

Отже, робимо висновок, що імплементація польського та чеського досвіду застосування особистісно орієнтованих педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій в іншомовній підготовці не лише підвищує мотивацію майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей до вивчення іноземних мов, а й забезпечує індивідуалізацію навчання, заохочує до повної та/або часткової навчальної автономності.

6.4. Залучення студентів до міжнародної діяльності, організація обміну досвідом між викладачами українських і закордонних педагогічних закладів вищої освіти

Прогресивний досвід професійної підготовки майбутніх учителів у ЗВО європейських країн приваблює українських студентів, значна частина абітурієнтів прагне вступати саме до європейських університетів. Проте вважаємо більш перспективною практику подвійних дипломів, коли український студент навчається в Україні і паралельно здобуває освіту в одній із європейських країн.

Таку практику вже кілька років запроваджено у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського. На підставі укладених угод з педагогічними закладами Польської Республіки – Старопольською Вищою Школою (*Staropolska Szkoła Wyższa*) (м. Кельце) та Вищою Лінгвістичною Школою (*Wyższa Szkoła Lingwistyczna*) (м. Ченстохова) – реалізуються програми «Подвійний диплом», за якими навчаються бакалаври і магістри за кількома спеціальностями. Практика показує, що така академічна мобільність сприяє підвищенню рівня професійної підготовки майбутніх учителів, в тому числі, нефілологічних спеціальностей. У рамках угоди про

співпрацю та партнерство Erasmus+ університет регулярно відвідують викладачі Карконоської вищої школи (Karkonoska Państwowa Szkoła Wyzsza w Jeleniej Górze) (м. Єленя Гура).

У форматі співпраці з Міжнародною програмою академічних обмінів (NAWA, м. Варшава) студенти університету щороку проходять безкоштовні курси польської мови, відвідують літні школи на базі університету Марії Кюрі-Склядовської (м. Люблін). Результатом співпраці з Міжнародною організацією «Свобода і демократія» («Wolność i demokracja») (м. Варшава) стало часткове фінансування обладнання кабінету польської мови; отримання стипендій студентами та викладачами університету за популяризацію польської мови і культури серед українців у форматі грантових програми «Biało-czerwone ABC»; методична підтримка вивчення польської мови в Україні (навчальна література). Укладання угоди про співпрацю з Інститутом славістики Польської академії наук (м. Варшава) започаткувало реалізацію спільного наукового проєкту щодо перекладу та перевидання першого словника подільського говору «Słowniczek prowincjonalizmów Podolskich, ułożony w Kamieńcu Podolskim w roku 1863», укладеного польським вченим А. Кремером у середині XIX ст.

У 2019 році розпочато співпрацю з Педагогічним факультетом Карлового Університету (м. Прага), а також участь у чесько-українському проєкті «Proměny pedagogických fakult a univerzity pro XXI. století» («Трансформації педагогічних факультетів і університетів XXI століття»), що реалізується у 2020 році педагогічним факультетом університету Масарика (м. Брно).

Упродовж багатьох років університет здійснює активну міжнародну співпрацю на основі підписаних угод із ЗВО не лише Польщі та Чехії, а й Німеччини, Великобританії, Канади, США (Додаток ...таблиця з угодами...).

Науково-педагогічні працівники є членами Міжнародної асоціації викладачів англійської мови IATEFL, завдяки чому мають можливість брати участь у різних науково-практичних заходах (конференціях, тренінгах, воркшопах та вебінарах), обмінюватись досвідом із колегами з європейських країн (Польща, Чехія, Німеччина, Нідерланди, Велика Британія) щодо новітніх наукових знахідок, а також теоретичних і прикладних аспектів методики викладання іноземних мов.

У рамках підписаного договору між ВДПУ та Гете-Інститутом (Goethe-Institut) (Німеччина) відбувається імплементація міжнародної навчальної

програми DLL «Вчимося навчати німецької» для підготовки студентів - майбутніх учителів шкіл (копія угоди в Додатку). Упродовж 2017-2020 років в університеті вперше в Україні в навчальний процес запроваджено модель blended learning за програмою DLL, що передбачає поєднання аудиторного навчання сучасної методики навчання німецької мови з дистанційним. Навчання за програмою DLL проводиться за навчальними планами провідних університетів Німеччини «Curriculum Grobplanung für Methodik-Didaktik (angelegt an DLL4)» та «Curriculum Grobplanung für Methodik-Didaktik (angelegt an DLL6)». У квітні 2020 р. на офіційному сайті Гете-Інституту розміщений фільм про навчання за цією програмою, за участю викладачів і студентів ВДПУ. Інші результати співпраці Гете-Інститутом:

- отримано необхідні для навчання та підвищення кваліфікації матеріали для відповідних блоків курсу «Вчимося навчати німецької»;
- підготовлено в університеті DLL-тренерів (мультиплікаторів), які здійснюють онлайн супровід і проводять аудиторні заняття під час опрацювання посібників «Вчимося навчати німецької» в університеті;
- організовано підвищення кваліфікації викладачів ВДПУ, вони знайомляться з найсучаснішими концепціями викладання німецької мови;
- Goethe-Institut в надав ВДПУ в безоплатне користування 6 найменувань навчальних блоків серії «Вчимося навчати німецької» на онлайн-платформі Goethe-Institut що охоплює: навчальні модулі на платформі Goethe-Institut, адміністрування курсу на платформі Goethe-Institut, адміністрування учасників курсу на платформі Goethe-Institut.

З 2014 року університет є активним учасником імплементації новітньої програми з методики навчання англійської мови, розробленої Британською Радою в Україні на основі європейських практик навчання іноземних мов. Співпраця здійснюється за такими напрямками:

- участь викладачів ВДПУ у пілотуванні експериментальної програми з методики навчання іноземних мов в рамках проекту «Шкільний учитель нового покоління». У 2018-2020 навчальних роках 73 студенти навчались за новою програмою, у якій закладені європейські принципи й підходи до змісту й методів навчання (автономність навчання, розвиток критичного мислення). Результати опитування студентів і викладачів підтвердили ефективність програми для підготовки майбутніх учителів;

- посилення матеріальної та ресурсної бази. За підтримки Британської Ради в Україні в рамках проекту «Шкільний учитель нового покоління» університет отримав грант на закупівлю книг, а також була надана електронна та фактична передплата на всесвітньо відомий журнал «Teacher Training Journal»;

- закордонне стажування викладачів, які щороку проходять професійну підготовку та перепідготовку в «Школах професійної майстерності» Британської Ради в Україні.

З 2018 року університет виступає філією міжнародної організації освітян Global Communities Uniting for Equity (GCUE) та бере участь у спільних проєктах, міжнародних конференціях. Починаючи з 2019-2020 навчального року представники GCUE почали читати лекції студентам ВДПУ в рамках розширення взаємного партнерства між викладачами.

Починаючи з березня 2020 року разом з професорами Південно-Східного університету штату Міссурі (США), реалізовується проєкт «Web-Blended-Education». Викладачі ВДПУ проводять заняття з методики викладання іноземних мов, предметів педагогічних дисциплін разом із викладачами 8-ми американських і канадських університетів. Онлайн-заняття проводяться на платформах Дискорд, Zoom, Hangouts. Студенти запрошуються на спільні з американськими студентами – майбутніми учителями англійської мови – онлайн-заняття. Темі лекцій, семінарів, воркшопів охоплюють питання: методики викладання іноземних мов, академічної доброчесності, інклюзивної освіти, лідерства в освіті, інтернаціоналізації освіти, загальної педагогіки, організації дистанційного онлайн навчання на базі освітніх платформ. Кожна лекція, воркшоп завершується обговоренням у вигляді форуму на сайті www.web-blended-education.appspot.com, створеному для впровадження дистанційного навчання разом з Південно-Східним університетом Міссурі. Сайт показує рекордну відвідуваність і участь у 2020 році в умовах карантину.

Інші результати співпраці з Південно-Східним університетом Міссурі:

- навчання в магістратурі за програмою подвійного диплому;
- навчання в магістратурі за програмою «Студени-Інтерни»;
- стажування викладачів на базі університету з отриманням сертифікату.

Представники університету також беруть участь у 2-річному проєкті «Вивчай та розрізняй: інфо-медійна грамотність», який виконується Радою

міжнародних наукових досліджень та обмінів (IREX) за підтримки посольств США та Великої Британії, у партнерстві з Міністерством освіти і науки України та Академією Української Преси. У рамках проекту у 2019 році представники університету взяли участь у освітньому симпозіумі «Новий погляд на інфо-медійну грамотність в епоху дезінформації», тренінгах «Діалогова комунікація як складова освітнього процесу» та «Інструменти онлайн навчання», а з лютого 2020 працюють над інтеграцією інфо-медійної грамотності у навчальні програми з англійської мови та методики навчання іноземних мов.

Окремим чинником, що сприяє обміну досвідом іншомовної підготовки майбутніх учителів, є науковий туризм (участь у закордонних конференціях, семінарах, грантових програмах, стажуваннях тощо). В процесі виконання дослідження ми проаналізували сутність і основні характеристики наукового туризму як явища; визначили сучасні тенденції розвитку вищої освіти в Європі та Україні; вивчили фактичні пропозиції європейських країн щодо програм наукового стажування викладачів; визначили сучасну ситуацію та потенційні можливості іноземних стажувань для професійного розвитку викладачів українських університетів; окреслили перспективи розвитку наукового туризму в Україні та перспективи стажування іноземних колег на базі українських університетів [54; 138; 421]. За результатами численних закордонних стажувань, наукових туристичних поїздок, нами було проведено опитування викладачів щодо мотивів і результатів таких заходів.

Надійність результатів опитування була забезпечена відповідним розміром вибірки. Оскільки на початку 2019 року загальна кількість викладачів в українських педагогічних університетах становила приблизно 6500, довелося з'ясувати, скільки викладачів потрібно опитати. Це було зроблено для того, щоб забезпечити той факт, що з вірогідністю 0,95 можна було б констатувати, що усвідомлення важливості наукового туризму у вибірковій групі відрізняється не більше ніж на 0,05 від такої самої обізнаності в загальній кількості викладачів. Розмір вибірки обчислювався за формулою:

$$n = \frac{Nt^2 pq}{N\Delta^2 + t^2 pq} \quad (1)$$

де N - загальна кількість викладачів, p і q - кількість викладачів, які обізнані / не обізнані щодо важливості наукового туризму, $\Delta = 0.05$, $t = 1.96$ – визначаються з

таблиць для $F(t) = 0.95$. Оскільки кількість викладачів, які обізнані (p), і викладачів, які не обізнані (q), невідомі, слід приймати їхні значення такими, щоб зробити їх добуток максимальним, тобто $p \cdot q = 0.25$. Підставивши відповідні значення у формулі, ми отримали $n \approx 377$. Отже, для формування репрезентативної вибірки ми вирішили допитати учасників десяти міжнародних та всеукраїнських наукових конференцій, які проводилися на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського з січня по травень 2019 року. Вибірка охопила викладачів різних дисциплін (спеціальностей), які представляли педагогічні університети більшості областей України.

Дослідження охопило 395 респондентів. На нашу думку, ця вибірка мала показати реальну картину щодо відвідуваних країн і факторів, які спонукали респондентів долучатися до наукового туризму. Серед згаданих факторів були: бажання побачити спосіб життя в інших країнах, бажання вивчити зарубіжний досвід у галузі освіти, ознайомитись із сучасними тенденціями розвитку педагогічної освіти, необхідність отримання відповідного посвідчення, бажання змінити рутинну ситуацію та відпочити, можливість провести більше часу з колегами в неформальній обстановці, примус з боку керівних органів ЗВО, бажання ознайомитись з найновішим технічним обладнанням, потреба у встановленні міжнародних контактів, бажання залишитися у закордонних регіонах, долучення до іноземного мовного середовища, потреба в наукових дослідженнях, потреба у професійному самовдосконаленні в рамках стажування.

Для визначення пріоритетних факторів, що спонукають викладачів долучатися до наукового туризму, був застосований метод експертного оцінювання [421]. До групи експертів входили викладачі, які протягом трьох останніх років брали участь у трьох чи більше закордонних поїздках з метою наукового стажування (32 респонденти серед групи 395). Запропоновані анкети включали 9 основних факторів, які оцінювались експертами за п'ятибальною шкалою за наступними критеріями: «вирішальний» – 5 балів, «дуже важливий» – 4 бали, «важливий» – 3 бали, «мало значущий» – 2 бали, «незначний» – 1 бал. Результати статистичної обробки експертної оцінки факторів представлені в таблиці 6.5.

Таблиця 6.5

Результати експертної оцінки пріоритетних факторів заохочення викладачів брати участь у закордонних поїздках із метою наукового туризму і стажування

Фактори викладачів брати участь у закордонних поїздках з метою наукового стажування	X_{mean}	σ	Q	RX_{mean}	$R\sigma$	RQ	ΣR	R
Можливість підвищення рівня професійної компетентності	3.55	1.05	0.72	5	4	7	16	5
Бажання залишитися в іншомовному професійному та культурному середовищі	3.10	1.09	0.74	8	5	8	21	7
Примус з боку керівних органів	3.00	2.26	0.84	9	9	9	27	9
Бажання змінити звичайну робочу обстановку та провести час з колегами в нових професійних та культурних умовах	4.15	1.20	0.56	3	7	3	13	4
Бажання вивчити зарубіжний досвід організації вищої освіти	4.45	0.667	0.298	2	1	1	4	1
Необхідність встановлення міжнародних академічних та наукових контактів	3.40	1.15	0.68	6	6	5	17	6
Необхідність отримання свідчення про закордонне стажування	3.80	0.71	0.58	4	3	4	11	3
Бажання відвідати туристично привабливу країну	4.50	0.67	0.30	1	2	2	5	2
Тематика наукового стажування викликає великий інтерес	3.30	1.26	0.69	7	8	6	21	8

Умовні позначення:

$X_{\text{сер}}$ – середньоарифметичне значення оцінки ступеня важливості фактора;

σ – дисперсія;

Q – довірчий інтервал;

$RX_{\text{сер}}$ – рейтинг показника $X_{\text{сер}}$;

$R\sigma$ – рейтинг показника σ ;

RQ – рейтинг показника Q;

ΣR – сума значень рейтингу за всіма показниками;

R – заключний рейтинг фактору.

Значення $X_{\text{сер}}$, σ і Q для кожного з 9 факторів розраховувалися за формулами:

$$X_{\text{сер}} = \frac{\sum x_i}{n} \quad (2)$$

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum (x_i - x_{\text{сер}})^2 \cdot n_i}{n}} \quad (3)$$

$$Q = X_{\text{сер}} \pm \frac{2\sigma}{\sqrt{n}} \quad (4)$$

Дисперсія (σ) – величина відхилення часткових значень, суджень окремих експертів від середньоарифметичного значення ($X_{\text{сер}}$), тобто показує, наскільки узгоджені думки експертів щодо конкретного чинника. Отже, чим менше значення дисперсії, тим стійкіший отриманий середній результат. У математичній статистиці, в тому числі в педагогічних методах, виникає потреба визначення похибки методу. У педагогічних дослідженнях прийнято вважати достатнім п'ятивідсотковий рівень значущості. Така оцінка репрезентативності у математичній статистиці здійснюється за допомогою довірчого інтервалу (Q). Довірчий інтервал у нашому вимірюванні показує, у яких межах можуть змінюватися середньоарифметичні значення даного чинника, залежно від кількості спостережень у конкретному випадку. Таким чином, на основі статистичної обробки результатів група експертів визначила фактори, які можна охарактеризувати як «вирішальні» або «дуже важливі». Це фактори, які мають значення ступеня важливості (середнє значення X) вище 3,5, а саме:

- 1) бажання вивчити зарубіжний досвід організації іншомовної підготовки майбутніх учителів;
- 2) бажання відвідати туристично привабливу країну;
- 3) необхідність отримання закордонного свідоцтва про стажування;
- 4) бажання змінити звичайну робочу ситуацію та провести час з колегами в інших професійних і культурних умовах;
- 5) можливість підвищення рівня професійної компетентності.

Серед найважливіших результатів подібного обміну є усвідомлення, що в українських університетах та науково-дослідних установах також наявні наукові та навчальні здобутки, якими варто ділитися із закордонними колегами.

Отже, завдяки спілкуванню викладачів педагогічних університетів з різних країн можна спостерігати ефект вирівнювання ступенів обізнаності у багатьох сферах сучасної педагогічної науки, зокрема, досягнень у галузі інноваційної педагогіки. Ця практика значною мірою сприяє створенню спеціальної соціально-психологічної реальності – міжнародного педагогічного партнерства.

Звертаємо увагу, що бажання вивчити закордонний досвід є найбільш визначальним для участі в стажуванні та науковому туризмі. Зауважуємо, що нові знання, інформація, вміння та досвід, здобуті під час стажування та наукового туризму, активно використовуються це у подальшій практичній професійній діяльності викладачів іноземних мов.

Реформування педагогічної освіти та її поступова стандартизація відповідно до світових тенденцій і європейських вимог здійснюється дуже повільно. Соціальні, економічні та політичні проблеми сповільнюють модернізацію системи педагогічної освіти. Вважаємо, що необхідність пришвидшення темпів модернізації системи педагогічної освіти в Україні викликана сучасними особливостями й тенденціями суспільного розвитку: нове соціальне замовлення, що зумовлює зміни в підготовці, перепідготовці та підвищенні кваліфікації педагогів; переорієнтація в системі освіти з масово репродуктивного на індивідуально-творчий підхід; швидке старіння знань у багатьох сферах їх застосування; гуманізація, гуманітаризація, демократизація освітніх систем; створення системи неперервної освіти; інтеграція у світову та європейську культуру; потреби вищої школи в підвищенні гуманітарної, психолого-педагогічної підготовки педагогічних кадрів; потреби суспільства в педагогах нового типу, «учителях об'єднаної Європи» [175].

Окремо звертаємо увагу на потреби закладів вищої освіти України в педагогічних кадрах, які володіють не лише високим рівнем академічних знань з конкретної навчальної дисципліни, а й здатні викладати її іноземною мовою.

Загалом класична система педагогічної освіти в усьому світі є доволі консервативною. Проте в Україні, як і в багатьох інших пострадянських державах, система вищої освіти ще й досі продовжує позбавлятися ознак комуністичного минулого. Тому в умовах євроінтеграції актуальним є аналіз світових проблем у системі педагогічної освіти, пошук шляхів їх розв'язання з урахуванням позитивного досвіду європейських країн, що й намагаються

робити українські педагогічні університети, активізуючи свою діяльність у сфері міжнародного співробітництва.

Швидке накопичення нових знань вимагає розвивати міжнародне співробітництво в сфері педагогічної освіти, що спрямоване на розширення можливостей студентів різних держав для отримання доступу до освіти не тільки в межах власної країни, а й закордоном. Для здійснення цієї мети необхідним є розширення мобільності студентів і викладачів, включаючи регулярні стажування, академічний обмін студентів і викладачів, проведення міжнародних наукових заходів (конференцій, семінарів тощо).

Одним із шляхів пришвидшення темпів модернізації педагогічної освіти в Україні вважаємо закордонне стажування викладачів педагогічних університетів, що уможлиблює вивчення передового світового та європейського досвіду підготовки майбутніх учителів.

Активна участь у міжнародній академічній мобільності стала невід'ємною частиною життя європейського наукового співтовариства. Законом «Про вищу освіту» важливою метою визначено завдання включення України в міжнародний академічний простір, зокрема європейський. Міжнародна академічна мобільність є показником успішності та визнання, як заслуга окремого науково-педагогічного працівника, так і університету загалом. Участь у міжнародних програмах включена в систему визначення рейтингів університетів і є обов'язковим пунктом у системі оцінювання професійної діяльності професорсько-викладацького складу закладів вищої освіти. Завдяки науковому стажуванню викладачі педагогічних університетів отримують нові знання, корисний досвід, підвищують свою кваліфікацію, розширюють ділові контакти, пізнають звичаї та культуру місцевого населення, а сертифікати про стажування підвищують цінність викладача як професіонала на ринку праці.

Проаналізувавши такі явища, як міжнародна академічна мобільність, освітні й наукові туристичні поїздки, ми прийшли до висновку, що міжнародний освітній туризм нині розвивається з урахуванням специфіки академічних обмінів у галузі освіти з опорою на розвинену інфраструктуру туристичної галузі. Закордонне стажування є одним із видів наукового туризму, який пов'язаний з організацією, проведенням конгресів, симпозіумів, семінарів і організується у великих містах, відомих своїми науковими та культурними

традиціями. Такий вид наукового туризму дістав ще назву конгресного (Conference Travel).

Науковий туризм разом з освітнім туризмом (академічна мобільність студентів) сприяють зародженню нових наукових ідей, розширенню наукових і освітніх зв'язків між різними країнами, започаткуванню важливих міжнародних проектів. Науковий туризм в рамках роботи конференцій, конгресів, симпозіумів, семінарів сприяє встановленню нових ефективних контактів між представниками світової інтелектуальної еліти, незалежно від геополітичного чи соціального статусу кожного окремого туриста, що здійснює поїздку з науковою метою. Наукові стажування сприяють підвищенню іміджу наукових і науково-освітніх установ, які організують, чи беруть участь у таких заходах. Основною метою закордонного стажування є розширення науково-педагогічного світогляду, обмін науково-професійною інформацією, а часто обов'язковим результатом стажування є написання наукової статті.

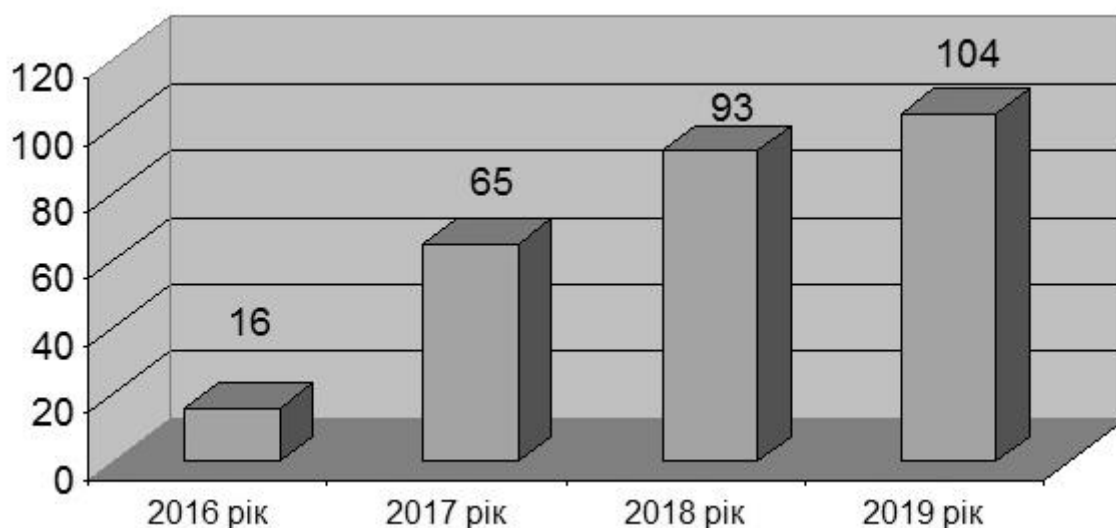


Рис. 6.7. Динаміка кількості наукових стажувань у 2016-2019 роках

Суттєвий вплив закордонного стажування викладачів на підвищення їхнього професіоналізму, індивідуальних показників наукової діяльності та на імідж навчального закладу в цілому сприяє значній активізації роботи в цьому напрямі. Аналіз звітів ректорів українських педагогічних університетів показав, що лише у 2018 році в програмах закордонних стажувань брало участь в середньому від 15 до 20% викладацького складу. Зокрема лише у 2018-2019 навчальному році із 397 викладачів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського 104 викладачі (26,2%) взяли

участь у стажуваннях на базі різних, переважно європейських, навчальних закладів. Загалом протягом 2016-2019 навчальних років наші колеги здійснили 278 поїздок за кордон з науковою метою (Рис. 6.7).

Серед пропозицій, орієнтованих на викладачів із пострадянських країн (на кшталт України), першість упевнено тримають Польща, Німеччина, Словаччина, Чехія. Тому не дивно, що переважна більшість українських науково-педагогічних працівників проходять стажування саме в цих країнах. Наприклад, розподіл кількості викладачів Вінницького державного педагогічного університету за країнами їхнього стажування в процентному відношенні показав, що біля 60% закордонних стажувань відбувалися саме в Польщі (Рис. 6.8).

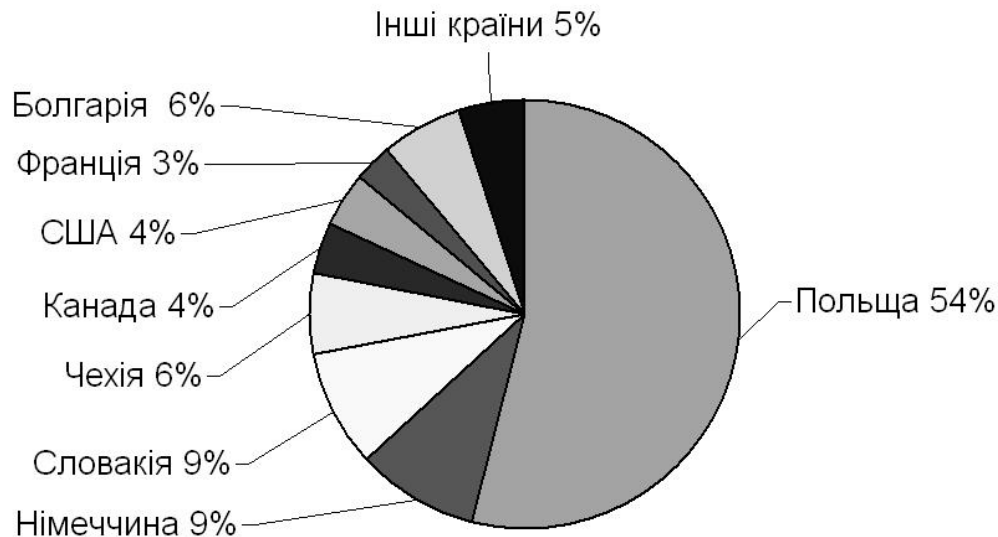


Рис. 6.8 Розподіл наукових стажування 2016-2019 років по країнах

Традиційними є щорічні закордонні стажування викладачів факультету іноземних мов. Перелік грантів, отриманих викладачами для проходження наукового стажування в Польщі, Чехії, Німеччині, Великій Британії та ін., представлений у Додатку... Досвід, набутий під час перебування у ЗВО згаданих країнах, обговорюється на відповідних кафедрах і, за умови позитивного рішення, впроваджується в освітній процес ЗВО.

Основні висновки, які зробили викладачі в процесі стажування, були такі:

- навчальні плани й програми в європейських педагогічних університетах розроблені з урахуванням потреб глобалізованого суспільства;
- в університетах європейських країн створюються максимально комфортні умови для навчання студентів, зокрема й для осіб з інвалідністю;

- автономність студентів у вивченні іноземних мов є пріоритетною.
- лінгвістичні кабінети оснащені найсучаснішим обладнанням;
- у вивченні іноземних мов широко використовуються інноваційні педагогічні технології;
- перевага в іншомовній підготовці надається проектній діяльності;
- багато європейських вищих навчальних закладів мають освітні програми, орієнтовані на викладання іноземною мовою;
- більшість викладачів європейських ЗВО володіють іноземними мовами на високому рівні.

Ще одним висновком, який зробили наші викладачі, це те, що українські університети також мають наукові та освітні здобутки, якими могли б поділитись із закордонними колегами.

Окрім безпосереднього стажування в наукових підрозділах університету, що організовує стажування, інколи в програмах стажування передбачено участь у науково-практичній конференції, виконання наукового проекту, написання наукової публікації, читання лекцій для місцевих студентів, участь у наукових круглих столах кафедр, участь у підготовці міжнародних грантових проектів і програм, участь у складі рецензійних груп і редакційних колегіях, участь у міжнародних майстер класах, конференціях і наукових фестивалях тощо.

Проте звертаємо увагу, що під час практичного здійснення міжнародних зв'язків і контактів, а саме організації виїздів у закордонні відрядження і на стажування, українські університети стикаються з проблемою низького рівня іншомовної компетентності студентів і викладачів. За результатами опитування викладачів, визначальним чинником у виборі місця стажування є знання мови країни, де відбувається стажування, або міжнародної англійської.

В Україні часто проходять міжнародні конференції та конгреси з різних сфер науки, до участі в яких запрошуються науковці з різних країн. Проте, як показав статистичний аналіз, кількість іноземних учасників (включаючи заочну участь) на таких форумах не сягає і 5%, а готових відвідати Україну з науковою метою ще менше. Очевидно, що збільшити присутність науковців з інших країн на конференціях в Україні можна було б, якби вони проводились англійською мовою.

Ще однією тенденцією сучасної вищої освіти стало загострення потреби у педагогах, які здатні викладати навчальні дисципліни іноземним студентам.

Наявність освітніх програм, які реалізуються, наприклад, англійською мовою, зробило б українські університети значно привабливішими для іноземних студентів. В українській освіті зацікавлені студенти азійських, арабських і африканських країн. На сьогоднішній день у світі вони представляють величезний цільовий сегмент, який може бути задіяний в економіці, освіті, соціокультурних процесах. Але більшість потенційних студентів мають бажання, щоб викладання в університетах здійснювалось англійською. Тому підвищення рівня іншомовної компетентності науково-педагогічних працівників українських університетів є важливим чинником організації закордонного стажування для викладачів і студентів з інших країн.

Для того, щоб відреагувати на загальносвітову тенденцію міграції студентської молоді, в Україні потрібно вжити ряд організаційних заходів. Основним завданням визначаємо розроблення рекламних заходів, що презентують світу наші наукові та освітні здобутки англійською мовою. Потрібно також розвивати інфраструктуру та заохочувати діяльність інститутів, університетів, науково-дослідних центрів, спрямовану на освітнє та наукове міжнародне співробітництво, особливу роль у налагодженні якого відіграє закордонне стажування та науковий туризм [421]. В усіх випадках потреба у володінні педагогами англійською мовою значно зростає.

Тому у ВДПУ здійснюється робота над реалізацією проекту «Підвищення рівня іншомовної компетентності викладачів вищої школи для викладання дисциплін іноземною мовою». Створено мовні курси для викладачів фахових дисциплін для підвищення їхнього рівня володіння іноземною мовою професійного спрямування; здійснюється переклад українських посібників з фахових дисциплін англійською мовою. Окремі дисципліни викладаються англійською мовою.

Забезпечення розвитку іншомовної комунікативної компетентності викладачів сприятиме їхній професійній реалізації на новому якісному рівні та сформує позитивний міжнародний імідж університету. Реалізація проекту дозволить вивчити кращі практики європейських університетів з навчання іноземних студентів і розробити стратегію розвитку міжнародного потенціалу університету.

Розробляються англійськомовні електронні навчальні курси з фахових дисциплін, зокрема й для дистанційного навчання. Наявність англійськомовних

навчальних курсів і викладачів, готових до їх викладання, підвищить привабливість українських університетів для іноземних студентів, наприклад з країн Азії та Африки.

У результаті реалізації проекту буде:

1) підвищено рівень іншомовної комунікативної компетентності викладачів фахових дисциплін різних університетів;

2) запроваджено викладання окремих дисциплін англійською мовою;

3) створено систему щорічних закордонних стажувань викладачів і студентів, зокрема й в університетах-партнерах;

4) удосконалено за змістом і структурою навчальні програми з вивчення іноземних мов (за участю університетів-партнерів);

5) розроблено курс викладання іноземних мов для професійного спрямування (за різними науковими галузями для різних ЗВО);

6) розроблено методики розвитку іншомовної компетентності дорослих відповідно до рівнів європейських стандартів за шкалою ALTE (The Association of Language Testers in Europe);

7) створено посібники в електронному варіантах, електронні курси та блоги з фахових дисциплін англійською мовою;

8) підвищено рівень академічної мобільності викладачів і студентів, що дозволить їм стажуватись за кордоном, зокрема й в університетах-партнерах;

9) підвищено привабливість українських університетів для студентів з інших країн, зокрема з Азії та Африки.

10) впроваджено ефективні практики вищої школи країн-партнерів стосовно іншомовної підготовки викладачів, підготовлено викладачів до отримання міжнародних мовних сертифікатів;

11) розширено мережі професійних контактів із зарубіжними університетами;

12) підвищено публікаційну активність українських науково-педагогічних працівників у міжнародних фахових наукових виданнях, що сприятиме доступності здобутих в Україні наукових результатів [69, с. 76-78].

Продовжуватиметься співробітництво з British Council в рамках програми «New Generation School Teacher», метою якої є, зокрема, науково-методична підтримка в розробленні програмно-методичного забезпечення підготовки науково-педагогічних працівників до складання стандартизованого тесту з

англійської мови APTIS. Тест APTIS є оптимальним і гнучким інструментом для визначення рівня англійської мови, який максимально враховує академічні потреби науковців і працівників освітніх організацій.

Буде активізовано співпрацю ВДПУ імені М. Коцюбинського з іншими університетами України, що беруть участь у проекті, в т.ч. ініціація створення міжвузівської мережі з пропозицією додаткових онлайн та змішаних курсів та видачею міжнародного диплома; участь молодих науковців і студентів у конкурсах і грантах на участь у мовних та фахово-методичних курсах у Польщі, Чехії, Німеччині.

Отже, на тлі попиту, що зростає, українські університети вже відчули нестачу науково-педагогічних кадрів, здатних викладати фундаментальні й спеціальні дисципліни іноземними, насамперед англійською, мовами. Це означає, що такі кадри потрібно спеціально готувати у вітчизняних педагогічних університетах.

Висновки до шостого розділу

У контексті реалізації тенденцій інтеграції й інтернаціоналізації освіти загальною для вищої школи європейських країн й Української держави нині є спрямованість на підвищення якості іншомовної підготовки майбутніх учителів як невід'ємної складової їхньої загальної професійної компетентності, чинника конкурентоспроможності й запоруки ефективності соціально-професійної комунікації в європейському просторі.

До постійного підвищення рівня іншомовної компетентності науково-педагогічних працівників спонукають такі причини:

- 1) інтернаціоналізація науки (міжнародні публікації, гранти, обмін);
- 2) необхідність аналізу оригінальних іноземних наукових текстів;
- 3) вимога написання анотацій до дисертацій і статей іноземною мовою;
- 4) можливість стажування в закордонних навчальних закладах;
- 5) потреба у викладачах, що можуть навчати іноземних студентів;
- 6) вимога наукової спільноти володіти іноземною мовою на рівні B2-C1;
- 7) статус англійської мови як основного засобу спілкування в ІТ-сфері;
- 8) можливість почуватися вільно, відвідуючи закордонні конференції;
- 9) підвищення привабливості особистості, яка володіє іноземною мовою.

Оскільки Україна вибрала європейський вектор розвитку, в нашій державі необхідно забезпечити надходження іноземних підручників і журналів до бібліотек, організувати переклад і адаптацію визнаних у Європі наукових праць і навчальних матеріалів до українського освітнього простору. З іншого боку, перед українськими науковцями відкриваються можливості представити результати своїх досліджень європейській науковій спільноті. В Україні, як і в більшості держав пострадянського простору, спостерігаємо неготовність випускників закладів вищої освіти, зокрема й педагогічних, до спілкування іноземною мовою та опрацювання іншомовних джерел наукової інформації.

Викладений у розділі матеріал доводить наявність спільних і відмінних рис в інноваційних методах і технологіях, що використовуються українськими, польськими та чеськими ЗВО для навчання іноземних мов. Порівняльний аналіз досвіду українських, польських і чеських педагогічних ЗВО дає можливість відслідковувати та наслідувати передові тенденції у викладанні іноземних мов для досягнення максимальної ефективності.

Прагнення оптимізувати освітній процес та бажання підвищити фахову компетенцію майбутніх учителів з урахуванням кращого європейського досвіду мотивує викладачів застосовувати не лише інноваційні технології викладання із залученням ІКТ, а й нову методологію іншомовної підготовки. Йдеться, насамперед, про мотивацію, забезпечення автономності студента, а також викладання окремих дисциплін іноземною мовою. Як показало наше дослідження, саме така методологія іншомовної підготовки майбутніх учителів на даному етапі гарантує найкращий результат.

Вивчення та використання прогресивного європейського досвіду значно прискорить наближення української системи професійної освіти до європейських стандартів. Зроблено висновок про необхідність спеціальних організаційних заходів для адекватного реагування на світову тенденцію академічної міграції студентів та викладачів, а також залучення представників міжнародних наукових спільнот до українських закладів освіти. Основним завданням є запровадження рекламних заходів з метою представлення вітчизняної науково-навчальної інфраструктури в максимально привабливому світлі. Необхідно заохочувати діяльність інститутів, університетів, науково-дослідних центрів, спрямованих на розвиток наукового туризму, з урахуванням

основних мотиваційних чинників, що спонукають викладачів вищої школи брати участь у таких програмах.

Отже, здійснений аналіз показав, що особливу увагу вітчизняні й зарубіжні науковці приділяють нині питанням оптимізації процесу іншомовної освіти, підвищенню потенціалу іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх педагогів, зокрема, й завдяки роботі з іншомовною науковою інформацією. Така потреба викликає необхідність упровадження дієвих змін у процес фахової підготовки майбутніх педагогів як на рівні організаційно-змістових засад розвитку продуктивності іншомовного освітнього середовища закладу, так і в форматі супроводу формування значущих особистісних ресурсів.

ПІСЛЯМОВА

Аналіз українських державних документів (Національна доктрина розвитку України в XXI столітті, Закон України «Про освіту», Закон України «Про вищу освіту», Національна програма вивчення та популяризації іноземних мов «Speak Global – Go Global», Концепція «Нової української школи», «Концептуальні засади гуманітарної освіти в Україні (вища школа)», «Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір», «Концептуальні засади державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти (проект) МОН України») показав, що для України іноземні мови – це один із засобів входження в Європейський Союз, оскільки мобільність студентів, викладачів та інших громадян забезпечується знанням іноземних мов. У згаданих документах одним з пріоритетних завдань розвитку освіти в Україні визначено створення спільного мовного простору, що спонукає українських освітян приділити більше уваги розв'язанню проблеми вивчення іноземних мов, формуванню міжкультурного підходу до вивчення іноземної мови, в основу якого покладено підготовку молоді до практичного її використання в професійній діяльності.

Ознайомлення з науковими публікаціями українських дослідників щодо проблем іншомовної підготовки, а також власний досвід викладання англійської мови в магістратурі педагогічного університету дає підстави зробити висновок, що якість іншомовної підготовки педагогів в Україні потребує негайного поліпшення. В нашій країні ЗВО не дотримуються чітких вимог стосовно загальноєвропейських рівнів мовної освіти. Враховуючи прагнення України щодо членства в Європейському Союзі, проблема іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей потребує якнайшвидшого розв'язання з урахуванням європейського досвіду, що відображений в основоположних документах, довгострокових програмах ЄС.

Ключовими ідеями в європейській практиці підготовки фахівців є підвищення якості іншомовної підготовки; вивчення й вільне володіння більше, ніж однією мовою; використання інноваційних технологій у мовній освіті; створення гнучких навчальних програм; удосконалення мовної освіти завдяки

міжнародному обміну, участі в програмах і грантах; забезпечення академічної мобільності в мультикультурному середовищі; формування практичних компетенцій використання мовних засобів для ефективної реалізації особистісних і професійних намірів.

Нами з'ясовано, що Європа має найвищий рівень володіння англійською мовою (як іноземною) серед усіх регіонів світу. А якщо розраховувати середній показник для регіону лише по країнах ЄС і Шенгенської зони, то результат буде ще вищим. Цей успіх – результат багаторічних зусиль національних міністерств освіти та інших органів Європейського Союзу з просування ідеї багатомовності. Більшість рекомендацій Ради Європи з мовної освіти знайшли своє відображення у низці важливих документів, що визначають державну політику іншомовної освіти Польщі та Чехії на найближчі роки та в довгостроковій перспективі. З початку нового тисячоліття урядами та міністерствами обох країн прийняті важливі документи, які мають сприяти реформуванню національних систем іншомовної підготовки. Світова освітня політика та євроінтеграційні процеси сприяли тому, що більшість педагогів у Польщі та Чехії володіють хоча б однією іноземною мовою на рівні B2. Це значно підвищує їхню професійну мобільність, активність, цінність на ринку освітніх послуг.

У польських і чеських університетах викладачі постійно намагаються імплементувати в освітній процес найновіші наукові досягнення, студенти виконують завдання, використовуючи найсвіжіший матеріал, дані та результати досліджень, які зазвичай представлені у світовому інформаційному просторі англійською мовою. Крім того, наразі в європейському освітньому та науковому просторі відбувається взаємодія різномовних термінологічних систем, що актуалізує проблему іншомовної компетентності вчителя. Тому Україна під час підготовки та вступу до ЄС потребує ретельного вивчення досвіду Чехії та Польщі щодо державної освітньої політики та міжнародного співробітництва у галузі іншомовної освіти.

Базовими поняттями в організації іншомовної підготовки у Польщі та Чехії є такі: іншомовна компетенція, іншомовна комунікативна компетентність, мультилінгвізм, плюрилінгвізм, полікультурність, міжкультурна комунікація, компетентнісний підхід в освіті, інтернаціоналізація вищої освіти. Здійснивши порівняльний аналіз визначень ключових понять дослідження, робимо

висновок, що польські та чеські дослідники розуміють суть компетентнісного підходу в іншомовній підготовці дещо ширше й глобальніше, ніж українські науковці. Саме на необхідності формування загальнокультурних цінностей, соціальної мобільності, здатності засвоювати світовий досвід акцентують увагу науковці із Польщі, Чехії та інших країн Європейського Союзу, а тому в цих країнах особлива роль в процесі іншомовної підготовки відведена розвитку міжкультурної компетентності.

Іншомовна підготовка в цих країнах не зводиться лише до вивчення іноземної мови, вона є процесом набагато ширшим, який включає в себе різні аспекти іншомовної освіти, а саме: навчальний (навчання іноземних мов, розвиток іншомовної компетенції), пізнавальний (пізнання особливостей інших культур, розуміння необхідності міжкультурної комунікації), розвивальний (розвиток навичок, необхідних людині глобалізованого світу (міжкультурна комунікація, академічна мобільність, самонавчання), розвиток ключових компетентностей), виховний (виховання толерантності до інших культур і народів, формування міжкультурної компетентності). Результатом такої іншомовної підготовки є сформована готовність педагога до міжкультурної комунікації, професійної діяльності в іншомовному просторі, адаптації в інших соціокультурних умовах, самонавчання за допомогою іншомовних джерел наукової інформації, визначення ефективності та доцільності білінгвальної освіти тощо.

Така готовність є інтегрованою, цілісною, динамічною характеристикою сучасного педагога, який живе і працює в глобалізованому світі; необхідною умовою успішного виконання професійної діяльності в мультикультурному освітньому просторі; певним рівнем мобілізації внутрішніх резервів учителя з метою організації освітнього та самоосвітнього процесу в іншомовному середовищі. Критеріями сформованості готовності вчителя нефілологічного профілю до життя та професійної діяльності в умовах глобалізації є: ціннісно-мотиваційний (розуміння цінності іншомовної підготовки для професійної діяльності, наявність мотивації до міжкультурної комунікації, прагнення до самовдосконалення, саморозвитку та самореалізації через міжкультурну комунікацію, спрямованість на роботу в іншомовному середовищі); когнітивно-інформаційний (знання мови, уміння самоосвіти, здатність працювати з іншомовними джерелами інформації); операційно-діяльнісний (уміння

використовувати знання мови та культури інших країн для розв'язання діагностичних, прогностичних, проєктивних, пошуково-інформаційних, конструктивних, організаційно-комунікативних, аналітико-рефлексивних педагогічних завдань); науково-дослідницький (здатність порівнювати світовий і вітчизняний педагогічний досвід, на основі кращих ідей закордонного досвіду створювати інновації у власній практиці, імплементувати результати світових наукових досліджень у зміст освіти), професійно-рефлексивний (здатність до самопізнання, самооцінювання, оцінювання закордонного досвіду, вміння передбачити можливі ускладнення, що виникають під час впровадження закордонних інновацій у вітчизняних реаліях).

Польща та Чехія впродовж тривалого часу використовували суттєво різні підходи до створення національних систем вищої освіти: польська освітня політика здебільшого визначалася законами та правилами ринкових відносин, у той час як чеські освітяни більше довіряли державному регулюванню. В обох країнах заклади вищої освіти поступово звільнялися від суворого бюрократичного контролю, проте темпи були різними. Польща зазнала більш спонтанного та швидкого реформування, на відміну від Чехії, де процес розвивався поступово і більш контрольованим (урядом) способом. Це призвело до виникнення низки принципових відмінностей у функціонуванні системи вищої освіти, які зберігаються по сьогоднішній день. Однак обидві держави мають, принаймні, три однакові проблеми:

- питання забезпечення якості послуг вищої освіти;
- асиметричний розподіл інформації на ринку послуг вищої освіти;
- нестача кваліфікованого академічного персоналу на ринку освітніх послуг.

Нами з'ясовано, що Польща і Чехія є доволі ієрархічними суспільствами, в яких дистанційованість влади сприймається як віддзеркалення об'єктивної реальності, тут популярна централізація. Установи, зокрема й ЗВО, очікують, що їм скажуть, що робити. Поляки та чехи переважно воліють до формалізації, стандартизації, дотримання писаних (і неписаних) правил поведінки, повільно звикають до нових умов демократії, капіталізму, вільного ринку. В цьому аспекті чеська культура виявляється значно прагматичнішою, тобто чехи швидше виявляють здатність адаптувати традиції до змінених умов, заохочують докладання значних зусиль в освіті, зокрема й в іншомовній підготовці, як спосіб гарантування кращого майбутнього.

Проте молоде покоління обох країн поступово відходить від догматичної парадигми та набагато легше адаптується до нових умов життя. Пришвидшити цей процес намагаються на заняттях з іноземної мови для професійного спілкування, виробляючи в майбутніх педагогів навички комунікації з представниками інших культур. Польські та чеські освітяни свідомі того, що вивчення іноземної мови має поєднуватися з вивченням культури тієї чи іншої країни і менталітету її жителів, саме тому міжкультурні відмінності враховані в програмі іншомовної підготовки майбутніх педагогів.

Усвідомлюючи тенденцію до створення глобалізованого суспільства, польські та чеські викладачі намагаються формувати готовність майбутніх учителів до командної роботи безпосередньо на заняттях з іноземної мови для професійного спілкування. Найпопулярнішою практикою є відпрацювання навичок роботи в команді через залучення студентів до виконання групових проектних завдань, адже різні типи проектів дозволяють не лише розвивати навички співпраці, а й заохочують до взаємного використання знань. Важливою частиною курсу іноземної мови для професійного спілкування в Польщі та Чехії є заняття, на яких не лише аналізується поточний стан справ, а й обговорюється ефективність запровадження в різних країнах Європи та світу конкретних правових ініціатив. Аналіз сучасних європейських тенденцій у галузі іншомовної освіти показує, що в сучасному світі відбуваються принаймні три взаємопов'язаних процеси, які потребують високого рівня іншомовної підготовки: глобалізація, інформатизація та взаємовплив культур.

В обох країнах не існує ані обмежень кількості місць на вчительські студії, ані спеціальних вимог до кандидатів на здобуття цієї професії. Відбір абітурієнтів здійснюється за єдиними вимогами без можливості застосування додаткових критеріїв відбору, наприклад, таких як перевірка психологічної схильності до професії. В принципі, вчителем може стати будь-хто з атестатом зрілості та позитивними оцінками на екзаменах, оскільки критерієм допуску до професії є успішність саме за цими показниками.

Міністерством національної освіти Польщі введено обов'язкове вивчення англійської, починаючи з першого класу початкової школи, в якості першої іноземної мови, або з четвертого класу початкової школи – в якості другої іноземної мови. В свою чергу, Міністерством науки і вищої освіти Польщі було запропоновано обов'язкове вивчення англійської мови в усіх вищих навчальних

зкладах країни. Про необхідність подальшого удосконалення системи іншомовної підготовки наголошується у численних розпорядженнях Міністра Народної Освіти та Міністра Науки і Вищої Освіти Польщі. Зокрема в «Програмі інтернаціоналізації вищої освіти» англійська мова визначається як *lingua franca* (мова, що використовується для комунікації між людьми, рідними мовами для яких є інші мови) сучасної освіти та науки, тому і науковці, і студенти повинні вільно володіти нею. Відмінне знання мови дозволить студентам і викладачам отримати користь від досвіду зарубіжних дослідницьких і навчальних центрів, забезпечить популяризацію польських досягнень, підвищить інтенсивність та обсяги академічного обміну та інтеграцію іноземців у польські заклади освіти.

У свою чергу, чеські урядовці та освітяни підкреслюють визначну роль англійської та інших іноземних мов у Законах («Про вищу освіту») «Про дошкільну, початкову, середню, вищу професійну та іншу освіту», «Про викладацький склад освітніх закладів»), Указах («Про вищу професійну підготовку», «Про подальшу освіту педагогічних працівників, Акредитаційну Комісію та системи кар'єри педагогічних працівників», «Про мовні школи», «Про встановлення видів та умов подальшої освіти педагогічних кадрів»), численних постановах уряду та довгострокових планах розвитку освітньої системи Чехії.

У цих документах сформульовані основні засади створення належних умов для підвищення рівня іншомовної компетентності педагогічних працівників і визначені стратегічні напрями досягнення поставленої мети. Серед них: забезпечення достатньої кількості кваліфікованих викладачів іноземних мов та їх безперервне навчання; розширення та застосування сучасних методів навчання, розробка якісних навчальних матеріалів у друкованому та мультимедійному представленні; широке використання ІКТ для реалізації комбінованих і дистанційних форм іншомовної освіти через електронне навчання.

У контексті сучасних інтеграційних процесів, в річищі згаданих вище загальноєвропейських тенденцій у мовній політиці, та відповідно до соціального замовлення, основними напрямками розвитку системи іншомовної підготовки у закладах освіти обох країн визначаємо такі:

1) модернізація та впровадження нових освітніх програм та інноваційних технологій (програми іноземними мовами, змішане навчання, методи проєктів тощо);

2) створення належних умов для залучення кваліфікованих науково-педагогічних кадрів, у тому числі закордонних;

3) інтернаціоналізація науково-освітнього середовища (проведення спільних із закордонними фахівцями наукових досліджень, організація міжнародних наукових форумів, спільні публікації, проєкти, програми тощо);

4) інтенсифікація академічної та наукової мобільності студентів і викладачів, встановлення партнерських відносин із провідними навчальними закладами Європи і світу, розвиток і вдосконалення англomовного середовища.

У наукових публікаціях щодо проблеми іншомовної підготовки майбутніх фахівців спостерігаємо кілька важливих тенденцій. Перша тенденція – оволодіння ціннісним змістом іншомовної освіти – спрямовує розуміння й реалізацію іншомовної підготовки не лише як процесу оволодіння студентами знаннями і вміннями з іноземної мови, а і як засобу пізнання ними автентичної культури етносу, мова якого вивчається (лінгвокультурна освіта). Друга тенденція – оволодіння соціальним змістом іншомовної освіти – визнання суттєвого впливу іншомовної підготовки на формування особистості, розвиток інтелекту та соціально-комунікативної компетентності студентів, їхнього світосприйняття й самовираження; робиться акцент на її високому адаптаційному потенціалі, який забезпечується здатністю іноземної мови виступати способом пізнання, дослідження і розуміння навколишнього світу, засобом налагодження ефективної інтракультурної соціальної і професійної комунікації (особистісна багатомовність) залежно від зміни життєвої ситуації та суб'єктивних потреб майбутніх педагогів. Третя тенденція – оволодіння педагогічним змістом іншомовної освіти – зміщення акцентів у з'ясуванні впливу іншомовної підготовки на формування професійної компетентності майбутніх педагогів, підвищення їхньої фахової мобільності й конкурентоздатності на внутрішньому й світовому ринках праці.

Як бачимо з аналізу окреслених тенденцій, іншомовна підготовка нині визнана польськими та чеськими науковцями як важливий засіб особистісного зростання, підвищення професійної компетентності, чинник успішного кар'єрного зростання.

Іншомовна професійна комунікативна компетентність розуміється українськими вченими так само, як і польськими та чеськими. Це здатність фахівців налагоджувати професійне спілкування іноземною мовою, розуміти й вільно використовувати в мовленні фахові іншомовні терміни, здійснювати пошук, накопичення й розширення обсягу професійно значущих знань у процесі іншомовного професійно орієнтованого спілкування з представниками інших лінгвоетнокультур, або роботи з іншомовними джерелами інформації.

Поряд із традиційними методами навчання (комунікативний, граматико-перекладний, аудіолінгвальний, груповий, конструктивістський), викладачі іноземних мов надають перевагу інноваційним методам і технологіям (метод запитань і відповідей «Академії наук», метод «відкриття», дуальний метод, дистанційні та змішані методи тощо). Польські та чеські науковці-практики розробили низку авторських методів, спрямованих на оптимізацію навчального процесу та отримання кращих результатів опанування іноземних мов.

Загалом польські та чеські педагоги віддають перевагу особистісно орієнтованим технологіям вивчення іноземних мов, що мають метою не опанування словникового запасу і граматичних структур, а вироблення вміння спілкуватися іноземною мовою. Чинниками, що сприяють успішному навчанню іноземної мови, визнано такі: ініціативність та активний підхід до завдань, тобто студент сам відшукує ефективні форми роботи і організовує власне навчання; формування компенсаторних умінь: мовної здогадки, здатності порозумітися за умови володіння недостатнім обсягом мовних одиниць; застосування різноманітних методів навчання для розв'язування поставлених завдань; вміння знаходити необхідний додатковий матеріал; віра у власне вміння, належна самооцінка; високий рівень вмотивованості; готовність обговорювати свій прогрес у навчанні з іншими.

Одним із важливих моментів у навчанні іноземних мов польські та чеські науковці вважають забезпечення мотивації учіння, що досягається за допомогою добору змісту, матеріалів, методів, прийомів, організаційних форм навчання, раціонального поєднання викладу матеріалу педагогом і самостійного навчання студента. Звертаємо також увагу на постійному обміні досвідом між викладачами та науковцями, які працюють над упровадженням інноваційних технологій як у вітчизняних, так і зарубіжних ЗВО.

Аналіз досвіду Польщі та Чехії уможливив зробити висновок, що деякі методологічні підходи й технології організації іншомовної підготовки педагогів у цих країнах заслуговують на імплементацію в Україні. Виокремлюємо чотири основні напрями іншомовної підготовки вчителів у Польщі та Чехії, які варто імплементувати на теренах України:

- 1) підвищення мотивації студентів до вивчення іноземних мов;
- 2) розвиток міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності;
- 3) індивідуалізація навчання (автономність студента), зокрема завдяки інтенсивному застосуванню ІКТ;
- 4) обмін досвідом викладання іноземних мов між європейськими ЗВО.

Узагальнивши зміст тенденцій, концепцій та інновацій щодо підвищення ефективності іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей у Польщі та Чехії, бачимо такі перспективи використання позитивного досвіду польських і чеських освітян:

- 1) на рівні змін політики іншомовної освіти закладу:
 - забезпечення наступності та ступневості вивчення іноземної мови відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR) (B2 для бакалаврів, C1 для магістрів, C2 для докторів філософії) з можливістю відповідної сертифікації;
 - збільшення кількості годин на вивчення іноземної мови, передбачення можливості додаткового включення в навчальні плани іноземної мови як вибіркової дисципліни, іспиту з іноземної мови до переліку кваліфікаційних іспитів підсумкової атестації здобувачів вищої освіти;
 - створення на базі ЗВО центрів з вивчення іноземних мов, наукових лінгвістичних лабораторій, мовних клубів (гуртків) з метою надання послуг, популяризації вивчення іноземних мов, підвищення іншомовної компетентності всіх учасників освітнього процесу;
 - збільшення кількості спеціальних і загальноосвітніх навчальних дисциплін, викладання яких здійснюється іноземними мовами;
 - залучення до викладацької діяльності іноземних викладачів, волонтерів-носіїв іноземних мов, в тому числі, за міжнародними програмами академічного обміну;

- підготовка та оформлення іноземною мовою заявок на отримання міжнародних грантів, участь закладу у спільних міжнародних проектах, програмах, конференціях, симпозіумах, семінарах;

- забезпечення активної присутності закладу в іншомовному Web-просторі, просування фахових видань закладу, їх індексація провідними (Scopus, Web of Science Core Collection) світовими наукометричними базами;

- удосконалення технічних засобів навчання, оновлення матеріальної бази та методичного забезпечення спеціалізованих аудиторій для вивчення іноземних мов, створення цільового депозитарію, в тому числі, електронного;

2) на рівні підвищення майстерності викладачів:

- підвищення кадрового потенціалу профільних кафедр з викладання іноземних мов;

- заохочення викладачів до проходження закордонного стажування, участі викладачів у міжнародних фахових об'єднаннях, сприяння можливості їхньої короткострокової викладацької діяльності з закладах вищої освіти інших країн;

- розширення практики написання викладачами дисертацій, монографій, наукових статей англійською мовою;

- організація на базі закладу курсів, методичних семінарів для підготовки науково-педагогічних працівників до викладання фахових дисциплін іноземними мовами з використанням інноваційних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій;

- розробка та впровадження навчально-методичних матеріалів (у тому числі електронних) для викладання фахових дисциплін іноземними мовами;

- просування методики інтегрованого викладання фахових дисциплін іноземними мовами кількома викладачами (з профільною освітою та випускових кафедр);

3) на рівні змін, що безпосередньо стосуються студентів:

- ініціація комунікативної та професійної спрямованості оволодіння іноземними мовами;

- забезпечення можливості вивчення фахових навчальних дисциплін іноземною мовою;

- впровадження практики підготовки та захисту кваліфікаційних робіт, підготовки публікацій, доповідей на конференціях іноземною мовою;

- участь студентів та аспірантів у програмах академічної мобільності, міжнародних грантових проектах;
- запровадження вступного іспиту та внутрішньої системи поточного тестування на рівень володіння іноземною мовою з метою забезпечення чіткішої диференціації освітнього процесу (з урахуванням міжнародних стандартів);
- створення можливості одержання випускниками подвійного диплому.

Деякі з перерахованих перспективних напрямів було реалізовано за безпосередньої або опосередкованої участі автора в освітньому процесі кількох українських педагогічних університетів. Одержані результати показали, що запропоновані нами заходи (підвищення рівня іншомовної комунікативної компетентності викладачів фахових дисциплін, підвищення публікаційної активності українських науково-педагогічних працівників у міжнародних наукових виданнях, запровадження викладання окремих дисциплін англійською мовою, систематичні закордонні стажування викладачів і студентів, удосконалення змісту й структури навчальних програм з вивчення іноземних мов, модернізовані курси викладання іноземних мов для професійного спрямування, наявність блогів і посібників в електронних варіантах, розширення мережі професійних контактів із зарубіжними університетами) сприяють поліпшенню якості іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей, підвищенню рівня академічної мобільності викладачів і студентів, а також збільшують привабливість українських університетів для студентів з інших країн.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдулкерімов І.З. Фактори та умови розвитку інтеграційних процесів на ринку освітніх послуг. *Регіональні проблеми перетворення економіки*. 2011. №2(28). С. 286-292.
2. Авшенюк Н. М. Центрований на студенті підхід до навчання іноземним мовам: англійський досвід. URL: <http://bibl.kma.mk.ua> (дата звернення: 02.06.2018).
3. Авшенюк, Н. М. (2015) Педагогіка транснаціональної вищої освіти: концептуальні засади: навчальний посібник / Наталія Авшенюк. – К.: Інститут обдарованої дитини, 2015. – 156 с.
4. Авшенюк, Н.М. Study abroad influence on teachers' professional development in the context of globalization. *Edukacja zawodowa i ustawiczna*. 2016. р. 353-359.
5. Азбука європейської інтеграції : навч.-метод. посіб. / під заг. ред. І. В. Яковлюка. – Харків : Апекс +, 2006. – 165 с.
6. Аззоліні Л. С. Рамкова програма з німецької мови професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / колект. авт.: С. М. Амеліна, В. А. Гаманюк та ін. Київ: Ленвіт, 2014. 136 с.
7. Акімова О. В. Теоретико-методичні засади формування творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2010. 530 с.
8. Андрущенко В. П. Завдання підготовки нового вчителя для об'єднаної Європи ХХІ століття. *Вища освіта України*. № 3 (додаток 1) : Темат. вип., Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – С. 5-9.
9. Андрущенко В. П. Проблема формування нового вчителя для об'єднаної Європи ХХІ століття / В.П. Андрущенко. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
http://www.kpi.kharkov.ua/archive/Наукова_періодика/elits/2010/27/Проблема%20формування%20нового%20вчителя%20%20для%20об'єднаної%20Європи%20XXI%20століття.pdf

10. Андрущенко В. П. Світанок Європи : проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи XXI століття / Віктор Андрущенко ; [наук. ред. Володимир Савельєв ; відп. за вип.: Вдовенко Н. Ю., Харлан А. А., Плотнікова Г. В. ; ред. Бартош С. В., Назаренко Л. А.]. – К. : Знання України, 2012. – 1099 с. – Бібліогр.: С. 799–993.
11. Андрущенко В., Табачек І. Формування особистості вчителя в сучасних умовах. *Політичний менеджмент*. 2005. №1. С. 58-69.
12. Антоненко О. В. Підготовка вчителів іноземних мов у Чеській республіці у світлі реформування вищої освіти Європи. *Педагогічний альманах*. 2014. Вип. 24. С. 91-96.
13. Артикуца Н. В. Освітні інновації у контексті євроінтеграційних процесів. *Вища освіта України. Темат. випуск: Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору: моніторинг якості освіти* НАПН України, Ін-т вищої освіти. 2007. Дод. 3, т. 5. С. 15-23.
14. Атрощенко Т. Розвиток культури міжнаціонального спілкування у студентському колективі. *Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка*. 1999. №6. С. 92–95.
15. Багатомовна Європа: тенденції у політиці і практиці мультилінгвізму в Європі. – К.: Ленвіт, 2012. – 168с.
16. Балакірева, О. М. Процеси соціальної мобільності у сучасному суспільстві : колективна монографія / [О. М. Балакірева та ін.]; За ред. О. М. Балакіревої. — К. : Ін-т екон. та прогноз. НАН України, 2014. — 287 с.
17. Барабанова Г. В. Когнітивно-комунікативна модель навчання професійно орієнтованого читання іноземною мовою в немовному вузі. *Іноземні мови*. 2004. №1. С. 29-31.
18. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Баркасі Вікторія Володимирівна. – О., 2004. – 252 с.
19. Безлюдна В. В. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948–2016 рр.): дис. ... док. пед. наук: 13.00.01, 13.00.04 / Рівненський державний гуманітарний університет. Рівне, 2018. 514 с.

20. Бердичевский А.Л. (2017). Основные направления языковой политики в странах ЕС. Сайт Координационного совета соотечественников в Австрии URL : <http://www.russianaustria.org/index.php/russkij-jazik/339-jasikovpolitika>.
21. Библер В.С. От наукоучения к логике культуры. 1991. Политиздат, 1991. 417 с.
22. Бібік Н.В. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз/ *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / За загальною редакцією О.В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – С. 45-50.*
23. Біда О.А., Гончарук В.В., Гончарук В.А. Професійна мобільність як фактор професійної успішності сучасного фахівця. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки.* 2019. №178. С. 17-21.
24. Біда О.А., Савченко О.П. Сучасні тенденції в організації самостійної роботи студентів ВНЗ. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. (електронний журнал).* 2010. №2. С. 22-29.
25. Бідюк Н.М. Міжнародне співробітництво як провідний чинник формування національної стратегії розвитку вищого навчального закладу. *Професійна освіта: педагогіка і психологія.* Ченстохова, 2011. №13. С. 56-62.
26. Бідюк Н.М. Теоретико-методологічні підходи у навчанні іноземної мови : навч. посіб. Хмельницький : ХНУ, 2010. 194 с.
27. Біла книга національної освіти України (2009) Біла книга національної освіти України URL: <http://www.ukraine3000.org.ua/img/forall/APN.pdf>.
28. Бойко Г. Соціальна мобільність педагога: теоретико-методологічний аспект. *Педагогіка і психологія професійної освіти,* 2016, № 2. С. 66-75.
29. Валуєва К. М. Гра в процесі вивчення англійської мови. *Англійська мова і література.* 2005. №7. С.2-4.
30. Вернигора С. М. Викладання фахових дисциплін англійською мовою в українському ВНЗ: освітній експеримент чи вимога сьогодення. *Інтегровані комунікації.* 2016. №1. С. 18-22.
31. Вікторова Л. В. Іншомовна підготовка студентів у спеціалізованих ВНЗ. *Проблеми підготовки сучасного вчителя № 9 (Ч. 2),* 2014. С.298-305.

32. Вікторова, Л. В. Зарубіжний досвід іншомовної підготовки студентів [Текст] / Л. В. Вікторова // Монографія. – К. : Міленіум, 2016. – 365 с.
33. Воловик П.М. Теорія імовірностей і математична статистика в педагогіці / П.М. Воловик ; НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ; за ред. В.Є. Береки. - Хмельницький, 2010. - 250 с.
34. Волошина Г. Г. Шляхи підвищення мотивації у навчанні іноземним мовам студентів немовних вищих навчальних закладів. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Педагогіка, психологія, філософія.* 2014. №199(1). С. 74-78.
35. Волченко О. М. Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Волченко Ольга Михайлівна. – Київ, 2006. – 261 с.
36. Гавриш Р. Інтеграція вищої школи України в європейський освітній простір: спроба соціологічного дослідження. *Імідж сучасного педагога.* 2007. № 5-6.
37. Гаманюк В.А. Теорія та практика іншомовної освіти у Німеччині в контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів): дис. д-ра пед. наук: 13.00.01. Луганськ, 2013. 498 с.
38. Головань М.С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2011. №8. С. 224-233.
39. Гриценко Я. Використання ділових ігор у вивченні ділової іноземної мови у ВНЗ. *Педагогіка і психологія професійної освіти.* 2013. №3. С.111-117.
40. Грицькова, Н. В. Формування соціально-професійної мобільності майбутніх учителів в освітньому просторі вищого навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Грицькова Наталія Вікторівна. — Луганськ, 2013. — 20 с.
41. Гришкова Р.О. Педагогічні засади формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т вищ. освіти АПН України. Київ, 2007. 36 с.

42. Гришкова Р.О. Іншомовна освіта в Україні у контексті євроінтеграції. *Наукові праці Чорноморського державного університету ім. П. Могили Серія: Економіка*. 2006. №27. Т. 40. С. 145-148.
43. Громов Е.В., Мазайкина И.О. Самостоятельная подготовка студентами дидактических материалов с учётом принципов индивидуализации и дифференциации обучения иностранным языкам. *Педагогические инновации – 2017* : материалы международной научно-практической интернет-конференции. Витебск, 2017. С. 144-146.
44. Громов Є. В., Коломієць Д.І. До проблеми іншомовної компетентності майбутніх учителів трудового навчання. *Актуальні проблеми підготовки вчителя трудового навчання та технологій середньої школи : теорія, досвід, проблеми* : матеріали Всеукраїнської наукової інтернет-конференції. Вінниця, 2018. С. 94-97.
45. Громов Є., Галузяк В., Акімова О. Сучасні зарубіжні підходи до розуміння лідерства і виховання лідерів. *Лідер. Освіта. Суспільство*. 2019. №1, С. 32-53.
46. Громов Є.В. Актуальність вивчення досвіду іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей у вищих навчальних закладах Польщі та Чехії. *Освітологія (Oświatologia)*. 2017. № 6. С. 163-169.
47. Громов Є.В. Використання методики blended learning в іншомовній підготовці майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей (досвід Польщі та Чехії). *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. Серія: педагогічні науки*. 2020. №1(20).
48. Громов Є.В. Використання нових інформаційних технологій у навчанні англійській мові. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2004. №6. С. 334-342.
49. Громов Є.В. Використання персональних комп'ютерів у навчанні іноземним мовам. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2005. №8. С. 259-263.

50. Громов Є.В. Готовність студентів польських і чеських університетів до використання сучасних ІКТ в навчальному процесі (порівняльний аналіз). *Духовність особистості: методологія, теорія і практика. Збірник наукових праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. 2020. №1(94).
51. Громов Є.В. До сторіччя становлення системи педагогічної освіти Польщі (1919-2019). *Рідна школа*. 2019. №3-4(1062). С. 18-25.
52. Громов Є.В. Застосування колективних форм аудиторної роботи як засіб підвищення мотивації в навчанні англійському усному мовленню польських студентів нефілологічних спеціальностей. *Проблеми освіти*. 2018. №89. С. 109-124.
53. Громов Є.В. Іншомовна комунікативна компетентність як індикатор готовності педагога до професійної мобільності. *Формування професійно мобільного фахівця: європейський вимір: Матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Дніпро, 2019. С. 72-75.
54. Громов Є.В. Коломієць А.М., Лазаренко Н.І., Закордонне стажування викладачів педагогічних університетів: можливості та перспективи. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»*. 2020. №1. С. 45-52.
55. Громов Є.В. Мотивація викладачів іноземних мов до інноваційних підходів у підготовці майбутніх учителів. *Innovations and Modern Technology in the Educational System: Contribution of Poland and Ukraine : proceedings of International Scientific and Practical Conference*. Sandomierz, 2017. P. 86-90.
56. Громов Є.В. Підвищення конкурентоспроможності української освіти на Європейському ринку освітніх послуг. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2012. №29. С. 360-365.
57. Громов Є.В. Порівняльний аналіз напрямів реформування освіти у Польщі та Україні наприкінці ХХ ст. *Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології*. 2011. №1. С. 56-61.
58. Громов Є.В., Лазаренко Н.І., Коломієць А.М., Жовнич О.В. Порівняльний аналіз проблем вивчення іноземних мов у Польщі та Чехії (за даними

- видань, що індексуються наукометричною базою Scopus). *Science And Life* : proceedings of articles the international scientific conference. Karlovy Vary, 2017. S. 62-71 pp.
59. Громов Є.В. Практичний досвід іншомовної підготовки майбутніх учителів у Польщі та Чехії: навч-метод. посіб. Вінниця : ВДПУ, 2020. 146 с.
60. Громов Є.В. Технологія активного мовлення у формуванні іншомовної комунікативної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей в університетах Польщі та Чехії. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2020. №62.
61. Громов Є.В., Коломієць А.М. Викладання навчальних дисциплін англійською мовою студентам магістратури як чинник розвитку транснаціональної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2018. №21. С. 176-180.
62. Громов Є.В., Коломієць А.М. Методологія і методика наукових досліджень (Methodology and Principles of Scientific Research): навч.-метод. посібник для викладання іноземною мовою. Вінниця : Видавництво «ФОП Корзун Д.Ю.» 2020. 188 с.
63. Громов Є.В., Коломієць А.М. Методологія і методика науково-педагогічних досліджень. Програма обов'язкової навчальної дисципліни підготовки магістрів галузі знань 01 Освіта/Педагогіка спеціальності 014 Середня освіта (Математика, Фізика, Інформатика, Трудове навчання та технології), Вінниця. 2018. 10 с.
64. Громов Є.В., Коломієць А.М. Нетнографічний аналіз тематичного спектру педагогічних досліджень у виданнях з наукометричної бази Scopus. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. №59(3). С. 179-188.
65. Громов Є.В., Коломієць А.М. Розвиток іншомовної компетентності майбутніх магістрів педагогічної освіти в контексті євроінтеграційних процесів. *Рідна школа*. 2018. №9-12(1060). С. 15-20.
66. Громов Є.В., Коломієць А.М., Коломієць Д.І. Кореляція потреб школи та пропозиції системи педагогічної освіти (на прикладі Польщі). Університет – Школа: співпраця в умовах євроінтеграції: монографія / за

- заг. ред. Акімова О.В., Фрицюк В.А., Троян Г.В. [та ін]. Вінниця. 2019. С. 49-68.
67. Громов Є.В., Коломієць А.М., Коломієць Д.І. Методичні прийоми навчання майбутніх науковців пошуку наукометричної інформації в мережі Інтернет. *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи*. 2017. №5. С. 54-57.
68. Громов Є.В., Коломієць А.М., Коломієць Д.І. Форми й методи підвищення наукової публікаційної активності та продуктивності викладачів вищої школи. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2019. №60. С. 50-54.
69. Громов Є.В., Коломієць А.М., Лазаренко Н.І. Концептуальні засади розвитку наукової діяльності педагогічного університету на сучасному етапі розвитку суспільства. *Освітній простір України*. 2017. №9. С. 74-80.
70. Громов Є.В., Коломієць Д.І., Бабчук Ю.М. Блогінг як сучасна світова педагогічна технологія підготовки вчителів. *Modern methods, innovations and operational experience in the field of psychology and pedagogics : proceedings of the International research and practice conference*. Lublin, 2017. P. 51-54.
71. Громов Є.В., Лазаренко Н.І. Викладання навчальних дисциплін у педагогічних університетах іноземною мовою як чинник Євроінтеграції. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2017. №49. С. 8-12.
72. Громов Є.В., Мазайкіна І.О. Застосування мультимедійних технологій як основа особистісно орієнтованого підходу у викладанні іноземних мов. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2017. №49. С. 81-86.
73. Громов Є.В., Мазайкіна І.О. Про основні аспекти державної політики Польщі та Чехії з питань вивчення англійської мови. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2018. №50. С. 258-263.

74. Громов Є.В., Мазайкіна І.О., Ямчинська Т.І. Особистісно орієнтовані технології навчання іноземних мов: навч.-метод. посіб. Вінниця : ВДПУ, 2017. 76 с.
75. Громов Є.В., Подолянчук С.В., Лазаренко Н.І. Моніторинг наукової діяльності у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського. 2016 рік : інформаційно-аналітичний збірник / за ред. С.В. Подолянчука. Вінниця: ФОП Легкун В. М., 2017. 112 с.
76. Громов Є.В., Подолянчук С.В., Лазаренко Н.І., Коломієць А.М. Моніторинг наукової діяльності у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського. 2017 рік : інформаційно-аналітичний збірник / за ред. С.В. Подолянчука. Вінниця: ФОП Легкун В. М., 2018. – 111 с.
77. Громов Є.В., Подолянчук С.В., Лазаренко Н.І., Руснак І.Є. Моніторинг наукової діяльності у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського. 2015 рік : інформаційно-аналітичний збірник / за ред. С.В. Подолянчука. Вінниця: ФОП Легкун В. М., 2016. – 111 с.
78. Громов Є.В., Фальштинська Ю.В., Ямчинська Т.І. Професійна підготовка викладачів іноземних мов в умовах інформаційного суспільства: навч.-метод. посіб. Вінниця : ВДПУ, 2018. 79 с.
79. Давиденко Ю.Є., Онищенко М.Ю. Плурилінгвізм та навчання перекладу: макролінгвістичний підхід. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки.* 2009. Вип. 15. С. 48-56.
80. Деева Н. В., Карканиця, А. В. О некоторых вопросах преподавания дисциплин на английском языке студентам IT-специальностей. *Информатизация образования – 2014: педагогические аспекты создания и функционирования виртуальной образовательной среды.* Минск: БГУ, 2014.
81. Дубинина Г. А. Организация преподавания учебных дисциплин на иностранном языке / Г. А. Дубинина // [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-prepodavaniya-uchebnyh-distsiplin-na-inostrannom-yazyke>.
82. Енциклопедія освіти / академія педагогічних наук України, головний Е 64 ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

83. Заболотська О. Іншомовна підготовка студентів немовних спеціальностей в умовах глобалізації. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2015. Вип. 67. С. 232-240.
84. Заболотська О. О. Формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників у професійній підготовці: Монографія / О. О. Заболотська. – Херсон: Айлант, 2006. – 304 с.
85. Завалевський Ю. І. Формування конкурентоспроможного вчителя в умовах орієнтації на європейську освітню інтеграцію. *Постметодика*. 2014. № 1. С. 17-20.
86. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
87. Загоруйко Л. Інноваційні методи навчання іноземних мов: досвід Польщі [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/3824/1/Zagoruiko%20L.%20.pdf>
88. Закірова, Н. Ш. Іншомовна підготовка в системі неформальної освіти дорослих в Україні. *Андрогогічний вісник*. 2014. Вип. 5. С. 207-216.
89. Закон України «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради України, 2018, № 75. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
90. Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VII від 01.07.2014 р. [Електронний ресурс]. Офіційний веб-портал Верховної Ради України. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
91. Закон України «Про освіту» (2017). Закон України «Про освіту». *Голос України* від 27.09.2017 р. — / № 178-179 / (Відомості Верховної Ради, 2017, №38-39, ст. 380); URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
92. Зимняя И.А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. №5. С.34-42.
93. Зубенко О., Стрикун О. Євроінтеграція у галузі мовної освіти України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zubenko.vk.vntu.edu.ua/file/Publications/5489263f1012e09e4cf5c99eb23406ee.pdf>
94. Зязюн І. Творчий потенціал особистості вчителя: психологопедагогічні орієнтири. *Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності*. 2009. С. 11-22.

- 95.Иванова, Л.: То, что языки «умалчивают» (на болгарском языке). В: *Езиковата политика на Европейския съюз и европейското университетско пространство*. В.Търново: ПИК 2006.
- 96.Іваницька Н. Л. Сучасні тенденції розвитку мовної освіти в Україні. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2015. Вип. 44. С. 24-28.
- 97.Іванчук Ю Г. Іншомовна комунікативна компетентність як складова професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. №4. С. 267-274.
- 98.Ігнатова О. В. (2009) Формування в майбутніх педагогів умінь роботи з іншомовною літературою засобами інформаційно-телекомунікаційних технологій [Текст]: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 20 с.
- 99.Ільченко М. М. Іншомовна складова професійної компетентності майбутніх вчителів. URL: <http://www.psyh.kiev.ua/Ільченко>.
100. Інноваційні технології у вивченні англійської мови / упоряд. : Т. Михайленко. – К.: Шкільний світ, 2008. – 128 с.
101. Інтеграція в європейській освітній простір: здобутки, проблеми, перспективи: Монографія / За ред. Ф. Ващука. Ужгород: ЗакДУ, 2011. 560 с.
102. Іншомовна підготовка працівників правоохоронних органів і сектору безпеки : матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – Київ: Національна академія прокуратури України, 2018. – 126 с.
103. Какой язык больше востребован? Переводческое агентство Гольфстрим. URL: <https://perevodim.com.ua/news/kakoj-yazyk-bolshevostrebovan/>.
104. Калашнікова С. А. У пошуках нової моделі управління вищою освітою в Україні: європейські орієнтири та вітчизняні виклики. *Вища освіта України. Тематичний випуск «Європейська інтеграція вищої освіти України у контексті Болонського процесу*. № 3, додаток 2. 2015. С. 77-92.

105. Калінін В.О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур: автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / В.О. Калінін. – Житомир, 2005. – 20 с.
106. Капітанчук Т. В. Рольова гра як резерв підвищення якості та ефективності навчання іноземних мов. *Англійська мова та література*. 2003. № 31. С. 2-7.
107. Карпенко О.В., Осітров В.В., Місайлова К.В. Застосування особистісно-орієнтованого підходу в процесі викладання іноземних мов. *Викладання мов у вищих навчальних закладах на сучасному етапі*. 2009. №14. С.101-108.
108. Карташова Л. А. Створення умов формування готовності майбутніх вчителів іноземних мов до впровадження засобів інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес / Л. Карташова // [Електронний ресурс] URL: <http://lkartashova.at.ua/publ/2-1-0-31>
109. Коваленко О. Я. Концептуальні зміни у викладанні іноземних мов у контексті трансформацій іншомовної освіти. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2003. № 2. С. 20–24.
110. Коваль Т. І. Інтерактивні технології навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах / Ін-т інформ. технологій і засобів навчання АПН України. Ун-т менеджменту освіти АПН України ; гол. ред.: В. Ю. Биков. д.-р техн. наук, проф. член-кор. АПН України. 2011. № 6. Том 26. 291 с.
111. Ковальчук А. О. Із досвіду викладання білінгвальних дисциплін майбутнім магістрам у провінційному ВНЗ. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*. 2010. Вип. 16 .С. 108-114.
112. Коломієць А. М., Мазайкіна І. О. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до використання особистісно зорієнтованих технологій навчання. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Серія : Педагогіка*. 2016. № 3(110). С.53-59.
113. Коломієць А. М., Лазаренко Н.І. Сучасні методологічні підходи в організації вищої педагогічної освіти. *Науковий вісник*

- Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Серія : Педагогіка. 2016. №3(110). С. 47-52.*
114. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. - К.: К.І.С., 2004. - 112 с.
115. Концептуальні засади гуманітарної освіти в Україні (вища школа) // Інформаційний бюлетень Міністерства освіти і науки України. – К., 1996. – № 6 (березень). – С. 2–15.
116. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір // Основні засади розвитку вищої освіти України : документи і матеріали. Ч. 2. – Тернопіль, 2004.
117. Концепція розвитку іншомовної освіти в Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького. Мелітополь, 2015. – Електронний ресурс. – Режим доступу: <https://mdpu.org.ua/new/uk/novosti-universiteta/2310-2015-12-05-16-52-13.html>.
118. Коньшева А. В. Современные методы обучения английскому языку / А. В. Коньшева. – Минск: Тетра Системс, 2011. – 304 с.
119. Концептуальні засади державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти (проект МОН України). – Електронний ресурс. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/app/media/2019-06-24-proekt-konts-angl-movi-1>
120. Копытов Е. О создании системы мультязычного обучения в ИТС: «Учить не языку, а учить на языке» [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.tsi.lv/sites/default/files/editor/science/Publikacii/Education/2004/plenarsede.pdf>.
121. Коротникова Н.А. О некоторых методологических особенностях преподавания юридических дисциплин на иностранном языке для студентов неязыковых специальностей в условиях полилингвального образования [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://ksu.edu.kz/files/education/material_konf/innova2013/korytnikova_n_a.
122. Костікова І. І. Підготовка майбутнього вчителя іноземної мови засобами інформаційно-комунікаційних технологій / І. І. Костікова. –

- Харків: Колегіум, 2008. – 355 с.
123. Кострицька С. І., Зуєнок І. І. Іншомовна підготовка майбутніх фахівців нового тисячоліття: тенденції, інновації та перспективи. *Економічний вісник*. 2013. №1. С.151-160.
124. Костюк В. Використання кейс-технологій на занятті з іноземної мови. *Рідна школа*. 2015. №5/6. С.47-52.
125. Кошарна Н. В. Формування іншомовної компетентності майбутніх учителів початкової школи в змісті дисципліни «Наукова англійська мова». *Іншомовна освіта педагога: виклики, проблеми, перспективи : Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції*. Київ. 2015. С. 134-138.
126. Кравченко Н. М. Нові підходи до вивчення іноземної мови. *Англійська мова та література*. 2012. №34-36. С.4-5.
127. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах. *Педагогика*. 2003. № 3. С. 3-10.
128. Крутий К.Л., Карпенко Н.О. Термінологічне поле проблеми розвитку мовних здібностей дошкільників. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, 2013, №3(10), С. 18-21.
129. Кузнецова О. Ю. Розвиток мовної освіти у середніх і вищих навчальних закладах Великої Британії другої половини ХХ ст.: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Харків, 2002. 494 с.
130. Кузнецова Н. Ю. Соціально-репродукційна педагогічна технологія в навчанні іноземній мові. *Педагогіка в системі гуманітарного знання: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції*. Херсон, 2015.
131. Кузнецова, О. Ю. (2014) Питання іншомовної освіти в контексті інтеграційного розвитку вищої освіти у Європі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, №5 (39). С. 10-19.
132. Кулсарієва А.Т. Мультилінгвізм як умова діалогу культур // Режим доступу: <http://kazakheli.kz/publications/multilingvizm-kak-uslovie-dialoga-kultur>.
133. Кухта І. В. Іншомовна компетентність у контексті формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення іноземної мови. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2008. № 4. С. 27-32.

134. Кучай О.В. Формування сучасного стереотипу вчителя в умовах євроінтеграції. *Наука і освіта*. 2014. №3. С. 86-90.
135. Кучай О.В. Компетенція і компетентність – відображення цілісності та інтеграційної суті результату освіти. *Рідна школа*. 2009. №11. С. 44-48.
136. Кучай О.В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів засобами мультимедійних технологій у вищих навчальних закладах Польщі: монографія. Черкаси: видавець Треряков О.М., 2015. – 362 с.
137. Лазаренко Н. І. Теоретико-методологічні засади підготовки фахівців в умовах сучасних трансформаційних змін. *Actual question and problems of development of social sciences: Conference Proceedings*. Kielce, 2016. P.172-175.
138. Лазаренко Н.І., Коломієць А.М., Громов Є.В. Науковий туризм як інструмент професійного розвитку дорослих. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2019. Вип. 1 (15). С. 39-55.
139. Ланських О. Мовні стратегії в системі державної освітньої політики. *Вища освіта України*. 2014. № 4. С. 109–113.
140. Лейко С.В. Поняття «компетенція» та «компетентність»: теоретичний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. Вип. 4. С. 128-135.
141. Леонтян М.А. Поняття «компетенція» і «компетентність» у теорії освіти. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Серія : Педагогіка*. 2012. Вип. 176. Том 188. С. 73-75.
142. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. — М.: Сов. энциклопедия, 1990. — 683 с.
143. Локшина О. І. Про навчання іноземних мов у Європі. *Рідна школа*. 2001. № 12. С. 73–75.
144. Мазурок М. Сугестивні технології викладання іноземних мов. *Наукові записки Національного університету Острозька академія. Серія: Філологічна*. 2009. Вип.11. С.497-502.
145. Майстренко С. В. Рольові ситуаційні ігри. *English*. 2000. № 37. С. 4.
146. Максимюк С.П. Педагогіка: Навч. посібник. К.: Кондор, 2009. 670 с.

147. Маренич К. Н. Преподавание технических дисциплин на английском языке: опыт деятельности кафедры «Горная электротехника и автоматика». *Проблеми і шляхи вдосконалення науково-методичної та навчально-виховної роботи в ДонНТУ*. 2013. С.154-156.
148. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.09 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2007. 454 с.
149. Матвієнко О. В. Інформатизація шкільної освіти у Республіці Польща в умовах євроінтеграції : колект. монографія / О.В. Матвієнко, З.О. Полянничко; Київ. нац. лінгвіст. ун-т. – Київ, 2016. – 240 с.
150. Матвієнко О.В. Багатомовність у вищій освіті країн Європи. *Освіта для сучасності (Edukacja dla wspo'lczesnos'ci)*. 2015. №2. С. 383-390.
151. Матвієнко О.В. Професійне становлення педагогів-філологів у країнах Об'єднаної Європи. *Професійне становлення особистості*. 2015. №4. С. 130-136.
152. Матвієнко О.В., Васько Р.В., Сєрякова І. І. Підготовка майбутніх менеджерів на основі посиленої лінгвістичної компетентності: досвід Київського національного лінгвістичного університету. *Економічний розвиток: теорія, методологія, управління* : матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції. Будапешт-Прага-Київ. 2015. С. 69-74.
153. Матвієнко О.В., Полянничко З.О. Інформатизація шкільної освіти в Україні та Польщі: порівняльний аналіз. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2015. №4. С. 40-46.
154. Махінов В. М. Іншомовна комунікативна компетенція в контексті сучасних соціокультурних проблем фахової підготовки майбутніх вчителів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17 «Теорія і практика навчання та виховання»*. 2011. Вип. 17. С. 13-23.
155. Мирошніченко А. Л. Навчання усного мовлення. *Українська мова та література*. 2004. № 31. С. 9-13.
156. Мірочник В. Розвиток іншомовної комунікативної компетенції студентів немовних спеціальностей. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Перекладознавство та міжкультурна комунікація*. 2016. Вип. 1. С. 91-94.
157. Мовчан Л. Г. Розвиток змісту шкільної іншомовної освіти в

- Королівстві Швеція: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Відкритий міжнар. ун-т розв. людини «Україна». Київ, 2012. 200 с.
158. Мовчан Л. Г., Зарішняк І. І. Формування навичок іншомовного письма в науковій роботі студентів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2015. №131. С. 88-91.
159. Морозова В. С. Формирование готовности будущего учителя иностранного языка к реализации культурологического подхода в обучении: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / В. С. Морозова. – Калуга, 2003. – 211 с.
160. Морська Л. І. Дидактичні основи підготовки майбутнього вчителя іноземних мов до використання інформаційних технологій у професійній діяльності. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2008. № 37. С. 99-102.
161. Мощева С. В. Подходы к исследованию интенциональности речевого поведения. *Вестник Удмуртского университета. Серия «История и филология»*. 2015. Том 25, № 5, С. 37-42.
162. Наказ Міністра освіти і науки України від 02.06.1993 р. № 161 «Про затвердження Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах». // Освіта України: Нормативно-правові документи. – Київ, 2001. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0173-93>.
163. Наказ Міністра освіти і науки України від 05.05.2015 р. № 504 «Деякі питання визнання в Україні іноземних документів про освіту» // Офіційний вісник України від 26.06.2015 р., № 48, стор. 113, стаття 1557, код акта 77328/2015. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0614-15>.
164. Наказ Міністра освіти і науки України від 31.12.2004 р. № 998 «Про затвердження Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0998290-04?lang=uk>.
165. Нечипорук, О. В. Іншомовна компетентність як передумова професійного розвитку педагога. *Педагогічний пошук*. 2014. №2. С. 16-18.
166. Ніколаєва С. Ю. Концепція підготовки вчителя іноземної мови. *Іноземні мови*. 1995. № 3-4. С. 5-10.
167. Ніколаєва С. Ю., Шерстюк О. М. Сучасні підходи до викладання іноземних мов. *Іноземні мови*. 2002. №1. С.39-46.

168. Ніколаєва, С. Ю. Міжкультурна іншомовна освіта в Україні: ключові проблеми. *Молодий вчений*. 2015. №8 (23). С. 125-131.
169. Нільсон Я.О. Інтернаціоналізація вищої освіти. Матеріали відкритої лекції для студентів КНУ імені Тараса Шевченка 9 вересня 2016 року. <http://www.univ.kiev.ua/news/7990>.
170. Нітенко О.В. Інтернаціоналізація вищої освіти як фактор розвитку університету. *Освітологічний дискурс*, 2015, № 2 (10). С. 205-216.
171. Носачева Е.А. Интегративные процессы в развитии теории и практики подготовки преподавателя иностранных языков в ФРГ (Научно-исследовательский аспект): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Носачева Елена Анатольевна. – Ростов н/Д, 2002. – 229 с.
172. О государственной программе развития и функционирования языков в Республике Казахстан на 2011-2020 годы. Указ президента Республики Казахстан от 29.06.2011 №110 // Сайт Генеральной прокуратуры Республики Казахстан. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://procuror.kz/rus/bm/gosudarstvennii_yazik/programma.htm
173. Оніщук І. Foreign language education as a philosophical, social, psychological and pedagogical category. *The Modern Higher Education Review* 2017. №2 P. 168-172.
174. Оптимізація циклу соціально-гуманітарних дисциплін у вищій освіті України в контексті євроінтеграції: монографія (рукопис) / [Б.А. Воронкова, М.А. Дебич, Н.М. Дем'яненко, Н.О. Дівінська та ін.] – К., 2014. – С. 33-53.
175. Освіта для сучасності : [зб. наук. пр. VI наук. форуму укр. і пол. науковців, 2015 р., Київ : у 2 т.]. Т. 1 / В. Кремень, В. Śliwerski, В. Андрущенко, Z. Wiatrowski, M. J. Szymanowski; НАПН України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, Ком. пед. наук Пол. акад. наук, Наук. т-во «Польща – Україна», Ін-т пед. освіти і освіти дорослих, Асоц. ректорів пед. ун-тів Європи. – Київ, 2015. – 661 с.
176. Павелків К. Іншомовна підготовка майбутніх фахівців соціального профілю: чинники та суперечності в реалізації. *Молодь і ринок*. 2018. №11 (166). С.79-85.

177. Павлюченко Е.І, Естетова А.М., Абдулкерімов І.З. Сучасні тенденції інтернаціоналізації вищої освіти. *Проблеми сучасної економіки*. 2012. №3 (43). С. 358-361.
178. Панзига О. М. Реалізація дидактичних і методичних принципів у процесі формування рецептивних мовних компетентностей другої іноземної мови у майбутніх учителів. *Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія*. 2014. Вип. 23. С. 129–138.
179. Педагогічна Конституція Європи. Преамбула // Вища освіта України. 2013. – № 3. – С. 111-116. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2013_3_17.
180. Персикова Т. Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура: Учебное пособие. — 2002. — М.: Логос, 2007.
181. Першукова О. Інтеграція сучасних підходів до навчання іноземних мов у країнах Європи. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2009. №1. С.37-46.
182. Петриченко Н.С. Європейський досвід впровадження плюрилінгвізму в систему освіти. *Нова парадигма*. 2017. Вип. 132. С. 52-64.
183. Петько Л. Іншомовна освіта в контексті формування нового вчителя в умовах університетської підготовки. *Педагогіка вищої та середньої освіти*. 2013. Вип. 39. С. 232-237.
184. Післядипломна освіта в умовах євроінтеграції: сутність, зміст, технології, готовність до змін: навчально-методичний посібник / Пуховська Л.П., Артюшина М.В., Базелюк В.Г., Лушин П.В., Снісаренко О.С., Сніцар Л.П., Солодков В.Т., / за наук. ред. Л.П. Пуховської – К.: Педагогічна думка, 2012. – 122 с.
185. Подзигун О. А. Використання методу проектів із застосуванням нових інформаційних технологій у вивченні іноземної мови майбутніми фахівцями. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2006. №11. С. 131–136.
186. Подзигун О. А. Використання нових інформаційних технологій у підготовці вчителів іноземної мови. *Розвиток наукових досліджень: матеріали міжнар. науково-практичної конференції*, 2006. Т. 8. С. 24–27.

187. Покровський Є.О., Полторак В.П., Юрчук Л.Ю. Досвід викладання спеціальних дисциплін англійською мовою у технічному університеті. Нотатки з кадрового забезпечення. *Вісник НТУУ «КПІ». Сер.: Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2014. Вип. 1. С. 116-122.
188. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка. *Иностранные языки в школе*. 2000. № 2. С. 25-26.
189. Полікарпова Ю. О. Сучасні тенденції у викладанні англійської мови в Україні. Народна освіта: електронне наукове фахове видання. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4870 (дата звернення: 25.07.1018).
190. Поліщук Л. П. Підготовка вчителя в умовах європейської інтеграції [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/4043/1/08plpuei.pdf>.
191. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. 2004. С. 15-25.
192. Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті // *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. - К.: К.І.С., 2004. - 112 с.*
193. Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1341 «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій». Урядовий кур'єр від 18.01.2012 р. № 9, / № 155 від 29.08.2013 (Офіційний вісник України від 06.01.2012 р., № 101, стор. 15, стаття 3700, код акта 59774/2011).
194. Постанова Кабінету Міністрів України від 29.04.2015 р. № 266 «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти». Офіційний вісник України від 22.05.2015 р., № 38, стор. 194, стаття 1147, код акта 76797/2015 (Урядовий кур'єр від 10.06.2015 р. — № 102).
195. Постанова Кабінету Міністрів України від 30.12.2015 р. № 1187 «Про затвердження ліцензійних умов провадження освітньої діяльності»

- Офіційний вісник України від 02.02.2016 р., № 7, стор. 23, стаття 345, код акта 80480/2016 (Урядовий кур'єр від 10.02.2016 р. — № 26).
196. Пришляк О. Ю. Становлення ціннісних орієнтацій майбутніх вчителів у процесі вивчення іноземних мов. URL: <http://fkd.org.ua/index.php/2307-4507/article/download/32371/29051>.
197. Проект Закону України «Про освіту дорослих (Про освіту упродовж життя)» (2017). URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/250267909>.
198. Прокопенко І. Ф. Інноваційні технології підготовки вчителів в умовах євроінтеграції. *Теорія і практика упр. соц. системами: філос., психологія, педагогіка, соціол.* 2013. № 2. С. 81-85.
199. Пуховська Л. Європейський вимір педагогічної освіти: нові компетентності вчителів. *Порівняльно-педагогічні студії.* 2009. 1. С.12-16.
200. Рекомендація NR (99) 2 Комітету міністрів Ради Європи «Про середню освіту». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uazakon.com/document/spart63/inx63174.htm>
201. Рогульська О. О. Інтерактивні технології у навчанні іноземних мов у вищих навчальних закладах України. *Порівняльна професійна педагогіка*, 2012. Вип. 2. С. 80-89.
202. Рогульська О. О., Тарасова О. В. Інтернет-технології у навчанні іноземних мов: переваги та недоліки. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 2016. Вип. 46. С. 296–300.
203. Родніна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання.— Харків.: Основа, 2006.— 94 с.
204. Ромашева Н. В. Використання особистісно орієнтованих технологій у навчанні іноземних мов. *Педагогічні науки. Збірник наукових праць ХДУ*, 2009. №52. С.351-356.
205. Савченко О. О. Розвиток іншомовної комунікативної компетентності студентів інженерно-технічного профілю. *Вісник ХНУ. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки.* 2010. № 16. С. 187–194.
206. Сақун А.В. Особенности модернизации института педагогического образования в Украине / А.В. Сақун. [Електронний ресурс]. – Режим

- доступу:
<http://www.stattionline.org.ua/pravo/62/8504-osobennosti-modernizacii-instituta-pedagogicheskogo-obrazovaniya-v-ukraine.html>.
207. Сбруєва А.А. Глобалізація освіти // Енциклопедія освіти / НАПН України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: 2008. – С. 136 – 137.
208. Свиридюк Т. Використання мультимедійних засобів у навчанні англійської мови учнів з різними пізнавальними стилями. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2009. №2. С.73-80.
209. Сисоєва С.О. Неперервна професійна освіта у документах Європейського Союзу / С.О. Сисоєва, С.Г. Заскалета. – К., 2009. – 275 с.
210. Седов К. Ф. Онтопсихолінгвістика: становление коммуникативной компетенции человека / К. Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 2008. – 320 с.
211. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф. С. Бацевич; М-во освіти і науки України, Львів. нац. ун-т ім. І. Франка. – Київ: Довіра, 2007. – 205 с. – (Словники України).
212. Соколова Е.И. Политика ЕС в сфере непрерывного иноязычного образования. *Научный электронный ежеквартальный журнал Непрерывное образование: XXI век*. Выпуск 2. 2013.
213. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). – К.: ТОВ “ЦС”, 2015. – 32 с. (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)). – К.: CS Ltd., 2015. – 32 p.
214. Старостина Н.В. Контекстный подход в обучении иностранным языкам в высшей школе. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2014. № 6. С. 186-188.
215. Стиркіна Ю. С. Дидактичні засади підготовки майбутніх вчителів іноземної мови до викладання інтегрованих курсів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К, 2002. – 22 с.
216. Стратегія розвитку національної академії педагогічних наук України на 2016–2022 роки. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: / <http://naps.gov.ua/ua/press/announcements/942/>
217. Стрельнікова О. В. Інтерактивні методи викладання англійської мови на неспеціальних факультетах ВНЗ. *Наукові записки Національного*

- університету Острозька академія. Серія: Філологічна. 2009. №11. С.568-577.
218. Сура Н. А. Іншомовна професійна компетентність: головні принципи та компоненти процесу навчання професійно орієнтованого спілкування. *Вісн. Луган. держ. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка*. 2003. № 4. С. 190-192.
219. Сура Н. А. Професійна іншомовна підготовка майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій у технічних університетах : монографія / Н. А. Сура. – Луганськ : СНУ імені В. Даля, 2012. – 300 с.
220. Сура Н. А. Професійна іншомовна підготовка як складова вищої професійної освіти. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2015. №1 (48). С.296-299.
221. Сура, Н. А. Іншомовна професійна компетентність: головні принципи та компоненти процесу навчання професійно-орієнтованого спілкування. *Вісник Луганського державного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка*. 2003. № 4 (60). С. 190-192.
222. Сухомлин Т. С. Психолого-педагогічні умови ефективного впровадження інформаційних технологій у професійну діяльність майбутнього вчителя іноземної мови. *Наукові записки Національного університету Острозька академія. Серія: Філологічна*. 2009. №11. С. 57-63.
223. Тарнопольський О. Б. Навчання через зміст спеціальності в курсах іноземної мови для спеціальних цілей у немовних вишах. *Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка*. 2011. №12(223). С. 147–156.
224. Теорія і практика формування іншомовної професійно орієнтованої компетентності в говорінні у студентів нелінгвістичних спеціальностей : колективна монографія / О. Б. Бігич, Л. В. Бондар. Проблеми підготовки сучасного вчителя; за ред. О. Б. Бігич. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2013. – 383 с.
225. Терещенко Л. Д. Роль гри в процесі вивчення німецької мови на початковому етапі навчання. *Німецька мова в школі*. 2009. №12. С.14 – 20.
226. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 624 с.

227. Ткач Т.В. Організація та управління формальною і неформальною освітою особистості. *Теорія і практика сучасної психології*. 2011. №2. С. 64-68.
228. Тлумачний словник української мови URL : <https://slovnyk.ua/index>
229. Трофимова Л. В. Формирование самостоятельной учебной деятельности студентов языкового факультета на основе развития учебной автономии (на материале французского языка) : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Людмила Валентиновна Трофимова. – Тамбов, 2002. – 159 с.
230. Указ Президента України від 12.01.2015 р. № 5/2015 «Про Стратегію сталого розвитку «Україна–2020». Урядовий кур'єр від 15.01.2015 р. № 6 (Офіційний вісник Президента України від 20.01.2015 р., № 2, стор. 14, стаття 154).
231. Указ Президента України від 15.02.2010 р. № 161/2010 «Про Концепцію Державної мовної політики України». Урядовий кур'єр від 25.02.2010 р., № 36. (Офіційний вісник України від 05.03.2010 р., № 13, стор. 16, стаття 601).
232. Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013 «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року». Урядовий кур'єр від 04.07.2013 р. — № 117, / № 155 від 29.08.2013 / (Офіційний вісник Президента України від 05.07.2013 р. — 2013 р., № 17, стор. 31, стаття 550).
233. Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів : монографія / [авт. : Андрущенко В. П., Бойченко М. І. [та ін.] ; НАПН України, Ін-т вищ. освіти НАПН України. – К. : Пед. думка, 2011. – 317 с.
234. Хмель О. А. Проблемы организации образовательных программ на английском языке / О. А. Хмель. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://rep.polessu.by/bitstream/123456789/5141/1/99.pdf>
235. Хом'як А. Особистісно-діяльнісний підхід як важлива умова формування комунікативної компетентності учнів у процесі вивчення англійської мови. *Молодь і ринок*. 2008. № 2 (37). С. 129–134.

236. Хоменко О. Іншомовна підготовка як невід’ємний складник вищої освіти в умовах глобалізації та інформатизації суспільства. *Вища освіта України*. 2012. №2. С.55-61.
237. Хорошилова Н. В.. Нормативно-правова база іншомовної освіти дорослих в Україні. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 2019. VII (77), Issue: 188. С. 31-34.
238. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Ученик в общеобразовательной школе*. 2002. №1. С. 135–157.
239. Цветкова Г. Розвиток національної концепції самовдосконалення вчителя в контексті євроінтеграційних процесів / Г. Цветкова, В. Гапонюк. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://pptma.dn.ua/files/2015/1/PDF_2015_1_Tsvetkova_Gaponiuk.pdf
240. Цимбал О. М. Проектна технологія в основній і старшій школі в процесі викладання англійської мови / О. М. Цимбал. – Х. : Основа, 2008. – 173 с.
241. Цільова програма «Мовна політика та її реалізація, у тому числі через підвищення рівня володіння іноземними мовами студентами та співробітниками – один із чинників успішності університету у міжнародному науково-освітньому просторі». – Суми, 2015. – Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://sumdu.edu.ua/ru/general/normative-base.html?task=getfile&tmpl=component&id=c2681735-e6a2-e411-93a7-001a4be6d04a&kind=1>.
242. Чепурна М. В. Рольова гра – один із основних засобів особистісно зорієнтованого навчання. *Англійська мова і література*. 2006. 23. С.17-27.
243. Черепанова С. Б. Робота з іншомовним текстом у ВНЗ. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2011. №60. С. 149-152.
244. Черній Л. В. Компетентнісний підхід у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови в університетах США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Людмила Віталіївна Черній; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Т., 2011. – 20 с.
245. Черній М. М. Формування комунікативної культури майбутніх учителів іноземних мов засобами соціальних сервісів дис.. ...

- канд..пед.наук : 13.00.04 / Черній Милослава Михайлівна. – Вінниця, 2014. – 278 с.
246. Чернякова О. І. Особистісно-орієнтований підхід у навчанні школярів англійської мови. *Психолінгвістика*. 2013. Вип.13. С.93-117.
247. Чичук В.М. Нові підходи до підготовки вчителів у контексті євроінтеграційних процесів. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки*. 2011. Вип. 8 (2). С. 294-299.
248. Шарипов Ф. В. Профессиональная компетентность преподавателя вуза. *Высшее образование сегодня*. 2010. № 1. С. 201-210.
249. Швейцер А. Д., Никольский Л.Б. Введение в социолінгвістику. М.: Высшая школа, 1978. 215 с.
250. Шеверун Н. До проблем змісту іншомовної освіти у загальноосвітніх навчальних закладах Польщі. *Рідна школа*. 2010. № 11.
251. Шеверун Н. Особливості організації та змісту іншомовної підготовки студентів технічних університетів Польщі. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://pps.udpu.org.ua/article/viewfile/18640/16384>
252. Шестопал О. В. Формування професійних знань майбутніх учителів іноземної мови засобами мультимедіа: дис.. ... канд..пед.наук : 13.00.04 / Шестопал Ольга Володимирівна. – Вінниця, 2011. – 240 с.
253. Шишов С. Е. Школа: мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М. : Педагогическое общество, 2000. – 316 с.
254. Шмирова О. В. Використання сучасних інформаційних технологій при викладанні іноземних мов. *Наукові записки Національного університету Острозька академія. Серія: Філологічна*. 2009. Вип.11. С. 535-542.
255. Шпекторенко, І. В. Види мобільності індивіда / І. В. Шпекторенко. — [Електронний ресурс]. URL : <http://uchni.com.ua/kultura/5031/index.html>.
256. Юзв'як, О. О. & Ковальчук, О. П. (2017) Мотивація як складова частина професійної спрямованості навчання майбутніх вчителів, що вивчають французьку мову як другу іноземну. *Молодий вчений*. №4.3. С. 299-303.
257. Ярошенко О. В. Кейс-метод як сучасна технологія формування професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні майбутніх викладачів англійської мови. *Іноземні мови*. 2014. №2. С.39-44.

258. Яцишин О. М. Автолінгводидактика як теорія і практика самонавчання іноземних мов. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2015. №42. С.439-444.
259. 15 Characteristics of a 21st-Century Teacher / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.edutopia.org/discussion/15-characteristics-21st-century-teacher>.
260. A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth. 2020.
261. A Manual for Language test development and examining for use with the CEFR (2011) produced by ALTE on behalf of the Language Policy Unit, Council of Europe.
262. A Memorandum on Lifelong Learning, Commission of the European Communities, Brussels, 30.10.2000 SEC(2000) 1832.
263. A New Framework Strategy for Multilingualism. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions Brussels, 22.11.2005 COM(2005) 596 final.
264. Abbatiello, A., Agarwal, D., Bersin, J., Lahiri, G., Schwartz, J. (2018). The Rise of Social Enterprise: 2018 Deloitte Global Human Capital Trends. Deloitte Insights.
265. Abraham, U. (2009) Filme im Deutschunterricht. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
266. Adamkovičová, M. Dištančné vzdelávanie s elektronickou podporou - alternatívny spôsob vzdelávania učiteľov na pedagogických fakultách. Dizertační práce. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2014.
267. Adamski, W. and I. Bialecki 1981. 'Selection at School and Access to Higher Education in Poland.' *European Journal of Education* 1: 209–223.
268. Albrow M., King E. (eds.) *Globalization. Knowledge and Society* London, Sage. – 1990. – P.9
269. Aleksandrowicz-Pędich, L. (2005) *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

270. Aleksandrowicz-Pędich, L. (2006) Rozwijanie kompetencji interkulturowej na studiach biznesowych. Propozycje programowe. Białystok: Wydawnictwo UwB.
271. All about the English Language. English Language Statistics. URL : <http://www.englishlanguageguide.com/facts/stats/>.
272. Almenta E. (2018). CLIL Teacher Training across Europe. Current state of the art, good practices and guidelines for the future. Seminar about the Future of Teacher Training. https://www.academia.edu/1712187/CLIL_Teacher_Training_across_Europe.
273. Altman, S. A., Ghemawat, P., & Bastian, P. (2018). DHL Global Connectedness Index 2018: The State of Globalization in a Fragile World. Deutsche Post Group.
274. An Inventory of Community actions in the field of multilingualism - 2011 update. European Commission staff working paper. Brussels, 7.7.2011 SEC(2011) 926 final.
275. Anholt, S. (2018). The Good Country Index. Retrieved from <https://www.goodcountry.org/index/results#>
276. Annex to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. Brussels, 17.1.2018 COM(2018) 24 final
277. B. Milerski, B. Śliwerski, Leksykon PWN Pedagogika, Wyd. PWN, Warszawa 2000, s. 101.
278. Babić Ž. 2016. Exploring ESP syllabi: Some implications for further pedagogical considerations. Zbornik Instituta za pedagoska istrazivanja. Vol. 48, Issue 1, Pages: 164-179.
279. Bachman Lyle F. and Palmer Adrian S. The Construct Validation of Some Components of Communicative Proficiency // TESOL Quarterli. – 1982. – Vol. 16. – September. – № 3. – P.449-465.
280. Bąk-Średnicka, Anna. (2014). Nowatorskie podejście do kształcenia przyszłych nauczycieli języka angielskiego w PWSZ w Sandomierzu. Przez Praktyki do Praktyki. W Stronę Innowacyjności w Kształceniu Nauczycieli. 87-96.
281. Banach Cz. (2004), Nauczyciel [w:] T. Pilch (red.), Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. III, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 548–553.

282. Bandura, E. (2007) *Nauczyciel jako mediator kulturowy*. Kraków: Tertium.
283. Barcelos, A.M.F., Kalaja, P. (2011), Introduction to Beliefs about SLA Revisited, „System”, nr 39, s. 281–289.
284. Bartosik-Purgat, M., Schroeder, J. (2007) *Polskie społeczeństwo w świetle „wymiarów kulturowych” europejskiego rynku*. W: *Acta Universitatis Lodzianis, Folia Oeconomica* 209, 205-221.
285. Beneš, Josef, Jeroen Huisman and Helena Šebková. 2003. ‘Czech Republic.’ Pp. 41–59 in *Real-time Systems. Reflections on Higher Education in the Czech Republic, Hungary, Poland and Slovakia*, edited by Jon File, Leo Goedegebuurenia. Brno-Twente: CHEPS.
286. Beneš, Milan. *K problematice pojmu kompetence // Lidský kapitál a vzdělávací marketing v andragogickém pohledu*. Praha: Eurolex Bohemia, 2004, s. 57–62.
287. Bennett M. J. *Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity / M. J. Bennett // Education for the intercultural experience / in ed.: R. M. Paige. – Yarmouth: Intercultural Press, 1993. 400 p.*
288. Bertaux P., Coonan C., Frigols-Martín M., Mehisto P. *The CLIL teacher’s competences grid*. CLIL Cascade Network. Retrieved from: <http://www.ccn-clil.eu>.
289. Białek Magdalena. (2015). *Podjęcie komunikacyjne i zakres jego realizacji w nauczaniu języków obcych*. *Lingwistyka Stosowana* 14: 3/ 2015, 17–29.
290. Białek Magdalena. (2009) *Kształcenie międzykulturowe w edukacji językowej*. Wrocław: ATUT.
291. Białek Magdalena. (2017), *Kształcenie wrażliwości interkulturowej w edukacji językowej*, „*Języki Obce w Szkole*”, nr 4/2017, s. 14-20.
292. Białek, Magdalena. (2015). *Podjęcie komunikacyjne i zakres jego realizacji w nauczaniu języków obcych*. *Lingwistyka Stosowana* 14: 3/ 2015, 17–29
293. Biedroń, A., Pawlak, M. (2016), *The Interface Between Research on Individual Difference Variables and Teaching Practice: The Case of Cognitive Factors and Personality*, „*Studies in Second Language Learning and Teaching*”, nr 6, s. 395–422.

294. Bila kniha (Narodni program rozvoje vzdelavani v Ceske Republice. Praha, 2001.
295. Boguszak, M., P. Matějů and J. Peschar. 1990. 'Family Effect on Educational Attainment in Czechoslovakia, the Netherlands and Hungary.' Pp. 211–262 in *Social Reproduction in Eastern and Western Europe: Comparative Analyses on Czechoslovakia, Hungary, the Netherlands and Poland*, edited by J. Peschar. Nijmegen: Institute for Applied Social Sciences. Prague: Institute of Sociology, Czechoslovak Academy of Sciences.
296. Bořivoj Hnízdo. The Global Spread of English: Audi Logo like a Concept / Bořivoj Hnízdo // *The Annual of Language & Politics and Politics of Identity* 2013. – Vol. VII, No. 1.
297. Boski, P. (2010) *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
298. Bowden, Rachel. 2000. 'Fantasy Higher Education: University and College League Tables.' *Quality Higher Education* 6 (1): 41–60.
299. Brebera, P.; Kostková, K. K možnostem zkoumání profesní kompetence učitele cizích jazyků v některých jejích doménách. In JANÍK, T. (ed). *Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu*. Brno : Paido, 2008, s. 51–64.
300. British Council. Czech. <https://www.britishcouncil.cz/en>.
301. British Council. Poland. <https://www.britishcouncil.pl/en>.
302. Brychová, A. (2006). *Evaluační možnosti a omezení při sebehodnocení cizojazyčné kompetence pomocí EJP*. In V. Janíková, (Ed.) *Autonomie a cizojazyčná výuka* (s. 59- 70). Brno: Masarykova univerzita.
303. Brychová, A., Janíková, V., & Sladkovská, K (2012). *Evropské jazykové portfolio v praxi*. 1. vydání. Praha: NÚV.
304. Burgerová, J., Maněnová, M. *New Perspectives on Communication and Co-operation in E-Learning*. Praha: Extrasystem Praha, 2013, (Didaktika, pedagogika ; sv. 12).
305. Buriak Jerzy. *Blended-learning w nauczaniu przedmiotów nieinformatycznych*. Zeszyty Naukowe Wydziału Elektrotechniki i Automatyki Politechniki Gdańskiej. 2014. Nr 37. S. 89-93.

306. Busse, V. & Walter, C. (2013) Foreign Language Learning Motivation in Higher Education: A Longitudinal Study of Motivational Changes and Their Causes. *The Modern Language Journal* Vol. 97, №2. P. 435-456.
307. Butzkamm, W. (1989) *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen/ Basel: Francke Verlag.
308. Buzan, T. (2011), *Myšlenkové mapy: probud'te svou kreativitu, zlepšete svou paměť, změňte svůj život*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 213 s.
309. Buzan, T., Griffiths, C. (2016), *Mapy myšli dla biznesu*, Warszawa: Helion.
310. Canale M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy // Richards J. and Schmidt R., (eds.) *Language and Communication*. – London: Longman, 1983. – P. 2-27.
311. Case studies concerning the use of the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. 2002. Charles Alderson
312. Cato Institute. (2017). Labor productivity per hour worked. *Human Progress*
313. CEF Performance Samples for relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. English. *Swiss Adult Learners*. 2003. Brian North, Eurocentres, and Gareth Hughes, Migros Club Schools. Council of Europe.
314. Čerych, L. 2002. 'Higher Education Reform in the Czech Republic: A Personal Testimony Regarding the Impact of Foreign Advisers.' *Higher Education in Europe* 1–2: 111–121.
315. Chawla, D. S. (2018). International collaborations growing fast. *Nature Index*. Retrieved from <https://www.natureindex.com/news-blog/international-collaborations-growing-exponentially>.
316. Chmiel, T. (2014). *Wizje i (re)wizje przygotowania do zawodu nauczyciela*. Wrocław, Dolnośląska Szkoła Wyższa.
317. Chvátlová, M. (2017). Na cestě k rozvíjení autonomie žáka při výuce anglického jazyka. In J. Slavík, J. Stará, K. Uličná & P. Najvar, et al., *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání*, (s. 135-152). Brno: Masarykova univerzita.

318. Cimoch Urszula. Jak zaprojektować efektywne szkolenie blended learning? / W: Biuletyn EBIB [Dokument elektroniczny] / red. naczelny Bożena Bednarek-Michalska - Nr 4/2009 (104) maj. - Czasopismo elektroniczne. - [Warszawa] : Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich KWE, 2010.
319. Clayton, Thomas. 1998. "Beyond Mystification: Reconnecting World-System Theory for Comparative Education." *Comparative Education Review* 42:479–496.
320. Cockiewicz W. (2013) Jak uporządkować terminologiczny chaos w glottodydaktyce i po co? „LingVaria” VIII, nr 1, s. 201–213.
321. Cohen, A.D. (2011), *Strategies in Learning and Using a Second Language*, Nowy Jork: Routledge.
322. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. A Guide for Users. John TRIM (Ed.) Language Policy Division Strasbourg (2001).
323. Communication from the European Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions (2005) *A New Framework Strategy for Multilingualism*. Brussels: Directorate General Press and Communication.
324. Communication from the European Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions (2004). *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: an Action Plan 2004 – 2006*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
325. Communication from the European Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions (2008). *Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment*. Brussels: Directorate General Press and Communication.
326. Corbett, J. (2003) *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
327. Coste D., North B., Sheils T., Trim J. Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie, nauczanie, ocenianie. – Warszawa : Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, 2003. – S. 94–115.

328. Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020) OJ C 119, 28.5.2009, p. 2–10.
329. Council of Europe (1997) Language learning for European citizenship: final report of the Project. Strasbourg, Council of Europe.
330. Council of Europe tools for language teaching: Common European Framework of Reference and Portfolios, Francis Goullier, 2007. Didier, Paris / Council of Europe, Strasbourg.
331. Council of Europe (1982) Recommendation no. R(98)6 of the Committee of Ministers to member States concerning modern languages. Strasbourg, Council of Europe.
332. Council of Europe, (2001), Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press.
333. Council of Europe, 1992: Transparency and coherence in language learning in Europe: Objectives, evaluation, certification. Report on the Rüschtikon Symposium. Strasbourg: Council of Europe.
334. Council of Europe, 2001: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press. URL: www.coe.int/portfolio section CEFR AND RELATED DOCUMENTS.
335. Council of Europe, 2006: European Language Portfolio: key reference documents. Strasbourg: Council of Europe. URL: www.coe.int/portfolio section PROCEDURES FOR VALIDATION
336. Council of Europe, 2009: Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR). A manual. Strasbourg: Council of Europe.
337. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance.) ST/9009/2018/INIT.
338. Council Resolution. 22 February 1999 on the Employment Guidelines (1999/C 69/02) Official Journal of the European Communities.
339. Coyle D., Hood Ph., Marsch D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press, 2010. – 182 p.

340. Csizér, K. (2017), *Motivation in the L2 Classroom*, [w:] S. Loewen i M. Sato (red.), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*, Nowy Jork: Routledge, s. 418–432.
341. Curriculum convergences for plurilingual and intercultural education. Seminar Strasbourg 29-30 November 2011. Report by Francis Goullier Rapporteur.
342. Czeredrecka B. *Kształcenie nauczycieli zintegrowanej Europy II Kształcenie nauczycieli w kontekście integracji europejskiej I* red. M. Ochmanski. – Lublin: UMCS, 1997.
343. Czerepaniak-Walczak, M. Kompetencja słowo kluczowe czy wytrych, [w:] „Neodidagmata” 1999, XXIV, s. 61.
344. Czerska-Andrzejewska, Dorota. Mobile assisted language learning. *Zeszyty Glottodydaktyczne*, 2016, Zeszyt 6 (2016), p. 43-52.
345. Czura, Anna. (2009). CLIL – the European and the Polish perspective. *Anglica Wratislaviensia*. 46. 105-114.
346. DAAD. Deutscher Akademischer Austauschdienst. Czech <https://www.daad.cz>.
347. DAAD. Deutscher Akademischer Austauschdienst. Poland <https://www.daad.pl>.
348. Dabrowski, M. Goliński, J. (2012) *E-learning – narzędzia i praktyka*. Warszawa: Fund Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, 2012].
349. Danecki, Jan. 1997. ‘Ubóstwo jako kwestia społeczna we współczesnej Polsce.’ (Poverty as a Social Issue in Poland) Pp. 331–342 in *Polska bieda II. Kryteria. Oceny. Przeciwdziałanie* (The Polish Poverty II. Criteria, Evaluation, Prevention), edited by Stanisława Golinowska. Warszawa: IPiSS.
350. Daun, Holger. 2001. *Educational Restructuring in the Context of Globalization and National Policy*. New York : Garland.
351. David S. Hoopes «Intercultural Communication Concepts and the Psychology of Intercultural Experience» in *Multicultural education: A Cross Cultural Training Approach*, ed. by Margaret D. Pusch (LaGrand Park, IL: Intercultural Press, 1980).
352. de Wit, H. , Hunter F. , Howard L. , Egron-Polak E. *Internationalisation of Higher Education*. Study requested by the European Parliament's Committee on Culture and Education. European Parliament Press. Brussels. 2015. 326 p.

353. Deci, E.L., Ryan, R.M. (1985), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, Nowy Jork: Plenum.
354. Decision No 1720/2006/EC of the European Parliament and of the Council of 15 November 2006 on establishing An Action Programme in the Field of Lifelong Learning. Official Journal of the European Union L 327/45, 24.11.2006.
355. Decision No 1934/2000/EC of the European Parliament and of the Council of 17 July 2000 on the European Year of Languages 2001 [Official Journal L 232 of 14 September 2000].
356. Dereń E. (2010). *Kształcenie nauczycieli w Polsce w seminariach nauczycielskich i liceach pedagogicznych (1918-1970)*. Mysłowice, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna imienia Kardynała Augusta Hlonda.
357. Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR. 2016. Brian North and Enrica Piccardo. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168073ff31>.
358. Diamantatou, C. & Hawes, T. (2016) *Language Learning, Motivation and the Market Economy*. *Journal of Education and Learning*. Vol. 5, №1. P. 95-103.
359. Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2011-2015. URL: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dz-cr-2011-2015>.
360. Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České Republiky na období 2015-2020. URL: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-3>.
361. Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019-2023. URL: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dz-cr-2019-2023>.
362. Domań, R. (red.) (2010), *Karty dialogowe do gier rozwijających wyobraźnię i kreatywność*, Lublin: Wydawnictwo Klanza.
363. Domański, Henryk. 2000. 'Pochodzenie społeczne a poziom wykształcenia.' (The Social Origin and the Level of Education) Pp. 36–59 in *Hierarchie i bariery społeczne w latach dziewięćdziesiątych*. (Hierarchies and

- Social Barriers in the 1990), edited by Henryk Domański. Warsaw: Wydawnictwo IFiS PAN.
364. Dontcheva-Navratilova Olga. Rhetorical functions of citations in linguistics research articles: A contrastive (English-Czech) study / Olga Dontcheva-Navratilova // *Discourse and Interaction*. – Vol. 9, No. 2, 2016.
365. Dörnyei, Z. (2005), *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
366. Dörnyei, Z., Kubanyiova, M. (2014), *Motivating Learners, Motivating Teachers: Building Vision In The Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
367. Dörnyei, Z., Ryan, S. (2015), *The Psychology of the Language Learner Revisited*, Londyn-Nowy Jork: Routledge.
368. Drlík, M., Beránek, L. The Role of an Online Social Network in Informal Learning. In *Efficiency and Responsibility in Education 2015*. (Proceedings of the 12th International Conference). Praha: Česká zemědělská univerzita, 2015.
369. Drożdżał-Szelest, K. (2018), *Innowacyjność w edukacji językowej a profesjonalizm nauczyciela*. *Neofilolog*, 2018, Vol. 51/1, s. 28-41.
370. Dudeney G. *How to teach English with technology* / G. Dudeney, N. Hockly // Series editor: Jeremy Harmer. – Harlow: Pearson Education Limited, 2007. – 192 p.
371. Dvořáková, K. (2013). *Metodický poradník učitele cizího jazyka*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem.
372. Dzięgielewska Z., Zajac M. (red.). 2006. *Nauczanie dwujęzyczne w Polsce i Europie*. Warszawa : CODN.
373. Dziubińska-Michalewicz, Małgorzata. 2002. 'Nierówności społeczne: zróżnicowanie płac, dostęp do edukacji, uczestnictwo w kulturze.' (Social Inequalities: Differences in Salaries, Access to Education, Participation in Culture) Pp. 18–43 in *Dawne i nowe problemy społeczne (The Old and the New Social Problems)*, edited by Andrzej Kojder. Warszawa: Biuro Studiów i Ekspertyz Kancelarii Sejmu.
374. EACEA Bilateral Cooperation http://eacea.ec.europa.eu/bilateral_cooperation.

375. EACEA Creative Europe <https://eacea.ec.europa.eu/creative-europe>.
376. EACEA Culture <http://eacea.ec.europa.eu/culture>.
377. EACEA Erasmus Mundus http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus.
378. EACEA Erasmus+ https://eacea.ec.europa.eu/erasmus-plus_en.
379. EACEA Europe for Citizens <https://eacea.ec.europa.eu/europe-for-citizens>.
380. EACEA Eurydice <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>.
381. EACEA Jean Monnet http://eacea.ec.europa.eu/LLP/jean_monnet.
382. EACEA Lifelong Learning Programmes (LLP) <http://eacea.ec.europa.eu/LLP>.
383. EACEA Tempus <http://eacea.ec.europa.eu/tempus/programme>.
384. Eaton, S.E. (2010). *Global Trends in Language Learning in the Twenty-first Century*. Calgary: Onate Press.
385. Edelman Trust Barometer (2019). <https://www.edelman.com/trustbarometer>.
386. Education and Culture DG // Lifelong Learning Programme. European Dimension and Teacher Training (EU.Di.T.T.) in the European Union : Jean Monnet Conference 2009 «20 Years of Support for European Integration Studies». – Brussels, 7-8 September 2009.
387. *Education at a Glance 2003*. Paris: OECD.
388. Education mobility, otherness. The mediation functions of schools. Daniel Coste, Marisa Cavalli. 2015 URL : <https://rm.coe.int/education-mobility-otherness-the-mediation-functions-of-schools/16807367ee>.
389. EF English Proficiency Index. A Ranking of 100 Countries and Regions by English Skills. 2019.
390. El-Hmoudova, D. & Milkova, E. (2016) *Assessment for Learning as a Teaching Approach Enabling Personalization of Learning on Tertiary Level. Advances in Web-Based Learning – ICWL 2016. Lecture Notes in Computer Science*, vol 10013. Springer, Cham.
391. Ellis, R. (2008), *The Study of Second Language Acquisition* (wyd. drugie), Oxford: Oxford University Press.
392. Encyclopaedia Britannica <https://www.britannica.com/science/human-intelligence-psychology>.

393. European Charter for Regional or Minority Languages (1992) URL: <https://www.coe.int/en/web/european-charter-regional-or-minority-languages>.
394. European Charter on Plurilingualism (2005-2019). https://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Charte/Charteplurilinguisme_enV2.13.pdf
395. Eva Zezulková. 2015. Vybrané faktory komunikační kompetence žáků v primárním vzdělávání. Slezská univerzita v Opavě Fakulta veřejných politik Centrum empirických výzkumů. 107 s.
396. Executive summary of results of a survey on the use of the CEFR at national level in the Council of Europe Member States. 2006. W. Martyniuk & J. Noyons.
397. FLDPE
398. Frigols Martin, M. (2011). The European Framework for CLIL Teacher Education. *Language Teaching*, 44(3), 401-402.
399. From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe. 2007. J.-C. Beacco & M. Byram.
400. Gajdamowicz H., Nauczyciel wobec szans i zagrożeń edukacyjnych w XXI wieku, Tom I, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
401. Gardner, H. (1983), *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, Nowy Jork: Basic Books.
402. Garlacz-Sobczyk, K. (2013) *Zakłócenia w polsko-niemieckiej komunikacji biznesowej*. <http://www.sbc.org.pl/Content/113937/doktorat3472.pdf>
403. Gass, S., Varonis, E. (1986), Sex Differences in NNS/NNS Interaction, [w:] R.R. Day (red.), *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, s. 327–351.
404. Gavora, P. Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. *Pedagogika*, roč. LII, r. 2002, č. 2, s. 171-181.
405. *Gazeta Prawna.pl* z dnia 24 września 2017, URL : <https://www.gazetaprawna.pl/praca-i-kariera/artykuly/1073053,kompetencje-miekkie-rekrutacja.html>.
406. Giddens, Anthony. 1999. *Runaway World: How Globalization is Reshaping Our Lives*. London : Profile.

407. Global Trends in Language Learning in the 21st Century, 2010. URL: <http://www.eaea.org/doc/news/Global-Trends-in-Language-Learning-in-the-21st-Century.pdf>.
408. Glossary. Quality in education and training. European Centre for the Development of Vocational Training, 2011.
409. Goldie, J. G. S. (2016) Connectivism: a knowledge learning theory for the digital age? *Medical Teacher*, 38 (10), 1064-1069.
410. Goldthorpe, J. 1996. 'Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: The Case of Persisting Differential in Educational Attainment.' *British Journal of Sociology* 47: 481–505.
411. Górniak J. i Mazur S., Pracodawcy a podnoszenie kompetencji zawodowych pracowników. Szkolenia i inne formy podnoszenia jakości zasobów ludzkich w przedsiębiorstwach, Pracodawcy RP, Warszawa 2010.
412. Grabowiec, A. (2017). Kształcenie nauczycieli w Polsce – od przeszłości do teraźniejszości. *Image of the modern pedagogue*. №6 (175).
413. Graddol, O. 2006. *English next*. London: British Council.
414. Grajcevci, A. Shala, A. (2016). Formal and Non-Formal Education in the New Era. *Action Researcher in Education*, issue 7, 119-130.
415. Graves, K. (2016), *Language curriculum design*, *The Routledge handbook of English language teaching*, London: Routledge.
416. Gregersen, T., MacIntyre, P.D. (2014), *Capitalizing on Language Learners' Individuality: From Premise to Practice*, Bristol: Multilingual Matters.
417. Grewal D.S. (2009). *Globalization and Cultural Convergence*. The Globalist.
418. Griffiths, C. (2012), *Learning Styles: Traversing the quagmire*, [w:] S. Mercer, S. Ryan, M. Williams (red.), *Psychology for Language Learning*, Nowy Jork: Palgrave Macmillan, s. 151–168.
419. Gromov I.V., Kobysia V.M. Usage of Modern Information Technologies in Learning and Research Activities. *Media and Trust. Theoretical, Research and Practical Contexts*. 2014. №1. S. 217-223.
420. Gromov I.V., Kolomiets A.M., Akimova O.V., Khamska N.B., Slushny O.M. Educational project «Pedagogical insight» as a technology of the future

- teachers' personal professional formation. *SOCIETY, INTEGRATION, EDUCATION (SIE 2020)*. 2020. №4. P. 635-645.
421. Gromov I.V., Kolomiets A.M., Denysyk G.I., Kolomiets D.I., Kamenova D. International Scientific and Pedagogical Communication as a Constituent Part of the Tourism Activity. *Ukrainian Geographical Journal. (Social Sciences Section)*. 2019. №4. P. 28-39.
422. Gromov I.V., Kolomiets A.M., Kolomiets D.I. Implementation of the latest world-class scientific achievements in training process of future teachers. *Наука і освіта*. 2017. № 8. С. 72-77.
423. Gromov I.V., Kolomiets A.M., Kolomiets D.I., Mazajkina I.O., Nalyvaiko O.I. Europeanization of the Ukrainian System of Higher Pedagogical Education through the Improvement of Undergraduates' Foreign Language Communicative Skills. *SOCIETY, INTEGRATION, EDUCATION (SIE 2019)*. 2019. №3. P. 443-454.
424. Gromov I.V., Kolomiets A.M., Lazarenko N.I., Zhovnych O.V., Biretska L. Foreign Language Competence of the Citizens of Poland and Czech Republic within the Context of Current All-European Linguistic Processes. *SOCIETY, INTEGRATION, EDUCATION (SIE 2018)*. 2018. №3. P. 512-523.
425. Gromov I.V., Mazajkina I.O. Applying of modern multimedia-technologies into the process of foreign languages teaching. *Innovative solutions in modern science*. 2017. №3(12). P. 29-43.
426. Gromov I.V., Mazajkina I.O. Usage of portfolio-technology in the process of foreign languages learning by European higher school students. *Linguistic Training of Students of Universities of Non-philological Specialities in the Context of Bologna Process and Recommendations of the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment* : proceedings of the VIII International Scientific and Methodological Conference. Odessa, 2017. P. 211-214.
427. Gruba, P. (2014) Computer Assisted Language Learning (CALL). W: A. Davies, C. Elder (red.) *The Handbook of Applied Linguistics*, Malden, MA: Blackwell Publishing, P. 623-648.

428. Gruba, P., Hinkelman, D., Cardenas-Claros, M.S. (2016), New technologies, blended learning and the ‚flipped classroom‘, [w:]. The Routledge Handbook of English Language Teaching, London: Routledge.
429. Gu, Y. (2002), Gender, Academic Major, and Vocabulary Learning Strategies of Chinese EFL Learners, RELC Journal”, nr 33, s. 35–54.
430. Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education, 2016. (initial version 2010). J.-C. Beacco, M. Byram, M. Cavalli, D. Coste, M. E. Cuenat, F. Goullier, J. Panthier.
431. GUS (The National Statistics Office). 2001. ‘Szkoły wyższe i ich finanse w 2000 r.’ (Higher Education Institutions and Their Finance in the Year 2000) Informacje i Opracowanie Statystyczne GUS, Warsaw.
432. Hadley A. Teaching Language Cultural in Context. – Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1993. – 532 p.
433. Halat E. A. Good Teaching Technique: WebQuests / E. Halat // The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas; vol.81, issue 3. – 2008. – P.109-112.
434. Haller, M., B. W. Mach. 1984. ‘Structural Changes and Mobility in a Capitalist and a Socialist Society: Comparison of Men in Austria and Poland.’ Pp. 43–107 International Comparative Research: Social Structure and Public Institutions in Eastern and Western Europe, edited by M. Niessen, J. Peschar and C. Kourilsky. Oxford: Pergamon Press.
435. Hanušová, S. (2005). Autonomie žáka v jazykovém vyučování a cesty k ní. In V. Janíková, (Ed.) Autonomie a cizojazyčná výuka. Brno: Masarykova univerzita.
436. Held D., MacGrew A., Goldblatt L., Perraton J. Global Transformations: Politics, Economics and Culture (Stanford, California, 1999).
437. Historická statistická ročenka ČSSR (Historical Yearbook in the Czech and Slovak Socialist Republic). 1985. Prague: SNTL.
438. Hofstede Insights. (2010). Power Distance Index. URL : <https://www.hofstede-insights.com/>
439. Hofstede, G., Hofstede, G.J., & Minkov, M. (2010), Cultures and Organizations: Software of the Mind. Revised and expanded Edition. New York: McGraw-Hill, 550.

440. Hojnacki L., & Polak M. (2013). Jakich pilnych zmian potrzebuje polska szkoła? Propozycje ekspertów.
441. Holcmanová Zuzana. (2016). Aktivizační metody ve výuce francouzského jazyka na střední škole. Univerzita Pardubice
442. Holúbeková, A. (2006). Začleňovanie prvkov autonómie učiaceho sa do cudzojazyčnej výučby. In V. Janíková, (Ed.) *Autonomie a cizojazyčná výuka*, (s. 116 – 123). Brno: Masarykova univerzita.
443. Hoppers, W. (2006). Non-formal education and basic education reform: a conceptual review. International Institute for Educational Planning. UNESCO. 141 p.
444. Horváthová, B. Možnosti prepojenia e-learningu a autonómneho učenia odborného jazyka. In: *eLearning 2010: sborník příspěvků z konference a soutěže*, Hradec Králové 9. - 11. listopad 2010. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010.
445. Horváthová, B. *Stratégie učenia sa odborného jazyka v blended learning*. Nitra: Publica Nitra, 2011/
446. Horwitz, E., Horwitz, M., Cope, J. (1986), Foreign Language Classroom Anxiety, „*Modern Language Journal*”, nr 70, s. 125–132.
447. Horwitz, E.K. (1985), Using Students’ Beliefs about Language Learning and Teaching in the Foreign Language Methods Course, „*Foreign Language Annals*”, nr 18, s. 333–340.
448. Hovořáková, I. (2017). *Strategie učení se cizímu jazyku u nevidomých studentů anglického jazyka jako cizího jazyka*, (disertační práce). Brno: PdF MU.
449. Hunt, V., Prince, S., Dixon-Fyle, S., & Yee, L. (2018). *Delivering through Diversity*. McKinsey & Company.
450. Hutchinson T., Walters A. *English for Specific Purposes. A learning-centred approach*. – Cambridge: CUP, 1998. – P. 19–25.
451. Hüther, G. (2016), *Mit Freude lernen – ein Leben lang*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
452. Hwang, G. Definition, framework and research issues of smart learning environments – a context-aware ubiquitous learning perspective. *Smart Learning Environments*, 2014.

453. Hylén, Jan. *Giving Knowledge for Free: The Emergence of Open Educational Resources*. — OECD Publishing, 2007. — P. 30.
454. International Monetary Fund. (2000). «Globalization: Threats or Opportunity.» 12 April 2000: IMF Publications.
455. International Research & Exchanges Board (IREX) Czech. <https://www.irex.org/region/europe-urasia/czech-republic>.
456. International Research & Exchanges Board (IREX) Poland. <https://www.irex.org/region/europe-urasia/poland>.
457. International Visegrad Fund <https://www.visegradfund.org>.
458. Ivanovska, B. (2015), *Learner Autonomy in Foreign Language Education and in Cultural Context*, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, t. 180, s. 352–356.
459. Jabłeczka, Julita. 1994. 'Reflections on the Polish Higher Education.' Pp. 11–25 in *Changes in Higher Education*, edited by Julita Jabłeczka, Ireneusz Białycki, Małgorzata Dąborwa-Szeffler. Warsaw: Centre for Science Policy and Higher Education.
460. Janicka, M. (2013), *Techniki oceniania otwartych form pracy na przykładzie metody projektów a rozwijanie autonomii ucznia*, „Konińskie Studia Językowe”, t. 1, nr 3, s. 287–304.
461. Janicka, M. (2019). *Rozwijanie kompetencji kluczowych jako jeden z celów nauki języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5/2019, s. 31-37.
462. Janík, Miroslav. (2014). *Mnohojazyčnost jako důležitý cíl výuky cizích jazyků a možnosti její podpory*. *Pedagogická orientace*, roč. 24, č. 3, s. 330–352.
463. Janík, Tomáš, 2005. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.
464. Janíková, V. (2011). *Výuka cizích jazyků*. Grada Publishing, a.s. 200 s.
465. Janíková, V. (2014). *Individual multilingualism and its psycholinguistic aspects with regards to language learning*. *XLinguae*, 7(1), 29–45
466. Janíková, V. (2006). *Autonomie a cizojazyčná výuka: autonomie v teorii, edukační praxi a lingvodidaktickém výzkumu: sborník příspěvků z mezinárodní konference*. Brno: Masarykova univerzita.
467. Janíková, V., & Vlčková, K. (2006). *Organizační formy výuky a učivo v cizojazyčné výuce z hlediska autonomního učení. Pilotní výzkum*. In V.

- Janíková (ed.). *Autonomie a cizojazyčná výuka* (s. 124-148), Brno: Masarykova univerzita.
468. Janowska, Iwona (2011). *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języko w obcych*. UNIVERSITAS, Kraków. 423 s.
469. Jarvis, Peter. 2000. *Globalisation, the Learning Society and Comparative Education*. *Comparative Education* 36:343–355.
470. Johnstone, Sally M. (2005). *Open Educational Resources Serve the World*. *Educause Quarterly*. 28 (3)
471. *Joint Declaration of the European Ministers of Education convened in Bologna on 19 June 1999* URL: https://www.eurashe.eu/library/modernising-phe/Bologna_1999_Bologna-Declaration.pdf.
472. Jung-Miklaszewska, J. (2003). *System edukacji w Rzeczypospolitej Polskiej. Szkoły i dyplomy*. Warszawa Biuro uznawalności wykształcenia i wymiany międzynarodowej.
473. Jurkowicz, M. (2019), *Aspekty organizacyjne metody projektu edukacyjnego w szkole. Na przykładzie języka angielskiego*, „*Języki Obce w Szkole*”, nr 1, s. 5–9.
474. Kamińska, Aneta (2013). *Społeczno-kulturowe koncepcje Z. Wygotskiego i J. Brunera jako przykład podejścia, które zachęca do dialogu między nauczycielem a uczniami w środowisku edukacji elementarnej*. *Edukacja Elementarna w Teorii I Praktyce*. Vol. 8. Nr. 29/3, 23-32
475. Karolak, Cz. (1999) *Dydaktyka literatury wobec potrzeb nauki języka w warunkach obcokulturowych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
476. Karpeta-Peć, B. (2008), *Otwarty, aktywny, samodzielny. Alternatywne formy pracy*. *Przewodnik dla nauczycieli języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
477. Karpetová, M., Šamalová, M. & Zorzová, J. (2017) *Kulturní aspekty angličtiny jako mezinárodního jazyka v učebnicích angličtiny. Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizích jazyků*, Plzeň, s. 45-57.
478. *Karta Nauczyciela* (1982). Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. *Dziennik Ustaw* 1982, nr 3, poz. 19.
479. *Karta Praw i Obowiązków Nauczyciela* (1972). Ustawa z dnia 27 kwietnia 1972 r. *Dziennik Ustaw* 1972, nr 16, poz. 114.

480. Kautz, T. (2011). Przegląd systemu kształcenia nauczycieli w Polsce w latach 1945-2010. *Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej*. № 2.
481. Kay, John and Jane Vickers. 1988. 'Regulatory Reform in Britain' Pp. 286–343 *Economic Policy* 7: 286–343.
482. Keller, J. (2010). Tri socialni svety: socialni struktura postindustrialni spolecnosti. Vyd. 1. Praha: Sociologicke nakladatelstvi (SLON).
483. Kern, R. (2014), Technology as pharmakon: The promise and perils of the Internet for foreign language education, *Modern Language Journal*, nr 98/1, s. 340–357.
484. Kic-Drgas, J. (2017), Komunikacja interkulturowa na zajęciach z języka specjalistycznego, „*Języki Obce w Szkole*”, nr 4/2017, s. 9-13.
485. Kisielnicki J., Nowacka, B. Modele nauczania e-learningowego i ich ocena Analiza porównawcza na przykładzie PJWSTK i Uczelni Łazarskiego. In *Postepy E-edukacji*, Warszawa, Wydawnictwo PJWSTK, 2013, S. 41-52.
486. Klímová B. F. Pedagogical approaches and principles to the teaching of English for Academic Purposes / Blanka Frydrychová Klímová // *Discourse and Interaction*. – 2014. – Vol. 7. – №1. – pp.19-32.
487. Knutová, D. Projektové vyučovanie v angličtine. *Pedagogická revue*, 2006, roč. 58, č. 2, s. 113–126.
488. Komorowska H. Kształcenie języków obcych. Polska a Europa / H. Komorowska. – Warszawa : wydawnictwo academica swps, 2007. – 236 s.
489. Komorowska Hanna. (2005). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna, 2005. — 272 s.
490. Komorowska, H. (1999) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: WSiP.
491. Komorowska, H. (2003), *Dylematy nauczania języków obcych*, [w:] *Problemy lingwistyki i nauczania języków obcych*, Białystok: Uniwersytet w Białymstoku.
492. Komorowska, H. (2009), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
493. Komorowska, H. (2011), *Cele kształcenia językowego – autonomia ucznia*, [w:] H. Komorowska, *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.

494. Konkluzje Rady w sprawie kompetencji językowych pozwalających zwiększać mobilność. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej (2011/C 372/07), 27-30.
495. Konrad Adenauer Stiftung <https://www.kas.de>.
496. Korčáková, J. (2005). Chyba a učení cizím jazykům. Hradec Králové: Gaudeamus.
497. Kotrba, T., Lacina L. (2011) Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga, Brno, Barrister&Principal, 185 s.
498. Kovačová, K. & Halámková, K. (2016), Metodologie modelových cvičení k rozvoji interkulturní komunikační kompetence. Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizích jazyků, s. 69-74.
499. Kowalski, A. (1969). Pamiętnik nauczyciela. Łódź : Wydawnictwo Łódzkie.
500. Koźmian, D. (1994). Pedagogika i szkolnictwo w Polsce w toku przemian po drugiej wojnie światowej. Historia wychowania. Poznań, Wydawnictwo Eruditus S.C.
501. Krajka, J. (2012) The Language Teacher in the Digital Age – Towards a Systematic Approach to Digital Teacher Development. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
502. Kralova, Z., Skorvagova, E., Tirpakova, A. & Markechova, D. Reducing student teachers' foreign language pronunciation anxiety through psycho-social training. System. 2017. Vol. 65. pp. 49-60.
503. Kruk, A. (2017), Zastosowanie teorii i praktyki przekładu w nauczaniu języków obcych. Nowy wymiar dydaktyki języków obcych w edukacji szkolnej i akademickiej, Tom. 2, s. 132-142.
504. Kruk, M., Zawodniak, J. (2017), Nuda a praktyczna nauka języka angielskiego, „Neofilolog”, nr 49, s. 115–131.
505. Krzeszowski T. Współczesne metody kształcenia języków obcych / T. Krzeszowski. – Gdańsk, 2007. – 42 s.
506. Kucner, A. (2019). Konceptualna mapa wizualności. 19. 153-168.
507. Kutrowska, B., Kowaluk, M., & Samujło, M. (2007). W poszukiwaniu współczesnego modelu kształcenia nauczycieli. Nauczyciel kompetentny – terażniejszość i przyszłość. Lublin, Wydawnictwo UMCS.

508. Kwiatkowska H., 2008, *Pedeutologia*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
509. Lankiewicz, Hadrian (2018). Sukces w nauce języka obcego w świetle podejścia ekologicznego. *Lingwistyka Stosowana* 25: 1/ 2018, 99–115.
510. Lanvin, B., & Monteiro, F. (2019). The Global Talent Competitiveness Index 2019. INSEAD, the Adecco Group, & Tata Communications. Retrieved from <https://gtcistudy.com/the-gtci-index/>.
511. Lazarenko N. I., Kaplinski V. V. Higher Education in Ukraine: Ensuring the Quality of Education. International Scientific-Practical Conference «Theoretical and applied researches in the field of pedagogy, psychology and social sciences. Kielce: Holy Cross University, 2016. C.98–101.
512. Lenneberg, E. (1967), *Biological Foundations of Language*, Nowy Jork: John Wiley & Sons.
513. Lewicki, R. J., Saunders, D. M., Barry, B., Minton, J. W. (2005) *Zasady negocjacji. Kompendium wiedzy dla trenerów i menedżerów*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
514. Lifelong Learning Programme General (2010). Call For Proposals 2011-2013 Strategic Priorities.
515. Linhartová, Dana, 2002. Pedagogická kompetence manažera. In: Zborník vedeckých prác z Medzinárodných vedeckých dní 2002, III. zväzok Manažérske vzdelávanie a odborná príprava, Nitra 16.-17. máj 2002. Nitra: SPU, s. 742–745
516. Linking to the CEFR levels: Research perspectives. 2009. Neus Figueras & José Noijons (eds). Cito, Institute for Educational Measurement / Council of Europe / European Association for Language Testing and Assessment (EALTA).
517. Lipińska E., 2003, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków.
518. Livingstone C. *Role Play in Language Learning*. – London: Longman, 1983. – 127 p.
519. Łodej, Monika. (2017). Overlearning i algorytmy w nauczaniu leksyki języka angielskiego. *Języki Obce w Szkole*. № 3, 20-26.
520. Lojová Gabriela, Vlčková Kateřina. *Styly a strategie ve výuce cizích jazyků*. – Vyd. 1. – Praha : Portál, 2011. – 232 s.

521. Lojová, G. (2005). *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov, niektoré psychologické aspekty učenia sa a vyučovania cudzích jazykov*. Bratislava: Univerzita Komenského.
522. Łoś E., Reszka A. *Metody nauczania stosowane w kształtowaniu kompetencji kluczowych. Języki obce. Podręcznik metodyki operacyjnej*. Lublin 2010. s. 109.
523. Lubecka, A. (2008) *Interkulturowa kompetencja komunikatywna – jak wykorzystać gry symulacyjne do jej osiągnięcia*. W: *Biuletyn glottodydaktyczny*, nr 4, 59-74.
524. MacIntyre, P.D. (2007), *Willingness to Communicate in the Second Language: Understanding the decision to speak as a volitional process*, *Modern Language Journal*, nr. 91, s. 564–576.
525. Malach. J., Kostolánová, K., Chmura, M., Szafránska-Gajdzica, A. & Ogródska-Mazur. E. (2015). *ICT-supported Education at Czech and Polish Universities: a Comparative Study*. *ICTE Journal*. 2017, 4(4), 48-68.
526. Maněnová, M. *Proměny primárního vzdělávání v závislosti na implementaci ICT*. Habilitační práce, Hradec Králové: UHK, 2012.
527. *Manual for Relating Examinations to the Common European framework of Reference for Languages*. 2009. Neus Figueras, Brian North, Sauli Takala, Piet Van Avermaet, Norman Verhelst.
528. Marcjanik, M. (2007) *Grzeczność w komunikacji językowej*. Warszawa: PWN.
529. Marková, Karolina a Petr Urbánek, 2008. *Praktická příprava učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů: realita, problémy a perspektivy*. In: *Vzděláváme budoucí učitele*. 185 *Nové trendy v pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství*. Praha: Portál, s. 79– 110.
530. Matějů, P. 1990. 'Family Effect on Educational Attainment in Czechoslovakia, the Netherlands and Hungary.' Pp. 187–210 in *Social Reproduction in Eastern and Western Europe*, edited by J.L. Peschar. Nijmegen: OOMO.
531. Matějů, P. and M. Kreidl 2001. 'Rebuilding Status Consistency in a Post-Communist Society. The Czech Republic, 1991–97.' *Innovation 1*: 17–34.
532. Matějů, P., B. Řeháková and N. Simonová. 2003. 'Transition to University under Communism and after Its Demise. The Role of Socio-

- economic Background in the Transition between Secondary and Tertiary Education in the Czech Republic 1948–1998.’ *Czech Sociological Review* 3: 301–324.
533. Matějů, Petr. 1993. ”Who Won and Who Lost in a Socialist Redistribution in Czechoslovakia?” Pp. 251–271 in *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, edited by Y. Shavit and H. P. Blossfeld. Boulder – San Francisco – Oxford: Westview Press.
534. McAdams, D.P., Pals, J.L. (2006), *The New Big Five: Fundamental Principles for an Integrative Science of Personality*, „*American Psychologist*”, nr 61, s. 204–217.
535. McCrae, R.R., Costa, P.T. (2003), *Personality in Adulthood: A Five-Factor Theory Perspective* (wydanie drugie), Nowy Jork: Guilford.
536. McMullen, M.S. and J. Prucha. 2000. ‘The Czech Republic. A Country in Transition Again.’ Pp. 47–75 in *The Emerging Markets and Higher Education. Development and Sustainability*, edited by M.S. McMullen, J. E. Mauch and B. Donnorummo. New York: Routledge Falmer.
537. Mehisto, P., Marsh, D., Frigols, M.J. (2008) *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan Education.
538. Melosik, Z. (2005), *Pedagogika pragmatyzmu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 307–323.
539. Meyer, J. W., N. B. Tuma and K. Zagórski. 1979. ‘Education and Occupational Mobility: A Comparison of Polish and American Men.’ *American Journal of Sociology* 84: 978–986.
540. Meyerhoff, M. (2014b), *Introduction: Language, Gender, and Sexuality*, [w:] S. Ehrlich, M. Meyerhoff, J. Holmes (red.), *The Handbook of Language, Gender and Sexuality*, Oxford: Wiley-Blackwell, s. 1–20.
541. Miao F., Mishra S. & McGreal R.. *Open Educational Resources: Policy, Costs and Transformation*. UNESCO and Commonwealth of Learning, 2016. 231 p.
542. Miłułka, K. (2010) *Trening interkulturowy na lekcji języka obcego a rozwój sprawności mówienia*. W: M. Pawlak, E. Waniek-Klimczak (red.) *Mówienie w języku*

- obcym – sukcesy i porażki uczenia się i nauczania. Poznań/Kalisz/Konin: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu i PWSZ w Koninie, 153-163.
543. Miłuła, K. (2012), Sposoby rozwijania kompetencji interkulturowej na lekcji języka obcego, *Języki Obce w Szkole*, nr 2/2012, s. 106-117.
544. Milligan, C., M. Johnson, P. Sharples, S. Wilson and O. Liber. Developing a reference model to describe the personal learning environment. In W. Nejdil and K. Tochtermann (eds.) *Innovative Approaches for Learning and Knowledge Sharing - First European Conference on Technology Enhanced Learning, ECTEL 2006*, pp. 506–511.
545. Miodunka Władysław (2013) O definiowaniu języków ojczystego i obcego oraz o terminologicznym chaosie w glottodydaktyce – polemicznie. *LingVaria : Półrocznik Wydziału Polonistyki UJ poświęcony zagadnieniom języka i językoznawstwa*. 2013. №16, S. 275-283.
546. Miodunka, Władysław. (2013). Podejście zorientowane na działanie w nauczaniu języków obcych: od (małych) zadań do (dużych) projektów. *Języki Obce w Szkole*. Vol. 52, issue 2, 80-85.
547. Mišterová, I. (2016), Interkulturní komunikační kompetence v evropské jazykové politice. *Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizích jazyků*, s. 5-8.
548. Misztal, Bronisław. 2000. *Prywatyzacja szkolnictwa wyższego w Polsce. (The Privatisation of the Higher Education in Poland)* Warszawa: Universitas.
549. Monev, Victor. (2014). Межкультурная коммуникация и мультилингвизм. Материалы всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), 27 октября 2014 г.. 3-5.
550. Moszyńska A. *Metody kształcenia języków obcych w politechnikach / A. Moszyńska. – Warszawa, 2008. – 36 s.*
551. Multańska, M. 2002. “Nauczanie dwujęzyczne w polskim systemie oświaty.” *Języki Obce w Szkole*. nr 6. S. 76-79.
552. Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions - (COM(2008) 566 final of 18.9.2008).
553. Musioł A., Gmoch R., 2005, *Innowacje pedagogiczne nauczycieli jako wskaźnik ich kompetencji zawodowych*. W: R. Gmoch, A. Krasnodębska

- (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*. Opole, Wydawnictwo UO, 67–73.
554. Myczko, K. (2005) *Kompetencja interkulturowa jako cel kształcenia językowego*. W: M. Mackiewicz (red.) *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, 27-35.
555. Mystkowska-Wiertelak, A., Pawlak, M. (2017), *Willingness to Communicate in Instructed Second Language Acquisition. Combining a Macro- and Micro-Perspective*, Bristol: Multilingual Matters.
556. Najvar, P., & Hanušová, S. (2010). *Fenomén času v učení se cizím jazykům*. *Studia paedagogica*, 15(1), 65-83.
557. *Nařízení vlády č. 211/2010 Sb. ze dne 31 května 2010 o soustavě oborů vzdělání v základním, středním a vyšším odborném vzdělávání*.
558. *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR - Bílá kniha*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy Praha, 2001.
559. Nawracka, Monika (2016). *Międzykulturowość w refleksyjnym nauczaniu języków obcych na przykładzie polskiego. Perspektywa antropologiczna*. *Lingwistyka Stosowana* 16: 1/ 2016, 73–86.
560. Nekvapil, J. & Nekula, M. 2006. *On language management in multinational companies in the Czech Republic*. *Current issues in language planning* 7(2,3). 307–327.
561. Nekvapil, J. & T. Sherman. 2009. *Pre-interaction management in multinational companies in Central Europe*. *Current Issues in Language Planning* 10(1). 181–198.
562. Netolicka, J. & Simonova, I. 2017. *SAMR Model and Bloom's Digital Taxonomy Applied in Blended Learning/Teaching of General English and ESP*. *International Symposium on Educational Technology (ISET)*, Hong Kong, pp. 277-281.
563. Neumajer, O. *Trendy ve vzdělávání s ICT v roce 2013*. 2013. <http://ondrej.neumajer.cz/?item=trendy-ve-vzdelavani-s-ict-v-roce-2013>.
564. Neumeier, P. (2005) *A Closer Look at Blended Learning – Parameters for Designing a Blended Learning Environment for Language Teaching and Learning*. W: *ReCALL*, nr 17(2), 163-178.

565. Neustupný, J. V. & Nekvapil, J. 2003. Language management in the Czech Republic. *Current Issues in Language Planning* 4. 181–366.
566. New global education index shows Asian superpowers excel in learning
567. Norris, J., Sawyer, R. & Lund, D. (2012). *Duoethnography: Dialogic Methods for Social, Health, and Educational Research*. Left Coast Press.
568. Novotná, J., Hofmannová, M. Nový vzdělávací přístup – CLIL. Integrace jazykové a odborné aprobae v pregraduální přípravě učitelů. In KUBÍNOVÁ, M. (Ed.) *Sborník z Celostátního setkání kateder připravujících učitele matematiky*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2002, s. 59–63.
569. Nowak, J. (2013), Edukacyjny potencjał dialogu w przestrzeni klasy szkolnej, [w:] H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, K. Kuszak (red.), *Świat małego dziecka*, t. II, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 85–96.
570. Nowakowska, P. (2017), Kształcenie kompetencji socjokulturowej poprzez użycie technik dramowych na zajęciach z języka hiszpańskiego. *Języki Obce w Szkole*, nr 4/2017, s. 31-36.
571. Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 26 maja 2017 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy – Karta Nauczyciela. Dz.U. 2017 poz. 1189.
572. Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 26 marca 2012 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym. *Dziennik Ustaw* 2012, poz. 572.
573. Official cite of Edublogs.org platform. Режим доступу – <https://edublogs.org/>
574. Oficiální stránka Fakulta pedagogická Západočeské univerzity v Plzni (ZČU) URL : <https://fpe.zcu.cz/>
575. Oficiální stránka Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, URL : <https://www.jcu.cz/>
576. Oficiální stránka Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, URL : <https://www.ped.muni.cz/>
577. Oficiální stránka Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, URL : <https://pedf.cuni.cz/PEDF-1.html>
578. Oficiální stránka Pedagogicka fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, URL : <https://www.upol.cz/>

579. Olejarczuk, E. 2013. A questionnaire containing a CALL component for students of ESP – Pilot study results. *Neofilolog* 41(2). 127–148.
580. Olejarczuk, E. 2016. Projektowanie kursu blended learning – komponent e-learningowy. *Języki Obce w Szkole*. nr 3. S. 43-46.
581. Olejarczuk, E. 2018. ESP learners’ beliefs about CALL – A qualitative perspective . *Language Learning in Higher Education*, 8(1), pp. 157-172.
582. Olpińska, M. (2010): Dlaczego nauczanie dwujęzyczne jest tak skuteczne we wspieraniu rozwoju kompetencji języka obcego uczących się? *Koncepcja CLIL w świetle badań glottodydaktycznych*, *Języki Obce w Szkole* 6, 26–38.
583. Olszewska, J. (2018), Metoda „odwróconej klasy” – nowy sposób na lekcję, w: "Szkola. Miesięcznik dyrektora", s. 62-69.
584. Overview of the Quality assurance system in higher education. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.niad.ac.jp/english/overview_nl_e_ns.pdf
585. Oxford, R.L. (2017), *Teaching and Researching Language Learning Strategies. Self-Regulation in Context*, Nowy Jork: Routledge.
586. Pawelec Andrzej «A human face» of cognitive linguistics // *Studia Linguistica Universitatis Iagellonicae Cracoviensis*, 2017, Volume 134, Issue 3, *COGNITIVE LINGUISTICS*, s. 265-272.
587. Pawlak, M. (2011), *Badania empiryczne nad autonomią w nauce języka obcego – cele, metodologia, perspektywy*, [w:] M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń a nauczyciel*, Poznań-Kalisz-Konin: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM i Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie.
588. Pawlak, M. (2011), *Research into Language Learning Strategies: Taking Stock and Looking Ahead*, [w:] J. Arabski, A. Wojtaszek (red.), *Individual Learner Differences in SLA*, Bristol: Multilingual Matters, s. 17–37.
589. Pawlak, M. (2015): *Edukacja dwujęzyczna w polskich szkołach. Raport ewaluacyjny*. Warszawa 27 s.
590. Pawlak, M. (2019), Czym są różnice indywidualne w nauce języka obcego i jak sobie z nimi radzić?, „*Języki Obce w Szkole*”, nr 2/2019, s. 5-12.
591. Pawlak, M. (2019), *How Teachers Deal with Individual Differences in the Language Classroom: Results of a Study*, „*Neofilolog*”, nr 52, s. 181–197.

592. Pešková M. (2016), Hodnocení «jiného» ve výuce interkulturní komunikační kompetence Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizích jazyků, Plzeň, s. 53-61.
593. Philips B.D. Role-playing games in the English as a Foreign Language Classroom. – Taipei: Crane Publishing Ltd., 1994. – 729 p.
594. Phonological scale revision process Report. 2016. Enrica Piccardo. URL : <https://rm.coe.int/phonological-scale-revision-process-report-cefr/168073fff9>.
595. Piechurska-Kuciel, E. (2008), Language Anxiety in Secondary Grammar School Students, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
596. Piechurska-Kuciel, E. (2018), Openness to Experience as a Predictor of L2 WTC, „System”, nr 72, s. 190–200.
597. Pietrzykowska, A. (2019), Autonomia ucznia w praktyce. Języki Obce w Szkole, nr 2/2019, s. 21-24.
598. Pišová, M. 2011. Didaktika cizích jazyků. Pedagogická orientace. 21(2), 142-155.
599. Pišová, M. et al. (2011). Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi. Brno: Masarykova univerzita.
600. Plurilingual and pluricultural competence. Daniel Coste, Danièle Moore, Geneviève Zarate , rev. 2009.
601. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum. <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Jezyk-obcy--nowozytny>.
602. Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Język obcy nowozytny (2017). Warszawa: MEN.
603. Pohoski, M., S. Pontinen and K. Zagórski. 1978. ‘Social Mobility and Socio-economic Achievement.’ Pp. 147–182 in Social Structure and Change. Finland and Poland: Comparative Perspective, edited by E. Allardt, W. Wesolowski. Warszawa: Polish Scientific Publishers.
604. Poulova, P. & Simonova, I. 2012. Flexible E-learning: Online Courses Tailored to Student’s Needs. In: Capay, M., Mesarosova, M., Palmarova, V. (ed.) DIVAI 2012: 9th International Scientific Conference On Distance Learning In Applied Informatics: Conference Proceedings, pp. 251–260.
605. Procházková Zuzana, Suchánková Tereza (2013). Metodický poradník učitele cizího jazyka. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2013. 195 s.

606. Promoting Language Learning and Linguistic Diversity. An Action Plan 2004-2006. Communication from the European Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, 24/07/2003 (COM (2003) 449 final).
607. Rachwalska-Mitas M. Analiza Możliwości Zastosowań Komputera w Nauce Języka Obcego na Wyższych Studiach Technicznych / Małgorzata Rachwalska-Mitas / M. Rachwalska-Mitas // Języki obce w kontekście współczesnych wyzwań i perspektyw. – 2009. – № 1. – S. 56–62.
608. Rakowski, Witold. 2000. Sytuacja środowiska studenckiego. Pochodzenie społeczne i status materialny. (The Situation of Students. The Social Origin and Material Status) Warszawa: Biuro Studiów i Ekspertyz Kancelarii Sejmu.
609. Raven J. Pedagogical testing: Problems, errors, prospects / Transl. from English Ed. 2nd. - M.: Kogito-Center, 2001. - 142 p.
610. Realising the European Higher Education Area: Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. URL : https://www.eurashe.eu/library/bologna_2003_berlin-communicue-pdf/
611. Reference Supplement to the Manual for Relating Language examinations to the CEFR. 2004 (rev 2009). Sauli Takala, Norman Verhelst, Felianka Kaftandjieva, Jayanti Banerjee.
612. Reich, K. (2004), Konstruktivistische Didaktik. Lehrern und Lernen aus interaktionistischer Sicht, Berlin: Luchterhand.
613. Relating Language Examinations to the CEFR: Further Material on Maintaining Standards across Languages, Contexts and Administrations by exploiting Teacher Judgment and IRT Scaling. 2009. Brian North (Eurocentres / EAQUALS) - Neil Jones (Cambridge Assessment / ALTE).
614. Roda, M. (2011), Wspieranie wszechstronnego rozwoju ucznia na lekcjach języka obcego, [w:] H. Komorowska, Nauka języka obcego w perspektywie ucznia, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
615. Romanowski, P. (2018) CLIL's role in facilitating intercultural learning, Applied Linguistics Papers, 25(2), 71–870.
616. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 15 stycznia 2004 r. w sprawie szczegółowego trybu przeprowadzania czynności w

- przewodach doktorskim i habilitacyjnym oraz w postępowaniu o nadanie tytułu profesora. Dz.U. 2004 nr 15 poz. 128.
617. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli. Dz.U. z 2017 r., poz. 1575.
618. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 września 2017 r. w sprawie statutu Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej. Dz.U. 2017 poz. 1771.
619. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 15 czerwca 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie wzorcowych efektów kształcenia. Dz.U. 2012 poz. 744.
620. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Dz.U. 2012 poz. 131.
621. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. Dz.U. 2011 nr 253 poz. 1520.
622. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 28 listopada 2019 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie sporządzania wykazów wydawnictw monografii naukowych oraz czasopism naukowych i recenzowanych materiałów z konferencji międzynarodowych. Dz.U. 2019 poz. 2341.
623. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 czerwca 2018 r. w sprawie podejmowania przez cudzoziemców studiów i szkoleń oraz ich uczestniczenia w badaniach naukowych i pracach rozwojowych. Dz.U. 2018 poz. 1125.
624. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 r. w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych. Dz.U. 2011 nr 179 poz. 1065.
625. Rubak Agata (2013). Metodyka nauczania języka angielskiego w kształceniu zintegrowanym. *Jezyki Obce w Szkole*. № 1, 98-103
626. Rubin, J., Chamot, A.U., Harris, V., Anderson, N.J. (2007), *Intervening in the Use of Strategies*, [w:] A.D. Cohen, E. Macaro (red.), *Language Learner*

- Strategies: Thirty Years of Research and Practice, Oxford: Oxford University Press, s. 141–160.
627. Rutkowski, Jan. 1996. 'Wykształcenie a perspektywy na rynku pracy.' (Education and the Prospects on the Labour Market) . Nauka i Szkolnictwo Wyższe 7: 81–92.
628. Sak, P., Kolesarova, K. (2012). Sociologie stari a senioru. Vyd. 1. Praha: Grada.
629. Sak, P., Sakova, K. (2004). Mladez na krizovatce: sociologicka analyza postaveni mladeze ve spolecnosti a její ulohy v procesech evropeizace a informatizace. Vyd. 1. Praha: Svoboda Servis.
630. Salganik Laura H., Rychen Dominique S., Moser Urs, and John W. Projects on Competencies in the OECD Context: Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations, SFSO, OECD, ESSI, Neuchâtel / Konstant, 1999.
631. Savignon S. Evolution of Communicative Competence The ACTFL Provisional Proficiency Guidelines / S. Savignon //The Modern Language Journal. – 1995. Vol. 95. – P. 129–134.
632. Schaffert, S., & Hilzensauer, W. (2008). On the way towards personal learning environments: Seven crucial elements. eLearning Papers. Retrieved July 22, 2008, from <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media15971.pdf>.
633. Scimago Journal & Country Rank. Czech Republic. <https://www.scimagojr.com/countrysearch.php?country=cz&area=3300>].
634. Scimago Journal & Country Rank. <http://www.scimagojr.com/journalrank.php>
635. Scimago Journal & Country Rank. Poland. <https://www.scimagojr.com/countrysearch.php?country=pl&area=3300>],
636. Scott, Peter 1995. The Meanings of Mass Higher Education. Open University Press: Buckingham.
637. Šebestová, S., Najvar, P., & Janík, T. (2011). Příležitosti k rozvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka: samostatně nebo v integraci. Pedagogická orientace 21(3), 54–80.
638. Sęp, K. (2013), Mapa marzeń, mapa celów, Warszawa: Oficynka.

639. Siebert, H. (2005), *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernerzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung*, Weinheim i Bazylea: Beltz. 11-24.
640. Sieglová, D., Stejskalová, L. & Kocurová-Giurgiu, I. (2017). Optimizing language instruction at the tertiary level: student needs analysis toward educational change. *Language Learning in Higher Education*, 7(2), pp. 413-433.
641. Siemens, G. (2005). *Connectivism: Learning as Network Creation*.
642. Sienkiewicz Ł., Gruza M., *Badanie kwalifikacji i kompetencji oczekiwanych przez pracodawców od absolwentów kształcenia zawodowego*, KOWEZIU, Warszawa 2009.
643. Simonová, N. & Antonowicz, D. 2006. Czech and Polish Higher Education – from Bureaucracy to Market Competition. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 2006, Vol. 42, No. 3. pp. 517-536.
644. Simons, Gary F. and Charles D. Fenning (eds.). 2018. *Ethnologue: Languages of the World*, Twenty first edition. Dallas, Texas: SIL International. URL : <http://www.ethnologue.com>.
645. Single Market Newsletter of DG XV - Internal Market and Financial Services No. 21 May 2000. Special dossier - The Lisbon Summit: Concrete action to stimulate European competitiveness. [EU Commission - Working Document].
646. Šinkūnienė Jolanta, Mur-dueñas Pilar. Self-reference in research articles across Europe and Asia: a review of studies //Brno studies in English. 2016, vol. 42, iss. 1, pp. 71-92.
647. Sitná, Dagmar. (2009) *Metody aktivního vyučování*, Portál, Praha, 152 s.
648. Sklair, Leslie. 1997. *Globalization: New Approaches to Social Change*. In *Sociology: Issues and Debates*, ed. Steve Taylor. London: Macmillan.
649. Slavík, Milan, 2012. *Vysokoškolská pedagogika: co by měl učitel vědět o své profesi*. Vyd. 1. Praha: Grada
650. Smak, M., Herbst, M., & Walczak, D. (2015). *Instytucjonalne uwarunkowania pracy nauczyciela. Bilans zmian instytucjonalnych. Polska oświata w okresie transformacji*. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.
651. Šmídová Tereza, Sladkovská Kamila, Cvejnová Jitka. *Cizí jazyky napříč předměty 2. stupně zš a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií*. Vydal

- Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Praha 2012.
652. Sobkowiak, P. (2018) Toward an Integrated Model of Teaching Business English in Tertiary Education. In: Pawlak M., Mystkowska-Wiertelak A. (eds) Challenges of Second and Foreign Language Education in a Globalized World. Second Language Learning and Teaching. Springer, Cham.
653. Sorokin P.A., Mutual Convergence of the United States and the USSR to the mixed socio-cultural type, *International Journal of Comparative Sociology* 1 (2), 1960, pp. 143-176.
654. Special Eurobarometer № 54 (2000). Europeans and their Languages. Report. Wave – TNS Opinion & Social. Brussels: Directorate General Press and Communication..
655. Special Eurobarometer № 243 (2006). Europeans and their Languages. Report. Wave 64.3 – TNS Opinion & Social. Brussels: Directorate General Press and Communication.
656. Special Eurobarometer № 386 (2012). Europeans and their Languages. Report. Wave EB77.1 – TNS Opinion & Social. Brussels: Directorate General Press and Communication.
657. Spector, J. Michael-de la Teja, Ileana. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification. p. 1.
658. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). Brussels, Belgium. URL: https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf.
659. Stankiewicz, K. & Żurek, A. (2017), Od edukacji językowej do kształcenia (między) kulturowego. *Nauczyciel języka obcego w wielu rolach. Języki Obce w Szkole*, nr 4/2017, s. 21-25.
660. Štefflová, J. (2010). Na cizí jazyky metodou CLIL. *Učitelské noviny*. 113(6), 13-19.
661. Sternberg, R.J. (1988), *The Triarchic Mind: A New Theory of Human Intelligence*, Nowy Jork: Viking Press.
662. Stockwell, G., Tanaka-Ellis, N. (2012) *Diversity in Environments*. W: G. Stockwell (red.) *Computer-assisted Language Learning. Diversity in Research and Practice*, 71-89. Cambridge: Cambridge University Press.

663. Straková, J., Spilková, V., Friedlaenderová, H., Hanzák, T., & Simonová, J. (2014). Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele. *Pedagogika*, 65(1), 34–65.
664. Strategie Vzdělávací Politiky 2020. URL: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-vzdelavaci-politiky-2020-1>.
665. Strategie Vzdělávací Politiky ČR do roku 2030+. URL: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>.
666. Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J. Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej, Wyd. eMPi2 , Poznań 2003, s. 23.
667. Stuchlíková, I. (2006). Role implicitních procesů při utváření profesní identity budoucích učitelů. *Pedagogika*, 56(1), 31-44.
668. Studenska, A. (2016), Cechy indywidualne i czynniki środowiskowe a autonomia uczenia się, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
669. Sunderland, J. (2000), Issues of Language and Gender in Second and Foreign Language Learning, „Language Teaching”, nr 33, s. 203–223.
670. Świerzbowska-Kowalik, Ewa. 2000. ‘Wykształcenie środowisk rodzinnych i miejsce zamieszkania jako wyznaczniki szans na podjęcie studiów.’ (The Family’s Education as an Indicator of Higher Education Opportunities) *Nauka i Szkolnictwa Wyższe* 2 (16): 108–135.
671. System kształcenia języków obcych w wyższych uczelniach technicznych. – Warszawa, 2008. – 39 s. 12. Karwowski M. *Technologii pedagogiczne w wyższej edukacji technicznej w Polsce / M. Karwowski.* – Toruń : Wydaw. Adam Marszałek, 2002 – 119 s.
672. Systema osvity Polshhi: informacijna dividka. Retrieved from <http://pon.org.ua/international/2895-sistema-osviti-polshhi-informacijnij-zriz.html>.
673. Szabo, A., Scharle, A. (2012), *Learner Autonomy. A Guide to Developing Learner Responsibility*, Cambridge Handbook for Language Teachers, Cambridge: Cambridge University Press.
674. Szczeńniak, D. (2009) Środki retoryczne, liryka glottodydaktyka – o wykorzystaniu poezji na lekcji języka obcego. *Neofilolog*, nr 33, 157-165.
675. Szmidt, K.J. (2016), *Sesje twórczej pomysłowości dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*, Gliwice: Sensus.

676. Szopski, M. (2005) *Komunikowanie międzykulturowe*. Warszawa: WSiP].
677. Teichler, Ulrich. (2015). *Diversity and Diversification of Higher Education: Trends, Challenges and Policies*. *Voprosy Obrazovaniya/Educational Studies*. Moscow. 2015. 14-38.
678. The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the development of language policies: challenges and responsibilities. Intergovernmental Language Policy Forum Strasbourg, 6-8 February 2007.
679. The Hays Global Skills Index 2019/20. Oxford. 56 p. https://www.hays-index.com/core/uploads/2019/09/hays_global_skills_index_2019-20_final.pdf.
680. The Key Competences for Lifelong Learning. Official Journal of the European Union on 30 December 2006/L394.
681. The Lisbon Summit: Concrete Action to Stimulate European Competitiveness Special No 21 (Mai 2000).
682. The State of Global Education in Europe 2017. GENE Report. Global Education Network Europe. 2017. 73 p.
683. The World Bank (2016). *Statistical Tables*. URL : <https://data.worldbank.org/>.
684. The World Bank (2017). *Statistical Tables*. URL : <https://data.worldbank.org/>.
685. The World Bank (2018). *Statistical Tables*. URL : <https://data.worldbank.org/>.
686. The World Bank (2019). *Statistical Tables*. URL : <https://data.worldbank.org/>.
687. Thomson Reuters. (2018). *Diversity and Inclusion Index 2018*. URL : <https://www.thomsonreuters.com/en/press-releases/2018/september/thomson-reuters-di-index-ranks-the-2018-top-100-most-diverse-and-inclusive-organizations-globally.html>.
688. Tomiczek, E., Dębała, A., Lach, A., Mazur, A. (2004) *Deutsch-polnische Grammatik der Höflichkeit*. W: M.-T. Vogt, J. Sokol, E. Tomiczek (red.) *Kulturen in Begegnung*. Collegium Pontes Görlitz-Zgorzelec-Zhořelec. Wrocław-Görlitz: Oficyna Wydawnicza ATUT, (Beihefte zum ORBIS LINGUARUM, t. 33), 247-274.

689. Tomusk, V. 2000. 'Reproduction of the State Nobility in Eastern Europe: Past Patterns and New Practices.' *British Journal of Sociology of Education* 2: 269–282.
690. Top 40 education systems in the world. URL : <https://ceoworld.biz/2020/05/10/ranked-worlds-best-countries-for-education-system-2020/>
691. Triandis, H./ Marin, G. 1983: Distortions Introduced by the Use of Bipolar Scales in Stereotype Research. *Journal of Social Psychology*, Oct. 1983, Vol. 121, Issue 1, 26-27.
692. Tureckiová, Michaela; Veteška, Jaroslav. *Kompetenční přístup v neformálním vzdělávání // Teorie a praxe kompetenčního přístupu ve vzdělávání*. Praha: Educa Service, 2011, s. 97– 118.
693. Usnesení předsednictva České národní rady ze dne 16 prosince 1992 o vyhlášení Listiny Základních Práv a Svobod jako součásti ústavního pořádku České republiky č. 2/1993 Sb.
694. Usnesení vlády ČR č. 538/2014 ze dne 9 července 2014 byla schválena Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020.
695. Ustawa z dnia 11 lipca 2014 r. o zmianie ustawy - Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw. Dz.U. 2014 poz. 1198.
696. Ustawa z dnia 12 stycznia 1991 r. o Komitecie Badań Naukowych. Dz.U. 1991 nr 8 poz. 28.
697. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. - Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r. poz. 59 późn. zmian.).
698. Ustawa z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz stopniach i tytule w zakresie sztuki. Dz.U. 2003 nr 65 poz. 595.
699. Ustawa z dnia 18 marca 2008 r. o zasadach uznawania kwalifikacji zawodowych nabytych w państwach członkowskich Unii Europejskiej. Dz.U. 2008 nr 63 poz. 394.
700. Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. - Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Dz.U. 2018 poz. 1668.
701. Ustawa z dnia 21 kwietnia 2017 r. o zmianie ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz niektórych innych ustaw. Dz.U. 2017 poz. 859.

702. Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o zasadach uznawania kwalifikacji zawodowych nabytych w państwach członkowskich Unii Europejskiej. Dz.U. 2016 poz. 65.
703. Ustawa z dnia 23 czerwca 2016 r. o zmianie ustawy - Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw. Dz.U. 2016 poz. 1311.
704. Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. - Prawo o szkolnictwie wyższym. Dz.U. 2005 nr 164 poz. 1365.
705. Ustawa z dnia 31 stycznia 2019 r. o zmianie ustawy - Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Dz.U. 2019 poz. 276.
706. Ustawa z dnia 7 lipca 2017 r. o Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej. Dz.U. 2017 poz. 1530.
707. Váchalová, Š. & Golovko, V. (2016) Fenomén kulturního šoku ve výuce interkulturní komunikační kompetence. Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizích jazyků, Plzeň, s. 80-86.
708. Vašutová J., 2010. Vysokoškolská pedagogika v profesionalizaci vzdělavatelů učitelů. In: Vysokoškolský učitel'-vzdělavatel' učitel'ov. Zborník z vedeckého seminára. Trnava: UCM FF, s. 9–22.
709. Večerník, J. 2001. Earnings Disparities in the Czech Republic: Evidence of the Past Decade and Cross-National Comparison. William Davidson Institute, University of Michigan Business School, Working Paper 373, May 2001.
710. Veteška, Jaroslav, 2010. Kompetence ve vzdělávání dospělých. Praha: UJK.
711. V-Lang: Creative and Open Language Training in Virtual Worlds 2009 Copyright Education, Audiovisual & Culture Executive Agency.
712. Vlčková K. Strategie učení v kurikulu všeobecného vzdělávání. Orbis scholae. 2007, roč. 1, čís. 1, s. 82–91.
713. Voltrová M. (2017), Interkulturní kompetence ve světle pragmatického. Hodnocení «jiného» ve výuce interkulturní komunikační kompetence Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizích jazyků, Plzeň, s. 19-25.
714. Voltrová, M. (2016), Ke vztahu interkulturní a pragmatické kompetence na příkladu výuky německého jazyka. Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizích jazyků, s. 8-14.

715. Vybíral, Zbyněk. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál 2000, 2005.
716. Vyhláška č. 1/2006 Sb. ze dne 19 prosince 2005 kterou se stanoví druhy a podmínky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a způsob jeho ukončení pro pedagogické pracovníky škol zřizovaných Ministerstvem vnitra.
717. Vyhláška č. 10/2005 Sb. ze dne 27 prosince 2004 o vyšším odborném vzdělávání. URL: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-10>.
718. Vyhláška č. 317/2005 Sb. ze dne 27 července 2005 o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. URL: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-317>.
719. Vyzva pro deset milionu. MSMT. Praha, 2000. URL :www.msmt.cz
720. Walczak M. (2015). Kompetencje polaków w zakresie języków obcych i ich wpływ na działalność przedsiębiorstw. *Problemy Profesjologii*. Polskie Towarzystwo Profesjologiczne. Uniwersytet Zielonogórski, 2, 2015, S. 127-137.
721. Walkowiak R. *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Kompetencje, nowe trendy, efektywność*, Dom Organizatora, Toruń 2007.
722. Warnier J. P. *La mundialization de la culture*. – Paris, Ed. La Decouverte, 1990.
723. Warschauer M. *Computers and language learning: An overview* / M. Warschauer, D. Healey // *Language Teaching*. – 1998. – № 31. – P. 57–71.
724. Wasielewski, Krzysztof. 2001. 'Private Universities in Poland.' *Kultura i Edukacja* 2: 22–35.
725. Wasielewski, Krzysztof. 2003. 'Przmiiany w kształceniu na studiach wyższych w Polsce. Przypadek Socjologii.' (The Changes in Teaching in Higher Education. The case of Sociology). *AUNC. Socjologia Wychowania* XV: 59–80.
726. Welch, Anthony R. 2001. *Globalisation, Postmodernity and the State: Comparative Education Facing the Third Millennium*. *Comparative Education* 37:475–492.
727. Wen, E.Z. (2016), *Working Memory and Second Language Learning: Towards an integrated approach*, Bristol: Multilingual Matters.

728. Werbińska, D. (2018), Wykorzystanie duoetnografii jako innowacyjnego podejścia w rozwijaniu refleksji przyszłych nauczycieli języka obcego, *Neofilolog*, nr 51/1, s. 59–74.
729. Werbińska, D. (2019), Skuteczne nauczanie języka obcego: trzy propozycje dydaktyczne, *Języki Obce w Szkole*, nr 5/2019, s.53-58.
730. Wilczyńska, M., Nowak, M., Kućka, J., Sawicka, J., Sztajerwald K., (2013), *Moc coachingu. Poznaj narzędzia rozwijające umiejętności i kompetencje osobiste*, Warszawa: Wydawnictwo Helion.
731. Wilczyńska, W. (1999), *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa–Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
732. Wilczyńska, W. 2008. Analiza transakcyjna a rozwijanie autonomii w komunikacji szkolnej i obcojęzycznej, w: Pawlak, M. (red.). 2008. 77-89.
733. Williams, Gareth. 1997. ‘The Market Rout to Mass Higher Education: British Experience 1979–1996.’ *Higher Education Policy* 10 (3–4): 275–289.
734. Wołoszyn, S. (1998). *Pedagogiczne wędrówki przez wieki i zagadnienia*. Toruń Wydawnictwo Adam Marszałek.
735. Wolski P. (2009) *Wirtualna rzeczywistość – nowa perspektywa konstruktywistycznej dydaktyki języków obcych? Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych: pod redakcją Mirosława Pawlaka, Marka Derenowskiego i Bartosza Wolskiego*. Poznań–Kalisz, 2009, S. 77-86.
736. World Economic Forum. (2018). *The Global Gender Gap Report 2018*. Retrieved from http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2018.pdf
737. World’s largest ranking of countries by English skills. *Education First English Proficiency Index. Executive Summary*.
738. Wrona, A. (2017), *Odwrócona klasa - dlaczego i jak odwracać? Informatyka w edukacji, Wokół nowej podstawy*, M. Sysło, A. Kwiatkowska (red.), Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń, ss. 374-387.
739. Wuznycki J. *Współczesne technologie pedagogiczne / J. Wuznycki*. – Toruń : Wydaw. Adam Marszałek, 2005. – 565 s.
740. Yanikova V. *Bologna process and pedagogical education in Czech Republic. Higher Education in Russia. Vol. 9. 2009. P. 132-137.*

741. Zákon č. 109/2002 Sb. ze dne 5 února 2002 o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů.
742. Zákon č. 111/1998 Sb. ze dne 22 dubna 1998 - o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách).
743. Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24 září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).
744. Zákon č. 563/2004 Sb. ze dne 24 září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů URL: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>
745. Zawadowska-Kittel, E. (2017), Matura z języków obcych w świetle zmian edukacyjnych, *Języki Obce w Szkole*, nr 4/2017, s. 65-70.
746. Zawadzka, E. (2004) *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.
747. Zdębski Z. *Metody kształcenia języków obcych w politechnikach / Z. Zdębski*. – Warszawa, 2008. – 32 s.
748. Zerková, Jana. (2011). *Interkulturní komunikační kompetence a její rozvíjení v hodinách anglického jazyka*. Disertační práce, Masarykova univerzita v Brně, 268 s.
749. Zerková, Jana. (2012). *Interkulturní komunikační kompetence a její rozvíjení v hodinách anglického jazyka na 2. stupni ZŠ / Jana Zerková*. -- 1. vyd. -- Brno : Masarykova univerzita, 2012. - 246 s.
750. Ziolo-Pużuk, K. (2014), *Autonomia ucznia gwarancją sukcesu w pracy metodą projektów. Jak budować i wspierać autonomię na lekcji języka polskiego jako obcego*, [w:] K. Filipowicz-Tokarska (red.), *Metoda projektów w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Od teorii do praktyki*, Słubice: Collegium Polonicum].
751. Ziolo-Pużuk, K. (2019), *Kształtowanie autonomii i umiejętności samooceny uczniów na lekcjach języka obcego. Wykorzystanie mapy marzeń*. *Języki Obce w Szkole*, nr 2/2019, s. 25-30.
752. Zormanová, L. (2012) *Výukové metody v pedagogice s praktickými ukázkami*, Grada, Praha, 160 s.
753. Zormanová, L., Pecina, P. (2009) *Metody a forma aktivní práce žáků v teorii a praxi*, MU Brno, PF, 147 s.

Додаток А.

Кореляція між рівнем володіння іноземною (англійською) мовою населенням країн світу та основними суспільно-економічними та культурно-політичними показниками (Польща, Чехія, Україна серед інших країн світу)

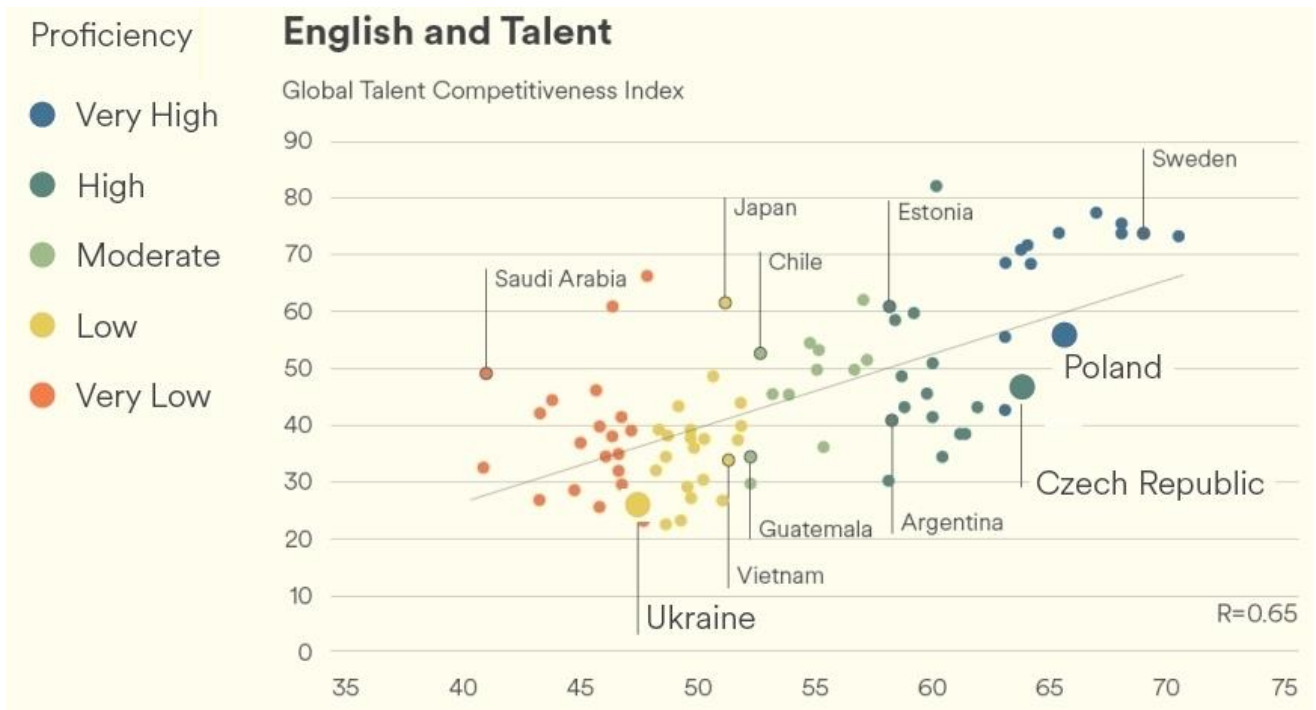


Рис. 1.1 Кореляція між рівнем володіння англійською мовою і Глобальним індексом конкурентоспроможності талантів (джерело: Lanvin, B., & Monteiro, F. (2019). The Global Talent Competitiveness Index 2019. INSEAD, the Adecco Group, & Tata Communications. URL : <https://gtcistudy.com/the-gtci-index/>).

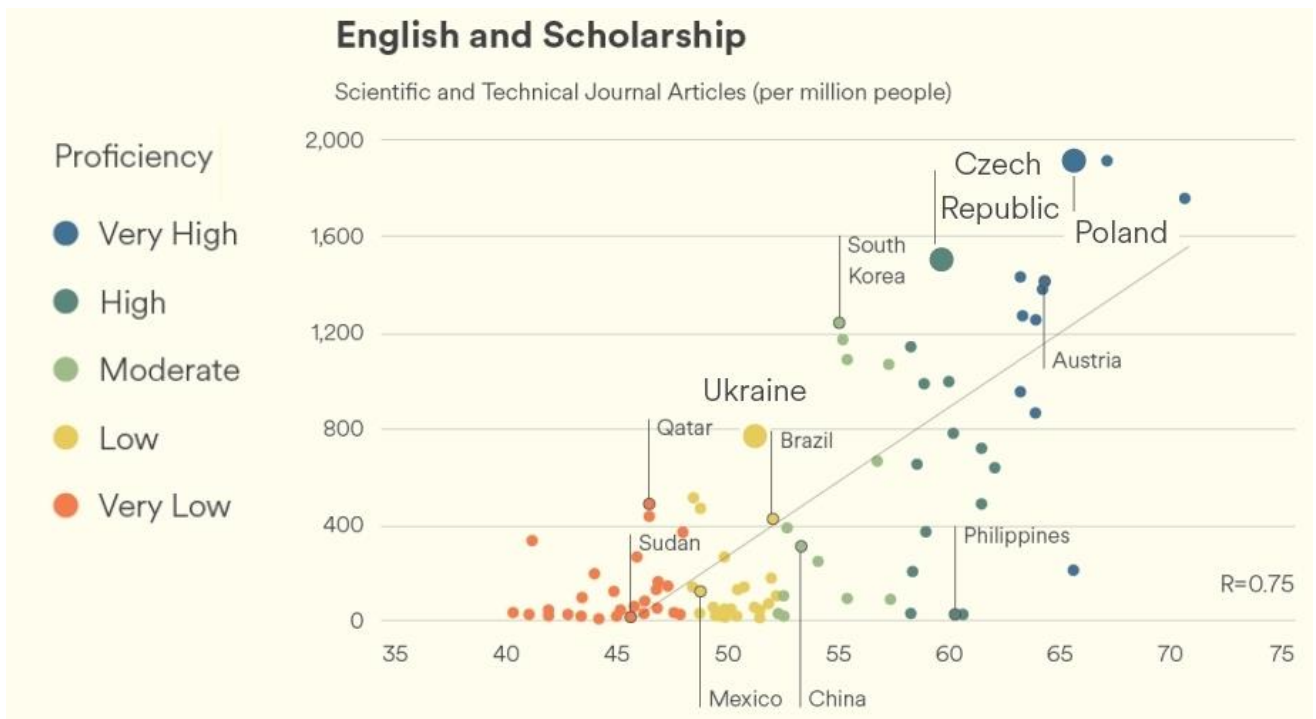


Рис. 1.2 Кореляція між рівнем володіння англійською мовою в середньому по країні та кількістю статей у престижних індексованих наукових і технічних журналах на душу населення (джерело: The World Bank (2019). Statistical Tables. URL: <https://data.worldbank.org/>).

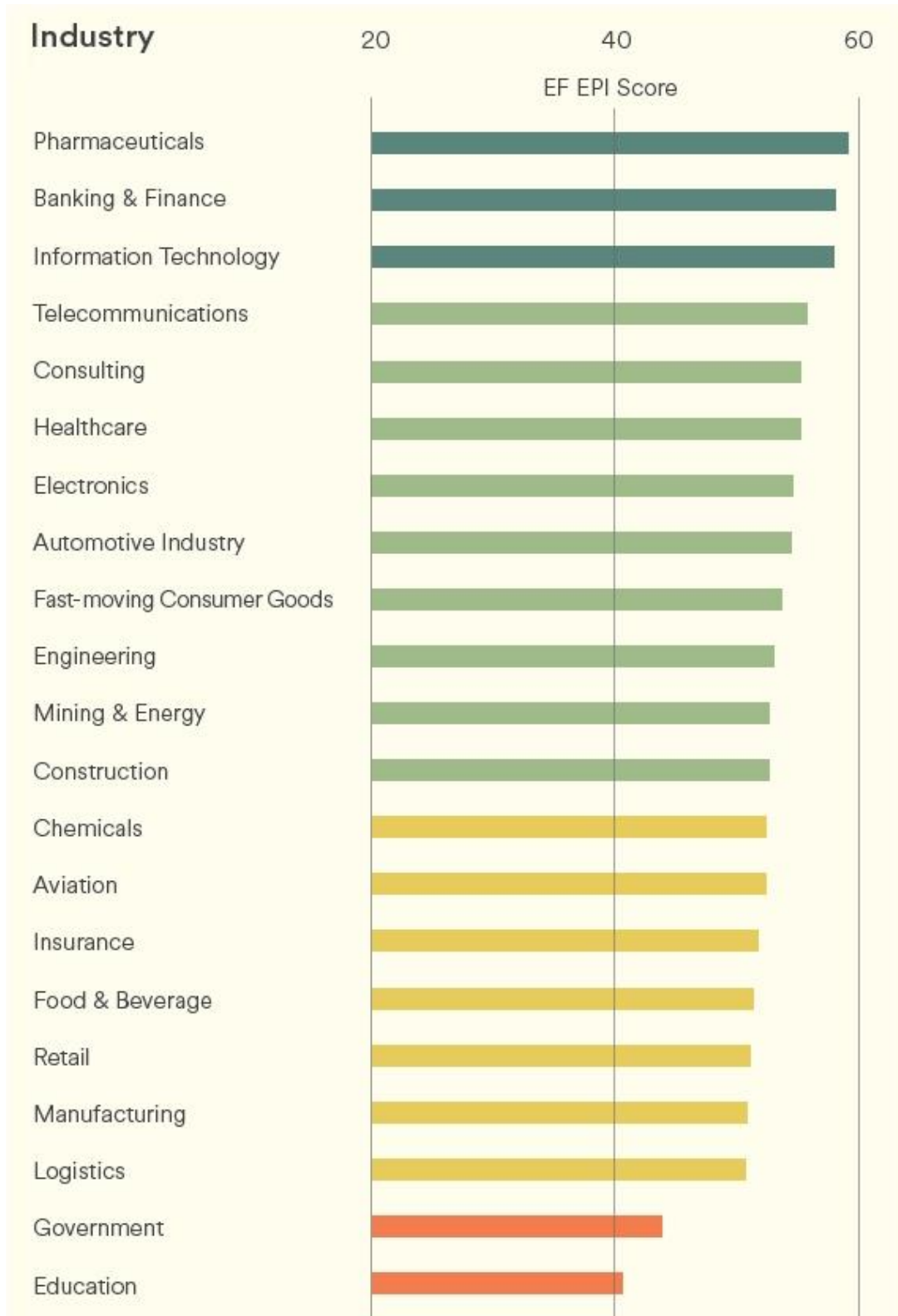


Рис. 1.3 Рівень володіння англійською мовою працівників в залежності від галузі, в якій вони працюють (джерело: World's largest ranking of countries by English skills. Education First English Proficiency Index. Executive Summary 2019. URL: <http://www.ef.com/epi>)



Рис. 1.4 Рівень володіння англійською мовою працівників в залежності від посадових функцій, які вони виконують (джерело: World's largest ranking of countries by English skills. Education First English Proficiency Index. Executive Summary 2019. URL: <http://www.ef.com/epi>).



Рис. 1.5 Рівень володіння англійською мовою працівників в залежності від віку (джерело: World's largest ranking of countries by English skills. Education First English Proficiency Index. Executive Summary 2019. URL: <http://www.ef.com/epi>).

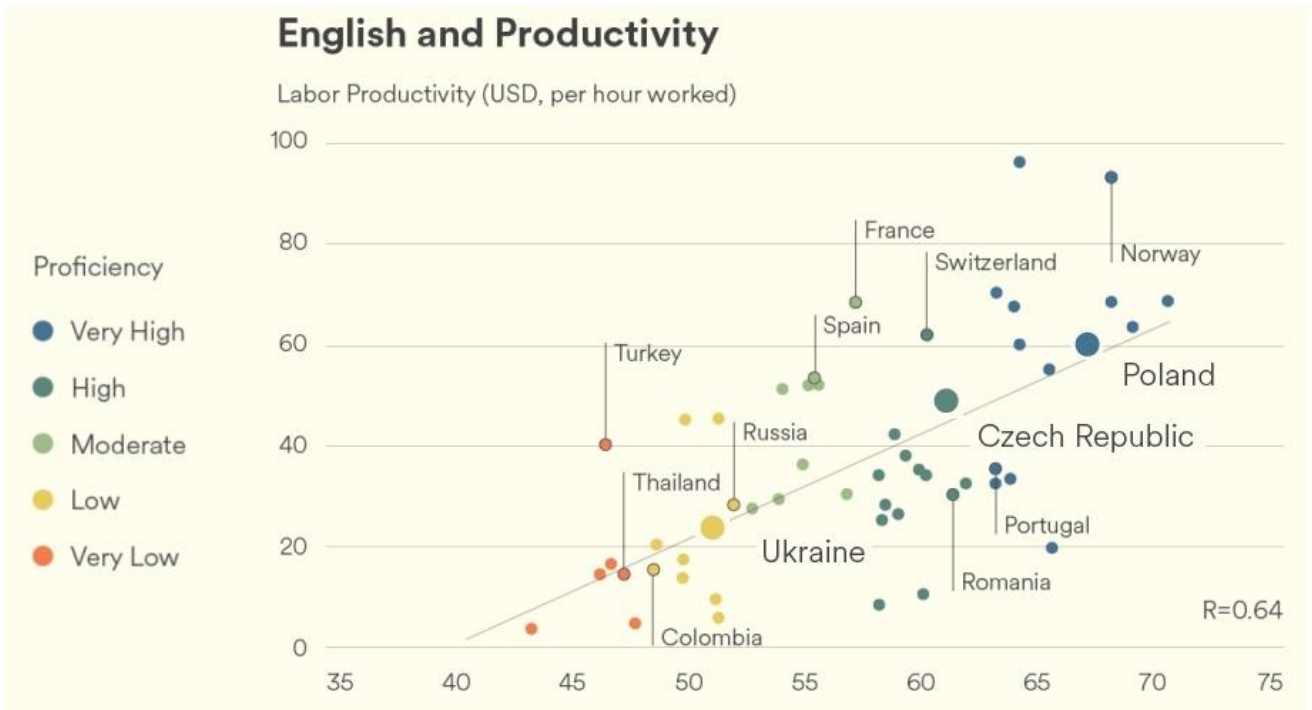


Рис. 1.6 Кореляція між рівнем володіння англійською мовою і показниками валового внутрішнього продукту, чистого національного прибутку, продуктивністю праці (джерело: Cato Institute. (2017). Labor productivity per hour worked. Human Progress. <https://humanprogress.org/dwdata?p=293&yf=1950&yl=2017>).

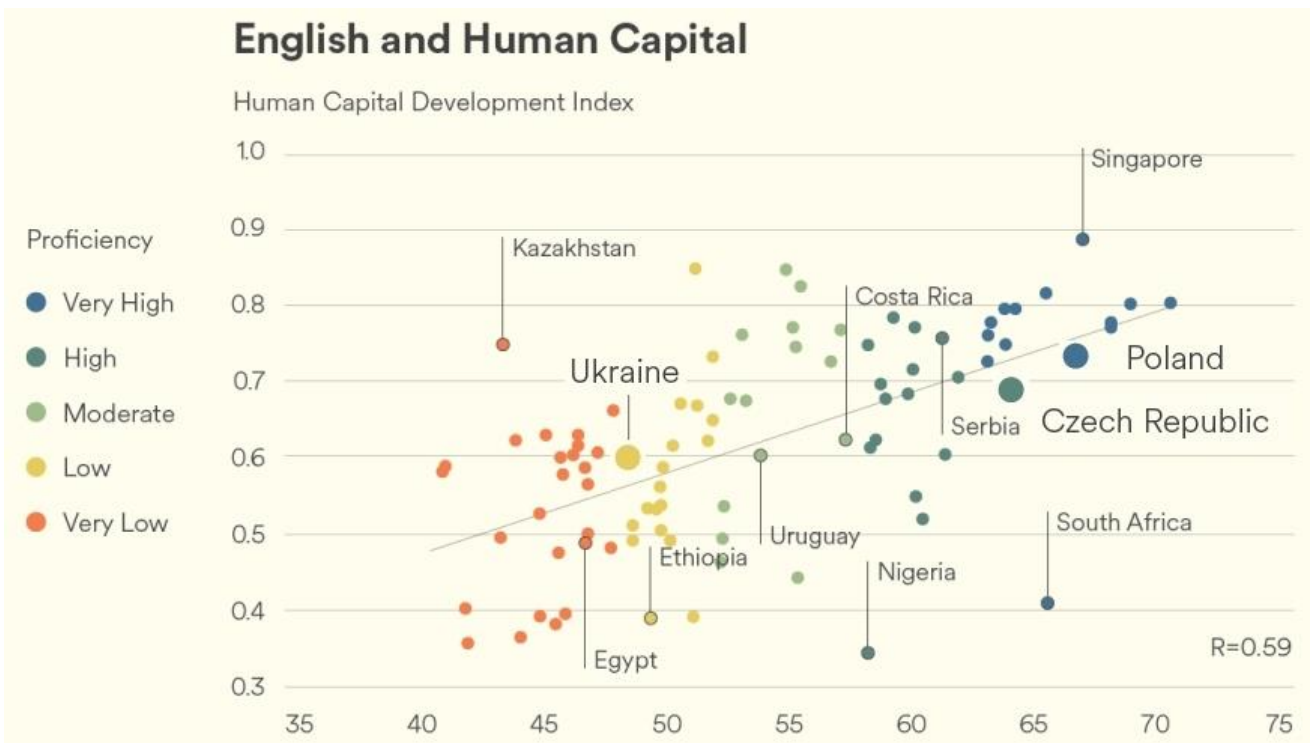


Рис. 1.7 Кореляція між рівнем людського капіталу в країні та рівнем володіння англійською мовою (джерело: The World Bank. Statistical Tables 2018. URL: <https://data.worldbank.org/>)

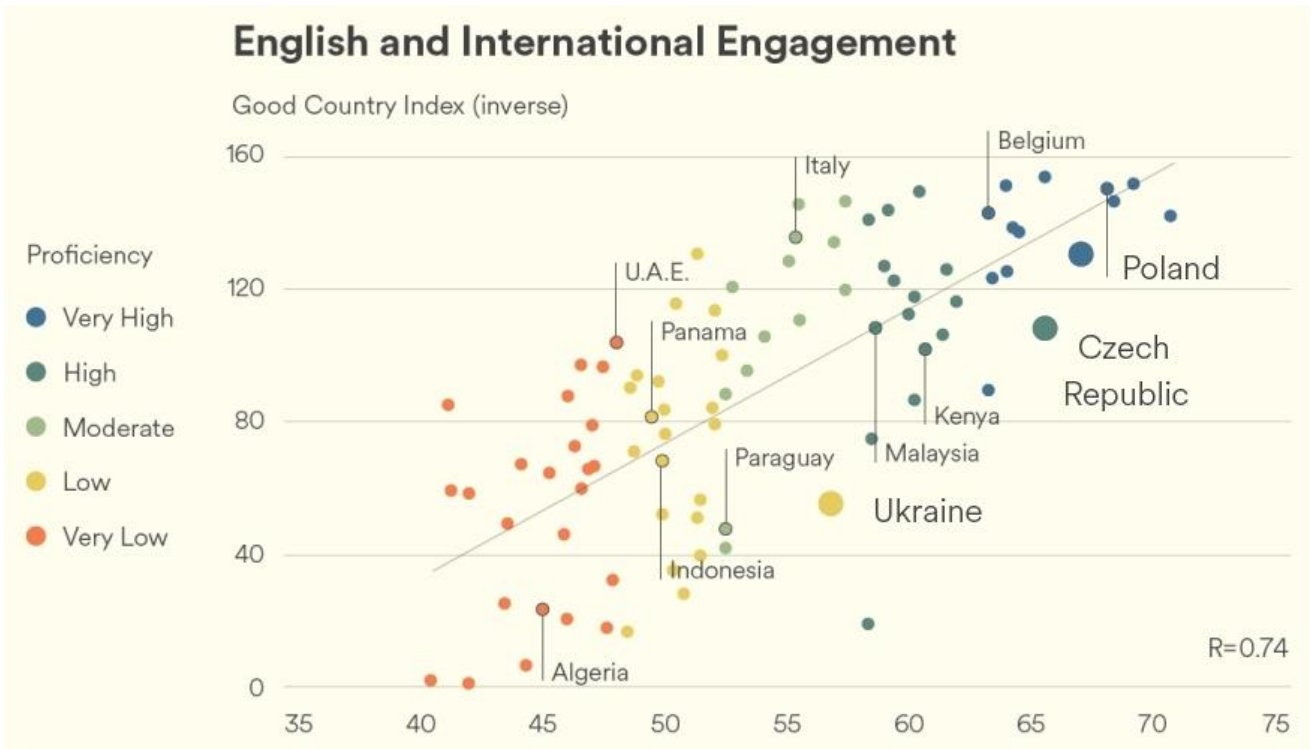


Рис. 1.8 Кореляція між рівнем знання англійської мови та місцем держави в так званому «Індексі хороших країн» (джерело: Anholt, S. (2018). The Good Country Index. URL: <https://www.goodcountry.org/index/results#>).

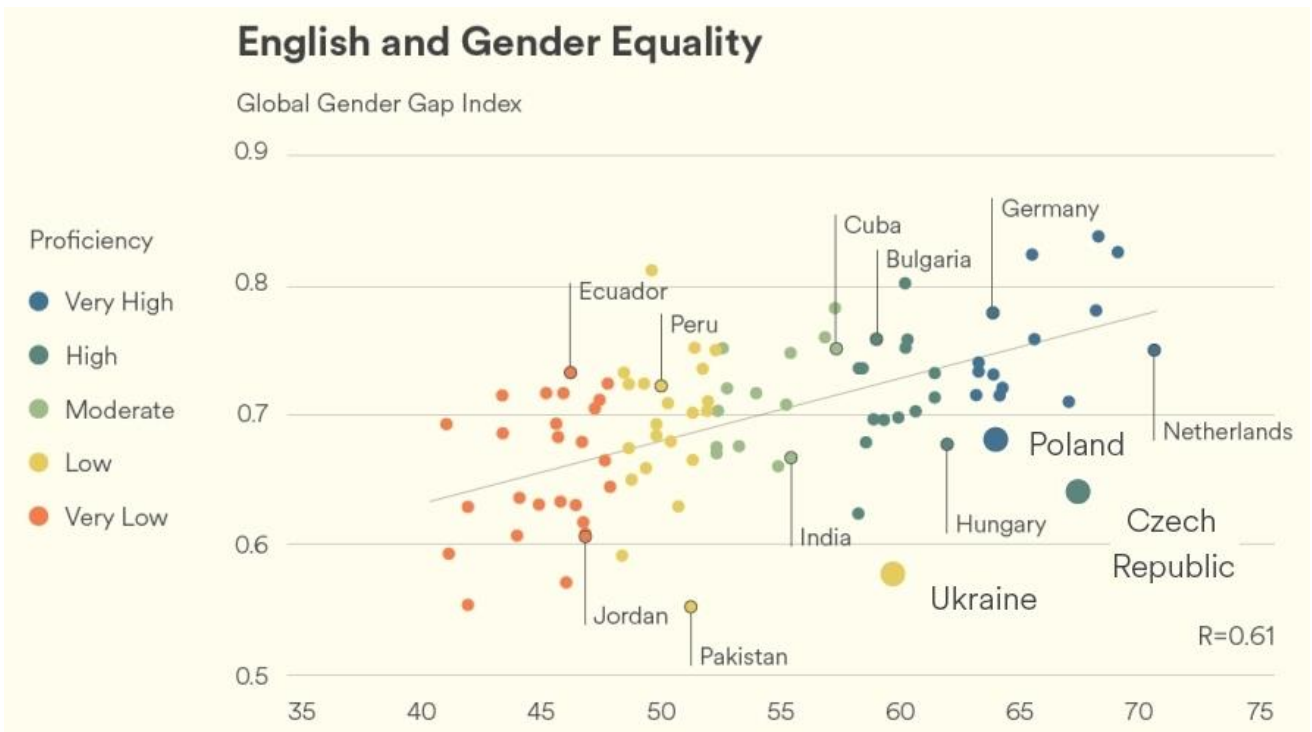


Рис. 1.9 Кореляція між рівнем знання англійської мови та глобальним індексом тендерного розриву (джерело: World Economic Forum. The Global Gender Gap Report 2018. URL: http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2018.pdf).

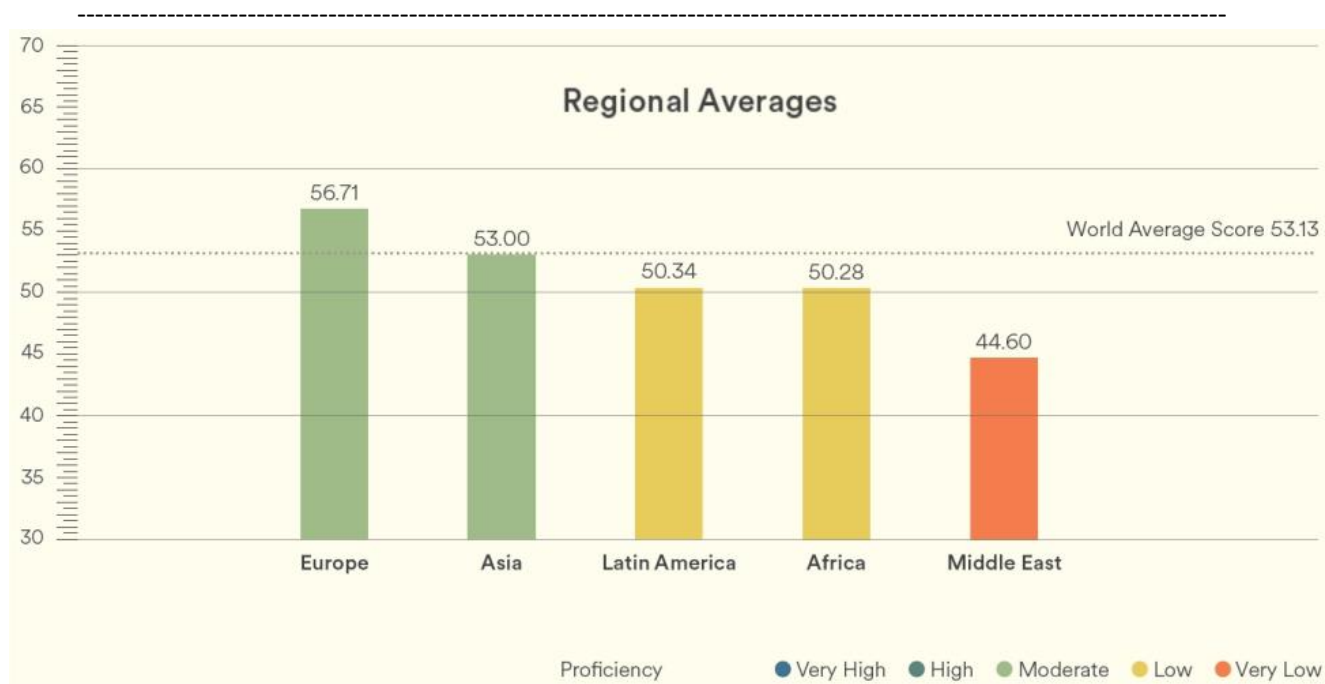


Рис. 1.10 Рівень володіння англійською мовою в залежності від регіону (джерело: World's largest ranking of countries by English skills. Education First English Proficiency Index. Executive Summary 2019. URL: <http://www.ef.com/epi>).



Рис. 1.11 Рівень володіння англійською мовою в країнах Європи (джерело: World's largest ranking of countries by English skills. Education First English Proficiency Index. Executive Summary 2019. URL: <http://www.ef.com/epi>).

Наукове видання

Громов Євген Володимирович

**ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ
ОСВІТИ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩІ ТА ЧЕСЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ**

Монографія

*За науковою редакцією доктора педагогічних наук,
професора А.М. Коломієць*

Підписано до друку 10.03.2020

Формат 60x84/8. Папір офсетний. Друк цифровий.

Гарнітура Times New Roman.

Умовних дукованих аркушів 25,27

Наклад 300 прим. Зам. №325. Видавець ТОВ «Друк»

Реєстраційне свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої

справи до Державного реєстру видавців

серія ДК № 5909 від 18.09.2017 р.

м. Вінниця, вул. 600-річчя, 25, 21027