

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**ПРОЦИК ГАННА МИХАЙЛІВНА**

УДК 378:373.091.12.011.3-051:81'243(477)''1991/2018''

**ДИСЕРТАЦІЯ**  
**РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**  
**ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ**  
**(1991–2018 рр.)**

01 Освіта/Педагогіка  
011 Освітні, педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії (PhD)

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

\_\_\_\_\_ Г. М. Процик

Науковий керівник: **Вихрущ Анатолій Володимирович**, доктор педагогічних наук, професор

ТЕРНОПІЛЬ – 2023

## АНОТАЦІЯ

**Процик Г. М. Розвиток пізнавальної активності майбутніх учителів іноземної мови у закладах вищої освіти України (1991–2018 рр.).** – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 011 – Освітні, педагогічні науки. – Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2023.

Дисертаційне дослідження присвячено актуальній проблемі розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів іноземної мови, підготовці висококваліфікованих фахівців, самодостатніх, активних особистостей, які готові та спроможні розв'язувати наукові, методичні та психолого-педагогічні завдання у процесі професійної діяльності. Саме тому якість підготовки майбутніх учителів залежить від того, наскільки активну участь кожен студент бере у вирішенні дидактичних завдань. Сучасне суспільство потребує фахівця, який вміє швидко адаптуватися, самостійно вирішувати нестандартні проблеми, оволодівати новими знаннями. З'ясовано, що для того щоб викладання іноземних мов було успішним, учителям необхідно застосовувати індивідуальний підхід у процесі викладання, що передбачає вивчення особливостей кожного студента та підбір найефективніших методів, прийомів і засобів, залежно від особливостей характеру здобувача вищої освіти, розумових здібностей до запам'ятовування і засвоєння матеріалу, наявності чи відсутності навичок до навчання тощо. Наголошено, що прогностична оцінка експертів Римського клубу щодо інтегрального мислення передбачає врахування досвіду минулих років, поєднання досягнень вітчизняної та зарубіжної дидактики.

*Мета дослідження* – виокремити етапи та визначити особливості й тенденції щодо розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів іноземної мови у закладах вищої освіти України (1991–2018 рр.).

У процесі дослідження уточнено сутність ключових понять дисертації: «активність», «пізнавальна активність», «інновації», «творчість», «самостійність», «самостійна робота», «пізнавальна самостійність»,

«діяльність», «пізнавальна діяльність», «пізнавальний інтерес» та встановлено логічні зв'язки між ними. Сформульовано уточнене розуміння вказаних термінів. Зокрема, *«пізнавальна діяльність»* розглядається як процес оволодіння сукупністю наукових знань, формування практичних умінь, навичок та власного ставлення до процесу і результату пізнаваного, *«пізнавальну самостійність»* розглядаємо як характеристику особистості, яка передбачає здатність висловлювати власну думку, незалежно від думки інших, критично мислити, здійснювати пошукову роботу, *«пізнавальну активність»* вважаємо рисою особистості, яка виявляється і формується під час діяльності і є якісною її характеристикою. З'ясовано, що поняття *«пізнавальна активність»* і *«пізнавальна діяльність»* взаємно доповнюють одне одного, адже результатом пізнавальної діяльності є пізнавальна активність.

Для аналізу і вивчення досвіду підготовки майбутніх вчителів іноземної мови у ЗВО України, *виокремлено три етапи*, а саме: перший (підготовчий до 1991 р.), другий (1991 р. – 2000 р.), третій (2001 р. – сьогодні).

*Обґрунтовано педагогічні умови*, які допоможуть забезпечити ефективний розвиток пізнавальної активності студентів, а саме формування позитивної мотивації до творчої діяльності; забезпечення поетапності у формуванні творчих умінь; комплексне застосування завдань розвивального, творчого та проблемного характеру; використання особистісно-розвивальних технологій; консультуюча роль вчителя; суб'єктно-суб'єктні взаємини в навчальному процесі. Вагому роль для розвитку пізнавальної активності відіграє самостійна аудиторна і позааудиторна робота здобувачів освіти. Самостійність розвивається завдяки власній діяльності студента, з появою внутрішньої потреби у знаннях і пізнавальних інтересах, передбачає оволодіння студентом складними вміннями та навичками, як от: бачити сенс і мету роботи, організувати власну самоосвіту, вміти по-новому підходити до вирішення питань, мати здатність до творчості, розумової активності і самостійності. Щоб бути творчим, вчителю потрібно, окрім високого рівня педагогічної креативності, оволодіти ще й психолого-педагогічними знаннями, вміннями та

навичками, які забезпечать ефективну взаємодію з учнями.

*Ознаками пізнавальної активності є:* якість роботи, готовність до роботи, прагнення до самостійності в діяльності, шляхи вибору вирішення проблем, вибір складності завдання, запитання студентів до однокласників та викладача, використання сукупності засвоєних знань, критичність і схильність до аналізу помилок, участь у колективній та груповій роботі, самостійний пошук та опрацювання літератури із запропонованої теми, самооцінка та самоконтроль власних дій.

*Наукова новизна* одержаних результатів полягає в тому, що *вперше:*

*визначено* та теоретично *обґрунтовано* сукупність історичних та педагогічних умов, які забезпечували ефективність професійно орієнтованого навчання іноземних мов у досліджуваній період;

*обґрунтовано* розвиток теоретичних основ формування пізнавальної активності майбутніх учителів іноземної мови в закладах вищої освіти України періоду незалежності;

*виокремлено* етапи та *визначено* особливості й тенденції розвитку пізнавальної активності студентів;

*виявлено* шляхи модернізації системи підготовки та розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів іноземної мови;

*визначено* можливості запровадження міжнародних стандартів оцінювання якості навчання у закладах вищої освіти України упродовж досліджуваного періоду;

*уточнено* сутність базових понять дослідження: «активність», «пізнавальна активність», «інновації», «творчість», «самостійність», «самостійна робота», «пізнавальна самостійність», «діяльність», «пізнавальна діяльність», встановлено логічні зв'язки між ними, запропоновано власні визначення термінів.

*Подальшого розвитку* набули зміст, форми і методи навчання студентів в умовах особистісно орієнтованого навчання; положення щодо професіоналізації змісту навчання іноземних мов студентів у вищих педагогічних закладах.

*Практичне значення дослідження* полягає в удосконаленні освітнього процесу, спрямованого на розвиток пізнавальної активності студентів шляхом використання інтерактивних технологій, створення продуктів творчої діяльності; проблемного бачення; мисленнєвої діяльності; оригінальних, нестандартних ідей. Запропоновано різноманітні методи, способи та шляхи покращення активної творчої діяльності студентів. Узагальнено досвід інших країн щодо ефективних освітніх технологій. Зроблено висновок, що пізнавальна активність можна суттєво підвищити за умови спеціального структурування навчального матеріалу, використання інноваційних форм, методів і засобів, а також розвитку творчих можливостей здобувачів вищої освіти та викладача в освітньому процесі. Наголошено на важливості раціональної організації розумової праці студента, яку реалізують шляхом використання прийомів активної роботи з матеріалом, умінням здійснювати смислове групування матеріалу, виокремлювати головне, складати план.

Запропоновані в роботі теоретичні та методичні матеріали можуть бути застосовані під час проведення навчальних занять у закладах вищої освіти; для написання курсових, бакалаврських, магістерських робіт здобувачами вищої освіти; створення навчально-методичних посібників; написання публікацій науковцями.

**Ключові слова:** пізнавальна активність, самостійність, педагогічні технології, освітній процес, індивідуалізація навчального процесу, заклад вищої освіти, підготовка учителя іноземної мови, комунікативна компетентність, мотивація, іншомовна компетенція, мовні навички, предметно-мовне інтегроване навчання, досвід зарубіжних країн, взаємодія, освітні інновації.

## ANNOTATION

**Protsyk H. M. Development of cognitive activity of future foreign language teachers in higher education institutions of Ukraine (1991–2018).** – Qualifying research paper on manuscript rights.

Thesis for Doctor of Philosophy degree in specialty 011 – Educational, pedagogical sciences. – Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. – Ternopil, 2023.

The thesis research deals with the important problem of the development of cognitive activity of future foreign language teachers, training of highly qualified specialists, self-sufficient and active individuals who are ready and able to solve scientific, methodical and psychological-pedagogical tasks in the process of professional activity. That is why the quality of future teacher training depends on the fact how active is each student in solving didactic tasks solution. Specialists who can easily and quickly adapt, independently solve non-standard problems, and master new knowledge are greatly required by our modern society. It is found out that in order to make the foreign language teaching successful, the teacher should apply the individual approach in the teaching process, which involves studying the characteristics of each student and selecting the most effective methods, techniques and means, depending on the character peculiarities of the higher education student, mental abilities to memorize and learn the material, the availability or lack of learning skills, etc. It should be noted that the prognostic assessment of the experts from the Club of Rome concerning integral thinking involves taking into account the experience of last years, combination of domestic and foreign didactics achievements.

*The objective of the investigation* is to single out the stages and determine the specific trends in the development of cognitive activity of future foreign language teachers in higher education institutions of Ukraine (1991–2018).

In the research course, the essence of such key concepts as “activity”, “cognitive activity”, “innovation”, “creativity”, “independence”, “independent work”, “cognitive independence”, “activity”, “cognitive activity” is clarified and logical

relations between them are determined. The refined understanding of these above mentioned terms is formulated. Particularly, “*cognitive activity*” is considered as the process of mastering a set of scientific knowledge, formation of practical abilities, skills and one’s own attitude to the process and result of knowledge, “*cognitive independence*” is considered as personality characteristic, which involves the ability to express one’s own opinion, regardless of the opinion of others, to think critically, to carry out search work, “*cognitive activity*” is assumed as a personality trait revealed and formed during the activity and is its qualitative characteristic. It is proved that the concepts “*cognitive activity*” and “*cognitive practice*” mutually complement each other, because the result of cognitive practice is cognitive activity.

In order to analyze and study the experience of future foreign language teachers training in higher education institutions of Ukraine, *three stages are distinguished*, that is: the first (preparatory until 1991), the second (1991 – 2000), and the third (2001 – till present).

Pedagogical conditions which will help to ensure effective development of students’ cognitive activity, particularly the formation of positive motivation for creative activity, ensuring the gradual formation of creative skills; complex application of developmental, creative and problematic tasks; the use of personal development technologies; the consulting role of the teacher; subject-to-subject relations in the educational process are justified. An important role for the development of cognitive activity is played by independent classroom and extracurricular work of students. Independence is developed due to the student’s own activity, with the occurrence of internal need for knowledge and cognitive interests, and involves the mastering of complex skills and abilities by the student, such as: understanding the meaning and purpose of work, organizing own self-education, ability to solve the problems in a new way, to have the ability for creativity, mental activity and independence. In order to be creative, the teacher should, in addition to high level of pedagogical creativity, master psychological and pedagogical knowledge, abilities and skills that ensures effective interaction with the students.

*The characteristics of cognitive activity* are: quality of work, readiness for work,

desire for independence in activities, ways of problem solution selection, selection of the task complexity, questions of the students to their fellow students and the teacher, the application of acquired knowledge totality, criticality and ability to analyze errors, participation in team and group work, independent search and processing of literature on the proposed topic, self-assessment and self-control of one's own actions.

*The scientific novelty* of the obtained results is that, *for the first time*:

the set of historical and pedagogical conditions which ensure the effectiveness of professionally oriented teaching of foreign languages during the investigation is *defined* and theoretically substantiated;

the development of the theoretical foundations of the cognitive activity formation of future foreign language teachers in higher education institutions of Ukraine during the period of independence is *substantiated*;

the stages are *distinguished* and the peculiarities and trends of the development of students' cognitive activity are *determined*;

ways of modernizing the system of training and developing the cognitive activity of future foreign language teachers have been *identified*;

the possibilities of introducing international standards for assessing the quality of education in higher education institutions of Ukraine during the studied period are *determined*;

the essence of the basic research concepts: : “activity”, “cognitive activity”, “innovation”, “creativity”, “independence”, “independent work”, “cognitive independence”, “activity”, “cognitive activity” is *specified*, logical connections between them are *determined*, the own definitions of these terms are proposed.

The content, forms, and methods of student education in the conditions of personally oriented education; regulations regarding the professionalization of foreign language learning content for students in higher pedagogical institutions *gained further development*.

*The practical significance* of the research is in the improvement of educational process, aimed at the development of students' cognitive activity, by means of interactive technologies application, creation of creative activity products;



problematic vision; thinking activity; original, non-standard ideas. A variety of methods, means and ways of improving the creative activity of students are proposed. The experience of developed foreign countries with regard to effective educational technologies is presented. We consider that cognitive activity significantly increases under the condition of special structuring of educational material, the application of innovative forms, methods and tools, as well as the creative abilities of students of higher education and teachers in the educational process. Emphasis is placed on rational organization of the student mental work, which is carried out due to the methods of active work with the material, the ability to make meaningful grouping of the material, distinguish the main points, drafting.

The theoretical and methodical materials proposed in this thesis can be applied during the classes at higher education institution; for writing course papers, bachelor's, master's theses by the students of higher education; creation of training manuals; writing publications by scientists.

**Keywords:** cognitive activity, independence, pedagogical technologies, educational process, individualization of the educational process, higher education institution, foreign language teacher training, communicative competence, motivation, foreign language competence, language skills, content-language integrated learning, experience of foreign countries, interaction, educational innovations.

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

### Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

#### *Статті, що індексуються в наукометричних базах даних*

##### *Scopus:*

1. Vykhryshch, A., Khvalyboha, T., Fedchyshyn, N., Bagriy, M., Fedoniuk, L., Protsyk, H., & Hnatyshyn, S. (2021). Development of medical students creativity as a priority of modern higher education. *Wiadomości Lekarskie*. Vol. LXXIV, (12). 3204–3214. <https://doi.org/10.36740/WLek202112115> (автор. внесок –0.06 друк. аркуша).

##### *Статті у наукових фахових виданнях:*

2. Protsyk, H. M. (2020). Project method: past and future. *Медична освіта*. 1 (86). 113–121. <https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2020.1.10996>
3. Protsyk, H. M. (2020). Development of students' cognitive activity. *Медична освіта*. 2 (87). 113–121. <https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2020.2.11161>
4. Процик, Г. М. (2020). Використання зарубіжного досвіду в процесі розвитку пізнавальної активності студентів. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2 (35). 288–296. <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2020-2-45>
5. Процик, Г. М. (2021). Самостійна робота студентів як передумова активізації пізнавальної діяльності. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 37 (3). 172–181. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-3-27>

##### *Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:*

6. Процик, Г. М. (2019). Іноземна мова в контексті розвитку філософії освіти XXI століття. *Філософські виміри техніки* (с. 159–160). Тернопільський національний технічний університет імені Івана Пулюя. [https://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/lib/30295/2/FVT\\_2019\\_Protsyk\\_H-Foreign language in the 159-160.pdf](https://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/lib/30295/2/FVT_2019_Protsyk_H-Foreign%20language%20in%20the%20159-160.pdf)

7. Процик, Г. М. (2019). Ігрові технології як спосіб активізації пізнавальної діяльності. *Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування* (с. 114–118). ГО «Львівська педагогічна спільнота».  
[https://scholar.google.com.ua/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=uk&user=oVbhYa8AAAAAJ&citation\\_for\\_view=oVbhYa8AAAAAJ:W7OEmFMy1HYC](https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=oVbhYa8AAAAAJ&citation_for_view=oVbhYa8AAAAAJ:W7OEmFMy1HYC)
8. Процик, Г. М. (2020). Проблемне навчання як інноваційна педагогічна технологія. *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності* (с. 289–291). Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної педагогічної освіти.  
[https://scholar.google.com.ua/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=uk&user=oVbhYa8AAAAAJ&citation\\_for\\_view=oVbhYa8AAAAAJ:KlAtU1dfN6UC](https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=oVbhYa8AAAAAJ&citation_for_view=oVbhYa8AAAAAJ:KlAtU1dfN6UC)
9. Процик, Г. М. (2020). Пізнавальна активність особистості як ціннісний орієнтир. *Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід* (с. 36–38). Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.  
[https://scholar.google.com.ua/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=uk&user=oVbhYa8AAAAAJ&citation\\_for\\_view=oVbhYa8AAAAAJ:MXK\\_kJrjxJIC](https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=oVbhYa8AAAAAJ&citation_for_view=oVbhYa8AAAAAJ:MXK_kJrjxJIC)
10. Процик, Г. М. (2020). Персонологія в системі підготовки майбутніх учителів. *Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук в Україні та країнах ЄС* (с. 236–238). Publishing House “Baltija Publishing”  
[https://scholar.google.com.ua/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=uk&user=oVbhYa8AAAAAJ&citation\\_for\\_view=oVbhYa8AAAAAJ:3fE2CSJlrl8C](https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=oVbhYa8AAAAAJ&citation_for_view=oVbhYa8AAAAAJ:3fE2CSJlrl8C)
11. Процик, Г. М. (2020). Підготовка філологів у зарубіжних країнах: актуальні питання теорії та практики. *Сучасна педагогіка та психологія: методологія, теорія і практика* (с. 20–23). Таврійський національний університет імені Володимира Вернадського.  
[https://scholar.google.com.ua/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=uk&user=oVbhYa8AAAAAJ&citation\\_for\\_view=oVbhYa8AAAAAJ:LkGwnXOMwfcC](https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=oVbhYa8AAAAAJ&citation_for_view=oVbhYa8AAAAAJ:LkGwnXOMwfcC)
12. Процик, Г. М. (2021). Самостійна робота студентів як педагогічна

- проблема. *Соціально-психологічні проблеми суспільства* (с. 13–16). Таврійський національний університет імені Володимира Вернадського.  
[https://scholar.google.com.ua/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=uk&user=oVbhYa8AAAAJ&citation\\_for\\_view=oVbhYa8AAAAJ:Se3iqnhoufwC](https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=oVbhYa8AAAAJ&citation_for_view=oVbhYa8AAAAJ:Se3iqnhoufwC)
13. Процик, Г. М. (2021). Іноземна мова в системі цінностей студентів. *Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід* (с. 231–233). Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.  
[https://scholar.google.com.ua/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=uk&user=oVbhYa8AAAAJ&citation\\_for\\_view=oVbhYa8AAAAJ:Zph67rFs4hoC](https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=oVbhYa8AAAAJ&citation_for_view=oVbhYa8AAAAJ:Zph67rFs4hoC)
14. Процик, Г. М. (2021). Пізнавальна активність особистості як пріоритет у лінгводидактиці. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи* (Т. 2; с. 75–78). Видавництво СумДПУ імені Антона Макаренка.  
[https://scholar.google.com.ua/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=uk&user=oVbhYa8AAAAJ&citation\\_for\\_view=oVbhYa8AAAAJ:0EnyYjriUFMC](https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=oVbhYa8AAAAJ&citation_for_view=oVbhYa8AAAAJ:0EnyYjriUFMC)
15. Процик, Г. М. (2022). Підвищення рівня навчальної мотивації студентів як головна тенденція сучасної педагогічної освіти. *Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку* (с. 233–237). Видавнича група «Наукові перспективи».  
[https://scholar.google.com.ua/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=uk&user=oVbhYa8AAAAJ&citation\\_for\\_view=oVbhYa8AAAAJ:M3ejUd6NZC8C](https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=oVbhYa8AAAAJ&citation_for_view=oVbhYa8AAAAJ:M3ejUd6NZC8C)
16. Процик, Г. М. (2022). Контроль та оцінювання знань студентів як ціннісна складова навчального процесу. *Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід* (с. 384–387). Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.  
[https://scholar.google.com.ua/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=uk&user=oVbhYa8AAAAJ&citation\\_for\\_view=oVbhYa8AAAAJ:qxL8FJ1GzNcC](https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=oVbhYa8AAAAJ&citation_for_view=oVbhYa8AAAAJ:qxL8FJ1GzNcC)

## ЗМІСТ

<b>АНОТАЦІЯ</b> .....	2
<b>ANNOTATION</b> .....	6
<b>СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ</b> .....	10
<b>ВСТУП</b> .....	15
<b>РОЗДІЛ 1. РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА</b> .....	25
1.1. Система базових понять у контексті розвитку пізнавальної активності особистості.....	25
1.2. Традиції розвитку пізнавальної активності студентів у вищих навчальних закладах України .....	44
1.3. Особливості розвитку пізнавальної активності майбутніх філологів у зарубіжних університетах .....	62
Висновки до першого розділу.....	80
<b>РОЗДІЛ 2. ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПЕРІОД 1991-2000 РОКИ</b> .....	85
2.1. Становлення національної системи філологічної освіти .....	85
2.2. Пізнавальна активність молоді як пріоритет у дидактиці 90-х рр. XX століття .....	102
2.3. Система методичного забезпечення розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів .....	122
Висновки до другого розділу .....	141
<b>РОЗДІЛ 3. ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПЕДАГОГІЧНИХ ЗВО УКРАЇНИ (2001-2018 РР.)</b> .....	144
3.1. Пізнавальна активність студентів у дидактичних системах початку XXI століття .....	144
3.2. Зміст, форми, методи у вітчизняній дидактиці вищої школи.....	163

3.3. Перспективи дослідження розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів іноземної мови.....	183
Висновки до третього розділу.....	200
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	205
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	211
<b>ДОДАТКИ</b> .....	229

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** В умовах нових історичних викликів сучасна вища педагогічна освіта за основну мету має підготовку висококваліфікованих спеціалістів, самодостатніх, активних особистостей, які готові та спроможні розв'язувати наукові, методичні та психолого-педагогічні завдання у процесі професійної діяльності. Саме тому якість підготовки майбутнього педагога повністю залежить від того, наскільки активну участь кожен студент бере у навчанні. Для якісного процесу викладання іноземної мови як у загальноосвітніх навчальних закладах, так і вищих навчальних закладах необхідне оновлення системи науково-методичного забезпечення вивчення англійської мови як іноземної, підготовка вчителів, які мають достатній рівень володіння англійської для викладання (рівень B2 і вище) та знайомі з сучасними методиками викладання іноземної мови. Масова еміграція в умовах війни, необхідність функціонування в полікультурному середовищі підвищують актуальність досліджуваної проблеми.

Суспільство ставить перед вищою школою завдання формування системи універсальних знань, умінь і навичок, досвіду самостійної роботи, пізнавальної діяльності, які так необхідні для адаптації у сучасному динамічному і мобільному світі. Підготовка фахівців здатних до самостійної професійної діяльності, ініціативності, формування творчого мислення є основними завданнями вищої школи. Необхідною умовою підвищення ефективності фахової підготовки майбутніх вчителів іноземної мови є формування у них мотивації до педагогічної діяльності, яка є тією рушійною силою яка спонукає молодь до оволодіння професією та досягнення успіхів у ній. Мотивом може бути потреба, цінність, переконання, ідеал, що є рушійною силою для здобуття знань.

Ефективність навчально-пізнавальної діяльності залежить від психологічної підготовки студента, яка передбачає усвідомлення мети навчання, що є вагомим фактором для активності, прагнення вчитися,

належного рівня знань, вмінні зосередитись, готовності діяти.

Українські та зарубіжні автори досліджували особливості підготовки майбутніх учителів у контексті вимог пізнавальної активності: В. Галузинський (Галузинський, 1995), В. Загвязинський (Загвязинський, 1990), В. Моляко (Моляко, 1991; Моляко, 1998; Моляко, 2004; Моляко, 2006), Г. Коберник (Коберник, 2004; Коберник, 2005), А. Онейко (Онейко, 2017), В. Ребенок (Ребенок, 2013), Т. Пащенко (Пащенко, 2004), К. Моруга, О. Ільїна, Л. Лимар (Лимар, 2011). Значна увага приділяється питанню застосування індивідуалізації навчання іншомовної мовленнєвої діяльності школярів і студентів вищих навчальних закладів (Н. Жеренко (Жеренко, 2020), В. Жуковський (Жуковський, 2002), Т. Лисійчук (Лисійчук, 2008), О. Метьолкіна (Метьолкіна 1999; Метьолкіна, 2006), О. Петрашук (Петрашук, 2000), Н. Соловійова (Соловійова, 2003), Т. Труханова (Труханова, 2000)).

Вивченням особливостей творчого процесу, шляхів розвитку творчості, підходами до пояснення цього терміну займалися і займаються чимало науковців як українських: С. Сисоєва (Сисоєва, 1996), Є. Гергель, В. Кремень (Кремень, 2008), В. Моляко, В. Рибалка, В. Романець, М. Смульсон, Т. Третяк, так і зарубіжних – Ф. Баррон [F. Barron], Дж. Гілфорд [J. Guilford] (J. Guilford, 1967), Дж. Дьюї [J. Dewey], Е. Торранс [E. Torrance] (E. Torrance, 1966), З. Фройд [S. Freud].

М. Чепіль (Чепіль, 2012; Чепіль, 2013), О. Карпенко, Л. Терлецька, О. Пехота (Пехота, 2003) – вивчали педагогічні технології у вищій школі, М. Шустваль (Шустваль, 2013), С. Шустваль, Т. Лядова, О. Волобуєва – досліджували питання формування пізнавальної самостійності студентів, Т. Швець (Швець, 2014), О. Тарнопольський (Тарнопольський, 2019), С. Кожушко, М. Кабанова, В. Каплінський (Каплінський, 2015) – вивчали методики навчання іноземних мов у вищій школі. С. Сисоєва, В. Погребняк (Погребняк, 1995), А. Ятченко, О. Котова, М. Сметанський (Сметанський, 1995), Н. Протасова (Протасова, 1998), О. Мисечко (Мисечко, 2008), О. Киричук (Киричук, 1995), І. Зязюн (Зязюн, 1995), С. Гончаренко (Гончаренко,



1999), Ю. Мальований, В. Головенкін (Головенкін, 2019), В. Галузинський (Галузинський, 1995), М. Євтух, А. Алексюк (Алексюк, 1993; Алексюк, 1998) – досліджували питання фахової підготовки науково-педагогічних кадрів, традиції української педагогіки. Самостійну роботу студентів вивчали – Е. Панасенко (Панасенко, 2007), Т. Пащенко (Пащенко, 2004), І. Таран (Таран, 2007), Л. Терешко (Терешко, 1999), В. Тюріна (Тюріна, 1997), О. Муковіз (Муковіз, 2010), О. Коновал (Коновал, 2013), Г. Захарова (Захарова, 2014).

Щодо ефективності використання в навчальному процесі проектної технології є значна кількість праць зарубіжних авторів: Дж. Бастіан [J. Bastian], В. Емер [W. Emer], Белл С. [Bell S] (Bell, 2010), К. Фрей [K. Frey], П. Блюменфельд [P. Blumenfeld], Т. Фуглер [T. Fougler], Х. Гуджонс [H. Gudjons], В. Хакл [V. Hackl], Дж. Хелм [J. Helm], Н. Хіксон [N. Nixon], Л. Катз [L. Katz], М. Кнол [M. Knoll], Ф. Кост [F. Kost], Дж. Крайчик [J. Krajcik], Х-Дж. Лі [H.-J. Lee], Дж. Лехман [J. Lehman], Т. Маркхам [T. Markham], Р. Маркс [R. Marx], Дж. Мергендолер [J. Mergendoller], С. Міллер [C. Miller] (Miller, 2013), М. Патон [M. Patton], Джі Петрі [G. Petri], Л. Полман [L. Polman], Дж. Равітз [J. Ravitz], Е. Соловей [E. Soloway], Дж. Томас [J. Thomas], Т. Вандер Арк [T. Vander Ark], Х. Врінглей [H. Wringley], С. Луна Скот [C. Luna Scott], Д. Рос [D. Ross]. Вони вважають що завдяки використанню цієї технології інтегрується чимало дидактичних підходів (диференційований, міжпредметний, проблемно-пошуковий, ігровий, інтерактивний, творчий, дослідницький, рефлексивний, особистісний), що сприяють підвищенню якості освіти.

Берг [Berg], Дочі [Dochy], Хут [Huth], Кільт [Kiel], Локхарт [Lockhart], Моеркерке [Moerkerke], М. Мюррей [M. Murray], Нарцис [Narciss], Слейсманс [Sluijsmans], Хол [Hall], Чен [Chen], Лін і Джіан [Lin and Jian], Круїдерінг-Хол [Kruidering-Hall], О'Саліван і Чуо [O'Sullivan and Chuo] (O'Sullivan and Chuo, 2009), Мак [Mak], Росітер [Rossiter] та ін. приділяли увагу ефективності методів зворотного зв'язку, обізнаності майбутніх педагогів з такими методами, розумінню їх ефективності та значущості.

Проте проблема компетентнісного, професійно орієнтованого навчання

іноземних мов студентів у вищих педагогічних закладах недостатньо розроблена на теоретичному і практичному рівнях, а необхідність її розробки зумовлена сучасними змінами суспільства в цілому й системи професійної підготовки майбутнього вчителя зокрема. Слід відзначити, що в сучасній професійній освіті накопичилася низка *суперечностей*, які знижують ефективність навчання іноземної мови майбутніх педагогів, а саме:

- між вимогами воєнного часу, потребою функціонування в полікультурному середовищі і готовністю закладів вищої освіти оперативно реагувати на нові виклики;

- між потребою в підготовці майбутнього фахівця сфери педагогічної праці, здатного володіти на достатньому рівні іноземною мовою, і можливостями сучасної вищої школи забезпечити таку підготовку;

- між усвідомленням необхідності забезпечення якості вищої освіти й професійної мобільності випускників за рахунок розширення можливостей здобуття вищої освіти і рівнем розробки проблеми індивідуалізації процесу навчання іноземних мов майбутніх педагогів;

- між визнанням творчості як провідної вимоги до процесу навчання іноземної мови професійного спрямування і відсутністю науково-методичних матеріалів щодо відповідних методів і форм роботи зі студентами.

Актуальність зазначеної проблеми, виявлені суперечності, недостатній рівень теоретичної та практичної розробки визначеної теми передбачає доцільність спеціального дослідження, спрямованого на з'ясування сутності, змісту, методів, засобів і умов професійно орієнтованого навчання іноземних мов зумовили вибір теми дисертаційного дослідження – **«Розвиток пізнавальної активності майбутніх учителів іноземної мови у закладах вищої освіти України (1991–2018 рр.)»**

**Хронологічні межі дослідження** охоплюють 1991 – 2018 рр. Вихідний рубіж 1991 р. – час проголошення незалежності України, завершення часу радянської системи навчання, перехід до орієнтації на європейський освітній простір, утвердження ідеї гуманізації освіти, студентоцентрованого навчання.

Верхня межа 2018 рік – характеризується початком переходу до інтегрального мислення майбутніх учителів, системної, масової спроможності до проектної діяльності, розв’язання проблем, здатності до критичного, незалежного і оригінального мислення, цінності знань і творчості.

**Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконане відповідно до тематичного плану науково-дослідних робіт Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, являється складовою частиною науково-дослідної програми кафедри педагогіки та менеджменту освіти «Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх педагогічних та керівних кадрів до інноваційної діяльності в закладах освіти» (номер державної реєстрації 0120U101844). Тему дослідження затверджено вченою радою Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (протокол № 6 від 26. 12. 2019 р.).

**Об’єкт дослідження** – пізнавальна активність майбутніх учителів іноземної мови у закладах вищої освіти України.

**Предмет дослідження** – зміст, форми, методи розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів іноземної мови у закладах вищої освіти України.

**Мета дослідження:** виокремити етапи та визначити особливості й тенденції щодо розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів іноземної мови у закладах вищої освіти України (1991 – 2018 рр.).

Мета дослідження зумовила вирішення таких **завдань:**

1. На основі опрацювання наукової літератури обґрунтувати розвиток теоретичних основ формування пізнавальної активності майбутніх учителів іноземної мови в закладах вищої освіти України періоду незалежності;
2. Проаналізувати етапи поглиблення міжнародного співробітництва у сфері новітніх педагогічних технологій;
3. Ознайомитись з англійськими дистанційними (он-лайн) ресурсами для студентів і учителів з метою оцінки їх ефективності та подальшого застосування у ЗВО України;

4. Дослідити шляхи модернізації системи підготовки педагогічних працівників, можливості запровадження міжнародних стандартів оцінювання для студентів та викладачів у закладах вищої освіти України упродовж досліджуваного періоду;
5. Визначити особливості й тенденції розвитку пізнавальної активності активності майбутніх учителів іноземної мови у закладах вищої освіти України (1991–2018 рр.).

**Методи дослідження:** *теоретичні* (аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури, аналіз навчальних планів, освітніх програм закладів вищої освіти з метою визначення теоретичних основ проблеми дослідження, розробки теоретико-методологічних основ дослідження; синтез, порівняння, узагальнення психолого-педагогічної та методичної літератури, статей у періодичних виданнях, матеріалів наукових досліджень з проблеми, дисертаційних досліджень; абстрагування, прогнозування, індукція, дедукція, класифікація – для визначення сутності базових понять дослідження; моделювання; систематизація отриманої інформації – для формулювання висновків дослідження; *емпіричні*: діагностичні методики (анкетування, тестування); опитування викладачів і студентів щодо якості та шляхів покращення навчання у ЗВО; експертна оцінка методів навчання іноземної мови.

Джерельну базу дослідження (теоретико-методологічну основу) становлять:

- концептуальні положення нормативних документів щодо освіти;
- філософські положення про взаємозв'язок об'єктивних і суб'єктивних факторів у процесі розвитку особистості (Б. Бистрицький, І. Резвицький);
- системний підхід до аналізу педагогічних проблем і діяльнісний підхід до організації процесу навчання (Г. Балл, Л. Виготський, Г. Костюк та інші);
- положення особистісно орієнтованої освітньої парадигми (І. Бех, С. Подмазін, С. Сисоєва, та інші);
- праці, присвячені проблемі професійно-педагогічної діяльності та професійної підготовки вчителя (А. Алексюк, М. Васильєва, В. Гриньова, О.

Мороз та інші);

– праці, у яких розкриваються питання організації навчально-виховного процесу, індивідуального підходу (В. Буряк, В. Володько, В. Вихрущ, В. Галузинський, Л. Кондрашова, О. Пехота, Є. Рабунський, І. Унт та інші);

– праці, що розглядають різні аспекти проблеми навчання іноземної мови (Ю. Друзь, Н. Жеренко, Г. Китайгородська, З. Кличнікова, Т. Лісійчук, М. Ляховицький, Т. Метьолкіна, Л. Михайлова, Л. Морська, Л. Панова, Ю. Пассов та інші).

**Наукова новизна одержаних результатів** полягає в тому, що *вперше*:

*визначено* та теоретично *обґрунтовано* сукупність історичних та педагогічних умов, які забезпечували ефективність професійно орієнтованого навчання іноземних мов у досліджуваний період;

*обґрунтовано* розвиток теоретичних основ формування пізнавальної активності майбутніх учителів іноземної мови в закладах вищої освіти України періоду незалежності;

*виокремлено* етапи та *визначено* особливості й тенденції розвитку пізнавальної активності студентів;

*виявлено* шляхи модернізації системи підготовки та розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів іноземної мови;

*визначено* можливості запровадження міжнародних стандартів оцінювання якості навчання у закладах вищої освіти України упродовж досліджуваного періоду;

*уточнено* сутність базових понять дослідження: «активність», «пізнавальна активність», «інновації», «творчість», «самостійність», «самостійна робота», «пізнавальна самостійність», «діяльність», «пізнавальна діяльність», встановлено логічні зв'язки між ними, запропоновано власні визначення термінів.

*Подальшого розвитку* набули зміст, форми і методи навчання студентів в умовах особистісно орієнтованого навчання; положення щодо професіоналізації змісту навчання іноземних мов студентів у вищих педагогічних закладах.

**Практичне значення** дослідження полягає в удосконаленні освітнього процесу, спрямованого на розвиток пізнавальної активності студентів шляхом використання інтерактивних технологій, створення продуктів творчої діяльності; проблемного бачення; мисленнєвої діяльності; оригінальних, нестандартних ідей. Запропоновано різноманітні методи, способи та шляхи покращення активної творчої діяльності студентів. Узагальнено досвід інших країн щодо ефективних освітніх технологій. Зроблено висновок, що пізнавальна активність можна суттєво підвищити за умови спеціального структурування навчального матеріалу, використання інноваційних форм, методів і засобів, а також розвитку творчих можливостей здобувачів вищої освіти та викладача в освітньому процесі. Наголошено на важливості раціональної організації розумової праці студента, яку реалізують шляхом використання прийомів активної роботи з матеріалом, умінням здійснювати смислове групування матеріалу, виокремлювати головне, складати план.

Запропоновані в роботі теоретичні та методичні матеріали можуть бути застосовані під час проведення навчальних занять у закладах вищої освіти; для написання курсових, бакалаврських, магістерських робіт здобувачами вищої освіти; створення навчально-методичних посібників; написання публікацій науковцями.

**Упровадження результатів дисертації.** Наукові положення та результати дисертаційного дослідження впроваджено в освітній процес Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка № 390/33-03 від 28.04.2023 р.), Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (довідка № 17/17-823 від 26.04.2023 р.), Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (довідка № 604 від 09.05.2023 р.), Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (довідка № 199 від 11.05.2023 р.).

**Апробація матеріалів дослідження.** Основні положення та попередні результати дисертаційного дослідження апробовано на:

*міжнародних наукових та науково-практичних конференціях*

*всеукраїнського рівня:* «Філософські виміри техніки» (Тернопільський національний технічний університет ім. І. Пулюя, м. Тернопіль, 4 грудня 2019 р.); «Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування» (ГО «Львівська педагогічна спільнота», м. Львів, 27 грудня 2019 р.); «Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності» (Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної педагогічної освіти, м. Тернопіль, 9-10 квітня 2020 р.); «Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід» (Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка, м. Тернопіль, 18-19 червня 2020 р., 13-14 травня 2021 р., 13-14 травня 2022 р.); «Сучасна педагогіка та психологія: методологія, теорія і практика» (Таврійський національний університет ім. В. І. Вернадського, м. Київ, 4-5 грудня 2020 р.); «Соціально-психологічні проблеми суспільства» (Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, м. Київ, 16-17 квітня 2021 р.); «Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи» (видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка, м. Суми, 17 листопада 2021 р.).

*міжнародних науково-практичних конференціях європейського рівня:* «Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку» (видавнича група «Наукові перспективи», м. Бухарест (Румунія), 7 травня 2022 р.); «Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук в Україні та країнах ЄС» (Publishing House “Baltija Publishing”, м. Люблін (Польща), 25-26 вересня 2020 р.).

**Публікації.** Результати дисертаційного дослідження відображено в 16-ох наукових працях, з яких 15 – одноосібних. Зокрема, написано 1 статтю в співавторстві, що індексується в наукометричних базах даних Scopus; 4 статті представлено в наукових фахових виданнях України; 11 тез – у збірниках матеріалів науково-практичних конференцій різних рівнів.

**Особистий внесок здобувача.** Отримані наукові результати, висвітлені в дисертаційному дослідженні, одержані на основі самостійних науково-дослідницьких пошуків. У праці, написаній у співавторстві, заслугою здобувача

є (Vykhreshch, A., Khvalyboha, T., Fedchyshyn, N., Bagriy, M., Fedoniuk, L., Protsyk, H., & Hnatyshyn, S., 2021) визначення основних завдань вищої освіти особливо важливих для університетів, академій, інститутів – а саме «проведення наукових досліджень та забезпечення творчої діяльності учасників навчального процесу».

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається з анотацій (українською та англійською мовами), списку опублікованих праць за темою дисертації, вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел із 207 найменувань, 19 додатків. Загальний обсяг дисертації становить 254 сторінки, з яких – 196 сторінок основного тексту. У роботі представлено 8 таблиць і 9 рисунків.



## **РОЗДІЛ 1. РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

### **1.1. Система базових понять у контексті розвитку пізнавальної активності особистості**

Система базових понять є необхідною складовою в освітній галузі, ключовою передумовою для успішного та якісного використання тих чи інших термінів, їх чіткого й однозначного трактування. Саме тому розмежування і конкретизація понятійного апарату певної галузі чи теми є першочерговим завданням та показником глибокого їх розуміння й усвідомлення. Розвиток, удосконалення, систематизація базових понять є актуальною проблемою педагогіки, головним завданням науки.

Для обґрунтування системи головних понять важливо дотримуватися засад міждисциплінарного підходу, враховувати насамперед вимоги логіки до дефінування. Логіка – це наука, яка досліджує мислення з точки зору правильної побудови думки, вивчає форми, схеми і структури людського міркування (Орендарчук, 2001, с. 5). Відповідно до вислову класика вітчизняної педагогіки К. Ушинського, логіка – це граматики мислення. Варто зауважити, що за своєю логічною структурою поняття складається зі змісту та обсягу (Конверський, 1998, с. 129). Саме за цими компонентами поняття перебувають у певних взаємозв'язках між собою, доповнюючи і розкриваючи одне одного, утворюючи цілісну систему. Цей факт уможливорює одним науковцям легко розуміти аргументи інших дослідників, незалежно від їх поглядів, вступаючи в дискусії та полеміку. Поняття є категорією абстрактного мислення, а отже для нього характерною ознакою є зв'язок з мовою. Тобто мовною формою понять є слова та словосполучення (Конверський, 1998, с. 128). Розглядаючи зв'язок поняття і мови варто враховувати той факт, що будь-яке слово реалізовується, втілюється в понятті, проте не всяке слово чи словосполучення виражає поняття.

Разом із тим, поняття і слово відрізняються за своєю природою і зв'язок між ними певною мірою умовний (Тофул, 1999, с. 23). Свідченням правдивості цього твердження може виступати той факт, що одні й ті самі поняття в різних національних мовах позначаються різними словами. Щоб уникнути розбіжності в тлумаченні значень уживаних слів, кожна наука формує свою термінологію (Тофул, 1999, с. 23). Науковий термін позначає певний предмет та виражає поняття про нього. Проблемою термінології займаються чимало галузей науки, і кожна з них у терміні виділяє ті властивості, які необхідні для вирішення завдань у конкретній сфері.

Говорячи про педагогічну термінологію, варто наголосити на тому, що вона є недостатньо чіткою, оскільки багатьом поняттям та термінам властиві багатозначність та синонімія, що зумовлює «розпливчатість» трактувань (Брич & Вихрущ, 2016, с. 316). Однією з причин такого явища може бути особливість термінології гуманітарних наук, адже значна активність учених у термінотворенні, пошуках нових дефініцій до вже сталих термінів спостерігається саме в галузі педагогіки (Брич & Вихрущ, 2016, с. 311).

Розглядаючи еволюцію системи базових понять, понятійного апарату, варто відмітити те, що значний вплив на цей процес здійснюють соціальні, ідеологічні, політичні фактори, ситуація в країні й світі загалом та рівень розвитку педагогічної науки.

У межах теми нашої дисертаційної розвідки вважаємо за доцільне виокремити такі актуальні поняття як «активність», «пізнавальна активність», «інновації», «творчість», «самостійність», «самостійна робота», «розвиток» тощо та окреслити логічні зв'язки між ними. Безперечно, чітке розуміння дефініції базових понять дає можливість цілісно та системно осмислити наукову проблематику дослідження.

Опрацьовуючи психолого-педагогічну літературу можна констатувати різні визначення поняття «активність», запропоновані як вітчизняними, так і зарубіжними дослідниками. Зокрема, над питанням розвитку пізнавальної активності, шляхів та методів її формування працювали і працюють чимало

науковців. Класики педагогічної науки – Я. Коменський, Й. Гербарт, А. Дістервег, Й. Песталоцці, К. Ушинський та ін. досліджували аспекти формування творчої особистості, розвиток її пізнавальної активності. Формування пізнавальної активності й творчого мислення стали предметом дослідження відомих дидактиків ХХ століття. Проблему розвитку пізнавальної активності студентів у своїх наукових доробках висвітлювали В. Водяна, В. Довганець, Г. Захарова, В. Карпюк, Г. Костишина, Т. Темерівська.

Пізнавальна активність є рисою особистості, що виявляється в її ставленні до процесу пізнання, готовності та прагненні до пізнавальної діяльності. Академік М. Фіцула наголошував на тому, що творчість – це вища форма активності й самостійної діяльності людини, тому в процесі підготовки майбутнього фахівця у вищій школі слід звертати особливу увагу на стимулювання самостійної діяльності студентів, виховання стійких творчих інтересів, цілеспрямованості творчих пошуків (Фіцула, 2014).

Для розуміння дефініції поняття «активність» доцільно розглянути визначення, запропоновані у тлумачних словниках української мови, а також філософському та психологічному словниках. За визначенням авторів Великого тлумачного словника сучасної української мови (Бусел, 2004) та Словника української мови (СУМ) (Білодід, б.д.) «активність» – це енергійна діяльність, діяльна участь у чому-небудь, здатність до реакції, взаємодії. Філософський енциклопедичний словник, за редакцією І. Шинкарука, визначає «активність» як одну з характерних рис способу життєдіяльності соціального суб'єкта (Шинкарук, 2004). Автори Психологічного словника запропонували визначення «активності» як загальної характеристики живих істот, їх власної динаміки, як джерела перетворення, зміни чи підтримки ними життєво значущих зв'язків із оточуючим світом (Психологічний словник, б.д.)

Для більшої наочності узагальнимо структуру терміна «активність» у табл. 1.1.

Таблиця 1.1.

## Дефініція поняття «активність» в українських тлумачних словниках

Структура поняття Автор	1	2	3
Філософський енциклопедичний словник (Шинкарук, 2004)	+		
Психологічний словник (Психологічний словник, б.д.)		+	
Великий тлумачний словник сучасної української мови (Білодід, б.д.)			+
Словник української мови (СУМ) (Бусел, 2004)			+

*Джерело: розроблено автором дослідження.*

*Примітки.*

1. Одна з характерних рис способу життєдіяльності соціального суб'єкта.
2. Загальна характеристика живих істот, їх власна динаміка як джерело перетворення, зміни чи підтримки ними життєво значущих зв'язків із оточуючим світом.
3. Енергійна діяльність, діяльна участь у чому-небудь, здатність до реакції, взаємодії.

Пізнавальна діяльність здебільшого розглядається дослідниками як явище важливе для пізнавальної активності, тому будь-яку діяльність ми не можемо назвати активністю. Зауважимо, що поняття «активність» і «самостійність» близькі за значенням та інтерпретуються як творчий вияв індивідуального підходу. Вдаючись до іноземних тлумачних словників, задля порівняння та зіставлення, знаходимо наступні пояснення терміна «активність». Так у англomовному Оксфордському тлумачному словнику для студентів [Oxford Advanced Learner's Dictionary] поняття «активність» розглядається як дія, що виконується через інтерес, або задля задоволення чи досягнення певних цілей (Oxford Advanced Learner's Dictionary, 2015), У Оксфордському словнику для студентів [Oxford Learner's Thesaurus] термін «активність» інтерпретується як зацікавленість, функціональність, мобільність, ефективність (Oxford Learner's Thesaurus, 2008), а у німецькому орфографічному словнику [Duden] як активна

поведінка, потреба бути активним, енергія (Konrad, 2017). У французькому словнику знаходимо пояснення активності як діяльності, здатності діяти, або як сам факт дії (Rey-Debove, 2006).

Для унаочнення узагальнимо структуру терміна «активність» в табл. 1.2.

**Таблиця 1.2.**

**Дефініція поняття «активність» у працях зарубіжних вчених та в іноземних тлумачних словниках**

<i>Структура поняття</i> <i>Автор</i>	1	2	3	4
Французький словник [Dictionnaire du Francais LE ROBERT&CLE international] (Rey-Debove, 2006)	+			
Оксфордський тлумачний словник для студентів [Oxford Advanced Learner's Dictionary] (Oxford Advanced Learner's Dictionary, 2015)		+		
Оксфордський словник для студентів [Oxford Learner's Thesaurus] (Oxford Learner's Thesaurus, 2008)			+	
Німецький орфографічний словник – [Duden] (Konrad, 2017)				+

*Джерело: розроблено автором дослідження.*

*Примітки.*

1. Діяльність, здатність діяти або сам факт дії.
2. Дія, яка виконується через інтерес або задля задоволення чи досягнення певних цілей.
3. Зацікавленість, функціональність, мобільність, ефективність.
4. Активна поведінка, потреба бути активним, енергія; дієвість, ефективність.

Згадуючи фразу «скільки людей, стільки й думок» давньоримського письменника Теренція (II ст. до н.е.) можемо переконливо стверджувати, наскільки різні думки і відчуття викликає одне й теж поняття, наскільки різні сенси у ньому закладені. Розглядаючи різні підходи вчених щодо визначення поняття «пізнавальна активність», можна стверджувати, що в науковому просторі цей термін розглядається у двох аспектах: як діяльність і як риса

особистості. Вважаємо, що ці два поняття «пізнавальна активність» та «пізнавальна діяльність» взаємно доповнюють одне одного, адже результатом пізнавальної діяльності є пізнавальна активність. Діяльність розпочинається з дії. Відповідно, є дія – є зацікавленість, результатом чого є активність. Пізнавальна активність розпочинається з діяльності, самостійності, ініціативності, бажання знати більше, виходити за рамки вже відомого. Застосування сучасних інформаційних технологій сприяє розвитку освітнього простору, використанню дистанційної форми навчання для безперервного вивчення предмету.

У фокусі зацікавлення дослідників та науковців як вітчизняних, так і зарубіжних, не лише у галузі педагогіки, а й інших сферах, гостро стоїть питання способів формування творчих здібностей на всіх ланках навчального процесу. Так дефініція поняття «творчість» набуває неоднозначної інтерпретації ученими різних галузей – педагогіки, психології, філософії, *лінгвістики*, історії та ін. Зокрема, педагоги-класики – Й. Герbart, А. Дістервег, Я. Коменський, Й. Песталоцці, К. Ушинський та ін. досліджували аспекти формування творчої особистості. Вивченням особливостей творчого процесу, шляхів розвитку творчості, підходами до пояснення цього терміну займалися і займаються чимало науковців як українських (В. Андреев, Є. Гергель, В. Кремень, В. Моляко, В. Рибалка, В. Романець, М. Смульсон, Т. Третяк) так і зарубіжних (Ф. Баррон [F. Barron], М. Блох, Дж. Гілфорд [J. Guilford], Дж. Дьюї [J. Dewey], В. Освальд, Я. Пономарьов, Е. Торранс [E. Torrance], З. Фройд [S. Freud]), досліджуючи вплив соціальних умов на формування творчості, а також процес творчості, продукти творчої діяльності, особистість творця.

Сучасний темп розвитку технологій ставить перед вищою освітою виклик щодо подолання репродуктивного стилю навчання та переходу до нової освітньої парадигми, яка б забезпечила пізнавальну активність і самостійність мислення студентів (Брич & Вихрущ, 2016, с. 272).

Одним із наскрізних завдань в освітньому процесі є формування у здобувачів критичного мислення, перевагою якого є вміння продукувати ідеї та

відстоювати свою точку зору, мати власні переконання. Саме прояв критичного мислення разом із гнучкістю, креативністю, мобільністю є ключовими компетентностями сучасного успішного фахівця. Відмінність творчого мислення від критичного полягає в тому, що перше зорієнтоване на перебудову звичних уявлень та створення умов для появи нових моделей, способів, а особливістю другого є те, що воно не приймає догм, розвивається шляхом накладення нової інформації на життєвий особистий досвід (Брич & Вихрущ, 2016, с. 279). Критичне мислення – це вміння сумніватись, виходити за межі існуючих уявлень чи систем. Творче мислення полягає у баченні альтернатив у процесі прийняття рішення. Творче мислення ще називають дивергентним, оскільки воно проявляється в осмисленні проблеми з різних кутів, точок зору для знаходження нових, оригінальних ідей чи рішень.

Формування навичок критичного мислення, навчання студента самостійному формулюванню проблеми та пошуку шляхів і способів її вирішення потребують оновлення форм та методів навчальної діяльності. Доцільним вважаємо використання методу давньогрецького філософа Сократа – «сократівського діалогу». Діалогічний метод, поряд із такими методами як проблемне навчання, самостійна робота, тренінги, мозкові штурми, інтерактивні методи, сприяє розвитку творчих здібностей студентів. Метод «сократівського діалогу» передбачає постановку запитань, сприяє підвищенню концентрації уваги та усвідомленню дискусійних проблем. Головною метою такої форми проведення заняття є стимулювання критичного мислення для досягнення певного результату (Брич & Вихрущ, 2016, с. 278). Підсумком такого діалогу має бути розуміння співрозмовником протиріч у своїх роздумах та умовиводах. Майстерно поставлені запитання провокують, змушують доводити свою думку до кінця і приводять до розуміння неповноти, а то й хибності своїх початкових думок. Важливим є розуміння того, що навички критичного мислення сприяють адаптації до сучасних умов життя.

Досліджуючи дефініцію поняття «творчість» ми вдалися до різних наукових джерел: тлумачних словників української мови, філософського,

психологічного словників, словників англійської, німецької та французької мов, а також до праць вітчизняних та зарубіжних науковців. Наприклад, автори Психологічного словника дають пояснення терміну «творчість» як продуктивної людської діяльності, яка здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності, що носять суспільно позитивний характер (Психологічний словник, б.д.).

Філософський енциклопедичний словник, за редакцією І. Шинкарука, інтерпретує це поняття як продуктивну людську діяльність, здатну продовжувати якісно нові матеріальні і духовні цінності суспільного значення (Шинкарук, 2004). Автори Великого тлумачного словника сучасної української мови роз'яснюють поняття «творчість» як таке, що містить елементи нового, щось удосконалює, розвиває, збагачує (Білодід, б.д.). В свою чергу автори Словника української мови (СУМ) «творчість» визначають як діяльність людини, що спрямована на створення духовних і матеріальних цінностей (Бусел, 2004). Відомий український науковець В. Моляко у своїх працях доводить, що невід'ємною рисою творчості є цілеспрямованість, свідома участь у процесі виховання як вихователя, так і самого учня, адже творча праця є особливо складною (Моляко, 1998).

Для більшої наочності узагальнимо дефініції цього терміна в табл. 1.3.

**Таблиця 1.3.**

**Дефініція поняття «творчість» у словниках**

<i>Структура поняття</i>				
<i>Автор</i>	1	2	3	4
Психологічний словник (Психологічний словник, б.д.)	+			
Великий тлумачний словник сучасної української мови (Білодід, б.д.)		+		
Словник української мови (СУМ) (Бусел, 2004)			+	
Філософський енциклопедичний словник (Шинкарук, 2004)				+

*Джерело: розроблено автором дослідження.*



*Примітки.*

1. Продуктивна людська діяльність, яка здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності, що мають суспільно позитивний характер.
2. Який містить елементи нового, щось удосконалює, розвиває, збагачує.
3. Діяльність людини спрямована на створення духовних і матеріальних цінностей.
4. Продуктивна людська діяльність, здатна продовжувати якісно нові матеріальні і духовні цінності суспільного значення.

Для розуміння поняття «творчість» у дисертаційному дослідженні опрацьовано визначення, що подані у тлумачних словниках. Зокрема, автори англomовного словника «Оксфордський тлумачний словник для студентів» [Oxford Advanced Learner's Dictionary] (Oxford Advanced Learner's Dictionary, 2015) інтерпретують творчість як використання навичок та уяви для створення нового. У Оксфордському словнику для студентів [Oxford Learner's Thesaurus] (Oxford Learner's Thesaurus, 2008) цей термін пояснюється як винахідливість, оригінальність, талановитість, обдарованість, розумність, ресурсність.

Варто звернути увагу на той факт, що іноземні тлумачні словники ототожнюють поняття «творчість» та «креативність», не розділяючи їх значення. На противагу, в українських тлумачних словниках спостерігається чітка диференціація, де творчість – це процес творення, а креативність – це риса особистості.

У німецькому орфографічному словнику [Duden] поняття «творчість» інтерпретується як творча робота, створення художніх творів (Konrad, 2017). У французькому словнику [Dictionnaire du Francais LE ROBERT&CLE international] знаходимо пояснення творчості як здатності творити, винаходити (Rey-Debove, 2006). Французький філософ П. Тейяр де Шарден [Pierre Teilhard de Chardin] у своїх працях зазначає, що творчість – це непереборне прагнення людини до нового, неіснуючого до цих пір (Тейяр де Шарден, 1965). Відомий австрійський психолог, послідовник З. Фрейда [S. Freud], засновник індивідуальної психології А. Адлер [Alfred Adler] у своїх працях стверджував,

що творчість є результатом компенсації комплексу неповноцінності. Напротивагу такій позиції італійський психолог Р. Ассаджіолі [Roberto Assagioli] творчістю називав процес прямування людини до «ідеального Я» (Ассаджіолі, 2008). У наукових розвідках (особливо іноземних) застосовується поняття «креативність» поряд із поняттям «творчість». Відомі американські науковці Дж. Гілфорд [J. Guilford] та Е. Торранс [E. Torrance], які є основоположниками теорії креативності, стверджують, що креативність (творчість) є самостійною здібністю, незалежною від інтелекту (Guilford, 1967; Torrance, 1966).

Для унаочнення узагальнимо дефініції цього терміна в табл. 1.4.

**Таблиця 1.4.**

**Дефініція поняття «творчість» у працях зарубіжних  
вчених та в іноземних тлумачних словниках**

<i>Структура поняття</i> <i>Автор</i>	1	2	3	4	5	6	7
Оксфордський тлумачний словник для студентів [Oxford Advanced Learner's dictionary] (Oxford Advanced Learner's Dictionary, 2015)	+						
Оксфордський словник для студентів [Oxford Learner's Thesaurus] (Oxford Learner's Thesaurus, 2008)		+					
Німецький орфографічний словник [Duden] (Konrad, 2017)			+				
Французький словник [Dictionnaire du Francais LE ROBERT&CLE international] (Rey-Debove, 2006)				+			
Філософ П. Тейяр де Шарден (Тейяр де Шарден, 1965)					+		
Дослідник Р. Ассаджіолі (Ассаджіолі, 2008)						+	
Науковець Дж. Гілфорд (Guilford, 1967)							+
Учений Е. Торранс (Torrance, 1966)							+

*Джерело: розроблено автором дослідження.*

*Примітки.*

1. Включає використання навичок та уяви для створення нового.
2. Винахідливість, оригінальність, талановитість, обдарованість, розумність, ресурсність.
3. Творча робота, створення художніх творів.
4. Здатність творити, винаходити.
5. Непереборне прагнення людини до нового, неіснуючого до цих пір.
6. Процес прямування людини до «ідеального Я».
7. Самостійна здібність, незалежна від інтелекту.

Освіта є одним із найдавніших соціальних інститутів, основа прогресу суспільства. Інноваційний потенціал суспільства як імператив сучасності потребує спеціалістів, що можуть швидко знаходити інформацію, приймати необхідні рішення, реагувати на виклики часу, мислити системно, генерувати нові ідеї. Протягом останніх років державна політика в освітній галузі зводиться до потреби формування людини майбутнього – «інноваційної людини», яка здатна працювати творчо, самореалізовуватись та самовдосконалюватись, бути конкурентоспроможною, відповідати вимогам і запитам сучасного світу.

Сьогодні працедавці віддають перевагу фахівцю, у якого сформовані соціально-комунікативні навички (soft-skills) в більшій мірі, аніж функціонально-технічні (hard-skills). До soft-skills (з англ. «м'які» навички), відносять: комунікабельність, здатність працювати в команді, критичність мислення, гнучкість, креативність, адаптивність. Щодо hard-skills (з англ. «жорсткі» навички), то це ті знання та вміння, які потрібні для виконання конкретної роботи, тобто професійні навички. «Жорсткі» навички можна перевірити та протестувати, як от знання іноземної мови, вміння працювати з програмою Excel чи Power Point, та ін. Однак, «м'які» навички протестувати тут і зараз неможливо, або ж неможливо це зробити настільки достовірно як знання. Беззаперечно, оптимальне поєднання, баланс жорстких і м'яких навичок є ідеальним форматом фахівця XXI ст.

Зазначимо, що під час навчання в університеті у студентів починає формуватись професійна зорієнтованість на інноваційну діяльність, адже це період, коли майбутній педагог здатний зрозуміти складнощі своєї професії. Відбувається пошук шляхів розв'язання певних проблем, що сприяє розвитку мотиваційно-ціннісного ставлення до педагогічних інновацій.

Дослідженнями інновацій в освітній галузі займалися такі науковці, як В. Загвязинський, В. Сластьонін, А. Хуторський, Н. Юсуфбекова та ін. Для розуміння дефініції поняття «інновація» у своїй науковій розвідці ми опиралися на україномовні тлумачні словники. Так, автори Великого тлумачного словника сучасної української мови (Білодід, б.д.) та Словника української мови (СУМ) (Бусел, 2004) визначають поняття інновація як нововведення, тобто нове явище у мові. У Психологічному словнику подано розгорнутіше визначення і обґрунтовується цей термін як процес створення, поширення й використання нових засобів для розв'язання педагогічних проблем (Психологічний словник, б.д.).

Для більшої наочності узагальнимо дефініції цього терміна в табл. 1.5.

**Таблиця 1.5.**

**Дефініція поняття «інновація» в українських  
тлумачних словниках**

<i>Структура поняття</i>			
<i>Автор</i>	1	2	3
Психологічний словник (Психологічний словник, б.д.)	+		
Великий тлумачний словник сучасної української мови (Білодід, б.д.)		+	+
Словник української мови (СУМ) (Бусел, 2004)		+	

*Джерело: розроблено автором дослідження.*

*Примітки.*

1. Процес створення, поширення й використання нових засобів для розв'язання педагогічних проблем.
2. Нововведення.

### 3. Нове явище у мові.

Автори англomовного Оксфордського тлумачного словника для студентів [Oxford Advanced Learner's dictionary] подають поняття «інновація» як нову ідею, спосіб досягнення чогось (Oxford Advanced Learner's Dictionary, 2015), тоді як автори Оксфордського словника для студентів [The Oxford Learner's Thesaurus] визначають як представлення, модернізацію, новизну, зміну, трансформацію (Oxford Learner's Thesaurus, 2008). Автор німецького орфографічного словника [Duden] поняття «інновація» інтерпретує як реалізацію нового (оригінального), передового рішення конкретної проблеми, особливо впровадження нового продукту, або застосування нового методу (Konrad, 2017), а у французькому словнику [Dictionnaire du Francais LE ROBERT&CLE international] цей термін пояснюється як дії або речі, що недавно були впроваджені (Rey-Debove, 2006). Розглянемо трактування поняття «інновація» ученими в галузі педагогіки. Дослідник В. Загвязинський під «інновацією» (нововведенням) розуміє цілеспрямовану зміну, що вносить у середовище нові стабільні елементи (нововведення), викликаючи перехід системи від одного стану в інший (Загвязинський, 1990). Вчена Н. Юсуфбекова визначає поняття як можливу зміну педагогічної діяльності, що веде до раніше невідомого результату, розвиваючи теорію і практику навчання та виховання (Юсуфбекова, 1991). Науковець у галузі педагогіки А. Хуторський у своїх працях стверджує, що педагогічна інноватика досліджує трьохскладовний процес – процес створення, засвоєння і застосування нововведень (Хуторський, 2008).

Для більшої наочності узагальнимо дефініції цього терміна в табл. 1.6.

В освітній галузі все більшої актуальності набуває орієнтація на інновації, творчий підхід, розвиток креативного мислення, нестандартних підходів до вирішення питань, що, в свою чергу, дає автономію викладачу у виборі широкого спектру засобів, форм і методів для навчання та виховання студентів. Відбувається перехід від навчання фактів до розвитку навичок практичного застосування знань, що уможливорює використання безлічі

інтерактивних технологій, однією з яких є гра. На відміну від стародавніх часів, коли ігри були осередком громадського життя, способом цікавого проведення вільного часу, сьогодні гра – це, насамперед, засіб спілкування, навчання та накопичення життєвого досвіду (Огієнко, 2015, с. 187).

Таблиця 1.6.

### Дефініція поняття «інновація» в іноземних тлумачних словниках

<i>Структура поняття</i> <i>Автор</i>	1	2	3	4
Оксфордський тлумачний словник для студентів [Oxford Advanced Learner's dictionary] (Oxford Advanced Learner's Dictionary, 2015)	+			
Оксфордський словник для студентів [Oxford Learner's Thesaurus] (Oxford Learner's Thesaurus, 2008)		+		
Німецький орфографічний словник [Duden] (Konrad, 2017)			+	
Французький словник [Dictionnaire du Francais LE ROBERT&CLE international] (Rey-Debove, 2006)				+

*Джерело: розроблено автором дослідження.*

*Примітки.*

1. Нова ідея, спосіб досягнення чогось.
2. Представлення, модернізація, новизна, зміна, трансформація.
3. Реалізація нового (оригінального), передового рішення конкретної проблеми, особливо впровадження нового продукту, або застосування нового методу.
4. Дії або речі, які недавно були впроваджені.

Важливо відмітити той факт, що гра є видом активного навчання. Багато науковців-педагогів і психологів у своїх дослідженнях аналізували доцільність використання педагогічної гри під час навчання. Серед них: Б. Ананьєва, Я. Коменський, А. Макаренко, О. Пехота, С. Рубінштейн В. Сухомлинський, К. Ушинський. Класик педагогіки В. Сухомлинський зазначав, що найінтенсивніший розвиток людини відбувається у сфері вільного спілкування, у грі, де виявляються творчі можливості особистості. Учений акцентував на тому, що «...без гри немає і не може бути цілісного розумового розвитку»

(Сухомлинський, 1993, с. 72 – 75).

Застосування гри у навчальному процесі дає змогу підвищити активність учнів, зацікавити їх предметом, що вивчається. Суть використання будь-якої гри полягає у відтворенні (імітації) наближених до реальності ситуацій і проблем, для пошуку оптимальних варіантів їхнього вирішення. Важливою деталлю таких імітаційних ситуацій є те, що немає єдино правильного варіанта їхнього вирішення. Кожна ситуація створюється для пропрацювання пошуків рішень, аналізу вихідних даних, інтеракції між учасниками.

Очевидним є те, що гра може бути лише елементом вивчення певної теми чи частиною уроку. Проте, вона не може замінити повноцінний процес навчання. Гра дає змогу урізноманітнити, збагатити, покращити процес вивчення предмета. Загалом гра відкриває значні можливості як для учня, так і для вчителя. Варто зауважити, що гра не повинна перетворювати навчальний процес у забаву чи хаос, а має містити педагогічний мотив, виховні та розвиваючі можливості. Завдяки ігровій пізнавальній діяльності здійснюється активізація процесу навчання та формування професійних якостей.

Імітаційні завдання є важливою та необхідною формою навчальної діяльності для вивчення предмета. Джерелом активності в грі є завдання, творчість учасників та конкуренція, бажання перемоги. Серед педагогічних ігор, які використовують у навчальному процесі, можна виокремити такі: ділова гра, рольова гра, дидактична гра, ігрове проектування, ігри-змагання, ігри-вікторини та ін.

Вчитель чи викладач у грі займає позицію спостерігача і скеровувача. Те, що гра немає кінцевого єдино правильного рішення, не означає, що відсутній педагогічний вектор її проведення. Вчитель скеровує гру, спостерігає, спонукає до розгляду проблемного питання під різними кутами зору (за допомогою питань, тверджень).

Перед вищою школою постають важливі завдання щодо формування у студентів готовності до самоосвіти, розвитку творчих здібностей, наукового світогляду, системи сучасних професійних знань. Із психологічної точки зору самостійне оволодіння знаннями має стати для здобувача вищої освіти

цілеспрямованим процесом пізнання. Планування й організація самостійної роботи студентів, визначення її ролі та місця в навчальному процесі, пошук умов підвищення ефективності викликає все більший теоретичний інтерес педагогів і науковців.

Успішним процес формування знань, набуття навичок і вмінь під час навчання у вищій школі може бути лише за умови активної навчальної діяльності студента, прояву його вольових якостей, прагнення до самоосвіти, самоконтролю та самодисципліни.

«Самостійність» у педагогічній літературі має різні визначення і розглядається як потреба й уміння самостійно мислити, формулювати питання та самостійно їх вирішувати (В. Давидов, М. Данілов); готовність і потреба виконувати без сторонньої допомоги нові завдання й знаходити нові способи їх вирішення (Б. Єсіпов, І. Лернер, П. Підкасистий); як інтегрована якість або властивість особистості (А. Щербаков); як найважливіша якість особистості, що є основою творчої спрямованості людини (Ю. Кулюткін) (Таран, 2007, с. 139).

Якісне впровадження у навчальний процес самостійної навчально-пізнавальної діяльності вимагає аналізу самого поняття «самостійна робота». Багатим є синонімічний ряд цього терміну – «самостійність», «самоосвіта», «самостійний», «незалежність», «автономія», «самостійна діяльність», «самоорганізація», «індивідуальність», який широко використовують у науковій літературі.

У Психологічному словнику «самоосвіта» розглядається як самостійна діяльність суб'єкта, спрямована на оволодіння новими знаннями, уміннями, навичками і на вдосконалення набутих (Психологічний словник, б.д.). Філософський енциклопедичний словник, за редакцією І. Шинкарука, визначає поняття «самоорганізація» як активний процес формування, відтворення, збереження або удосконалення організації складної динамічної системи, що забезпечує її нормальне існування і функціонування як цілісного утворення (Шинкарук, 2004). За інтерпретацією авторів Великого тлумачного словника сучасної української мови «самостійний» це той, який здійснюється, відбувається і т. ін. без інших, самітний (Білодід, б.д.). У свою чергу автори



Словника української мови (СУМ) надають значенню поняття «самостійний» як здатний діяти сам, без сторонньої допомоги чи керівництва, здатний на незалежні дії, вчинки і т. ін. (Бусел, 2004).

Науковець П. Підкасистий дефініцію «самостійна діяльність» розглядає як цілеспрямований процес, який організовується і виконується в процесі навчання для розширення конкретних навчально-пізнавальних завдань (Підкасистий, 1985).

Для більшої наочності узагальнимо дефініції цього терміна в табл. 1.7.

**Таблиця 1.7.**

**Дефініція поняття «самостійна робота» в українських тлумачних  
словниках**

<i>Структура поняття</i>				
<i>Автор</i>	1	2	3	4
Психологічний словник (Психологічний словник, б.д.)	+			
Великий тлумачний словник сучасної української мови (Білодід, б.д.)		+		
Словник української мови (СУМ) (Бусел, 2004)		+	+	
Філософський енциклопедичний словник (Шинкарук, 2004)				+

*Джерело: розроблено автором дослідження.*

*Примітки.*

1. Самостійна діяльність суб'єкта, спрямована на оволодіння новими знаннями, уміннями, навичками і на вдосконалення набутих.
2. Який здійснюється, відбувається і т. ін. без інших, самітний.
3. Здатний діяти сам, без сторонньої допомоги чи керівництва, здатний на незалежні дії, вчинки і т. ін.
4. Активний процес формування, відтворення, збереження або вдосконалення організації складної динамічної системи, що забезпечує її нормальне існування і функціонування як цілісного утворення.

У нашому дисертаційному дослідженні ми вдалися до аналізу дефініцій у зарубіжних джерелах, узявши за основу словники та погляди провідних учених.

Так, у німецькому орфографічному словнику [Duden] поняття «самостійний» – це той, що не контролюється ззовні, вільний у своїх діях, не залежний від інших (Konrad, 2017). Автор французького словника [Dictionnaire du Francais LE ROBERT&CLE international] розглядає поняття «індивідуальність» як характеристики, за якими людина чи річ відрізняються від інших (Rey-Debove, 2006). В Оксфордському тлумачному словнику для студентів [Oxford Advanced Learner's Dictionary] (Oxford Advanced Learner's Dictionary, 2015) та Оксфордському словнику для студентів [Oxford Learner's Thesaurus] (Oxford Learner's Thesaurus, 2008) поняття «самостійна робота» розуміється як навчальна діяльність, що здійснюється без допомоги чи втручання вчителя. Педагог Б. Єсіпов стверджує, що самостійною роботою є діяльність, що виконується без безпосередньої участі педагога (Єсіпов, 1961). Солідарний із цією думкою учений І. Харламов, який пояснює термін «самостійна робота» як активну пізнавальну самостійну діяльність студента (Король, 2003).

Для більшої наочності узагальнимо дефініції цього терміна в табл. 1.8.

**Таблиця 1.8.**

**Дефініція поняття «самостійна робота» в іноземних тлумачних словниках**

<i>Структура поняття</i>			
<i>Автор</i>	1	2	3
Оксфордський тлумачний словник для студентів [Oxford Advanced Learner's dictionary] (Oxford Advanced Learner's Dictionary, 2015)	+		
Оксфордський словник для студентів [Oxford Learner's Thesaurus] (Oxford Learner's Thesaurus, 2008)	+		
Німецький орфографічний словник [Duden] (Konrad, 2017)		+	
Французький словник [Dictionnaire du Francais LE ROBERT&CLE international] (Rey-Debove, 2006)			+

*Джерело: розроблено автором дослідження.*

*Примітки.*

1. Діяльність із вивчення чогось без допомоги чи втручання вчителя.
2. Не контролюється ззовні, вільний у своїх діях, не залежний від інших.
3. Характеристики, за якими людина чи річ відрізняються від інших.

Отже, відповідно до викликів суспільства, констатуємо необхідність у побудові системи базових понять, якими оперує сучасна педагогіка, їх удосконаленні та систематизації. Задля повного і глибинного розгляду кожного поняття ми, окрім наукових праць, звернулись до словників, а саме: Великого тлумачного словника, словника сучасної української мови, Словника української мови (СУМ), філософського енциклопедичного словника, психологічного словника, англomовних словників – Оксфордського тлумачного словника для студентів» [Oxford Advanced Learner's Dictionary], Оксфордському словнику для студентів [Oxford Learner's Thesaurus], Німецького орфографічного словника [Duden] та франкомовного словника [Dictionnaire du Francais LE ROBERT&CLE international]. Сьогодні ключовим завданням вищої школи є формування у студентів готовності до самоосвіти, розвиток творчих здібностей, наукового світогляду, фахових компетентностей. Самостійне оволодіння знаннями (самовдосконалення, саморозвиток) має стати для здобувача вищої освіти цілеспрямованим процесом пізнання.

Зауважимо, що у сучасній системі вищої освіти відбувається перехід від навчання фактів до формування навичок практичного застосування знань. Цього можна досягти завдяки умілому використанню педагогом широкого спектру інтерактивних технологій. Надаючи вагомого значення самостійності мислення студента, важливо акцентувати на розвитку таких компетентностей як креативність, критичність мислення, а також гнучкість, креативність, мобільність.

У межах теми дисертаційної розвідки вважаємо необхідністю з'ясувати тлумачення таких термінів як «активність», «пізнавальна активність», «інновації», «творчість», «самостійність», «самостійна робота», «розвиток» тощо та встановлення логічних зв'язків між ними. Чітке розуміння основ базових понять дає можливість цілісно та системно осмислити наукову проблематику дослідження.

Сучасний темп розвитку технологій ставить перед вищою освітою виклик щодо подолання репродуктивного стилю навчання та переходу до нової

освітньої парадигми, яка б забезпечила пізнавальну активність і самостійність мислення студентів.

## **1.2. Традиції розвитку пізнавальної активності студентів у вищих навчальних закладах України**

В українській педагогічній вищій школі існують давні традиції вивчення іноземних мов. Трансформаційні процеси сьогодення породжують потребу в адаптації особистості до змін, самоосвіті, застосуванні набутих знань на практиці, інформаційній грамотності. Здатність до критичного, творчого мислення, прагнення до самовдосконалення – мінімальні необхідні якості спеціаліста ХХІ ст. Саме тому основними завданнями викладача є активізація студента до самостійності, розвиток його пізнавальної активності та мотивація до дій.

Ефективність навчально-пізнавальної діяльності залежить від психологічної підготовки студента, яка передбачає усвідомлення мети навчання, що є вагомим стимулом до активності, прагнення вчитися, отримання належного рівня знань, вміння зосередитися, готовності діяти. Мотив до навчання є внутрішнім чинником, що спонукає студента, впливає на його ставлення до навчальної діяльності, на якість набутих знань. Мотивом може бути потреба, цінність, переконання, ідеал, що є рушійною силою для здобуття знань.

Педагоги-класики Й. Гербарт, А. Дістервег, Я. Коменський, Й. Песталоцці, К. Ушинський та ін. аналізували аспекти формування творчої особистості, розвиток її пізнавальної активності. Формування пізнавальної активності й творчого мислення на основі цілісного підходу до навчання було предметом дослідження відомих дидактиків ХХ ст. як зарубіжних, так і українських. Проблему розвитку пізнавальної активності студентів у наукових доробках висвітлювали В. Водяна, В. Довганець, Г. Захарова, В. Карпюк, Г. Костишина, Т. Темерівська. Формування мотивації до педагогічної діяльності

стало предметом досліджень учених Р. Борківської, І. Зайцевої, М. Леврінц, Н. Ніколайчук, а особливості самоосвіти (самовиховання) вивчали А. Калініченко, О. Лавриненко, М. Малоїван, Л. Савенкова.

Наша педагогічна розвідка братиме свій початок з 1991 р., часу проголошення незалежності України, та інтеграційної політики держави у європейський освітній простір. Вважаємо за необхідне побіжно простежити етапи становлення та розвитку професійної підготовки філологів, вчителів іноземної мови протягом ХХ ст. задля системності підходу.

З метою упорядкування у певній взаємозалежності інформації щодо підготовки вчителів іноземної мови у ХХ ст. необхідно звернутися до документів нормативно-правових актив щодо освітніх реформ, статутів, навчальних планів, матеріалів вчительських з'їздів, державних і партійних директив, постанов, наказів, розпоряджень, які дають змогу відтворити картину освітніх процесів того часу. Не менш важливим є огляд наративних джерел: публікацій у періодичних виданнях, книжок, монографій, архівних документів, збірників праць радянських, українських та російських вчених, які дадуть можливість усвідомити суть історичних подій періоду, що досліджується.

О. Мисечко у праці «Формування системи фахової підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (початок ХХ ст. – початок 1960-х рр.)» деталізує та подає у хронологічному порядку історію становлення підготовки вчителя іноземної мови протягом ХХ ст. (Мисечко, 2008). Важливим для нашої роботи є інформація про те, що лише на початку ХХ ст. (1900–1910 рр.) відбулося виокремлення спеціалізованої підготовки вчителів іноземних мов як самостійної галузі професійно-педагогічної підготовки на романо-германських відділеннях історико-філологічних факультетів. Авторка наголошує на суттєвому недоліку університетської навчальної програми і змісту підготовки вчителів того часу, а саме – брак належної методичної підготовки майбутніх вчителів, зокрема, відсутність у навчальних планах такого навчального курсу, як методика викладання іноземних мов. Його замінювали педагогічними курсами (зазвичай,

однорічними чи дворічними), на яких вивчали теорію та історію педагогіки, знайомилися з сучасними педагогічними течіями, загальною дидактикою, педагогічною психологією, основами фізичного, розумового, естетичного й морального виховання. Проте така підготовка, суто практична, не давала належного теоретико-фахового підґрунтя майбутньому вчителю іноземної мови (Мисечко, 2008, с. 94).

У 1930–1940-х рр. в радянській вищій школі були доступні окремі зарубіжні методичні надбання (Мисечко, 2008, с. 232). Заклик впровадження досягнень світової науки, що пролунав на Всеукраїнській партійній нараді, на певний час дав можливість використовувати напрацювання вчених інших країн. Викладачі іноземних мов використовували окремі підручники зарубіжних авторів. Цей період був нетривалим і після посилення тоталітарного тиску у всіх сферах життя, в освіті зокрема, стали помітні такі негативні явища, як: політизація змісту освіти, керівництво партійними і державними органами освітніми процесами, звуження обсягу професійної підготовки, політичні «відсіювання» як студентів, так і викладачів.

М. Гухман та М. Чемоданов у статті (Гухман & Чемоданов, 1949) «Лінгвістична дискусія і завдання підготовки вчителів іноземної мови» (1949 р.) коментуючи засідання Академії наук СРСР поточного року щодо лінгвістичної науки, зауважують, що в радянському мовознавстві ще не викорінені ідеалістичні зарубіжні теорії, псевдонаукові, буржуазні, реакційні. На противагу цьому псевдонауковому напрямку ставиться інший – передовий, матеріалістичний, оснований на вченнях Маркса, Енгельса – нове вчення про мову пропоноване академіком Марром. М. Марр обґрунтовував тезу про єдність мови і мислення, у своїх працях «руйнував» твердження про «мовні сім'ї», і всі мови світу визначав як ланки одного ланцюжка. Згідно з його вченням теорія про прамову – це ідеї буржуазної лінгвістики, псевдонаукові твердження.

Автори статті різко висловлюються проти наявної на той час романської та германської літератури, з якою студентам доводиться знайомитися під час

навчання, стверджуючи, що вона містить ідеалістичні положення, базується на метафізичних антиісторичних концепціях. Зазначають, що тільки поєднання критики псевдонаукової літератури та правдивої наукової пропаганди в світлі нового вчення Марра зможуть сформувавши правильне марксистське світобачення майбутнього вчителя іноземної мови.

Так, у 1950–1960-х рр. професія вчителя іноземної мови ставала більш популярною. Про це свідчить збільшення кількості абітурієнтів, порівняно з минулими роками (Мисечко, 2008, с. 340). Політінформація була в той час основною формою виховної роботи студентів, а вона, зазвичай, поєднувалася з сільськогосподарськими роботами на полях, пропагандистською політінформаційною роботою у колгоспах. Через потребу політехнізації вищої освіти почалося активне впровадження технічних засобів навчання, а саме: кіно, телебачення, магнітофонів. Науковці присвячували багато праць питанню використання кіно у вивченні іноземної мови.

Б. Бенедиктов, В. Таранов та Н. Чуваєва у статті «Використання кіно для розвитку швидкості мовлення у вивченні іноземних мов» зауважують на тому, що деякі викладачі здебільшого зосереджують увагу на лексичному та граматичному аспектах вивчення мови, на збагаченні словникового запасу, водночас недостатню увагу приділяють вдосконаленню навичок швидкості мови (Бенедиктов, Таранов & Чуваєва, 1956, с. 33). Автори вважають, що саме кіно є тим ефективним засобом, який прискорює та покращує оволодіння швидкістю іноземної мови.

Вчений М. Богатов у своїх наукових розвідках «Роль кіно в педагогічному процесі», «Про використання кіно з навчально-виховною метою» акцентує на тому, що кіно – це важливий засіб унаочнення, адже володіє динамічністю, та здатністю відтворювати явища в русі. Навчальні кінофільми дають можливість за короткий час ознайомити студента з великим за обсягами та різноманітним матеріалом (Богатов, 1957, с. 16). Перелічує автор і ситуації, за яких доцільним є використання кіно: у підготовці до сприйняття нового матеріалу, в процесі викладу нової теми, під час повторення

пройденого.

Наголошено: попри те, що кіно є дидактичним засобом виконання певних завдань, не можна забувати і про інші, а також применшувати роль викладача. Кіно не є розвагою під час навчання, адже воно має містити навчально-виховну мету. Заняття з використанням кіно вимагає ретельної підготовки відповідно до робочої програми та дидактичної мети уроку, важливе значення має оцінювання такого виду діяльності та обговорення чи підведення підсумків роботи.

Крім цього М. Богатов зауважує, що в УРСР створена відповідна матеріально-технічна база, яка уможлиблює використання кінофільмів у навчально-виховній роботі (Богатов, 1957, с. 34). Закликає науковець розробити систему заходів (роз'яснювальні роботи серед викладачів), спрямованих на поширення практики активного використання фонду кінофільмів як засобу унаочнення. Він вважає, що педагогічна цінність кінофільмів має бути використана для зміцнення зв'язку навчання та життя, для підвищення якості політехнічної підготовки та трудового виховання.

У 1960-ті рр. новим кроком у роботі педагогічних вишів стала тенденція до стимулювання самостійної роботи студентів, яку розглядали як складову частину перебудови системи навчання та виховання майбутніх вчителів (Мисечко, 2008, с. 372). Почали активно застосовувати у вивченні іноземних мов бесіди, діалоги, перекази.

Важливим етапом цих років стала також активізація видання підручників для вивчення іноземних мов. Окрім цього, кафедри іноземних мов запропонували завдання з вивчення студентами шкільних підручників, що мало свої плюси (Мисечко, 2008, с. 373).

У 1960–1970-х рр. педагоги-новатори активно працювали над інноваційними методами навчання. Так, у 1965 році М. Скаткін та І. Лернер виокремили такі методи: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний, евристичний та дослідницький. Надалі багато часу приділили дослідженням проблемно-пошукових методів вчені М. Махмутов, О.



Матюшкін, В. Шаталов, В. Кудрявцев та інші.

Чимало праць, пов'язаних з проблемним навчанням, активізацією пізнавального процесу, управлінням пізнавальною діяльністю, розвитком інтелектуальних здібностей, написав відомий радянський педагог-теоретик М. Махмутов. Автор стверджує: для того, щоб зрозуміти основні аспекти активізації пізнавального процесу, механізми творчої пізнавальної діяльності, її закономірності, потрібно знати види та структуру розумової діяльності. Ці знання дадуть можливість не тільки досягнути природу розумової діяльності студента під час вирішення певної проблеми, а й будуть вказівником щодо створення педагогічних умов для виникнення певних розумових операцій чи дій (Махмутов, 1972, с. 115).

Звертаючись до досліджень філософів та психологів, які аналізували розумову діяльність, М. Махмутов підсумовує, що під час вирішення проблем, пов'язаних з отриманням та переробкою нової інформації, творча розумова діяльність людини може бути двох видів: аналітична та евристична. Так, аналітичний вид розумової діяльності пов'язують з наявністю алгоритмів дій, з чіткою послідовністю дій, логічним мисленням. Всі елементи проблемної ситуації піддаються послідовному аналізу. Аналіз і синтез, узагальнення, абстрагування, конкретизація – ці розумові операції йдуть одна за одною задля вирішення проблеми. Аналізуючи евристичний вид розумової діяльності, науковець зазначає, що він має в своїй основі інтуїтивне мислення (Махмутов, 1972, с. 117). Роль інтуїції в навчальному процесі – велика, оскільки це і можливість уявляти, і творчо мислити, і мріяти, і створювати здогадки, це і здоровий глузд, який базується на попередньому досвіді.

М. Махмутов вказує на те, що для організації навчально-пізнавального процесу вчителю необхідно розуміти що ці види види розумової діяльності виникають з проблемної ситуації, вміти самому та навчити студентів комбінувати їх задля досягнення кращого результату.

Шукаючи джерела практичної інформації щодо методів навчання іноземних мов, які застосовували у ЗВО до 1991 р. ми звернулися до

викладачів-практиків Тернопільського національного технічного університету імені І. Пулюя, випускників філологічних факультетів, які навчалися у вишах у 1960–1970-х рр. Вони відмітили як їх переваги, так і недоліки. Викладачка англійської мови Л. Петришина, випускниця Ужгородського державного університету, зазначила, що переважала класична методика викладання, тобто поєднання теорії (фонетики, граматики, лексики, стилістики) з практикою (практичним курсом). Значним плюсом було те, що фонетику викладали носії мови. Викладачка німецької мови М. Дутка (навчалась у Чернівецькому державному університеті) зауважила, що в той час багато уваги приділяли вивченню граматики, перекладу, прослуховуванню аудіозаписів і повторенню за диктором. Вивчали країнознавство, в основному НДР (Німецької Демократичної Республіки). А значним недоліком була мала кількість контактів з носіями мови, недостатньо розвивали комунікативний підхід. Вважаємо, що такі різні підходи до методів навчання в один і той самий період часу можна пояснити тим, що, по-перше, викладачі навчалися в різних вишах, по-друге, значний відсоток відповідальності за використання тих чи інших методів лежить на викладачах мови (людський фактор).

Задля всестороннього вивчення питання традицій розвитку пізнавальної активності студентів у ЗВО України, ми провели наукову розвідку, аналіз педагогічних і філологічних дисертаційних досліджень як українських так і зарубіжних. Пошуки були звужені тематикою – розвиток пізнавальної активності студента, та часовим проміжком – дисертації до 1991 р. Основні, дотичні та цінні для нашої дисертаційної роботи результати досліджень, у 1960–1970-х рр., наступні. І. Крюченко, працюючи над дисертацією на тему: «Експериментальне дослідження шляхів розвитку вмінь та навиків при навчанні іноземних мов студентів немовних вузів» (1969 р., Москва), наголошує, що сучасні вітчизняні методики активно обговорюють проблему порядку послідовності теорії та практики, використовуючи при цьому різноманітні терміни, як от теорія або мовні правила, практика або мовна діяльність (Крюченко, 1969). Існують дві протилежні точки зору на проблему:

перша – від мовних правил до мовної діяльності, тобто від теорії до практики, друга – від мовної діяльності до мовних правил, тобто від практики до теорії. Автор робить висновок: якщо правила вивчати перед мовною практикою, то виробляються міцніші вміння. Таке явище можна пояснити дидактичним принципом свідомості та послідовності, адже розуміти можна те, що ясно усвідомлено, а ясно усвідомити можна те, що подається послідовно. Принцип свідомості тісно пов'язаний із принципом послідовності навчання, одне обумовлює інше і одне залежить від іншого. Автор наводить приклад, що для вироблення навичок роботи з питаннями-відповідями в іноземній мові потрібна градація в послідовному ускладненні завдань, на противагу одночасному оволодінню різними типами питань. Залежність факту кращого запам'ятовування від розуміння, психологічна обумовленість більш активної діяльності розумінням того, що відбувається, доведена і встановлена вченими.

В. Гульчевська у дисертаційному дослідженні на тему: «Виховання у підлітків потреби в навчально-пізнавальній діяльності раціональними способами» (1977 р., Тбілісі) наголошує на показниках, які є складовими методики виявлення потреб в способах навчально-пізнавальної діяльності, а саме: захопленість, активність, зацікавленість у виконанні роботи певним способом, тривалість роботи одним і тим самим способом, вияв особистої ініціативи у виборі способу діяльності (Гульчевська, 1977). Потреба сприймається як бажання, хотіння, прагнення до мети, і у зв'язку з цим має емоційне забарвлення. Тому оцінити потреби учнів можна за їх емоційним настроєм, висловлюванням почуття задоволення від виконаної роботи. Автор стверджує, що засобами формування потреби до навчально-пізнавальної діяльності є: зміст навчального матеріалу; проблемне та програмоване навчання; самостійна робота учнів. Відомо, що зміст навчального матеріалу, його зв'язок з сучасністю, висвітлення новітніх наукових відкриттів, практичне застосування матеріалів є джерелом формування пізнавальної потреби. Майбутньому вчителю іноземної мови варто розуміти, що ситуація, коли учень

хоче здійснити пізнавальну діяльність, усвідомлює необхідність пошуку невідомого способу її вирішення, створюється шляхом постановки проблемних завдань. Виконання самостійної роботи сприяє закріпленню нових способів навчальної роботи, виробленню звички щодо його використання, самостійному узагальненню, формуванню потреби в такому елементі творчої діяльності, як пізнавальна самостійність.

Радянська науковця І. Зимня у працях (1970, 1978 рр.) розглядає фахові питання психологічних аспектів навчання іноземною мовою всіх видів мовної діяльності: говоріння, слухання, читання та письмо. Прогрес в процесі говоріння іноземною мовою, на думку авторки, виявляється в ступені автоматизації навичок вимови, в швидкості виконання операцій побудови граматичних структур, в швидкості мовної реакції, в мовній правильності, точності і варіативності способів висловлення думки (Зимня, 1978, с. 38). Щодо слухання, то прогресивними змінами є збільшення обсягу і складності матеріалу, що сприймається студентом наслух. В читанні – це покращення техніки читання та глибини розуміння. Для письма прогресом є автоматизація орфографічних навичок, чітке і правильне мовне оформлення думки.

Увага вченої була зосереджена і на проблемі говоріння та особливостях формування цієї навички, а саме: мотиваційність навчання, ініціативність, активність студента, продуктивність тощо. Зимня зауважує: поряд з особистісними факторами, які впливають на якість навчання, важливими є навчальні фактори які визначають ефективність та якість спілкування іноземною мовою. Саме таким визначальним навчальним фактором є наочність, а саме – зовнішня та внутрішня. Авторка вважає, що види наочності (слухова, зорова, моторна) висвітлені у багатьох роботах, а форми наочності з психологічної точки зору вивчали мало (Зимня, 1978, с. 155).

Засобами зовнішньої наочності є картинки, схеми, діафільми, за допомогою яких студенту надають змістові та логічні послідовності для висловлення думки, лексичні опори. На початкових етапах навчання навичок говоріння зовнішня наочність є необхідною. Для подальшого розвитку цих

навичок завдання викладача полягає в переведенні уваги студента з зовнішньої наочності на внутрішню. Студент на етапі внутрішньої наочності описує зорово уявний образ, який перебуває всередині його оперативної пам'яті (Зимняя, 1978, с. 157).

Повертаючись до нашого опитування щодо методів навчання іноземних мов у ЗВО у 1970–1980-х роках викладачів-практиків, зазначимо, що: викладачка англійської мови, канд. філол. наук Н. Денисюк, яка навчалась у Київському державному університеті ім. Т. Г. Шевченка (нині КНУ), зауважила, що на заняттях з вивчення іноземних практикували поєднання класичної та комунікативної методик. Найцікавішим для студентів було спілкування з носіями мови та викладання граматики. Викладач української мови І. Равлів, пригадуючи заняття з іноземних мов у Львівському національному (на тепер) університеті ім. І. Франка зауважив, що увагу приділяли наголосам у словах, вимові, допомагало у вивченні мов читання художньої літератури, періодичної преси, наукових статей, заучування напам'ять поетичних творів.

О. Абдулліна, у науковій роботі 1984 р., аналізуючи літературу, стверджує, що існують розбіжності між передбаченими програмами щодо знань, умінь та навичок випускників і реальним рівнем підготовки учителів (Абдулліна, 1984, с. 57). Для вирішення цієї проблеми пропонує не тільки вивчати сучасні підходи і тенденції щодо підготовки вчителя, аналізувати навчальні плани, програми, підручники, а й систематично вивчати рівень підготовки як вчителів, так і студентів-випускників. Такий аналіз дасть змогу порівняти якість роботи вчителів і рівень їх підготовки у виші, що, своєю чергою дасть можливість вносити корективи в зміст підготовки студентів, в систему підвищення кваліфікації, беручи за основу диференційований підхід.

Опитування викладачів-практиків, які були студентами у 1980–1990-х рр., дало такі результати. Викладачка англійської мови Л. Джиджора, зазначила, що на заняттях застосовували аудіо-лінгвістичний метод, побудований на зубрінні. Навчання відбувалося за принципом почув – повторив, тобто викладач

озвучував, а студент мав її повторювати до тих пір, поки його вимова не досягне певного рівня, тільки після цього можна було додати слова від себе. На думку студентів, це – доволі нудний, але ефективний метод вивчення іноземної мови. Викладачка англійської мови О. Перенчук, яка навчалась у Київському державному педагогічному інституті іноземних мов, зауважила, що під час вивчення другої іноземної мови застосовували доволі інтенсивну методику, а саме – не вчили ні букви, ні правила, а відразу впроваджували діалоги, рольові ігри. Важко судити про ефективність такого методу, але викладачка стверджує, що донині в пам'яті залишилися діалоги і частини речень, які вивчали.

Роблячи підсумок дослідження досвіду викладачів, які були студентами філологічних факультетів у різний період часу до 1991 р. розуміємо, що методи навчання іноземних мов були різноманітні. Ключовим фактором, який впливав на вибір методів для навчання, а як результат на якість знань студентів, був підхід викладача до навчання. Адже респонденти неодноразово зазначали, що зі зміною викладача, змінювалась методика.

Наша наукова розвідка щодо аналізу педагогічних і філологічних дисертаційних досліджень як українських та і зарубіжних вчених, охоплює і період 1980–1990-х рр. Так: Т. Васильєва у дисертаційному дослідженні на тему: «Поєднання групових та індивідуальних форм організації навчальної діяльності студентів як засіб підвищення ефективності навчання і професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів» (1986 р., Київ) здійснює порівняльний системний аналіз структурних компонентів форм і результатів різноманітних способів організації навчального процесу (Васильєва, 1986). Автор пропонує до використання в навчальному процесі наступні методики (форми): індивідуально-групова (за темпом і характером діяльності є індивідуальною, оскільки студенти працюють над індивідуальними чи єдиними за змістом завданнями для всіх членів групи; містить елементи колективної роботи, адже завдання виконують в присутності інших членів групи, навчання всіх учасників групи має єдину стратегічну мету, між студентами встановлюються стосунки взаємодопомоги, взаємоконтролю та спільної

відповідальності за результат); єдино-групова (всі члени групи отримують єдине навчальне завдання, проте виконують його колективно, тобто завдання розподіляють таким чином, що кожен виконує певний його елемент з наступним узагальненням отриманих результатів в групі; це потребує кооперації, результати роботи групи залежать від якості роботи кожного учасника, така робота виховує почуття взаємовідповідальності та активізує пізнавальну діяльність); диференційовано-групова (спільна робота всіх груп над елементами єдиного для всіх значення для досягнення загальної стратегічної мети; кожна група отримує своє завдання і вирішує його власними методами, пізніше результати порівнюють, об'єднують, роблять загальні висновки; така робота має елементи взаємодопомоги, взаємоконтролю, кооперації, спільного обговорення всередині групи); групова дискусія (спільна робота всієї групи над єдиним завданням зі спільними стратегічними цілями і спільним обговоренням завдань; містить характер науково-дослідної роботи).

О. Акімова у дисертації на тему: «Педагогічне стимулювання як засіб всестороннього розвитку особистості майбутнього вчителя» (1989 р., Київ) зауважує, що педагогічні стимули розглядаються, як об'єктивні, соціально зумовлені засоби активізації внутрішніх рушійних сил розвитку особистості, що впливають на формування мотиваційної сфери (Акімова, 1989). Зовнішні стимули, які людина сприймає, відобразившись у свідомості, спричиняють мотив до діяльності, тобто внутрішні спонукання до активності. Методологічний принцип – це співвідношення зовнішнього та внутрішнього. Автор описує механізм дії стимулу наступною схемою: педагогічний стимул – протиріччя – потреба та її усвідомлення – установка – мотив – діяльність. При цьому виокремлює визначення педагогічного стимулювання як засобу формування особистості майбутнього вчителя, яке сприяє виникненню протиріччя, що, своєю чергою, є джерелом активності особистості. Приводить приклад використання заохочень студентів за чотири роки навчання в університеті, згідно з яким дуже мала частка студентів отримують похвали, що призводить до зниження активності та невдоволеності навчальним процесом.

Л. Каразян у дисертаційному дослідженні на тему: «Формування у старших підлітків готовності до самоосвіти в процесі клубної діяльності» (1989 р., Київ) виокремлює важливі критерії готовності підлітків до саморозвитку, знання про які є необхідними для майбутнього вчителя, адже психологія підлітків – одна з тем до вивчення, а саме: ставлення до навчання як виду діяльності; наявність потреби в самостійному пізнанні, дієвих мотивів включення в заняття самоосвітою та інтересу до них; володіння прийомами мислення, вміннями наукової організації розумової праці; розвинутість вмінь практичного застосування самостійно отриманих знань (Каразян, 1989). Резюмовано, що результати ефективності формування у старших підлітків потреби до самоосвіти залежать від дотримання таких педагогічних умов: системності та цілеспрямованості роботи щодо залучення підлітків до самоосвіти, врахування специфіки соціально-виховних функцій і можливостей клубної діяльності; здійснення диференційованого підходу до формування ціннісних орієнтирів і практичних вмінь, залежно від досвіду, характеру та інтенсивності клубної діяльності, рівня реальної підготовки до самостійної пізнавальної роботи. Зауважено на прогалинах клубної діяльності, а саме, що в клубних підліткових колективах традиційно більше уваги приділяють формуванню в учасників певних практичних вмінь і навичок на шкоду розвитку творчої уяви, пізнавальної активності і самостійності.

В. Чайка у дисертації на тему: «Формування готовності майбутнього вчителя до педагогічного аналізу» (1990 р., Київ) наголошує на необхідності формування готовності до педагогічного аналізу, адже ця вимога продиктована ускладненнями процесів навчання та виховання, розширенням самостійності діяльності вчителя, швидкими темпами розвитку науки (Чайка, 1990). Науковець наводить приклад опитування випускників педагогічних університетів, згідно з яким лише 24% студентів вважають себе готовими до педагогічної діяльності та педагогічного аналізу. На думку автора, такий низький рівень зумовлений відсутністю необхідної підготовки майбутнього спеціаліста. Дослідник звертає увагу на те, що процес навчання майбутніх



вчителів самоаналізу складається з трьох взаємопов'язаних етапів: заохочення студентів до самоаналізу; опосередкований розвиток самоаналізу; безпосередній розвиток самоаналізу. Важливе місце на заняттях необхідно відводити навчанню студентів конкретних прийомів самоаналізу (порівняння з еталоном, виявлення суттєвих відмінностей і встановлення причин розбіжностей, проба на результативність, синтез еталона і проби, узагальнення знахідок, уявне оформлення покращених варіантів діяльності).

Н. Крюкова у дисертаційній роботі на тему: «Формування активної життєвої позиції підлітків у навчанні на основі ідеї педагогіки співпраці» (1990 р., Київ) наголошує, що умовами ефективного використання традиційних та активних методів навчання під час формування життєвої позиції підлітка є: необхідність створення педагогом позитивного емоційного фону взаємовідносин, атмосфери постійного інтелектуального розвитку у навчанні, ситуації добровільного вибору з-поміж запропонованих різної складності завдань; забезпечення багатства і повноти видів діяльності; доцільність поєднання активних і традиційних репродуктивних і продуктивних методів та форм організації навчання; стимулювання й організація самоуправління у навчальному колективі; організація контролю та самоконтролю, які влаштовані за принципом педагогічної співпраці (Крюкова, 1990). Важливою інформацією для майбутнього вчителя є те, що в дисертації автор вказує на той факт, що успіх навчальної діяльності залежить і від того, як кожен окремий учень пов'язаний з класом (колективом). Наголошено на тому, що, доповнюючи традиційні методи навчання активними, можна додати нові елементи в пізнавальну діяльність учнів, значно підвищити ефективність навчального процесу, підсилити самостійність і творчі здібності в усіх учасників навчального процесу. Зауважено, що активна життєва позиція формується в практичній діяльності учнів.

Т. Осадчая у дисертації на тему: «Формування професійної стійкості вчителя в процесі оволодіння прийомами педагогічної техніки» (1990 р., Москва) наголошує на тому, що становлення професійної стійкості вчителя потребує

спеціально організованого середовища навчання, а саме: єдності психолого-педагогічної та предметної підготовки студентів; формування стійкості на основі оволодіння прийомами педагогічної техніки (коли реалізуються умови поетапності, обізнаності, тренування, педагогічної спрямованості, індивідуалізації та ситуативності в їх єдності) (Осадчая, 1990). У роботі дослідниця структурує компоненти професійної стійкості майбутнього вчителя: впевненість у собі як в учителі (відповідальність особистих здібностей вимогам педагогічної професії, конструктивне сприйняття критики своєї педагогічної діяльності, діловитість у подоланні особистих професійних недоліків); відсутність страху перед дітьми (відсутність тремтіння рук, голосу, природний колір обличчя, стабільний пульс та частота дихання); володіння собою (вміння довести розпочату справу до логічного завершення, здатність до конструктивного вирішення конфліктних педагогічних ситуацій, зовнішній прояв душевного комфорту); відсутність емоційної напруженості (свобода і легкість м'язових рухів, динамічне різноманіття жестів, міміки, мовних висловлювань); задоволення від педагогічної діяльності (наявність позитивного емоційного ставлення до педагогічної професії, потреба в спілкуванні з учнями, бажання до творчого самовираження); нормальна втомлюваність (оперативність професійних реакцій на зміну умов педагогічної діяльності).

Л. Заремба у дисертаційному дослідженні на тему: «Формування у студентів педінститутів готовності до організації позаурочної діяльності учнів» (1990 р., Київ) наголошує на тому, що в сучасних умовах у педагогічному процесі зростає значимість двох цілей формування особистості, а саме: творчого самооновлення людини, її здатності по-новому реагувати на змінні умови життя; розвиток духовного світу особистості, її свідомості та переконань (Заремба, 1990). Також автор зауважує на тому, що все більшого значення набувають громадянські якості особистості вчителя, а саме – гуманність, соціальна зрілість, відповідальність. На перший план висувається діалектичний метод підготовки вчителя до виконання навчально-виховних функцій, оскільки використання законів і категорій діалектики допомагає поглибленому пізнанню

процесу підготовки студентів, формуванню творчо мислячої особистості. Автор вважає, що формування творчого потенціалу професійних якостей майбутнього вчителя тісно пов'язане з плануванням позаурочної діяльності студентів, що робить їх працю цілеспрямованою, сприяє формуванню практичних умінь, творчому ставленню до розумової та фізичної праці, розвитку у майбутнього вчителя творчого нестандартного мислення.

Л. Нечаєва у дисертації на тему: «Підготовка студентів педагогічних інститутів до взаємодії з учнями» (1991 р., Харків) зауважує, що у підготовці майбутніх вчителів до взаємодії з учнями, все більшого значення набувають соціально-психологічні ресурси спеціально організованого спілкування, а саме – педагогічного (Нечаєва, 1991). Наголошує автор і на тому, що спілкування виконує різноманітні функції у процесі розвитку особистості, адже завдяки спілкуванню передаються загальні, наукові, культурні й моральні цінності; формується духовний світ людини; відбувається обмін інформацією та вплив на свідомість людей. Зазначає, що якісним педагогічне спілкування стає тоді, коли в процесі спілкування педагогічного колективу та учнів забезпечені найкращі умови для творчої навчальної діяльності, створений сприятливий психологічний клімат у колективі. Процес взаємодії «вчитель-студент» має на меті не тільки вплив вчителя на студентів, а й зворотнім зв'язок, взаємна активність двох суб'єктів процесу навчання. Викладач – організатор навчального процесу і саме він закладає основи спілкування в навчальному колективі. У дисертації акцентовано, що правильно організоване педагогічне спілкування студента та викладача забезпечує позитивний результат навчання та виховання. Така взаємодія має відбуватися в демократичному стилі спілкування – повага і довіра до студентів, доброзичливість, принциповість, справедливість, вимогливість і взаєморозуміння.

В освітніх нормативно-правових документах нашої країни, серед них – Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття», 1993 р.), закони України «Про освіту» (1991 р., 2006 р.), «Про вищу освіту» (2002 р.), Національна доктрина розвитку освіти (2002 р.), Концептуальні засади

розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір (2004 р.), йдеться про необхідність підготовки вчителя нової генерації, динаміку наукової та технічної модернізації, необхідність забезпечення випереджальної підготовки педагогів, здатних до швидкої адаптації в швидкозмінних умовах, потребу підготовки молодого фахівця, конкурентоспроможного на ринку праці.

Відповідно до змісту вказаних документів іноземна мова та її викладання визначені державою як один із пріоритетних напрямків освітньої діяльності. Саме тому сучасний вчитель іноземної мови повинен вміло поєднувати мовні навички та мовленнєві уміння, володіти науковою майстерністю, професійними якостями, фундаментальними предметними знаннями, мати високий загальнокультурний та професійний світогляд.

О. Мисечко стверджує, що сучасна історико-педагогічна освіта вчителя концентрується навколо загальних питань педагогічної думки і недостатньо знайомить студентів із історичним досвідом професійної підготовки фахівців іноземних мов (Мисечко, 2008, с. 5). Авторка зауважує, що у змісті сучасної підготовки вчителя іноземних мов глибина професійної ретроспективи обмежується, тоді як накопичений вітчизняною вищою школою досвід професійної підготовки фахівців у галузі іноземних мов складає цілий пласт у надрах історико-педагогічних знань, який наразі є зовсім нерозроблений і потребує системних наукових розвідок.

Своєю чергою, відсутність історичних знань про професію обмежує майбутнього педагога в його розвитку та світогляді, робить неможливим розуміння свого місця та ролі в навчальному процесі. О. Мисечко наголошує на великому науково-практичному значенні історико-педагогічної ретроспекції в діяльності вітчизняної вищої школи, оскільки конструктивно-критичне вивчення досвіду, нагромадженого історією, дає можливість простежити зумовленість професійної підготовки вчителя суспільно-політичними, соціально-культурними та іншими чинниками.

На думку вченої, дослідження певного питання чи проблеми в єдності

історії та теорії дає змогу враховувати багатогранність, динамічність і суперечливість педагогічних явищ, глибше проникати в їх сутність. Окрім цього, історична ретроспекція дає можливість дотримуватися наступності у розвитку, збалансовувати співвідношення традиційного та новаторського. Ще одну аргументацію О. Мисечко наводить на користь історико-педагогічної ретроспекції, а саме, що врахування історії розвитку професійної підготовки вчителя іноземної мови забезпечить об'єктивність і конкретність сучасного педагогічного пошуку, адже дасть змогу уникнути абстрагування, схоластичності, відриву від життя.

Підсумовуючи подану інформацію щодо традицій розвитку пізнавальної активності студентів у ЗВО України, зауважимо, що ефективність навчально-пізнавальної діяльності залежить від психологічної підготовки студента, яка передбачає усвідомлення мети навчання, що є вагомим фактором для активності, прагнення вчитися, належного рівня знань, вміння зосередитися, готовності діяти.

Побіжно простежимо історію творення підготовки філологів, вчителів іноземної мови протягом ХХ ст. задля системності підходу. Зауважено, що лише на початку ХХ ст. (1900–1910 рр.) відбулося виокремлення спеціалізованої підготовки вчителів іноземних мов як самостійної галузі професійно-педагогічної підготовки на романо-германських відділеннях історико-філологічних факультетів. Державна політика 1920–1930-х рр. в галузі освіти та професійній підготовці майбутнього вчителя зводилася до політизації педагогічної професії, просвітницько-пропагандистської ролі вчителя. У 1930–1940-х рр. в радянській вищій школі були доступні зарубіжні методичні надбання завдяки відносній відкритості радянської науки того часу та хорошему інформаційному обміну, але цей період тривав недовго.

У 1950–1960-х рр. через потребу політехнізації вищої освіти почалося активне впровадження технічних засобів навчання, а саме: кіно, телебачення, магнітофонів. Науковці присвячували багато праць питанню використання кіно у вивченні іноземної мови. У 1960–1970-х рр. радянські педагоги-новатори

активно працювали над інноваційними методами навчання, багато уваги приділили дослідженням проблемно-пошукових методів вчені М. Махмутов, О. Матюшкін, В. Шаталов, В. Кудрявцев та інші. О. Абдулліна у 1984 р., аналізуючи фахову літературу стверджує, що існують розбіжності між програмами щодо передбачення знань, умінь та навичок випускників і реальним рівнем підготовки учителів. Вирішити цю проблему науковець пропонує, вивчаючи сучасні підходи і тенденції щодо підготовки вчителя, аналізуючи навчальні плани, програми, підручники, систематично аналізуючи рівень підготовки як вчителів, так і студентів-випускників.

### **1.3. Особливості розвитку пізнавальної активності майбутніх філологів у зарубіжних університетах**

Звертаючись до зарубіжних підходів до індивідуалізації навчання, зустрічаємо такі застосування понять, як «стилі навчання», «типи інтелекту» (Гарднер, 2007). Американський науковець в галузі психології та педагогіки Говард Гарднер у роботі щодо теорії множинного інтелекту доводить, що інтелект не має визначатися тільки короткими відповідями на вузькі запитання, вони будуть вказувати лише на можливість успіху в навчанні (Гарднер, 2007, с. 67). На думку автора, індивідуальні інтелектуальні здібності передбачають наявність певних вмінь вирішувати проблеми. Крім цього, людина має володіти потенціалом формування проблем, тим самим створюючи можливість для отримання нових знань. Відповідно до поданого, розуміємо, що кожній людині притаманний індивідуальний інтелектуальний профіль, тобто особисте поєднання різноманітних типів інтелекту.

Аналізуючи в цьому контексті навчальний процес, варто розуміти, що оптимальним для ефективної роботи буде навчання, де створені умови та ситуації, у яких студенти зможуть реалізовувати свої природні здібності та задатки, а вибір викладачем одного методу чи стилю навчання унеможливило повне використання природних здібностей. Такий підхід можна реалізувати в

процесі виконання студентами творчих завдань, проєктної роботи, кейс технології, ділової гри.

Американські автори Вербах Кевін [Werbach Kevin] та Хантер Ден [Hunter Dan] у праці щодо впливу гейміфікації на зміни в бізнесі звертають увагу на те, що використання ігрових технологій для вирішення неігрових завдань стає все більш популярним під час проведення різних тренінгів з метою підвищення ефективності праці (Werbach & Hunter, 2012). Зі сфери бізнесу гейміфікація перейшла й у сферу освіти, створивши можливість її застосування для значної кількості дисциплін. Крейг Міллер [Craig Miller], описуючи гейміфікацію в освіті, вказує на переваги її використання в освітньому процесі, а саме: залучення студентів до активної діяльності; підсилення їх навчальної мотивації; підвищена вірогідність досягнення навчальної мети (Miller, 2013). Автор зауважує, що гейміфікація істотно покращує результати успішності через вплив на мотивацію студента до навчання та стимулювання активності.

На жаль, у методиці викладання іноземної мови в українських ЗВО термін «гейміфікація» майже не згадується, при тому, що саме для вивчення мов ігрові технології застосовують уже не один рік.

Колектив науковців, О. Тарнопольський, С. Кожушко, М. Кабанова, у дослідженні гейміфікації в навчанні іноземних мов, опрацювавши чимало зарубіжних джерел, як англомовних, так і франкомовних, зробили добірку видів ігор, які є дієвими у вивченні мови (Тарнопольський, 2019).

Серед описаних ними є наступні: мовні ігри (спрямовані на засвоєння мовних мінімумів: фонетичних, лексичних та граматичних); драматизації (студенти проводять інсценування, розігрують певні комунікативні ситуації, у яких відтворюють те, як розмова могла б звучати в реальності); рольові ігри (є невід'ємною частиною комунікативної методики у вивченні іноземної мови, їх суть полягає у моделюванні в аудиторії ситуацій іншомовного спілкування); ділові ігри (подібні за своєю суттю до рольових, але відмінність полягає у тому, що у діловій грі проблема виникає через конфлікт думок, ставлень і підходів), до ділової гри, як вважають автори, доцільно також віднести такі комунікативні

вправи, як мозковий штурм, аналіз кейсів, дискусії, презентації; проектна робота (студенти отримують проектне завдання, розподіляють між собою функції та обов'язки щодо його виконання), коли мотивація до дій стає внутрішньою, а не зовнішньою, адже саме від кожного студента залежить результат роботи; безперервна ділова гра (інноваційний вид навчальної діяльності, коли навчання іноземної мови відбувається як безперервне стимулювання в аудиторії ділової активності та комунікації іноземною мовою), на відміну від традиційних ділових ігор, безперервна ділова гра створює один змістовий сюжет для навчальної комунікативної діяльності протягом усього курсу.

Щодо ефективності використання в навчальному процесі проектної технології є значна кількість праць зарубіжних авторів: Дж. Бастіан [J. Bastian], В. Емер [W. Emer], К. Фрей [K. Frey], П. Блюменфельд [P. Blumenfeld], Т. Фуглер [T. Fougler], Х. Гуджонс [H. Gudjons], В. Хакл [V. Hackl], Дж. Хелм [J. Helm], Н. Хіксон [N. Nixon], Л. Катц [L. Katz], М. Кнол [M. Knoll], Ф. Кост [F. Kost], Дж. Крайчик [J. Krajcik], Х-Дж. Лі [H.-J. Lee], Дж. Лехман [J. Lehman], Т. Маркхам [T. Markham], Дж. Мергендолер [J. Mergendoller], С. Міллер [C. Miller], М. Патон [M. Patton], Джі Петрі [G. Petri], Л. Полман [L. Polman], Дж. Равітц [J. Ravitz], Е. Соловей [E. Soloway], Дж. Томас [J. Thomas], Т. Вандер Арк [T. Vander Ark], Х. Врінглей [H. Wringley], С. Белс [S. Bells], С. Луна Скот [C. Luna Scott], Д. Рос [D. Ross]. Вони вважають що завдяки використанню цієї технології інтегрується чимало дидактичних підходів (диференційований, міжпредметний, проблемно-пошуковий, ігровий, інтерактивний, творчий, дослідницький, рефлексивний, особистісний), що сприяють підвищенню якості освіти.

Простежуючи використання успішного зарубіжного досвіду у розвитку пізнавальної активності студентів, доречно згадати про ключові вміння XXI століття, «the 4Cs of 21-st century skills», на які орієнтуються викладачі багатьох країн: критичне мислення (critical thinking skills), спілкування (communication skills), співпраця (collaboration skills) та творчі вміння (creativity skills) (21<sup>st</sup> cent



skills, n.d.).

У документі «Європейський портфель для майбутніх учителів іноземних мов» (European portfolio for students, n.d., с. 47) йдеться про необхідність використання проектно-дослідницьких та інтерактивних видів робіт, навчальних проектів, про те, що є потреба навчити майбутніх учителів розробляти навчальні проекти, вдосконалювати вміння впровадження проектного навчання. Наведено приклади шкали оцінювання вмінь використання проектного навчання, де питання звучать так: я вмію – допомагати аналізувати, правильно підготувати, залучати до роботи, оцінювати процес та ін., які можуть допомогти майбутньому вчителю зрозуміти, наскільки добре він володіє таким видом роботи.

На жаль в українських освітніх реаліях мало приділено уваги формуванню у майбутніх вчителів іноземної мови умінь та навичок проектної роботи, проектної компетентності, і це при тому, що така компетентність є однією з базових для досягнення сучасних стандартів освіти.

Іншою важливою темою є зворотний зв'язок. Над цим питанням працювало багато зарубіжних вчених, серед яких: Берг [Berg], Дочі [Dochy], Хут [Huth], Кільт [Kielt], Локхарт [Lockhart], Моеркерке [Moerkerke], Мюррей [Murray], Нарцис [Narciss], Слейсманс [Sluijsmans], Хол [Hall], Чен [Chen], Лін і Джіан [Lin and Jian], Круїдерінг-Хол [Kruidering-Hall], О'Саліван і Чуо [O'Sullivan and Chuo], Мак [Mak], Росітер [Rossiter] та ін. В своїх працях науковці приділяли увагу ефективності методів зворотного зв'язку, обізнаності майбутніх педагогів з такими методами, розумінню їх ефективності та значущості.

Основна функція зворотного зв'язку – це контроль успішності учнів задля ефективної та своєчасної зміни того чи іншого методу навчання. Завдяки функції контролю, а особливо поточного, викладач може зрозуміти, наскільки студенти засвоїли матеріал, чи успішно були підібрані методи опрацювання теми, чи потрібні зміни та доповнення для достатнього розуміння теми.

Існує чимало способів проведення зворотного зв'язку, серед основних:

усне опитування, заповнення бланків із запитаннями по темі, тестові завдання, домашні завдання у формі проблемних ситуацій, он-лайн програми для перевірки рівня знань.

Якісний зворотний зв'язок має містити три аспекти, а саме: структуру – цілі, місце проведення, час, орієнтування студента в темі матеріалу; зміст – конструктивний, диференційований; формат – усний, письмовий, графічний, презентація (Kruidering–Hall, O’Sullivan & Chuo, 2009).

У документі «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» (Ніколаєва & Оніщенко, 2003) подано Рекомендації Ради Європи (РРЕ), які доступно описують, чого мають навчитися ті, хто оволодіває мовою, щоб користуватися нею для спілкування, та які знання і вміння їм потрібно розвивати, щоб діяти ефективно. Цей опис охоплює також культурний контекст, у якому існує мова. Створюючи спільну основу для точного опису цілей, змісту і методів навчання, РРЕ тим самим посилюють прозорість курсів, планів та кваліфікацій і сприяють міжнародній співпраці в галузі викладання сучасних мов. Розглядаючи комунікативну мовленнєву компетенцію студента, акцентується увага на тому, що вона реалізується у виконанні різних видів мовленнєвої діяльності, а саме: сприймання, продукція, інтеракція або медіація (зокрема усна або писемна).

Пам’ятаючи про те, що активність – це, зазвичай, інтеракція (взаємодія) усна або письмова, звернімо увагу детальніше на такий вид мовленнєвої діяльності. В інтеракції беруть участь щонайменше дві особи. Це – усний або писемний обмін, в якому чергуються продукція і рецесія та який може частково збігатися з усною комунікацією. Два співрозмовники можуть одночасно говорити і слухати один одного, адже, навіть коли суворо дотримується черга у розмові, слухач, як правило, прогнозує зміст висловлювання мовця і вже готує відповідь. Таким чином, інтеракція передбачає більше, ніж навчання отримувати та продукувати висловлювання (Ніколаєва & Оніщенко, 2003, с. 25).

Важливим чинником у вивченні іноземної мови є усвідомлення

відмінностей не лише між мовами, й між культурами – міжкультурна свідомість. В її основі лежать знання, усвідомлення та розуміння (подібних і відмінних рис) між «світом походження» і «світом спільноти, мову яку вивчаєш» (Ніколаєва & Оніщенко, 2003, с. 126). Окрім цього, міжкультурна свідомість дає усвідомлення того, як виглядає кожна спільнота у перспективі, порівняно з іншою, часто у формі національних стереотипів.

Міжкультурні вміння та навички охоплюють: здатність привести до спільного знаменника рідну й іноземну культури; культурну чуттєвість і здатність визначити й використати різні стратегії для контакту з представниками інших культур; здатність виконувати роль культурного посередника між рідною культурою та іноземною, успішно долати міжкультурні непорозуміння та конфліктні ситуації; здатність долати стереотипи у стосунках (Ніколаєва & Оніщенко, 2003, с. 127).

Одним із найважливіших компонентів професійної компетентності майбутнього фахівця з вивчення іноземних мов, безумовно, є комунікативна компетентність. Необхідна навичка у процесі формування комунікативної компетентності – вміння взаємодіяти, яке має виникнути між викладачем та студентом, що своєю чергою, забезпечить якісну та продуктивну роботу, отримання бажаних результатів.

Така технологія навчання, як «навчання у співпраці» – «cooperative learning, collaborative learning» (англ.), ґрунтується на спільному обговоренні проблеми, спільному прийнятті рішень та є особисто-орієнтованим підходом у вивченні іноземної мови. Вона не нова, її почали застосовувати ще у 20х роках ХХ ст., а вже більш детально була опрацьована та отримала застосування у 1970-ті рр. Навчання за цією технологією першими здійснювали освітні заклади Нідерландів, Великої Британії, Західної Німеччини, Ізраїлю, Японії, Австралії.

Порівнюючи технологію навчання у співпраці та традиційні, варто зазначити, що в першому випадку відбувається розвиток й активізація мотивів та інтересів, інтелектуальних здібностей студента, водночас традиційні технології спрямовані на засвоєння та репродукцію знань шляхом заучування

та запам'ятовування. Основним завданням технології навчання у співпраці є активізація пізнавальної діяльності студентів, мовленнєвої активності під час роботи в групах чи командах. Вона є цінною, адже першочерговим завданням є навчитися користуватися мовою як засобом комунікації, а не лише ознайомитися з системою правил та граматичних конструкцій.

Науковці Девід Джонсон [David Johnson] та Роджер Джонсон [Roger Johnson] у дослідженні, що стосується технології навчання у співпраці (Johnson & Johnson, n.d.) виокремлюють такі різновиди взаємодії викладача та студента:

- визначення предмета діяльності, загального для групи студентів, який ділиться на фрагменти або частини, де кожен учасник виконує індивідуальне завдання загальногрупового процесу паралельно з усіма або по черзі;
- створення ситуацій для моделювання статусних відносин учасників групової діяльності. Студенти спілкуються один з одним як представники різних професій, практикування мови стає наближеним до природних умов спілкування;
- колективне вирішення вербальних завдань, для цього виокремлюють певні ролі: ведучого, координатора, генератора ідей, критика, виконавця. Кожен студент виконує певну функцію в загальному колективному процесі вирішення проблеми.

Для розуміння стратегії розвитку педагогічної освіти в Україні є необхідність аналізу світового досвіду підготовки майбутніх вчителів, дослідження закономірностей та тенденцій розвитку. Особливе значення має вивчення цих процесів у європейських країнах.

Вітчизняні дослідники ґрунтовно аналізували зарубіжний освітній досвід. Новітні освітні технології та стратегії професійного розвитку вчителів Польщі досліджували І. Андрощук, Ф. Андрушкевич, Є. Громов та ін. Розвиток вищих педагогічних шкіл, теорію та методику освіти в Польщі вивчали К. Біницька, Л. Пелех та ін. Особливості вищої освіти в Німеччині, досвід забезпечення якості освіти та її реформування – В. Бойко, С. Благініна, О. Васюк, Н. Пономаренко

та ін. Формуванням дослідницьких умінь майбутнього вчителя в університетах Великої Британії, громадянського виховання старшокласників зацікавилися М. Гурій, І. Попович та ін. Сучасним тенденціям розвитку вищої освіти Великої Британії присвячені публікації Н. Бідюк, І. Кагана, О. Коваленко, О. Кузнецова, Т. Модестової, А. Піскунова, А. Турчина та ін. Специфіку освіти в Франції простежували А. Вахабова, Б. Вульфсон та ін. Аналіз дидактичних думок в США, інноваційних технологій здійснювали Г. Дмитрієв, М. Краснянський, У. Перхалюк та ін.

Із метою ґрунтовнішого дослідження досвіду зарубіжних країн щодо підготовки студентів педагогічних та філологічних спеціальностей нами було опитано 16 експертів – викладачів закладів вищої освіти, серед яких – доктори наук у галузі педагогіки Чернівецького національного університету імені Ю. Федьковича, Черкаського національного університету імені Б. Хмельницького та Тернопільського національного економічного університету (Процик, 2020). Дослідження проводили у 2019 р. Респондентам було запропоноване питання: «Досвід яких зарубіжних країн із питань підготовки філологів заслуговує на особливу увагу?»

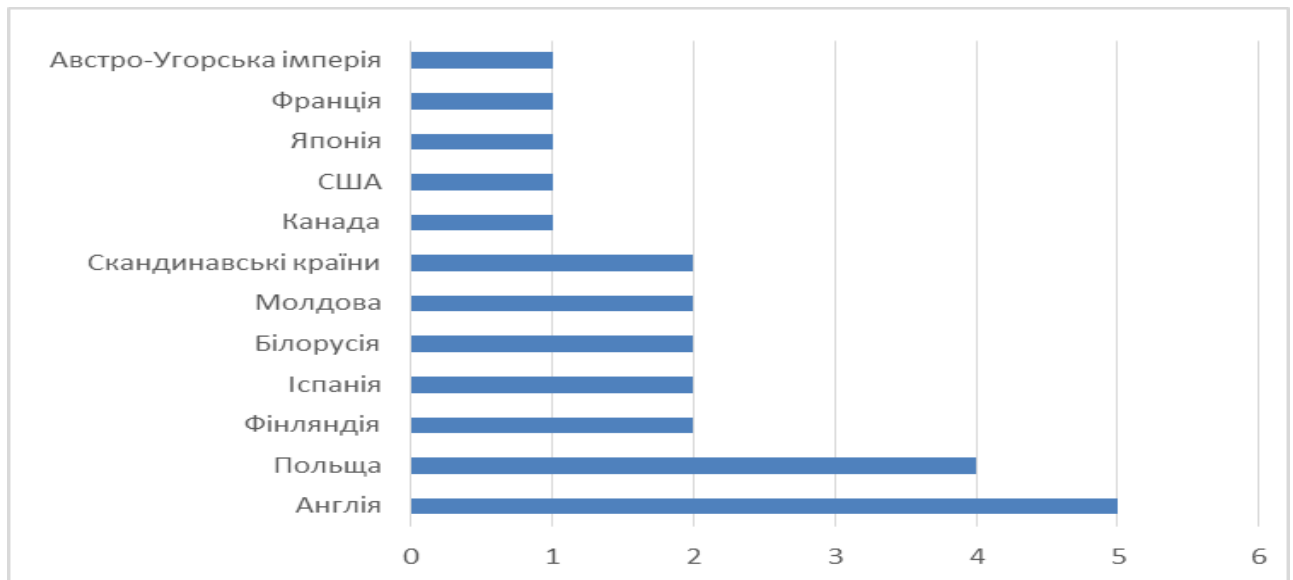


Рис. 1.1. Досвід зарубіжних країн щодо підготовки філологів.

*Джерело: розроблено автором дослідження.*

Аналізуючи отримані дані (рис.1.1), бачимо, що за частотою згадуваності найбільшу кількість балів отримала Англія (5 балів), наступна позиція –

Польща (4 бали) і третє місце посідають – Іспанія, Білорусь, Молдова та Скандинавські країни (2 бали).

Велика Британія завжди перебувала у полі зору вітчизняних педагогів-дослідників, адже розвиток освіти в цій країні відповідає світовим тенденціям: демократизації, гуманізації, інформатизації, глобалізації, функціонуванню неперервної освіти. Відомий англійський педагог Джон Локк досліджував теорію виховання. У праці «Думки про виховання» він описує особливості виховання джентльмена – людини, що впевнена в собі, яка поєднує освіченість із діловими якостями, витонченість манер із твердістю моральних переконань.

Польська система освіти пройшла складний шлях реформування, трансформацій і модернізацій. Сьогодні ця країна є однією з найуспішніших держав у галузі освіти. Серед кращих здобутків польської освітньої системи можна виокремити: високі стандарти навчання, сучасні європейські програми навчання, доступність та інноваційність.

Польський педагог-новатор, автор праць із теорії та практики виховання Януш Корчак відстоював права дітей, наголошував на необхідності діалогу з ними. Учений був прихильником емансипації дитини, акцентував увагу на самостановленні та пошані до прав вихованця. Основні принципи виховної системи педагога Я. Корчака викладені в книзі «Як любити дітей».

Освіта у Скандинавських країнах перебуває в постійному динамічному розвитку, що спрямований на збереження соціальної складової, на її удосконалення відповідно до трансформаційних потреб людини й суспільства.

Так, система освіти Данії, Швеції та Норвегії має соціально-педагогічне спрямування, специфічні функції й складну структуру з різноманітними елементами і зв'язками та спрямована на задоволення соціальних, професійних, особистісних потреб людей, суспільства та держави.

Щоб всесторонньо пізнати систему професійної підготовки майбутнього вчителя в країнах Європи, особливості його розвитку, шляхи активізації пізнавальної діяльності, потрібне розуміння державної політики в освітній галузі, змісту всіх перетворень та змін, що відбуваються, адже вони є певною

стратегією у визначенні системи підготовки майбутніх педагогів.

Відомий науковець-сучасник, педагог, автор праць на теми: основи педагогіки, педагогічні технології, порівняльна педагогіка, формування етики та толерантності у студентів, патріотичне виховання, формування національної свідомості та ін. М. Чепіль у навчальному посібнику «Вища школа і Болонський процес» (Чепіль, Карпенко & Терлецька, 2013) розкриває тему вищої освіти в країнах Європи (системи вищої освіти Великої Британії та Німеччини, Іспанії та Італії, Польщі та Франції), тенденції розвитку, особливості та відмінності. Вчена зазначає, що у кожній країні, так само як і культура, система освіти є унікальною.

Незважаючи на значні відмінності світової вищої освіти, простежуються дві домінуючі тенденції (Чепіль, Карпенко & Терлецька, 2013, с. 27): 1) унітарна (єдина) система – за якої вища освіта забезпечується університетами чи іншими відповідними закладами освіти, які пропонують і загальні академічні ступені, і професійно-орієнтовані програми різної тривалості, вона існує в: Італії, Іспанії, Австрії, Фінляндії, Швеції; 2) бінарна (подвійна) система – що має традиційний університетський сектор, який опирається на концепцію «Гумбольдт [Humboldt] університету», та неуніверситетський сектор вищої освіти (Бельгія, Великобританія, Греція, Данія, Ірландія, Нідерланди, Норвегія, Німеччина, Франція, Швейцарія та ін.).

Аналізуючи систему вищої освіти Великої Британії (Чепіль, Карпенко & Терлецька, 2013, с. 31), авторка згадує про високий рівень автономії щодо визначення курсів, програм та методів навчання. Також університети мають автономію щодо методів контролю роботи студентів, визначення рівня їх знань, значну увагу приділяють підсумковим екзаменам та проведенню поточного контролю.

Освіта в університетах Великої Британії була, є і буде актуальною завдяки постійному впровадженню інноваційних технологій та методик у навчанні. Значну увагу у закладах вищої освіти приділяють як розвитку професіоналізму у студентів, так і вихованню вільної, самостійної, активної

особистості, що дають змогу випускникам стати конкурентоспроможними на ринку праці. Завдяки стрімкому розвитку дистанційної освіти у світі, і в Англії зокрема, організація освітнього процесу потребувала змін та вдосконалення. Університети активізували питання вдосконалення технологій навчання, викладачі дедалі менше використовували традиційні методи, а більш популярними стали обговорення, проєкти, групові завдання, електронні платформи. Чим вищий освітній рівень студента в університеті, тим самостійнішою стає його робота, викладач виконує роль наставника (tutor), який погоджує і скеровує індивідуальну роботу.

Кожен університет сам встановлює плату за навчання, держава визначає лише верхню межу, яку не можна перевищувати.

Цікавим є той факт, що в Англії немає єдиного зразка диплома про вищу освіту, незмінними є лише ступені «бакалавр», «магістр» та «доктор». Головну роль у системі творення вищої освіти Великої Британії відіграють Лондонський, Оксфордський та Кембриджський університети.

Студенти під час навчання проходять градацію здобуття кваліфікацій. Спершу потрібно пройти перший рівень вищої освіти, здобути ступінь бакалавра – undergraduate (залежності від спеціальності, навчання триває 2-3 роки, 3-4 роки чи 5-6 років), після цього можна перейти на другий рівень та отримати кваліфікацію магістра – postgraduate (2-3 роки навчання). Аспірантів – PhD університети готують найменше (відносно бакалаврів та магістрів).

Базова підготовка майбутніх вчителів у Великій Британії характеризується поєднанням теорії та практики, де вибудовується система взаємозв'язку «школа – університет», під час якої викладачі шкіл та студенти-практиканти обговорюють, аналізують, зіставляють набуті в університеті знання з практичним досвідом роботи в школі.

Велика Британія є однією з країн, яку найчастіше обирають іноземці для навчання, при тому, що вартість за нього в рази вища, ніж для корінних жителів.

Досліджуючи систему освіти Німеччини, М. Чепіль звертає увагу на



основні тенденції розвитку, а саме: (Чепіль, Карпенко & Терлецька, 2013, с. 36)

- зорієнтованість структури та змісту навчальних програм і планів на міжнародні перспективи;
- зростаючу ініціативу підтримки міжнародних проєктів (зادля обміну досвідом і забезпечення якості освіти);
- зростаючу мобільність студентів (навчання та практика за кордоном).

Німеччина є однією з перших країн Європи, що підписали Болонську декларацію щодо створення загальноєвропейського освітнього простору, згідно з якою у ЗВО застосовують подібні за типом навчальні програми, дипломи, що своєю чергою, спрощує взаємне визнання дипломів, забезпечує академічну мобільність, уможлиблює конкурентоспроможність закладів освіти. Головна мета участі країн у Болонській конвенції – стандартизація підходів до організації процесу навчання та функціонування вищої школи. Основним елементом Болонського процесу є дворівнева система навчання (Чепіль, Карпенко & Терлецька, 2013, с. 34): бакалавр (Bachelor) та магістр (Master). Окрім цього, деякі країни (до яких належить Німеччина) визнали третій рівень навчання – аспірантуру (Promotion). Вищою кваліфікацією в Німеччині вважається титул (науковий ступінь) – доктор наук.

Важливим для підготовки майбутніх педагогів в Німеччині є поєднання двох етапів – навчання та стажування. Перший етап надає студенту теоретичні знання із загальних і спеціальних дисциплін, другий – дає можливість їх практично застосувати. Німеччина приділяє велике значення підготовці педагогічних кадрів з метою подальшого працевлаштування згідно з обраним напрямком. Така позиція є звичною для багатьох економічно розвинених країн світу.

Науковиця Н. Махиня, яка досліджувала тенденції становлення та розвитку, систему професійної підготовки вчителів в Німеччині, звертає увагу на те, що на процес професійної підготовки майбутніх учителів істотно впливають форми і методи навчання, особливо ефективними є лекції (проблемне орієнтування, пояснення, унаочнення), семінари (семінар-дискусія,

проблемно-зорієнтований і дослідницький семінари), а також практичні заняття (Махиня, 2008). Акцентує на тому, що головними критеріями успішного опанування професією і формування творчої особистості випускника педагогічної школи у Німеччині є науково-дослідна робота та практична діяльність. Головними завданнями науково-дослідної діяльності майбутніх учителів є: вміння чітко аналізувати наукову інформацію, індивідуальна і колективна науково-дослідна робота задля формування нових знань. Основна мета практичної діяльності – розвиток творчої особистості.

Розглядаючи систему вищої освіти Франції, дослідниця М. Чепіль вказує на те, що її вважають однією із найпрогресивніших, а історія її становлення налічує два століття (Чепіль, Карпенко & Терлецька, 2013, с. 47). До особливостей системи освіти Франції можна віднести: перевагу державних навчальних закладів над приватними (дипломи державних ЗВО цінують набагато вище); безкоштовне навчання для корінних жителів та мінімальну оплату для іноземців завдяки урядовим програмам, які щороку скеровують певну суму коштів як на французького, так і на іноземного студента; відсутність градації між якістю освіти в столичних ЗВО та провінційних.

Також авторка наголошує, що у Франції галузь освіти має національну специфіку, свою систему дипломів та вчених ступенів, поділу навчання на цикли. Середньою ланкою освіти є ліцеї, де за 2-3 роки навчання студент може отримати робітничу спеціальність.

У цій країні існує поділ на університети (*universites*) та вищі школи (*grandes ecoles*), при тому, що принципової різниці між ними немає. Академічний рік складається з двох семестрів, фахові дисципліни завершуються екзаменом, на лекційних та практичних (семінарських) заняттях, студенти мають можливість поглибити теоретичні знання. Значний акцент робиться на самостійній роботі студентів. Уміння резюмувати почуте та прочитане, робити аналіз та синтез інформації – це неодмінна складова навчального процесу (Навчання та вища освіта, б.д.). Для французької освіти характерним є різноманіття дисциплін для вивчення.

Аналізуючи систему оцінювання знань студентів, варто зазначити, що таке оцінювання відбувається впродовж року у формі тестів, які дають можливість викладачу врахувати прогалини у знаннях. Окрім такого постійного тестового контролю, студенти двічі на рік складають залікову та екзаменаційну сесію.

М. Чепіль у науковій праці не оминула і систему вищої освіти Польщі. Вона має багато переваг, головною з яких є те, що країна надає великі можливості своїм випускникам, адже дипломи ЗВО Польщі визнають у всіх країнах Європи та в більшості країн світу без потреби їх підтвердження (Чепіль, Карпенко & Терлецька, 2013, с. 45). Польські студенти беруть активну участь у програмах обмінів, стажування в інших країнах, та міжнародних освітніх проектах.

У Польщі однаково успішно функціонують державні та недержавні ЗВО, які дотримуються спільних стандартів щодо організації навчального процесу. Освітня система працює відповідно до загальноєвропейських норм ECTS (European Credit Transfer System). Вона гарантує прозорість, розширює можливості вибору для студентів, сприяє полегшенню визнання навчальних досягнень, завдяки уніфікації, стимулює мобільність та академічне визнання.

Триступенева система в закладах вищої освіти Польщі передбачає підготовку бакалавра (Licencjat, Inzynier), магістра (Magister) та доктора наук (Doktor). Навчання здійснюють у формі лекцій, семінарів, практичних занять, лабораторних. Знання студентів оцінюють не лише на практичних чи семінарських заняттях, а й на лекціях, які є активним видом інтеракції між викладачем та студентом. В польських вишах лекція – це не лише слухання викладача, а й можливість доповнити, поставити запитання, висловити свою думку чи вступити в дискусію, і за таку активність студент отримує оцінку.

В цій країні навчається значна кількість іноземних студентів. Навчання здійснюється державною мовою, обов'язковою умовою для вступу в ЗВО є знання польської мови хоча б на базовому рівні. Є також можливість навчатися англійською. Значна кількість студентів проходить обов'язкову практику в

інших країнах. Академічне навантаження для студентів передбачає час на самостійну роботу, який збільшується пропорційно до градації освітнього рівня студента, тобто чим вищий освітній рівень, тим більший відсоток самостійної роботи. Польща, як і інші європейські країни, активно впроваджує норми і стандарти Болонської системи.

Система вищої освіти в Італії – одна із найстаріших у світі, де багатовікові університетські традиції успішно поєднуються з новітніми напрямками в навчанні й підготовці фахівців, які є конкурентоспроможними на сучасному ринку праці (Шапран, 2020). Закладами вищої освіти є університети коледжі та академії. Університети характеризуються автономією щодо складання освітніх програм та правил прийому.

Система вищої освіти має три ступені: перший – аналог українського бакалаврату, навчання 3 роки; другий – 4-5 років навчання, залежно від обраної спеціальності; третій – дослідницькі, докторські програми. В Італії існує університетський та неуніверситетський сектори освіти. Неуніверситетський – це навчальні установи в галузі танців, мистецтв, музики, дипломатії, військових досліджень. Більшість студентів здобуває освіту в університетському секторі (державні, приватні, вищі школи).

Навчання здійснюється національною мовою (італійською), англійська не є розповсюдженою. Як і в багатьох інших європейських університетах, студенти мають можливість вільного вибору навчальних дисциплін, окремих викладачів та термінів складання іспитів. Вони обирають власну освітню траєкторію. Освітні професійні програми зорієнтовані переважно на самостійне навчання студента (Шапран, 2020, с. 28). Система оцінювання в університеті реалізується через освітні кредити, екзамени проходять в усній та письмовій формі.

Активна участь Італії в ЄС та у Болонському процесі змусили систему вищої освіти країни наближати свої стандарти до європейських норм. В країні навчається значна кількість іноземних студентів, деякі курси викладають англійською мовою.

Система вищої освіти є доволі однотипною в плані вибору освітнього закладу, адже 98% студентів навчаються в державних університетах (Чепіль, Карпенко & Терлецька, 2013, с. 41), за наявності немалої кількості приватних ЗВО. Окрім цього вища освіта в країні представлена бізнес-школами та спеціалізованими інститутами, які навчають молодь у сфері мистецтв, туризму, спорту та архітектури. Варто зазначити, що іспанська система вищої освіти протягом останніх років переживає час змін та реформувань задля досягнення європейських стандартів.

Систему освіти контролює і регулює МОН Іспанії, але при цьому університети мають значну автономію і можуть самі визначати вступні іспити, не відступаючи від державних стандартів, чи впроваджувати зміни в проміжному контролі знань, кількості заліків чи екзаменів, що прописується у внутрішньому статуті. Університети Іспанії є одними з найкращих в Європі за якістю викладання.

За останні роки зростає кількість «освітніх туристів», тобто студентів-іноземців, які приїжджають в країну на навчання (Шапран, 2020, с. 221). Для іноземних абітурієнтів існує спеціальна програма підготовки в іспанських університетах.

В Іспанії немає безкоштовної вищої освіти, хоча вона вважається недорогою, плата за навчання різниться у державних і приватних навчальних закладах. Вартість навчання передбачає можливість користування бібліотекою, комп'ютерами, лабораторіями та підручниками.

Контроль успішності студента може різнитися в університетах. Найпоширенішими є два варіанти оцінок: 1) градація оцінок від 1 до 10, якщо студент отримує оцінку, нижче 4.9, вважається, що він не засвоїв предмет; 2) оцінка за шкалою від 1 до 5, де 1 бал – це «не здав», а 5 – це «відмінно» (Шапран, 2020, с. 224). Під час нарахування загального балу за семестр також враховуються відвідуваність, активність, участь у позаурочних проєктах.

Програми дисциплін містять такі форми навчання: лекції, семінари, практичні заняття, курсові роботи та презентації. Також наявні проміжні

письмові іспити, курсові роботи, дипломні проекти. Студенти приділяють чимало часу самостійному навчанню, оскільки освітні програми дисциплін є доволі насиченими. Практика приділення значної уваги самостійній роботі, самодисципліні і самонавчанню є звичною для більшості країн Європи, адже вимагає серйозного підходу та високої свідомості студента.

Більшість предметів в університетах викладають іспанською мовою, є також програми англійською, переважно в приватних ЗВО, менше – у державних. Дипломи іспанських вишів визнають у багатьох країнах Європи та світу. Студенти приділяють мають можливість отримати мовні практики, викладачі на високому рівні вміло поєднують традиційні та інноваційні методи навчання.

Варто звернути увагу і на систему вищої освіти США. Основними характеристиками освітньої системи цієї країни є: автономність, різноманітність, масштабність, ієрархічність, наступність, гнучкість, варіативність, конкурентність. Доступ до вищої освіти здійснюється на засадах демократії. Кожен штат визначає свою освітню політику через відповідне законодавство, як результат – кожен ЗВО має власні критерії вступу до навчального закладу. Поширеним для США є вступ за результатами тестування. Управління вищою освітою характеризується значною автономією та децентралізацією. Міністерство освіти США [United States Department of Education] контролює лише стратегічні питання на рівні національних інтересів, а також на питання забезпечення прав громадян на отримання освіти.

Американські студенти самостійно вибудовують власні освітні траєкторії на основі індивідуальних програм. Система університетської освіти має індивідуальну зорієнтованість, яка передбачає вибір навчальних курсів за схемою: основна спеціальність (Major) та друга спеціальність (Minor) (Шапран, 2020, с. 66). Заклади вищої освіти США розробляють щорічні спеціальні каталоги з переліком навчальних програм і коротким описом змісту для підготовки бакалаврів, магістрів та докторів наук за різними спеціальностями. Дисципліни, вивчення яких є необхідним для отримання спеціальності,

класифікують наступним чином: основні дисципліни (Core courses); дисципліни спеціальності (Major courses); дисципліни додаткової спеціалізації (Minor courses); дисципліни за вибором (Elective courses) (Шапран, 2020, с. 63). Із кожної групи предметів студент має вибрати певну кількість, так він формує свою «спеціалізацію», самостійно вирішує, що йому цікаво вивчати. Предмети для вивчення не нав'язують студенту. Вільний вибір зумовлює відсутність академічних груп.

Вся система здобуття вищої освіти в Америці ґрунтується на понятті «кредит» як одиниці виміру трудомісткості. Кожен заклад освіти визначає мінімальну кількість кредитів, які студенту необхідно здати, щоб семестр був зарахований, зазвичай це – 15 кредитів (1 кредит – приблизно 15 годин). За формою фінансування ЗВО поділяють на приватні, що становлять більшу за чисельністю групу навчальних закладів, і державні (кошти надходять з федерального і місцевих бюджетів). Щоб допомогти студентам в оплаті за навчання існує широкий перелік грантів, стипендій, пільгових освітніх кредитів тощо. США є лідером у залученні міжнародних студентів, навіть мають незначну кількість кампусів своїх університетів за кордоном.

Важливе значення надають освіті впродовж педагогічної діяльності (безперервній освіті), оскільки вважається, що, навіть за умови отримання якісної підготовки, вчителю необхідно продовжувати навчання задля глибокого осмислення здобутих знань, розвитку, оновлення, поглиблення професійної компетентності, а також для підвищення рівня педагогічної діяльності (Musset, 2010, с. 7).

Розвиток професійної компетентності американські вчителі здійснюють шляхом професійного навчання за і поза місцем роботи. Його формами поза місцем роботи є: професійні соц. мережі, семінари, конференції, вебінари, курси, програми; за місцем роботи – професійні навчальні спільноти, відеоклуби.

Методами професійного навчання для вчителів у США, які використовують поза місцем роботи, є: вивчення фахової літератури,

опрацювання інтернет-ресурсів, участь у розробці стандартів та навчальних програм тощо. Методами професійного навчання за місцем роботи є – наставництво (менторинг), дослідження уроку, коучинг, вивчення та обговорення наукових праць.

Підсумовуючи інформацію щодо особливостей розвитку пізнавальної активності майбутніх філологів у закордонних університетах зазначимо, що кожна з країн, яку розглядали у цьому параграфі, має свої особливості системи вищої освіти та впливу МОН на функціонування закладів. Зауважимо тенденцію до уніфікації рівнів освіти, освітніх кваліфікацій, систем оцінювання, мобільності студентів у ЗВО тих країн, що приєдналися до Болонського процесу, задля покращення можливостей працевлаштування для своїх випускників.

Акцентуючи на особливостях освіти у США, зазначимо, що важливого значення тут надають безперервній освіті, вважається, що навіть за умови отримання якісної підготовки вчителю необхідно продовжувати навчання задля розвитку та поглиблення професійної компетентності, а також для підвищення рівня якості своєї педагогічної майстерності.

Наголошено, що надважливим компонентом професійної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов є комунікативна компетентність, вміння взаємодіяти. Відмічено потребу розуміння майбутнім вчителем іноземної мови поняття «міжкультурні вміння та навички», які передбачають звести здатність звести до спільного знаменника рідну й іноземну культури, виконувати роль культурного посередника, успішно долати міжкультурні непорозуміння та конфліктні ситуації тощо.

### **Висновки до першого розділу**

У роботі досліджено систему базових понять у контексті розвитку пізнавальної активності вчителів, традиції розвитку пізнавальної активності



студентів у ЗВО України, особливості розвитку пізнавальної активності майбутніх філологів у закордонних університетах. У межах теми дисертаційної розвідки з'ясовано тлумачення таких термінів, як: «*активність*», «*пізнавальна активність*», «*інновації*», «*творчість*», «*самостійність*», «*самостійна робота*» та встановлено логічні зв'язки між ними. Задля повного і глибинного розгляду кожного поняття ми звернулись, окрім наукових праць, до словників як українських так, і іноземних (англійських, французьких та німецьких).

Наголошено, що розмежування та конкретизація понятійного апарату певної галузі чи теми є першочерговим завданням, оскільки чітке розуміння основ базових понять дає можливість цілісно та системно розуміти наукову проблематику дослідження. Зауважено, що педагогічна термінологія є недостатньо чіткою, адже багатьом термінам властиві багатозначність і синонімія, що зумовлює «розпливчатість» трактувань. Однією з причин цього явища може бути особливість термінології гуманітарних наук, адже значна активність вчених у пошуках нових дефініцій спостерігається саме в галузі педагогіки.

У роботі акцентовано, що сучасний темп розвитку технологій ставить перед вищою освітою виклик щодо *подолання репродуктивного стилю навчання* та переходу до нової парадигми, яка забезпечила б пізнавальну активність і самостійність мислення студентів. Сьогодні в освітній галузі все більшої актуальності набуває орієнтація на інновації, творчий підхід, розвиток креативного мислення, нестандартних підходів до вирішення питань.

Зауважено, що ефективність навчально-пізнавальної діяльності залежить від *психологічної підготовки студента*, яка передбачає усвідомлення мети навчання, що є вагомим стимулом до активності, прагнення вчитися, отримання належного рівня знань, вміння зосередитися, готовності діяти. Саме тому сучасний вчитель іноземної мови має вміло поєднувати мовні навички та мовленнєві уміння, володіти науковою майстерністю, професійними якостями, фундаментальними предметними знаннями, мати широкий загальнокультурний та професійний світогляд.

Наголошено на тому, що мотив до навчання є внутрішнім чинником, який спонукає студента вчитися, впливає на його ставлення до навчальної діяльності, на якість набутих знань. *Мотивом* може бути потреба, цінність, переконання, ідеал, що є рушійною силою для здобуття знань.

Згадано про труднощі, з якими стикається студент у навчанні – критично мислити, самостійно формулювати проблему, шукати шляхи та способи її вирішення. Одним із способів вирішення цієї проблеми може бути метод *«сократівського діалогу»*, основоположником якого є давньогрецький філософ Сократ. Він передбачає постановку запитань для концентрації уваги й усвідомлення дискусії. Результатом такого діалогу має бути розуміння співбесідником протиріч у своїх роздумах та умовиводах. Майстерно поставлені запитання провокують, змушують доводити власну думку до кінця і приходити, часто, до розуміння хибності своїх початкових думок.

Науковці, як українські так і зарубіжні, описуючи гейміфікацію в освіті, зауважують про переваги її використання в освітньому процесі, а саме: *залучення студентів до активної діяльності*; підсилення їх навчальної мотивації; підвищена вірогідність досягнення навчальної мети. Автори наголошують, що гейміфікація істотно покращує результати успішності через вплив на мотивацію студента до навчання та стимулювання активності.

Деякі вчені вважають, що завдяки використанню *проектної технології* інтегрується чимало дидактичних підходів (міжпредметний, проблемно-пошуковий, ігровий, інтерактивний, творчий, дослідницький, особистісний), які, своєю чергою, сприяють підвищенню якості освіти. Зазначено, що для ефективного навчального процесу, зокрема в оволодінні іноземними мовами, оптимальними є ті умови та ситуації, за яких студенти зможуть реалізовувати свої природні здібності та задатки.

Важливою темою для розгляду є зворотний зв'язок у навчанні іноземної мови. Науковці приділяли велику увагу ефективності *методів зворотного зв'язку*, обізнаності майбутніх педагогів з ними, розумінню їх ефективності та значущості. Зазначено, що якісний зворотний зв'язок має містити три аспекти, а

same: структуру – цілі, місце проведення, час, орієнтування студента в темі матеріалу; зміст – конструктивний, диференційований; формат – усний, письмовий, графічний, презентація.

Під час дослідження доведено, що надважливим компонентом професійності майбутнього вчителя іноземних мов є *комунікативна компетентність*, вміння взаємодіяти з учнями, що забезпечить якісну й продуктивну роботу та отримання бажаних результатів.

Технологія «*навчання у співпраці*» – «cooperative learning, collaborative learning» (англ.) – ґрунтується на спільному обговоренні проблеми, спільному прийнятті рішень та є особисто-орієнтованим підходом у вивченні іноземної мови. Основне завдання технології навчання у співпраці – це активізація пізнавальної діяльності студентів, мовленнєвої активності у роботі в групах чи командах.

Акцентовано на потребі розуміння майбутнім вчителем іноземної мови поняття «*міжкультурні вміння та навички*». Вони охоплюють: здатність привести до спільного знаменника рідну й іноземну культури; культурну чуттєвість і вміння визначити й використати різні стратегії для контакту з представниками інших культур; здатність виконувати роль культурного посередника між рідною культурою та іноземною, успішно долати міжкультурні непорозуміння та конфліктні ситуації; вміння долати стереотипи у стосунках.

Особливе значення має вивчення процесів розвитку педагогічної освіти у європейських країнах. Кожна система вищої освіти країни, яку ми розглядали у цьому розділі дисертації (Велика Британія, Польща, Данія, Швеція, Німеччина, Іспанія, Італія, Франція, США, Австрія) є унікальною, як і культура, зі своїми особливостями та впливом МОН на функціонування закладів. Згадано про ключові вміння студента XXI ст., чотири навички XXI століття (the 4-Cs of 21-st century skills), на які орієнтуються викладачі багатьох країн, а саме: критичне мислення (critical thinking skills), спілкування (communication skills), співпраця (collaboration skills) та творчі вміння (creativity skills). Зауважено на тенденції

тих країн, що приєдналися до Болонського процесу, до *уніфікації рівнів освіти*, освітніх кваліфікацій, систем оцінювання, мобільності студентів у закладах освіти задля покращення можливостей працевлаштування для своїх випускників.

На основі аналізу літератури зазначено, що дослідження певного питання, теми чи проблеми важливо *проводити в єдності історії та теорії*, що дасть змогу врахувати багатогранність, динамічність і суперечливість певних явищ, глибше зрозуміти їх сутність. Історична ретроспекція дасть можливість дотримуватися принципу наступності та послідовності, збалансовувати співвідношення традиційного й інноваційного, що є необхідним у кожній науковій розвідці.

Головні аспекти та наукові результати, висвітлені в розділі, знайшли відображення в (*Protsyk, 2020; Процик, 2020; Процик, 2019, с. 159–160; Процик, 2020, с. 20–23; Процик, 2021, с. 231–233*).

## РОЗДІЛ 2. ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПЕРІОД 1991-2000 РОКИ

### 2.1. Становлення національної системи філологічної освіти

Вища освіта України має глибоку історію та традиції, які й заклали фундаментальні основи для її розвитку. В Україні перші вищі навчальні заклади з'явилися наприкінці XVI – на початку XVII ст. Серед них – Острозька академія (1687 р.), Києво-Могилянська академія (1632 р.) та Львівський університет (1661 р.). Велика кількість закладів вищої освіти була створена у XIX ст.: класичні університети у Харкові (1805 р.), Києві (1834 р.), Одесі (1865 р.) та Чернівцях (1875 р.); професійні заклади вищої освіти – Київський політехнічний інститут (1898 р.), Харківський технологічний інститут (1885 р.), Ніжинська гімназія вищих наук (1805 р.), Глухівський учительський інститут (1874 р.) та ін. Ці чинники створювали передумови для розвитку філологічної освіти, обумовлювали увагу до вивчення іноземних мов. У той же час відсутність власної державності неминуче приводила до нівелювання національних традицій, представники наукової еліти зустрічали значні труднощі при обстоюванні своїх уподобань.

Діяльність братських шкіл в Україні є епохальним явищем в історії нашого народу. Вони відіграли значну роль у поширенні та популяризації освіти, боротьбі українського народу проти національного та релігійного гніту, у національному відродженні, у вихованні учнів в дусі патріотизму, любові до своєї культури, мови та народу. Їх поява зумовлена потребою в освіченості людей, задля отримання можливостей відстоювати інтереси свого народу. Саме ці навчальні заклади потребували вчителів з належною філологічною підготовкою.

Швидке зростання вищих навчальних закладів спостерігалось у радянський період. Структура мережі була достатньо простою: функціонували класичні університети (10 – до 1990 р.) та профільні інститути (Кремень, 2016).

З другої половини ХХ ст. в Україні починають активно функціонувати наукові школи. Вони стали ефективними формами колективної праці вчених і науковців задля пошуку нового, функціонували як формальні, так і як неформальні об'єднання чи спільноти. Це були об'єднаннями однодумців, творчих та ініціативних людей, які мали спільні цілі та наукові інтереси, прагнули через пошуки і креативні ідеї відкривати нові грані та горизонти в різноманітних галузях науки.

Створення наукових шкіл – це добра вітчизняна традиція, результат особливостей культурно-історичного розвитку України (Гончаренко, б.д., с. 7). З науковими школами асоціюють успіхи в багатьох галузях науки, розширення можливостей щодо управління наукою та масштабними дослідницькими колективами. Як зазначають дослідники, в них існує спеціальний «клімат», умови, сприятливі для творчого пошуку та розвитку, і саме це так приваблює молодь – можливість творчої реалізації. Наукова школа функціонує як науковий колектив, на чолі якого обов'язково є науковий керівник, – ініціатор дослідницької програми в певній галузі науки. Наукова школа, на думку С. Гончаренка, – це традиція мислення, особлива наукова атмосфера, поява значної наукової ідеї, що є головним для створення наукової школи (Гончаренко, б.д.). Вчений стверджує, що становлення школи як наукової течії здійснюється, коли теорія чи концепція, яку розробляє школа або окремих учених, вже набула певної популярності у наукових колах, а тому існує і розвивається незалежно від свого творця, тобто утверджується як наукова традиція.

Добре знаною в педагогіці була наукова школа академіка І. Зязюна, представники якої розглядали концепцію педагогічної майстерності; експериментальна науково-педагогічна школа міжпредметної інтеграції академіка В. Ільченко; школа застосування синергетичного підходу до дослідження педагогічних явищ, заснована професором О. Чалим і професором Л. Лутаєм, наукова школа О. Зільберштейна, яка досліджувала теоретичні та практичні проблеми наочності в навчанні. Ефективною науковою школою

важливих прикладних досліджень теоретичного і практичного характеру зарекомендувала себе наукова школа з дослідження проблем педагогічної творчості й технологій у неперервній професійній освіті, започаткована членом-кореспондентом НАПН України С. Сисоєвою (Гончаренко, б.д., с.14).

Фактично кожна галузь мала свої наукові школи, де вирішували актуальні питання. Їх учасники працювали як у педагогічних навчальних закладах, так і в інших галузях.

Кінець ХХ ст. та початок ХХІ ст. знаменувався докорінними змінами як в соціально-економічному, так і в політичному житті України та світу. У 1991 р. Україна стала незалежною державою і розпочала шлях до майбутнього, орієнтуючись на світові та європейські цінності, новітні тенденції в освіті, інформатизацію суспільства, динамічний розвиток знань, науки та технологій. Одним із визначальних чинників політичного, соціально-економічного та наукового добробуту суспільства була і є освіта. В умовах переходу до інформаційного суспільства вища освіта стає пріоритетом.

На Всесвітній конференції ЮНЕСКО у 1998 р. було зазначено, що освіта перетворюється на один із найважливіших компонентів культурного, соціально-економічного та політичного розвитку людства (Пономаренко, 2008, с. 13).

Україна після розпаду СРСР отримала розвинену систему вищої освіти, яка забезпечувала професійну підготовку фахівців того часу. Незважаючи на те, що значний період часу входила до складу СРСР, у нашій державі існували свої науково-педагогічні заклади, наукові школи; українські науковці зробили значний внесок у розвиток освіти не тільки радянської, а й світової. Недоліками радянської системи освіти були: невміння пристосовуватися до нових ринкових умов; вузька спеціалізація майбутніх фахівців; централізація управління освітою; однаковість системи вищої освіти.

Дослідниця І. Гамерська у науковій розвідці на тему гармонізації національних і європейських стандартів зазначає, що домінуючими тенденціями розвитку системи вищої освіти України в 90-ті рр. ХХ ст. були:

деідеологізація та демілітаризація, перехід від елітарної до масової вищої освіти, гуманізація освітнього процесу, гуманітаризація структури підготовки фахівців, поява приватного сектору навчальних закладів, диверсифікація джерел фінансування (Гамерська, 2014, с. 1).

Значний вплив на стан освіти, її розвиток та прогрес має фінансова підтримка з боку держави. Провідні країни світу роблять значний фінансовий внесок в освітню галузь. Р. Рейган, 40-й президент США, ще у 80-ті рр. ХХ ст., зауважував, що «ми даємо гроші університетам не тому, що ми багаті, але ми багаті завдяки тому, що даємо гроші університетам». В Україні розбудова освіти в перші 15 років незалежності відбувалася в умовах гострої соціально-економічної кризи, що своєю чергою, мало негативний вплив на фінансування, недофінансування освітньої галузі негативно відобразилося на темпах модернізації та розвитку галузі (Пономаренко, 2008, с. 14).

Слабке фінансування спричинило погіршення матеріально-технічного забезпечення навчання, зниження рівня достатку вчителів і викладачів, падіння престижу професії. Почався значний «відплив мізків» за кордон. Виїзд талановитої молоді в інші країни призвів до процесу старіння викладацьких кадрів у вищих навчальних закладах. На той час середній вік доктора наук становив 60 років, а кандидата наук – 57 років (Пономаренко, 2008, с. 30).

Основними джерелами фінансування вищої освіти в Україні є:

- кошти державного та місцевих бюджетів;
- кошти юридичних (громадські організації, фонди) і фізичних осіб;
- кошти від надання навчальними закладами додаткових освітніх послуг та ін.

Міністерство освіти і науки України протягом 1995 – 2005 рр. провело велику роботу щодо створення нової нормативно-правової бази національної вищої школи (Пономаренко, 2008, с. 17). Були розроблені, сучасні нормативні документи, в яких враховували кращий досвід країн в галузі освіти. На жаль, в перші роки незалежності нашої держави працівники вищих навчальних закладів вимушені були керуватися документами загальносоюзних освітніх



установ, яких фактично на той час вже не існувало.

Головними законодавчо-нормативними документами, важливими для української вищої школи періоду 1991 – 2000 рр., стали: закони України «Про освіту» (1991, 1996 рр.), «Про наукову і науково-технічну діяльність» (1991 р.); Конституція України (1996 р.); постанова Кабінету Міністрів України «Про державну національну програму «Освіта» («Україна ХХІ століття»)» 1993 р.; указ Президента «Про основні напрямки реформування вищої освіти в Україні» (1995 р.); «Державний освітній стандарт з іноземної мови» (1998 р.); наказ Міністерства освіти України «Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» (1993 р.).

З набуттям Україною незалежності державна політика у галузі вищої освіти формувалася на основі Закону України «Про освіту» (1991 р.). У цьому документі зазначено, що головною метою освіти є всебічний розвиток людини, її талантів, розумових і фізичних здібностей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору (Закон «Про освіту»).

Відповідно до статті 5 Закону України «Про освіту» основними принципами освіти є: доступність, рівність прав, гуманізм, демократизм, незалежність від політичних партій, релігійних організацій, інтеграція з наукою та виробництвом, зв'язок з освітою інших країн, гнучкість системи освіти, єдність і наступність, безперервність і різноманітність освіти, відповідність світовому рівню. У статті 36, яка стосується кваліфікації спеціалістів з вищою освітою, зазначені наступні освітні рівні, які присвоюють випускникам: молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр.

В статті 39 йдеться про автономію закладів вищої освіти, а саме: визначення змісту освіти, планів прийому студентів, аспірантів, докторантів з урахуванням державного замовлення, встановлення і присвоєння вчених звань навчального закладу, право власності на будівлю, техніку та інше майно. Стаття 49 інформує про обов'язкову атестацію педагогічних працівників. За результатами атестації приймають рішення про відповідність обійманій посаді та кваліфікації. Стаття 59 роз'яснює, що навчально-виховні заклади та інші

установи мають право укласти угоди про співробітництво, встановлювати прямі зв'язки з навчальними закладами, науковими установами інших країн, міжнародними організаціями, фондами, тобто мають право на зовнішньоекономічну діяльність відповідно до законодавства.

У 1992 р. створений виконавчий орган влади – ВАК (вища атестаційна комісія) України, який займався атестацією наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації. ВАК взяв за основу радянську модель спеціалізованих вчених рад, систему кодування і назв наукових спеціальностей, за якими захищали дисертації на здобуття наукових ступенів кандидата і доктора наук.

У 1992 р. створена Академія педагогічних наук України, що сприяло розгортанню педагогічних досліджень, вивченню проблем вищої школи, проведенню науково-практичних конференцій. У структурі АПНУ у 1999 р. було створено Державну національно-педагогічну бібліотеку України ім. В. Сухомлинського задля забезпечення фахових інформаційних потреб науковців і практиків (Пономаренко, 2008, с. 35).

Вища школа з настанням незалежності ввійшла в період глобальних реформувань, які стосувалися і системи підготовки кадрів, і освітніх програм, і стандартів освіти, і напрямів підготовки та спеціальностей, і запровадження новітніх освітніх технологій, і прагнення України до досягнення стандартів світового та європейського освітнього простору.

Державну освітню політику щодо підготовки майбутніх учителів іноземної мови можна чітко простежити у «Державному стандарті освіти з іноземної мови» (1998 р.) (Постанова «Про розроблення державних стандартів»). Головними тезами цього документа є: функціональна перебудова вищої школи задля адаптації системи вищої школи до європейського зразка; формування гуманістичної моделі майбутнього фахівця; інтернаціоналізація вищої школи; посилення статусу навчального предмета «Іноземна мова» (особливо – англійська); розширення участі студентів факультетів іноземних мов у міжнародних проєктах; запровадження ступеневої підготовки майбутніх

вчителів іноземних мов; створення системи безперервної мовної освіти.

Періодична преса, яка була доступна в досліджуваному періоді (1991 – 2000 рр.) для вчителів (іноземної мови зокрема), це – «Іноземні мови в школі» (рос. мовою), «Вісник вищої школи» (рос. мовою), «Питання мовознавства» (рос. мовою), «Педагогіка» (рос. мовою, з 1991 р.), «Народна освіта» (рос. мовою), «Іноземні мови» (з 1995 р.), «Рідна школа» (з 1992 р.), «Наука і освіта» (з 1997 р.), «Освіта і наука» (рос. мовою, з 1999 р.), «Шлях освіти» (з 1996 р.). Ці та інші журнали здебільшого висвітлювали державну політику у галузі іншомовної освіти, містили інформацію про місце і роль іноземних мов у суспільстві, про діяльність вищих навчальних закладів та ін.

Європейські країни також піднімали питання стандартів професійної підготовки вчителів, розробивши міжнародні документи, а саме: Рекомендації ЮНЕСКО та Міжнародної організації праці від 1996 р. «Про становище і статус учителів», документ, ухвалений у Страсбурзі в 1992 р. «Європейська Хартія регіональних мов або мов меншин» тощо.

Рекомендація Кабінету Міністрів Ради Європи «Про сучасні мови» (1998 р.) (Рекомендація «Про сучасні мови») наголошує на заходах щодо сприяння широкій багатомовності, а саме: заохочувати та створювати умови для використання іноземних мов у викладанні немовних предметів (історія, географія та ін.), сприяти ранньому вивченню сучасних мов, підвищувати стандарти комунікації, сприяти вивченню мов протягом усього життя, дотримуватися систематичної послідовності у вивченні мов на різних рівнях освіти, підвищувати стандарт комунікації, за можливості вивчати більше, ніж одну європейську або іншу мову.

В документі зазначено, що необхідно забезпечити майбутніх учителів іноземних мов високоякісною підготовкою, в якій визначено точне співвідношення між вивченням академічних предметів і професійною підготовкою; запропонувати вчителям підвищувати кваліфікацію; сприяти на етапі розроблення концепції навчальних курсів для вчителів визначенню точної й послідовної мети у вигляді набору основних знань, який охоплюватиме

лінгвістичний, міжкультурний, освітній і психологічний компоненти.

У проєкті «Концепція викладання іноземних мов в Україні», який опублікований в інформаційному збірнику МОН України в 1994 році (Інформаційний збірник, 1994/24) акцентовано увагу на тому, що це – перший цілісний і всеохоплюючий документ, який увібрав передовий вітчизняний і зарубіжний досвід вивчення іноземних мов. Підкреслено, що доцільно розрізняти поняття державна, рідна та іноземні мови. Державною мовою в Україні є українська, рідною мовою, окрім української, може бути будь-яка мова певної національної спільноти, до іноземних належать будь-які мови, якими не розмовляють спільноти, що проживають на території України.

Зазначено, що в умовах розбудови незалежної України виникає потреба у фахівцях зі знаннями іноземних мов, що зумовлено розширенням і зміцненням міжнародних зв'язків, необхідністю ознайомлення зі світовою культурою, потребою освоєння науково-технічного прогресу.

Мови, які вивчають в Україні як іноземні: англійська, іспанська, італійська, китайська, корейська, німецька, португальська, перська, слов'янські мови, фінська, французька, японська. Основними іноземними мовами, які вивчають у середніх навчальних закладах України, є: англійська (70.1%), німецька (19.4%), французька (10.5%), іспанська (0.6%) та інші (Інформаційний збірник, 1994/24, с. 9). В Концепції зауважено, що доцільно розширювати номенклатуру іноземних мов, вивчати дві і більше. А вивчення латинської та старослов'янської, сприятиме створенню основи для опанування європейськими мовами – германськими, романськими, слов'янськими, що, своєю чергою, допоможе оволодіти східними мовами (арабська, китайська, японська та ін.)

Іноземна мова є елементом культури народу, вона відкриває студентам доступ до великого духовного багатства інших народів. Основне завдання іноземної мови як освітнього предмета – формування особистості студента шляхом оволодіння говорінням, слуханням, читанням та письмом – основними чотирма видами мовленнєвої діяльності (компонентами спілкування).

Говоріння – розвиток можливостей студентів спілкуватися в усній формі на довільні теми; слухання – розвиток можливостей студентів розуміти та реагувати на усне мовлення інших; читання – розвиток можливостей студентів розуміти письмову мову (читати) та реагувати на неї; письмо – розвиток можливостей студентів спілкуватись у письмовій формі.

Аналізуючи статистичні дані щодо кількості вищих навчальних закладів та студентів в Україні у 1991 – 2000-х рр. (Кремень, 2016, с. 420) підсумовуємо, що: ВНЗ I-II рівнів акредитації у 1991 р. налічувалось 742 студентів, в 2000 р. – 664 (відбулося зменшення на 11%), студентів у 1991 р. було 757, в 2000 р. – 528 (на 30% зменшилася кількість); ВНЗ III-IV рівнів акредитації в 1991 р. було 149, в 2000 р. – 315 (на 111% збільшилася їх кількість), студентів в 1991 р. було 881, в 2000 р. – 1402 (на 59% збільшилася кількість). Збільшення кількості вищих навчальних закладів (інститутів, університетів, академій) дало можливість подолати проблему, яка спостерігалася на початках незалежності України, а саме – зменшення кількості студентів. Щоправда, у коледжах, технікумах, училищах кількість студентів за вказаний період знизилася.

Щодо статистики стосовно наукових кадрів (кандидати та доктори наук) за період 1991 – 2000 рр., то: у 1991 р. науковцями були – 295010 осіб, а у 2000 р. – 120773 особи (на 59% зменшилась їх кількість).

Проміжок часу 1991 – 2002 рр. для України – це період національної самоідентифікації в освіті (Кремень, 2016, с. 8), час ухвалення ключових освітянських законів та постанов, орієнтирів та стратегій подальшого розвитку, незважаючи на такі негативні явища в тогочасному суспільстві, як: соціальні та економічні труднощі, недостатність фінансування освіти, кризові явища, заборгованість із виплати зарплат.

У Рішенні колегії Міністерства освіти України від 1993 р. «Про стан базової підготовки учнів і студентів у навчально-виховних закладах Тернопільської області» (Інформаційний збірник, 1994/1) знаходимо повідомлення про те, що керівники навчальних закладів та місцеві органи державного управління не достатньо уваги приділяють покращенню якості

знань та базової підготовки студентів. Значний відсоток вчителів викладають предмети не за фахом. Навчально-виховні заклади мало забезпечені літературою та сучасними технічними засобами.

Через послаблення контролю та належних вимог до студентів з боку викладачів рівень підготовки як учнів, так і студентів залишається низьким. У більшості навчальних закладів іноземну мову не вивчають.

З середини 1990-х рр. в Україні поступово запроваджують ліцензування та акредитацію напрямів і спеціальностей підготовки фахівців, акредитація закладів вищої освіти, що позитивно вплинуло на забезпечення рівня якості вищої освіти. Ліцензування, акредитація – це процедури визнання спроможності закладу вищої освіти провадити освітню діяльність відповідно до вимог та стандартів вищої освіти, до державних вимог щодо кадрового, науково-методичного та матеріально-технічного забезпечення. Пізніше були ухвалені відповідні законодавчі документи, які регулюють ці процедури (нормативи, вимоги, умови, характеристики), а саме: Наказ Міністерства освіти і науки України від 2003 р. «Ліцензійні умови надання освітніх послуг у сфері вищої освіти» (Наказ «Ліцензійні умови») та Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 2012 р. «Про затвердження Державних вимог до акредитації напряму підготовки, спеціальності та вищого навчального закладу» (Наказ «Про затвердження вимог»).

У 90-х рр. ХХ ст. почали з'являтися приватні заклади вищої освіти, які готували фахівців престижних на той час гуманітарних спеціальностей. У 1993 р. була створена Асоціація вищих навчальних закладів, заснованих на недержавній формі власності, яка вирішувала багато організаційних питань щодо провадження освітнього процесу, одержання ліцензій та ін. Виникнення приватної вищої освіти в Україні було зумовлене світовими тенденціями, орієнтацією системи освіти на потреби становлення інформаційного суспільства та ринкової економіки.

Починаючи з 1992 р., Міністерство освіти і науки, Міністерство охорони здоров'я, Міністерство аграрної політики здійснювали ранжування

(рейтингування) вищих навчальних закладів, які перебували в їх підпорядкуванні, з метою підвищення якості освіти та здійснення оцінки результатів діяльності закладу. Методику та методологію розробили Інститут стратегій вищої освіти у США та Європейський центр ЮНЕСКО у сфері вищої освіти.

В Україні перші рейтингування взяв на себе приватний вищий навчальний заклад – Міжрегіональна академія управління (МАУП) (Пономаренко, 2008, с. 28). Але ці рейтинги не викликали довіри у педагогічної громадськості внаслідок непрозорості методик визначення найкращих ВНЗ.

На сьогодні існує рейтингова система закладів вищої освіти «200 найкращих вишів України» («Топ-200 Україна»), який багато в чому подібний до світових аналогів. Серед світових рейтингових систем найвпливовішою є «Таймз — вища освіта» [Times Higher Education World University Rankings].

Основний закон України має довгу історію, починаючи від часів Ярослава Мудрого (Конституції Київської Русі), – є невід’ємною частиною самостійної, незалежної та суверенної держави. Ухвалення Конституції України у 1996 р. стало надважливим кроком у забезпеченні прав людини, сприяло підвищенню міжнародного авторитету країни на міжнародній та світовій арені. Цей основний документ встановив нові правові рамки і для регулювання вищої освіти, де передбачено право на безоплатне здобуття вищої освіти в державних і комунальних вищих навчальних закладах на конкурсній основі.

У 1993 р. ухвалена Постанова Кабінету Міністрів України «Про Державну національну програму «Освіта» («Україна ХХІ століття»» (Постанова «Про державну програму»). В ній акцентовано увагу на тому, що український народ має стати нацією, що постійно навчається, у зв’язку з динамічним розвитком, гуманізацією, демократизацією суспільства, зростанням соціальної ролі особистості, швидкою зміною техніки та технологій. У документі згадано про недоліки системи освіти того часу, а саме: невідповідність стану системи освіти вимогам та умовам розбудови української державності, запитам особистості, суспільним потребам та світовим

досягненням; знецінення престижу освіченості та інтелектуальної діяльності; спотворення цілей і функцій освіти; бюрократизація всіх ланок освітньої системи.

Стратегічними завданнями реформування вищої освіти є: перехід до гнучкої, динамічної ступеневої системи підготовки фахівців; формування мережі вищих навчальних закладів, які задовольняли б всі освітні інтереси особи; піднесення вищої освіти України на рівень досягнень розвинутих країн світу, інтеграція у міжнародне науково-освітнє товариство. Педагогічні працівники, як зазначено в документі, мають стати основною рушійною силою відродження та створення якісно нової національної системи освіти.

Головна увага має бути зосереджена на підготовці нового покоління педагогічних працівників, підвищенні загальної культури, професійної кваліфікації та соціального статусу педагога до рівня, що відповідає його ролі у суспільстві. Щодо науково-технічної діяльності, зазначено, що наука являється органічною частиною освіти, базовим елементом і рушійною силою її розвитку.

Наукова діяльність навчальних закладів має забезпечувати відповідність змісту освіти сучасним досягненням у галузі науки, техніки і культури; розвиток інтелектуального потенціалу суспільства та ін. У програма «Освіта» зазначено, що національне виховання є органічним компонентом освіти і містить усі складові системи. В її основу мають бути покладені принципи: гуманізму, демократизму, єдності сім'ї та закладу освіти, наступності та спадкоємності.

Стосовно фінансування та матеріально-технічного забезпечення освітньої галузі, то воно має ґрунтуватися на пріоритетності витрат на розвиток освіти з державного та місцевих бюджетів, використанні залучених коштів державних і приватних підприємств, громадських організацій та батьків, міжнародних освітніх фондів, програм і благодійних організацій, коштів, одержаних за надання додаткових освітніх послуг, виконання науково-дослідних робіт, доходів від виробничої та комерційної діяльності, кредитів і банківських позичок.



Нині існує більше тисячі вищих навчальних закладів, майже 350 закладів III-IV рівня акредитації, близько 190 – приватної форми власності.

Структура вищої освіти України будується відповідно до структури освіти розвинених країн світу. У 1992 р. відроджується ступенева система підготовки фахівців, як необхідність дотримання міжнародних стандартів задля підготовки конкурентоспроможного педагога. У 2002 р. в Законі України «Про вищу освіту» чітко дефініційовано ступені підготовки (освітньо-кваліфікаційні рівні) у вищій школі – молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр.

У 2000 р. Рада Європи ухвалила «Меморандум освіти протягом життя» [A Memorandum of Lifelong Learning], де наголошено на тому, що безперервна освіта має стати головною програмою не тільки освітнього, а й політичного простору громадянського суспільства. Концепція «навчання протягом життя» (lifelong learning – LLL) зазнавала смислових змін протягом десятиліть. Так, у 70 – 80-х рр. ХХ ст. під безперервною освітою розумілося надання бідним прошаркам населення можливості навчатися. У 2000-х рр. освіту протягом життя розглядали як засіб адаптації як студентів, так і педагогічних працівників до швидких технологічних змін і розвитку наукового прогресу. Сьогодні безперервна освіта передбачає можливість особистісного та професійного зростання.

Аналізуючи становлення національної системи філологічної освіти, доцільно наголосити на персоналіях та їх пріоритетних ідеях, значимих для її творення. Важливим у процесі викладання педагогічних дисциплін є вивчення пріоритетних напрямів наукових шкіл – як вітчизняних, так і зарубіжних, які зробили вагомий внесок у науку та не втратили актуальності сьогодні.

Задля вивчення популярності праць вітчизняних і зарубіжних вчених, які використовують в навчальному процесі, нами було опитано 16 експертів – викладачів закладів вищої освіти. На запитання відповіли доктори наук у галузі педагогіки Чернівецького національного університету імені Ю. Федьковича, Черкаського національного університету імені Б. Хмельницького та Тернопільського національного економічного університету. Дослідження

проводили у 2019 р. Запитання звучало так: «Праці яких вітчизняних і зарубіжних учених є найбільш значимі для викладачів?».

Відповіді респондентів доцільно подати на двох рисунках.

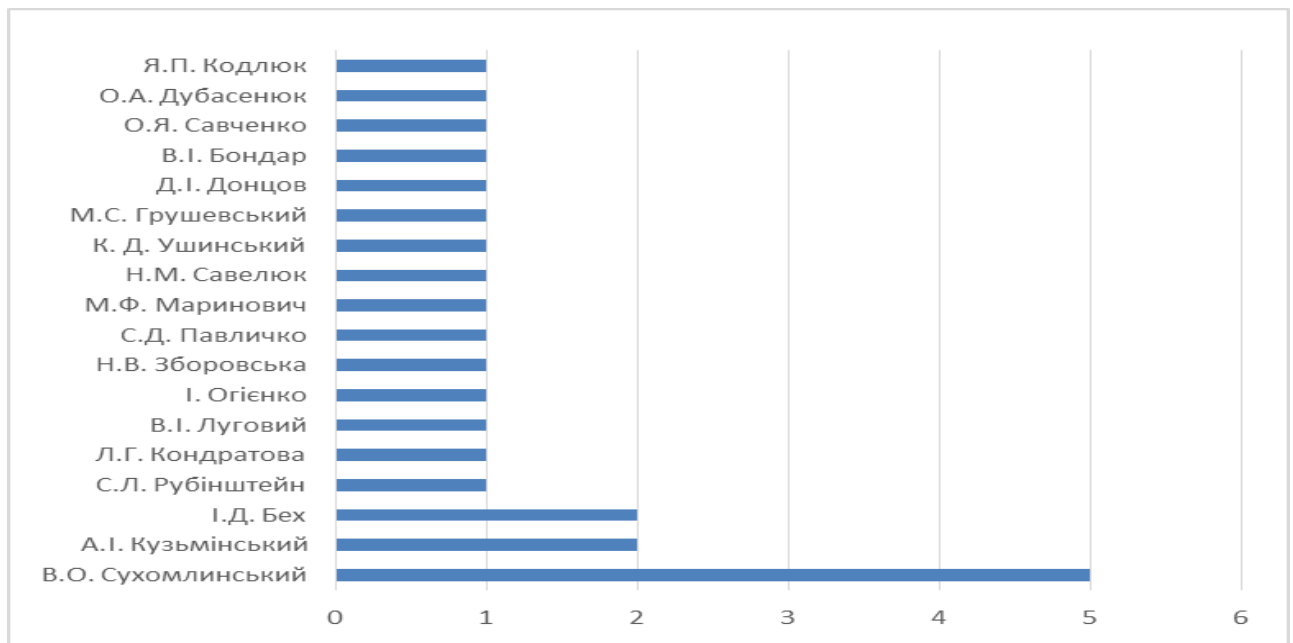


Рис. 2.1. Праці вітчизняних учених найбільш значимі для викладачів.

*Джерело: розроблено автором дослідження.*

Аналізуючи отримані дані, зазначені в рис. 2.1, можемо зробити висновок, що найчастіше опитувані згадували В. Сухомлинського, А. Кузьмінського та І. Беха, інші персоналії були згадані одним респондентом.

В історії педагогічної науки В. Сухомлинський посідає почесне місце як знаний педагог, гуманіст і мислитель. Він приділив багато уваги і праць моральному вихованню підростаючого покоління, вважаючи, що саме воно передає найцінніший досвід який людство здобувало протягом поколінь. У відповідях респонденти виокремили праці відомого вітчизняного педагога ХІХ ст. К. Ушинського, який написав чимало шкільних підручників, літературних творів, книг, пов'язаних із вихованням, навчанням і розвитком підростаючого покоління. Цінними для сучасної науки є його ідеї щодо розвитку активності як форми, в якій здійснюється свідоме навчання учня.

Респонденти згадали ім'я великого українського історика М. Грушевського, основна праця якого – 10-ти томна монографія «Історія України-Русі» – вважається найповнішою історією нашої держави, а також педагога-

сучасника О. Савченко, яка акцентує увагу на дослідженні пізнавальної самостійності молодших школярів, якості шкільної освіти та її модернізації.

На думку опитаних, відповідно до результатів, наведених на рис 2.1., велика педагогічна спадщина вітчизняних науковців, відіграє значну роль у сучасному освітньому процесі, сприяє ефективному навчанню та вихованню учнів. Вона заслуговує на те, щоб майбутні вчителі її пізнавали, аналізували, запозичували ідеї та застосовували їх на практиці.

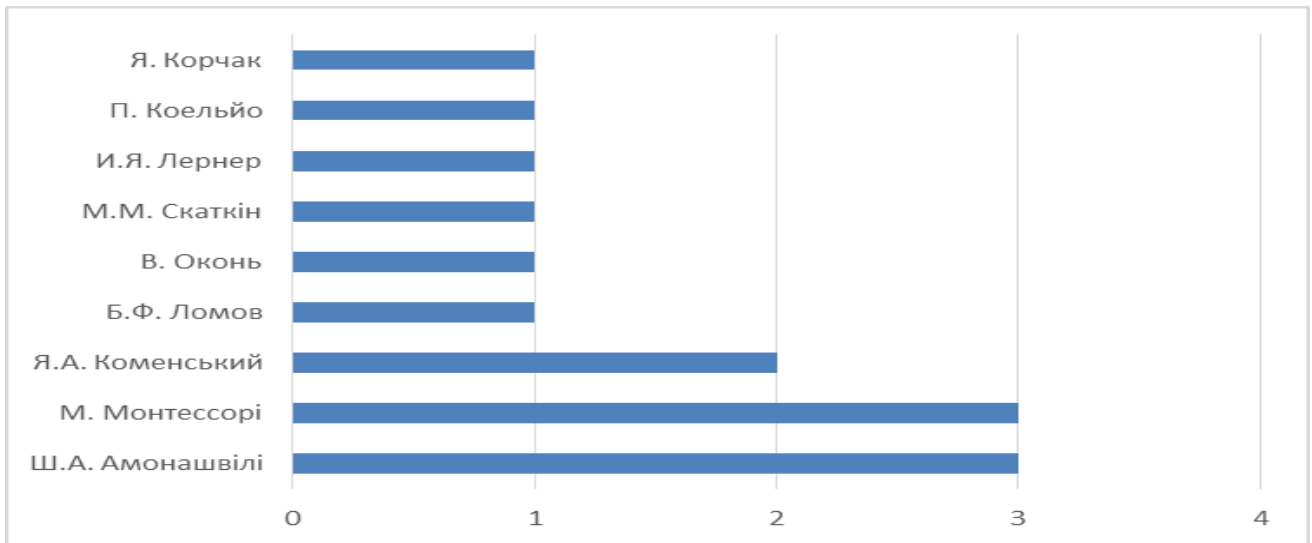


Рис. 2.2. Праці зарубіжних учених найбільш значимі для викладачів.

*Джерело: розроблено автором дослідження.*

Аналізуючи дані рис. 2.2., бачимо, що найчастіше називали прізвища Ш. Амонашвілі, М. Монтезорі та Я. Коменського. Респонденти переконані, що майбутнім вчителям необхідно знати й уміти застосовувати в професійній діяльності методи навчання «батька дидактики» та педагогічної науки Я. Коменського; пріоритетні принципи та форми роботи щодо вільного розвитку дітей за методикою М. Монтезорі; ідеї гуманної педагогіки, особистісного підходу до дітей під час навчального процесу, запропоновані Ш. Амонашвілі.

Експерти у своїх відповідях також назвали праці педагогів ХХ ст.: І. Лернера, який досліджував основи дидактики, методи навчання, обґрунтував сучасні підходи в навчанні; М. Скаткіна, який займався вдосконаленням процесу й змісту навчання, аналізував проблеми дидактики, В. Оконя, який досліджував фундаментальні основи навчального процесу, особливості проблемного навчання, є автором педагогічного словника.

Дослідниця Н. Терентьєва (Терентьєва, 2016, с. 18) у дисертаційній роботі на здобуття ступеня доктора педагогічних наук на тему: «Тенденції розвитку університетської освіти в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)», описуючи 90-ті рр. ХХ ст. зауважує такі негативні тенденції, як: зростання педагогічного навантаження; дефіцит бюджету на освіту; збільшення кількості безробітних освітян; відсутність підтримки ВНЗ з боку наукових і виробничих установ; зміна свідомості молоді у бік неповаги до вищої освіти як інституції; низька мобільність і гнучкість освітніх установ; незначна варіативність освітніх послуг.

Стосовно позитивних змін, авторка зазначає, що суспільство змінилося з індустріального на постіндустріальне і це, в свою чергу призвело до інтеграції освіти, науки та виробництва; зміни ідеологічної і цільової основи наук, ієрархії академічних знань, інтенсифікації використання об'єктивного знання, яке визначає зміст університетської освіти; зростання інтелектуального виробництва; візуалізації освітніх послуг, набуття знаннями статусу основного капіталу; потреби у неперервній освіті; гуманізації технічної освіти; інноваційності у навчанні.

Гуманізація вищої освіти є одним із принципів, який необхідно реалізовувати відповідно до Державної національної програми «Освіта (Україна ХХІ ст.)», Закону України «Про освіту», указів Президента, проєктів МОН України та Загальноєвропейських рекомендацій. Гуманізація полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності; в можливості розкрити свої здібності та задовольнити свої освітні потреби; забезпеченні переваги загальнолюдських цінностей; гармонізації зв'язків людини та навколишнього середовища, суспільства та природи. Коли йдеться про людину як центр гуманізованої освіти, мається на увазі скерованість процесу навчання і виховання на розвиток та соціалізацію особистості, вироблення в суб'єктів навчання навичок самоаналізу та самооцінювання.

Отже, підводячи підсумки матеріалів щодо становлення національної системи філологічної освіти, увагу звертаємо на функціонування в Україні

братських шкіл, що є важливим явищем в історії народу. Ці школи відіграли вагомую роль у популяризації освіти, боротьбі українського народу проти національного гніту, у національному відродженні, у вихованні учнів любові до своєї культури, мови та народу.

З другої половини XIX ст. на території України починають діяти «наукові школи», які стали ефективними формами спільної праці вчених і науковців задля пошуку нового. Це були об'єднаннями однодумців, творчих людей, які мали спільні цілі та інтереси, прагнули відкривати нові грані та горизонти в різноманітних галузях науки.

Важливими для української вищої школи законодавчо-нормативними документами, періоду 1991 – 2000 рр., були: закони України «Про освіту» (1991, 1996 рр.), «Про наукову і науково-технічну діяльність» (1991 р.); Конституція України (1996 р.); постанова Кабінету Міністрів України «Про державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»)» 1993 р.; указ Президента «Про основні напрямки реформування вищої освіти в Україні» (1995 р.); «Державний освітній стандарт з іноземної мови» (1998 р.); наказ Міністерства освіти України «Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» (1993 р.).

Вища школа з настанням незалежності розпочала значні реформування, які стосувалися системи підготовки кадрів, освітніх програм, стандартів освіти, запровадження новітніх освітніх технологій. Україна прагнула до досягнення стандартів світового та європейського освітнього простору. Виділено стратегічні завдання реформування вищої освіти, а саме: перехід до гнучкої ступеневої системи підготовки фахівців; формування мережі вищих навчальних закладів, які задовольняли б всі освітні інтереси особи; піднесення вищої освіти України на рівень розвинутих країн світу, інтеграція у міжнародне освітнє товариство, тощо.

У нормативних документах акцентовано, що іноземна мова відкриває студентам доступ до великого духовного багатства інших народів. Головним завданням предмету іноземна мова є формування особистості студента завдяки

оволодінню чотирма видами мовленнєвої діяльності: говорінням, слуханням, читанням та письмом. Відзначено, що структура вищої освіти України будується відповідно до освіти розвинених країн світу.

## **2.2. Пізнавальна активність молоді як пріоритет у дидактиці 90-х рр. ХХ століття**

Проблема активізації пізнавальної діяльності має давні історичні традиції. Давньогрецькі філософи ще у IV-Vст. до н.е. – Сократ, Платон, Арістотель, Демокріт виокремлювали важливі ідеї, які не втрачають значимості до наших днів. Достатньо згадати мистецтво сократичного діалогу. Вони акцентували увагу на програмах різностороннього виховання, забезпеченні входження суб'єкта навчання до «світу ідей», необхідності розвитку вмінь необхідних для діалектичних суперечок, «маєтика Сократа», важливості самовдосконалення. Педагоги-класики Й. Гербарт, А. Дістервег, Я. Коменський, Й. Песталоцці, К. Ушинський та ін. аналізували важливі аспекти формування творчої особистості, розвитку її пізнавальної активності. Чеський педагог Ян Амос Коменський у праці «Велика дидактика» стверджував, що дидактика є універсальним мистецтвом навчання усіх усьому, швидко, приємно з гарантованим успіхом.

Формування пізнавальної активності й творчого мислення на основі цілісного підходу до навчання було предметом дослідження відомих дидактиків ХХ ст. Питання удосконалення навчального процесу у вищій школі висвітлено в роботах науковців А. Алексюка, Ю. Бабанського, С. Сисоєвої. Діяльність у процесі навчання, структурування змісту навчальних матеріалів описані в працях дослідників В. Галузинського, І. Підласого, О. Савченко. Проблему розвитку пізнавальної активності студентів у своїх наукових доробках аналізували В. Водяна, В. Довганець, Г. Захарова, В. Карпюк, Г. Костишина, Т. Темерівська. Формування мотивації до педагогічної діяльності стало предметом досліджень учених Р. Борківської, І. Зайцевої, М. Леврінц, Н. Ніколайчук, а особливості самоосвіти (самовиховання) – А. Калініченко, О. Лавриненко, М.

Малоїван, Л. Савенкова.

Вагомий внесок у розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині ХХ ст. зробили праці знаних науковців, а саме: А. Алексюка, Г. Балла, І. Бега, С. Гончаренка, Ю. Мальованого, Б. Коротяєва, В. Онищука, В. Паламарчук, О. Савченко, О. Сухомлинської, В. Лозової, В. Кременя, В. Галузинського, І. Підласого, Г. Ващенко та інших. Вчені наголошують на позитивних тенденціях у розвитку вітчизняної дидактики. Ці зміни пов'язані з активним функціонуванням наукових шкіл у вказаний період.

Широко відомою є діяльність Харківської школи дидактів, яку започаткував учений-дидакт А. Зільберштейн. Її науковці досліджують такі проблеми, як: наочність у навчанні, розвиток творчих здібностей, організація навчально-пізнавальної діяльності. Ученицею і послідовницею Зільберштейна стала педагогиня, фахівчиня з проблем дидактики В. Лозова, її наукові публікації пов'язані з питаннями проблемного навчання, контролю навчальної діяльності, активності особистості, теорії виховання.

Із фондів спеціального зберігання повернулися праці відомих дидактів, прол яких забороняли навіть згадувати. Серед них С. Русова і Г. Ващенко.

Г. Ващенко класифікував методи навчання молоді залежно від міри активності і поділив їх на пасивні, напівактивні та активні. До напівактивних методів педагог відносить обговорення, узагальнення, доведення, аналіз фактів. У процесі заняття викладач створює ситуацію пошуку, пропонує проблемні завдання задля обговорення та осмислення фактів.

До активних методів навчання, на думку вченого, належать творча письмова робота, творча вправа, дослідницька робота, метод проєктів, тобто завдання, які дають широкий простір для фантазій і вимагають самостійного вивчення проблеми, зібрання фактів, обміркування способів перевірки та шляхів вирішення.

Починаючи з 1991 р., з часу незалежності України, стала доступна раніше заборонена педагогічна література. Значна кількість української інтелігенції, науковців, діячів Церкви, культури, мистецтв зазнали репресій, гонінь,

переслідувань, «зачисток» у радянський період. Г. Ващенко був активним українським педагогом-націоналістом свого часу, відстоював українську мову, літературу, культуру, державу, пропагував національне виховання, долучав в навчальний процес зарубіжний педагогічний досвід, ініціював створення аспірантур у закладах, де працював, створював хор і театр, де звучали народні та повстанські пісні. Через таку життєву позицію його твори «Загальні методи навчання», «Виховання волі і характеру», «Український ренесанс ХХ ст.» та інші були під заборонаю тодішньої влади, науковця переслідували, посадили у в'язницю.

Л. Терешко у своїй статті, пов'язаній з активізацією пізнавальної діяльності майбутніх педагогів (Терешко, 1999, с. 103), наголошує, що активізовувати самостійну пізнавальну діяльність студентів потрібно поступово, йдучи від легшого до складнішого, починаючи від вирішення окремих проблем, завдань, ситуацій до нарощування творчої активності на заняттях, організованих із проблемним підтекстом, коли для вирішення проблеми студентам потрібно самостійно шукати інформацію, обмінюватися думками, моделювати методи вирішення.

Авторка звертає увагу на важливість творчих завдань, збору фактичного матеріалу, написання творчих робіт, вивчення й узагальнення практичного досвіду роботи, соціологічних досліджень, ділових ігор, дискусій. Вважає, що виконання творчих завдань допоможе вирішити певні педагогічні завдання, а саме: перевірити знання, судження, уявлення студента, рівень сформованості професійних і практичних вмінь та навичок; розвинути творче педагогічне мислення; виробити вміння аналізувати практичний досвід, розуміти можливість його застосування в своїй майбутній професії та ін.

Порушує також питання і труднощів під час проведення занять проблемного чи дослідницького характеру, адже вони потребують від студента високого ступеня самостійної підготовки, вмінь вести науковий діалог, аргументовано доводити свою точку зору, шукати докази (Терешко, 1999, с. 104). Чимала робота покладається і на викладача, якому потрібно врахувати



професійні інтереси студента, цілі для виконання завдань, актуальність проблеми, правильно скеровувати студентів. Теми, які викладач пропонує для дослідження, мають бути нестандартними, містити елемент суперечки.

Л. Терешко стверджує, що творчу пізнавальну активність студентів в процесі навчання можна забезпечити за умови системного характеру самостійної роботи, впровадження нових технологій навчання, забезпечення сприятливого психологічного клімату співробітництва, системного оволодіння знаннями навчальних дисциплін, моделювання в навчальному процесі елементів професійної діяльності майбутнього педагога, створення умов для проведення дослідницької роботи, впровадження найефективніших форм контролю за самостійною роботою студентів.

Працюючи над пошуками джерел практичної інформації щодо методів навчання іноземних мов, які застосовували у ЗВО у період з 1991 до 2000-х рр., ми звернулися до викладачів-практиків, які викладають як іноземні мови (англійська, німецька), так і українську в Тернопільському національному технічному університеті імені І. Пулюя та Західноукраїнському національному університеті, а навчались у той час на філологічному факультеті у Тернопільському національному (на тепер) педагогічному університеті імені В. Гнатюка.

Викладач англійської мови, кандидат педагогічних наук Ж. Баб'як, яка навчалась на початку 1990-х рр., зазначила, що методики навчання іноземної мови були традиційні, інноваційних технологій майже не застосовували. Реформування навчального процесу не здійснювали, можливості у викладачів були обмежені.

Викладач української мови, кандидат філологічних наук Т. Савчин, яка навчалась на початку 1990-х рр., згадує, що для вивчення англійської мови запрошували волонтерів із Канади та Америки, щоб студенти мали можливість чути розмовну мову.

Викладач німецької мови, доктор педагогічних наук О. Царик, яка навчалась на початку 1990-х рр., зауважила, що використовували такі методи

як: граматико-перекладацький, аудіо-лінгвальний та комунікативний. Окрім того, зазначила, що переважала радянська методика викладання.

Викладач української мови, кандидат соціальних комунікацій Г. Мацюк, яка навчалась в середині 1990-х рр., пригадує, що основними формами були читання і переклад.

Викладач англійської мови, кандидат філологічних наук С. Федак, яка навчалась в середині 1990-х рр., зауважує, що на заняттях англійської мови переважали традиційні методики викладання: написання звичайних (не словникових) диктантів; повторення граматики; тренування орфографічних навичок і слухання. Диктант закінчувався запитаннями, на тему яких писали есе. Цікавим і пам'ятним було те, що інколи розігрували різні життєві ситуації, наприклад – показ мод на сходах у гідропарку, так вивчали тему «одяг». Викладачка зауважує, що пари на свіжому повітрі дуже подобались студентам, при тому теми були найрізноманітніші.

Викладач англійської мови, кандидат філологічних наук О. Боднар, який навчався в кінці 1990-х рр., пригадує, що методами, які викладачі використовували на заняттях іноземних мов, були: інтерактивний, конструктивістський, когнітивний та метод симуляцій. На четвертих-пятих курсах застосовували ТЗН, такі як: телевізори і відеомагнітофони, дивилися англійськомовні кінофільми, навіть мультфільми (все, що викладачі могли на той час роздобути). Інтернет ще був недоступний. Після переглядів студенти обговорювали побачене. Один із недоліків навчання того часу – відсутність аудіювання на практичних заняттях з англійської мови, студенти мали можливість слухати англійськомовні тексти у лінгафонному кабінеті тільки на заняттях з практики фонетики, чого було недостатньо.

Аналізуючи досвід опитаних, викладачів які навчалися у період з 1991 до 2000-х рр. можна зробити висновок: незважаючи на те, що вони навчалися в одному ЗВО та приблизно в один час, методи навчання і підходи до вивчення іноземних мов були різні. Частково це можна пояснити тим, що, по-перше, були різні викладачі, кожен з яких мав свій підхід до вибору методів та інтенсивності

їх застосування в навчальному процесі, по-друге, різним ставленням студентів до предмета, їх зацікавленістю, активністю та мотивацією.

Важливим фактором у навчальному процесі є культура спілкування викладача і студента (Терешко, 1999, с. 104). Здобувач вищої освіти має відчувати, що його поважають, зважають на його думку, завжди прийдуть на допомогу, толерантно ставляться до його самопідготовки.

Вагому роль у розвитку, поширенні та популяризації провідних освітніх ідей відігравала та відіграє педагогічна преса. Освітнянські журнали дають можливість простежити ключові напрямки в педагогічній діяльності, сучасні наукові підходи, тенденції та прогресивні методики викладання тощо. У досліджуваний нами період, 1991 – 2000 рр., для працівників освіти були доступні такі основні періодичні видання: «Іноземні мови в школі» (російською мовою), «Вісник вищої школи» (російською мовою), «Питання мовознавства» (російською мовою), «Педагогіка» (російською мовою, з 1991 р.), «Народна освіта» (російською мовою), «Іноземні мови» (з 1995 р.), «Наука і освіта» (з 1997 р., російською мовою – з 1999 р.), «Рідна школа» (з 1992 р.), «Наукові записки». Поява значної кількості фахової періодики, сприяла легшому пошуку необхідної інформації, можливості поширення наукових досліджень, зменшенню розсіювання наукових публікацій.

Періодичне видання «Наукові записки» активно розпочало свою роботу у 1950-х рр. Тоді близько 18 вищих навчальних закладів мали збірники з такою назвою. З 1996 р. журнал є науковим фаховим виданням, яке містить тематичні секції з багатьох галузей знань, де свої статті українською та англійською мовами публікують молоді вчені, аспіранти, докторанти та інші працівники науки й освіти, а також науковці і практики інших держав.

Важливе місце серед періодики ХХ ст. посідав науково-педагогічний журнал «Рідна школа», заснований у 1922 р. в Харкові. Протягом історії його існування не раз змінювали назву: «Шлях освіти», «Комуністична освіта», «Радянська школа», «Рідна школа». Видавали щомісяця російською й українською мовами. Журнал охоплював широке коло освітянських питань:

початкової, середньої та вищої шкіл (теорія та історія педагогіки та психології, народна освіта, освіта дорослих, моральне виховання, релігійна педагогіка, сімейне виховання, національно-патріотичне виховання, майстерність педагога, інформатизація освіти, система підвищення кваліфікації кадрів, психічний стан учнів, фізичне і духовне становлення учня, соціальна педагогіка, пошукова діяльність, народознавство, національна система виховання, український етнос, національно-культурна концепція, неперервне навчання, самостійно набуті знання, модульне навчання).

Зазначимо, що журнал «Рідна школа» у 1991 – 2000-х рр. мав великі тиражі, що може бути свідченням доступності видання, затребуваності та хорошого рівня фінансування. Охарактеризуємо ключові статті, дотичні та важливі для теми нашого дисертаційного дослідження, які публікували у журналі «Рідна школа» у той період.

С. Максименко та О. Пелех у праці «Фахівця потрібно моделювати» (1994 р.) (Максименко & Пелех, 1994), роздумують над питанням наукових основ готовності випускника до педагогічної діяльності, а це складне завдання неможливо вирішити без системи контролю та оцінки результатів педагогічно-освітньої діяльності. А тому пропонують використання психолінгвістики, що базується на загальній психології, яка розкриває головні закономірності розвитку і функціонування психічної діяльності людини та диференціальної психології, яка вивчає індивідуальні особливості людини. Автори зауважують, що психологічна готовність вчителя до виконання професійних обов'язків – це важлива передумова цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості та ефективності. Вона допомагає вчителю успішно виконувати обов'язки, правильно застосовувати набуті знання, особистісні якості, зберігати самоконтроль і змінювати спосіб дій у непередбачуваних ситуаціях.

Авторський колектив (В. Биков, Я. Вовк, М. Жалдак, Н. Морзе, Ю. Рамський, І. Комісаров та ін.) у матеріалах на тему «Концепція інформатизації» (1994 р.) (Биков, Вовк & Жалдак, 1994) наголошує на тому, що відбуваються зміни домінуючих видів людської діяльності, центр уваги зміщується на

інформаційно-технологічні види, які значно розширюють спектр людських можливостей. Інформатизація освіти вносить великі зміни в педагогічний процес і охоплює всі ланки системи. Її метою є підготовка людини до повноцінного життя в інформатизованому суспільстві. Науковці зауважують, що у різних країнах цей процес має свою специфіку, зумовлену ресурсними можливостями, особливостями культури, освіти та традицій. Проте виокремлюються загальні тенденції: розширення сфери використання НІТ (нові інформаційні технології) в освітньому процесі; перехід від епізодичного до систематичного застосування засобів НІТ; формування основ інформаційної культури у вивченні різних освітніх предметів; поява принципово нових засобів навчання (текстові редактори, експертні, гіпертекстові системи, інтерактивні аудіо- та відео засоби).

М. Сметанський у дослідженні «Соціально-педагогічні умови професійного становлення вчителя» (1995 р.) (Сметанський, 1995) зауважує на тому, що педагог потребує захисту та піклування з боку держави і суспільства. Аналізуючи умови становлення якісно нової системи освіти, наголошує, що основною рушійною силою тих перетворень є не матеріальна база, не навчальні посібники і технічні засоби, а вчитель. Адже без бажання вчителя до психологічної перебудови, без потреби до змін працювати і мислити по-новому якісні перетворення в освіті неможливі, оскільки без вчителя підручники – це лише макулатура, ТЗН – поєднання металу та пластмаси, і все це оживає лише за присутності вчителя-майстра. Автор наголошує на необхідності піднесення престижу педагогічної професії, оскільки негативно вплинула на стан професійної майстерності вчителя надмірна ідеологізація школи та вчителя, коли цінувалась не майстерність а відданість ідеології. Вчений вважає: аби стати майстром своєї справи, потрібно її любити, а необхідною умовою професійного зростання людини є її зацікавленість процесом і результатом своєї праці.

І. Зязюн у праці «Педагогічна майстерність як мистецька дія» (1995 р.) (Зязюн, 1995) роздумує над особливостями образного мислення. Автор вважає,

що науковий аналіз пізнавальної природи науки і мистецтва доводить, що людина і світ природи є єдиним об'єктом пізнання та відображення для них. Наукове вирішення проблем, які порушуються зіставленням науки і мистецтва у їх єдності та відмінності, неможливе без розкриття функціональних схем у мозку і нейрофізіологічних механізмів. Автор зауважує, що вчення І. Павлова про дві сигнальні системи, про нейрофізіологічні механізми кожної з них проливає світло на функціональні системи людського мозку, які зумовлюють можливість чуттєвого пізнання й абстрактного мислення. Художньо-образне мислення обумовлює підвищену здатність до уявлення, воно емоційно-чуттєве. Кора головного мозку народжує безперервний ланцюг асоціацій між словом і предметом, який названий цим словом. Твори музики та живопису безпосередньо не виражають думок і почуттів, вони містять в собі тільки причини, вони є джерелом думок і почуттів, енергією зовнішнього подразнення.

В. Погребняк, А. Ятченко, О. Котова у науковій розвідці «Підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів у контексті реформування освіти» (1995 р.) (Погребняк, Ятченко & Котова, 1995) наголошують на тому, що вища і післядипломна освіта, складовою якої є підготовка науково-педагогічних кадрів, потребує енергійних зусиль, спрямованих на її оновлення, які стануть більш зрозумілими та очевидними з огляду на світові тенденції в розвитку освіти. Автори акцентують на тому, що освіта ХХІ століття має сприяти всезагальному розвитку особистості, формуванню її світоглядної культури, індивідуального досвіду, інтуїції та творчості, глобальної самосвідомості. Серед головних тенденцій реформаційних процесів вищої школи можна виокремити наступні: збільшення можливостей для здобуття вищої освіти, розширення мережі вищих навчальних закладів та форм для отримання бажаної освіти, виникнення закладів різного спрямування, поряд з класичними університетами співіснує «неуніверситетський» сектор, так звана бінарна модель побудови системи вищої освіти, інтенсифікація академічної мобільності, розширення навчання за кордоном, збільшення обмінів

викладачами, аспірантами, науковцями, розширення завдань, що стоять перед вищими навчальними закладами, втрата вищою школою молодих науковців і викладачів, спричинена їх міграцією в інші структури та за межі України.

О. Киричук у статті «Розвиток креативності вчителя в педагогічному спілкуванні» (1995 р.) (Киричук, 1995) зауважує на тому, що будь-який представник професії типу «людина-людина», розпочинаючи самостійне виконання своїх безпосередніх обов'язків, відчуває, що для успішної діяльності лише теоретичних професійних знань замало. Потрібне уміння не тільки висловлювати власні думки яскраво, цікаво, лаконічно та переконливо, а й слухати співрозмовника, відчувати його внутрішній емоційний стан, вникати у мотиви поведінки, встановлювати щирі, доброзичливі стосунки в міжособистісних контактах. Автор наголошує, що змінюється тип діяльності учителя і учня, адже, замість монологічної, суб'єктивної взаємодії, приходить діалогічна, суб'єктно-суб'єктна. В зв'язку з цим підготовка викладачів має бути суттєво доповнена психолого-педагогічним аспектом. Необхідне спеціальне навчання, спрямоване на формування здатності організовувати й вести бесіду, дискусію, здійснювати вплив, апелюючи до розуму й емоцій слухачів, виховуючи ціннісні орієнтири, уміння розуміти й аналізувати позиції інших. Майбутній викладач має постійно розвивати гнучкість, самостійність, критичність свого мислення, рефлексивні й організаторські здібності, діалогічність у спілкуванні. Ефективним засобом здійснення такої роботи, на думку дослідника, може стати активний спосіб навчання.

В. Коротєєва у дослідженні «Активні пошуки змісту, організаційних форм і методів формування особистості вчителя» (1996 р.) (Коротєєва, 1996) аналізує історичний аспект. Так, автор прописує систему вимог, які висували до вчителя українознавства у 1920-ті рр., серед них: досконало володіти сучасною літературною українською мовою; мати глибоку наукову методологічну основу зі свого предмета та питань українознавства; знати з цієї проблеми всі найновіші видання, працювати над виданням власних підручників, посібників, методичних рекомендацій, статей; мати високу національну свідомість і

самосвідомість; вміти збудити в учнів любов до українського народу; через українську народну педагогіку (українська мова, історія України, краєзнавство, міфологія, символіка, фольклор, народні ігри, родинно-батьківська педагогіка) дати необхідну систему знань про український народ, навчити шанувати його; бути людиною високоосвіченою, інтелігентною, вихованою, талановитою, працюючою. На думку автора, ці вимоги не втрачають актуальності і сьогодні. Також автор зауважує, що, незважаючи на війни, які тривали в Україні у ХХ столітті, процес формування педагогічних кадрів не припинявся. На початку ХХ ст. підготовку вчителів здійснювали інститути, університети та вищі жіночі курси.

М. Букач у дослідженні «Педагогічна культура вчителя» (1997 р.) (Букач, 1997) зауважує, що перед педагогічною наукою стоїть завдання більш активного використання творчої, емоційно забарвленої діяльності у вихованні вчителя, яка має базуватися на надбанні культурного розвитку суспільства і бути спрямована на формування індивіда як суб'єкта суспільного життя. Автор аналізує праці українських науковців у галузі педагогіки, звертаючи увагу на ключові тези, до прикладу: сенс педагогічної діяльності полягає у трансляції знань і творенні нової людини; для формування педагогічної культури важливою є педагогічна практика студентів, яка має бути максимально наближеною до майбутньої професійної діяльності; потрібно розробляти сучасні програми педагогічної практики; характерними рисами, якими має володіти вчитель, є любов до дітей, соціальна активність, духовна культура, висока професійна майстерність, потреба у постійному самовдосконаленні, психічне та фізичне здоров'я; урок – це дзеркало загальної та педагогічної культури вчителя, мірило інтелектуального багатства, показник його світогляду та ерудиції; хороший вчитель – це, насамперед, психолог, здатний помічати найменші емоційні зміни у поведінці учня; без участі у виховній роботі вся педагогічна культура, всі знання педагога є мертвим багажем.

В. Тюріна у матеріалах «Пізнавальна перспектива і перспективні задачі формування самостійності» (1997 р.) (Тюріна, 1997) пояснює, що пізнавальну



перспективу в педагогіці розуміють як знання учнями того, що вони вивчають на цьому та наступному уроках, протягом чверті та року. Наголошено на значенні перспективної спрямованості навчання, яка полягає в тому, що: пізнавальна перспектива є стимулятором учіння, оскільки її наявність збуджує пізнавальний інтерес до навчального процесу; використання завдань випереджального характеру дає змогу запобігти відставанню; створення пізнавальної перспективи сприяє формуванню і розвитку пізнавальної активності та самостійності. Науковця стверджує, що передбачення – це запорука успіху доцільної діяльності людини, воно озброює перспективою, дає можливість діяти цілеспрямовано, зі знанням справи, а не наосліп. Наголошує, що важливо на початку кожного уроку створювати проблемну ситуацію і формулювати пізнавальне його завдання, окреслювати близьку перспективу, яка є черговим кроком на шляху до досягнення віддаленої мети. Вирішення пізнавального завдання – це розкриття нового, невідомого через встановлення нових зв'язків з уже відомим.

О. Ветохов у публікації «Самостійне опанування іноземної мови» (1998 р.) (Ветохов, 1998) зауважує, що кожен, хто вивчає іноземну мову, зустрічається з нездоланими, як здається труднощами, а саме – сприйняття мови на слух у разі необхідності вести бесіду. Не менше труднощів виникає і під час читання та перекладу неадаптованих текстів. Існує психолого-педагогічна закономірність: практичне засвоєння іноземної мови відбувається успішніше, якщо спирається на знання з фонетики та граматики. Автор наводить думку науковця у сфері навчання іноземних мов Г. Беляєва про те, що той, хто навчає мови, і той, хто цю мову засвоює, мають рухатися від мовної теорії до мовленнєвої практики. За наявності іншомовного оточення учень людина може опанувати мову інтуїтивно, формуючи «відчуття» її. Іншою важливою закономірністю є активна мовленнєва практика іншомовного спілкування. Успішне спілкування з носієм мови важко уявити без спеціальної підготовки, без знання сьогодення, історії, культурних особливостей певного народу.

Н. Протасова у матеріалах «Про теорію навчання учителя» (1998 р.)

(Протасова, 1998) акцентує на тому, що знання, на якому етапі людського життя вони не були б здобуті, можуть частково втрачатися (через природне забування) та ставати застарілими з огляду на бурхливий розвиток науково-технічного прогресу. Єдиний спосіб вирішити цю проблему – це навчатися все життя, тобто освіта має бути безперервною. Йдеться про підвищення кваліфікації, отримання нової педагогічної спеціальності, про додаткову освіту, аспірантуру, докторантуру, самоосвіту. Автор вважає, що педагогіка для дорослих – це не гра слів, а цілком об'єктивна і необхідна. Андроґогіка – це теорія навчання дорослих. Вона будується на ідеях провідної ролі у процесі навчання дорослого та спільної діяльності того, хто навчав, з тим, хто навчається.

Т. Гусак у дослідженні «Нові технології у вивченні студентами іноземних мов» (1999 р.) (Гусак, 1999) зауважує, що з огляду на покращення науково-технічної бази університетів і виходу на мережу Інтернет з'являються якісно нові можливості вивчення іноземних мов з використання комп'ютерних програм. До прикладу, можна запровадити творчі роботи, базовані на матеріалах з Інтернету, використовувати їх для заняття-конференції, заняття-рольової гри, заняття-колоквиуму. Корисним для таких видів занять є використання групової роботи «team work». Також автор вважає, що доцільним було б змінити процес складання сесійного екзамену з іноземної мови, розробивши комп'ютерну модель трьох ступенів, враховуючи рівень підготовки студентів. Надзвичайно ефективними є використання відео- та аудіоапаратури. Для викладача це створює широке поле для творчої діяльності, так зване креативне поле, де можливе використання таких видів робіт: рольова гра, діалогічне мовлення, дискусія, створення взаємних завдань (коли студенти придумують завдання один одному).

Т. Кошманова у науковій розвідці «Педагогічна антропологія у підготовці вчителя США» (1999 р.) (Кошманова, 1999) наголошує на тому, що нині американська школа випробовує нові підходи до вивчення мови і літератури, окрім класичних. Одним із популярних шляхів вивчення культурної

дивертисивності є використання педагогічної антропології у підготовці вчителя. Вивчення майбутніми вчителями власних біографій, як і біографій інших людей, зосереджене на питаннях етнічної ідентичності, мови і навчання. Автобіографічне вивчення є важливим для вчителів тому, що розвиток ідентичності будь-якої людини є необхідною передумовою до кроскультурного розуміння; надає шанс увійти й оселитися в реальному світі іншої людини, приміряти на себе іншу ідентичність і так розширити власну.

Періодичне видання «Іноземні мови в школі» (російською мовою) також було популярним у 1990-х р. Журнал виходив 6 разів на рік і містив чимало корисної й актуальної інформації для вчителів-практиків, а також стосовно підготовки майбутніх вчителів. Статті друкували здебільшого російською, а також французькою, англійською та німецькою мовами. Важливими темами, які описували науковці в цьому журналі у період 1991 – 2000-х р. були наступні: проблема атестації вчителів іноземної мови, форми і моделі двомовного навчання (білінгвізм), практичні аспекти вивчення іноземної мови, усне спілкування на уроці, культура країн англійської мови, гуманістична методологія навчання іноземним мовам в Англії, навчання іноземним мовам за кордоном, комп'ютерна техніка, анкетування, ігри, концепція підручника з іноземної мови, робота з газетним текстом як засіб актуалізації навчального матеріалу, ребуси, проблемні завдання, диференційоване навчання, комунікативність і псевдокомунікативність, концепція навчального словника, функції вчителя у створенні мовної взаємодії учнів, проєктна методика навчання англійської мови, усний контроль у комунікативно спрямованому підході, цікаві методи навчання, взаємодія учителя та учнів на уроці, навчання монологічному мовленню та ін.

Періодичне видання «Іноземні мови», яке почали публікувати у 1995 р., було україномовне, статті друкували як українською, так і російською та англійською мовами. У ньому містилася інформація щодо навчання іноземним мовам як дошкільнят, так і школярів, а також студентів вищих навчальних закладів, йшлося про досвід зарубіжних шкіл. В досліджуваний нами період, до

2000 р., статті охоплювали теоретичну та практичну інформацію щодо: ігрового компоненту у навчанні техніки читання, комунікативного підходу до навчання аудіювання, концепції підручників для навчання іноземної мови, поточного тестового контролю, використання аутентичних матеріалів, комп'ютеризованого навчання іноземних мов, аудіо та відео текстів, рольових ігор на уроках англійської мови, дистанційного навчання, сучасних вимог до вправ, наочних карт для розвитку монологічного мовлення, особливостей активізації творчої уяви школярів, проєктної методики та модульно-рейтингової систем, індивідуалізації процесу навчання, формування креативних умінь, альтернативних технологій, використання пісень у процесі навчання аудіюванню, педагогічної практики студентів, принципу новизни, активізації навчальної діяльності учнів, мотивації вивчення іноземної мови, використання проблемних комунікативних ситуацій, дискусії як вправи для навчання вільного спілкування, використання міжпредметних зв'язків та ін.

Окрім переліченої періодики, варто ще згадати журнал «Вісник вищої школи» (рос. мовою), який згодом отримав назву «Альма матер» (*Alma mater*). Нами були опрацьовані журнали за 1991–2000 рр. Статті у цьому виданні друкували виключно російською мовою. Вони охоплювали таке коло питань: система атестації наукових кадрів, індивідуальна програма підготовки, соціальні фактори розвитку вузівської науки, критерії оцінки праці вчителя, ігровий метод навчання, педагогіка співпраці, діалог в навчанні, самостійна робота учня, рефлексія в навчанні, творчість, ділові ігри, підвищення кваліфікації вчителя, нестандартні форми проведення заняття, креативна педагогіка, метод спроб і помилок, науково-дослідна діяльність учня, підготовка до інновацій, народна освіта, проблеми підручника та інше. Окрім зазначених тем, в журналі піднімали чимало питань, пов'язаних з вузькопрофільними предметами.

Науково-теоретичний журнал «Педагогіка» (рос. мовою) виходив з 1930-х рр. ХХ століття. Він охоплював значну кількість питань освіти, серед яких були: загальні теми (праця як засіб виховання, диференційоване навчання,

проблеми стандартизації у навчанні, інформальне навчання, екологія особистості, стандартизація освіти, тестування навчальних досягнень, філософія освіти, комп'ютеризований підручник, безперервна освіта, гуманізація освіти, особистісно-орієнтоване навчання, евристичний тип навчання, дистанційне навчання, духовне виховання), теми формування особистості вчителя та учня (педагогічна майстерність, підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, розвиток пізнавальної самостійності учня, складнощі вчительської професії, багаторівнева система підготовки вчителя, формування культури вчителя), вузькопедагогічні теми (реформа педагогічної освіти, психоаналітична педагогіка, педагогіка гармонії та синтезу, педагогічна стресологія, педагогічна психіатрія, педагогічні інновації, соціальна педагогіка, педагогічна системологія, педагогічна міфологія, природа дидактичного знання, етнопедагогіка, сучасний педоцентризм), теми стосовно досвіду зарубіжних країн (політика Канади в галузі вивчення мов, педагогічна освіта в сучасній Індії, проблеми вивчення мови в Республіці Молдова, освіта в Югославії, освітня політика в Китаї, нові цінності в системі освіти США, школи Італії, освіта у Південній Кореї, підготовка кадрів в Республіці Кіпр, система підготовки вчителів у Франції, екологічне виховання в Німеччині, професійна освіта у Великобританії, Ізраїльська школа) та досвіду зарубіжних вчених (Й. Песталоцці, З. Фрейда, С. Френе, Я. Корчака, Р. Декарта, Я. Коменського). Всі статті в журналі публікували російською мовою.

У досліджуваний період виходив друком україномовний журнал «Шлях освіти» (з 1996 р.). Важливі та різнопланові теми піднімали науковці у цьому виданні, як от: реформування освіти в Україні, духовність учителя, диференційоване навчання, педагогічна сутність гуманізації навчання, демократичні цінності в навчанні, проблеми сучасної дидактики, творчий розвиток учнів, методи формування професійної умілості майбутніх учителів, сучасні види педагогічних практик, творча функція навчання, співробітництво у галузі вивчення іноземних мов. Також науковці: стандарти в системі освіти США, педагогічні погляди філософів Центральної Азії, процес навчання у

Великобританії, педагогічний реформізм у Чехословаччині, реформу системи освіти в Польщі, тенденції розвитку порівняльної педагогіки за кордоном, систему вищої освіти в Німеччині, європейську багатомовність в освіті, погляди китайських педагогів про виховання особистості.

О. Волков у праці «Реформування освіти: європейський аспект», у журналі «Шлях освіти» (1996 р.) (Волков, 1996) стверджує, що 1986–1996-ті рр. були періодом радикальних змін в освіті як у більшості держав Європи, так і в Україні. За цей час ухвалено декларацію про державний суверенітет, Конституцію, Закон «Про освіту», Україна визнана дійсним членом Ради Європи. Автор зауважує, що більшість досягнень у сфері освіти в той час була в основному поверненням до старих, відомих, докомуністичних шляхів освіти або пристосуванням до освітніх систем західноєвропейських країн. Модернізаційні реформи були проявом політики «надолуження», пов'язаної із запровадженням новітніх робочих програм і підручників, нового обладнання. А відправною точкою реформи освіти країн Європи були політичні події та економічні зміни. Вчителі та керівники навчальних закладів, безсумнівно, є основою процесів реформування освіти. Головними характеристиками змін у сфері освіти були: деполітизація освіти (припинення жорстокого ідеологічного контролю), відхід від державної монополії в освіті (поява приватних і нових типів шкіл), визнання права учнів чи батьків вибирати тип навчального закладу (згідно з можливостями й інтересами), децентралізація управління та адміністрування системи освіти (передача влади з центральних органів на місцеві, виникнення автономії).

Є. Спіцин у дослідженні «Вивчення іноземної мови у школах країн Європи» (1997 р.) (Спіцин, 1997) наголошує, що для розробки а особливо для реалізації освітніх концепцій в нашій країні варто використовувати досягнення та досвід розвинутих країн Європи (Бельгія, Німеччина, Іспанія, Італія, Франція, Англія, Португалія, Греція). На вивчення іноземних мов в європейських країнах відводять 2–3 години на тиждень, а в деяких країнах – 5–8 годин (Бельгія, Люксембург). Найпоширенішою іноземною мовою є

англійська, другою за популярністю є французька, далі – німецька та іспанська. Автор зазначає, що в деяких школах європейських країн проводять експерименти, які передбачають викладання окремих загальноосвітніх предметів англійською мовою.

Т. Кошманова у публікації «Кооперативне навчання як модель підготовки американських вчителів» (1999 р.) (Кошманова, 1999) наголошує, що педагогічна освіта в Україні та США – це приклади двох різних професійних культур і щодо загальноосвітньої підготовки вчителів, і щодо засвоєння ними фахового предмета, і щодо оволодіння професійно-педагогічними знаннями і вміннями. Взаємодія підтримки – це безпосередній взаємообмін, коли студенти зацікавлені в успішному виконанні навчальних завдань кожним з них, при цьому допомагаючи один одному, підтримуючи, схвалюючи. Індивідуальна відповідальність виявляється в ефективних кооперованих групах шляхом оцінювання кожного іншими членами групи. Авторка наголошує, що значна увага в навчанні приділяється дискусії не лише як засобу активізації навчання, а й як засобу глибокої роботи зі змістом предмета, способом виходу за рамки засвоєння фактичних відомостей, можливістю творчого застосування набутих знань. Обговорення та з'ясування питань є складовими кооперативного навчання. Зауважено, що чимало вчених стверджують, що модель кооперативного навчання є альтернативою традиційному навчанню і використовується сьогодні в більшості американських шкіл.

С. Гончаренко та Ю. Мальований у науковій розвідці «Берегти і примножувати славні традиції української педагогіки», (1999 р.) (Гончаренко & Мальований, 1999) наголошують, що формування нового педагогічного мислення вимагає відмови від застарілих цінностей, установок, стереотипів, які гальмують розвиток демократичної гуманної педагогіки. Однак при цьому виникає небезпека дискредитації наукової педагогічної традиції, коли все, що пов'язане з нею, піддається нищівній критиці, оголошується шкідливим або консервативним, супроводжується руйнуванням інститутів та наукових шкіл. Автори зауважують, що педагогічна наука, відірвана від національних коренів і

традицій, втрачає власну логіку розвитку, повертається до вихідного стану, система її цінностей ідеологізується і значно спрощується. Побутує низка примітивних суджень і міфів щодо історії радянської педагогіки. Науковці зазначають, що сьогодні модно стверджувати, ніби педагогічна наука того періоду була нічим іншим, як вірною служницею тоталітарного режиму, догматичною теорією комуністичного навчання та виховання, адже наука того часу була під жорстоким ідеологічним пресингом. Через це, мовляв, нічого цікавого та нового в межах такої ідеологізованої педагогіки не було. Така міфологічність, відверта фальсифікація оцінок вітчизняної педагогіки радянського періоду є примітивною інверсією в оцінці радянського минулого. Автори визнають, що було чимало популяризаторів теорії комуністичного виховання, серед педагогів зокрема, проте поступальний розвиток вітчизняної педагогіки не припинявся і в той час, народжувалися нові педагогічні ідеї, мислячі педагоги-професіонали створювали оригінальні науково-педагогічні школи.

М. Нещади́м у публікації «Освіта протягом усього життя – необхідна вимога до фахівця XXI століття» (2000 р.) (Нещади́м, 2000) стверджує, що безперервність розглядається як фундаментальний принцип сучасної освіти. Стали звичними поняття «освіта протягом всього життя» (lifelong education) та «безперервна освіта» (education permanent). Автор зазначає, що стрижнем нової парадигми освіти є зміна провідного суб'єкта освітнього процесу (замість того, хто навчає, має стати той, хто навчається). Відбувається перехід від принципу «йди за мною» до принципу «іди сам». Тому, хто навчається, надається широка можливість добирати потрібну йому інформацію, визначати її необхідність, відповідно до поставлених цілей. Дослідник стверджує, що удосконалення системи підготовки фахівців традиційними засобами вже не може дати належних результатів.

Підводячи підсумки щодо дидактики 1990-х рр. та пріоритету в ній пізнавальної активності особистості, зауважимо, що проблема пізнавальної активності не нова, її досліджували ще давньогрецькі філософи. Знані педагоги 1990-х рр. зазначають, що чимало позитивних тенденцій у розвитку вітчизняної



дидактики наприкінці ХХ ст. пов'язані з активним функціонуванням наукових шкіл. Наголошено, що, починаючи з 1991 р., з часу незалежності України, стала доступна раніше заборонена література.

Проаналізувавши досвід викладачів, які були студентами у 1991 – 2000-х рр., робимо загальний висновок, що попри те, що опитані навчались в одному ЗВО та один і той самий проміжок часу, методи навчання і підходи до вивчення англійської мови були різні. Причинами цього можна вважати, що по-перше, у кожного з опитаних були різні викладачі, кожен мав свій підхід до вибору методів навчання та частоти їх застосування в навчальному процесі, а по-друге, ставленням самих студентів до предмету (їх зацікавленістю, активністю, мотивацією).

Закцентовано, що вагому роль у розвитку, поширенні та популяризації провідних освітніх ідей у досліджуваній період відіграла педагогічна преса. Освітнянські журнали давали можливість простежити ключові напрямки в педагогічній діяльності, сучасні наукові підходи, тенденції та прогресивні методики викладання. Поява значної кількості вузької періодики, сприяла легшому пошуку необхідної інформації, можливості поширення наукових досліджень, зменшенню розсіювання наукових публікацій. Поданою інформацією вони охоплювали всі ланки освіти, в них містились рекомендації щодо навчання і дошкільнят, і молодших школярів, і учнів середніх навчальних закладів, і студентів вищих навчальних закладах, а також аналіз досвіду зарубіжних шкіл. В них досліджували проблеми щодо загальнопедагогічних питань, шляхів розвитку, моніторингу та вдосконалення кваліфікації вчителя, реформування освіти, педагогічної практики, гуманізації навчання, цінностей у навчанні. У періодичних виданнях публікували праці зарубіжних вчителів та науковців. Статті друкували українською, російською, французькою, англійською та німецькою мовами.

### **2.3. Система методичного забезпечення розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів**

Щоб викладання іноземних мов було успішним, учителям необхідно застосовувати індивідуальний підхід у методиці викладання, що передбачає вивчення особливостей кожного учня/студента та підбір найефективніших методів, прийомів і засобів, залежно від особливостей характеру здобувача вищої освіти, розумових здібностей до запам'ятовування і засвоєння матеріалу, наявності чи відсутності навичок до навчання тощо.

Слово «метод» з грец. мови – це дослідження, спосіб, шлях до досягнення цілі. В узагальненому значенні це – сукупність дій, які потрібно виконати, щоб досягнути бажаного у навчанні. Значна кількість науковців вважають, що метод навчання – це спосіб організації навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів навчання (Харламов, 2000). Методи навчання, як би їх не класифікували, використовують як сукупність одномоментних дій учителя (прийомів), що є сутністю педагогічної діяльності (Галузинський & Євтух, 1995). В. Галузинський наводить приклад українського педагога-новатора В. Шаталова, який зазначав, що у нього напрацьовано понад 100 прийомів та 30 методів навчання. Чимало прийомів притаманні досвідченому вчителю, навіть найпростіших, як-от: інтонація голосу, логічні акценти, писання на дошці так, щоб увага учнів була прикута до матеріалу, уміння акцентувати, і за потреби повторити свою думку безліч разів, тощо.

В. Галузинський вважає, що кожен учитель створює свою низку прийомів шляхом спроб і помилок, відбираючи ті, які найефективніші, сприймають учні, а також, що потрібна система самоаналізу задля відбору індивідуальних прийомів навчання. Кожен учитель створює свій образ в очах учнів завдяки застосуванню індивідуальних прийомів. Він може бути як позитивний, який створює приємну робочу атмосферу, заохочує і стимулює до вивчення предмета, так і негативний, який може стати на заваді встановленню навчального і емоційного контакту з учнями.

Навчають і навчаються усі і завжди, свідомо або несвідомо застосовуючи найрізноманітніші методи навчання (Алексюк, 1993, с. 159). А. Алексюк дає таке визначення поняттю «методи навчання» – це впорядковані способи взаємопов'язаної діяльності викладачів і студентів, скеровані на вирішення навчально-виховних завдань вищої школи. Науковець зауважує, що відповідно до зовнішнього прояву методів навчання виокремлюють такі форми, як: словесно-слухові, словесно-зорові, навчально-практичні, педагогічна техніка та мистецтво. Метод навчання є не тільки формою руху пізнавальної діяльності студентів, а й формою руху їх творчої діяльності.

В. Галузинський стверджує, що методи навчання не тільки спрямовані на передачу і сприймання знань, умінь і навичок, а й мають значно ширший діапазон дій, що виявляється у функціях навчального процесу. Функціями навчального процесу є: освітня, виховна та розвивальна (Галузинський & Євтух, 1995, с. 180).

Науковець А. Алексюк аналізує роботи знаних педагогів та ті методи навчання, які вони виокремлюють. Так, автор перелічує методи навчання, які описував академік Ю. Бабанський, а саме: мотиваційні, організаційно-дійові та контрольні-оцінні (Алексюк, 1998, с. 445). Своєю чергою, у групі методів стимулювання та мотивації навчання виокремлюють підгрупу методів, скерованих на формування інтересу до навчання, і підгрупу методів, спрямованих на розвиток відповідальності за навчання. Зауважено, що академік М. Махмутов пропонував використання бінарних методів навчання та методів викладання. Ідеї бінарних методів навчання запропонували й інші педагоги, зокрема – А. Алексюк, Н. Верзилін, М. Левіна, Н. Мочалова, А. Пінкевич, Б. Райков. Серед методів бінарного навчання виокремлюють: виконавський, репродуктивний, продуктивно-практичний, частково-пошуковий і пошуковий. Науковець зазначає, що значного поширення останніми роками набула класифікація методів навчання, побудована на ідеї проблемності. М. Скаткін, І. Лернер описали її, які належать до системи загальнодидактичних, а саме: інформаційно-рецептивний, репродуктивний, метод проблемного викладу,

евристичний (частково пошуковий), дослідницький.

Розкриваючи тему методів навчання, А. Алексюк аналізує їх внутрішню та зовнішню сторони (Алексюк, 1998, с. 443). Так, до зовнішньої сторони методів навчання віднесено – методи навчання як мистецтво особистості учителя, практичну форму прояву методів навчання, словесно-слухову форму, зорово-словесну форму із застосуванням різноманітних засобів навчання, зокрема ТЗН. До внутрішньої сторони належать види і рівні навчально-пізнавальної діяльності учнів (репродуктивний, евристичний, дослідницький), логіко-процесуальна природа розумової діяльності учнів, рух змісту основ наук, техніки і мистецтв, які вивчають, стимулювання і мотивація навчання, організація керування навчально-пізнавальною діяльністю учнів і контролю знань. Автор вважає, що центральною ідеєю у цих двох сторонах методів навчання є – цілеспрямованість викладання й навчання.

М. Фіцула дає таке визначення поняттю «методи навчання» – це спосіб впорядкованої взаємопов'язаної діяльності викладачів і учнів, спрямованої на вирішення завдань освіти (Фіцула, 1997, с. 132). Вчений вказує на те, що дослідники у галузі педагогіки класифікують методи за різними підходами до навчання, наприклад: С. Петровський, Є. Галант вирізняють – словесні, наочні та практичні методи (за джерелами передачі та характером сприйняття інформації); М. Данилов, Б. Єсіпов – методи оволодіння знаннями, формування умінь і навичок, застосування одержаних знань, методи творчої діяльності, закріплення, перевірки знань, умінь і навичок (залежно від основних дидактичних завдань, які вирішують на певному етапі навчання); М. Скаткін, І. Лернер – пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемного викладу, частково-пошукові, дослідницькі (відповідно до характеру пізнавальної діяльності учнів щодо засвоєння змісту освіти). Науковець акцентує на трьох великих групах методів навчання: 1) організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності, 2) стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності, 3) контролю і самоконтролю навчально-пізнавальної діяльності.

М. Фіцула зазначає, що методами, які передбачають підвищену активність

учнів у процесі навчання, є: проблемно-пошукові, словесні, наочні, практичні та методи стимулювання. Останні є тими методами, які спрямовані на формування позитивних мотивів учіння, стимулюють пізнавальну активність, сприяють збагаченню навчальною інформацією. Методи стимулювання навчальної діяльності поділяються на: (Фіцула, 1997, с. 136)

1) методи формування пізнавальних інтересів:

- використання прийомів, які викликають позитивні емоції;
- стимулююча роль навчального матеріалу – створення ситуації новизни, актуальності, зв'язку матеріалу з життям;
- використання пізнавальних ігор;
- аналіз життєвих ситуацій;
- створення ситуації успіху в навчанні.

2) методи стимулювання обов'язку і відповідальності в навчанні:

- пояснення учням суспільної і особистої значущості учіння;
- заохочення до сумлінного виконання обов'язків;
- оперативний контроль за виконанням вимог і за необхідності вказівка на недоліки.

А. Алексюк наголошує на функціях методів, а саме: виховній, освітньо-навчальній, розвиваючій і контрольній. Не менш важливою у розгляді методів навчання є тема принципів навчання та виховання, оскільки метод навчання – це форма руху не тільки пізнавальної діяльності студентів, а й творчої.

Однією з основних функцій навчання є розвиток творчих можливостей учнів, зміст навчання покликаний сприяти створенню певних умов для творчого розвитку особистості в процесі засвоєння нових знань, умінь і навичок (Сисоєва, 1996, с. 311). С. Сисоєва зауважує, що у навчально-виховному процесі творча педагогічна діяльність вчителя і творча навчальна діяльність учнів є взаємообумовлені та взаємозалежні. Стимулювання творчої активності учнів в процесі навчання – це така діяльність вчителя, яка спрямована на формування мотивів творчої діяльності і підвищення навчального рівня творчої активності. Своєю чергою творча активність учнів – це здатність змінювати

навколишню дійсність відповідно до власних потреб, інтересів, мети навчального процесу, що виявляється в енергійній, інтенсивній діяльності, яка спрямована на засвоєння і творче застосування знань, умінь і навичок. Вчена наводить основні рекомендації щодо стимулювання творчої активності педагога Ю. Саламатова: вчити накопичувати й опрацьовувати інформацію, виховувати сміливість думок учнів, основною «продукцією» творчих уроків вважати нові ідеї, головне – уміння знаходити проблему і формулювати завдання.

С. Сисоева виокремлює (Сисоева, 1996, с. 311) такі основні умови ефективності застосування методів і прийомів стимулювання творчої активності:

1) психологічні (створення творчої атмосфери на занятті, доброзичливість викладача, відсутність критики, можливість активно ставити запитання, висувати оригінальні ідеї);

2) педагогічні (забезпечення студентів необхідним дидактичним матеріалом, створення умов для практичного застосування набутих знань, дотримання викладачем функції консультанта, помічника).

Авторка вирізняє наступні методи та прийоми стимулювання творчої активності:

— підвищення зацікавленості, творчого інтересу (коли в освітньому процесі застосовують цікаві приклади, досліді, факти);

— використання цікавих аналогій (які стимулюють до самостійного творчого пошуку);

— створення ситуацій емоційного переживання (застосування ефекту здивування, захвату, недовіри);

— використання розвиваючих ігор (пізнавальні суперечки, навчальні дискусії, які сприяють розвитку уваги, зорової пам'яті, умінню знаходити закономірності, систематизувати матеріал, виявляти помилки та недоліки);

— застосування методу відкриття (передбачає проведення наукового експерименту чи науково-дослідної роботи, стимулює активну дослідницьку

діяльність, підвищує зацікавленість, сприяє активності);

- створення ситуації з можливістю вибору;
- використання запитань (вузькі запитання, які передбачають однозначне тлумачення чи відповідь, та запитання відкритого типу, на які треба дати розширену відповідь);
- підвищення стимулюючого впливу змісту навчального матеріалу (створення ситуації новизни, актуальності, наближення до важливих відкриттів в науці, досягнень сучасної культури).

Творчий вчитель, на думку С. Сисоєвої, – це особистість із високим ступенем розвитку мотивів, що сприяють успішній творчій педагогічній діяльності. Щоб бути творчим, вчителю потрібно, окрім високого рівня педагогічної креативності, оволодіти ще й психолого-педагогічними знаннями, уміннями та навичками, які забезпечать ефективну взаємодію з учнями.

А. Алексюк згадує про те, що досі серед професорсько-викладацького середовища поширена така думка – «для того, щоб викладати, достатньо знати свій предмет» (Алексюк, 1998, с. 156). Беззаперечним є той факт, що така умова – одна із найважливіших у викладацькій діяльності. Проте науковець наводить аргументи та критично аналізує те, що знань є недостатньо для того, щоб бути хорошим професіоналом. По-перше, згадана думка розходиться із загальною тенденцією сучасного світу, а саме: поєднання науки з практикою, адже враховується лише значущість науки та ігнорується потреба брати до уваги психолого-педагогічні закономірності у навчанні й вихованні майбутніх спеціалістів (практика). По-друге, вона суперечить сучасній концепції з технізації навчального процесу. Практика довела, що техніка має бути у закладах вищої освіти, як допоміжний засіб підвищення ефективності навчання. По-третє, за сучасних умов недостатньо лише знати свій предмет, щоб успішно його викладати, оскільки відбулася різка зміна поглядів на функції викладача. Його перестали оцінювати лише як джерело інформації, за сучасних умов дедалі зростатиме значення іншої функції – керування пізнавальною діяльністю студентів. Наразі потужними конкурентами для викладача стали книжки,

часописи, телебачення, радіо як джерела інформації. Саме тому необхідно раціонально організувати самостійну навчальну роботу студентів з погляду педагогіки та психології.

Вчений наголошує, що сам собою обсяг знань студента має нульову цінність, головне значення і в житті, і в науці належить вмінню застосовувати свої знання (Алексюк, 1998, с. 158). Будь-яку освіту, чи то середню, чи вищу, необхідно розглядати не як накопичувач знань, а як тренування мозку. Воно має бути посиленим, адже якщо мозок тренований, то й знання закріплює легко, майже автоматично.

М. Ляховицький, досліджуючи питання новітніх методів навчання іноземної мови у статті «До питань про сучасний метод навчання іноземних мов» (Ляховицький, 1996), зауважує, що останніми роками чимало зроблено як в українській педагогічній науці, так і в зарубіжній для вдосконалення методики викладання іноземних мов, для покращення умов, що сприяють розробці нових методів навчання. Наголошено, що простежуючи історію методики викладання іноземних мов, можна зробити висновок, що еволюція ефективних методів завжди була обумовлена розвитком споріднених наук і досвідом викладання. Автор згадує про методи викладання, які стали актуальними у ХХ ст.: прямий, свідомо-порівняльний, усний, комплексне викладання іноземних мов, активно-практичний метод, аспектне навчання, програмоване навчання. А також наводить приклад досвіду США у використанні прискореного методу навчання іноземних мов, а саме «армійський метод», окрім якого, був також актуалізований «всеосяжний» (еклектичний) метод. У європейських країнах (Англія, Франція, Італія) найбільш раціональні методики вивчення іноземних мов ґрунтуються на філологічних та психологічних передумовах. В основі цих методик є розуміння того, що фундаментом роботи над вивченням мови має бути говоріння (усний «дріл») з великою кількістю повторень, що забезпечує засвоєння матеріалу майже напам'ять. Кожен із зазначених методів мав як прихильників, які схвалювали та застосовували його, так і противників, які вказували на значні



недоліки й односторонність у вивченні мови.

На думку М. Ляховицького, сучасний метод навчання іноземної мови має бути усно-писемний або аудіо-візуальний. Під усно-писемним розуміється, що в основу навчальної роботи має бути покладена, з одного боку, усна мова, а з іншого – писемна. Письмо й читання значною мірою допомагають в опануванні усної іноземної мови, оскільки психологами доведено, що в процесі читання та письма здійснюється мікроартикуляція, що дуже важливо для вивчення іноземної мови (Ляховицький, 1996, с. 7). Щодо розуміння аудіо-візуального методу, мається на увазі, що освітній процес здійснюється шляхом аудіювання та візуалізації. Автор зауважує що аудіювання та візуалізація суттєво відрізняються від слухання та перегляду, адже під час аудіювання учні мають не тільки слухати, а й чути (розуміти), а під час візуалізації вони мають не тільки переглянути матеріал, а й побачити (зрозуміти) його. Науковець звертає увагу на те, що будь-який метод сам собою набуває майже нульового значення, якщо він не стає рівноправною частиною цілого, яке складається з трьох компонентів – метод-вчитель-учень. У разі упущення будь-якого із компонентів цієї схеми увесь процес навчання іноземної мови стає безпредметним.

О. Паньків, вивчаючи питання навчання розмовного іноземного мовлення у вищому навчальному закладі у статті «Особливості методики навчання англійського розмовного мовлення у вузі» (Паньків, 1993), наголошує на необхідності практичного оволодіння студентами розмовним мовленням. Зауважує, що усні висловлювання випускників вищих навчальних закладів відзначаються стилістичною неадекватністю, що виявляється в «змішуванні стилів», в неправильному використанні різностильових мовних засобів, в переважаючому використанні офіційного стилю, навіть коли цього не вимагає ситуація. Автор звертає увагу на те, що корінні носії іноземної мови прагнуть до менш офіційного спілкування навіть в офіційних ситуаціях, як-от наукові конференції. Розмовне мовлення слід розуміти як реалізацію неофіційного стилю в усному безпосередньому спілкуванні, воно функціонує тільки в

неофіційних ситуаціях. Розмовному мовленню протиставляють кодифіковане літературне мовлення, яке можна вважати аналогом офіційного стилю. В методичній літературі в межах розмовного стилю виокремлюють два його різновиди: літературно-розмовний і фамільярно-розмовний (Паньків, 1993, с. 54). Науковець акцентує на тому, що дедалі частіше методисти відмовляються від фамільярно-розмовного стилю і віддають перевагу літературно-розмовному, що не є правомірним. Варто наголосити на тому, що студенти, які вивчають іноземну мову, мають знати національно-культурні особливості мовленнєвої поведінки її носіїв, усвідомлювати екстралінгвістичні характеристики розмовного мовлення, вміти вибирати мовні та невербальні засоби задля продуктивного оволодіння розмовним мовленням.

І. Харламов вважав, що кожен метод навчання містить навчальну роботу вчителя (виклад матеріалу, пояснення нового) й організацію активної навчально-пізнавальної діяльності учнів (Харламов, 2000, с. 198). Проте в навчальному процесі є ситуації, коли вчитель не пояснює новий матеріал, а лише визначає його тему, проводить вступну бесіду, інструктує учнів перед початком навчальної діяльності, а тоді пропонує їм самим осмислити і засвоїти матеріал за підручником. Автор, аналізуючи методи навчання минулих років, негативно відгукується про метод проєктів, зауважуючи, що в його основі лежить філософія прагматизму, а вся навчальна робота зводиться до «проєктування», що знижує якість загальноосвітньої підготовки. Підсумовуючи, І. Харламов зазначає, що в педагогіці сформувалося твердження, що в навчанні не може бути жодних універсальних методів, потрібно застосовувати різноманітні методи роботи.

І. Харламов стверджує, що найбільш практичними є методи навчання, які запропонували М. Данилов та Б. Єсіпов, а саме: здобування нових знань, формування умінь і навичок щодо застосування знань на практиці, перевірки і оцінки знань, умінь і навичок.

Річард Арендс [Richard Arends] (Arends, 1998) у матеріалах на тему «Навчитися вчити» (Learning to teach) аналізує звичні методи навчання

студентів, які передбачають виконання великої кількості навчальних завдань, водночас наголошує, що найважливішим є удосконалення процесу навчання, чітке діагностування навчальної ситуації, вибір стратегії навчання, моніторинг її ефективності. Автор наводить типи методів навчання, навчальних стратегій (learning strategies), а саме: стратегія проведення репетиції (rehearsal strategies), суть якої полягає в повторюванні інформації, яку потрібно запам'ятати, оскільки багаторазове повторювання зберігає її в короткотерміновій пам'яті; підкреслювання, вибір головного (underlining), адже фізично підкреслені ключові ідеї в тексті допомагають зробити швидкий огляд тексту, запам'ятати його ефективніше; примітки на полях (marginal notes) є допоміжними в стратегії вибору головного і прикладом складної стратегії проведення репетиції, які допомагають студентам зі специфічно новою для них інформацією. Іншою категорією є стратегія розробки (elaboration strategies) – це процес додавання деталей, завдяки чому нова інформація ставатиме змістовнішою, легшою та більш визначеною для студента. Вона допомагає перенести інформацію з короткотерміновій пам'яті в довготермінову завдяки створенню асоціацій та зв'язків між новою інформацією і вже відомим. Розробка стратегій супроводжується занотовуванням (note taking), яке допомагає студенту вивчати інформацію, зберігаючи її для майбутнього швидкого перегляду, а також організувати інформацію таким чином, щоб опрацювати її та ефективніше поєднати з існуючими знаннями. Автор згадує організаційну стратегію (organization strategies) (Arends, 1998, с. 424), суть якої в тому, щоб допомогти студенту підвищити осмисленість нових матеріалів. Організаційна стратегія може містити ідеї перегрупування, кластеризації чи поділу на підгрупи. Загальними організаційними стратегіями є виклад основного матеріалу (outlining), мапування (mapping) та мнемотехніка (mnemonics). Ще одна навчальна стратегія – метакогнітивна стратегія (metacognitive strategies), що стосується думок студентів щодо їхніх вмінь, навичок, знань, можливостей використання вивченого.

Джере Брофі [Jere Brophy] (Brophy, 1998) у матеріалах на тему

«Мотивування студентів до навчання» (Motivating students to learn) згадує про внутрішню мотивацію (intrinsic motivation), зауважуючи, що вона не може створити достатню та стабільну мотиваційну базу для навчання. Студенти, які покладаються лише на внутрішню мотивацію, будуть, ймовірно нехтувати значною частиною своїх завдань. Дж. Брофі стверджує, що він більше покладається на мотивацію до навчання, ніж на внутрішню мотивацію. Під мотивуванням до навчання автор має на увазі тенденцію студентів до знаходження академічних (наукових) активностей значущих і вартісних з метою отримати наукову вигоду з них. Порівняно з внутрішньою мотивацією, яка є передусім емоційною відповіддю на активність, мотивація до навчання це – когнітивна відповідь, яка містить спроби зрозуміти активність, знання, які вона розвиває, вдосконалити навички, які покращуються. Студенти можуть бути змотивовані до навчання з діяльності, не залежно від того, зміст цікавий їм чи ні, процес захопливий чи ні. Автор описує свою концепцію (Brophy, 1998, с. 165) мотивування студентів до навчання, згідно з якою головний акцент має бути на навчальних цілях, на зусиллях і стратегіях, які необхідні для досягнення тієї чи іншої мети. Викладачі роблять «каркас» уроку, формують завдання, які потрібно вивчити, наголошують на важливості обдумування та розуміння через забезпечення правильних відповідей і заповнення робочих таблиць. Студенти на таких уроках виступають у ролі пошуковців, вирішують проблеми, розширюють своє розуміння світу та себе за супроводу вчителя. Дж. Брофі зазначає, що студентам, для того, щоб досягнути хорошого прогресу в академічному навчанні, потрібно розвивати та використовувати генеративні наукові стратегії (generative learning strategies). Тобто їм потрібно опрацьовувати інформацію активно, порівнювати її з уже існуючими знаннями, висловлювати власними словами, перевіряти, чи зрозуміли її. Мотивування студентів до навчання означає не лише стимулювати їх інтерес та можливість побачити цінність того, що вивчають, а й також надати їм супровід щодо того, як провадити процес навчання.

У довідковому посібнику «Настільна книга вчителя іноземної мови» (рос.

мовою) за досліджуваний період (1991–2000 рр.) порушували питання: методики роботи з діафільмом, слайд-фільмом, кінофільмом, відеозаписом, комунікативні методики навчання іноземних мов, прийоми створення проблемних ситуацій у процесі усного монологічного мовлення, завдання для самостійної роботи з текстом, ділові ігри, ігрові вправи, особливості роботи з текстом.

Ігрові вправи для навчання іноземної мови дають змогу організувати цілеспрямовану мовну практику, тренування та активізацію навичок і умінь монологічного та діалогічного мовлення, різноманітних типів взаємодії партнерів у спілкуванні (Настольная книга преподавателя, 1992, с. 232). Метою кожної гри є мовне тренування іноземною мовою. Завдання вчителя – повідомити мету, яка налаштовує учнів на виконання різноманітних дій. Іноземна мова стає засобом їх виконання, створюючи основу для практикування говоріння, письма, аудіювання та читання.

Навчальна ділова гра – це практичне заняття, яке моделює різноманітні аспекти професійної діяльності учнів, забезпечує умови комплексного використання вже наявних знань, вдосконалення іншомовного мовлення, краще оволодіння іноземною мовою як засобом професійного спілкування. В основі навчальної ділової гри є ігрові елементи, а саме: наявність ролей, ситуацій, в яких відбувається реалізація ролей, різноманітні ігрові предмети. Проте ділова гра має й особливі елементи: моделювання в грі умов, наближених до реальних професійної діяльності, поетапний розвиток, наявність конфліктних ситуацій, обов'язкова спільна діяльність учасників гри, опис об'єкта ігрового імітаційного моделювання, контроль ігрового часу, система оцінки ходу і результату гри, правила, що регулюють хід гри, елемент змагання тощо (Настольная книга преподавателя, 1992, с. 257).

А. Алексюк, описуючи самостійну роботу студента, зазначає, що це чи не єдиний спосіб формування самостійності в набутті знань (Алексюк, 1993, с. 147). Самостійності, як рисі особистості, навчитися неможливо, її можна лише виховати у процесі розвитку. Щодо самостійності у здобутті знань – вона

виявляється завдяки власній діяльності студента, з появою внутрішньої потреби у знаннях і пізнавальних інтересах. Передбачає оволодіння студентом складними вміннями та навичками: бачити сенс і мету роботи, організувати власну самоосвіту, вміти по-новому підходити до вирішення питань, мати здатність до творчості, розумової активності і самостійності. Самостійну роботу студентів поділяють на аудиторну (під час лекцій і семінарських занять студенти беруть участь в обговореннях питань та тем) і позааудиторну (студенти самі організують час на вивчення та опанування теми). Регламентує самостійну аудиторну і позааудиторну роботу студентів навчальний план кожної з дисциплін.

Для того, щоб самостійна робота студентів, була запорукою успішності засвоєння навчального предмета та необхідною умовою навчальних програм, необхідно створювати належні умови, а саме (Панасенко, 2007, с. 23): систематичне виконання студентами всіх видів самостійної роботи (створення чіткого графіку самостійної роботи студента та забезпечення відповідного контролю); комплексний підхід до самостійної роботи (полягає в логічній єдності отриманої студентом інформації під час лекцій, семінарських і практичних занять); мотивація (інтерес до самого процесу пізнання, а не до оцінки); необхідність формування пізнавального інтересу (завдяки поглибленому вивченню науки); створення у закладі вищої освіти педагогічного середовища (творчий підхід викладачів до своєї справи, висока якість та ефективність навчання, активна позиція студента); зменшення навчального навантаження викладачів; наукове та навчально-методичне забезпечення для підготовки студента (розширення бібліотечних фондів і залів для роботи з літературою); комп'ютеризація.

I. Підласий виокремлює метод проблемного викладу як перехідний від виконавчої до творчої діяльності. Його доцільно використовувати на етапі, коли учні ще неспроможні самостійно вирішувати проблемні завдання, і саме тому вчитель показує шлях дослідження проблеми, а учні – хороший приклад вирішення пізнавальних труднощів (Підласий, 1996, с. 326). Інший метод

навчання, який вирізняє автор, – частково пошуковий, що має наступні ознаки: знання учасники здобувають самостійно, вони не отримують їх в готовому вигляді, вчитель організовує пошук нових знань із допомогою різноманітних засобів, учні роздумують, вирішують пізнавальні завдання, проблемні ситуації, роблять висновки, як результат – формуються свідомі міцні знання. Цей метод передбачає, що частину знань учень отримує від учителя, а частину – здобуває самостійно.

Дослідницький метод навчання має свої особливості, а саме: вчитель разом із учнями формує проблему, залишаючи навчальний час на її вирішення, знання учні самостійно здобувають у процесі вирішення проблеми (засоби для досягнення цілі учні вибирають самостійно), навчання супроводжується підвищеним інтересом з боку учнів та інтенсивністю процесу тощо. Його перевагою є творче засвоєння знань, недоліком – значні затрати часу й енергії як вчителя, так і учнів.

I. Підласий перелічує такі методи мотивації навчально-пізнавальної діяльності: 1) стимулювання та мотивації інтересу до навчання, 2) стимулювання та мотивації обов'язку та відповідальності в навчанні. Методи навчально-пізнавальної діяльності – це словесні, наглядні, практичні, індуктивні, дедуктивні, репродуктивні, проблемно-пошукові, методи самостійної роботи, методи роботи під керівництвом викладача. Методи для контролю та самоконтролю щодо ефективності навчально-пізнавальної діяльності – це методи усного контролю та самоконтролю, письмового контролю та самоконтролю, лабораторно-практичного контролю та самоконтролю (Підласий, 1996, с. 329).

У досліджуваний нами період (1991–2000 рр.) вчителям і викладачам України стала доступна зарубіжна література, автентичні підручники видавництва Оксфорд юніверсіті прес [Oxford University Press], Кембрідж юніверсіті прес [Cambridge University Press], Брітіш каунсіл прес [British Council Press], Мак гру хіл кампаніс [The McGraw Hill Companies] тощо.

Охарактеризуємо їх докладніше. Оксфорд юніверсіті прес [Oxford

University Press], (з 1993 р.), – це видавництво, яке видрукувало чималу кількість навчальних підручників з англійської мови, як таких, які виходили серіями, так і поодинокими. Деякі з серійних видань:

1. Серія підручників – книжки-ресурси для вчителів [resource books for teachers], серед яких: відео [video] (1996 р.), музика та пісні [music and songs] (1998 р.), екзаменаційні уроки [exam classes] (1997 р.), та ін.

Їх особливістю є те, що вони зорієнтовані на активного студента. До прикладу, книжка відео [video] розбита на секції, кожна має свій перелік підтем – активний перегляд [active viewing], відео дублювання [video dubbing], створення власного відео [making your own video], робота з відео цілого класу [whole class video work], робота з відео в малих групах [small group video work] (Copper, Lavery & Rinvoluceri, 1996).

2. Серія підручників – Хедвей [Headway] (з 1993 р.), які складаються з книжок для учнів/студентів [student's book] та книжок для вчителів [teacher's book].

Їх вирізняє те, що вони поділені на рівні. Викладач, визначаючи рівень знань з англійської мови своїх студентів, має змогу підібрати підручник відповідної складності. Основними рівнями, на які поділено це видання, є: елементарний (базовий) [elementary], нижче середнього [pre-intermediate], середній [intermediate], вище середнього [upper-intermediate], високий (продвинутий) [advanced].

У кожному уроці підручника є поділ на: тему [topic], використання [use], словник [vocabulary] та навички [skills], що доволі зручно, практично та функціонально для роботи викладача на уроці, адже не потрібно шукати безліч джерел інформації для цілісного пропрацювання теми, все зібрано в одному підручнику. Хедвеї розробляли для ефективного навчання, щоби зробити кожен урок практичним, хронологічним і збалансованим. Підручник максимально адаптований до студентів – містить заголовки, інструкції, перехресні посилання, пояснення, для максимального розуміння, що і як виконувати. Він базується на комунікативній методології [communicative methodology], що



виявляється у наступному: студенти співпрацюють пізнавально, вони задіяні в навчальний процес, їм пропонують висловлювати власні думки, досвід і відчуття, вони беруть участь у реалістичних активностях, їх заохочують брати на себе відповідальність за власне навчання та розвивати свої навички (Soars, 1997).

3. Серія підручників Реворд [Reward] (з 1994 р.). Вони також поділені відповідно до рівнів знань студентів, всі – форматом «книжка-практика» [practice book].

Відрізняються від інших тим, що до кожного уроку, окрім поділу на теми та граматику, є словник [vocabulary], який студенти мають засвоїти саме на цьому уроці. Наприклад – жести та рухи тіла [gestures and movements of the body], спорт та відпочинкові активності [sport and leisure activities], ознаки міського життя [features of city life], важливі життєві події [important life events] та інші (Greenall, 1996). Ще однією особливістю цих підручників є те, що кожний урок-тема має рубрику навички та звуки [skills and sounds], де вказано, які саме навички студент пропрацьовує на цьому уроці, враховуючи читання [reading], говоріння [speaking], письмо [writing] та слухання [listening]. Щодо звуків – кожен урок вказує, на які саме викладач має звернути увагу задля кращого засвоєння теми.

4. Серія підручників Нью Стрітвайс [New Streetwise] (з 1999 р.) – навчальні матеріали, які містять поділ на рівні знань студентів, підручники для вчителя та учнів.

Особливістю цієї серії підручників є те, що вони у кожному уроці містять тему і функцію її вивчення (наприклад: теми уроку – «ціна» прогресу, проблеми тинейджерів, який ти реальний; функція вивчення – вміння висловлювати незгоду). Іншими функціями вивчення тієї чи іншої теми є – вміння висловити співчуття, дати пораду, відповісти схвально, відмовитися від пропозиції, а також пошук інформації, запит, обговорення. Обов'язковою умовою до кожного уроку є вивчення граматики (Nalasco, 1999).

Аналізуючи несерійні видання Оксфорд юніверситі прес [Oxford

University Press], варто зауважити, що, підручник Ігри для дітей [Games for children] (1999 р.) для дітей молодшого шкільного віку різноманітні теми подано у формі гри. Кожна тема зорієнтована на вік дитини та підтеми, які викладач має розглянути під час її опрацювання. Окрім навчальних підручників, це видавництво видрукувало чимало різноманітних словників (тлумачних, словників ідіом, словників словосполучень), тезаурусів, енциклопедій. Також видавництво Оксфорд має літературу для підготовки до екзаменів [Oxford exam trainer].

Видавництво Мак гру хіл [The McGraw Hill Companies] друкувало такі навчальні посібники, як: практикування англійських ідіом [Mastering Idiomatic English] (1999 р.), книжка для розвитку навичок говоріння та слухання [A Listening/Speaking Skills Book] (1996 р.), вивчення англійської як другої мови [Teaching English as a second language] (1998 р.), книжка-ресурс [The complete ESL/EFL resource book] (1993 р.). Вони не є серійними, проте мають чітку структуру та побудову кожного уроку. До прикладу, підручник Навики слухання та говоріння [A Listening/Speaking Skills Book] в кожному своєму уроці основним завданням ставить розвиток говоріння та письма на визначену тему.

Розглянемо один з уроків. Тема: медицина [Medicine]. Підтеми: 1) інформація на тему – лазерні технології та медицина [laser technology and medicine], 2) дискусія на тему – обмін думками [sharing your experience], словник [vocabulary], 3) навички 1 [skills A] – навчальна стратегія: передбачення екзаменаційних питань [learning strategy: predicting exam questions], слухання, говоріння, 4) навички 2 [skills B] – функції мови: погодження бронювання [language functions: acquiescing and expressing reservations], слухання, говоріння, 5) увага на тестування [a listening].

Підручники видавництва Кембридж юніверсіті прес [Cambridge University Press] почали з'являтися в Україні у 1993 р. Навчальна література містила і серійні видання, серед яких – серія граматичних посібників: англійська граматики [English grammar in use], основи граматики [Essential grammar in use]

а також поодинокі підручники – англійська фонетика [English phonetics and phonology] (2000 р.). Чимало літератури видрукувало видавництво для учнів молодшого шкільного віку, значну кількість підручників з підготовки складання міжнародних тестів ТОВФЛ (TOEFL) та АЙЛТС (IELTS), до прикладу: підготовка до тестів ТОВФЛ (TOEFL) [Cambridge preparation for the TOEFL tests] (1996 р.). Навчальні підручники для ЗВО поділені за рівнями знань: базовий – А1, А2, середній – В1, В2, вищий – С1, С2.

Також видавництво Кембридж надрукувало для ЗВО підручники вузького профільного вжитку – ESP books [English for specific purposes], до прикладу, для інженерів – професійна англійська для інженерів [Professional English in use for Engineering]. Такі ж підручники є і для механіків, і для комп'ютерників, і для економістів, і для аспірантів, тобто, це – серійне видання. Окрім навчальної літератури, у використанні є словники, енциклопедії, книжки для науковців.

Отож фахівці в галузі освіти можуть послуговуватися різноманітною зарубіжною літературою, яка презентована в великій кількості та різноманітних форматах, з автентичними текстами та завданнями до них, збагачуючи таким чином словниковий запас студентів, даючи їм можливість практикувати іноземну мову з першоджерел, задіюючи всі види мовленнєвої діяльності – читання, говоріння, слухання та письмо.

Отже, підсумовуючи зазначене вище, зауважимо, що методи навчання – це спосіб організації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Їх використовують як сукупність дій, що і є сутністю вчительської діяльності. Погоджуємося з думкою В. Галузинського, який стверджує, що кожен учитель формує свій перелік прийомів навчання шляхом спроб і помилок, відбираючи найефективніші.

Методи навчання, окрім завдання передати знання, уміння і навички, мають освітній, виховний і розвиваючий вплив на кожного учасника навчального процесу. Науковці до методів, які стимулюють і мотивують студента до навчання, виокремлюють: методи, що скеровані на формування інтересу до навчання, та методи, що спрямовані на розвиток відповідальності за

навчання. С. Сисоєва зауважує на тому, що стимулювання викладачем творчої активності студентів у навчальному процесі є діяльністю вчителя, яка спрямована на: формування мотивів творчої діяльності, підвищення навчального рівня творчої активності. Творча активність студентів має виявлятися в енергійній, інтенсивній діяльності, спрямованій на засвоєння і творче застосування отриманих знань, умінь і навичок.

А. Алексюк спростовує ще й досі поширену думку про те, що «для того, щоб викладати, достатньо знати свій предмет», оскільки відбулася різка зміна поглядів на функції викладачів, які перестали бути найголовнішим джерелом інформації для студента. Важко не погодитися з думкою науковця, що сам собою обсяг знань студента має нульову цінність, головне – вміння застосовувати свої знання.

На думку М. Ляховицького, сучасними методами навчання іноземної мови мають бути усно-писемний та аудіо-візуальний. В основу усно-писемного покладено вивчення усної мови та письма. Аудіо-візуальний метод передбачає здійснення навчального процесу шляхом аудіювання та візуалізації. І. Харламов зазначає, що кожен метод навчання містить в себе навчальну роботу вчителя (виклад матеріалу, пояснення нового) й організацію навчально-пізнавальної діяльності учнів. Варто зауважити, що ігрові вправи для вивчення іноземної мови дають змогу організувати цілеспрямовану мовну практику, тренування й активізацію навичок і умінь монологічного та діалогічного мовлення, різноманітних типів взаємодії тощо.

Широке використання серед викладачів досі має метод «евристичної бесіди», який передбачає таку роботу – вчитель підводить учнів до розуміння та засвоєння нових знань, формування висновків, опираючись на знання і досвід. Зазначено, у період 1991–2000 рр. вчителям і викладачам України стали доступні зарубіжні автентичні підручники видавництва Оксфорд юніверсіті прес [Oxford University Press], Кембрідж юніверсіті прес [Cambridge University Press], Брітіш каунсіл прес [British Council Press], Мак гру хіл кампаніс [The McGraw Hill Companies] тощо.

## Висновки до другого розділу

У роботі досліджено становлення національної системи філологічної освіти, пізнавальну активність особистості як пріоритет у дидактиці 90-х рр. ХХ ст., систему методичного забезпечення розвитку пізнавальної активності студентів. Провідними тенденціями розвитку системи вищої освіти України в 90-х рр. ХХ ст. є гуманізація освітньо-виховного процесу, поява приватного сектору навчальних закладів, гуманітаризація структури підготовки фахівців, демілітаризація та деідеологізація, перехід від елітарної до масової вищої освіти, диверсифікація джерел фінансування.

У контексті дослідження проаналізовано особливості реформування вищої школи в період незалежності. Виокремлено стратегічні завдання реформування вищої освіти, а саме: формування мережі вищих навчальних закладів, які задовольняли б всі освітні інтереси особи; перехід до гнучкої ступеневої системи підготовки фахівців; піднесення вищої освіти України на рівень розвинутих країн світу, інтеграція в міжнародне освітнє товариство. З'ясовано, що структура вищої освіти України побудована відповідно до структури освіти розвинутих країн світу, зокрема у 1992 р. відновлена ступенева система підготовки фахівців як необхідність дотримання міжнародних стандартів задля підготовки конкурентоспроможного педагога.

Дослідження ідей видатних педагогів 1990-х рр. свідчать, що позитивні тенденції у розвитку вітчизняної дидактики наприкінці ХХ ст. обумовлені активним функціонуванням наукових шкіл.

Аналіз досвіду роботи викладачів Тернопільського національного технічного університету імені І. Пулюя та Західноукраїнського національного університету, які були студентами у 1991 – 2000-х рр. філологічного факультету Тернопільського державного педагогічного інституту (з 2004 р. – Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка) доводить багатоманітність методів навчання та підходів до вивчення англійської мови, що пояснюється як ставленням студентів до предмета (їх

зацікавленістю, активністю, мотивацією), так і різними підходами викладачів до вибору методів навчання, особливостями їх застосування в освітньому процесі.

У роботі зосереджено увагу на вагомій ролі педагогічної періодики в популяризації провідних освітянських ідей, де висвітлювали провідні педагогічні проблеми: шляхи розвитку, моніторингу та вдосконалення кваліфікації вчителів; реформування освіти, підвищення ефективності педагогічної практики; особливості гуманізації навчання.

Доведено необхідність використання найефективніших методів, прийомів і засобів задля успішного викладання іноземних мов. Аналіз педагогічної літератури дав змогу визначити різні підходи до тлумачення сутності поняття «метод навчання», який розглядають як спосіб організації навчально-пізнавальної діяльності студентів; шлях до досягнення цілі; сукупність дій, які потрібно виконати для досягнення бажаного результату; впорядковані способи взаємопов'язаної діяльності викладачів і студентів, спрямовані на вирішення навчально-виховних завдань вищої школи тощо.

Акцентовано увагу на мотиваційних, організаційно-дійових, контрольних, оцінних, бінарних методах та підгрупах методів, скерованих на формування інтересу до навчання і на розвиток відповідальності за навчання.

Виокремлено основні функції методів навчання: виховну, освітньо-навчальну, розвиваючу та контрольну.

Визначено основні психологічні та педагогічні умови ефективності застосування методів і прийомів стимулювання творчої активності: створення творчої атмосфери на заняття, їх доброзичливість викладача, відсутність критики, можливість активно ставити запитання, висувати оригінальні ідеї, забезпечення студентів необхідним дидактичним матеріалом, створення умов для практичного застосування набутих знань, дотримання викладачем функції консультанта, помічника.

Акцентовано на актуальних методах викладання іноземної мови у ХХ ст.: прямому, свідомо-порівняльному, усному, активно-практичному,

комплексному викладанні іноземних мов, аспектному та програмованому навчанні.

Проаналізовано типи методів навчання та навчальних стратегій (learning strategies): стратегія проведення репетиції (rehearsal strategies); підкреслювання, вибір головного (underlining); примітки на полях (marginal notes).

Визначено умови, які є ефективними для самостійної роботи студентів: систематичне виконання усіх видів самостійної роботи; комплексний підхід до самостійної роботи; мотивація; необхідність формування пізнавального інтересу; створення у закладі вищої освіти педагогічного середовища; зменшення навчального навантаження викладачів; наукове та навчально-методичне забезпечення для підготовки студента; комп'ютеризація закладів вищої освіти.

Серед активних методів навчання переважали: дискусія, проблемний виклад, дослідницькі методи. Зауважено, що широке використання серед викладачів мав метод «евристичної бесіди», який передбачає таку роботу – викладач «підводить» студентів до розуміння та засвоєння нових знань, формування висновків, опираючись на їх знання і досвід.

Під час дослідження охарактеризовано основні методичні видання 1991–2000 рр. для вчителів і викладачів України: зарубіжні автентичні підручники видавництва Оксфорд юніверсіті прес [Oxford University Press], Кембрідж юніверсіті прес [Cambridge University Press], Брітіш каунсіл прес [British Council Press], Мак гру хіл кампаніс [The McGraw Hill Companies] тощо.

Основні результати дослідження, відображені у розділі, висвітлено у таких працях (Процик, 2021; Процик, 2020, с. 36–38; Процик, 2020, с. 236–238; Процик, 2021, с. 75–78; Процик, 2022, с. 384–387).

### РОЗДІЛ 3. ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПЕДАГОГІЧНИХ ЗВО УКРАЇНИ (2001-2018 РР.)

#### 3.1. Пізнавальна активність студентів у дидактичних системах початку ХХІ століття

Ефективність навчально-пізнавальної діяльності залежить від психологічної підготовки студента, яка передбачає усвідомлення мети навчання, що є вагомим стимулом до активності, прагнення вчитися, здобуття належного рівня знань, вміння зосередитися, готовності діяти.

Мотив є внутрішнім чинником, що спонукає студента навчатися, впливає на його ставлення до навчальної діяльності, на якість набутих знань. Мотивом може бути потреба, цінність, переконання, ідеал, що є рушійною силою для здобуття знань. Зауважимо, що мотиви навчання (безпосередні та опосередковані) утворюють динамічну систему, яка постійно змінюється (Головенкін, 2019, с. 86).

Першочерговим і доцільним є розмежування понять, як-от: «пізнавальна діяльність», «пізнавальна самостійність» і «пізнавальна активність», оскільки ці терміни не є синонімічним рядом. У психолого-педагогічній літературі знаходимо різні визначення цих понять.

Зокрема, деякі науковці розглядають пізнавальну діяльність як форму психічної активності, спрямованої на пізнання, сприйняття та мислення суб'єкта навчання.

«Сучасний тлумачний психологічний словник» В. Шапара термін «пізнавальна діяльність» трактує як систему дій пошукового характеру, спрямованих на відкриття невідомих знань, фактів, способів діяльності, створення нових матеріальних і духовних цінностей. На переконання науковця, вона породжує інтелектуальні почуття, предметом яких є як сам процес здобуття знань, так і його результат (Шапар, 2020, с. 360).

Ми поділяємо позицію О. Муковоза стосовно того, що пізнавальна



діяльність є «цілеспрямованим, усвідомленим, результативно завершеним пізнавальним процесом, пов'язаним із розв'язанням навчально-пізнавального завдання» (Муковіз, 2010, с. 17).

О. Катеруша розглядає пізнавальну діяльність як систему взаємопов'язаних компонентів, які впливають один на одного. У структурі пізнавальної діяльності науковиця виокремлює наступні елементи:

— мета – є стимулом дії, визначає характер і спосіб діяльності;

— мотиви – є сукупністю особистих потреб, які формуються на основі життєвого досвіду та в результаті впливу дидактичних чинників, тобто це – фактори, що спонукають до вирішення навчальних завдань;

— навчальні дії – передбачають всю діяльність студента (самостійну роботу, вирішення пізнавальних завдань, роботу на практичних і лекційних заняттях) за участі активізації пізнавальних процесів: сприймання, мислення, пам'яті та залежать від мотивації;

— операції діяльності – є сукупністю умінь і навичок, необхідних для здійснення навчальних дій (Катеруша, 2009, с. 95).

На переконання В. Головенкіна, пізнавальна діяльність складається з упорядкованих психічних процесів, таких як: відчуття, сприймання, уявлення, мислення, запам'ятовування, уява (Головенкін, 2019, с. 54).

У нашому розумінні пізнавальна діяльність – це процес оволодіння сукупністю наукових знань, формування практичних умінь, навичок та власного ставлення до процесу і результату пізнаваного.

Проблема формування самостійності в педагогічній науці не є новою. Її роль аналізували такі відомі педагоги минулого, як: А. Дістервег, Я. Коменський, К. Ушинський та ін. Окреслена тема є предметом дослідження науковців-сучасників: А. Алексюка, Б. Єсипова, М. Махмутова, П. Підкасистого, О. Савченко, Г. Щукіної та інших. Питанню самостійності присвячені наукові розвідки психологів.

Самостійна дія людини, як зазначають психологи, починається з виникнення потреби, прагнення до діяльності (Кремінь, 2008, с. 680).

Пізнавальна самостійність співвідноситься з розвитком особистості загалом, її потребами та світоглядом.

Пізнавальна самостійність, на переконання О. Кабанкової, це – «динамічна, інтегративна особистісна якість, в основі якої лежать інтелектуальні вміння і здібності пізнавати в процесі цілеспрямованого пошуку, прагнення і готовність до самостійності, самоконтроль, активність, володіння прийомами пізнавальної діяльності, корегування діяльності, відповідно до методичних настанов. Головним виявом пізнавальної самостійності, на думку О. Кабанкової, є усвідомлення студентом необхідності та важливості вміння вчитися, пізнавати, без сторонньої допомоги формувати власний індивідуальний стиль» (Кабанкова, 2018, с. 37).

Відповідно до розглянутих вище наукових підходів, категорію «пізнавальна самостійність» ми розглядаємо як характеристику особистості, яка передбачає здатність висловлювати власну думку, незалежно від думки інших, критично мислити, здійснювати пошукову роботу.

Варто наголосити, що пізнавальна активність лежить в основі пізнавальної самостійності (Муковіз, 2010, с. 20). Зокрема, О. Катеруша розглядає пізнавальну активність як елемент складної системи навчально-пізнавальної діяльності (Катеруша, 2009, с. 95).

О. Жерновникова, Л. Калашнікова зауважують, що пізнавальна активність є засобом задоволення інтересів, духовних потреб особистості, важливою умовою удосконалення освітньо-виховного процесу у вищому навчальному закладі. Зокрема, стимулює розвиток ініціативності, самостійності, відповідальності, творчого підходу до оволодіння змістом освіти, спонукає здобувачів вищої освіти до самоосвіти, пошуку шляхів досягнення високих результатів (Калашнікова & Жерновникова, 2016, с. 114).

Варто зазначити, що пізнавальну активність розглядають як рису особистості, що виявляється в її ставленні до процесу пізнання, готовності та прагненні до пізнавальної діяльності. Вона характеризується стійкою мотивацією й інтересом до навчальної діяльності, розумінням навчального

матеріалу, орієнтацією на подолання труднощів, спрямованістю мисленнєвих операцій (порівняння, аналіз, синтез, класифікація, абстрагування).

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що існує три рівні пізнавальної активності:

— відтворююча – характеризується відсутністю бажання засвоювати та поглиблювати знання: особистість прагне лише до запам'ятовування, відтворення навчального матеріалу та використання його за зразком;

— інтерпретуюча – характеризується більшою самостійністю особистості, пошуком шляхів подолання труднощів, прагненням не лише засвоїти матеріал, а й усвідомити вивчене, пов'язати його з відомими знаннями та навчитися їх використовувати в нових умовах;

— творча – характеризується наполегливістю в досягненні мети, прагненням до знаходження оригінальних, невідомих способів розв'язання проблеми (Муковіз, 2020, с. 20).

Педагог М. Фіцула наголошує на тому, що творчість – вища форма активності й самостійної діяльності людини, тому в процесі підготовки майбутнього фахівця у вищій школі слід звертати особливу увагу на стимулювання самостійної діяльності студентів, виховання стійких творчих інтересів, цілеспрямованості творчих пошуків (Фіцула, 2014). Науковець зазначає, що пізнавальна самостійність є якістю особистості, якій притаманне прагнення та вміння без допомоги (самостійно) отримувати необхідні знання й навички, вирішувати завдання. Погоджуємося з В. Головенкіним у тому, що пізнавальна активність здобувача вищої освіти є провідним чинником освітнього процесу і суттєво впливає на глибину, міцність, темп засвоєння навчального матеріалу (Головенкін, 2019, с. 85).

Вчений О. Муковіз зауважує, що пізнавальна активність у навчанні – це якість діяльності студента, в якій виявляється його особистість, ставлення до характеру та змісту діяльності, бажання спрямувати всі зусилля для досягнення мети (Муковіз, 2020, с. 20).

Ознаками пізнавальної активності є: якість роботи, готовність до роботи,

прагнення до самостійності в діяльності, шляхи вибору вирішення проблем. В. Ребенок акцентує увагу ще й на таких ознаках активності майбутніх учителів, як: вибір складності завдання, запитання студентів до одногрупників та викладача, використання сукупності засвоєних знань, критичність і схильність до аналізу помилок, участь у колективній та груповій роботі, самостійний пошук та опрацювання літератури із запропонованої теми, самооцінка та самоконтроль власних дій (Ребенок, 2013, с. 194).

Отже, розглянуті наукові позиції дають можливість визначити поняття «пізнавальна активність» як характеристику діяльності, поведінкову реакцію на нові знання, що виявляється в допитливості, активізації мисленневих процесів, бажанні дізнаватися нове.

Для нашого дослідження цінними є висновки О. Волобуєвої, Т. Лядової, М. Шустваль, С. Шустваль, які розрізняють поняття «пізнавальна самостійність» та «пізнавальна активність». Основними відмінними ознаками науковці визначають такі:

— пізнавальна самостійність – виявляється в активності, зорієнтованій на засвоєння знань, оволодіння прийомами роботи;

— пізнавальна самостійність – орієнтована на засвоєння теоретичних знань, передбачає готовність здобувачів вищої освіти до пошукової діяльності, тоді як пізнавальна активність виявляється як під час засвоєння знань, так і під час їх відтворення, закріплення, застосування;

— пізнавальна самостійність – пов'язана з творчими здібностями як видове і родове поняття, але їхнє формування здійснюється лише під час активної інтелектуальної діяльності;

— пізнавальна самостійність та пізнавальна активність – взаємно посилюють одна одну (під час активності мисленневої діяльності виявляється самостійність студентів, яка сприяє розвитку мислення) (Шустваль, Шустваль, Лядова & Волобуєва, 2013, с. 126).

Розглянувши різні підходи вчених, можна стверджувати, що в науковому просторі пізнавальну активність розглядають у двох аспектах: як діяльність і як

рису особистості. Вважаємо, що поняття «пізнавальна активність» і «пізнавальна діяльність» взаємно доповнюють одне одного, адже результатом пізнавальної діяльності є пізнавальна активність. Своєю чергою, активність і самостійність є взаємопов'язаними якостями, що дають змогу без сторонньої допомоги засвоювати знання й опановувати види діяльності. Під час пізнавальної діяльності розвиток самостійності сприяє активізації навчання, а розвиток активності створює необхідні умови для розвитку самостійності (Кабанкова, 2018, с. 34). Зв'язок між поняттями: «пізнавальна діяльність», «пізнавальна активність», і «пізнавальна самостійність» подано на рис. 3.1.



*Рис. 3.1. Зв'язок між поняттями: «пізнавальна діяльність», «пізнавальна активність», «пізнавальна самостійність» (Кабанкова, 2018).*

В Указі Президента «Про Національну доктрину розвитку освіти» зосереджено увагу на важливості забезпечення систематичного оновлення змісту освіти і організації освітньо-виховного процесу, що відповідають демократичним цінностям, ринковим засадам економіки й сучасним науково-технічним досягненням (Указ Президента «Про національну доктрину»). Це передбачає здійснення активного пошуку шляхів удосконалення змісту та структури освітнього процесу, форм, технологій і методів роботи. Пізнавальна активність і самостійність студентів є нероздільними поняттями. Від активності і самостійності залежить ефективність і результативність освітнього процесу.

Працюючи над пошуками науково-методичних джерел щодо особливостей

формування та розвитку пізнавальної активності в дидактичних системах ХХІ ст., які застосовували у ЗВО в 2000-х рр., зауважимо, що увагу акцентували на цілях, змісті, формах, методах, засобах і принципах навчання іноземних мов. Послугуючись ідеями М. Мягкої, вважаємо, що пізнавальна активність суттєво підвищиться за умови спеціального структурування навчального матеріалу, використання інноваційних форм, методів і засобів, а також творчих можливостей здобувачів вищої освіти та викладача в освітньому процесі (Мягка, 2021, с. 111–112). Беручи до уваги вищезазначене, ми звернулись до викладачів-практиків, які викладають англійську та українську мови в Тернопільському національному технічному університету імені І. Пулюя, випускників філологічних факультетів, які навчались у закладах вищої освіти в зазначений період, щоб з'ясувати особливості розвитку пізнавальної активності в дидактичних системах початку ХХІ ст.

Зокрема, викладач української мови, кандидат філологічних наук Л. Назаревич, яка навчалась у Тернопільському національному (на тепер) педагогічному університеті ім. В. Гнатюка на початку 2000-х рр., розповіла, що на заняттях англійської мови викладачі застосовували комунікативний метод. Заходили ігрові підходи, практикували розігрування комунікативних ситуацій. Нецікавими для студентів були: переклад текстів, переказ чи заучування напам'ять, вивчення слів без контексту. Цікавим – домашнє читання. Можна було підібрати цікавий текст, вивчити слова, перекласти і розповісти його зміст. Не вистачало аудіювання пісень, онлайн-ігор, атмосфери розслабленості, опису фотографій чи картин.

Викладач англійської мови, кандидат педагогічних наук І. Гінсіровська, яка навчалась у Тернопільському національному (на тепер) педагогічному університеті ім. В. Гнатюка в середині 2000-х рр., згадує, що на заняттях з іноземних мов вивчали напам'ять тексти, повторювали доти, поки не вимовляли чітко всі слова. Використовували сугестивний метод, коли викладач пояснював матеріал, а потім прослуховували аудіозапис з новим матеріалом. Завданням було – вписати нове, проаналізувати та сформулювати правило.

Викладач англійської мови, кандидат педагогічних наук Н. Щур, яка навчалась у Тернопільському національному (на тепер) педагогічному університеті ім. В. Гнатюка в середині 2000-х рр., зауважила, що на заняттях з практики мовлення домінував комунікативний підхід, граматику і фонетику вивчали за підручником Апстрім [Upstream], Експрес Паблішінг [Express Publishing] – підручники з англійської мови, де поєднуються вправи на всі види мовленнєвої діяльності: читання, говоріння, письмо й аудіювання.

Старший викладач англійської мови Г. Процик, яка навчалась у Київському політехнічному інституті на факультеті лінгвістики в середині 2000-х рр., зазначила, що навчання відбувалося за іноземними підручниками, на кшталт: Оксфорд Юніверсіті Прес [Oxford University Press] та Кембрідж Юніверсіті Прес [Cambridge University Press]. Цікавими були перегляди мультфільмів мовою оригіналу і їх обговорення. Нецікавим було монотонне виконання вправ з підручника. У навчанні другої іноземної мови, французької, викладачі використовували комунікативний підхід, часто ділилися мовними ситуаціями з практичного досвіду перебування за кордоном.

Цікавим є дослідження В. Кирикилиці, яка наголошує, що розвитку пізнавальної активності студентів сприяє словникова технологія навчання – упорядкована послідовність спільних дій студентів і викладача, орієнтованих на формування в майбутніх фахівців практичних умінь і навичок роботи зі словниками різних типів, оволодіння інформацією, отриманою зі словників, та її подальше використання в практичній діяльності (Кирикилиця, 2013, с. 16).

Дослідниця О. Кабанкова рекомендує використовувати індивідуальні та групові форми навчання. Серед індивідуальних – віддає перевагу науково-дослідній роботі, роботі з навчальною та довідкою літературою, консультаціям і самостійній роботі. Серед колективно-групових вирізняє рольові та ділові ігри, конференції, олімпіади, проекти, дискусії, практичні заняття. З метою формування пізнавальної активності О. Кабанкова пропонує застосовувати такі методи:

— науково-практичні конференції, олімпіади, метод проектів, навчальної

дискусії (round table, microphone, aquarium), які стимулюють позитивну мотивацію до навчання та сприяють розвитку пізнавального інтересу;

— змагання, заохочення та покарання, конкурси, інтерактивні (brainstorming, case-study, interview), ігрові завдання: (рольові, ділові ігри: «Grab a minute», «Chain Story», «Associative Bush», «An Item Description»), поточний контроль, письмовий, тестовий і комп'ютерний контроль, семестровий (залік) та підсумковий контроль (іспит), їх варіювання і поєднання, які сприяють створенню сприятливого емоційного мікроклімату та розвитку вольових якостей майбутніх учителів (Кабанкова, 2018, с. 183).

О. Пиндик, досліджуючи педагогічні умови розвитку пізнавальної активності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю під час вивчення іноземної мови, стверджує, що необхідними умовами підвищення пізнавальної активності студентів є: оптимальне співвідношення між затраченим часом на опанування навчального матеріалу та його обсягом; реалізація індивідуального та диференційного підходів до навчальної діяльності здобувачів вищої освіти; врахування рівня попередньої підготовки студентів; ефективна організація самостійної роботи під час занять.

О. Пиндик, за результатами педагогічного експерименту, вказує на необхідність мінімізації навчального матеріалу: на першому етапі необхідно надавати чіткі визначення наукових понять і запропонувати алгоритми їх використання; на другому етапі – знайти засоби для узагальнення термінів (класифікація понять, емпіричні та теоретичні закономірності між поняттями); на третьому етапі – створити теорію, узагальнюючи поняття та закономірності.

Науковець зауважує, що рівень пізнавальної активності підвищиться за умов правильної організації самостійної роботи на заняттях і поза ними та за рахунок добору навчальних вправ, які сприяють підвищенню рівня мимовільного запам'ятовування, що дасть змогу студентам виявити максимальну самостійність, за мінімальної діяльності викладача (Пиндик, 2003, с. 10, 16).

Зауважимо, що С. Заскалета визначає основні шляхи розвитку



пізнавальної активності студентів на заняттях з іноземної мови:

— зменшення керівництва навчально-пізнавальною діяльністю з боку викладача;

— розробка комплексу завдань різного рівня складності для самостійної роботи, які передбачають послідовність виконання від репродуктивних до творчих;

— наближення процесу виконання творчого, навчально-пізнавального завдання з самоосвітньою діяльністю;

— удосконалення змісту завдань задля надання можливості для самостійного пізнання (Заскалета, 2018, с. 109–110).

Аналізуючи досвід викладачів, які були студентами філологічних факультетів у 2000-х рр., можна зробити загальний висновок, що методи навчання іноземних мов були приблизно однаковими: використання комунікативного підходу, робота з оригінальними іноземними підручниками, які давали можливість поєднувати всі види мовленнєвої діяльності – читання, говоріння, письмо й аудіювання.

Прикладом побудови навчальних занять за принципами діяльнісного підходу може бути відома на сьогодні в європейських країнах «тьюторська» система навчання (Кобрій, 2009, с. 120), яка передбачає творчу навчальну діяльність студентів на заняттях: виконання письмових робіт, участь у дискусіях, рольових іграх, аналіз ситуацій. У такому навчальному процесі викладач виступає в ролі тьютора (наставника, помічника).

Педагоги-практики акцентують увагу на раціональній організації розумової праці студента, що здійснюється шляхом використання прийомів активної роботи з матеріалом, умінням здійснювати смислове групування матеріалу, виокремлювати головне, складати план.

Свобода творчості має важливе значення у навчальному процесі, адже вона породжує позитивні емоції, збільшує активність, прагнення до самостійних дій. Результатом такої діяльності є підвищення рівня продуктивності праці.

Якість самостійної пізнавальної діяльності залежить як від студента (його

вольових зусиль, прагнення до самовдосконалення та самоосвіти), так і від викладача, його вмілого керівництва процесом.

Викладачу важливо розуміти внутрішні чинники, які сприяють активізації самостійної роботи студентів, до яких належать (Геревич, 2014, с. 284):

— корисність виконуваної роботи (якщо студент знає, що результати його діяльності будуть значимі для певного предмета і він зможе використовувати їх надалі, його мотивація до виконання зростає в рази);

— участь студентів у творчій діяльності;

— інтенсивна підготовка (використання в навчальному процесі активних методів: ігровий тренінг, ділова гра тощо, що спрямовані на отримання знань із кількох предметів);

— участь в олімпіадах, конкурсах;

— використання мотивуючих факторів контролю знань (накопичувальні оцінки, рейтинг);

— заохочення студентів за успіхи (стипендії, преміювання);

— індивідуалізація завдань як аудиторних, так і позааудиторних.

Погоджуємося із Н. Очеретною, яка радить у сучасній практиці викладання іноземних мов використовувати методи інтерактивного навчання, зокрема, різні варіанти навчання у співробітництві:

— «Навчаємося разом» – Learning Together;

— «Ажурна пилка» – Jigsaw;

— навчання в команді – Student Team Learning;

— використання ігрових технологій.

Охарактеризуємо їх докладніше. «Навчаємося разом» («Learning Together») – передбачає об'єднання студентів в групи по 3–5 осіб. Кожній групі пропонують виконати одне завдання, яке є складовою частиною загальної теми, над якою працюють всі студенти. Така діяльність допомагає активізувати усіх учасників освітнього процесу, контролювати викладачу успішність виконання завдання та характер спілкування один з одним.

«Ажурна пилка» («Jigsaw») – задля творчого використання мовного

матеріалу здобувачі вищої освіти об'єднуються по 3 студенти в початкові групи («Home Groups») – перший етап роботи. Кількість здобувачів залежить від кількості текстів. Мета роботи полягає в самостійному ознайомленні з текстом задля ознайомлення з його змістом, детальному опрацюванні та виконанні завдань, спрямованих на перевірку розуміння прочитаного. На другому етапі роботу здійснюють в експертних групах («Expert Groups»). Мета діяльності – порівняти відповіді, отримані студентами в результаті самостійної роботи у початковій групі («Home Groups») та разом підготувати переказ тексту. Успіх роботи залежить від конструктивної співпраці. Третій етап роботи передбачає повернення учасників до початкових груп («Home Groups»), в яких вони по черзі переказують тексти. Кожний учасник має не тільки запропонувати для ознайомлення інших членів групи зміст свого тексту, а й допомогти зрозуміти, про що в ньому йдеться.

Навчання в команді («Student Team Learning») – викладач докладно пояснює матеріал, після чого дає завдання студентам закріпити його в групах, без змагальної діяльності. Алгоритм виконання завдань студент пояснює уголос, інші здобувачі надають допомогу один одному. Після виконання завдання, його обговорюють усі учасники, викладач оцінює їх роботи (Очеретна, 2013, с. 364).

О. Ільїна, Л. Лимар, К. Моруга наголошують на перевагах інтерактивного навчання, яке дає можливість студентам бути активними суб'єктами освітнього процесу, відчувати свою успішність, інтелектуальну спроможність, співпрацюючи один з одним та з викладачем (Моруга, Ільїна & Лимар, 2011, с. 157).

Звертаємо увагу на напрацювання М. Носенко, О. Шмирової, які пропонують у комунікативній практиці використовувати нестандартні методи і форми роботи для активного, свідомого та глибоко засвоєння матеріалу. Зокрема, вони наголошують на високій результативності таких форм роботи, як індивідуальна, парна, групова робота та робота в команді. Науковці виокремлюють такі активні методи навчання іноземних мов: «Мозковий

штурм» («Brain storm»), «Читання зигзагом» («Jigsaw reading»), «Обмін думками» («Think-pair-share»), «Внутрішні (зовнішні) кола» («Inside/outside circles»), «Парні інтерв'ю» («Pair-interviews»), «Метод проектів» («Інтернет-проекти»), «Мультимедійні технології» (Шмирова & Носенко, 2017, с. 86).

Вивчаючи ефективні способи активізації пізнавальної діяльності студентів під час вивчення іноземних мов, О. Ільїна, Л. Лимар, К. Моруга акцентують увагу на таких: залучення здобувачів вищої освіти до діяльності, яка потребує від них значної активності, зокрема до проведення відеоуроків, створення науково-методичної продукції, участь у брейн-рингах, рольових іграх, конференціях; спеціальне структурування навчального матеріалу, вивчення цікавих та актуальних тем, які відповідали б інтересам студентів. Погоджуємось з думкою науковців, які надають перевагу використанню рольових ігор і ситуативних завдань, що сприяють не лише розвитку уваги, мислення, пам'яті, а й допомагають формулювати та викладати свої думки іноземною мовою у вигляді мовленнєвих структур. На заняттях науковці практикують наступні види рольових ігор:

— конструктивне завдання – яке передбачає проектування та прийняття рішення за запропонованою схемою чи алгоритмом;

— конвенціональне завдання – має на меті поєднання вже відомих елементів для досягнення рішення;

— реактивне завдання – характеризується наявністю завдання і його компонентів;

— креативне завдання – потребує нових, оригінальних рішень (Моруга, Ільїна & Лимар, 2011, с. 157).

Цікавими для нашого дослідження є запропоновані Т. Хоменко діалогові методи навчання, такі як: дискусія, ділова гра, діалог, які, на думку науковиці, здатні інтенсифікувати процес формування та розвитку пізнавальної активності студентів як під час лекційних, семінарських, практичних, лабораторних занять, так і в позааудиторний час (на факультативах, консультаціях, засіданнях творчих груп). Серед ігрових технологій Т. Хоменко віддає перевагу ситуаційним іграм,

іграм-тренінгам, ігровим заняттям, іграм у випадковість.

Ситуаційні ігри передбачають розігрування, імітацію життєвої ситуації або вирішення завдань сюжетного характеру, завдяки чому відпрацьовують та краще засвоюють не лише новий лексичний матеріал, а й акцентують увагу на різних аспектах професійної діяльності. Здобувачі вищої освіти удосконалюють уміння роботи узагальнення та формулювати висновки. Ігрові ситуації варто використовувати під час проведення семінарських і лабораторних занять з іноземної мови. Наприклад, можна запропонувати ситуаційну гру «Прес-конференція» [«Press-conferention»] або «Портрет ідеального вчителя» [«The Portret of Ideal Teacher»], метою яких є активізація пізнавального інтересу, формування вміння визначати та формулювати проблемні запитання, створювати професійний ідеал, аналізувати й оцінювати відповіді, виховувати культуру професійного спілкування, співробітництва.

Ігри-тренінги Т. Хоменко радить використовувати задля активізації самоорганізації й урізноманітнення освітнього процесу. Особливу зацікавленість викликають у студентів психологічні ігри-тренінги, які дають змогу не тільки глибше засвоювати мову, а й краще пізнати себе, зрозуміти оточуючих людей, їхній внутрішній світ та мотиви поведінки.

Також варто зазначити суттєві переваги ігор у випадковість, під час яких викладач створює ситуацію вибору. Така діяльність сприяє розвитку абстрактного та логічного мислення, фантазії, упевненості у власних силах. Т. Хоменко для формування пізнавальної активності під час підготовки студентів економічного профілю у своїй практиці використовує аналіз ситуації – «Можливість зниження собівартості промислової продукції» [«The Possibility of Reduction of industrial unit cost»], мозковий штурм – «Можливість зниження собівартості промислової продукції» [«The Cost-effective Work of Purveying Organizations in the Modern Terms of Menage»], ділові ігри – «Аналіз витрат в торгівлі» [«The Analysis of Charges in Marketing»], «Оцінка ринкових можливостей підприємства» [«The Estimation of Market Possibilities of Enterprise»] (Хоменко, 2012, с. 496–497).

А. Онейко важливим вважає метод проєктів, який сприяє розвитку пізнавальної активності, передбачає організацію самостійної групової діяльності студентів з обраної теми. Проєктна діяльність, зауважує науковець, реалізується в два етапи: підготовчий етап і етап презентації й обговорення спільних результатів, аналіз творчого продукту. Мета проєктної роботи, як зазначає А. Онейко, полягає у співпраці та груповому вивченні конкретної підтеми, яка є частиною розділу. Науковець наголошує, що мету заняття і способи її досягнення мають визначати здобувачі вищої освіти на основі власних інтересів, уподобань, здібностей, мотивів, що дасть можливість змінити характер взаємодії викладача і студентів на суб'єкт-суб'єктний. Вони стають партнерами, рівноправними учасниками освітнього процесу. Завдання викладача має полягати в наданні максимальної самостійності студентам на всіх етапах проєктної діяльності – від визначення теми чи ідеї до її реалізації в кінцевому творчому продукті. Для результативного використання в освітньому процесі проєктів А. Онейко рекомендує зважати на вік студентів, їхні творчі здібності, рівень володіння іноземною мовою, рівень самостійності, технічне забезпечення вищого навчального закладу (Онейко, 2017, с. 177, 179).

Науковця О. Єгорова вважає, що розвитку пізнавальної активності сприяє залучення до дослідницької діяльності, зокрема:

— виконання індивідуальних завдань підвищеної складності (розробка вправ та їхнє відпрацювання в групі, написання мікродослідження);

— надання можливості виступати в ролі консультантів (консультування однокласників під час виконання науково-дослідницьких завдань – під час реферування, анотування, тезування матеріалу);

— виконання індивідуально-творчих завдань;

— формулювання тем науково-дослідних робіт (узагальнення власного досвіду виконання науково-дослідної роботи, посилення пізнавального інтересу);

— заохочення студентів, які були найбільш активними (звільнення від заліків за успіхи в науково-дослідній роботі з іноземної мови) (Єгорова, 2010, с.

371–372).

На переконання О. Єгорової, домашні завдання з дисципліни «Іноземна мова» студентам варто пропонувати пошукового характеру, задля формування комунікативних, дослідницьких умінь, розвитку пізнавальної активності. Запропонуємо приклади таких завдань: визначити складові компоненти, що характеризують автора у творі та ґрунтовно їх проаналізувати; окреслити лексико-семантичні групи в творі; зробити огляд літературознавчих творів іноземною мовою на граматичному, лексичному, комунікативному, логіко-семантичному рівнях; розкрити онтологічний сенс, поданий у творі. Після виконання таких завдань науковиця пропонує проводити дискусійне обговорення за творами (Єгорова, 2010, с. 373).

Індивідуалізація освітнього процесу, що реалізується в рамках диференційованого навчання, є важливим орієнтиром та фактором успішного його забезпечення, адже, здійснюючи поділ студентів (за рівнем знань, типологією характеру тощо) на умовні групи, викладач створює ідеальні умови для комфортного навчання, спілкування та розвитку особистості.

Аналізуючи досвід організації самостійної позааудиторної роботи студентів у США, дослідниця І. Сулим зауважує, що мотиваційно-цільова спрямованість чітко виявляється в моделях «прогресивного навчання» (Р. Томас [R. Thomas], В. Перрі [W. Perry]) та «значущого навчання» (Р. Джонсон [R. Johnson]), які можна реалізовувати засобами організації самостійної роботи студента за індивідуальними планами, системою вивчення предметів за вибором, гнучким модульним розкладом занять (Коновал, 2013, с. 90).

Серед форм організації навчальної діяльності, які сприяють розвитку пізнавальної активності, І. Цар виокремлює нестандартні заняття (консиліуми, ділові ігри, змагання, заняття пошуку істини, заняття-репортажі, заняття-захисти проектних робіт, заняття-взаємного навчання). Вони, як вважає дослідниця, створюють всі передумови для успішного вивчення іноземних мов та є важливим чинником кращого сприймання іншомовного матеріалу, що сприяє прискореному вивченню іноземної мови. Зокрема, відеозаняття

допомагають на уроках іноземної мови створити реальну ситуацію спілкування, в чому ефективно допомагають відеофільми. Під час їх перегляду розвивається не лише увага, пам'ять, а й виникає атмосфера пізнавальної діяльності, що дає змогу навіть неуважному студенту стати зацікавленим і активним учасником освітнього процесу.

Також І. Цар практикує проведення занять-спектаклів, які розглядає як продуктивну форму навчання. Удосконаленню мовних навичок студентів, глибшому засвоєнню інформації про культуру країни та мову, розвитку зацікавлення до літератури сприяє використання на практичних, лабораторних заняттях творів зарубіжної літератури, зокрема їх програвання. Така творча робота, як зауважує І. Цар, дає змогу розвивати та вдосконалювати навички мовного спілкування та розкривати творчі здібності студентів.

Заняття-св`ята та заняття-інтерв'ю, розширюють і поглиблюють знання здобувачів вищої освіти про звичаї, традиції англomовних країн, розвивають навички іншомовного спілкування, сприяють формуванню діалогічних вмінь – вести бесіду на конкретну тематику. Такі заняття, наголошує І. Цар, стимулюють до подальшого вивчення іноземної мови, розширюють кругозір і поглиблюють знання завдяки опрацюванню різних джерел інформації.

Ще один цікавий нестандартний тип занять, який пропонує науковиця, – відзначає заняття-мюзикл, яке розвиває соціокультурну компетентність та дає змогу більше дізнатися про культуру інших країн. Використання пісенної творчості на лабораторних заняттях іноземної мови, на думку І. Цар, має багато переваг. Заняття-мюзикли активізують мовну діяльність студентів, створюють позитивний мікроклімат, знижують напругу, тривожність, підвищують працездатність (Цар, 2018, с. 217–218).

Під час планування нестандартних занять І. Цар використовує у своїй практичній діяльності такі інноваційні методи:

— створення ситуації новизни, що передбачає визначення знань і сфери їх використання у процесі викладання; забезпечення сприятливої, комфортної атмосфери й отримання задоволення від інтелектуальної праці;



— формування пізнавальних інтересів – створення емоційних ситуацій завдяки фільмам, прикладам із життя та художньої літератури, яскравим й емоційним розповідям викладача, в результаті чого в студентів виникає зацікавленість як до навчального матеріалу, так й до конкретних питань теми;

— пізнавальні ігри, які сприяють засвоєнню матеріалу завдяки емоційно-піднесеній атмосфері та розкриттю власних можливостей (Цар, 2018, с. 214).

Важливими для розвитку пізнавальної активності студентів є використання засобів навчання, які допомагають ефективно, творчо та пізнавально організувати викладачам процес вивчення іноземних мов, а студентам – успішно засвоювати їх. Т. Коваль наголошує на необхідності застосуванні комп'ютерно орієнтованих засобів, які сприяють підвищенню інтересу та мотивації до вивчення предмета, активізують та інтенсифікують освітній процес, завдяки цікавим та швидкозмінним формам подання інформації, допомагають за меншу тривалість часу засвоїти більший обсяг навчального матеріалу. Акцентуємо увагу на запропонованих науковцем комп'ютерно орієнтованих засобах, які розвивають мислення, творчу уяву та самостійність студентів:

— демонстраційно-моделювальні: комп'ютерні моделюючі ігри, імітаційні мультимедійні моделі;

— довідково-інформаційні: гіпертекстові навчально-методичні матеріали, матеріали веб-сайтів та веб-сторінок, мультимедійні лекції, довідники, електронні енциклопедії тощо;

— комп'ютерні засоби для засвоєння знань, формування вмінь і навичок: мультимедійні навчальні курси, тренажери, комп'ютерні програми («Професор Хігінг» («Professor Higgins»), «Інглиш он холідейс» («English on holidays»), «Тріпл плей плас ін Інглиш» («Triple play plus in English»), «Інглиш голд» («English Gold»), «Брідж ту Інглиш» («Bridge to English»), «Інглиш фо комюнікейшн» («English for communication») тощо), електронні підручники і посібники;

— комп'ютерно орієнтовані засоби для діагностики рівня навчальних

досягнень: системи комп'ютерних вправ для самоконтролю навчальних досягнень, автоматизовані навчальні та контрольні тести;

— допоміжні комп'ютерні засоби: автоматизовані словники (Лінгво (Lingvo), Поліглосум (Polyglossum), Контекст, Мультилекс тощо), системи розпізнавання текстової або графічної інформації (Еббі файн рідер АБВУУ FineReader)), засоби для авторського створення електронних засобів навчання (Квест (Quest), Ауторвеа (Authorware), Тулбук (ToolBook) тощо), системи машинного перекладу (Прагма (Pragma), Промт (PROMT), Гугл (Google перекладач) тощо (Коваль, 2011, с. 90).

Поділяємо думку М. Носенко, О. Шмирової стосовно того, що використання комп'ютера в процесі вивчення іноземних мов дає можливість спиратися на принципи активності, діалогового характеру й інтерактивності навчання. Широкі можливості для оптимізації й інтенсифікації процесу викладання дисципліни «Іноземна мова» надає використання пакету Майкрософт офіс [Microsoft Office], який, окрім стандартних програм, містить систему баз даних Аксесі [Accessi]. Науковці пропонують рекомендувати студентам спеціалізовані сайти для вивчення іноземної мови, наприклад, офіційний сайт Бритіш Каунсіл [British Council], Стаді. ком [Study.com], Діпінгліш. ком [deerenglish.com] тощо (Шмирова & Носенко, 2017, с. 86).

А. Онейко зауважує, що Інтернет-ресурси дають змогу реалізувати такі види навчальної діяльності: вивчати граматику, відпрацьовувати навички правопису, засвоювати лексичний матеріал, удосконалювати техніку читання та розуміння аудіотекстів, тренувати вимову тощо (Онейко, 2017, с. 178).

Отже, на основі аналізу дидактичних систем початку XXI ст. можна зробити висновок, що пізнавальна активність успішно розвиватиметься завдяки використанню нестандартних форм організації освітнього процесу, сучасних методів, прийомів, засобів, які здатні його урізноманітнити й інтенсифікувати.

Процес формування пізнавальної активності буде ефективним за умови відповідності форм, методів і засобів навчання поставленій меті та завданням навчання. В основі організації продуктивного освітньо-виховного процесу має

бути насамперед принцип активності і самостійності. Завдання викладача полягає у плануванні аудиторної та позааудиторної роботи таким чином, щоб студентам було цікаво навчатися, вони усвідомлювали особистісну значущість отриманих знань, їхню актуальність і можливості використання в майбутній професійній діяльності.

### **3.2. Зміст, форми, методи у вітчизняній дидактиці вищої школи**

Зважаючи на те, що думка фахівців є важливою для аналізу статистичних даних, ми поставили запитання експертам у галузі педагогіки, а саме, докторам педагогічних наук, щодо ефективності різноманітних методів для розвитку пізнавальної активності студентів. Запитання звучало так: «Які методи найефективніші для розвитку пізнавальної активності студентів?». Опитування проводили у 2019 р. в Чернівецькому національному університеті імені Ю. Федьковича, Черкаському національному університеті імені Б. Хмельницького та Тернопільському національному економічному університеті. У ньому взяли участь 16 респондентів.

На думку експертів, за рівнем ефективності застосування методів на першому місці – проблемні (10), друге місце посідають імітаційно-ігрові (6) та інтерактивні (6), на третьому місці – дослідницькі методи (4), мозковий штурм (4) та навчальні дискусії (4), наступні – моделювання рольових ситуацій (3), практичні методи (2), метод проєктів (2), програмоване навчання (2), наочні (2), діалогічні методи (2) (рис. 3.2.). Відповідаючи на запитання, експерти мали варіанти на вибір та можливість доповнити список власним методом, формою, чи способом дії, який, за їхніми спостереженнями, є актуальним і дієвим для активізації пізнавальної діяльності студентів.

Експерти також зауважили, що для розвитку пізнавальної активності студентів доцільним є використання методу ситуації успіху, аналізу відеоматеріалів, тренінгів. Робота в групах, кооперативне навчання і самостійна робота є невід’ємними складовими розвитку пізнавальної активності,

самостійності і самодостатності особистості. Адже для того, щоб активізувати пізнавальну активність, необхідно задіяти низку вправ, методів, ситуацій і засобів, оскільки немає єдиного методу для виконання поставленої мети.

Важливим є спосіб створення ситуації новизни у використанні певного методу для розвитку пізнавальної активності студентів, оскільки нове завжди викликає зацікавленість і бажання досліджувати. Опора на власний життєвий досвід є суттєвим фактором, який позитивно впливає на ефективність пізнавальної активності учасників навчального процесу. Маючи попередні знання та досвід і водночас набуваючи нові знання, вони мають більше можливостей порівняти, проаналізувати, осмислити і зробити висновки.

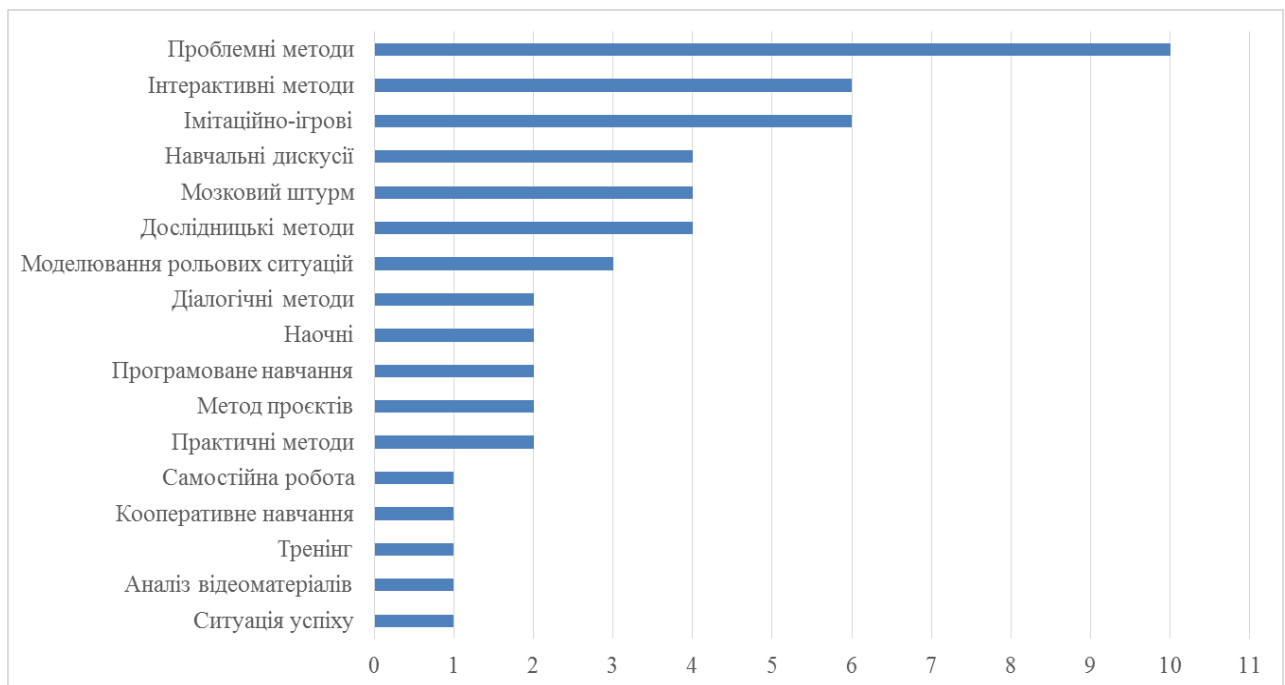


Рис. 3.2. Методи розвитку пізнавальної активності студентів.

*Джерело: розроблено автором дослідження.*

Аналізуючи праці науковців щодо розвитку пізнавальної активності (І. Білякова, І. Бесчастна, В. Блах, О. Бойко, В. Лозова), доцільно виокремити наступні засоби, способи та умови її активізації:

- гра як спосіб активізації пізнавальної діяльності;
- застосування методу проєктів для формування пізнавальної активності;
- пізнавальні завдання як засіб активізації навчальної діяльності;
- моделювання як спосіб пізнавальної активності;

- самостійна робота як засіб підвищення пізнавальної активності;
- словникова робота як засіб активізації пізнавальної діяльності;
- технологія веб-квест як спосіб активізації навчально-пізнавальної діяльності;
- розвиток пізнавальної активності засобами особистісно-орієнтованого навчання;
- проєктна діяльність як умова активізації.

Зауважимо, що гра як спосіб активізації пізнавальної діяльності, що такий дає змогу збагатити, урізноманітнити, якісно покращити процес навчання, містить виховні та розвиваючі можливості для студентів. За допомогою ігрової пізнавальної діяльності, за умови правильного її використання, здійснюється активізація процесу формування професійних якостей майбутнього фахівця.

Як зазначає О. Франковська, ділова гра сприяє набуттю досвіду, формуванню критичного мислення. У разі її використання процес навчання максимально наближається до реальної практичної діяльності (Франковська, 2005). Погоджуємося з думкою авторки, адже використання ігрової моделі у традиційному навчанні сприяє максимальній свободі розумової діяльності й організації процесу участі в ній. Водночас варто дотримуватися обмежень, що визначені правилами гри (часові рамки, охопленням тем для обговорення чи вирішення, робота на результат).

Проаналізувавши наукові розвідки дослідників, які вивчали вплив ігрових технологій на удосконалення навчального процесу (О. Шурховецька (Шурховецька, 2010), О. Яцій (Яцій, 2005), І. Білякова (Білякова, 2008)), можемо зробити висновок, що педагогічна гра виконує такі головні функції:

- комунікативну (спілкування, обмін думками, емоціями);
- діагностичну (прояв суб'єктом навчання інтелектуальних, творчих, організаторських і соціальних здібностей);
- розважальну (розвага як асоціація з певним послабленням класичних вимог до форми проведення уроку, що дає можливості

для творчості та самовираження);

- самореалізації (змога виявити характер, харизму, приховані потенційні можливості)

Вважаємо, що одним із головних аспектів гри, що застосовують у навчальному процесі, є інтеракція, взаємодія, комунікація учасників, адже лише в процесі обміну думками відбувається узагальнення вже відомої інформації, з'являються самостійні умовиводи та прогнозування розвитку тієї чи іншої теми.

Беззаперечним залишається той факт, що педагогічна гра може бути лише елементом навчального процесу, яка допомагає урізноманітнити, збагатити, покращити вивчення певної теми, але вона не може замінити повноцінне навчання.

Розглянемо ще один спосіб активізації навчально-пізнавальної діяльності – технологію веб-квест. Це розмаїття способів навчання та творчої діяльності студентів, зацікавлення навчальним матеріалом, спонукання до проявів творчої ініціативи. Педагогічний досвід показує, що використання інтернет-ресурсів на заняттях сприяє емоційному підйому й активізації учасників навчального процесу.

«Веб» («павутина») – інтернет простір а «квест», у перекладі з англійської мови – «пригоди», «завдання», «гра». Інакше кажучи, за допомогою онлайн-середовища створюють проблемні завдання чи ситуації з використанням елементів гри чи змагання. Педагог О. Бойко стверджує, що інтеграція веб-квестів у процес навчання активізує навчальний процес, сприяє підвищенню індивідуалізації навчання, його якості. Така діяльність перетворює учнів на активних суб'єктів навчальної діяльності, посилює не лише мотивацію, а й відповідальність за результати (Бойко, 2016).

Робота у форматі веб-квест урізноманітнює процес навчання. Використання цієї технології дає нові можливості для засвоєння та удосконалення знань. Викладач займає позицію організатора процесу, консультанта, координатора дослідницької роботи студентів, що створює

сприятливі умови для самостійної роботи, підтримує ініціативи й мотивує. Нові інформаційні технології створюють умови для розвитку освітнього простору, ознайомлення з надбаннями зарубіжних вчених, використання форми дистанційного навчання, для безперервного вивчення предмета.

Особистісно-розвиваючі технології навчання є основними методами інновацій, серед них:

- метод проєктів,
- інтелект-карти,
- кейс-технології,
- контекстне навчання та ін.

Одним із методів, що активізує діяльність як студента, так і вчителя, мобілізує знання, дає можливість для творчості, пошуку й аналізу, є метод проєктів. Цим технологіям присвячені праці науковців В. Гузеєва, І. Єрмакова, Г. Селевко, О. Пехоти, Є. Полат та ін. Класифікації освітніх технологій охарактеризовано в дослідженнях О. Козлової, І. Підласого, Л. Машкіної. Проблематику освітніх технологій вивчали С. Гончаренко, В. Паламарчук, М. Ярмаченко. Суть процесу проєктної діяльності в навчанні висвітлено у працях О. Коберника, Т. Подобєдової, І. Коновальчук. Відомі українські педагоги, фахівці в галузі дидактики О. Савченко та В. Лозова у своїх працях піднімають питання проблемного навчання, цілісного підходу до формування активної особистості, розвитку пізнавальної самостійності, методики використання проблемних завдань для перевірки знань.

Навчальне проєктування не є новою технологією в освіті. О. Пехота вважає, що воно орієнтоване передусім на самостійну діяльність учнів – індивідуальну, парну або групову, яку вони виконують упродовж визначеного відрізка часу. Його технологія передбачає вирішення учнем або групою учнів якої-небудь проблеми (Пехота, 2003). Основна мета проєктної діяльності – співпраця, згурпованість, вміння працювати в команді для досягнення результату; перехід від теорії до практики, від теоретичних знань до вміння практично їх застосовувати. Використовуючи проєктну технологію, педагог

поєднує водночас дослідницькі, творчі та пошукові методи, засоби і прийоми.

М. Чепіль у працях роздумує над питаннями педагогічних технологій, теоретичних основ педагогіки, порівняльної педагогіки, методики позаурочної діяльності, формування студентської етики та толерантності, національної свідомості молоді тощо. В роботі, присвяченій педагогічним технологіям, авторка зауважує, що однією із альтернатив є метод проєктів (Чепіль, 2012, с. 86). Він, на думку вченої, засвідчує повну узгодженість навчання із життям та інтересами тих, хто навчається, активно розвиває мислення з опорою на науку.

Метод проєктів як освітня технологія сформувався у 20-х рр. ХХ ст. Його розробили американський філософ Дж. Дьюї та його учень В. Кілпатрик. Вільям Кілпатрик – американський педагог, основоположник методу проєктів, прихильник прагматичної педагогіки. Вчений не схвалював традиційну школу, засновану для передачі учням готових знань поза зв'язком з реальними потребами дітей. Він запропонував організовувати навчальний процес як відповідну діяльність дитини в соціальному середовищі, орієнтовану на збагачення її індивідуального досвіду. Метод проєктів доцільно застосовувати для вирішення певної проблеми, що потребує інтегрування різних методів, засобів навчання, знань і вмінь із різних галузей науки.

Використання цього методу підвищує ефективність навчання. З його допомогою реалізуються міжпредметні зв'язки, оскільки неможливо всебічно опрацювати тему в межах лише одного навчального предмета. Його застосування також дає змогу: згуртувати студентів, навчитися працювати в команді, виробити вміння висловлювати свою думку, сформувати готовність сприймати різні підходи до однієї теми.

Метод проєктів є ефективним у тому разі, коли в навчальному процесі визначено певне завдання: дослідницьке або творче. Визначивши основною метою ефективність проведення й якість організації проєктної діяльності потрібно розмежувати її види.

Наведемо класифікацію проєктів, яку запропонувала Є. Полат:

– *за домінуючою діяльністю* – дослідницькі, творчі, пошукові, рольові,



- прикладні (практико-орієнтовані), ознайомчо-орієнтовані;
- *за предметно-складовою галуззю* – монопроект (у межах однієї галузі знань), міжпредметний проект;
  - *за характером координування* – безпосередній (жорсткий, гнучкий), прихований (неявний, що імітує учасника проекту);
  - *за характером контактів* – внутрішні (серед учасників однієї школи, класу, міста), міжнародні;
  - *за кількістю учасників* – індивідуальні, парні, групові;
  - *за тривалістю проведення* – короткотермінові, середньої тривалості, довготермінові (Полат, 1999).

Аналізуючи праці науковців, які вивчали й описували проектну технологію навчання та її застосування в навчальному процесі (Г. Селевко, О. Пехота, Л. Максимчук, Є. Полат, А. Хуторський), можемо виокремити такі основні етапи навчання за методом проектів:

- визначити напрямок і обрати тему майбутнього проекту (окреслити напрямки діяльності за темою, визначити коло досліджуваних питань; участь беруть як студенти, так і вчитель);
- структурувати та деталізувати проект (обговорити актуальність, значущість, мету і завдання; визначити підтеми та кількість учасників, терміни реалізації; розподілити обов'язки учасників на різних етапах виконання проекту (призначити відповідальних осіб); здійснити прогнозування очікуваних результатів; розрахувати бюджет і ресурси, які можуть бути затрачені для реалізації задуму);
- продумати спосіб оприлюднення отриманих результатів (презентація усна або слайди, плакати, буклети тощо);
- обговорити отримані результати (у вигляді дискусії, коментарів, порад).

Діяльність учителя за методом проектів також має певні етапи і послідовність виконання завдань. Потрібно продумати тему майбутнього проекту, розробити ретельний покроковий план його провадження, визначити

тип (дослідницький, творчий, інформаційний), окреслити цілі (що передбачаються проаналізувати, дослідити, розробити, вдосконалити, створити), провести інструктаж учнів щодо виконання завдань, спрямувавши на досягнення головної мети – отримання кінцевого продукту та оприлюднення результатів. Цілі для виконання проєктів можуть бути різні: здобути додаткові знання, набути навички аналізу, навчитися ухвалювати рішення і брати відповідальність за їхній результат, виробити вміння застосовувати теоретичні знання за темою на практиці, розвивати стосунки позитивного характеру в учнівському колективі тощо. Чим непомітнішою є роль учителя у процесі реалізації проєкту, тим більше професійних зусиль докладено на підготовчому етапі. Наставник здійснює споглядаючу і скеровуючу функції під час виконання студентами проєкту, а головне його завдання – створити робочу атмосферу, комфортну для всіх учасників.

Для результативності виконання проєкту вчитель заздалегідь визначає всі «за» і «проти» використання цієї методики, враховує рівень знань і можливостей студентів, ступінь їхньої згурпованості та готовності до такої діяльності, підбирає вдалий момент, етап, на якому цей метод можна впроваджувати.

Варто пам'ятати про те, що першочерговим у використанні методу проєктів є не стільки отримання нового знання в галузі науки, як розвиток особистості, надбання дослідницьких навичок, розвиток мислення, активізація особистісної позиції студента.

Аналізуючи переваги і недоліки методів активізації пізнавальної діяльності студентів, ми провели опитування експертів, докторів педагогічних наук. Вибірка – 16 респондентів. Дослідження проводили у 2019 р. на базі Чернівецького національного університету імені Ю. Федьковича, Черкаського національного університету імені Б. Хмельницького та Тернопільського національного економічного університету.

Запитання звучало так: «Які переваги і недоліки властиві методу проєктів?». Серед переваг перше місце зайняла позиція (рис. 3.3.) – навички

дослідницької діяльності, яку визначили 9 осіб. Іншими похідними до цього пункту були різні способи діяльності, аналіз і синтез фактів, систематизація матеріалу, формування навичок дослідження. Беззаперечно, навички дослідницької діяльності є вагомим аргументом «за» при виборі методу проєктів як навчальної технології. Друге місце посідає розвиток креативного мислення (7 опитаних). До цієї позиції також увійшли: творчість, розвиток творчих здібностей, розвиток пізнавальних навичок і креативного мислення. Третє місце – самостійність висновків (5 осіб) та зацікавленість темою (4 особи). Дотичними відповідями були: удосконалення навичок самостійно конструювати свої знання, щодо зацікавленості – мобільність знань студентів. Інші варіанти відповідей, які набрали меншу кількість повторень, але є не менш важливими та виправданими, – це індивідуальний підхід до студента (самостійне консолідування знань), інтегрування знань і застосування їх на практиці (раціональний розподіл навчального часу), орієнтування в інформаційному просторі (унаочнення), вміння працювати в команді (групова робота).



Рис. 3.3. Переваги методу проєктів.

*Джерело: розроблено автором дослідження.*

Отже, аналізуючи зібрані факти, можна стверджувати, що метод проєктів має чимало переваг. Всі вищеперераховані позиції є аргументованими,

виправданими та необхідними для формування студента як креативної, всебічно розвиненої, готової до викликів сьогодення особистості.

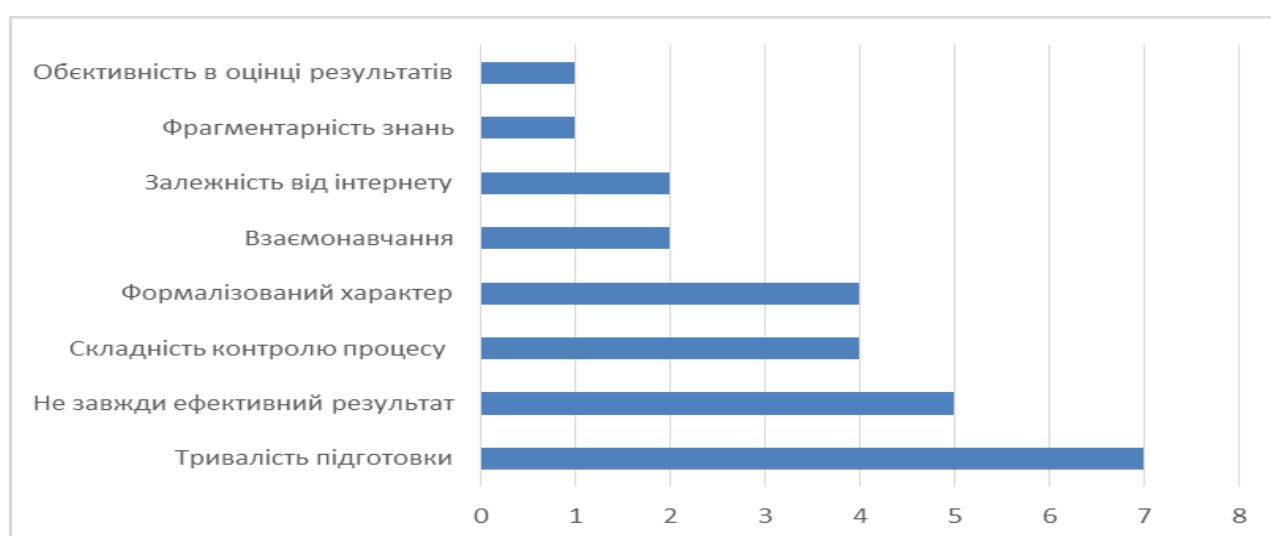
Незважаючи на значну кількість переваг цього методу, для проведення об'єктивного аналізу необхідно зосередити увагу й на недоліках (рис. 3.4.). Одним із найважливіших є тривалість підготовки, який визначили 7 осіб. Похідні до цього твердження: великі часові витрати, створення чіткого алгоритму. Важко не погодитися з цим, адже затрати часу на планування й продумування та передбачення різних ситуацій підготовчого й організаційного етапів чимала. Друге місце – не завжди ефективний результат (5 осіб). Справді, на результат впливає чимало факторів, які не можливо передбачити, що може привести до невідповідності очікуванням. Третє місце – складність контролю процесу навчання (4 особи) та формалізований характер дотримання вимог (4 особи). Враховуючи зазначені переваги методу проєктів (креативність, творчість, самостійність, дослідницька діяльність), можна зробити висновок, що проконтролювати процеси самостійності й креативності доволі складно. Важко погодитися із твердженням, що формалізований характер, тобто дотримання вимог, правил проєкту, «регламенту» завдань, є недоліком. Це – радше перевага, оскільки без чітких правил і окреслення меж роботи неможливо отримати бажаний чи планований результат проєкту. До недоліків, які відзначили респонденти, належать: взаємонавчання, залежність від інтернету, фрагментарність знань й об'єктивність в оцінці результатів дослідження.

Такі висновки є суперечливими, адже зазначені вище недоліки можна цілком перенести в площину переваг.

Невід'ємними складовими у програмі професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови мають бути історико-педагогічні знання, які покликані сформувати у майбутнього педагога професійний світогляд, історичне мислення та ціннісні професійні орієнтири.

Характерними формами діяльності у навчальних проєктах є: групове обговорення, «мозкова атака», «круглий стіл». Працюючи у такому форматі,

доцільно використовувати ментальні карти, інтелект-карти, асоціативні карти тощо. Всі ці терміни позначають спосіб фіксації процесу мислення. Суть схем – найповніше розкрити певне питання. Інтелектуальні карти допомагають запам'ятати, з'єднати, доповнити, асоціювати, візуалізувати інформацію. Їх можна намалювати від руки, скласти у вигляді блок-схем, за допомогою спеціальних програм або графічних редакторів. Варіантів дуже багато, але суть одна: якнайповніше розкрити конкретне питання. Застосовувати цей метод можна у будь-якій сфері діяльності.



*Рис. 3.4. Недоліки методу проектів.*

*Джерело: розроблено автором дослідження.*

Це пов'язано з тим, що такий метод є насамперед способом, інструментом. Інтелектуальні карти містять і дають змогу записати, запам'ятати, поєднати і візуалізувати інформацію. Процес побудови карти імітує поведінку нейронів у процесі думання, коли активуються зв'язки між ними. Провідна ідея карт пам'яті полягає у відображенні саме такого «натурального» (природного) стилю мислення.

Для розвитку активності студентів у процесі пояснення нового навчального матеріалу доцільно перед групою поставити проблемні запитання або завдання, що містять суть проблеми. Наприклад, викладач може сказати: «Я даю вам перелік граматичних часів активного стану в англійській мові. Ваше

завдання – під час доповіді згадати творення цих часових конструкцій і навести приклади ситуативних речень до кожного часу». Таким чином викладач стимулює студентів до самостійного відтворення в пам'яті попередньо вивченого матеріалу, до його осмислення та презентації власного розуміння у формі ситуативних речень, як результат – одержання нових знань.

Завданням для розвитку монологічного мовлення, здійснення контролю власних дій може бути створення власного «продукту». Наприклад, викладач для того, щоб підбити підсумки за темою «Моя майбутня професія та перспективи її розвитку», дає завдання створити власний монологічний виступ із цієї проблеми у вигляді презентації, оприлюднення результатів успіху фаху, згідно зі статистичними даними із власним коментарем, прогностичні передбачення щодо перспектив розвитку спеціальності тощо.

Такого типу завдання спрямовані на мобільність студента, його вміння вдаватися до попередніх знань, узагальнювати, резюмувати та прогнозувати майбутнє. Окрім цього, така форма навчання сприяє збільшенню обсягу пам'яті, розвитку уяви, мови студентів, формує ринковий спосіб мислення.

А. Хуторський, досліджуючи методи навчання, їх класифікацію, правильність вибору, акцентує увагу на важливому принципі для творчого вчителя: «Все, що хочеш сказати учням, спочатку запитай у них» (Хуторський, 2001, с. 392). Запропонована педагогом сентенція є виправданою, адже питання, поставлені здобувачам освіти перед подачею нового матеріалу, допомагають визначити рівень обізнаності учнів із теми, зацікавленість нею, і найголовніше – активізувати мисленеві процеси, зменшити час для викладу вже відомої слухачам інформації.

Варто зазначити, що як і будь-який інший, метод запитань недоцільно використовувати на кожному уроці чи на заняттях, на яких вивчають новий матеріал. Методів навчання, спрямованих на активізацію суб'єктів освітнього процесу, існує чимала кількість. Заслужовують на увагу: метод проектів, метод запитань, квест-технології, інтелект-карти, кейс-технології, контекстне навчання, дослідницькі методи, евристичні методи.

Для вчителя важливо пам'ятати, що використання активних методів навчання упродовж тривалого часу або у вивченні кожної нової теми, є не виправданим, оскільки для того, щоб опрацювати матеріал комплексно й системно є необхідність і в проведенні традиційного уроку, основні етапи якого полягають у поясненні та закріпленні навчального матеріалу.

Кожен урок має бути інформативним, послідовним задля формування в учнів логічних зв'язків між новими темами та вивченими раніше. Вибір методів залежить від того, чи вивчають нову тему, що не пов'язана з попередньою й потребує детальнішого опису, аналізу з боку вчителя, чи тема опосередковано дублює пройдений матеріал. Раціональним у цьому випадку буде вибір дослідницького методу чи проблемного.

З огляду на впровадження концепції студентоцентрованого навчання, особистісно зорієнтовані методи набувають популярності, будучи ефективним доповненням до інших педагогічних технологій.

Серед методів і прийомів активізації аудиторної самостійної роботи варті уваги: завдання та вправи, тренінги, нестандартні запитання, рольові ігри, тести на поглиблене розуміння матеріалу, програмоване навчання, написання рефератів (Пащенко, 2004, с. 196). Активізації пізнавальної самостійної роботи студентів сприяє розвиток таких мисленневих операцій, як: порівняння, аналогія, класифікація та групування матеріалу. Важливими є вміння відстоювати власну думку, робити висновки, ставити запитання.

Однією з форм навчально-пізнавальної, дослідної діяльності студента є курсова робота, яку виконують згідно із навчальним планом протягом навчального року чи семестру. Головною метою такого виду діяльності є закріплення та поглиблення вже набутих знань, формування вмінь самостійно здійснювати наукове дослідження (систематизацію, відбір, групування матеріалу), набуття досвіду у наукових дослідженнях. Виконання курсових робіт дає можливість поєднувати навчальну та науково-дослідну роботу, за якої самостійна діяльність студента є ключовою метою викладача.

Серед методів роботи, які спрямовані на розвиток творчих здібностей

студентів, варто виокремити такі:

– надати можливість вивчати предмети за власним вибором, брати участь у різноманітних програмах, конкурсах на отримання грантів, премій, які студенти можуть використовувати для навчання за кордоном, для проведення наукових досліджень. Це дає можливість займатися науковою роботою та створювати винаходи, що сприяють творчому мисленню і відповідальності за власні дії;

– використовувати методи навчання, що стимулюють розумові здібності учнів/студентів, спонукають до отримання нових знань, розвивають творчість, самостійне навчання, підбираючи учнем/студентом навчальний матеріал та спосіб його вивчення; самокерований процес навчання (самостійне навчання), з вибором учнем способу навчання; освітні програми, орієнтовані на індивідуальність студента;

– забезпечити широкий вибір темпів, цілей, методів навчання, вимог до рівня навчальних досягнень;

– використовувати технологію індивідуалізованого навчання з усіх предметів – від мінімальних модифікацій групового навчання до повністю самостійного навчання, що сприяє розкриттю інтелектуального та творчого потенціалу особистості, значно підвищує конкурентоспроможність майбутнього фахівця на міжнародному ринку праці;

– використовувати досягнення науки і техніки, заохочуючи значні інвестиції в освіту і науку (Процик, 2020).

О. Тарнопольський та М. Кабанова зауважують, що методика викладання іноземних мов, опираючись на загальнодидактичні принципи, сформувала власні, які дещо відрізняються з огляду на специфіку предмета, а саме (Тарнопольський, Кожушко & Кабанова, 2018):

- принцип навчання, яке виховує;
- принцип зв'язку навчання з життям;
- принцип свідомого навчання;
- принцип творчої активності у навчанні;



- принцип наочності;
- принцип науковості навчання;
- принцип систематичності;
- принцип міцності засвоєння знань;
- принцип доступності у навчанні;
- принцип урахування індивідуальних особливостей тих, хто навчається.

Аналізуючи відмінності дидактичних принципів під час викладання іноземної мови, наводять приклади деяких з них, як от: наочність у викладанні іноземних мов – це не стільки зорова наочність, як слухова, що обумовлено природою мовлення, а зорова наочність має допоміжний характер; принцип систематичності – це не послідовне викладення мовних знань, а систематична, практика у мовленні, оскільки лише вона забезпечує формування мовленнєвих навичок і розвиток мовленнєвих умінь; принцип зв'язку з життям у викладанні іноземних мов, тобто створення умов, які реалістично відтворювали б умови аутентичного іншомовного спілкування; здійснення навчання на предметному змісті та матеріалах, пов'язаних з іншомовною дійсністю й іншомовною культурою; навчання на темах, ситуаціях, предметному змісті та матеріалах, пов'язаних з найбільш вірогідним використанням тими, хто навчається; навчання на аутентичних навчальних матеріалах, текстах для письмового та усного мовлення.

Принцип навчання, яке виховує, також має свою специфіку у викладанні іноземних мов, оскільки саме навчання цієї дисципліни здатне виховати у тих, хто навчається, почуття толерантності до інших культур, звичаїв, моделей поведінки, традицій тощо, якими б дивними і незрозумілими вони не здавалися. Це і є вихованням міжкультурної особистості, потреба в якій дуже велика у сучасному глобалізованому світі.

Принцип доступності у навчанні передбачає, що новий навчальний матеріал буде доступним і зрозумілим студенти можуть сприймати його відповідно до рівня підготовки з дисципліни, цілей та умов навчання.

Автори зазначають, що лише три загальнодидактичних принципи – творчої

активності у навчанні, доступності у навчанні та урахування індивідуальних особливостей тих, хто навчається – функціонують у викладанні іноземних мов без суттєвих відмінностей, порівняно з навчанням інших дисциплін. Ефективність оволодіння мовою та спілкуванням нею залежить від обсягу активної практики того, хто навчається, у такому іншомовному спілкуванні. Спілкування є творчим процесом, а отже, існує і пряма залежність між тим, наскільки творчо й активно спілкуються ті, які навчаються, мовою, та власними успіхами в оволодінні навичками і вміннями цього спілкування (принцип творчої активності у навчанні) (Тарнопольський, Кожушко & Кабанова, 2018).

Погоджуємося із твердженням О. Тарнопольського і М. Кабанової, що до засобів навчання іноземних мов належить усе, що використовують як інструменти для здійснення такого навчання, досягнення його цілей, засвоєння змісту та реалізації методів і прийомів. Головними засобами навчання є підручники і навчальні посібники.

Підручник для навчання іноземної мови має бути навчально-методичним комплексом, тобто містити: друкований або електронний підручник, різні довідники, наприклад, тематичний глосарій, граматичний довідник; робочий зошит для виконання різних позааудиторних вправ (може бути додатком до друкованого підручника або самостійним виданням); книгу для викладача з інструкціями до кожного уроку, відповідями до завдань, з графічним поданням текстів аудіо- та відеоматеріалів до курсу, комп'ютерними навчальними програмами. Різні види посібників (друкованих та електронних), що використовують як засоби навчання у навчальному процесі, мають містити: збірники текстів (інколи з глосаріями, граматичними коментарями та вправами); граматичні довідники; культурологічні довідники; словники, аудіо-, відео- та комп'ютерні посібники.

О. Тарнопольський також акцентує увагу на тому, що комп'ютеризація навчального процесу з іноземних мов обумовила суттєві зміни, а Інтернет спричинив справжню революцію, оскільки надав такі можливості, яких раніше взагалі не існувало. Адже він є невичерпним джерелом інформації з будь-якої

тематики і напрямів. На сучасному етапі розвитку науки без використання інтернет-ресурсів навчання стає малоефективним і навряд чи припустимим у вищій школі.

В. Каплінський, цитуючи відомого італійця Г. Галілея, який стверджував: «Ви нічому не можете навчити людину, ви можете тільки допомогти їй відкрити це в собі», наголошує, що важливим завданням є максимальне розкриття потенційних можливостей особистості майбутнього спеціаліста (Каплінський, 2015, с. 23). К. Ушинський зауважував, що діти стомлюються не від діяльності, а від бездіяльності або від нудної діяльності, психологічно ненасиченої. А. Дістервег наголошував, що жодній людині не можна дати ні розвиток, ні освіту, кожен, хто бажає навчитися, має досягти цього власною діяльністю, власними силами, власною напругою. Зовні майбутній спеціаліст може отримати тільки поштовх.

Особливості навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі потребують від викладача єдності педагогічних знань і педагогічної дії. Основною метою методичної підготовки є не власне теоретичні знання, а знання як інструмент побудови ефективної педагогічної взаємодії у різноманітних постійно змінних умовах. Погоджуємося з думкою автора, що одним із найважливіших завдань методики викладання у вищій школі є спрямування надбань теорії у практичне русло.

У методиці навчання іноземних мов особливу увагу приділяють комунікативним потребам учня і практичному використанню мови, а не оволодінню мовною структурою. У сучасній методичній літературі виокремлюють чотири основні підходи до вивчення іноземних мов, а саме:

- біхевіористський підхід (визначає володіння іноземною мовою як сформованість мовленнєвих автоматизмів на іншомовні стимули);
- індуктивно-свідомий підхід (передбачає опанування іноземною мовою на основі моделей в інтенсивному режимі з наступним усвідомленням їх значення і правил оперування ними);
- пізнавальний/когнітивний підхід (спрямовує діяльність учня передусім

на засвоєння правил використання лексико-граматичних моделей, на основі яких здійснюється свідоме конструювання висловлювань);

- інтегрований підхід (органічне поєднання свідомих і підсвідомих компонентів у процесі навчання, що передбачає паралельне опанування знаннями, мовленнєвими навичками і вміннями) (Бігич, Бориско & Борецька, 2013, с. 82).

Іноземна мова належить до освітньої галузі “Мови і літератури”, метою якої є розвиток особистості учня, формування його комунікативної компетентності та загальних уявлень про мову як систему і літературу як вид мистецтва. Комунікативна компетентність — це здатність особистості застосувати у конкретному спілкуванні знання мови, способи взаємодії із навколишніми людьми та подіями, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями тощо. Змістове наповнення освітньої галузі “Мови і літератури” передбачає: розвиток особистості учня, формування у нього комунікативної компетентності та загальних уявлень про мову як систему і літературу як вид мистецтва.

Іноземна мова як навчальна дисципліна має багато варіантів, до прикладу:

- мова для загальних цілей – English for General Purposes (EGP);
- мова для академічних цілей – English for Academic Purposes (EAP);
- мова для спеціальних цілей – English for Specific Purposes (ESP);
- мова для науки і техніки – English for Science and Technology (EST);
- мова вузькопрофесійного застосування – English for Occupational Purposes (EOP);
- мова для ділового спілкування – Business English (BE).

У науці описані різні гіпотези оволодіння нерідною мовою, як от: контрактивна гіпотеза, гіпотеза ідентичності і міжмовна гіпотеза (Бігич, Бориско & Борецька, 2013, с. 34). З погляду міжкультурної спрямованості мовної освіти найбільш раціональною вважається міжмовна гіпотеза, згідно з якою процес оволодіння іноземною мовою розглядають як когнітивний, а

основним є положення про те, що у процесі навчання учень створює особисту мовну систему, яка має риси рідної мови і мови, яку вивчає.

Завдання учителя в процесі навчання полягає в тому, щоб навчити, завдання учня — навчитися. Учитель має забезпечити учню можливість оволодіти іншомовною комунікативною компетентністю у процесі навчання, а учень має докласти зусиль, щоб оволодіти цією компетентністю. Учитель організовує навчальну діяльність учня, учень її реалізує.

Відповідно до вищезазначеного можемо зробити висновок, що навчання є процесом, який передбачає активність кожного учасника процесу (як учня, так і вчителя).

Управління навчальною діяльністю реалізується завдяки здійсненню учителем контролю за успішністю учнів в оволодінні іншомовною комунікативною компетентністю на кожному етапі навчання. З боку учнів управління навчальною діяльністю відбувається завдяки застосуванню ними само- і взаємоконтролю, самокорекції у процесі ознайомлення й осмислення іншомовного матеріалу, вправлення в іншомовному спілкуванні. На рис. 3.5. наглядно зображено як навчальні методи – методи учня та методи вчителя – взаємозалежні та взаємопов'язані (Бігич, Бориско & Борецька, 2013, с. 137).



Рис. 3.5. Навчальні методи (методи учителя/методи учня) (Бігич, Бориско & Борецька, 2013).

Не менш важливим компонентом навчального процесу, окрім методів

навчання, є і засоби навчання. Традиційно їх розподіляють на: основні (підручник, аудіопосібник), допоміжні (книжка для читання, граматичний довідник), технічні (фонограми, відеофонограми, навчальні комп'ютерні програми) і нетехнічні (друковані посібники, картки, таблиці, малюнки).

Отже, підводячи підсумки розкриття теми змісту, форм і методів навчання у вітчизняній педагогіці вищої школи, резюмуємо, що основними є: метод ситуації успіху, метод аналізу відеоматеріалів, тренінгові навчання, методи кооперативного навчання, самостійна робота, практичні методи, метод проєктів, методи програмованого навчання, наочні методи, діалогічні методи, робота в групах, моделювання рольових ситуацій професійної спрямованості, дослідницькі методи, мозковий штурм, метод навчальної дискусії, імітаційно-ігрові методи, інтерактивні методи, проблемні тощо. Акцентовано, що вчителю важливо пам'ятати – для того, щоб активізувати пізнавальну діяльність студентів, необхідно задіяти низку вправ, методів, ситуацій і засобів, оскільки немає єдиного методу для виконання поставленої мети.

Проаналізовано роботи науковців, на основі яких виокремлено такі засоби, способи й умови активізації пізнавальної діяльності студентів, як: гра як спосіб активізації пізнавальної діяльності; застосування методу проєктів для формування пізнавальної активності; пізнавальні завдання як засіб активізації навчальної діяльності; моделювання як спосіб пізнавальної активності; самостійна робота як засіб підвищення пізнавальної активності; словникова робота як засіб активізації пізнавальної діяльності; технологія веб-квест як спосіб активізації навчально-пізнавальної діяльності; розвиток пізнавальної активності засобами особистісно-орієнтованого навчання; проєктна діяльність як умова активізації.

Зауважено, що традиційними засобами навчання є: підручник, аудіопосібник, книжка для читання, граматичний довідник, фонограми, відеофонограми, навчальні комп'ютерні програми, друковані посібники, картки, таблиці, малюнки та ін. Також зазначено, що Інтернет є невичерпним джерелом інформації і на сучасному етапі розвитку науки без використання

Інтернет-ресурсів навчання є малоефективним і навряд чи припустимим у вищій школі.

### **3.3. Перспективи дослідження розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів іноземної мови**

Одним із принципів державної політики в освітній галузі України, відповідно до Закону України «Про вищу освіту», є інтеграція в світовий і європейський освітній простір. Саме підвищення якості освіти, конкурентоспроможність вітчизняної освіти й науки на міжнародному ринку праці та освітніх послуг є головними завданнями та викликами часу. Зауважимо, що вітчизняні дослідники ґрунтовно вивчали зарубіжний освітній досвід: нові освітні технології та стратегії професійного розвитку вчителів Польщі досліджували І. Андрушук, Ф. Андрушкевич, Є. Громов; розвиток вищих педагогічних шкіл, теорію та методику освіти в Польщі вивчали К. Біницька, Л. Пелех; особливості вищої освіти в Німеччині, досвід забезпечення якості освіти та її реформування – В. Бойко, С. Благініна, О. Васюк, Н. Пономаренко; формуванням дослідницьких умінь майбутнього вчителя в університетах Великої Британії, громадянського виховання старшокласників зацікавилися М. Гурій, І. Попович; специфіку освіти в Франції простежували А. Вахабова, Б. Вульфсон; аналіз дидактичних думок в США, інноваційних технологій здійснювали Г. Дмитрієв, М. Краснянський, У. Перхалюк. В економічно розвинених зарубіжних країнах одним із пріоритетних напрямків розвитку суспільства є професійна підготовка майбутніх педагогів.

Сучасні тенденції розвитку освітньої галузі спрямовані на: професійну освіту, освіту впродовж життя, реалізацію полікультурних освітніх напрямів, які націлені на подальший науковий пошук та активізацію міжнародної співпраці.

Говорячи про світові тенденції в галузі освіти, професіоналізм педагогів є у числі пріоритетних напрямків функціонування та розвитку освіти. Саме тому

значну увагу варто приділяти питанням підготовки вчителів, розвитку їх пізнавальної активності, креативності, мобільності, проблемам педагогічної діяльності, самоосвіті, безперервній освіті та ін.

Сучасному закладу вищої освіти потрібен викладач – особистість, що розуміє своє професійне призначення, готова до постійних змін, вдосконалення знань, умінь та навичок, необхідних для ефективної організації навчального процесу.

Структура системи вищої освіти у кожній країні різноманітна, унікальна, зі своїми особливостями в організації навчального процесу. Світова тенденція до глобалізації породжує конкуренцію між державами, яка проявляється не лише в економічній, а й інших сферах діяльності. Не винятком є і освіта. Це, в свою чергу, вимагає прогресивного розвитку усіх галузей відповідно вимогам часу, щоб стати конкурентоспроможною країною, бути в світовому співтоваристві.

Ключовим завданням вітчизняної освіти є формування такої оптимальної системи, яка б містила в собі новітні та ефективні досягнення кращих практик зарубіжних країн не нехтуючи при цьому соціальними, релігійними, культурними особливостями своєї держави. Сьогодні значна увага приділяється інформатизації суспільства, що характеризується не тільки розвитком комп'ютерних технологій та широким їх використанням, а й способами створення та поширення знань.

На сьогоднішньому етапі розвитку науки та техніки, навчання являється не тільки і не стільки здобуванням знань, виробленням умінь та набуттям навичок, це більше розвиток пізнавального потенціалу, формування творчої особистості, тренування вміння аналізувати, здійснювати синтез, приймати рішення. З огляду на сказане педагогічна наука здійснює постійний пошук нових дієвих технологій навчання, які дадуть можливість передавати великий обсяг навчального матеріалу в нестандартній, пізнавальній та інноваційній формах. На сьогодні обсяг інформації для вивчення настільки великий, що опрацювати її традиційними методами доволі складно.



Підготовка студента, який вміє творчо мислити, самостійно працювати, вдосконалювати свої знання; розвиток зацікавленості до пошуку додаткової інформації, пізнавальної діяльності; створення навчальних умов для розвитку критичного мислення, вміння аргументувати, бажання брати участь у дискусії – ось ключові завдання та виклики закладів вищої освіти, адже являється основою гармонійного розвитку особистості.

Сучасне суспільство потребує спеціаліста, який вміє швидко адаптуватись, самостійно вирішувати нестандартні проблеми, оволодівати новими знаннями. Розвиток творчості впродовж навчання в закладі вищої освіти є конче необхідним і значимим для досягнення поставленої мети. Гуманізм, увага та повага до студента, спрямування зусиль не лише на навчання, а й на всебічний розвиток особистості є пріоритетною рисою проектного підходу.

Організована на належному рівні самостійна навчальна робота студентів сприятиме розвитку їхнього мислення, спостережливості, формуванню навичок, застосуванню теоретичних знань у практичній діяльності, розвитку творчого потенціалу.

Основним завданням закладу вищої освіти є навчити студента мислити, міркувати, аргументувати, формувати причинно-наслідкові зв'язки, доводити власні судження, робити самостійні умовисновки, що сприятиме активній розумовій діяльності, розвитку пізнавальних здібностей.

Навчально-пізнавальна діяльність, яку студент опановує самостійно, потребує ряду факторів: наявності базових знань із предмету, що вивчається, мотивації та причини для вивчення, вмінь та навичок, самоконтролю та самоорганізації. Самостійна робота – це певна творчість, процес, де сам студент розподіляє свій час, усвідомлює потребу в виконанні, шукає методи й форми, зручні для його здійснення.

В навчальному процесі важливо знайомити студентів із перспективами розвитку науки, повідомляти про те, над якими проблемами працюють сучасні дослідники, які переваги нового, в чому ефективність. Така інформація

активізовуватиме молодих людей до пошукової діяльності. Для отримання глибоких та міцних знань важливо не тільки повідомляти факти, а й пояснювати, спонукати студентів ставити запитання «як» та «чому» тощо.

Особистий життєвий досвід, сформовані знання, уявлення та поняття впливають на індивідуальну пізнавальну діяльність, посилюють пізнавальні процеси студентів, сприяють осмисленому розумінню, запам'ятовуванню та засвоєнню нових знань.

Беззаперечним є той факт, що процес навчання – це процес взаємодії викладача та студента, хоча тривалий час в педагогіці такі відносини мали суб'єктно-об'єктний характер. Як стверджує В. Лозова у суб'єктно-об'єктній взаємодії педагог виступає як носій знань, а завдання учня зводиться до відтворення їх, при цьому цілі та способи навчальної діяльності, спрямування на кінцевий результат задаються вчителем (Лозова, 2012).

Взаємини в навчальному процесі мають визначатися як суб'єктно-суб'єктні, що дає змогу студенту самостійно планувати свою діяльність, передбачати результати. В такому форматі навчання змінюється роль не лише студента а й викладача, завданням якого є організація взаємодії, співробітництва, довіри, співвідношення викладацького впливу та студентської активності в процесі навчання.

Сучасний студент перестав бути пасивним учасником навчального процесу. Відтворення інформації (репродукція) чи незначна активність у навчальній діяльності не призводять до повноцінного опанування предмету та й всебічного розвитку особистості. Перехід від інформативних до активних методів навчання містить у собі ознаки проблемності, наукового пошуку, використання самостійної роботи. Відбувається відмова від жорстких рамок регламентованості подачі навчального матеріалу на користь розвиваючих методів, що стимулюють творчість студента.

О. Тарнопольський опрацьовував такі навчальні аспекти, як: методики навчання іншомовної мовленнєвої діяльності, формування англomовної лексичної компетентності, нейролінгвістичне програмування у викладанні

іноземних мов, стандарти комунікативної поведінки, використання Інтернет технологій у навчанні англійської мови, тощо. М. Кабанова розглядала питання гейміфікації в навчанні іноземних мов, розвитку мовленнєвої компетентності на заняттях з англійської мови, культурну складову комунікативного підходу до навчання іноземної мови, тощо. У колективній праці «Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі» (Тарнопольський & Кабанова, 2019) автори описують поняття «навчальна мотивація» та її вплив на вивчення іноземних мов, наголошують на рівнозначності обох суб'єктів навчання, як викладача так і студента, і навіть на дещо більшій значущості студента, пов'язуючи це з мотивацією, адже якщо навчальна мотивація студента висока то успіх навчання також є високим навіть при ненайпрофесійнішому викладачеві, і навпаки якщо мотивація студента є низькою то навіть найкращі викладачі не є запорукою успішного вивчення предмету.

Зважаючи на описану ситуацію науковці наголошують на одному з найголовніших завдань, а особливо при вивченні іноземних мов, підвищенні рівня навчальної мотивації студентів. Найважливішим, на думку авторів, для створення позитивної навчальної мотивації є врахування індивідуальності тих хто навчається, тобто особистісної індивідуалізації (Тарнопольський & Кабанова, 2019, с. 41), яка передбачає побудову навчального процесу з врахуванням інтересів, цілей та потреб студента. Особа яка має власний інтерес та зацікавленість має і високу мотивацію до вивчення, пошуку, аналізу та дій.

Завданням викладача є добре розуміти потреби та інтереси своїх студентів, їхні цілі та мотиви вивчення іноземної мови. Для того щоб це знати та розуміти потрібно проводити опитування, ставлячи студентам запитання щодо їхніх цілей, мотивів, потреб, індивідуальних особливостей, сфер зацікавленості, тощо, так званий «аналіз потреб студента» (*learners' needs analysis*). І якщо учні в школі не зможуть ще достатньо змістовно та глибоко оцінити свої потреби та мотиви до навчання, то студенти університетів спроможні надати звіт щодо своїх особливостей у вивченні, потреб, мотивів, цілей та вподобань. Викладач отримавши відповіді на такі запитання матиме

можливість оптимізувати та адаптувати навчальний процес таким чином, щоб він якнайкраще відповідав запитам певної групи студентів.

О. Транопольський та М. Кабанова звертають увагу на позитивні емоції як важливий чинник для позитивної мотивації студентів. Вони зазначають, що згідно з твердженнями психологів, які досліджують емоційну сферу людини, висока мотивація до вивчення виникає у тих випадках коли така діяльність викликає позитивні відчуття (Транопольський & Кабанова, с. 42). Позитивні емоції в навчальному процесі залежать від того чи зміг викладач створити невимушену атмосферу англomовної комунікації та взаємодії між студентами, наскільки студенти можуть бути відкриті у своїх висловлюваннях, чи є у них страх та скованість, тривожність.

Для того щоб комунікація, і англomовна в тому числі, приносила позитивні емоції, а як наслідок мотивацію до навчання, недостатнім є такі базові речі як повага між учасниками процесу, доброзичливість, зацікавленість, терпимість до помилок іншого, важливим є зворотній зв'язок між студентом та викладачем і навпаки, оцінювання та спосіб виправлення помилок. Перераховані фактори дають можливість викладачу робити певні висновки щодо успішності навчального процесу, при потребі змінити методи чи форми навчання для покращення результатів діяльності.

Погоджуємось з думкою О. Транопольського та М. Кабанової про те, що оцінювання – поточне, проміжне чи підсумкове – є головною частиною контролю у навчанні (Транопольський & Кабанова, 2019, с. 44). Основним завданням оцінювання є діагностування, виправлення і коригування навчального процесу, підбиття підсумків. Для того щоб оцінювання було ефективним та виконувало свої функції воно повинне бути регулярним, охоплювати всі сторони навчання, об'єктивним та створювати виховний вплив на тих хто навчається.

Необхідними при підведенні підсумків є взаємооцінювання та самооцінювання студентів, такі форми оцінювання підвищують позитивні емоції, сприяють додатковій мотивації, адже відомо, що думка товаришів в

групі мають особливу значущість та цінність.

Дослідники зазначають, що у сучасній вищій школі все більше місце починає займати самостійна робота студента (як аудиторна так і позааудиторна) (Тарнопольський & Кабанова, 2019, с. 156). Нею може бути будь-яка навчально-пізнавальна діяльність, що виконується за завданням викладача, але без його безпосереднього втручання, організації та контролю з обов'язковим звітуванням перед викладачем про отримані результати. Існує чимало форм самостійної роботи на занятті з іноземної мови: самостійна робота з текстом з метою подальшого обговорення, робота в малих групах для підготовки презентації, самостійне виконання вправ з метою подальшої спільної перевірки, тощо. Самостійна позааудиторна робота є навчально-пізнавальною діяльністю яку організовує і контролює студент з опосередкованим наглядом викладача.

Самостійна позааудиторна робота проводиться з метою індивідуального пошуку студентом додаткової інформації по темі, аналізу чи систематизації певного матеріалу. Одним з пояснень того чому все більше годин в навчальному процесі виділяється на самостійну роботу є те, що сучасна методика все більше уваги приділяє необхідності розвитку навчальної автономії студентів. Саме самостійна робота дає таку автономію де студент на всіх етапах роботи працює самостійно: постановка цілей та завдань, пошук найкращих шляхів вирішення проблеми, пошук індивідуальних методів виконання завдання, організація власного навчання, форма презентації результатів роботи.

За сучасними світовими й національними стандартами освіти самостійна творча робота студента є основною формою в навчальному процесі. У навчальних планах для конкретної навчальної дисципліни відводиться значний обсяг годин для самостійної роботи. Теми, які виносяться на самостійне опрацювання, включаються в запитання для контролю на заліках та екзаменах на рівні тем, що розглядаються на аудиторних заняттях. У більшості високорозвинених країн співвідношення часу, що відводиться на аудиторну та

самостійну роботу може становити 1:3,5, а у вітчизняних закладах вищої освіти співвідношення аудиторної та самостійної роботи студентів може становити 1:2 (Грицюк, 2011, с. 10). Нажаль, на даний час самостійна навчальна діяльність студентів зарубіжних та вітчизняних ЗВО різняться не лише обсягом годин, а й розумінням студентами її ролі та сутності, мотиваційною спрямованістю, навичками самостійного опрацювання, рівнем самоконтролю.

Педагоги-сучасники пишуть про те, що діяльність особистості є механізмом, який дозволяє перетворити сукупність зовнішніх впливів у власні розвивальні зміни. Діяльність розуміється як навмисна активність людини, а мета навчання полягає у формуванні в студента вміння діяти. Головним протиріччям сучасної освітньої практики є те, що молода людина, обравши собі майбутню спеціальність, недостатньо активна в навчанні й не завжди здатна самостійно організувати свою діяльність (Захарова, 2014, с. 9). Відзначимо, що саме через власну діяльність, людина засвоює знання, досягає відповідного рівня особистісного росту.

У національній освітній політиці США важливе місце займає розвиток інтелектуальних і творчих здібностей талановитих студентів. Діяльність американських університетів виходить далеко за межі країни, охоплюючи майже всі країни світу. Працюючи з кращими університетами та науковими установами інших країн, університети США можуть навчати талановитих студентів по всьому світу, реалізуючи безперервний обмін знаннями та запозичуючи передові досягнення з різних сфер суспільної діяльності. Навчаючись за кордоном, талановиті студенти можуть поглибити та вдосконалити свої інтелектуальні та творчі здібності, а також ефективно організувати свій час, вибравши програму, оптимальну для їх потреб і можливостей. Ці програми включають повністю інтегровані програми навчання в іноземному університеті; програми, спеціально розроблені для студентів американських університетів; гібридні програми.

До прикладу, творчі здібності американських студентів формуються в рамках мультидисциплінарного підходу, що сприяє інтеграції набутих знань і

навичок у вирішенні складних професійних завдань. Таким чином, активізувалися процеси інтеграції та співробітництва університетів, що дозволило здійснити міждисциплінарний підхід до навчання (Vykrushch, Khvalyboha, Fedchyshyn, Bagriy, Fedoniuk, Protsyk & Hnatyshyn, 2021). Т. Горпініч, у науковій розвідці щодо творчих здібностей студентів, звертає увагу на так звану «піраміду навчання», якої дотримуються чимало американських ЗВО. Відповідно до цієї піраміди, ефективність засвоєння матеріалу залежить від методу організації навчання, при якому час, відведений на лекції, становить – 5% від загальної тривалості курсу, самостійне читання – 10%, аудіо-, відео-навчання – 20%, демонстраційний показ матеріалу – 30%, обговорення та дискусії у малих групах – 50%, практика в процесі діяльності – 75%, колективне навчання інших – 90% (Горпініч, 2015, с. 136).

Н. Щур досліджуючи тему структури та змісту здібностей до вивчення іноземних мов зауважує, що важливе значення має ідея лінгвіста С. Торнбері [Scott Thornbury] щодо використання еkleктизму, як одного із принципів навчання іноземної мови. Відповідно до цього принципу не існує найкращого чи найгіршого методу навчання іноземної мови, а є найоптимальніший метод або найоптимальніше поєднання та адаптація методів чи їх елементів для досягнення конкретних навчальних цілей у конкретній навчальній ситуації на конкретному етапі вивчення. Тому первинним у виборі методу навчання повинен бути не сам метод, а учень з його індивідуально-психологічними та індивідуально-типологічними особливостями засвоєння іноземної мови (Щур, 2021, с. 188).

Ефективною педагогічною технологією, інструментом для впорядкування та запам'ятовування великих об'ємів інформації та ідей є – інтелект-карта, ментальна карта, майнд меп (mind map). Представляє собою цей інструмент схему, що наочно демонструє головну думку чи завдання, ключові елементи та взаємозв'язки між ними. Автор ідеї методики запам'ятовування – британський психолог Тоні Бьюзен (Tonі Vuzan). Зарубіжні фахівці використовують цю технологію з 70-х рр. Зараз майнд меп використовуються дедалі частіше і не

лише закордоном але і в нашій країні. Ментальна карта є способом візуалізації знань (від лат. visual – зоровий).

Погоджуємось з думкою С. Проскури, що інтелект-карти є потужним візуальним методом, який надає універсальний ключ до розкриття потенціалу, наявного в мозку кожної людини. Його може застосовуватися у будь-якій сфері життя, де потрібно розвивати та удосконалювати інтелектуальні здібності особистості, вирішувати різноманітні завдання та проблеми (Проскура, 2016, с. 223).

Метод «майнд меп» призначений для представлення слів, ідей чи завдань, які пов'язані між собою та розташовуються навколо ключового слова чи ідеї. Використовується для візуалізації, структурування і класифікації певних ідей, як допомога в організації матеріалу, при вирішенні завдань та прийнятті рішень. Елементи діаграми студенти розташовують інтуїтивно. Цей метод є інноваційним способом пояснення викладачем нових концепцій чи понять. Окрім того, ментальні карти створюються швидко та легко, студентом легко запам'ятовуються завдяки їх візуальній якості.

І. Гриненко, Л. Курант, та О. Тарасенко працюючи над темою методів інтенсифікації процесу навчання іноземних мов пропонують такий варіант інтелект карти при вивченні граматичної теми «Вживання інфінітива без частки to» (рис. 3.6) (Гриненко, Курант & Тарасенко, 2010, с. 50). Погоджуємось з думкою авторів, що форма роботи з використанням інтелект карт інтенсифікує навчальний процес та дає змогу легко відтворювати правила вживання вивченого матеріалу навіть через великі проміжки часу.



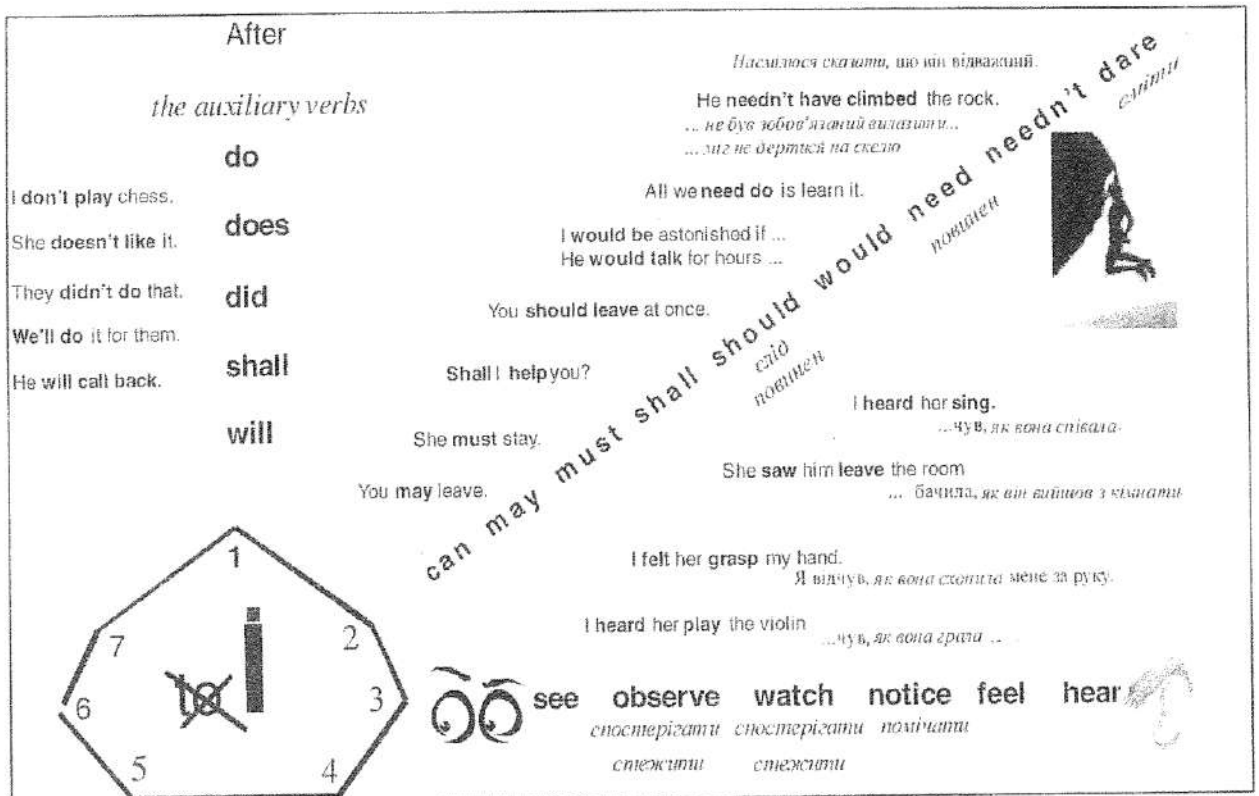


Рис. 3.6. Фрагмент граматичної картки пам'яті. Тема «Вживання інфінітива без частки «to» (Гриненко, Курант & Тарасенко, 2010).

Науковці виділяють сім «кроків» при роботі з текстом використовуючи метод інтелект-карт, а саме:

1. Аналітичне читання тексту з виділенням головних думок, деталей. На полях абзацу можна одним словом чи фразою описати зміст, це допоможе при складанні карти;
2. Складання ментальної карти. Робота розпочинається з визначення кількості підтем, далі в центрі аркуша малюється головна фігура а навколо неї визначені підтеми (доцільно їх подавати в формі оригінальних символів, щоб позбутись лишнього тексту) . Наступне – обдумування кожної підтеми та зв'язків між елементами карти.
3. Опрацювання тексту за допомогою інтелект-карти. Студенти діляться на дві підгрупи і кожен учасник групи розповідає свій варіант закодованої на карті інформації або її частини.
4. Дидактично-організаційний діалог у малих групах, де студенти вчаться ставити запитання, перевіряють розуміння фактів,

застосовують аналіз, синтез та оцінювання, завдяки чому розвиваються комунікаційні навички та поглиблюється рівень опрацювання інформації.

5. Відбувається обмін думками щодо індивідуального стилю виконання та тлумачення інтелект-карти. Зазвичай цей крок проходить жваво та зацікавлено.
6. Покликаний розвинути у студентів акторські здібності та уяву. Кожен по черзі зачитує декілька речень із тексту а група намагається зобразити почуте з допомогою пантоміми.
7. Складання синтезованої інтелект-карти. Студенти працюють у групах і обмінюються оригінальними ідеями щодо передачі вербальних засобів вираження (образами чи скороченнями).

І. Гриненко, Л. Курант та О. Тарасенко підтверджують висновок про те, що головними факторами інтенсифікації навчання є: підвищення цілеспрямованості навчання, посилення мотивації учіння, підвищення інформаційної ємкості змісту освіти, прискорення темпів навчальних дій, застосування комп'ютерів та інших новітніх технічних засобів, розвиток навичок навчальної праці, застосування активних методів та форм навчання.

Парадоксальність сучасного етапу педагогічної науки проявляється зокрема в тому, що ідеї минулого «повертаються» в сучасний науковий простір, модернізуються, уточнюються і починають займати пріоритетні позиції принаймні упродовж певного часу. 20 грудня 2017 р. була опублікована ювілейна доповідь експертів Римського клубу з красномовною назвою «Come on! Капіталізм, короткозорість, населення і руйнування планети». Зауважимо цікаві пропозиції щодо перекладу фрази «come on» - ну ж бо, давай, приєднуйся, і навіть «не намагайся обдурити». Як бачимо і в цих словах є певна інтеграція. Дослідники підкреслюють, що доповіді «від імені Клубу випускаються регулярно – всього з 1968 їх вийшло більше сорока – майже всі вони позиціонуються як роботи, адресовані Клубу і підтримані ним. «Come On!» друга за п'ятдесят років доповідь, що виражає консолідовану позицію Клубу,

так що його публікація досить унікальна подія. Ювілейна доповідь написана двома президентами Клубу – Ернстом Вайцзеккером і Андерсом Війкманом, за участю тридцяти чотирьох інших членів. Зміст доповіді може здивувати читача, що не стежить за інтелектуальними тенденціями останніх років. Колишні поділи мало відображають реальність – багато ідей «Come On!». Швидше знайдуть розуміння у традиціоналіста, ніж у класичного ліберала, але багато інших викличуть протест у обох. Жорстка критика капіталізму, неприйняття фінансових спекуляцій, відмова від матеріалізму і редуccionізму, заклик до альтернативної економіки, «нового Просвітництва», холистичного світогляду, планетарної цивілізації – такий порядок денний, пропонувавший Римським клубом («Come on!» – Ювілейна доповідь, 2017).

Специфіка і унікальність цього документа обумовлена тим, що він став своєрідним підсумком піввікової діяльності й хоча і призначений для світової еліти, на нашу думку, впливатиме на громадську думку широкого загалу. Можливо історики педагогіки будуть розглядати саме цей період як початок нового етапу в педагогічній науці. Мова йде саме про початок, адже пройшов певний час необхідний для перекладу і поширення тексту, ще пройде не один рік поки головні ідеї будуть імplementовані в підручники і посібники, стануть основою практичної діяльності, буде підготовлена необхідна система науково-методичного забезпечення.

Розглянемо декілька важливих аспектів цього документа. Як основа подолання загроз цивілізаційного рівня розглядається *необхідність зміни світогляду*, що має безпосередній зв'язок з системою цінностей. Зауважимо, що тезис щодо зміни світоглядних позицій широких мас легше проголосити ніж виконати. Це потребує багаторічної системної роботи. Власне кажучи світогляд як система поглядів людини на об'єктивну реальність, самооцінка, основа взаємодії з оточенням і є тим інтегральним чинником навколо якого вибудовуються зміни.

Для сучасної педагогічної науки важливими є і будуть такі аспекти як: гарантована планетарна безпека і виживання, захист природи, доступність

продовольства, а відповідно і культура споживання з боку заможних верств, експоненціальні технології, неконтрольований розвиток і неетичне використання досягнень науки, політична та цивілізаційна філософія, конкуренція, редукціоністичне мислення і фрагментація знання, досягнення згоди між релігійними і науковими пошуками, синергія, пошук мудрості через примирення протилежностей, поєднання індивідуального і колективного, духовність.

Важливим аспектом документа є прогностична оцінка необхідних змін в освіті: відносини і взаємодія як основа успішного навчання; використання інформаційних технологій для зміцнення зв'язків між людьми; освіта повинна викликати інтерес, звільняти енергію і активно задіяти здібності кожного студента вчитися для самого себе і допомагати вчитися іншим; носити ціннісний характер, коріниться в універсальні цінності і повазі до культурних відмінностей. «Цінності – це квінтесенція людської мудрості, яка накопичується століттями» – на нинішньому етапі вони втілюються в акценті на благополуччі всіх живих істот і світу в цілому; навчання екологічної культури; культивувати інтегральне мислення, а не обмежуватися аналітичним мисленням. Автори відзначають, що навчання системного мислення недостатньо, оскільки «в системному мисленні зберігається тенденція розглядати реальність в досить механістичних категоріях, нездатних схопити її органічну інтегральність». Інтегральне ж мислення здатне «сприймати, організувати, узгоджувати і возз'єднати окремі фрагменти і досягати справжнього розуміння засадничої реальності»; плюралізм змісту «давати молодим умам весь спектр суперечливих і комплементарних перспектив» («Come on!» – Ювілейна доповідь, 2017).

Перспективним напрямком подальших досліджень є професійна лінгводидактика, оскільки вона створює наукову основу для оцінки ефективності різних методів навчання, аналізуючи можливості їх подальшого використання та розвитку в процесі навчання. Лінгводидактика, на думку дослідників, – це галузь педагогіки, яка розробляє теорію освіти, навчання та

виховання. Ця наука має на меті розробляти основи методології вивчення іноземних мов стосовно різних результатів навчального процесу, виявляти певні закономірності, відповідно до яких необхідно будувати модель навчання; центральним у полі її розгляду є білінгвальна (полілінгвальна) та бікультурна (полікультурна) особистість учня/студента (Голівер, 2013, с. 16).

Щоб зрозуміти суть науки лінгводидактика (лінгвістика + дидактика), звернімось до докладнішого аналізу цього терміна. Лінгвістика (від лат. «lingua» – мова) може трактуватись українською мовою як мовознавство, наука про мова як про основний засіб комунікації між людьми. Засновником загального мовознавства та його теоретичних основ є німецький філолог, лінгвіст Вільгельм Гумбольдт. Основними завданнями лінгвістики є: пояснення принципів та устоїв мови, виявлення її особливостей, вплив мови на людей та суспільство. Лінгвістику класифікують на: теоретичну (виявляє і досліджує закономірності, які характеризують мову), прикладну (суть полягає в адаптації теоретичних концепцій до соціальної дійсності), практичну (апробує теоретичні концепції за допомогою експериментів, спростовуючи чи підтверджуючи їх), загальну (вивчає загальні закономірності у різних мовах, пояснює їх), приватну (вивчає окремі мови, об'єднані в близькоспоріднені, наприклад: слов'янські, романські, германські), порівняльну (має на меті зіставлення різних мов задля пошуку подібностей і відмінностей). Дидактика (від грец. «didaktikos» – повчальний) є галуззю педагогіки, що вивчає та розробляє загальну теорію навчання. Цей термін ввів у наукових обіг німецький вчений Вольфганг Ратке. Ян Амос Коменський, всесвітньовідомий чеський педагог та дидакт, у праці «Велика дидактика» стверджував, що дидактика є мистецтвом навчати усіх усьому. Вона вивчає закономірності галузі, аналізує залежності, які впливають на процес та результат навчання, визначає методи, форми і засоби, які забезпечують досягнення поставлених цілей.

У колективній монографії «Професійна лінгводидактика в контексті особистісної парадигми» (2022 р.) автори розкривають такі важливі теми, як: становлення лінгводидактики в контексті розвитку науки і практики;

лінгводидактика: сьогодення та перспективи; теоретичні аспекти дослідження фонових знань як важливого чинника формування іншомовних комунікативних компетенцій; вивчення іноземної мови як культурного феномена; закономірності розвитку професійної лінгводидактики; блогосфера в системі професійної лінгводидактики; концепт «цінність» у контексті професійної лінгводидактики, в яких подано інформацію щодо навчання в полікультурному середовищі; народна педагогіка; етнопедагогіка; розумове виховання; культура запитань; філософія освіти; міждисциплінарний підхід; науковий принцип історизму; дидактична гра; педехнологія; культура мислення; значимості діалогу; творчі здібності особистості; академічна мобільність; фонові знання; етнолінгводидактика; лінгвокультурологія; закономірності дидактики; критичне і дивергентне мислення; праксеологія; андрагогіка; мовленнєва культура; електронна лінгвістика; особистісно орієнтоване навчання; інтегральне мислення; принципи: наочності, посильності, наступності, свідомості, активності, міжкультурної взаємодії; комунікативний мовленнєвий акт; інформаційне суспільство; переваги та недоліки критики; сократичний діалог (Вихрущ, Гаврищак & Гнатишин, 2022, с. 11).

О. Шевнюк підкреслила, що саме принцип інтегральності є провідним для культурологічної освіти майбутнього вчителя, який у цілому визначає організацію її змісту. Використавши ідеї І. Козловської, яка розрізнила інтегровані та інтегральні освітні системи (у інтегрованих системах із заданою зовні структурою не передбачені якісні перетворення різнопредметних знань), а інтегральні дидактичні системи характеризуються: наявністю органічної підстави для синтезування, актуалізацією природних, об'єктивно існуючих між елементами зв'язків; гнучкою системою структурування змісту навчання не лише за предметним або комплексним, але й проблемним підходом, зокрема, в процесі формування проблемних блоків, зміст яких визначається компонентною структурою і основними завданнями освіти; якісною трансформацією результату взаємодії компонентів змісту, виникненням нового системного і цілісного утворення у відповідності з методологією нелінійного

синтезу» (Шевнюк, 2002).

Сучасна наука передбачає пошук закономірностей педагогічного процесу. Це насамперед опис, пошук причин, передбачення розвитку подій. Саме прогностична оцінка, її достовірність є важливою характеристикою значимості історико-педагогічного дослідження.

У колективній монографії, присвяченій актуальним питанням професійної лінгводидактики зосереджена увага на семи періодах розвитку лінгводидактики (етнолінгвістика і етнодидактика; релігійний, філософський, університетський, психолого-педагогічний періоди; інформаційний, інтегральний період). Ця періодизація, обґрунтована А. Вихрущом важлива для теми нашого дослідження, так само як 12 перспективних завдань «1. На основі вимог логіки визначення системи базових понять. 2. Системний пошук закономірностей навчання і самостійного учіння. 3. Врахування національних та індивідуальних особливостей суб'єктів навчального процесу. 4. Наукова оцінка ефективності змісту, форм, методів, засобів, методів навчання та учіння. 5. Наукові засади моніторингу ефективності навчального процесу. 6. Обґрунтування наукових основ ретроспективної оцінки, досліджуваних явищ. 7. Використання можливостей компаративістики. 8. Науково-методичне забезпечення процесу розвитку інтегрального мислення (реалізація вимог фахівців Римського клубу в підсумковому документі «Come On»: інформаційні технології повинні сприяти розвитку взаємостосунків, універсальні цінності як квінтесенція людської мудрості, навчання для себе, культурне розмаїття, перехід від системного до інтегрального мислення). 9. Пошук закономірностей мовленнєвої культури потребує серії монографічних досліджень. 10. Поширення університетів третього віку обумовлює потребу вивчення мови людьми цієї вікової категорії. 11. Порівнюючи досягнення різних народів в умовах полікультурного середовища, можна дослідити спільні та відмінні аспекти особистісного розвитку, що сприятиме збагаченню науки і практики, а також взаєморозумінню і толерантності. Оскільки сучасні університети стають міжнародними освітніми центрами, інформація щодо культури спілкування в

різних країнах сприятиме підвищенню ефективності підготовки молоді до професійної діяльності. 12. У сучасних умовах відбувається складний і суперечливий процес становлення професійної лінгводидактики. Розвиток цієї науки дозволить підвищити рівень мовленнєвої культури фахівців, що сприятиме як особистісному вдосконаленню, так і ефективності комунікації з іншими людьми» (Вихрущ, Гаврищак, & Гнатишин, 2022, с. 50–51).

Для підвищення пізнавальної активності важливо використати досвід закордонних країн, щодо розвитку педетуології як науки про закономірності діяльності вчителів і викладачів. Особистісний розвиток викладачів сучасних університетів потребує системного подальшого вивчення. Відзначимо певне відставання вітчизняної науки в опрацюванні засад педагогіки творчості та дидактики творчості. В інших країнах зростає увага до переваг методу проєктів. Актуальність оцінки переваг, нівелювання недоліків цього методу не викликає сумніву. Автори програми PISA [Programme for International Students Assessment], яка успішно використовується для модернізації системи освіти на перше місце поставили вимогу «читання і розуміння прочитаного». Це вдалий приклад для компаративістичних досліджень в умовах вищої школи. Доцільно також використати переваги структурного, функціонального та теоретичного моделювання.

### **Висновки до третього розділу**

У роботі досліджено пізнавальну активність у дидактичних системах початку XXI ст., зміст, форми та методи навчання у вітчизняній педагогіці вищої школи, перспективи розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів іноземної мови. Підкреслено, що ефективність навчально-пізнавальної діяльності залежить від психологічної підготовки студента, яка передбачає усвідомлення мети навчання, прагнення вчитися, належного рівня знань, вміння зосередитись, готовності діяти. Опрацьовуючи психолого-педагогічну



літературу ми подали різні визначення науковців понять «пізнавальна діяльність», «пізнавальна самостійність» і «пізнавальна активність». Узагальнивши їх подано авторське визначення понять «пізнавальної самостійності» як характеристики особистості, яка передбачає здатність висловлювати власну думку, незалежно від думки інших, критично мислити, здійснювати пошукову роботу та «пізнавальної активності» як характеристики діяльності, поведінкову реакцію на нові знання, що виявляється в допитливості, активізації мисленнєвих процесів, бажанні дізнаватися нове.

Доведено, що ознаками пізнавальної активності є: якість роботи, готовність до роботи, прагнення до самостійності в діяльності, шляхи вибору вирішення проблем. Розглянувши різні підходи вчених, акцентовано, що в науковому просторі пізнавальна активність розглядається у двох аспектах: як діяльність і як риса особистості. Вважаємо, що ці два поняття «пізнавальна активність» та «пізнавальна діяльність» взаємно доповнюють одне одного, адже результатом пізнавальної діяльності є пізнавальна активність. У свою чергу, активність і самостійність є взаємопов'язаними якостями, що дозволяють без сторонньої допомоги засвоювати знання та опановувати види діяльності.

Акцентовано увагу на тому факті, що рівень пізнавальної активності може підвищитися за умов правильної організації самостійної роботи на заняттях і поза ними та за рахунок добору навчальних вправ. Проаналізовано досвід викладачів які були студентами філологічних факультетів у 2000-х рр. зроблено висновок, що методи навчання іноземних мов були приблизно однаковими: використання комунікативного підходу, робота з оригінальними іноземними підручниками які давали можливість поєднувати всі види мовленнєвої діяльності – читання, говоріння, письмо та аудіювання.

Науковці виокремлюють такі активні методи навчання іноземних мов: «Мозковий штурм» («Brain storm»), «Читання зигзагом» («Jigsaw reading»), «Обмін думками» («Think-pair-share»), внутрішні (зовнішні) кола (inside/outside circles), «Парні інтерв'ю» («Pair-interviews»), метод проєктів (Інтернет-проєкти), мультимедійні технології тощо.

Наголошено на комп'ютерно орієнтованих засобах, які розвивають мислення, творчу уяву та самостійність студентів, а саме: комп'ютерні програми: «Професор Хігінг» («Professor Higgins»), «Інглиш он холідейс» («English on holidays»), «Тріпл плей плас ін Інглиш» («Triple play plus in English»), «Інглиш голд» («English Gold»), «Бридж ту Інглиш» («Bridge to English»), «Інглиш фо комюнікейшн» («English for communication») тощо, допоміжні комп'ютерні засоби: автоматизовані словники Лінгво (Lingvo), Поліглосум (Polyglossum), Контекст, Мультилекс тощо, системи розпізнавання текстової або графічної інформації Еббі файн рідер (ABBYY FineReader), засоби для авторського створення електронних засобів навчання (Квест (Quest), Ауторвеа (Authorware), Тулбук (ToolBook) тощо, системи машинного перекладу Прагма (Pragma), Промт (PROMT), Гугл (Google Перекладач) тощо.

Проаналізовано роботи науковців, на основі яких виокремлено наступні засоби, способи та умови активізації пізнавальної діяльності студентів: гра як спосіб активізації пізнавальної діяльності; застосування методу проєктів для формування пізнавальної активності; пізнавальні завдання як засіб активізації навчальної діяльності; моделювання як спосіб пізнавальної активності; самостійна робота як засіб підвищення пізнавальної активності; словникова робота як засіб активізації пізнавальної діяльності; технологія веб-квест як спосіб активізації навчально-пізнавальної діяльності; розвиток пізнавальної активності засобами особистісно-орієнтованого навчання; проєктна діяльність як умова активізації. Окрім зазначеного виокремлено додатково: гру як спосіб активізації пізнавальної діяльності; застосування методу проєктів для формування пізнавальної активності; пізнавальні завдання як засіб активізації навчальної діяльності; моделювання як спосіб пізнавальної активності; самостійна робота як засіб підвищення пізнавальної активності; словникова робота як засіб активізації пізнавальної діяльності; технологія веб-квест як спосіб активізації навчально-пізнавальної діяльності; розвиток пізнавальної активності засобами особистісно-орієнтованого навчання; проєктна діяльність як умова активізації тощо.

Серед методів та прийомів активізації аудиторної самостійної роботи студентів акцентовано увагу на: завданнях та вправах, тренінгах, нестандартних запитаннях, рольових іграх, тестах на поглиблене розуміння матеріалу, програмованому навчанні, написанні рефератів та ін.

Звернуто увагу на те, що не менш важливим компонентом навчального процесу є і засоби навчання, які традиційно розподіляються на: основні (підручник, аудіопосібник), допоміжні (книжка для читання, граматичний довідник), технічні (фонограми, відеофонограми, навчальні комп'ютерні програми) і нетехнічні (друковані посібники, картки, таблиці, малюнки).

У контексті дослідження проаналізовано яким має бути підручник для навчання іноземної мови, та зроблено висновки, що це має бути навчально-методичний комплекс який включає: друкований або електронний підручник з різними довідниками, наприклад, тематичним глосарієм, граматичним довідником; робочий зошит для виконання різних позааудиторних вправ; книга для викладача з інструкціями до кожного уроку, правильними відповідями до завдань, з графічним поданням текстів аудіоматеріалів; аудіо- та відеоматеріали до курсу, комп'ютерні навчальні програми.

Аналізуючи світові тенденції в галузі освіти, відмічено, що професіоналізм педагогів є у числі пріоритетних напрямків функціонування та розвитку освіти, саме тому значну увагу варто приділяти питанням підготовки вчителів, розвитку їх пізнавальної активності, креативності, мобільності, проблемам педагогічної діяльності, самоосвіті, безперервній освіті та ін. доведено, що сучасне суспільство потребує спеціаліста, який вміє швидко адаптовуватись, самостійно вирішувати нестандартні проблеми, оволодівати новими знаннями. Розвиток творчості впродовж навчання в закладі вищої освіти є конче необхідним і значимим для досягнення поставленої мети.

На основі аналізу літератури зазначено, що в навчальному процесі важливо знайомити студентів із перспективами розвитку науки, повідомляти про те, над якими проблемами працюють сучасні дослідники, які переваги нового, в чому ефективність. Така інформація активізуватиме молодих людей

до пошукової діяльності. Для отримання глибоких та міцних знань важливо не тільки повідомляти факти, а й пояснювати, спонукати студентів ставити запитання «як» та «чому» тощо.

Зауважено, що завданням викладача є розуміння потреб та інтересів студентів, їхні цілі та мотиви вивчення іноземної мови. Для того щоб це знати та розуміти потрібно проводити опитування, ставлячи студентам запитання щодо їхніх цілей, мотивів, потреб, індивідуальних особливостей, сфер зацікавленості, тощо, так званий «аналіз потреб студента» (*learners' needs analysis*).

Найбільш значущі наукові результати дослідження, висвітлені у розділі, опубліковані в (*Protsyk, 2020; Vykhruhch, Khvalyboha, Fedchyshyn, Bagriy, Fedoniuk, Protsyk & Hnatyshyn, 2021; Процик, 2019, с. 114–118; Процик, 2020, с. 289–291; Процик, 2021, с. 13–16; Процик, 2022, с. 233–237*).

## ВИСНОВКИ

У дисертації на основі науково-педагогічного аналізу різнопланових джерел встановлені головні *тенденції розвитку* пізнавальної активності майбутніх учителів іноземної мови у закладах вищої освіти України (1991–2018 рр.), теоретично узагальнено значимість проблеми в дидактиці вищої школи. Проведений ретроспективний аналіз розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів іноземної мови дав можливість сформулювати висновки важливі для оцінки минулих років, а також необхідні для прогнозування перспективних напрямків у майбутньому, зокрема, *інтегральне мислення*, професійна лінгводидактика, підготовка учителів іноземних мов до використання *методу проєктів*, технології «Mind map» Тоні Бьюзена.

На основі опрацювання наукової літератури *обґрунтовано розвиток теоретичних основи формування* пізнавальної активності майбутніх учителів іноземної мови в закладах вищої освіти України періоду незалежності, *досліджено шляхи модернізації* системи підготовки педагогічних працівників, *можливості запровадження міжнародних стандартів оцінювання* для студентів та викладачів у закладах вищої освіти України упродовж досліджуваного періоду. *Опрацьовано англomовні дистанційні (он-лайн) ресурси* для студентів і учителів з метою оцінки їх ефективності та подальшого застосування у ЗВО України, *визначено особливості й тенденції* щодо розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів іноземної мови у закладах вищої освіти України (1991–2018 рр.), *теоретично обґрунтовано сукупність історичних та педагогічних умов*, які забезпечували ефективність професійно орієнтованого навчання іноземних мов у досліджуваний період. *Розроблено та теоретично обґрунтовано педагогічну модель* формування розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів іноземної мови.

На основі аналізу наукової літератури з'ясовано *тлумачення базових понять* дослідження, а саме: «активність», «пізнавальна активність», «інновації», «творчість», «самостійність», «самостійна робота», «пізнавальна

самостійність», «діяльність», «пізнавальна діяльність» та встановлено логічні зв'язки між ними. На основі словників (англійські, французькі, німецькі) *доведено*, що педагогічна термінологія є недостатньо чіткою, адже багатьом термінам властиві багатозначність і синонімія, що зумовлює «розпливчатість» трактувань. Однією з причин цього явища може бути особливість термінології гуманітарних наук, адже значна активність вчених у пошуках нових дефініцій спостерігається саме в педагогіці.

Розглянувши різні підходи до тлумачення ключових термінів, на основі порівняльних таблиць ми акцентували увагу на таких *аспектах пізнавальної діяльності* як оволодіння сукупністю наукових знань, формування практичних умінь, навичок та власного ставлення до процесу і результату пізнаваного, здатність висловлювати власну думку, незалежно від думки інших, критично мислити, здійснювати пошукову роботу.

У дисертаційній роботі, для аналізу і вивчення досвіду підготовки майбутніх вчителів іноземної мови у закладах вищої освіти України, *виокремлено три етапи*, а саме: перший (середина ХХ ст. – 1991 р.), другий (1991 р. – 2000 р.), третій (2001 р. – 2018 р.). З метою упорядкування у певній взаємозалежності інформації ми опрацювали: нормативно-правові акти щодо освітніх реформ, статuti, навчальні плани, матеріали вчительських з'їздів, державні і партійні директиви, постанови, накази, розпорядження, які дають змогу відтворити актуальність проблеми. Всебічно вивчено наративні джерела: публікації у періодичних виданнях, книжки, монографії, архівні документи, збірників праць, дисертаційні дослідження, які дали можливість вивчити суть історичних подій, що досліджувалися. З'ясована важливість *наукових шкіл*, які стали ефективними формами колективної праці вчених задля пошуку нових ідей у лінгвістиці та методиці викладання.

Починаючи з 1991 р. стала доступна раніше заборонена література, твори письменників, педагогів, фахівців з дидактики. Розпочався шлях до майбутнього, орієнтований на світові та європейські цінності, новітні тенденції в освіті, інформатизацію суспільства, динамічний розвиток знань, науки та

технологій.

Акцентовано увагу на процесі *становлення нових технологій навчання і учіння*, набуття навичок і вмінь під час навчання у вищій школі на засадах активної навчальної діяльності студентів, прояву вольових якостей, прагнення до самоосвіти, самоконтролю та самодисципліни. Сучасне суспільство потребує спеціаліста, який вміє швидко адаптовуватись, самостійно вирішувати нестандартні проблеми, оволодівати новими знаннями. *Розвиток творчості* впродовж навчання в закладі вищої освіти є конче необхідним і значимим для досягнення поставленої мети. Гуманізм, увага та повага до студента, спрямування зусиль не лише на навчання, а й на всебічний розвиток особистості. Основним завданням закладу вищої освіти в досліджуваній період стало навчити студента мислити, міркувати, аргументувати, формувати причинно-наслідкові зв'язки, доводити власні судження, робити самостійні умовисновки. З'ясовано, що для того щоб викладання іноземних мов було успішним необхідно застосовувати *індивідуальний підхід* у методиці викладання, що передбачає вивчення особливостей кожного студента та підбір найефективніших методів, прийомів і засобів, залежно від особливостей характеру здобувача вищої освіти, розумових здібностей, запам'ятовування і засвоєння матеріалу, наявності навичок до навчання тощо.

Вагому роль для розвитку пізнавальної активності відігравала *самостійна аудиторна і позааудиторна робота* здобувачів освіти. Самостійність у здобутті знань у досліджуваній період досягалася завдяки власній діяльності студента, появою внутрішньої потреби у знаннях, розвитком пізнавальних інтересів. Передбачалося оволодіння студентом складними вміннями та навичками: бачити сенс і мету роботи, організувати власну самоосвіту, вміти по-новому підходити до вирішення питань, мати здатність до творчості, розумової активності і самостійності. Зауважено, що невідемною складовою навчання іноземної мови є *комп'ютерні засоби* для засвоєння знань, формування вмінь і навичок, а саме: мультимедійні навчальні курси, тренажери, комп'ютерні програми «Професор Хігінг» («Professor Higgins»), «Інглиш он холідейс»

(«English on holidays»), «Тріпл плей плас ін Інглиш» («Triple play plus in English»), «Інглиш голд» («English Gold»), «Брідж ту Інглиш» («Bridge to English»), «Інглиш фо комюнікейшн» («English for communication») тощо, електронні підручники і посібники тощо. Допоміжними комп'ютерними засобами є – автоматизовані словники Лінгво (Lingvo), Полігросум (Polyglossum), Контекст, Мультилекс тощо, системи розпізнавання текстової або графічної інформації Еббі файн рідер (ABBYY FineReader), засоби для авторського створення електронних засобів навчання Квест (Quest), Ауторвеа (Authorware), Тулбук (ToolBook) тощо, системи машинного перекладу Прагма (Pragma), Промт (PROMT), Гугл (Google перекладач) та ін.

Упродовж останніх років збільшилася важливість таких *методів* навчання як: дискусія, ділова гра, діалог, ситуаційні ігри, ігри-тренінги, ігрові заняття, ігри у випадковість, дослідницькі, метод проблемного викладу, бесіда, метод «евристичної бесіди», монологічні, методи роботи з діафільмом, слайд-фільмом, кінофільмом, відеозаписом, стратегія проведення репетиції (rehearsal strategies), вибір головного (underlining), примітки на полях (marginal notes), стратегія розробки (elaboration strategies), метакогнітивна стратегія (metacognitive strategies), метод проєктів, усно-писемний, аудіо-візуальний, усний «дрілл», «армійський метод», «всеосяжний» (еклектичний) метод, прямий, свідомо-порівняльний, усний, комплексне викладання іноземних мов, активно-практичний метод, аспектне навчання, програмоване навчання, метод ситуації успіху, мозковий штурм, кооперативне навчання. Згадано ідею використання *еклектизму*, як одного із принципів навчання іноземної мови, відповідно до якого не існує найкращого чи найгіршого методу навчання іноземної мови, а є найоптимальніший метод або найоптимальніше поєднання та адаптація методів чи їх елементів для досягнення конкретних навчальних цілей у конкретній навчальній ситуації на конкретному етапі вивчення. Тому первинним у виборі методу навчання повинен бути не сам метод, а особистість зі своїми індивідуально-психологічними та індивідуально-типологічними особливостями засвоєння іноземної мови. Для того, щоб *активізувати*



*пізнавальну активність* необхідно задіяти ряд вправ, методів, ситуацій і засобів, оскільки немає єдиного методу для виконання поставленої мети. Розглянуто динаміку розвитку функцій методів: виховну, освітньо-навчальну, розвиваючу, контрольну. Не менш важливою у розгляді методів навчання є проблема принципів навчання.

З'ясовано, що в сучасних умовах перевага надається фахівцям, у яких *сформовані соціально-комунікативні навички (soft-skills)* в більшій мірі, а ніж функціонально-технічні (*hard-skills*). До *soft-skills* відносять: комунікабельність, здатність працювати в команді, критичність мислення, гнучкість, креативність, адаптивність. Щодо *hard-skills*, то це ті знання та вміння, які потрібні для виконання конкретної роботи, тобто професійні навички. Відзначено, що вітчизняні дослідники ґрунтовно аналізували зарубіжний освітній досвід.

Проаналізовано навчальні *підручники* з іноземної мови. Зауважено, що підручник для навчання іноземної мови повинен бути *навчально-методичним комплексом*, тобто включати: друкований або електронний підручник з різними довідниками, наприклад, тематичним глосарієм, граматичним довідником; робочий зошит для виконання різних позааудиторних вправ (може бути додатком до друкованого підручника або самостійним виданням); книга для викладача з інструкціями до кожного уроку, правильними відповідями до завдань, з графічним поданням текстів аудіоматеріалів; аудіо- та відеоматеріали до курсу, комп'ютерні навчальні програми.

Для підвищення пізнавальної активності важливо використати *досвід закордонних країн*, щодо розвитку педдеутології як науки про закономірності діяльності вчителів і викладачів. Особистісний розвиток викладачів сучасних університетів, зокрема, підвищення рівня педагогічної культури потребує системного подальшого вивчення. Відзначимо певне відставання вітчизняної науки в опрацюванні засад педагогіки творчості та дидактики творчості. Автори програми PISA [Programme for International Students Assessment], яка успішно використовується для модернізації системи освіти, на перше місце поставили вимогу *«читання і розуміння прочитаного»*. Це вдалий приклад для

компаративістичних досліджень важливий і для вищої школи. Доцільно також використати переваги структурного, функціонального, теоретичного моделювання.

Проведене дослідження не вичерпує повного спектра порушеної нами проблеми. Актуальними напрямками подальшого дослідження вважаємо використання досвіду інших країн, насамперед маємо на увазі відомий «Рапорт про інтелектуальний потенціал Польщі», який побудований на моніторингу переваг і недоліків, прогностичних оцінок розвитку суспільства, в тому числі і університетської освіти, рівня вивчення в країні іноземних мов. Актуальною залишається проблема історії вітчизняної та закордонної дидактики, філософії освіти.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абашкіна, Н. В. (1998). *Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині*. Вища школа.
2. Автомонов, П. П. (2008). *Дидактика вищої школи*. ВПЦ «Київський університет».
3. Алексюк, А. М. (1998). *Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія*. Либідь.
4. Алексюк, А. М. (1993). *Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання*. ІСДО.
5. Ассаджиоли, Р. (2008). *Психосинтез: Принципы и техники*. Психотерапія.
6. Батечко, Н. Г. Проблема професійної підготовки викладачів вищої школи у педагогічній теорії. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, (1-2), 49–54.
7. Бельмаз, Я. М. (2010). *Професійна підготовка викладачів вищої школи у Великій Британії та США*. Вид-во ГДППМ.
8. Бенедиктов, Б. А., Таранов, В. М., & Чуваєва, Н. Н. (1956). Использование кино для развития беглости речи при изучении иностранных языков. *Иностранные языки в школе*, (1), 33–36.
9. Березюк, О. С., & Власенко, О. М. (Ред.). *Дидактика: теорія і практика*. (2017). Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
10. Бех, І. Д. (2008). *Виховання особистості*. Либідь.
11. Биков, В. Ю., Вовк, Я. І., Жалдак, М. І., Морзе, Н. В., Рамський, Ю. С., & Комісаров, І. І. (1994). Концепція інформатизації. *Рідна школа*, (11), 26–30.
12. Білякова, І. Т. (2008). Ігрові технології як засіб активізації вивчення англійської мови учнями основної школи. *Англійська мова та література*, (24), 14–16.
13. Біляковська, О. О. (2013). *Дидактика вищої школи*. ЛНУ імені Івана Франка.

14. Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., & Борецька, Г. Е. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика*. (С. Ю. Ніколаєва, Ред.). Ленвіт.
15. Білодід, І. К. (Ред.). *Словник української мови*. Наукова думка.
16. Богатов, М. Ф. (1955). Про використання кіно з навчально-виховною метою. *Радянська школа*, (9), 16–20.
17. Богатов, М. Ф. (1957). Роль кіно в педагогічному процесі. *Радянська школа*, (5), 34–39.
18. Боднар, О. (2006). Моніторинг та самооцінка освітнього середовища навчального закладу. *Управ. освітою*, (8).
19. Боднар, О. (2010). Інноваційні технології у форматі контрольної оцінювальної діяльності. *Сучасна українська школа*, (2), 3–8.
20. Бондар, В. І. (2005). *Дидактика*. Либідь.
21. Бойко, О. М. (2016). Технологія веб-квест як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів. *Англійська мова та література*, (22/23), 20–25.
22. Букач, М. (1997). Педагогічна культура вчителя. *Рідна школа*, (3–4), 48–49.
23. Брич, В. Я., & Вихрущ, А. В. (Ред.). (2016). *Якість університетської освіти: актуальні питання теорії та практики*. ТНЕУ.
24. Бусел, В. Т. (Ред.). (2004). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. ВТФ «Перун».
25. Васильєва, Т. В. (1986). *Сочетание групповых и индивидуальных форм организации учебной деятельности студентов как средство повышения эффективности обучения и профессионально-педагогической подготовки будущих учителей* [Автореф. дис. кан. пед. наук, Киевский государственный университет имени Т. Г. Шевченка].
26. Ващенко, Г. (1997). *Загальні методи навчання*. Українська видавнича спілка.
27. Вєтохов, О. (1998). Самостійне опанування іноземної мови. *Рідна школа*, (4), 63–66.

28. Вихрущ, А. В., Гаврищак, І. І., & Гнатишин, С. І. (2022). *Професійна лінгводидактика в контексті особистісної парадигми*. (А. В. Вихрущ, К. Л. Стефанишин, Ред.). Тернопіль : ТНМУ.
29. Вишневецький, О. (2006). *Теоретичні основи сучасної української педагогіки*. Коло.
30. Вітвицька, С. С. (2011). *Основи педагогіки вищої школи*. Центр учбової літератури.
31. Волков, О. (1996). Реформування освіти: європейський аспект. *Шлях освіти, (1)*, 2–4.
32. Волкова, Н. П. (2007). *Педагогіка*. Академвидавництво.
33. Галузинський, В. М., & Євтух, М. Б. (1995). *Педагогіка: теорія та історія*. Вища школа.
34. Гамерська, І. І. (2014). *Педагогічні засади гармонізації національних і європейських стандартів в контексті болонського процесу* [Автор. дис. канд. пед. наук, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка]. [http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis64r\\_81/cgiirbis\\_64.exe?Z21ID=&I21DBN=EC&P21DBN=EC&S21S TN=1&S21REF=10&S21FMT=fullw&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=3&S21P02=0&S21P03=A=&S21COLORTERMS=0&S21STR=Гамерська%20С%20Ірина%20Ігорівна](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis64r_81/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=EC&P21DBN=EC&S21S TN=1&S21REF=10&S21FMT=fullw&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=3&S21P02=0&S21P03=A=&S21COLORTERMS=0&S21STR=Гамерська%20С%20Ірина%20Ігорівна)
35. Гарднер, Говард. (2007). *Структура розуму: теорія множинного інтелекту*. ООО «І. Д. Вільяме».
36. Геревич, М. О. (2014). Організація самостійної роботи студентів як засіб формування професійної компетенції майбутніх фахівців. *Міжнародний науковий вісник, 8 (27)*, 282–285.
37. Глузман, А. В. (1998). *Професійно-педагогічна підготовка студентів університета*. Поисково-издательское агентство.
38. Головенкін, В. П. (2019). *Педагогіка вищої школи*. КПІ ім. Ігоря Сікорського.
39. Голівер, Н. О. (2013). Лінгводидактичні аспекти мовної підготовки майбутніх фахівців. *Педагогіка вищої та середньої школи, (37)*, 14–17.

40. Гончаренко, С. (б.д.). *Наукові школи в педагогіці*. Електронна бібліотека НАПН України.  
<https://lib.iitta.gov.ua/106785/1/Наукові%20школи%20в%20педагогіці.pdf>
41. Гончаренко, С., & Мальований, Ю. (1999). Берегти і примножувати славні традиції української педагогіки. *Шлях освіти*, (3), 44–48.
42. Гончаренко, С. У. (1997). Український педагогічний словник. Либідь.
43. Горпініч, Т. І. (2015). Розвиток творчих здібностей студентів медичного профілю в університетах Великої Британії та США. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Педагогіка*, (3), 168–170.
44. Гриненко, І. В., Курант, Л. С., & Тарасенко, О. О. (2010). Методи інтенсифікації процесу навчання іноземних мов у вищому навчальному закладі. *Вісник ЛДУ БЖД. Педагогічні науки*, (4), 46–52.
45. Грицюк, Л. К. (2011). Організація самостійної роботи студентів у навчальному процесі вищого навчального закладу. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки*, (17), 9–14.
46. Гульчевская, В. Г. (1977). *Воспитание у подростков потребности в учебно-познавательной деятельности рациональными способами* [Автор. дис. кан. пед. наук, Тбилисский государственный педагогический институт имени А. С. Пушкина].
47. Гура, О. І. (2006). *Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект*. ГУ «ЗІДМУ»
48. Гусак, Т. (1999). Нові технології у вивченні студентами іноземних мов. *Рідна школа*, (10), 45–46.
49. Гухман, М. М., & Чемоданов, Н. С. (1949). Лингвистическая дискуссия и задачи подготовки учителей иностранных языков. *Иностранные языки в школе*, (2), 3–11.
50. *Дидактичні системи у вищій освіті*. (2016). (Упор. І. В. Стражнікова). НАІР.

51. Дичківська, І. М. (2004). *Інноваційні педагогічні технології*. Академвидав.
52. Єгорова, О. В. (2010). Формування і розвиток досвіду дослідницької діяльності студентів під час вивчення іноземної (англійської) мови. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3 (5), 368–374.
53. Загвязинский, В. И. (1990). *Инновационные процессы в образовании*. Тюм. гос. ун-т.
54. Задорожна, І. (2019). Проблеми та перспективи розвитку вищої іншомовної освіти в Україні. *Педагогічний альманах*, (43), 97–104.
55. Закон Української Радянської Соціалістичної Республіки «Про освіту» № 1060-XII (1991, 23 травня). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12/ed19910523#Text>
56. Заремба, Л. В. (1990). *Формирование у студентов пединститутот готовности к организации внеурочной деятельности учащихся* [Автор. дис. канд. пед. наук, Киевский государственный педагогический институт имени А. М. Горького]. <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/32039?show=full>
57. Заскалета, С. (2018). Активізація самостійної пізнавальної діяльності студентів на заняттях з іноземної мови. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, 3 (62). Т. 2, 108–111.
58. Захарова, Г. Б. (2014). *Інформаційні технології як засіб формування вмінь самостійно-пізнавальної діяльності студентів*. Київський ун-т ім. Б. Грінченка.
59. Зязюн, І. (1995). Педагогічна майстерність як мистецька дія. *Рідна школа*, (7–8), 32–35.
60. Зязюн, І. А., & Сагач, Г. М. (1997). *Краса педагогічної дії*. Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу.
61. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. (1994), (1), 1–32.
62. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. (1994). (24), 1–2.
63. Кабанкова, О. М. (2018). *Формування пізнавальної самостійності студентів технічного університету в процесі вивчення іноземної мови* [Дис. канд. пед. наук, Харківський національний педагогічний інститут

- імені Г. С. Сковороди]. [aref\\_Kabankova.pdf \(hnpu.edu.ua\)](#)
64. Калашнікова, Л. М., & Жерновникова, О. А. (2016). *Педагогіка вищої школи у схемах і таблицях*. б.в.
  65. Каплінський, В. В. (2015). *Методика викладання у вищій школі*. ТОВ «Ніланд ЛТД».
  66. Каразян, Л. Ф. (1989). *Формирование у старших подростков готовности к самообразованию в процессе клубной деятельности* [Автор. дис. кан. пед. наук, Киевский государственный педагогический институт имени А. М. Горького]. <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/29110?show=full>
  67. Катеруша, О. В. (2009). Критерії та рівні активізації пізнавальної діяльності студентів. *Educational Dimension*, (25), 94–99.
  68. Кирикилиця, В. В. (2013). *Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів немовних спеціальностей у процесі роботи зі словниками* [Автореф. дис. канд. пед. наук, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка]. <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/3792>
  69. Киричук, О. (1995). Розвиток креативності вчителя в педагогічному спілкуванні. *Рідна школа*, (12), 53–56.
  70. Кобрій, О. (2009). Психолого-педагогічні умови організації самостійної роботи студентів. *Людинознавчі студії*, (19), 114–124.
  71. Коваль, Т. І. (2011). Інтерактивні технології навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, (1), 86–92.
  72. Конверський, А. Є. (1998). *Логіка*. Четверта хвиля.
  73. Коновал, О. А. (2013). Теоретико-методологічні підходи до організації самостійної роботи студентів. *Педагогічний альманах*, (19), 88–95.
  74. *Концепція освіти дорослих в Україні*. (2011). (Л. Б. Лук'янова, Укл.) ПП Лисенко М. М.
  75. Коротеєва, В. (1996). Активні пошуки змісту, організаційних форм і методів формування особистості вчителя. *Рідна школа*, (4), 62–66.
  76. Коротеєв, Б. І., Гришин, Е. О., & Устенко, О. А. (1990). *Педагогіка вищої*



школи. НМК ВО.

77. Король, В. М., Мусієнко, В. П., & Токової, Н. Т. (2003). *Організація самостійної роботи студентів*. Вид-во ЧДУ.
78. Кошманова, Т. (1999). Кооперативне навчання як модель підготовки американських учителів. *Шлях освіти*, (2), 20–24.
79. Кошманова, Т. (1999). Педагогічна антропологія у підготовці вчителя США. *Рідна школа*, (10), 67–69.
80. Кравець, В. П. (1994). *Історія української школи і педагогіки*. Тернопіль.
81. Кравець, В. П. (2010). Парадокси педагогічної освіти в епоху цивілізаційних змін. *Україна– Європа– Світ*, 37–49.
82. Кремень, В. Г. (2008). *Енциклопедія освіти*. Юрінком Інтер.
83. Кремень, В. Г. (Ред.). (2016). *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні*. Педагогічна думка.
84. Крюкова, Н. И. (1990). *Формирование активной жизненной позиции подростков в обучении на основе идей педагогики сотрудничества* [Автореф. дис. кан. пед. наук, Киевский государственный университет имени Т. Г. Шевченка].
85. Кузьмінський, А., & Омеляненко, В. (2003). *Педагогіка*. Знання-Прес.
86. Кулішов, В. С. (2022). *Дидактика вищої школи*. БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України.
87. Лозова, В. І. (2012). Розвиток суб'єктивності особистості у навчанні. *Педагогічна і психологічна наука в Україні*. Загальна педагогіка та філософія освіти, (1), 216–233.
88. Ляховицький, М. В. (1996). До питання про сучасний метод навчання іноземних мов. *Методика викладання іноземних мов*, (25), 3–11.
89. Максименко, С. Д., & Пелех, О. М. (1994). Фахівця потрібно моделювати. *Рідна школа*, (3–4), 68–74.
90. Малфаїк, І. Д. (2014). *Дидактика новітньої школи*. Видавничий дім «Слово».
91. Масліко, Є. А., & Бабінська, П. К. (1992). *Настольная книга преподавателя иностранного языка*. Вышэйшая школа.

92. Махиня, Н. В. (2008). Система професійної підготовки вчителя у Німеччині: тенденції становлення та розвитку. *Intellect-invest.org.ua*. [http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog\\_editions\\_e-magazine\\_pedagogical\\_science\\_arhiv\\_pn\\_n1\\_2008\\_st\\_30/](http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2008_st_30/)
93. Махмутов, М. И. (1972). *Теория и практика проблемного обучения*. Татарское книжное издательство.
94. Мисечко, О. Є. (2008). *Формування системи фахової підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (початок ХХ ст. – початок 1960-х рр.)*. Полісся.
95. Мешко, Г. М. (2010). *Вступ до педагогічної професії*. Академвидав. <https://westudents.com.ua/knigi/338-vstup-do-pedagogchno-profes-meshko-gM.html>
96. Моляко, В. О. (1998). Актуальні соціально-психологічні аспекти проблеми обдарованості. *Обдарована дитина*, (1), 3–5.
97. Моруга, К. О., Ільїна, О. М., & Лимар, Л. В. (2011). Активізація пізнавальної активності студентів при вивченні іноземних мов у немовному вищому навчальному закладі. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Педагогічні та історичні науки*. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, (95), 154–159.
98. Муковіз, О. П. (2010). *Формування вмінь самостійної пізнавальної діяльності у студентів педагогічних ВНЗ засобами інформаційних технологій*. ФОП Жовтий О. О.
99. Муқан, Н. В., Пастирська, І. Я., & Кравець, С. Ф. (2020). Можливості використання інтегративного підходу у професійній іншомовній підготовці фахівців. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, (3), Т.69, 54–58.
100. Мягка, М. М. (2021). Засоби оптимізації роботи з новим матеріалом на заняттях з іноземної мови у ЗВО. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*, (72), 110–116.
101. *Навчання та вища освіта у Франції*. (б.д.). Osvita.ua. [https://osvita.ua/abroad/higher\\_school/articles/6716/](https://osvita.ua/abroad/higher_school/articles/6716/)

102. Наказ Міністерства освіти і науки України «Ліцензійні умови надання освітніх послуг у сфері вищої освіти» № 847 (2003, 24 грудня). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0075-04/ed20031224#Text>
103. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України «Про затвердження Державних вимог до акредитації напряму підготовки, спеціальності та вищого навчального закладу» № 689 (2012, 13 червня). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1108-12#Text>
104. *Настольная книга преподавателя иностранного языка.* (1992). Вышэйшая школа.
105. Нечаева, Л. В. (1991). *Подготовка студентов педагогических институтов к взаимодействию с учащимися* [Автореф. дис. кан. пед. наук, Харьковский государственный педагогический институт имени Г. С. Сковороды].
106. Нецадим, М. (2000). Освіта протягом усього життя – необхідна вимога до фахівця XXI століття. *Шлях освіти, (1)*, 14–17.
107. Ніколаєва, С. Ю., & Оніщенко К. І. (Ред.). (2003). *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання* / Council of Europe (О. М. Шерстюк, Пер.) [https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWw\\_Fpbxwvbm1rb2xlbmtvdm18Z3g6N2NkYmZiNDA2YTRlZDFmYw](https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWw_Fpbxwvbm1rb2xlbmtvdm18Z3g6N2NkYmZiNDA2YTRlZDFmYw) (Оригінал опубліковано 2001 р.).
108. Огієнко, О. І., Калюжна, Т. Г., Красильник, Ю. С., Мільто, Л. О., Радченко, Ю. Л., Годлевська, К. В., & Кобюк, Ю. М. (2015). *Інноваційні педагогічні технології* (О. І. Огієнко, Ред.). б.в.
109. Онейко, А. С. (2017). Активізація пізнавальної діяльності студентів під час вивчення англійської мови. *Збірник наукових праць НПУ імені М. Драгоманова. Педагогічні науки, (133)*, 173–184.
110. Орендарчук, Г. О. (2001). *Логіка*. СМП «Астон».
111. Очеретна, Н. Д. (2013). Використання методів інтерактивного навчання під час вивчення іноземної мови у ВНЗ. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія,*

- теорія, досвід, проблеми*, (35), 360–365.
112. Панасенко, Е. (2007). Самостійна робота студентів у вищому педагогічному навчальному закладі. *Рідна школа*, (5), 22–24.
  113. Паньків, О. Б. (1993). Особливості методики навчання англійського розмовного мовлення у вузі. *Методика викладання іноземних мов*, (22), 52–56.
  114. Пашенко, Т. М. (2004). Засоби активізації пізнавальної діяльності в процесі самостійної роботи студентів. *Нові технології навчання*, (39), 195–200.
  115. Пехота, О. М. (2003). *Освітні технології*. А. С. К.
  116. Пиндик, О. Г. (2003). *Педагогічні умови розвитку пізнавальної активності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю* [Автореф. дис. канд. пед. наук, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова].  
<https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/6053?show=full>
  117. Підласий, І. П. (2004). *Практична педагогіка або три технології*. Видавничий дім «Слово».
  118. Погребняк, В., Ятченко, А., & Котова, О. (1995). Підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів у контексті реформування освіти. *Рідна школа*, (12), 2–8.
  119. Подласый, И. П. (1996). *Педагогика*. Просвещение : гуманит. изд. центр ВЛАДОС.
  120. Полат, Е. С., Бухаркина, М. Ю., Моисеева, М. В., & Петров, А. Е. (1999). *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования*. (Е. С. Полат, Ред.). Изд. центр «Академия».
  121. Постанова Кабінету Міністрів України «Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»)» № 896-93-п (1993, 3 листопада).  
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF/ed19931103>
  122. Постанова Кабінету Міністрів України «Про розроблення державних стандартів вищої освіти» № 1247 (1998, 7 серпня).

- [https://osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/3114/](https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/3114/)
123. Пономаренко, Л. О. (Упор.). (2008). *Вища освіта України в умовах трансформації суспільства: стан, проблеми, тенденції розвитку 1991–2006*. Педагогічна думка.
  124. Проскура, С. Л. (2016). Застосування інтелект-карт для підвищення якості та ефективності навчання студентів курсу програмування вищих навчальних закладів. *Актуальні питання природничо-математичної освіти, (7–8)*, 220–228.
  125. Протасова, Н. (1998). Про теорію навчання учителя. *Рідна школа, (11)*, 73–75.
  126. Процик, Г. М. (2020). Використання зарубіжного досвіду в процесі розвитку пізнавальної активності студентів. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки, 2 (35)*, 288–296. <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2020-2-45>
  127. Процик, Г. М. (2021). Самостійна робота студентів як передумова активізації пізнавальної діяльності. *Актуальні питання гуманітарних наук, (37)*. Т. 3, 172–181. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-3-27>
  128. Процик, Г. М. (2019). Іноземна мова в контексті розвитку філософії освіти XXI століття. *Філософські виміри техніки* (с. 159–160). Тернопільський національний технічний університет імені Івана Пулюя. [https://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/lib/30295/2/FVT\\_2019\\_Protsyk\\_H-Foreign language in the 159-160.pdf](https://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/lib/30295/2/FVT_2019_Protsyk_H-Foreign_language_in_the_159-160.pdf)
  129. Процик, Г. М. (2019). Ігрові технології як спосіб активізації пізнавальної діяльності. *Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування* (с. 114–118). ГО «Львівська педагогічна спільнота». [https://scholar.google.com.ua/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=uk&user=oVbhYa8AAAAAJ&citation\\_for\\_view=oVbhYa8AAAAAJ:W7OEmFMy1HYS](https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=oVbhYa8AAAAAJ&citation_for_view=oVbhYa8AAAAAJ:W7OEmFMy1HYS)
  130. Процик, Г. М. (2020). Проблемне навчання як інноваційна педагогічна технологія. *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності* (с. 289–291). Тернопільський обласний

комунальний інститут післядипломної педагогічної освіти.

[https://scholar.google.com.ua/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=uk&user=oVbhYa8AAAAJ&citation\\_for\\_view=oVbhYa8AAAAJ:KlAtU1dfN6UC](https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=oVbhYa8AAAAJ&citation_for_view=oVbhYa8AAAAJ:KlAtU1dfN6UC)

131. Процик, Г. М. (2020). Пізнавальна активність особистості як ціннісний орієнтир. *Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід* (с. 36–38). Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

[https://scholar.google.com.ua/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=uk&user=oVbhYa8AAAAJ&citation\\_for\\_view=oVbhYa8AAAAJ:MXK\\_kJrjxJIC](https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=oVbhYa8AAAAJ&citation_for_view=oVbhYa8AAAAJ:MXK_kJrjxJIC)

132. Процик, Г. М. (2020). Персонологія в системі підготовки майбутніх учителів. *Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук в Україні та країнах ЄС* (с. 236–238). Publishing House “Baltija Publishing” .

[https://scholar.google.com.ua/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=uk&user=oVbhYa8AAAAJ&citation\\_for\\_view=oVbhYa8AAAAJ:3fE2CSJlrl8C](https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=oVbhYa8AAAAJ&citation_for_view=oVbhYa8AAAAJ:3fE2CSJlrl8C)

133. Процик, Г. М. (2020). Підготовка філологів у зарубіжних країнах: актуальні питання теорії та практики. *Сучасна педагогіка та психологія: методологія, теорія і практика* (с. 20–23). Таврійський національний університет імені Володимира Вернадського.

[https://scholar.google.com.ua/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=uk&user=oVbhYa8AAAAJ&citation\\_for\\_view=oVbhYa8AAAAJ:LkGwnXOMwfcC](https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=oVbhYa8AAAAJ&citation_for_view=oVbhYa8AAAAJ:LkGwnXOMwfcC)

134. Процик, Г. М. (2021). Самостійна робота студентів як педагогічна проблема. *Соціально-психологічні проблеми суспільства* (с. 13–16). Таврійський національний університет імені Володимира Вернадського.

[https://scholar.google.com.ua/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=uk&user=oVbhYa8AAAAJ&citation\\_for\\_view=oVbhYa8AAAAJ:Se3iqnhoufwC](https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=oVbhYa8AAAAJ&citation_for_view=oVbhYa8AAAAJ:Se3iqnhoufwC)

135. Процик, Г. М. (2021). Іноземна мова в системі цінностей студентів. *Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід* (с. 231–233). Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

[https://scholar.google.com.ua/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=uk&user=](https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=)

- [oVbhYa8AAAAAJ&citation\\_for\\_view=oVbhYa8AAAAAJ:Zph67rFs4hoC](https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=oVbhYa8AAAAAJ&citation_for_view=oVbhYa8AAAAAJ:Zph67rFs4hoC)
136. Процик, Г. М. (2021). Пізнавальна активність особистості як пріоритет у лінгводидактиці. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи* (Т. 2; с. 75–78). Видавництво СумДПУ імені Антона Макаренка.  
[https://scholar.google.com.ua/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=uk&user=oVbhYa8AAAAAJ&citation\\_for\\_view=oVbhYa8AAAAAJ:0EnyYjriUFMC](https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=oVbhYa8AAAAAJ&citation_for_view=oVbhYa8AAAAAJ:0EnyYjriUFMC)
137. Процик, Г. М. (2022). Підвищення рівня навчальної мотивації студентів як головна тенденція сучасної педагогічної освіти. *Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку* (с. 233–237). Видавнича група «Наукові перспективи».  
[https://scholar.google.com.ua/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=uk&user=oVbhYa8AAAAAJ&citation\\_for\\_view=oVbhYa8AAAAAJ:M3ejUd6NZC8C](https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=oVbhYa8AAAAAJ&citation_for_view=oVbhYa8AAAAAJ:M3ejUd6NZC8C)
138. Процик, Г. М. (2022). Контроль та оцінювання знань студентів як ціннісна складова навчального процесу. *Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід* (с. 384–387). Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.  
[https://scholar.google.com.ua/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=uk&user=oVbhYa8AAAAAJ&citation\\_for\\_view=oVbhYa8AAAAAJ:qxL8FJ1GzNcC](https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=oVbhYa8AAAAAJ&citation_for_view=oVbhYa8AAAAAJ:qxL8FJ1GzNcC)
139. Психологічний словник. (б.д.). [psycholog.klasna.com](https://psycholog.klasna.com).  
<https://psycholog.klasna.com/uk/site/psikhologichnii-slovník.html>
140. Ребенок, В. М. (2013). Особливості формування пізнавальної активності студентів у навчальному процесі ВНЗ. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*, (113), 193–196.
141. Рекомендація N R (98) 6 Кабінету міністрів Ради Європи «Про сучасні мови» № 994\_725 (1998, 17 березня).  
[https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994\\_725#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_725#Text)
142. Сисоєва, С. О. (1996). *Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня*. Поліграфкнига.

143. Сметанський, М. (1995). Соціально-педагогічні умови професійного становлення вчителя. *Рідна школа*, (5), 26–28.
144. Спіцин, Є. (1997). Вивчення іноземних мов у школах країн Європи. *Шлях освіти*, (4), 22–25.
145. Сухомлинський, В. О. (1993). *Серце віддаю дітям*. Вища школа.
146. Таран, І. В. (2007). Творча самостійність студентів. *Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України*, (2), 137–140.
147. Тарнопольський, О. Б. (2019). *Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі*. Університет імені Альфреда Нобеля.
148. Тарнопольський, О. Б., & Кабанова, М. Р. (2019). *Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі*. Університет імені Альфреда Нобеля.
149. Тарнопольський, О. Б., Кожушко, С. П., & Кабанова, М. Р. (2018). Гейміфікація в навчанні іноземних мов у вищій школі. *Іноземні мови*, 3 (95), 15–22.
150. Тейяр де Шарден, П. (1965). *Феномен человека*. «Прогресс». psylib.org.ua. <http://www.psylib.org.ua/books/shard01>
151. Тереньтьєва, Н. О. (2016). *Тенденції розвитку університетської освіти в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)* [Автореф. дис. докт. пед. наук, Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля]. <https://epub.chnpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/4031>
152. Терешко, Л. В. (1999). Самостійна робота студентів як засіб активізації пізнавальної діяльності професійного творчого мислення майбутніх педагогів. *Наукові записки Рівненського педінституту*, (6), 102–105.
153. Тофул, М. Г. (1999). *Логіка*. Видавничий центр «Академія».
154. Тюріна, В. (1997). Пізнавальна перспектива і перспективні задачі формування самостійності. *Рідна школа*, (9), 38–42.
155. Указ Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти» № 347/2002 (2002, 17 квітня) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text>
156. Фіцула, М. М. (1997). *Педагогіка*. Навчальна книга – Богдан.



157. Фіцула, М. М. (2014). *Педагогіка вищої школи*. Академвидав.
158. Франковська, О. (2005). Ігрова педагогіка. Технологічний аспект. *Відкритий урок: розробки, технології, досвід, (21–22)*, 53–59.
159. Харламов, И. Ф. (2000). *Педагогика*. Універсітэцае.
160. Хоменко, Т. В. (2012). Використання ігрових технологій для формування пізнавальної активності студентів під час вивчення іноземної мови. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми, (31)*, 494–499.
161. Цар, І. (2018). Нетрадиційний урок з англійської мови як засіб активізації пізнавальної діяльності студента. *Сучасні дослідження з іноземної філології, (16)*, 211–220.
162. Чайка, В. М. (1990). *Формирование готовности будущего учителя к педагогическому анализу* [Автореф. дис. кан. пед. наук, Киевский государственный педагогический институт имени А. М. Горького].
163. Чайка, В. М. (2011). *Основи дидактики*. Академвидав.
164. Чайка, В. М. (2006). *Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності*. ТНПУ.
165. Чепіль, М. М. (2012). *Педагогічні технології*. Академвидав.
166. Чепіль, М., Карпенко О., & Терлецька Л. (2013). *Вища школа та Болонський процес*. Ред.-вид. відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.
167. Шапран, О. І. (Ред.). (2020). *Вища освіта різних країн світу*. ФОП Домбровська Я. М.
168. Шапар, В. Б. (2007). *Сучасний тлумачний психологічний словник*. Прапор.
169. Шевнюк, О. (2002). Принципи інтегральності та варіативності культурологічної освіти майбутнього вчителя. *Педагогіка і психологія професійної освіти, (3)*, С. 131 – 140.  
<https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/22987/Principintegrat.pdf?sequence=1>
170. Шинкарук, В. І. (Ред.). (2002). *Філософський енциклопедичний словник*.

«Абрис».

171. Шмирова, О. В., & Носенко, М. М. (2017). Сучасні підходи використання ІКТ у підвищенні пізнавальної активності студентів під час викладання іноземної мови. *Молодий вчений, 12.1. (52.1)*, 84–87.
172. Шурховецька, О. (2010). Ігрові завдання та інтерактивні технології. *Відкритий урок: розробки, технології, досвід, (3)*, 54–56.
173. Шустваль, М. Ф., Шустваль, С. М., Лядова, Т. І., & Волобуєва, О. В. (2013). Формування пізнавальної самостійності студентів у контексті Болонського процесу. *Медична освіта, (3)*, 125–128.
174. Щур, Н. М. (2021). Структура та зміст здібностей до вивчення іноземних мов. *Наукові записки. Педагогічні науки, (194)*, 183–190.
175. Яцій, О. (2005). Ігрові технології як фактор підготовки майбутніх вчителів до наукової роботи. *Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Педагогіка, (7)*, 12–16.
176. Amelina, S., Irkhina, Y., Mulyk K., Alekseeva, O., Skyba, K., & Postolenko, I. (2020). Active Forms of Training Future English Language Teachers. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională, (3), T. 12*, 182–199.
177. Arends I, Richard. (1998). *Learning to teach*. Central Connecticut State University by the McGraw-Hill Companies, Inc. Fourth edition.
178. *A listening/speaking skills book*. Third edition. Mosaic two. (1996). The McGraw Hill companies.
179. Baranovska, L., Morska, L., Simkova, I., & Zasluzhena, A. (2020). Enhancing critical thinking skills of future language scholars in pedagogical courses. *Advanced Education, 1 (14)*, 91–99.
180. Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21<sup>st</sup> century: skills for the future. *The Clearing House, 83, (2)*, 39–43.
181. Brophy, Jere. (1998). *Motivating students to learn*. Michigan State University by the McGraw-Hill Companies, Inc.
182. Copper, R., Lavery, M., & Rinvoluceri, M. (1996). *Video. Resource books for teachers*. Oxford University Press.
183. «Come on!» – Ювілейна доповідь римського клубу. (2017).

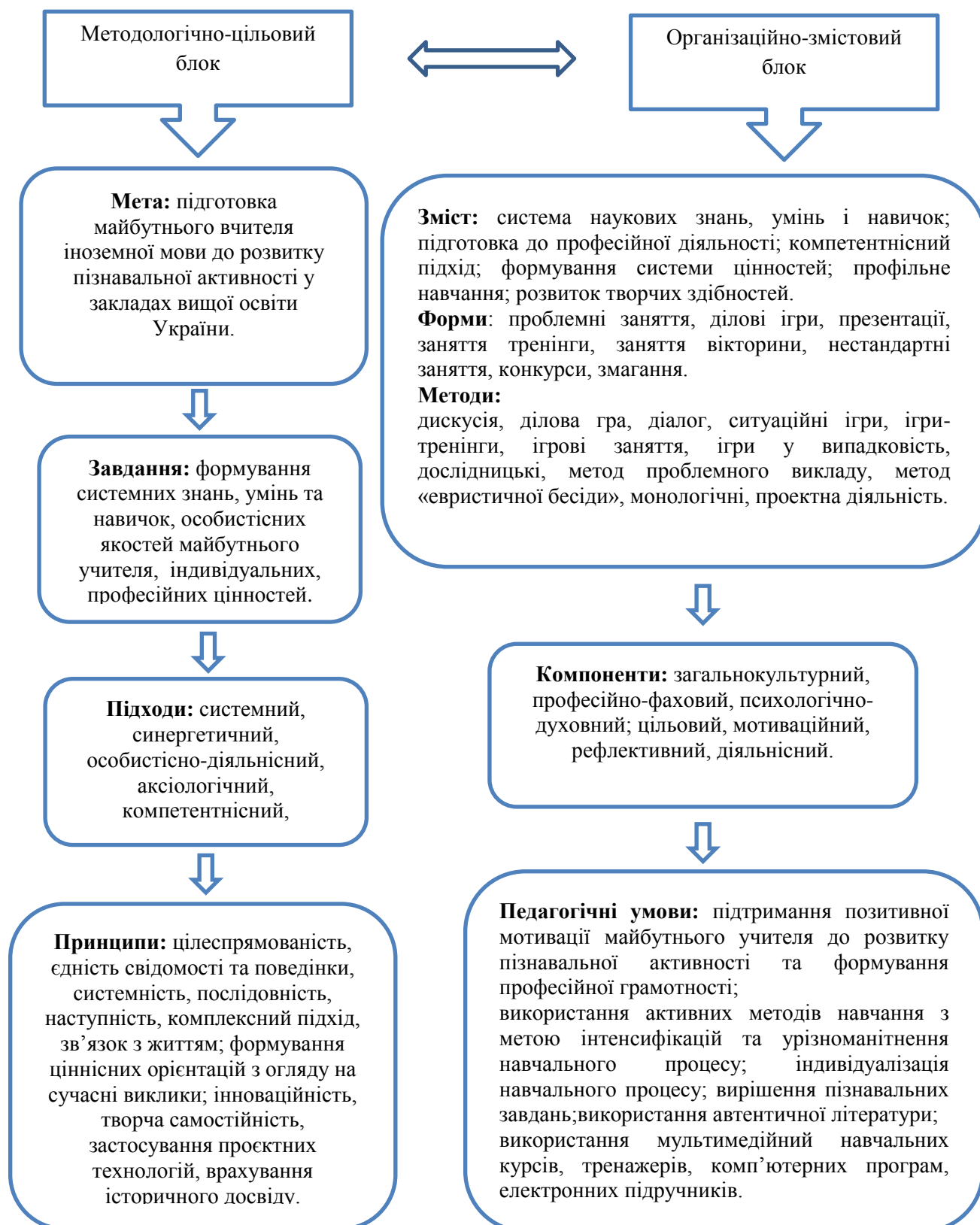
- Vsvittranslate.blogspot.com. <http://vsvittranslate.blogspot.com/2017/12/come-on.html>
184. *European portfolio for student teachers of languages: a reflection tool for language teacher education.* (n.d.) [https://www.researchgate.net/publication/237537978\\_European\\_Portfolio\\_for\\_Student\\_Teachers\\_of\\_Languages](https://www.researchgate.net/publication/237537978_European_Portfolio_for_Student_Teachers_of_Languages)
185. *Framework for 21<sup>st</sup> century learning. P21 – Partnership for 21<sup>st</sup> century learning.* (n.d.). <https://www.p21.org/our-work/p21-framework>.
186. Guilford, J. (1967). *The nature of human intelligence.* McGraw Hills.
187. Greenall, Simon. (1996). *Reward. Upper-intermediate. Student's book.* Michigan English Language Teaching. Oxford.
188. Johnson W, David, & Johnson T, Roger. (n.d.) *An overview of cooperative learning.* <https://www.co-operation.org/what-is-cooperative-learning>
189. Kruidering–Hall, M., O’Sullivan & Chuo. (2009). Teaching feedback to first year medical students: long-term skill retention and accuracy of student self-assessment. *Journal of general internal medicine*, 24 (6), 721–726. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19384559/>
190. Konrad Duden. (2017). *Duden – Німецький орфографічний словник.* [duden.de. https://www.duden.de/woerterbuch](https://www.duden.de/woerterbuch)
191. Miller, C. (2013). The gamification of education. *Developments in Business simulation and experiential learning.* 40, 196–200.
192. Musset, P. (2010). *Initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective: current practices in OECD countries and a literature review on potential effects.* OECD Education Working Papers.
193. Nalasco, Rob. (1999). *New Streetwise. Intermediate. Student's book.* Oxford University Press.
194. *Oxford Advanced Learner's Dictionary*, the 9-th edition. (2015). Oxford University Press.
195. *Oxford Learner's Thesaurus.* A dictionary of synonyms. (2008). Oxford University Press.

196. Protsyk, H. M. (2020). Development of students' cognitive activity. *Медична освіта*, 2 (87), 113–121. <https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2020.2.11161>
197. Protsyk, H. M. (2020). Project method: past and future. *Медична освіта*, 1 (86), 113–121. <https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2020.1.10996>
198. *Preparing 21<sup>st</sup> century students for global society: an educator's guide to the «Four Cs»*. National Education Association <https://www.nea.org/accets/docs/A-Guide-to-Four-Cs.pdf>
199. Rey-Debove, J. (2006). *Dictionnaire du Francais LE ROBERT&CLE international*. <https://dictionnaire.lerobert.com/definition>
200. Ross, D. *What we know about the 4 Cs. P21 – Partnership for 21<sup>st</sup> century learning*. <https://www.p21.org/news-events/p21blog/2293-what-we-know-about-the-4cs>.
201. Soars, Jon&Liz. (1997). *Headway. Teacher's book*. Upper-intermediate. Oxford University Press.
202. Torrance, E., & Bensville, IL. (1966). *Torrance test of creative thinking*. Scholastic Testing Service.
203. Vykhreshch, A., Khvalyboha, T., Fedchyshyn, N., Bagriy, M., Fedoniuk, L., Protsyk, H., & Hnatyshyn, S. (2021). Development of medical students creativity as a priority of modern higher education. *Wiadomości Lekarskie*. Vol. LXXIV, (12), 3204–3214. <https://doi.org/10.36740/WLek202112115>
204. Werbach, Kevin, & Hunter, Dan. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. United States. Wharton Digital Press.
205. *What are the 4C's of 21<sup>st</sup> century skills?* Applied Education Systems. <https://www.aeseducation.com/careercenter21/what-are-the-4-cs-of-21st-century-skills>.
206. Zadorozhna, I., & Datskiv, O. (2022). Motivation of Pre-Service English Teachers to Learn English as a Foreign Language in Challenging Circumstances. *Advanced Education*, (21), 86–99.
207. *21st century skills framework*. Buck Institute for Education. (n.d.). [https://www.bie.org/object/document/21st\\_century\\_skills\\_framework](https://www.bie.org/object/document/21st_century_skills_framework).

## ДОДАТКИ

## Додаток А

### Модель підготовки майбутнього учителя іноземної мови до професійної діяльності



«Come On!

Capitalism, Short-termism,

Population and the Destruction  
of the Planet». – A Report to the Club of Rome

### Education for a Sustainable Civilization

The radical reorientation of educational content and pedagogy should include the transmission of knowledge acquired from past experience, but should also seek an expansion of the kinds of knowledge, skills and capacities that will be needed to adapt and respond creatively to a future that cannot yet be envisioned. If education is the contract between society and the future, a new contract is now needed, a contract that is no longer designed to prepare young people for a future that is largely a replica of the past.

The challenge before education today is to create conditions that will enable youth to develop what the World Social Science Report (WSSR) refers to as *futures literacy* – the capacity to confront complexity and uncertainty in order to dynamically participate in whatever future is encountered. In the following, some of the aspects are mentioned that seem essential for a future education system that is fit for purpose in supporting Sustainable Development.

- *Future education is active and collaborative.* Research confirms that comprehension is lowest for passive pedagogical methods such as reading or listening to a lecture and that learning is at a maximum when it is cooperative, for example, during a discussion, group project or combined study. Eight hundred meta-analyses covering 50,000 studies on 80 million students between 2009 and 2012 revealed that cooperative learning and peer-tutoring positively affect student learning. Whereas the student's average retention rate when passively listening to a classroom lecture is 5%, practicing by doing has a 75% retention rate. It is highest, at 90%, when one student teaches another. The role of the teacher thus needs to evolve from being a lecturer to being a guide, from imparting information to facilitating self- and peer-learning.
- *Future education is based on connectivity.* Globally, the emerging learning model is the human network. With electronic gadgets permeating every aspect of life and learning, one often loses sight of the fact that education is essentially an organic process of exchange taking place between one human being and another. The developments in Internet and communication technology that are revolutionizing education through Massive Open Online Courses (MOOCs) and Virtual Reality training are valuable and effective only to the extent that they foster *connections between people*. Similarly, education needs to enlist the interest, release the energy and actively engage the faculties of each student to learn for oneself and also help others learn.

- *Future education is value-based.* Values represent the quintessence of human wisdom acquired over centuries. And in the new system that's developing, they must embody the fundamental principles for sustainable accomplishment, whether individual or social. These must be even more than the inspiring ideals that supply the energy needed to fulfil human aspirations. Values are a form of knowledge and a powerful determinant of human evolution. They are psychological skills that have profound *practical* importance. Education must be founded on values that promote sustainability and general well-being for all. A move towards inculcating sustainable values would amount to a paradigm change in our current society's value system.
- *Future education focuses more on the topic of sustainability.* As the science of sustainability is a relatively new subject, unless one is part of a traditional or indigenous culture, including it in the educational system cannot be based on centuries of work or on the collective knowledge of many past generations. Awareness of the urgency of achieving a methodology that can attain sustainable development is spreading. Not all the answers are yet available; in fact, not even all the relevant questions have been asked. Therefore, as a prior condition to education in sustainability, extensive research is needed in all branches of the subjects, including the use of multidisciplinary teams in which all interests and viewpoints are represented.
- *Future education fosters an integrated way of thinking.* During the last part of the twentieth century, some of the limitations of analytic thinking have started to be addressed via a shift in emphasis to systems thinking. Systems thinking focuses on the interconnectedness and interdependence of phenomena and recognizes complexity while striving for a conception of the whole. However, there is still a tendency for systems thinking to view reality in relatively mechanistic terms that fail to capture its organic integrality. The limitations of systems thinking necessitate a shift from mechanistic to more organic conceptions of reality. Our greatest inventions, discoveries and acts of creativity come when apparent contradictions are reconciled. *Integral thinking* is thinking that is able to perceive, organize, reconcile and reunite the component elements and arrive at a truer understanding of the underlying reality – it goes beyond systems thinking in the same manner that integration goes beyond aggregation. Education must present such an integrated view to students, regardless of their specific fields of specialization. *Each discipline must likewise learn to examine itself in the light of the social whole.*
- *Future education fosters pluralism in content.* A change in pedagogy has to be matched by a change in content. In this age of information overload and easy access to big data, choosing the right content and framing the syllabus are serious responsibilities. Social reality is complex and integrated and cannot be explained by a single theory. Many universities advocate a particular school of thought, particularly in law and economics, rather than exposing young minds to the full range of conflicting or complementary perspectives. Students today need a more inclusive form of education that seeks to complete other forms of knowledge, rather than excluding or rejecting them.

«Come on!  
Капіталізм, короткозорість,  
населення і руйнування планети». –  
доповідь експертів Римського клубу

### Освіта для стійкої цивілізації

Радикальна переорієнтація змісту освіти та педагогіки повинна включати не лише передачу знань, отриманих з минулого досвіду, але також прагнути до розширення видів знань, навичок і здібностей, які необхідні для адаптації та творчого реагування на майбутнє, яке неможливо передбачити. Якщо освіта є контрактом між суспільством і майбутнім, зараз потрібен новий контракт, який більше не призначений для підготовки молодих людей до майбутнього, яке значною мірою є копією минулого.

Завдання, яке стоїть перед освітою сьогодні, полягає у створенні умов, які дозволять молоді розвивати те, що Світова доповідь про соціальні науки (WSSR) називає *грамотністю майбутнього* – здатність протистояти складності та невизначеності, щоб динамічно брати участь у будь-якому майбутньому. Далі згадуються деякі аспекти, які є важливими для майбутньої системи освіти, яка відповідає меті підтримки Сталого Розвитку.

- Освіта майбутнього – активна та спільна. Дослідження підтверджують, що розуміння є найнижчим рівнем пасивних педагогічних методів, таких як читання або прослуховування лекції, і що навчання є максимальним, коли воно кооперативне, наприклад, під час дискусії, групового проекту чи комбінованого навчання. Вісімсот метааналізів, які охоплюють 50000 досліджень на 80 мільйонах студентів між 2009 і 2012 роками виявили, що кооперативне навчання та взаємонавчання позитивно впливають на навчання студентів. У той час як середній рівень здатності запам'ятовувати у студента при пасивному слуханні лекції в аудиторії становить 5%, застосування на практиці має рівень здатності запам'ятовувати 75%. Цей показник найвищий, і становить 90%, коли один студент навчає іншого. Таким чином, роль вчителя має перетворитися з лектора на провідника, від передачі інформації до сприяння самонавчанню та взаємонавчанню.
- Освіта майбутнього базується на зв'язку. У всьому світі навчання розвивається за моделлю людської мережі. Електронні гаджети проникають в усі аспекти життя та навчання, часто випускаючи з уваги той факт, що освіта по суті є органічний процес обміну, що відбувається між однією людиною та іншою. Революційний розвиток Інтернету та комунікаційних технологій навчання за допомогою масових відкритих онлайн-курсів (МООС) і навчання віртуальної реальності є цінними і ефективними лише в тій мірі, в якій вони сприяють *спілкуванню між людьми*. Так само освіта повинна зацікавити, вивільнити енергію і активно залучати здібності кожного студента, щоб навчатися для себе, а також допомагати навчанню інших.
- Освіта майбутнього – ціннісна. Цінності представляють квінтесенцію людської мудрості, набутої століттями. І в новій системі, яка розвивається, вони повинні втілювати фундаментальні принципи сталого



досягнення, будь то індивідуальне чи соціальне. Це має бути навіть більше, ніж надихаючі ідеали, які пропонують енергію, необхідну для здійснення людських прагнень. Цінності є формою знання і потужний визначник людської еволюції. Це психологічні навички, які мають глибоке *практичне* значення. Освіта має ґрунтуватися на цінностях, які сприяють стійкості та загального добробуту всіх. Рух до впровадження сталої цінності означали б зміну парадигми в системі цінностей нашого нинішнього суспільства.

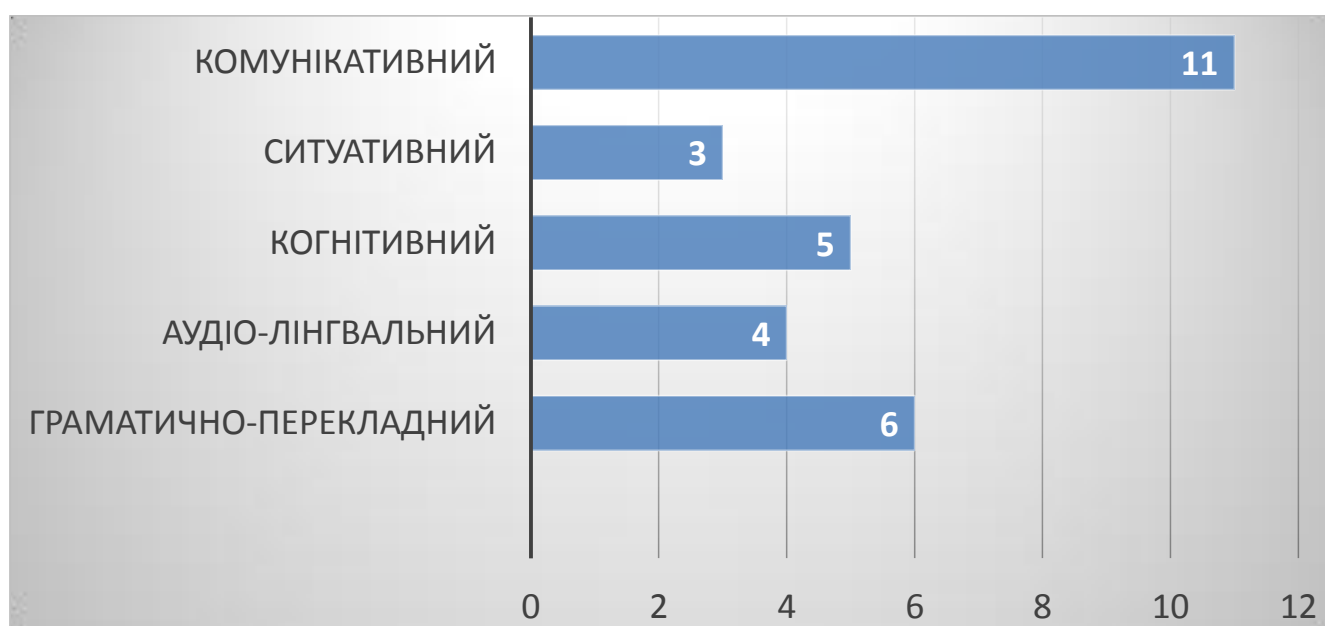
- Майбутня освіта більше зосереджена на темі сталого розвитку. Оскільки наука про сталість є відносно новим предметом, якщо людина не є частиною традиційної або корінної культури, залучення її в освітню систему не може базуватися на багатовіковій праці або на колективних знаннях багатьох минулих поколінь. Поширюється усвідомлення актуальності досягнення методології, яка може досягти сталого розвитку. Не всі відповіді ще доступні; насправді навіть не всі відповідні питання були поставлені. Таким чином, як попередня умова для навчання в галузі сталого розвитку, необхідне широке дослідження в усіх галузях предметів, включаючи використання мультидисциплінарних команд, у яких представлені всі інтереси та точки зору.
- Освіта майбутнього виховує інтегрований спосіб мислення. Протягом останньої половини двадцятого століття деякі обмеження аналітичного мислення почали вирішувати шляхом зміщення акценту на системне мислення. Системне мислення зосереджується на взаємозв'язку та взаємозалежності явищ і визнає складність, одночасно прагнучи до концепції цілого. Проте все ще існує тенденція системного мислення розглядати реальність у відносно механістичних термінах не вдається вловити його органічну цілісність. Обмеження системного мислення вимагають переходу від механістичного до більш органічного уявлення про реальність. Наші найбільші винаходи, відкриття та акти творчості відбуваються, явні протиріччя примиряються. *Інтегральне мислення* — це мислення, яке здатне сприймати, організовувати, узгоджувати та знову об'єднувати складові елементи та досягати більш правдивого розуміння реальності, що лежить в основі, — воно виходить за рамки системного мислення. так само, як інтеграція виходить за межі агрегації. Освіта повинна представляти такий інтегрований погляд студентам, незалежно від їхніх конкретних галузей спеціалізації. *Кожна дисципліна повинна так само навчатися досліджувати себе у світлі соціального цілого.*
- Освіта майбутнього сприяє плюралізму у змісті. Зміна у педагогіці має бути відповідною зміні змісту. У наш час перевантаження інформацією та легкого доступу до великого об'єму даних вибір правильного змісту та формування навчального плану є серйозною відповідальністю. Соціальна реальність є складною та інтегрованою, і її неможливо пояснити однією теорією. Багато університетів відстоюють певну школу думки, зокрема в галузі права та економіки, а не піддавати молоді розуми повному спектру суперечливих або взаємодоповнюючих точок зору. Сьогодні студенти потребують більш інклюзивної форми навчання, яка прагне доповнити інші форми знань, а не виключати або відхиляти їх.

**«Пізнавальна активність студентів» цитатна характеристика**

А. Алексюк	виявлення у навчальному процесі вольової, емоційної та інтелектуальної сторін індивіда
О. Біляковська	інтерес до навчання, формування критичного мислення, готовність навчатися впродовж життя
О. Вишневський	самостійне виконання учнями певних розумових операцій
С. Вітвицька	інтегральний пізнавально-мотиваційний показник рівня розвитку творчої особистості
В. Головенкін	провідний чинником освітнього процесу який суттєво впливає на глибину, міцність, темп засвоєння навчального матеріалу
С. Гончаренко	здатність людини до свідомої трудової і соціальної діяльності, міра цілеспрямованого, планомірного перетворення нею навколишнього середовища й самої себе
О. Жерновникова	засіб задоволення інтересів, духовних потреб особистості
Л. Калашнікова	важлива умова удосконалення освітньо-виховного процесу
О. Катеруша	елемент складної системи навчально-пізнавальної діяльності
І. Коротяєва	інтерес, не лише зовнішньої направленості але і внутрішньої, що являється його носієм
В. Кулішов	розвиток творчого потенціалу особистості
І. Малафійк	інтерес до предмету вивчення, творчі здібності особистості
О. Муковіз	якість діяльності студента, в якій виявляється його особистість
В. Нагаєв	продуктивна діяльність людини
М. Фіцула	якість особистості, якій притаманне прагнення отримувати необхідні знання й навички, вирішувати завдання
В. Чайка	потреба в інтелектуальному пізнанні

У процесі дисертаційного дослідження ми провели опитування викладачів і студентів закладів вищої освіти Тернополя. Отримані відповіді подані в таблицях та рисунках.

**Найефективніші методи вивчення іноземної мови**  
*(відповіді викладачів)*



**Найефективніші методи вивчення іноземної мови**  
*(відповіді студентів)*



**Переваги та недоліки вивчення іноземної мови в умовах дистанційного навчання (відповіді викладачів)**

Доступність навчальних матеріалів, навчання без відриву від роботи	Необхідна сильна мотивація студентам, проблема ідентифікації студента
Швидкий доступ до онлайн ресурсів, трансляція презентацій, відео. Презентування лекцій, робота у групах в зумі	Соціальний контакт і брак позамовних чинників для розуміння повноти комунікації
Зручний доступ до ресурсів/Доступність медійних засобів/Можливість використання різних платформ, інтерактивного навчання	Складність у презентуванні діалогів
Мобільність, можливість використання електронних ресурсів та електронного оцінювання, економія часу	Академічна недоброчесність
Навчання та робота одночасно	Брак емоційного зв'язку і контакту з групою та окремими студентами
Одночасний доступ всіх студентів до електронних ресурсів	Відсутність можливості тимворкінгу, відсутність очного спілкування викладача і студентів
Гнучкість	Відсутність комунікації/Брак спілкування/Відсутність безпосереднього спілкування, неможливість створення комунікативних ситуацій.
Залучення більшої кількості студентів	Відсутність невербальної комунікації , емоційного забарвлення, проблема контролю/Недостатній контроль за якістю навчання
Можливість використання навчальних платформ, участь у міжнародних проектах, самостійна робота	Відсутність живої комунікації
Можливість використовувати різноманітні цифрові інструменти	Все залежить від викладача і студентів.
Можливість користування більшою кількістю онлайн-платформ для перегляду відео англійською, практикування вправ	Жодних

**Переваги та недоліки вивчення іноземної мови в умовах дистанційного навчання (відповіді студентів)**

Більше інтерактивів під час навчання	Мало живого спілкування/Менше комунікації вживу/Відсутність змоги прямої комунікації/Відсутність живого спілкування/Немає "живого" спілкування, а під час обговорень цього вкрай не вистачає/Немає тет-а-тет спілкування, не видно реакції співрозмовника, не так багато інтерактивів
Можливість вивчення теми у вільний час	Невизначеність мережвої доступності/Технічні проблеми, велике навантаження на зір/Проблеми із логістикою (ноутбук, телефон, інтернет)
Можливість охопити більше інформаційних джерел	Всі списують
Доступу до онлайн ресурсів	Менше практики мови для перекладача
Цікаві можливості для вивчення, використання Інтернет ресурсів (звичайна самостійна робота/тест проходить у цікавішому вигляді, такому як Quiz або інші, перегляд фільмів, цікаві розповіді, презентації	Немає/Їх немає, на дистанційному використовуються сучасні методи, а в аудиторії, звичайні та нудні
Вивчення тем у форматі онлайн ігор	Менше контролю
Можливість поспілкуватись з носіями мови не виходячи з дому	Немає зорового контакту з співрозмовником, нудно, легко відволікаєшся на будь-що
Мобільність, навчання у власному темпі, комфортні умови	Немає можливості практики усного перекладу
Зручне відтворення послідовного перекладу	Важко відтворити синхронний переклад
технічні можливості для опрацювання аудіовізуальних матеріалів	Перестаєш покладатися на свої знання та користуєшся сторонніми засобами
Більше родможна пемонструвати матеріалу	Відволікання/ Важко сконцентруватись на матеріалі/ Складніше сприймати матеріал, Недоліки пов'язані з самоорганізацією та дисципліною
Навички роботи з онлайн програмами	Небажання навчатися та покращувати свої знання/Брак мотивації/Нецікаво вчитися

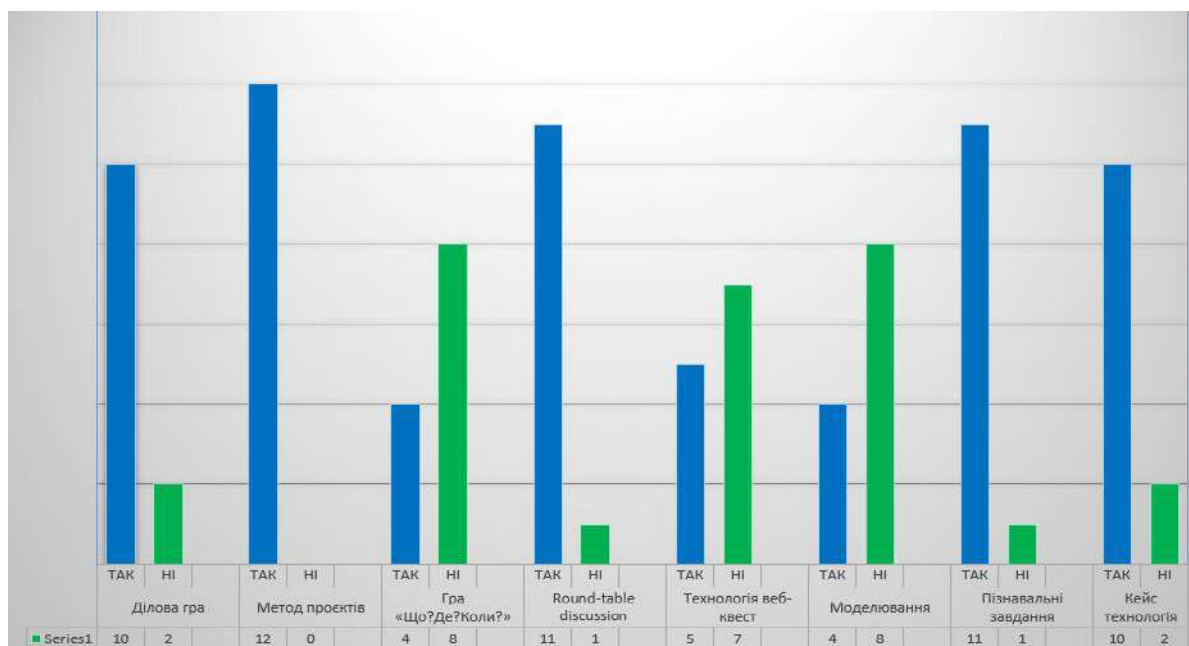
Залучення до онлайн платформ, можливість покращити свої знання під час вивчення мови + фільми, серіали мовою оригіналу	
Можливість під'єднатися до пари навіть коли хворієш/Займатися будь де	
Зручність/ Комфорт	
Можливість вивчити більший обсяг інформації так як є більше часу для вивчення	
Можливість презентувати викладачу більше інтерактиву, ніж оф-лайн	
Більша різноманітність засобів навчання	
Простіше використовувати медіа засоби (відео, презентації), можливість використовувати фільми тощо	
Доступ до значного обсягу матеріалів, можливість спілкування з носіями мови (через Zoom і т. д.), більша кількість часу для самостійного вивчення	
В умовах дистанційного навчання наявний весь матеріал під рукою	
Ніякі/Зробіть очне навчання/ Немає переваг/ Переваг безпосередньо вивчення немає/ Найкраще вивчення в умовах очного навчання	

### Найкорисніші програми в Інтернеті

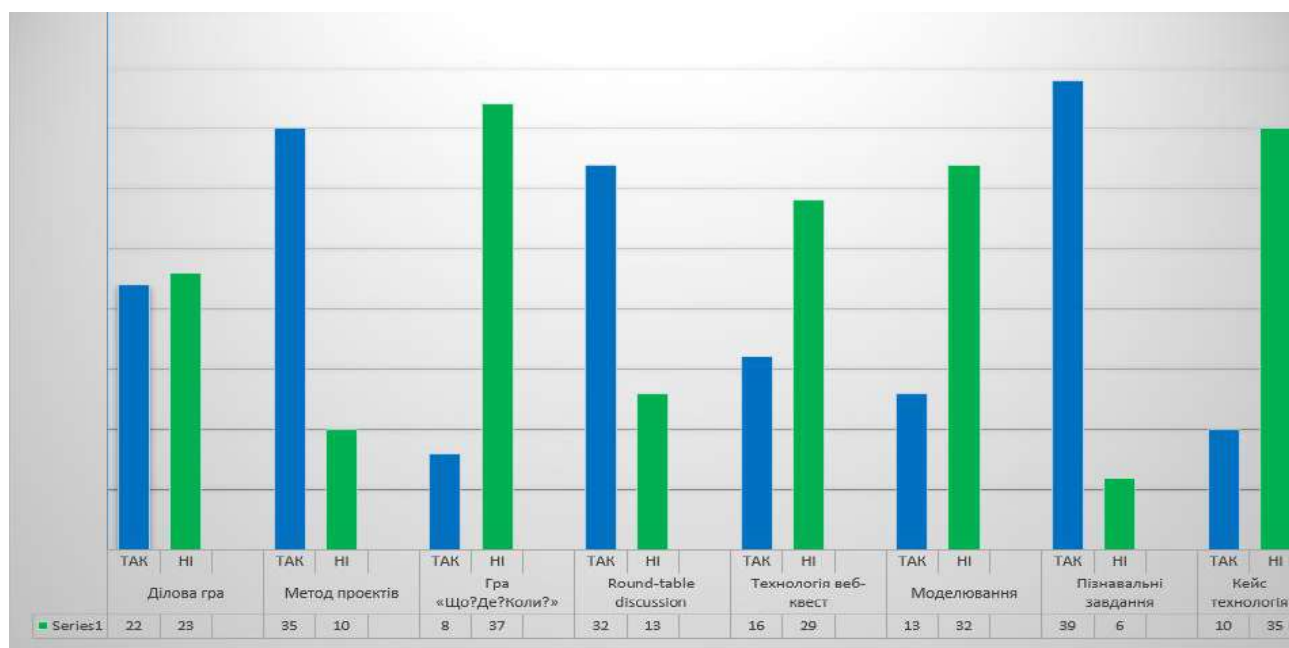
відповіді викладачів	відповіді студентів
Microsoft OneNote	Moodle, zoom
ABBYY Lingvo	Quizlet
SpeechTexter	Quiz, різні YouTube канали
Coursera, futurelearn	Програми, що використовують носіїв мови
Google for Education	quizlet, drops, quizizz
YouTube	Програми для субтитрування
Duolingo, DuoCards	Подкасти, безпосередньо різноманітні відео/фільми іноземною мовою
Zoom, Moodle	Canva
English At Work, Advanced English Dictionary & Thesaurus, Learning English With The New York Times, Conversation English By The English App, Duolingo, Deutsche Welle, Deutsch Online.	Moodle, Reverso translator, усі сервіси Google
Різноманітні програми для вивчення лексики	Дуолінго, кахут
Можна вибрати декілька для ефективного навчання	Додатки з вивчення лексики й ігри
	Cambridge dictionary
	Lingual Leo, Zoom
	Безкоштовні онлайн-уроки, різноманітні програми для вивчення слів
	Duolingo, Mondly Languages
	Miro
	Розвиваючі заняття



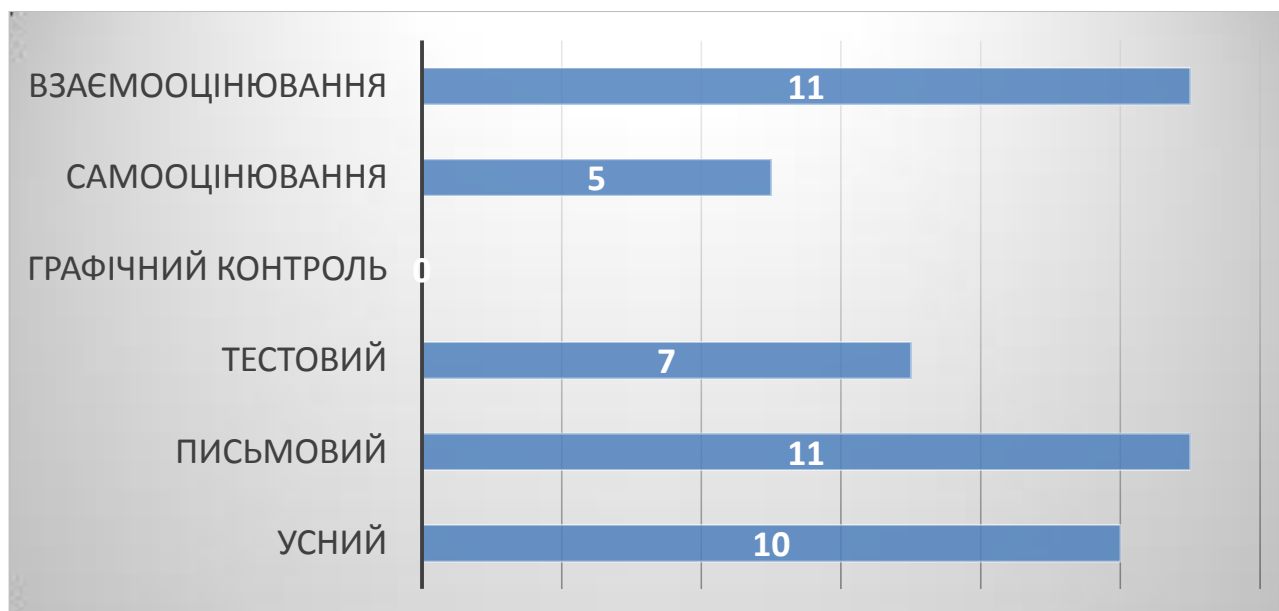
**Використання перелічених технологій при вивченні іноземної мови  
(відповіді викладачів)**



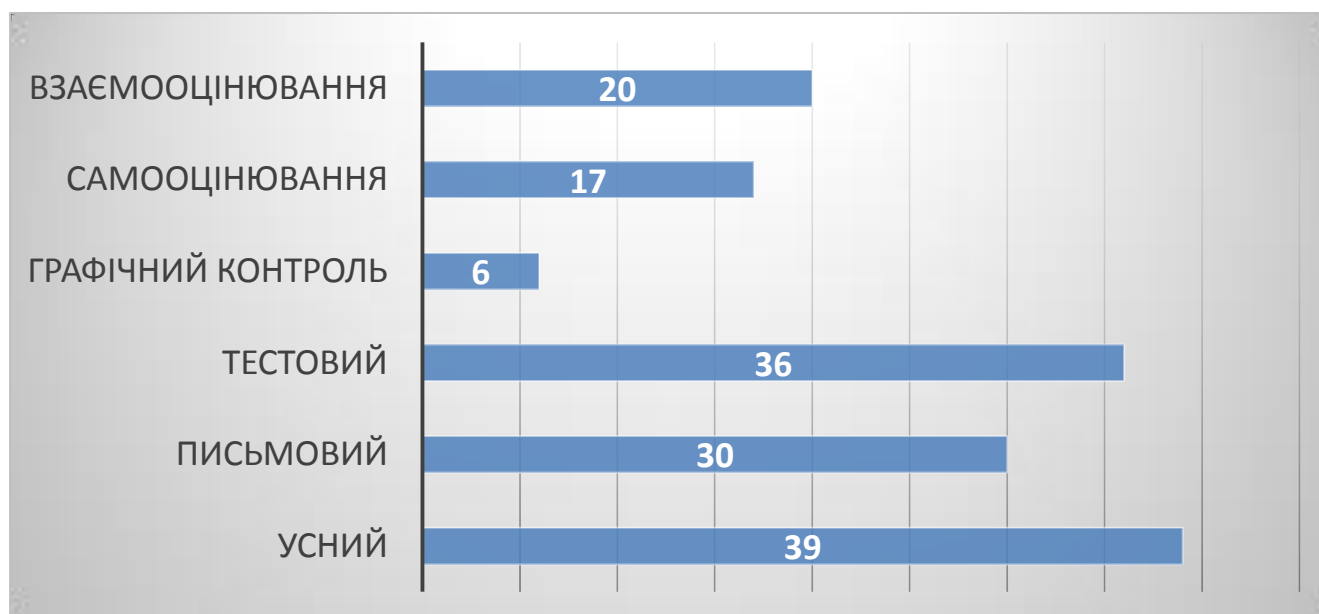
**Використання перелічених технологій при вивченні іноземної мови**  
*(відповіді студентів)*



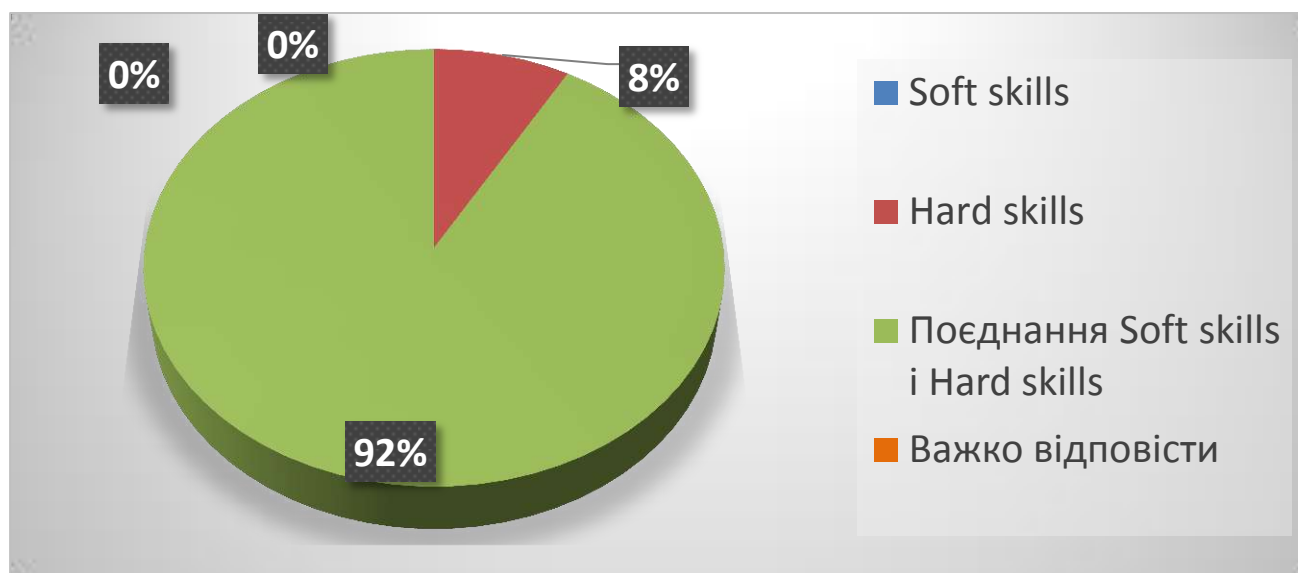
**Ефективні методи оцінювання для стимулювання навчальної діяльності**  
*(відповіді викладачів)*



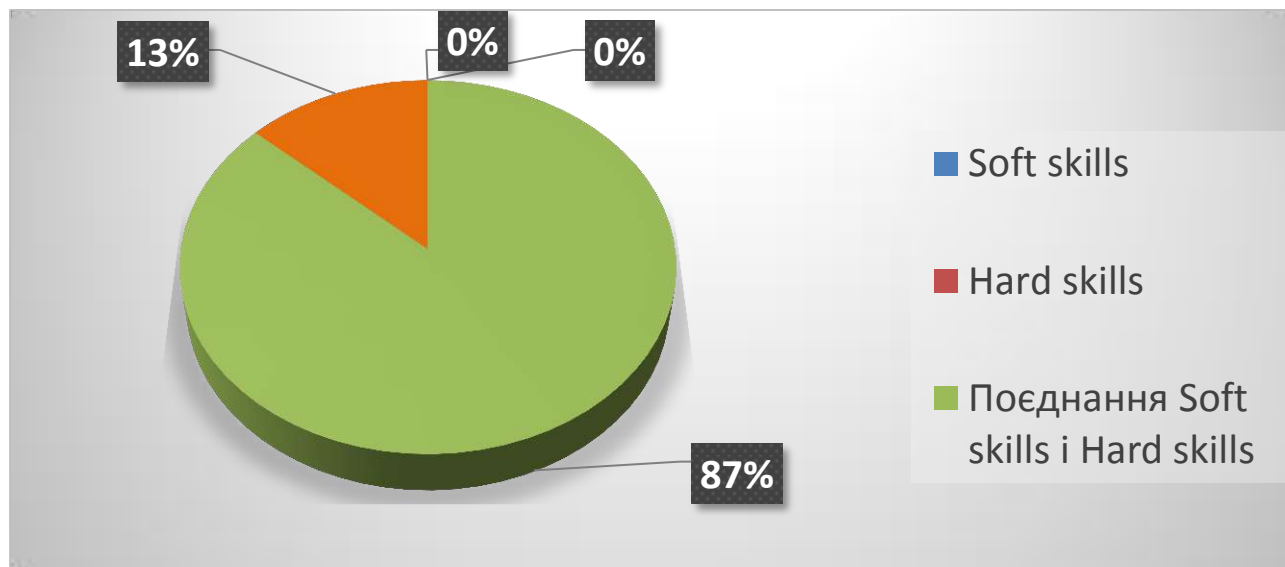
**Ефективні методи оцінювання для стимулювання навчальної діяльності**  
*(відповіді студентів)*



**Найвагоміші навички для майбутнього спеціаліста**  
*(відповіді викладачів)*



**Найвагоміші навички для майбутнього спеціаліста**  
*(відповіді студентів)*



**СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ****Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації*****Статті, що індексуються в наукометричних базах даних******Scopus:***

1. Vykhreshch, A., Khvalyboha, T., Fedchyshyn, N., Bagriy, M., Fedoniuk, L., Protsyk, H., Hnatyshyn, S. (2021). Development of medical students creativity as a priority of modern higher education. *Wiadomości Lekarskie*. Vol. LXXIV, (12). 3204–3214. <https://doi.org/10.36740/WLek202112115> (автор. внесок –0.06 друк. аркуша).

***Статті у наукових фахових виданнях:***

2. Protsyk, H. M. (2020). Project method: past and future. *Медична освіта*. 1 (86). 113–121. <https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2020.1.10996>
3. Protsyk, H. M. (2020). Development of students' cognitive activity. *Медична освіта*. 2 (87). 113–121. <https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2020.2.11161>
4. Процик, Г. М. (2020). Використання зарубіжного досвіду в процесі розвитку пізнавальної активності студентів. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2 (35). 288–296. <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2020-2-45>
5. Процик, Г. М. (2021). Самостійна робота студентів як передумова активізації пізнавальної діяльності. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 37 (3). 172–181. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-3-27>

***Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:***

6. Процик, Г. М. (2019). Іноземна мова в контексті розвитку філософії освіти ХХІ століття. *Філософські виміри техніки* (с. 159–160). Тернопільський національний технічний університет імені Івана Пулюя.

[https://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/lib/30295/2/FVT\\_2019\\_Protsyk\\_H-Foreign language in the 159-160.pdf](https://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/lib/30295/2/FVT_2019_Protsyk_H-Foreign%20language%20in%20the%20159-160.pdf)

7. Процик, Г. М. (2019). Ігрові технології як спосіб активізації пізнавальної діяльності. *Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування* (с. 114–118). ГО «Львівська педагогічна спільнота». [https://scholar.google.com.ua/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=uk&user=oVbhYa8AAAAJ&citation\\_for\\_view=oVbhYa8AAAAJ:W7OEmFMy1HYC](https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=oVbhYa8AAAAJ&citation_for_view=oVbhYa8AAAAJ:W7OEmFMy1HYC)
8. Процик, Г. М. (2020). Проблемне навчання як інноваційна педагогічна технологія. *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності* (с. 289–291). Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної педагогічної освіти. [https://scholar.google.com.ua/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=uk&user=oVbhYa8AAAAJ&citation\\_for\\_view=oVbhYa8AAAAJ:KlAtU1dfN6UC](https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=oVbhYa8AAAAJ&citation_for_view=oVbhYa8AAAAJ:KlAtU1dfN6UC)
9. Процик, Г. М. (2020). Пізнавальна активність особистості як ціннісний орієнтир. *Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід* (с. 36–38). Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. [https://scholar.google.com.ua/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=uk&user=oVbhYa8AAAAJ&citation\\_for\\_view=oVbhYa8AAAAJ:MXK\\_kJrjxJIC](https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=oVbhYa8AAAAJ&citation_for_view=oVbhYa8AAAAJ:MXK_kJrjxJIC)
10. Процик, Г. М. (2020). Персонологія в системі підготовки майбутніх учителів. *Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук в Україні та країнах ЄС* (с. 236–238). Publishing House “Baltija Publishing” [https://scholar.google.com.ua/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=uk&user=oVbhYa8AAAAJ&citation\\_for\\_view=oVbhYa8AAAAJ:3fE2CSJlrl8C](https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=oVbhYa8AAAAJ&citation_for_view=oVbhYa8AAAAJ:3fE2CSJlrl8C)
11. Процик, Г. М. (2020). Підготовка філологів у зарубіжних країнах: актуальні питання теорії та практики. *Сучасна педагогіка та психологія: методологія, теорія і практика* (с. 20–23). Таврійський національний університет імені Володимира Вернадського. [https://scholar.google.com.ua/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=uk&user=oV](https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=oV)



- [bhYa8AAAAJ&citation\\_for\\_view=oVbhYa8AAAAJ:LkGwnXOMwfcC](https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=oVbhYa8AAAAJ&citation_for_view=oVbhYa8AAAAJ:LkGwnXOMwfcC)
12. Процик, Г. М. (2021). Самостійна робота студентів як педагогічна проблема. *Соціально-психологічні проблеми суспільства* (с. 13–16). Таврійський національний університет імені Володимира Вернадського. [https://scholar.google.com.ua/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=uk&user=oVbhYa8AAAAJ&citation\\_for\\_view=oVbhYa8AAAAJ:Se3iqnhoufwC](https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=oVbhYa8AAAAJ&citation_for_view=oVbhYa8AAAAJ:Se3iqnhoufwC)
  13. Процик, Г. М. (2021). Іноземна мова в системі цінностей студентів. *Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід* (с. 231–233). Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. [https://scholar.google.com.ua/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=uk&user=oVbhYa8AAAAJ&citation\\_for\\_view=oVbhYa8AAAAJ:Zph67rFs4hoC](https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=oVbhYa8AAAAJ&citation_for_view=oVbhYa8AAAAJ:Zph67rFs4hoC)
  14. Процик, Г. М. (2021). Пізнавальна активність особистості як пріоритет у лінгводидактиці. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи* (Т. 2; с. 75–78). Видавництво СумДПУ імені Антона Макаренка. [https://scholar.google.com.ua/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=uk&user=oVbhYa8AAAAJ&citation\\_for\\_view=oVbhYa8AAAAJ:0EnyYjriUFMC](https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=oVbhYa8AAAAJ&citation_for_view=oVbhYa8AAAAJ:0EnyYjriUFMC)
  15. Процик, Г. М. (2022). Підвищення рівня навчальної мотивації студентів як головна тенденція сучасної педагогічної освіти. *Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку* (с. 233–237). Видавнича група «Наукові перспективи». [https://scholar.google.com.ua/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=uk&user=oVbhYa8AAAAJ&citation\\_for\\_view=oVbhYa8AAAAJ:M3ejUd6NZC8C](https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=oVbhYa8AAAAJ&citation_for_view=oVbhYa8AAAAJ:M3ejUd6NZC8C)
  16. Процик, Г. М. (2022). Контроль та оцінювання знань студентів як ціннісна складова навчального процесу. *Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід* (с. 384–387). Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. [https://scholar.google.com.ua/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=uk&user=oVbhYa8AAAAJ&citation\\_for\\_view=oVbhYa8AAAAJ:qxL8FJ1GzNcC](https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=oVbhYa8AAAAJ&citation_for_view=oVbhYa8AAAAJ:qxL8FJ1GzNcC)

УКРАЇНА  
 МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
**ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ  
 ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
 ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА**  
 вул. М.Кривоноса, 2, м. Тернопіль, 46027,  
 тел. (0352)43-58-80, факс (0352)43-60-02  
 e-mail: info@tntpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125544



UKRAINE  
 MINISTRY OF EDUCATION AND  
 SCIENCE OF UKRAINE  
**TERNOPIL VOLODYMYR HNATYUK  
 NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY**  
 2 M. Kryvonosa st., Ternopil, 46027, Ukraine  
 tel. +38 0352 43 60 87, fax: +38 0352 43 60 02  
 e-mail: info@tntpu.edu.ua

Від " 28 " 04 20 23 р. № 390/53-03 На № \_\_\_\_\_ від " " 20 \_\_\_\_ р.

### ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Процик Ганни Михайлівни на тему:

«Розвиток пізнавальної активності майбутніх учителів іноземної мови у закладах вищої освіти України (1991-2018 рр.)»

Упродовж 2020-2023 рр. результати дисертаційного дослідження Процик Г. М. «Розвиток пізнавальної активності майбутніх учителів іноземної мови у закладах вищої освіти України (1991-2018 рр.)» були апробовані та впроваджені в освітній процес Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Виокремлені Процик Г. М. методи та способи розвитку пізнавальної активності студентів використовуються у процесі професійної підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти під час викладання інтегрованого курсу «Педагогіка», другого (магістерського) рівня – у викладанні курсу «Психологія і педагогіка вищої школи», а також у діяльності Центру педагогічного консалтингу, що функціонує при кафедрі педагогіки та менеджменту освіти. Позитивну оцінку отримали підходи Процик Г. М. до формування інтегрального мислення майбутніх учителів іноземної мови, використання переваг проєктного методу для активізації їх пізнавальної активності.

Результати дисертаційного дослідження Процик Ганни Михайлівни «Розвиток пізнавальної активності майбутніх учителів іноземної мови у закладах вищої освіти України (1991-2018 рр.)» отримали схвальні відгуки й були позитивно оцінені на засіданні кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (протокол № 11 від 27 квітня 2023 року).

Завідувач кафедри педагогіки  
та менеджменту освіти  
доктор педагогічних наук, професор

Галина МЕШКО

Проректор з наукової роботи  
та міжнародного співробітництва  
доктор педагогічних наук, професор



Ірина ЗАДОРОЖНА



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені ІВАНА ФРАНКА**

вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, 82100; тел. (0324) 41-04-74, факс (03244) 3-38-77  
e-mail: dspu@dspu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125438

09.05.2023 N604

**ДОВІДКА**

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Процик Ганни Михайлівни на тему:  
«Розвиток пізнавальної активності майбутніх учителів іноземної мови у  
закладах вищої освіти України (1991-2018 рр.)»,  
що подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії  
за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки**

Упродовж 2021-2023 рр. результати дисертаційного дослідження Процик Г. М. на тему: «Розвиток пізнавальної активності майбутніх учителів іноземної мови у закладах вищої освіти України (1991-2018 рр.)» були апробовані та впроваджені в освітній процес Дрогобицького державного педагогічного університету імені І.Я. Франка.

Узагальнені Процик Г. М. перспективні методи розвитку пізнавальної активності студентів використовуються у процесі професійної підготовки майбутніх учителів під час викладання Методики навчання англійської мови у закладах середньої освіти III ступеня, Шкільного курсу англійської мови та методика її навчання, Лінгводидактики. Схвальні відгуки отримала аналітична оцінка переваг і недоліків методу проєктів, розвиток інтегрального мислення майбутніх учителів іноземної мови, закордонний досвід інноваційної діяльності.

Результати дисертаційного дослідження Процик Ганни Михайлівни «Розвиток пізнавальної активності майбутніх учителів іноземної мови у закладах вищої освіти України (1991-2018 рр.)» використовуються викладачами, аспірантами, студентами, позитивно оцінені на засіданні кафедри практики англійської мови і методики її навчання. (протокол № 6 від 3 квітня 2023 року)

Завідувач кафедри практики англійської мови  
і методики її навчання

доцент Віра СЛІПЕЦЬКА

Проректор з наукової роботи

проф. Микола ПАНТЮК







**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА**

вул. М.Коцюбинського, 2, м.Чернівці, 58002, тел. (0372) 584811, факс (0372) 552914,  
E-mail: rector@chnu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02071240

Від 26.04.2023 № 17/17-823 На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Процик Ганни Михайлівни на тему:

«Розвиток пізнавальної активності майбутніх учителів іноземної мови у закладах вищої освіти України (1991-2018 рр.)»,

що подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії (PhD)  
за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки

В освітній процес Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича впродовж 2022-2023 років упроваджувались результати дисертаційного дослідження аспірантки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка Процик Г. М.

Згідно встановленого порядку розроблений за матеріалами дисертації навчально-методичний пакет обговорений на методичному семінарі кафедри педагогіки та соціальної роботи й рекомендований до впровадження у процес підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 014 «Середня освіта», зокрема в зміст лекційних і семінарських занять з навчальних дисциплін «Педагогіка з основами педмайстерності», «Методика соціально-виховної роботи», «Техніки успішної комунікації в педагогічній діяльності», «Тренінг професійного розвитку вчителя». У дидактичні матеріали означених курсів інтегровані науково осмислені авторкою з позицій історико-педагогічної ретроспективи педагогічні умови, моделі, організаційно-змістові та методичні аспекти формування в студентів пізнавальної активності, творчої діяльності та самостійності.

Описані та систематизовані дисертанткою методи навчання (дискусія, ділова гра, діалог, ситуаційні ігри, ігри-тренінги, ігрові заняття, ігри у випадковість, дослідницькі, метод проблемного викладу, бесіда, метод «евристичної бесіди», монологічні, методи роботи з діафільмом, слайд-фільмом, кінофільмом, відеозаписом, аспектне навчання, програмоване навчання, метод ситуації успіху, мозковий штурм, кооперативне навчання тощо) дають можливість стверджувати про їх ефективність та доцільність використання у підготовці майбутніх вчителів іноземної мови.

За результатами впровадження, з урахуванням позитивних відгуків студентів, на засіданні кафедри педагогіки та соціальної роботи викладачі колективно підтвердили актуальність дисертаційного дослідження Процик Г.М., його наукову новизну, очевидне практичне значення, доцільність і перспективність використання в освітньому процесі з підготовки майбутніх учителів закладу загальної середньої освіти.

Результати дослідження обговорені на засіданні кафедри педагогіки та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (протокол № 8 від 11 квітня 2023 р.).

Ректор

Роман ПЕТРИШИН



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА**

01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9

Телефон: 234-11-08

E-mail: [rector@npu.edu.ua](mailto:rector@npu.edu.ua); код ЄДРПОУ 44807628

11.05.2023 № 199

**ДОВІДКА**

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження**

**Процик Ганни Михайлівни на тему:**

**«Розвиток пізнавальної активності майбутніх учителів іноземної мови у закладах  
вищої освіти України (1991-2018 рр.)»,**

**що подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії (PhD)**

**за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки**

Протягом 2022-2023 рр. результати дисертаційного дослідження Процик Ганни Михайлівни на тему: «Розвиток пізнавальної активності майбутніх учителів іноземної мови у закладах вищої освіти України (1991-2018 рр.)» набули практичного застосування в освітньому процесі Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Матеріали дисертаційного дослідження оформлено аспіранткою в цілісну систему з метою якісного здійснення освітнього процесу у закладах вищої освіти при навчанні майбутніх учителів іноземної мови пізнавальної активності та самостійності. Виокремлені Процик Г. М. педагогічні умови формування творчих умінь, пізнавальної активності та самостійності можуть слугувати своєрідним підґрунтям для викладачів кафедр іноземних мов під час проєктування освітнього процесу.

Схвально оцінюємо те, що аспірантка в роботі акцентує увагу на функціях методів навчання (виховній, освітньо-навчальній, розвиваючій і контрольній), також на принципах навчання та виховання. Доведено, що для того, щоб активізувати

