

# Інновації в сучасному освітньому просторі

Монографія

до 100-річчя



---

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка



Факультет іноземної і слов'янської філології

Кафедра іноземних мов



Комунальний заклад Сумської обласної ради

«Сумський обласний академічний ліцей імені Дмитра Євдокимова»

# ІННОВАЦІЇ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

*Монографія*

Суми  
2024

---

УДК 37:001.895](02)

I 66

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради  
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка  
(протокол № 7 від 26 лютого 2024 р.)

**Рецензенти:**

**Бірюк Л.Я.**, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і психології початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;

**Данилюк С.С.**, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького;

**Куліченко А.К.**, доктор педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Запорізького державного медико-фармацевтичного університету.

**I 66 Інновації в сучасному освітньому просторі:** монографія / За заг. редакцією Л.І. Клочко, С.М. Коваленко. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2024. – 276 с.

ISBN 978-966-698-340-7 (PDF)

Монографія є результатом наукової розвідки колективу кафедри іноземних мов Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка у співпраці з педагогічним колективом Комунального закладу Сумської обласної ради «Сумський обласний академічний ліцей імені Дмитра Євдокимова» переможців обласного конкурсу «Кращий STEM-урок» в межах дослідження колективної теми кафедри «Змістові та процесуальні особливості підготовки вчителя англійської мови». Наукове видання висвітлює теорію і практику впровадження інновацій у освітній процес, презентує їх нові моделі та форми, аналізує сучасні інноваційні технології та особливості їх реалізації.

Видання адресоване науковцям, аспірантам, педагогічним працівникам закладів освіти та методичних служб, науково-педагогічним працівникам усіх ланок системи освіти, студентам ЗВО.

ISBN 978-966-698-340-7 (PDF)

УДК 37:001.895](02)

© Колектив авторів, 2024

© Сумський державний педагогічний університет  
імені А.С. Макаренка, 2024

# ЗМІСТ

<b>ПЕРЕДМОВА.....</b>	<b>6</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ОСВІТНІ ІННОВАЦІЇ ЯК ЧИННИК ЯКІСНИХ ЗМІН В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ТА ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ.</b>	
<i>Лариса Клочко, Марина Чикалова</i> ОПТИМІЗАЦІЯ ТА ІНТЕНСИФІКАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В ОБСТАВИНАХ НЕПЕРЕБОРНОЇ СИЛИ.....	11
<i>Світлана Коваленко</i> ДОРΟΣЛИЙ СТУДЕНТ У ФОКУСІ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ: ДОСВІД БРИТАНСЬКИХ ЗВО.....	36
<i>Олена Сидоренко</i> ВИНИКНЕННЯ ТА РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОГО ВІЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ЯК ЗАСІБ ІННОВАЦІЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ.....	66
<i>Світлана Телетова</i> ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ВЕКТОР РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ.....	88
<b>РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ФІЛОЛОГІЇ В ПАРАДИГМІ НОВІТНЬОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ.</b>	
<i>Інна Гуменюк</i> ЗАКОНОМІРНОСТІ ПРОСОДИЧНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ МІСЬКИХ ПЕЙЗАЖНИХ ОПИСІВ АНГЛОМОВНОЇ ПРОЗИ....	119
<i>Тетяна Давидова, Станіслав Давидов</i> СМИСЛОВИЙ КОМПОНЕНТ КОНЦЕПТУ PARENT ХУДОЖНЬОГО ПРОСТОРУ РОАЛЬДА ДАЛЯ У ПЕДАГОГІЧНО-ДИДАКТИЧНОМУ ВИСВІТЛЕННІ (на матеріалі новели “Matilda”).....	139
<i>Ірина Пахненко</i> ПРИНЦИПИ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІН МОВОЗНАВЧОГО ЦИКЛУ В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: ТРАДИЦІЙНІ ТА ІННОВАЦІЙНІ ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ.....	176

**РОЗДІЛ 3. STEAM-ЗАКЛАД ЯК ОСВІТНЯ ІННОВАЦІЯ:  
ПРАКТИКА РЕАЛІЗАЦІЇ КОМУНАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ  
СУМСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ «СУМСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ  
АКАДЕМІЧНИЙ ЛІЦЕЙ ІМЕНІ ДМИТРА ЄВДОКИМОВА»**

*Інеса Песоцька*

STEM-ОСВІТА: ДОСВІД УПРОВАДЖЕННЯ КОМУНАЛЬНОГО  
ЗАКЛАДУ СУМСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ «СУМСЬКИЙ  
ОБЛАСНИЙ АКАДЕМІЧНИЙ ЛІЦЕЙ ІМЕНІ ДМИТРА  
ЄВДОКИМОВА»..... 203

*Наталія Юхно*

НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ  
STEM-ОСВІТИ В УКРАЇНІ..... 207

*Олена Кириченко*

STEM – ТРЕНД ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ В УКРАЇНІ..... 209

*Світлана Болобан*

СКЛАДНОПІДРЯДНЕ РЕЧЕННЯ. СТВОРЕННЯ АНІМАЦІЇ..... 210

*Тетяна Василенко*

ПОВІСТЬ «ТІНІ ЗАБУТИХ ПРЕДКІВ» МИХАЙЛА  
КОЦЮБИНСЬКОГО. СВІТ ЛЮДИНИ У ЗВ'ЯЗКУ ЗІ СВІТОМ  
ПРИРОДИ..... 215

*Тетяна Гуппал*

УКРАЇНСЬКІ СІЧОВІ СТРІЛЬЦІ..... 222

*Ксенія Матузна*

ДІАГРАМИ. ВИБІР ТИПУ ТА ПОБУДОВА ДІАГРАМ..... 228

*Ірина Мелешкіна*

КРАЇНА РІВНЯНЬ..... 238

*Ганна Сагура*

ВИГОТОВЛЕННЯ ЛИСТІВКИ-СУВЕНІРА НА КАВОВОМУ  
ПАПЕРІ..... 243

*Ганна Шевченко*

ЗЕМЛЕТРУСИ В УКРАЇНІ..... 257

*Катерина Юшко*

РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ТРИКУТНИКІВ. ДОСЛІДЖЕННЯ  
ВЛАСТИВОСТЕЙ КУТІВ. ПРОГРАМНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ  
GEOGEBRA..... 268

**НАШІ АВТОРИ** ..... 274

## ПЕРЕДМОВА

*Для виживання та прогресу окремої людини,  
нації та людства необхідні інновації та еволюція.*

Пітер Сердюков

Потреба в освітніх інноваціях сьогодні стала гострою. Широко поширена думка, що «соціальний та економічний добробут країн дедалі більше залежатиме від якості освіти їхніх громадян. .... Сучасні освітні системи повинні бути ефективними та результативними, або, іншими словами, досягати поставлених перед ними цілей при оптимальному використанні наявних ресурсів». Отже, інновації слід розглядати як інструмент необхідних і позитивних змін; при цьому інновації в освіті мають особливе значення, оскільки освіта відіграє вирішальну роль у створенні сталого майбутнього. Проте, на сучасному етапі більшість країн, і Україна не є виключенням, усвідомлюють, що реальний темп освітніх інновацій та їх впровадження є дещо повільним, про що свідчать результати навчання випускників шкіл та університетів, які дуже часто є далекими від того, що потрібно в сучасному світі.

Термін «інновації» стосовно освіти можна трактувати достатньо широко. Дослідники виділяють інновації в організації та управлінні освітніми системами, в методах викладання або системах надання освіти, наприклад, використання нових технологій у класі; існують інновації у способах найму, підготовки та оплати праці вчителів. В освіті інновація може виступати як нова педагогічна теорія, методологічний підхід, методика викладання, навчальний інструмент, навчальний процес або інституційна структура, які після впровадження спричиняють значні зміни у викладанні та навчанні, що призводить до кращого засвоєння знань студентами. Отже, інновації в освіті спрямовані на підвищення продуктивності та ефективності навчання та/або покращення якості навчання.

Інновації можуть бути спрямовані на прогрес в одному, кількох або всіх аспектах освітньої системи: теорія і практика, навчальні програми, викладання і навчання, політика, технології, інституції та адміністрування, інституційна культура та підготовка вчителів. Інновації можуть застосовуватися в будь-якому аспекті освіти, який може позитивно вплинути на навчання та учнів. Так само освітні інновації стосуються всіх зацікавлених сторін: учнів, батьків, вчителів, адміністраторів освіти, дослідників і політиків, і вимагають

їхньої активної участі та підтримки. Національні освітні реформи, однак, завжди мають на меті революційні інновації, оскільки вони спрямовані на повне оновлення системи.

Слід відмітити той факт, що у більшості випадків спостерігається достатньо проблематичне впровадження інновацій в школах та академічних колах через те, що «вони порушують встановлені звички і виводять виконавців із зони комфорту». У багатьох випадках інновації в освітніх установах не є пріоритетом, оскільки вони відступають перед терміновими рутинними питаннями; фактично, виконання державних стандартів вважається більш нагальним завданням.

У контексті описаної ситуації колектив авторів пропонує своє бачення вирішення проблем упровадження інновацій у освітній процес. Презентована монографія має міждисциплінарний характер і присвячена науковому пошуку з широкої низки питань, присвячених дослідженням феномену інновацій у сучасному освітньому просторі на тлі зростаючих глобалізаційних та євроінтеграційних процесів.

Зміст монографії становлять три розділи.

У спектрі розгляду освітніх інновацій як чиннику якісних змін в умовах глобалізаційних та євроінтеграційних процесів, які висвітлено у першому розділі, *Лариса Ключко* і *Марина Чикалова* акцентують увагу на специфіці проведення навчального процесу в обставинах непереборної сили. Відзначаються як позитивні (гнучкий графік виконання завдань, організація віддаленого доступу, розвиток самостійності та самодисципліни і т. п.), так і негативні (проблеми технічного забезпечення, відсутність зв'язку та Інтернету, брак живого спілкування, що може призвести до відчуженості та ізоляції і т. д.) аспекти дистанційного навчання. Автори приділяють особливу увагу доцільності переходу на змішаний формат навчання (англ. *blended learning*), що комбінує елементи традиційного та онлайн-навчання, таких як лекції, спільні проекти, практичні заняття та самостійна робота, із застосуванням інформаційних технологій та ресурсів віддаленого доступу.

Дослідження *Світлани Коваленко* презентує практику британських закладів вищої освіти щодо реалізації концепції неперервної освіти шляхом впровадження освітніх реформ, спрямованих на дорослий контингент студентів (освіта дорослих). Авторка аналізує сучасні освітні реформи вищої школи, описує основних провайдерів освітніх послуг університетського рівня,

розглядає кваліфікаційну рамку вищої освіти Великої Британії, через призму навчання дорослого студента розкриває специфіку реалізації системи накопичення та переведення кредитів, системи нарахування кредитів за попередній досвід навчання, а також висвітлює особливості впровадження інноваційних технологій дистанційного навчання в британських ЗВО.

У пропонованій розвідці *Олени Сидоренко* здійснено періодизацію становлення та розвитку Українського Вільного Університету, який вже 100 років виступає репрезентантом української вищої освіти та науки в Європі. Виявлено комплекс факторів, що впливали на передумови зародження, особливості становлення та розвитку закладу у віденський, празький і мюнхенський періоди. Авторка розглядає історію Українського Вільного Університету в дискурсі генези ідеї вільної вищої школи як складової реформаторської педагогіки та інституалізації україністичних студій у світовому науково-освітньому просторі. Розкрито інноваційний потенціал Українського Вільного Університету, що сприяв розвитку приватної вищої освіти в країнах Європи, висвітлено здобутки та труднощі в реалізації різних напрямів діяльності закладу. Особливу увагу приділено аналізу організації освітнього процесу, спрямовану на збереження національної ідентичності української студентської молоді та налагодженню співпраці представників різних академічних середовищ у контексті міжкультурних взаємовпливів.

У дослідженні *Світлани Телетової* дається теоретико-методологічне обґрунтування сутності дистанційного навчання як інноваційної технології, яка змінює традиційний підхід до освіти, розглядаються основні характеристики цього формату навчання, етапи його розвитку, описуються моделі, форми та інструменти дистанційного навчання, що використовуються в сучасній освітній практиці, аналізуються переваги та можливі недоліки даної форми здобуття освіти в порівнянні з класичною.

Другий розділ присвячено висвітленню теоретичних та прикладних аспектів сучасної філології в парадигмі новітнього освітнього простору. У роботі *Інни Гуменюк* подано авторське визначення пейзажного опису, розглянуто методологічні засади експериментально-фонетичного дослідження просодичного оформлення міських пейзажних описів. Автор висвітлює програму і методику проведення аудитивного аналізу експериментального

матеріалу носіями англійської мови. Крім того, у праці розглядаються робоча класифікація лінгвістичних ознак пейзажних описів, а також модель графічної інтерпретації взаємодії засобів різних мовних рівнів під час реалізації міських пейзажних описів у художньому прозовому тексті. Розділ містить виклад результатів аудитивного аналізу, які уможливають розрізнення статичних, статично-динамічних та динамічних міських описів природи на перцептивному рівні.

У статті *Тетяни Давидової, Станіслава Давидова* досліджується смисловий компонент концепту PARENT у художньому просторі Роальда Даля. Концепт PARENT, через який реалізується авторське бачення проблем виховання, виявляється розгалуженим структурно-смисловим утворенням з різноманітними засобами його мовного втілення. Недоліки спалюженого надмірною любов'ю виховання викриваються авторами завдяки використанню таких художніх засобів, як метафора, епітет, порівняння тощо. У структурі концепту PARENT також виокремлено педагогічно-дидактичний компонент як такий, що викриває помилки батьків у вихованні дитини. Здійснено типологізацію смислових складників концепту PARENT, досліджено його аксіологічний компонент, реконструйовано метафоричні схеми, що лежать в основі утворення концепту.

У дослідженні *Ірини Пахненко* презентовано систему та шляхи реалізації загальнодидактичних і спеціальних принципів, які визначають специфіку професійної лінгвістичної підготовки майбутніх учителів-словесників. Зазначений компонент системи викладання розглядається з урахуванням традиційних підходів і нових тенденцій у вишівській лінгвістичній освіті.

У третьому розділі монографії «*Steam-заклад: практика реалізації Комунального закладу Сумської обласної ради «Сумський обласний академічний ліцей імені Дмитра Євдокимова»* представлено приклади впровадження інноваційних технологій, а конкретно, моделі навчання STEAM-освіта, у освітній процес означеного ліцею. *Інеса Песоцька* узагальнює досвід упровадження STEM-освіти у освітній процес ліцею з позиції керівника цього закладу освіти; *Наталія Юхно* описує нормативно-правові засади впровадження STEM-освіти в Україні; *Олена Кириченко* фокусує увагу на STEM-тренді освітніх інновацій в Україні. Розробка *Світлани Болобан* має на меті узагальнити знання та уміння про складнопідрядне речення, ознайомити здобувачів освіти із загальними поняттями про мультиплікацію та навчити створювати власну анімацію за

допомогою онлайн-ресурсу Canva. STEAM-урок з української літератури *Тетяни Василенко* орієнтований на вдосконалення вмінь здобувачів освіти розкривати образи художнього твору, а також розвиток вмінь зіставляти, аналізувати та синтезувати вивчене; результатом є формування компетентного учня–читача, який розуміє ціннісне значення читання, здатен працювати в команді, взаємодіяти, вести діалог, критично мислити, бути ініціативним, відкритим, комунікабельним. Презентований *Тетяною Гуппал* урок з історії України присвячений дослідженню бойової звитяги та культурно-просвітницької діяльності Українських січових стрільців під час Першої світової війни. Використовуючи STEAM технологію зроблено акцент на розвиток міжпредметних зв'язків (української мова і література), а також удосконалення дослідницької компетентності учнів шляхом залучення до групової пошукової роботи. STEM–урок з інформатики *Ксенії Мотузної* розроблено у формі дослідження, що передбачає актуалізацію базових поняття про ділову графіку, формування знань про типи діаграм у табличному процесорі Microsoft Excel та формування дослідницьких навичок учнів при виконанні практичних робіт з теми. Розробка заняття «Країна рівнянь» у авторстві *Ірини Мелешкіної* акцентує увагу на інтеграції математики і хімії та спрямована на поглиблення зв'язку між освітнім процесом і реальними життєвими ситуаціями. У матеріалах *Ганни Сагури* висвітлюється методика опанування учнями технікою виготовлення листівок-сувенірів на кавовому папері у контексті інтеграції трудового навчання з такими предметами як історія, хімія, біологія, інформатика. STEM-кейс урок *Ганни Шевченко* «Землетруси в Україні» є комбінованим уроком, який включає профорієнтаційні й мотиваційні моменти, робить акцент на міжпредметних зв'язках та покликаний удосконалити практичні навички учнів аналізувати причини виникнення катастрофічних природних явищ та навчитись верифікувати інформацію про них у медіапросторі, застосовуючи знання зі шкільних предметів. Практичні розвідки *Катерини Юшко* присвячені проблемі застосування комп'ютера та програмного забезпечення GeoGebra при розв'язанні геометричних задач.

Авторський колектив презентованого монографічного дослідження сподівається, що його результати будуть цікавими та корисними широкому загалу освітян, хто здійснює науково-педагогічних пошук шляхів оптимізації освітнього процесу через упровадження інноваційних технологій.

## Розділ 1. ОСВІТНІ ІННОВАЦІЇ ЯК ЧИННИК ЯКІСНИХ ЗМІН В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ТА ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

*Лариса Клочко  
Марина Чикалова*

### ОПТИМІЗАЦІЯ ТА ІНТЕНСИФІКАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В ОБСТАВИНАХ НЕПЕРЕБОРНОЇ СИЛИ

Законодавство України трактує форс-мажорні обставини (від фр. *force majeure*), обставини непереборної сили, як надзвичайні, які з об'єктивних причин унеможливають здійснення певного роду діяльності, зокрема, освітньої, через епідемії, збройні конфлікти, військові дії, оголошену чи неоголошену війну тощо [21]. Такими обставинами стали для освітян України пандемія COVID-19 та військова агресія російської федерації проти України, які суттєво вплинули на організацію освітнього процесу в навчальних закладах різного типу акредитації, починаючи із загальноосвітніх шкіл та закінчуючи закладами вищої освіти.

Нова вимушена реальність пішла в розріз зі стандартами, прийнятими в Європейській освітній спільноті. Першочерговим завданням стало організація безпечного оточення та перехід на дистанційну форму навчання у зв'язку із впровадженням карантину через заборону учасникам освітнього процесу відвідувати заклади освіти всіх рівнів акредитації [20].

Аналіз впливу непереборної сили на сучасну систему освіти дозволив зосередитися на тих аспектах, які визначають вплив форс-мажорних обставин на освітню діяльність. Серед них надзвичайно важливими є зміни у форматах навчання, а саме: перехід від традиційних форматів надання освітніх послуг до дистанційного, гібридного чи інших альтернативних моделей. Вчителям довелося швидко переосмислити та адаптувати свої методи викладання до онлайн-формату. Перехідний період та обставини непереборної сили призвели до численних викликів для всіх учасників освітнього процесу. Багато вчителів та студентів зіткнулися з необхідністю швидко адаптуватися до дистанційного навчання, використовуючи технічні засоби, які можуть бути новими або не зовсім зручними для

всіх. Нерівномірний доступ до технічних засобів призвів до того, що учні/студенти отримали різний рівень доступу до комп'ютерів, Інтернету та інших технічних засобів, що вплинуло на їхню можливість брати участь у дистанційному навчанні. Зміна режиму та нестабільність ситуації викликали значний психологічний стрес і вплинули на емоційне благополуччя студентів та вчителів. З цієї причини психологами були вжиті заходи для підтримки учнів та студентів під час кризових ситуацій та надання соціальної, психологічної та технічної підтримки. Відсутність фізичної взаємодії зумовило відповідно відсутність соціальної підтримки та можливості обміну ідеями та інтерактивної співпраці. Перехід до дистанційного навчання викликав і певні труднощі у проведенні об'єктивного оцінювання та ефективного контролю за здійсненням учнями/студентами навчальних завдань. Студенти та вчителі опинилися перед проблемою збалансування навчання та роботи в умовах непереборної сили, особливо якщо додаткові обов'язки або обмеження впливають на їхній час та ресурси. Нові формати комунікації можуть вимагати від вчителів та студентів адаптації до ефективної взаємодії через віртуальні платформи та інші онлайн-інструменти. Ці виклики вимагають від учасників освітнього процесу гнучкості, терпіння та творчого підходу для знаходження оптимальних рішень в умовах непереборної сили.

Заклади освіти в Україні змінили свій підхід відповідно до законодавства країни, яке визначає онлайн навчання як «індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок та способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному при опосередкованій взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій» [17].

Це також визначається як «форма організації навчального процесу в навчальних закладах, яка забезпечує реалізацію дистанційного навчання та передбачає можливість отримання випускниками документів державного зразка про відповідне освітнє або освітньо-кваліфікаційному рівні» [18]. «Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні», прийнята у грудні 2000 року, описує навчання у дистанційному форматі як «систему технологій, що гарантує оперативну доставку здобувачам освіти достатнього масштабу матеріалу, що вивчається; інтерактивне взаємодіяння

викладачів і студентів у навчальному процесі, надання особам резерву самостійної роботи з освоєння запропонованого матеріалу» [12].

Організація процесу навчання у закладах середньої та вищої освіти в умовах непередбачуваних обставин, таких як пандемія COVID-19 та військова агресія російської федерації проти України, стала предметом досліджень як вітчизняних науковців, зокрема з Інституту педагогіки НАПН України, так і зарубіжних вчених. Різні аспекти цього питання розглядалися в роботах авторів, таких як Глушко О., Кравченко С., Локшина О., Нікольська Н. та інші, які досліджували роль країн Євросоюзу у процесі інтеграції українських учнів та студентів у закордонні освітні системи за умов вторгнення російської федерації в Україну. Також аналізувалося навчально-методичне забезпечення дистанційного навчання в умовах війни, зокрема роботи Топузова О. та Засекіної Т. Проте, незважаючи на проведені дослідження, проблема удосконалення методів організації онлайн-навчання, а також впровадження інноваційних підходів для ефективної реалізації занять у дистанційному форматі, залишається актуальною і потребує подальших наукових досліджень та розробок. Нові дослідження з онлайн-навчання учнів та студентів пропонують багато цікавих інсайтів та практичних рекомендацій. Не лише вітчизняні, але й зарубіжні науковці продовжують активно досліджувати онлайн формат навчання в останні роки:

Dr. Richard E. Ferdig, професор із педагогічних технологій та директор Центру дослідження та інновацій в освіті при Університеті штату Кентуккі (*англ.* University of Kentucky) США. Його дослідницькі інтереси фокусуються на технологічних інноваціях у навчанні та тому, що він називає глибшою психологією технологій, онлайн-освіті, навчальних іграх та симуляції [2].

Dr. Anthony G. Picciano, професор політичних наук та доктор філософії з освітніх політик в Університеті міста Нью-Йорк, США. Його дослідження зосереджені на ролі технологій у вищій освіті та розвитку онлайн навчання [5].

Науковці Darihun J. Kharnongrum, Ms. Delfinia Dunai і Dr. Zacharias Tirkey досліджують питання ставлення вчителів середніх шкіл до онлайн-навчання і навчання в цілому. Ці дослідження можуть включати аналіз уподобань, проблеми та перспективи вчителів щодо використання онлайн-технологій у навчальному процесі. Дослідження такого роду можуть бути корисними для розуміння та покращення

методів навчання в онлайн-середовищі та розвитку стратегій для підтримки вчителів у цьому процесі [4].

Актуальними залишаються й публікації, які досліджували переваги та недоліки он-лайн-навчання у попередні роки, наприклад:

«Effective Online Teaching: Foundations and Strategies for Student Success» [Stavredes T., 2011] [6], де автори акцентують увагу на успішному навчанні у форматі он-лайн та тих методах, які допомагають здобувачам освіти досягти успіху.

Усі згадані наукові надбання є лише небагатьма дослідженнями, які проводяться з метою вивчення прогностичних аспектів дистанційного навчання в умовах форс-мажорних обставин.

Перші дні та місяці переходу навчального процесу на он-лайн формат були надзвичайно важкими в плані ефективної організації роботи. Адже практично всі учні та студенти країни раптово стали «дистанційниками» на віддаленому навчанні. Замість звичних уроків розпочалися незвичні заняття в ZOOM, Google Meet, Skype, Microsoft Team тощо. Надавачі послуг намагалися використовувати всі відомі їм платформи, проводили консультації у телефонному режимі, зареєструвалися в усіх можливих соціальних мережах, щоб учні та студенти мали змогу надсилати скріншоти виконаних домашніх завдань, відео усних розповідей та ін. Такий процес був далекий від справжнього дистанційного навчання. Скоріш за все це можна було назвати форматом домашнього навчання із застосуванням інформаційних технологій. Проблеми з Інтернет ресурсами та недостатньою кількістю комп'ютерної техніки (особливо у віддалених сільських районах), відсутність належного контролю з боку вчителів та батьків через віддаленість доступу та зайнятість на роботі; незвичність ситуації, що склалася; непередбачуване відособлення та брак соціалізації, страх замкненого простору суттєво вплинули на психологічний стан всіх без виключення учасників навчального процесу. Багато вчителів шкіл та викладачів закладів вищої освіти не змогли раптово перейти з класичного оф-лайн навчання на незвичний он-лайн формат. Практично все своє життя вони навчали учнів та студентів наживо і виявилися не готовими до нових реалій життя. Не менш проблематичним стало таке навчання й для здобувачів освіти: висиджувати годинами за монітором комп'ютера; встигати здавати завдання у визначений час; готувати левову долю заданого на самостійне опрацювання; стати відірваним від звичного життя; позбутися живого спілкування з однокласниками чи одногрупниками

на перервах; вимкнення світла та інтернет, підвисання зв'язку, в результаті чого слова вчителя/викладача лунали уривками; вимкнені камери, що викликають брак атмосфери довіри – все це поступово накладало негативний відбиток на якість навчального процесу. Відсутність практики також стало однією з причин, які гальмують сприйняття та засвоєння інформації. Адже, на відміну від візуалів (сприйняття інформації за допомогою органу зору), аудіалів (одержання інформації через слух) та дискретів (зосередження на логічному осмисленні, цифрах, знаках, символах, логічних доказах), кінестетики (а дослідження доводять, що таких більшість) пізнають світ через інші відчуття (нюх, дотик, рухи) та практику.



При спілкуванні он-лайн найважче доводиться саме кінестетикам, адже для них варіації голосу чи описовий метод не спрацьовують так ефективно, як, наприклад, жести, уповільнена мова, яка дає змогу учневі/студенту «обіграти» ситуацію та інформацію.

Як бачимо, під час дистанційного навчання важливо враховувати різні стилі навчання учнів/студентів, такі як аудіальний, візуальний, кінестетичний та дискретний. Пропонуємо деякі методи та підходи для роботи з різними типами навчання в онлайн-середовищі, які були виявлені під час експериментальних досліджень протягом кількох років:

Для аудіальних («слухових») учнів/студентів доцільно використовувати аудіо-лекції, віртуальні диктанти та подкасти для надання інформації, а також організовувати онлайн-дискусії та групові обговорення для обміну думками та ідентифікації ключових понять.

Візуальні («зорові») учні/студенти краще сприйматимуть навчальний матеріал у вигляді візуально привабливих презентацій, діаграм та графіків, які супроводжуватимуться відеоуроками, анімаціями та мультимедійними засобами для ілюстрації концепцій.

Кінестетичні («тактильні») учні/студенти потребують використання власних рук під час навчання, наприклад, через

практичні завдання та вправи. Тут у нагоді стануть віртуальні лабораторії, інтерактивні симуляції та віртуальні експерименти.

Дискретним («логічним, математичним») учням/студентам слід надавати структуровані та логічно впорядковані матеріали з можливістю крокування через концепції, використовувати онлайн-тести, головоломки та інші завдання, що вимагають аналітичного мислення. Суттєвою допомогою в якості загальної стратегії для всіх типів здобувачів освіти стане забезпечення різноманіття матеріалів з використанням комбінації текстових, візуальних, аудіо та інших ресурсів.

Потрібно надати учням/студентам можливість самостійно обирати формат подання матеріалів чи завдань, щоб вони могли використовувати той метод, який найкраще підходить їхньому стилю навчання; створювати можливості для взаємодії та співпраці в різних форматах, таких як віртуальні форуми, онлайн-дискусії та групові завдання. Важливо враховувати, що багато учнів/студентів можуть використовувати комбінацію різних стилів навчання, тому різносторонність та гнучкість в методиках навчання можуть бути ключовими для ефективного дистанційного опанування матеріалу.

24 лютого 2022 року о 05 годині 30 хвилин Указом Президента України за № 64/2022 [23] в Україні було введено воєнний стан, наслідком якого стало чергове переведення здобувачів освіти на дистанційне навчання.

Масовані обстріли на значній території України призвели до знищення бібліотек, навчальних закладів, обладнання тощо. Значна частина учасників освітнього процесу, а саме адміністрація різних типів закладів освіти, а також педагогічний персонал, здобувачі освіти та їхні батьки, була змушена змінити місце проживання через зону активних бойових дій та виїхати у більш безпечні на той час регіони країни і навіть за її межі. На жаль, цілий ряд міст та сільських населених пунктів потрапили під окупацію та зазнали жахливих утисків від режиму, що контролював територію. Багато закладів освіти змушені були евакуюватися на підконтрольну Україні територію.

Усі ці обставини, разом з іншими, змусили систему класичної освіти адаптуватися до нових умов, передбачити які не могли жодні законодавчі документи країни. Міністерство освіти вжило ряд змін у організації освітнього процесу. Наприклад, для учнів закладів загальної середньої освіти, які є тимчасово внутрішньо переміщеними особами, навчання може бути організовано за заявою одного з батьків за індивідуальною формою: екстернатною, сімейною (домашньою).

Також учні з числа внутрішньо переміщених осіб можуть тимчасово відвідувати (за заявою одного з батьків) заклади загальної середньої освіти за місцем тимчасового перебування [13].

Аналітичний центр Cedos, за дорученням Міжнародного благодійного фонду SavED та за підтримки Міжнародного фонду «Відродження», запровадив дослідження під назвою «Війна та освіта: як рік повномасштабного вторгнення на українські школи». Результатом стало подання детального аналізу впливу повномасштабних бойових дій на доступ до загальної середньої освіти для учнів шкіл в Україні. Отримані висновки також пройшли аналіз у службі освітнього омбудсмена [9].

У відповідях респондентів зазначалося, що однією з головних проблем є освітні втрати. Учні та студенти, які опинилися в зонах активних бойових дій або на окупованих територіях, були частково чи повністю відірвані від процесу навчання. Постійні обстріли змусили здобувачів освітніх послуг пропускати заняття через постійні повітряні тривоги, вимкнення електропостачання, відсутність мобільного зв'язку та Інтернет. Приблизно 11% батьків вказали, що дітям, які навчаються повністю он-лайн або у змішаному форматі, не вистачає гаджетів для навчання та наявності оптимального робочого місця вдома. При цьому, 85% батьків зазначили, що прогалини в знаннях школярів негативно вплинуть на їхню подальшу освіту після закінчення загальноосвітньої школи. Саме тому 72% батьків вважають за доцільне проводити додаткові заняття чи розробити спеціальні програми, які дали б змогу надолужити освітні втрати.

Життя всіх українських школярів та студентів закладів вищої освіти зазнало радикальних змін. На рисунку 1 освітня омбудсменська служба зображує умови, в яких знаходяться учні та студенти під час повномасштабної війни в Україні.

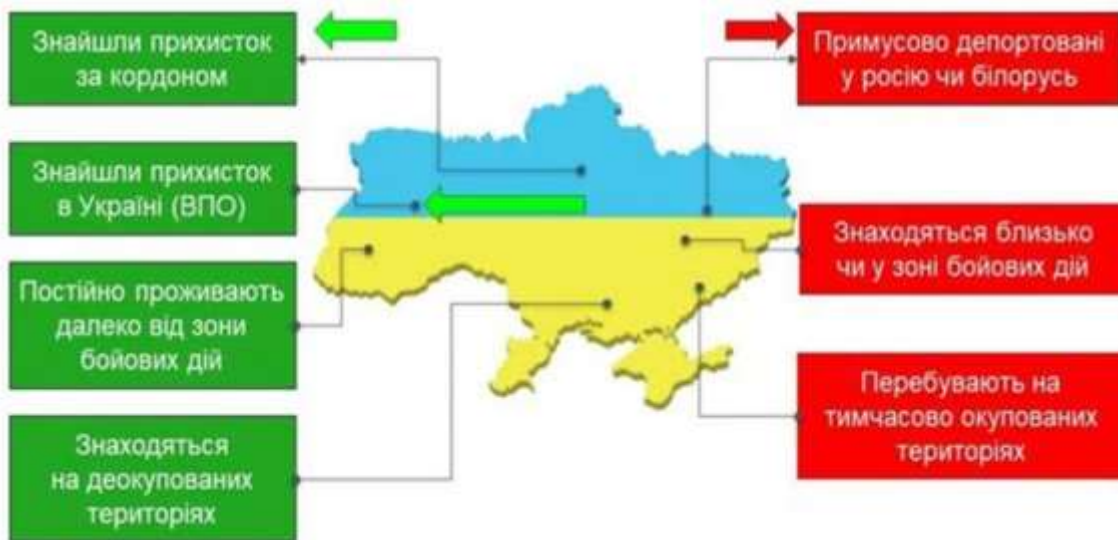


Рис.1 Служба освітнього омбудсмена України: де і як навчаються українські діти в часи війни.

У таких умовах пильної уваги з боку надавачів освітніх послуг, починаючи з Міністерства освіти і науки України та закінчуючи вчителями й вихователями у закладах освіти, потребують такі головні напрямки модернізації навчання в сучасній школі як *оптимізація та інтенсифікація освітньої діяльності*. Перш, ніж перейти до більш детального аналізу цих термінів, зупинимось на визначенні згаданих вище понять. **Оптимізація** (англ. *optimization*) – це використання таких методів навчання, які сприяють глибокому засвоєнню навчального матеріалу за мінімальний проміжок часу. **Інтенсифікація** (англ. *intensification* від лат. *intencio* – «напруження, посилення») – це підвищення ефективності процесу навчання шляхом посилення продуктивності, збільшення напруженості та дієвості у використанні прихованих резервів, тобто, це такий вид організації навчання, коли при мінімальних затратах сил та часу вчителя досягаються найвищі результати.

Оптимізація в умовах епідемії та воєнного стану викликає певні сумніви та виглядає нереальним явищем. Проте, подальший розвиток України у значній мірі залежить від освіченості підрастаючого покоління. Сам тому слід шукати дієві інструменти для задоволення потреб часу та вирішення нагальних проблем, таких як незадоволення батьків та самих здобувачів освіти якістю тих освітніх послуг, які надаються; низький рівень мотивації; зневіра у власних силах; вибір майбутньої професії не за покликанням тощо. Якість підготовки у школах сільської місцевості у багатьох випадках різко відрізняється

від міських шкіл, коли у випадку невдоволення батьки мають можливість змінити навчальний заклад для своєї дитини. **Оптимізація в дистанційній освіті** – це процес вдосконалення та ефективного використання ресурсів, технологій та методів для забезпечення якісного навчання та задоволення потреб здобувачів освіти та викладачів у віртуальному середовищі. Оптимізація включає в себе різні аспекти, які спрямовані на підвищення ефективності та результативності дистанційного навчання. Наведемо приклади кількох ключових аспектів оптимізації в контексті дистанційної освіти:

1) технічна інфраструктура, яка дозволить забезпечити надійне та швидке Інтернет-підключення для всіх учасників: використання сучасних технологічних платформ та інструментів для навчання та співпраці;

2) доступність та відкриті ресурси, що включає створення навчальних матеріалів, які доступні та зрозумілі для різних категорій студентів, а також використання відкритих освітніх ресурсів для зменшення фінансових бар'єрів;

3) адаптація існуючих курсів та матеріалів для відповідності потребам дистанційного навчання, використання різноманітних форматів матеріалів: відеоуроки, інтерактивні завдання, онлайн-тести;

4) впровадження чесних, справедливих та ефективних методів оцінювання віддалених робіт, використання різноманітних типів оцінювання для різних аспектів навчання;

5) забезпечення студентам доступу до підтримки від викладачів та адміністраторів, а також ефективна комунікація через різні канали: електронна пошта, відеоконференції, чати;

6) забезпечення конфіденційності та захисту особистих даних учнів, студентів та викладачів, впровадження заходів з кібербезпеки для запобігання можливим загрозам;

7) гнучкість навчальних графіків та режимів навчання разом з індивідуалізацією навчання відповідно до потреб кожного учня;

8) навчання за допомогою технологій доповненої (розширеної) реальності (*англ.* augmented reality, AR) та віртуальної (штучної) реальності (*англ.* virtual reality, VR), яке включає в себе застосування новітніх технологій для створення *імерсивного* (технології повного або часткового занурення у віртуальний світ або різні види змішання реальної і віртуальної реальності) дистанційного навчального досвіду.

Оптимізація в контексті дистанційної освіти є невід'ємною частиною успішного проведення навчального процесу в онлайн-середовищі.

*Інтенсифікація в контексті дистанційного навчання* означає застосування різноманітних стратегій та методів для збільшення інтенсивності та активності навчання, забезпечуючи глибше розуміння та кращий результат вивчення матеріалу. Інтенсифікація може включати в себе різні підходи, які стимулюють активність, участь та зосередженість студентів під час дистанційного навчання. Розглядаючи роль інтенсифікації в підвищенні ефективності дистанційного навчання, перш за все слід зупинитися на методах *активного залучення здобувачів освіти* до обговорення, віртуальних проєктів та групових завдань. Застосування *інтерактивних методів*, таких як віртуальні лекції, вікторини та взаємодія через онлайн-платформи, покращує взаєморозуміння та сприяє взаємодії. Використання передових технологій, таких як віртуальна реальність, відкриті освітні ресурси (*англ.* Open Educational Resources – OER), інтерактивні платформи, що підвищує доступ до новітніх методів навчання.

Інтенсифікація дозволяє також створювати гнучкі навчальні сценарії, адаптовані під кожного студента, забезпечуючи індивідуальний підхід до навчання. Використання формативного (формульовального) оцінювання надає зворотний зв'язок та сприяє постійному вдосконаленню навчального процесу. Короткі, інтенсивні сесії, які підтримують високу концентрацію та увагу, допомагають раціонально та ефективно розподіляти час для занять та самостійної підготовки. Інтенсифікації сприяє й впровадження новаторських методів та педагогічних підходів для створення мотивуючого та ефективного середовища навчання, підтримка та стимулювання самостійного вивчення матеріалу через додаткові ресурси, завдання та проєкти.

Інтенсифікація сприяє створенню динамічного та захоплюючого дистанційного навчання, яке підвищує зацікавленість учнів та студентів, а також покращує їхні навчальні результати.

Ось кілька прикладів успішних практик інтенсифікації в контексті дистанційного навчання:

- *віртуальні лабораторії та симуляції* у науці та інженерії, застосування яких дозволяє студентам експериментувати та отримувати реальний досвід через онлайн-середовище (наприклад, STEM-лабораторії);

- *гейміфікація* для створення захопливих викликів та конкурсів, що стимулюють конкурентоспроможність та активність студентів;

- *проєкти в реальному часі*, які зв'язані із сучасними подіями та дозволяють студентам застосовувати свої знання в реальних сценаріях, а також розвивати критичне мислення;

– *подкастинг та відеопроєкти*, у яких здобувачі освіти діляться своїми дослідженнями, ідеями або презентаціями, що сприяє розвитку навичок глибокого розуміння теми;

– *відкриті освітні ресурси (OER) та форуми*, використання яких дозволяє студентам вивчати матеріал на власному темпі та обирати різні джерела інформації;

– *електронні портфелі*, які чудово підходять для відстеження та представлення робіт студентів, що підвищує самостійність та відповідальність;

– *менторські програми*, впровадження яких дає можливість більш досвідченим студентам чи викладачам надавати підтримку та поради менш досвідченим;

– *експертні лекції та віртуальні зустрічі з професіоналами*, організація яких дозволяє студентам отримати персональний погляд на свою обрану сферу. Ці та багато інших прикладів ілюструють різноманітні підходи до інтенсифікації, які розширюють межі дистанційного навчання та забезпечують більше можливостей для активності та взаємодії учнів чи студентів.

Оптимізація та інтенсифікація дистанційного навчання в умовах непереборної сили може виявитися важливою задачею для забезпечення неперервності освітнього процесу. Ситуації непереборної сили, такі як епідемії, природні катастрофи або інші події, можуть обмежити можливості традиційного навчання у приміщеннях. Оптимізація та інтенсифікація дистанційного навчання в таких умовах передбачає **платформи для дистанційного навчання**. Слід зазначити, що серед ряду таких платформ доцільно використовувати такі, які дозволяють вчителям/викладачам та учням/студентам взаємодіяти, надавати віртуальні лекції, завдання та оцінювати результати. Такі платформи як Zoom, Google Meet, Skype та Microsoft Teams тощо відіграють важливу роль у дистанційному навчанні, забезпечуючи зручний спосіб взаємодії між викладачами та студентами: платформи дозволяють проводити віртуальні уроки та лекції в реальному часі. Віртуальні інструменти та ресурси допомагають у вивченні матеріалів, таких як інтерактивні підручники, тестування та інші електронні ресурси. Викладачі можуть надавати матеріали, демонструвати презентації та взаємодіяти зі студентами через відеозв'язок.

Функції групових чатів та віртуальних кімнат дозволяють студентам працювати в групах, обговорювати теми та вирішувати

завдання разом, що сприяє спільній активності. Такі платформи надають також можливість записувати відеоуроки та вебінари для того, щоб студенти могли переглядати їх пізніше або в разі відсутності. Відсутність необхідності фізично збиратися в одному місці дозволяє студентам та викладачам працювати віддалено та вибирати більш зручний графік. Можливості використання віртуальної дошки та обміну екраном дозволяють викладачам демонструвати концепції та навчальний матеріал в режимі реального часу. За допомогою чатів, функцій питань та відповідей, віртуальних голосувань та інших інструментів, викладачі можуть проводити оцінювання та надавати зворотний зв'язок у вигляді звітів відповідними сторонам. Такого роду платформи часто підтримують інтеграцію з іншими інструментами для навчання, такими як Google Drive, Dropbox, Microsoft Office, що дозволяє зручно обмінюватися та зберігати матеріали. Велика увага приділяється питанням безпеки та конфіденційності даних, щоб забезпечити захист персональної інформації викладачів та студентів. Ці платформи стали необхідним інструментом для здійснення ефективного та продуктивного дистанційного навчання, забезпечуючи можливості взаємодії та навчання в онлайн-середовищі. Суттєву роль відіграє і *фасилітація співпраці та взаємодії між учасниками освітнього процесу* через спільні проекти, форуми та інші засоби спілкування. Вирішення проблем з підключенням до всесвітньої мережі, програмним забезпеченням та іншими технічними питаннями забезпечить технічну підтримку для всіх учасників навчальної діяльності.

Он-лайн навчання дає можливість учням та студентам самостійно обирати темп та порядок вивчення матеріалів, а індивідуалізація завдання та оцінювання допоможуть врахувати особисті інтереси та рівень знань.

У таких умовах особливої значущості набуває підтримка здоров'я та емоційного стану всіх без винятку учасників освітнього процесу, оскільки стресові обставини можуть впливати на навчання.

*Інновації та дослідження* у сфері дистанційного навчання вимагають впровадження нових технологій та методик. Регулярне оновлення навчальних матеріалів та методів дає відповіді на зміни у сучасному освітньому середовищі.

Урахування цих аспектів допоможе створити ефективні умови для навчання в умовах непереборної сили, забезпечуючи якість та доступність освіти.

Інтенсифікація та оптимізація змісту навчальної діяльності можливі за допомогою ряду ключових параметрів:

➤ *Активна взаємодія*: створення можливостей для активної взаємодії студентів з матеріалом, викладачами та одне з одним через обговорення, групові проекти та віртуальні платформи.

➤ *Застосування сучасних технологій*: для покращення доступу до інформації та створення інтерактивних навчальних матеріалів. Віртуальні лабораторії, відеоуроки та інші електронні ресурси можуть покращити якість навчання.

➤ *Проблемно-орієнтоване навчання*: залучення студентів до розв'язання реальних проблем та сценаріїв, сприяючи розвитку критичного мислення та практичних навичок.

➤ *Зворотний зв'язок*: забезпечення системи зворотного зв'язку, які дозволяють студентам отримувати оцінки, коментарі та конструктивний відгук щодо їхньої роботи, що сприяє поліпшенню навчального процесу.

➤ *Підтримка соціальної взаємодії*: створення віртуальних форумів, груп та спільнот для сприяння соціальній взаємодії студентів та обміну досвідом.

➤ *Практичне застосування знань*: забезпечення можливостей для практичного застосування здобутих знань через використання кейсів, проектів та симуляцій.

➤ *Стратегічне партнерство*: розвиток партнерства з іншими установами, промисловістю та експертами для надання студентам актуальних та реальних знань.

➤ *Підтримка викладачів*: забезпечення викладачам необхідної підтримки, навчання та ресурси для ефективної реалізації інтенсивної та оптимізованої навчальної програми.

Ці параметри сприяють створенню структурованого, ефективного та інноваційного навчального процесу, що відповідає сучасним вимогам та забезпечує високу якість освіти.

Аналізуючи умови, в яких перебувають всі учасники освітнього процесу, опинившись в ситуації обставин непереборної сили, автори прийшли до висновку, що зрівняти ці умови роботи та навчання у різних регіонах України просто неможливо, адже надання освітніх послуг у прикордонних областях чи на територіях, які знаходяться в межах ведення активних бойових дій, потребують від держави особливої підтримки. Не можна нехтувати тим фактором, що всі учасники освітнього процесу перебувають у постійному напруженні,

наражаючись щохвилини на страшну небезпеку, а це вимагає розуміння, специфічного підходу та диференціації з боку надавачів послуг. Проте всі перелічені чинники, незважаючи на фізичну віддаленість, жодним чином не повинні вплинути на якість навчання та здобутих знань.

Дистанційне навчання відкриває широкий спектр можливостей для надання освітніх послуг, особливо в сучасному цифровому світі. Найпопулярнішими з них вважаємо:

1. **Глобальний доступ**, який дозволяє учням чи студентам з різних куточків світу, де є Інтернет, мати доступ до освітніх ресурсів та курсів, які раніше були недоступні через географічні обмеження.

2. **Гнучкість в навчанні** дозволяє студентам навчатися у зручний для них час і місце, використовуючи онлайн платформи. Це дає їм можливість працювати на власний графік і не обмежувати себе традиційними годинами в аудиторії.

3. **Різноманітність навчальних ресурсів**, яка сприяє доступу он-лайн до широкого спектру навчальних матеріалів, від відеоуроків і презентацій до інтерактивних завдань і віртуальних лабораторій.

4. **Можливості інтеракції**, а саме використання віртуальних платформ, які заохочують до активної взаємодії між студентами та викладачами, включаючи форуми, чати, вебіари, відеоконференції та спільні проекти.

5. **Ефективне використання технологій**, що передбачає можливість працювати з різними платформами для ефективного навчання, такі як віртуальна реальність та інтерактивні інструменти, що значно для покращують сам процес здобуття знань.

Що стосується особливостей дистанційного навчання у порівнянні з традиційним навчанням в аудиторіях чи класах, слід зазначити, що це, перш за все, **відсутність фізичного контакту** (безпосереднього спілкування та взаємодії), що може суттєво вплинути на процес навчання та сприйняття матеріалу. **Потреба в самодисципліні** також вимагає від студентів більшої самостійності, оскільки вони повинні відповідально організувати свій час і виконувати завдання без постійного контролю викладача. Проблемою залишаються і **технічні проблеми**, такі як з'єднання з Інтернет або несправності програмного забезпечення чи обладнання, які можуть перешкоджати нормальному проходженню занять, ускладнювати доступ до матеріалів та взаємодію з викладачами. Для того, щоб учні/студенти могли впоратися з технічними проблемами або

побудувати ефективні стратегії самостійного навчання в онлайн середовищі, їм може знадобитися додаткова підтримка та навчання.

Проте, хоча дистанційне навчання і має свої переваги, воно також не позбавлене певних незручностей та недоліків, які можуть суттєво впливати на якість отриманої освіти та не дозволяти у повній мірі зануритися у освітній процес. На нашу думку, деякими з найбільш суттєвих недоліків є:

1. **Відсутність безпосереднього спілкування**, що ускладнює обмін ідеями, обговорення матеріалу та вирішення питань.

2. **Відсутність мотивації**, адже без регулярного контролю викладача деякі студенти можуть втрачати інтерес і відкладати виконання завдань.

3. **Виникнення залежності від Інтернет та соціальних мереж**, що у свою чергу негативно впливає на здоров'я та психологічний стан здобувачів освіти через практично повну відсутність активного способу життя.

4. **Наявність у пошукових системах відповідей на завдання (ГДЗ)**, через що в учнів та студентів поступово зникає потреба у наполегливості вирішення завдань, самостійності, креативності та індивідуальності.

Ці та багато інших проблем можуть суттєво впливати на якість отриманої освіти та ускладнювати процес навчання у дистанційному форматі, особливо в умовах різноманітних непередбачуваних обставин. Усвідомлення та подальший аналіз цих недоліків дозволить знайти ефективні шляхи їх усунення та організувати необхідне середовище для ведення навчального процесу.

Детальний аналіз переваг та проблемних сторін навчання учнів та студентів у режимі он-лайн дозволив прийти до висновку, що найбільш дієвим методом здобуття та надання освітніх послуг в умовах, наближених до критичних, вважаємо застосування так званих змішаних форм навчання, які також відомі як «*blended learning*». Саме така організація навчального процесу сприяє плідному поєднанню формату традиційного навчання у закладах середньої та вищої освіти та он-лайн ресурсів. Яким саме чином буде здійснюватися перехід на змішану форму навчання повинен вирішувати безпосередньо навчальний заклад. На сьогодні існує декілька варіацій такої роботи: навчання два дні через три, відвідування закладу освіти тиждень через тиждень, учні/студенти самостійно розподіляються на групи, де відбувається одночасне проведення оф- та он-лайн занять у

класах/аудиторіях з використанням всіх можливих технічних засобів для поєднання дистанційного та очного форматів тощо. Кожний навчальний заклад зобов'язаний прийняти **Тимчасовий порядок про організацію освітнього процесу** у період воєнного стану, який визначає основні засади й принципи організації освітньої діяльності, забезпечення якості освітнього процесу, прав та обов'язків учасників освітнього процесу в цей період. Тимчасовий порядок розробляють відповідно до Законів України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», «Про внесення змін до деяких законів України в сфері освіти щодо врегулювання окремих питань освітньої діяльності в умовах воєнного стану» від 28.04.2022 №7325, постанови Кабінету Міністрів України від 28 липня 2023 року № 782 «Про початок навчального року під час воєнного стану в Україні», наказу Міністерства освіти і науки України № 563 «Про затвердження методичних рекомендації щодо окремих питань здобуття освіти в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану в Україні», листа Міністерства освіти і науки України від 16.08.2023 № 1/12186-23 «Про організацію 2023/2024 навчального року в закладах загальної середньої освіти»; та схвалюють на засіданні педагогічної рад.

Законодавчі акти акцентують увагу на можливості активного застосування змішаних форм навчання та технологій дистанційного надання освітніх послуг у період воєнного стану та повоєнного відновлення при обов'язковій наявності надійного укриття. Змішане навчання, також відоме як гібридне навчання або «blended learning», поєднує в собі елементи традиційного навчання в аудиторії з використанням технологій дистанційного навчання. Цей підхід надає різноманітні можливості як для студентів, так і для викладачів. Змішане навчання дозволяє студентам вибирати час і місце навчання відповідно до їхнього власного графіку та потреб. Це робить навчання більш гнучким і адаптованим до індивідуальних можливостей і потреб кожного студента, розширює можливості для ефективного навчання та сприяє залученню різноманітних навчальних стилів. Поєднання двох форматів (оф- та он-лайн) сприяє інтеграції технологій у навчальний процес. Учні та студенти можуть використовувати онлайн-ресурси, відеоуроки, інтерактивні вправи та інші електронні матеріали для кращого засвоєння навчального матеріалу. Змішане навчання дозволяє студентам вибирати темп навчання та способи вивчення матеріалу відповідно до їхніх власних потреб та можливостей. Вони можуть працювати самостійно вдома, а потім

зустрічатися з викладачем для обговорення питань та уточнення матеріалу в аудиторії. Велику роль відіграє такий формат надання освітніх послуг і у роботі викладачів, адже з'являється реальна можливість експериментувати з різними методами навчання та використанням технологій. Вони можуть створювати інтерактивні матеріали, сприяти обговоренню в онлайн-форматі та забезпечувати індивідуальну підтримку студентам. Завдяки змішаному навчанню викладачі мають змогу відстежувати прогрес учнів/студентів, надавати зворотний зв'язок та оцінювати їхні досягнення. Це може включати тестування онлайн, інтерактивні завдання та обговорення результатів через віртуальні платформи.

Вихід України на міжнародний рівень, приєднання до європейських спільнот тощо надає унікальні можливості для багатосторонньої співпраці у сфері освіти та науки під егідою ЮНЕСКО. МОН України виступило з ініціативою організації та впровадження спільних проєктів для учнів та студентів з України в межах мандату ЮНЕСКО [15]. Ці проєкти мають на меті сприяння культурному обміну («Discover the world → promote your country!»), надання учням та студентам поглибленого розуміння розвитку та захисту прав людини у світі, використовуючи історичні постаті як приклади («Champions of human rights: learning from historical figures») тощо. Такі ініціативи сприяють ефективній профорієнтаційній роботі серед учнівської молоді, допомагають обрати своє майбутнє. Серед можливих проєктів взаємодії учнів та студентів пропонуються: «Bridging the Gap» (Долаємо розрив), «Generation Connection» (Зв'язок поколінь), «Mentors and Mentee!» (Наставники та підопічні), «Future Leaders Collaborate» (Майбутні лідери співпрацюють), «Education Alliance» (Освітній Альянс) тощо.

Надання якісних послуг у сфері освіти в умовах карантинних обмежень чи військових конфліктів у режимі он-лайн потребує продуманого підходу та пильної уваги з боку всіх відповідних служб. Пропозиції, наведені нижче, можуть стати у нагоді всім учасникам освітнього процесу, починаючи з учнів/студентів та закінчуючи викладацьким складом.

1. *Забезпечення доступу до освіти:* у воєнний час доступ до освіти може бути обмеженим або ускладненим. Важливо розробити стратегії та ресурси для забезпечення доступу до освітніх послуг для всіх студентів, незалежно від їхньої локації чи обставин.

2. *Безпека і конфіденційність*: слід враховувати питання безпеки та конфіденційності даних під час проведення дистанційного навчання. Доцільно застосовувати заходи безпеки, такі як шифрування даних, захист від несанкціонованого доступу та надання конфіденційності особистої інформації студентів.

3. *Гнучкий підхід до навчання*: врахування нестабільності у воєнний час та можливості екстрених ситуацій. Забезпечення гнучкості в плануванні та наданні навчальних програм, що дозволяє учням/студентам адаптуватися до непередбачуваних обставин, надаючи можливість здобувати освіту у власному темпі.

4. *Психологічна підтримка*: у воєнний час учні/студенти можуть переживати стрес та емоційні труднощі. Забезпечення психологічної підтримки учням/студентам шляхом надання доступу до психологічних консультантів або підтримуючих груп.

5. *Залучення спільноти*: важливо створювати форуми, віртуальні групи та інші можливості для обміну ідеями, спілкування та підтримки між учнями, студентами, викладачами та адміністрацією.

6. *Резервні плани*, які дозволять швидко реагувати на непередбачувані обставини, такі як військові конфлікти.

На період воєнного стану та повномасштабної війни, а також іншого типу обставин непереборної сили надані рекомендації сприятимуть забезпеченню освіти у якісному вимірі під час навчання у дистанційному чи змішаному форматі. Особливу увагу слід приділяти повній фізичній безпеці всіх учасників освітнього процесу разом з повсякчасною психологічною підтримкою. Ефективна взаємодія в питаннях наукових досліджень, академічної мобільності та проведення культурних заходів базується на кількох складових:

– *комунікація та обмін інформацією*, що включає в себе зв'язок між науковими установами, вченими, студентами та іншими зацікавленими сторонами для обміну ідеями, результатами досліджень, інформаційними ресурсами та культурними аспектами;

– *партнерство та співпраця* між університетами, дослідницькими центрами, компаніями, громадськими організаціями та іншими установами, що сприяє обміну знаннями, доступу до ресурсів та спільним науковим проектам;

– *міжнародна співпраця та академічна мобільність*, а саме: організація міжнародних обмінів студентів, викладачів та дослідників,

програми стажування, спільні проекти та інші ініціативи, спрямовані на розвиток академічної спільноти та обмін знаннями;

– **організація культурних заходів**, що включає в себе проведення наукових конференцій, семінарів, лекцій, виставок, фестивалів та інших подій, спрямованих на підвищення культурного рівня, співпрацю та розвиток спільноти;

– **планування та координація роботи**, розподіл відповідальності, врахування різних часових форм та культурних особливостей учасників освітнього процесу тощо;

– **впровадження релевантної системи оцінювання результатів** досліджень, та ініціатив, встановлення чітких критеріїв та звітності, що має на меті подальше вдосконалення навчальної діяльності. Ці складові спільно сприяють розвитку наукових досліджень, академічної мобільності та культурного обміну між установами та країнами.

Опитування учнів 11-х класів КЗ Сумської обласної ради «Сумський обласний академічний ліцей імені Дмитра Євдокимова» та студентів молодших курсів Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка щодо проблеми ефективного залучення здобувачів освіти до навчального процесу дало змогу провести детальний аналіз та виявити найбільш вмотивовані напрями роботи в умовах форс-мажорних обставин. Іноземна мова, як ніколи раніше, набуває дедалі більшої популяризації у світовій спільноті. Дуальне навчання учнів та студентів (у своїй країні та за кордоном) в умовах повномасштабних бойових дій, які ведуться на території країни, викликає перевантаженість психологічного стану та розумової діяльності, суттєво впливає на нервову систему, часто викликає несприйняття того чи іншого матеріалу, обурення щодо кількості завдань тощо.

Критерій	Учні	Студенти	
Перевантаженість кількістю домашніх завдань	70%	52%	
Стресові ситуації	50%	50%	
Постійна напруженість та нервові зриви	83%	45%	
Різниця у навчальних програмах	90%	64%	
Проблеми при вивченні декількох мов (мова країни, у якій тимчасово проживають та іноземна, як обов'язкова навчальна дисципліна)	97%	75%	
Практика використання іноземної мови (англійської) у повсякденному житті за кордоном.	65%	60%	У багатьох країнах переходять

			на офіційну мову
Удосконалення навичок іншомовного спілкування	84%	93%	Переважно у англomовних країнах

Відсоткова різниця між учнівською та студентською молоддю зумовлена тим фактором, що в учнів попереду вступ до закладів вищої освіти, складання іспитів (нмт), невизначеність у майбутньому виборі університету та країни навчання тощо. Студентська молодь у цьому плані більш врівноважена, оскільки вже захищена статусом студента.

На думку здобувачів освіти найбільш популярним методом вивчення англійської мови є **навчання через англomовні фільми**. Пояснюється це такими ключовими причинами:

1. *Навчання через приклади*, адже фільми дозволяють відчутти англійську мову в контексті реальних ситуацій, надаючи приклади вживання мовленнєвих моделей в різних обставинах. Це може полегшити розуміння граматичних конструкцій та лексики.

2. *Розширення словникового запасу*, оскільки під час перегляду фільмів учні стикаються з новими словами та виразами, що допомагає їм розширити словниковий запас та вивчати мову в контексті.

3. *Аутентична вимова та інтонація*, що сприяє поліпшенню навичок аудіювання та розмовної практики.

4. *Візуальний аспект фільмів*, який допомагає здобувачам зрозуміти ситуації, навіть якщо вони не знають деяких слів. Це дозволяє збагачувати розуміння мови через контекст.

5. *Підвищення мотивації*, адже для багатьох учнів навчання через фільми є більш захоплюючим та мотивуючим, порівняно з традиційними методами. Зацікавленість сюжетом та персонажами може стимулювати активніше вивчення мови.

6. *Природна імерсія в мовному середовищі*, яка допомагає зануритися в англomовне середовище, слухаючи мову, що використовується носіями мови в різних життєвих ситуаціях.

7. *Культурне розмаїття фільмів*, які дозволяють досліджувати культурні особливості та аспекти життя англomовних країн, що сприяє глибшому розумінню мови та культури.

Всі ці елементи роблять навчання через англomовні фільми цікавим та ефективним методом для вивчення іноземної мови, зокрема англійської, особливо серед учнівської молоді, яка в цілому

схильна до використання мультимедіа в навчанні. Проте, слід бути уважними у перегляді фільмів та використання фраз, які згадуються в них: часто історичні фільми та фантастика не відтворюють сучасні мовленнєві норми.

Наступним критерієм, який може стати мотиваційним аспектом у вивченні іноземних мов та сприяти інтенсифікації навчання було визначено **інтерактивні платформи**: Babbel, Rosetta Stone, Duolingo (надають уроки, вікторини, інтерактивні вправи для збагачення вокабуляру, граматики та вимови).



Спільні віртуальні мовні програми обміну (*Join Virtual Language Exchange Programs*) дають можливість спілкування з носіями мови. Такі платформи, як Tandem чи Hello Talk допомагають практикувати вимову, письмо, розмовні навички через відео-чати, голосові повідомлення, відео-дзвінки тощо.



Інтернет додатки Memrise, FluentU, Quizlet сприяють поповненню лексики, розумінню культурних відмінностей тощо. Ці додатки часто використовують мультимедійний контент, а саме: аудіо- та відео-кліпи для вдосконалення навичок аудіювання та спілкування.



Quizlet і Memrise є популярними платформами для вивчення мов, але вони мають деякі відмінності у своїх підходах. Quizlet відомий своєю системою навчання на основі карток, що дозволяє користувачам створювати власні картки або отримувати доступ до широкого спектру створених користувачами наборів карток. Він також пропонує різні режими навчання, включаючи ігри та вікторини, щоб допомогти користувачам вивчити та зберегти інформацію.

З іншого боку, Memrise використовує комбінацію інтервалів повторення та мнемонічних прийомів, щоб допомогти користувачам запам'ятати лексику та фрази. Він також пропонує різноманітні

створені користувачами курси та мультимедійний вміст, щоб зробити навчання більш привабливим.

Зрештою, вибір між Quizlet і Memrise залежить від індивідуальних уподобань щодо навчання. Деякі учні можуть віддати перевагу простоті карток у Quizlet, тоді як інші можуть оцінити мнемонічні техніки та мультимедійний вміст, запропонований Memrise. Варто спробувати обидві платформи, щоб побачити, яка з них краще відповідає вашому стилю навчання та цілям.

Третє місце в опитуванні посіло *навчання через читання* літературних творів, завдяки яким можна суттєво покращити навички грамотності та спілкування. Проте навчання через читання має свої плюси та мінуси, а вибір цього методу залежить від індивідуальних вподобань та мети вивчення мови. До основних позитивних сторін такого методу вивчення іноземної мови відносимо:

- *розвиток словникового запасу*, адже читання текстів допомагає розширювати словниковий запас, ознайомлюючи з новими словами та виразами;

- *розвиток читацьких навичок*, що сприяє розумінню прочитаного, удосконаленню навичок аналізу та інтерпретації текстів;

- *аутентичність мови*, оскільки англomовні тексти надають можливість вивчати мову в контексті реальних використань, що сприяє аутентичному засвоєнню мовної практики;

- *культурне розмаїття*: через читання літературних творів та інших текстів можна дізнатися про культуру, історію та соціальні аспекти англomовних країн;

- *самостійність*: читання можна впроваджувати індивідуально, що дозволяє студентам вчитися в своєму темпі та зосереджуватися на конкретних темах чи стилях.

Мінусами при вивченні мови через читання можна вважати:

- *недостатність аудіювання та говоріння*, оскільки лише читання може не забезпечити достатньої практики у навичках аудіювання та виразного мовлення, що є важливим для повноцінного вивчення мови;

- *відсутність практики вживання мовленнєвих одиниць чи структур*, учень/студент може вивчати слова та конструкції, але не завжди вживати їх у практиці, як це може відбуватися при спілкуванні чи написанні;

- *потреба відповідного рівня складності*, адже вибір текстів повинен враховувати рівень вивчення мови студента, інакше текст

може бути або занадто простим, або занадто складним для оптимального навчання;

– *відсутність взаємодії* – читання може бути одноманітним і не забезпечувати можливості для активної взаємодії з мовою;

– *залежність від текстового матеріалу*, коли нестача варіативності може призвести до обмеження у розмаїтості слів, тем та стилів мовлення, які вивчаються.

Отже, щоб досягти найкращих результатів, рекомендується поєднувати читання з іншими методами навчання, такими як аудіювання, виразне мовлення та активна комунікація в мові.

Наступним методом мотивації вивчення іноземної мови здобувачі освіти пропонують вважати **прослуховування пісень** англійською мовою, що підвищить шанси розуміти слова та фрази носіїв мови, незалежно від особливостей вимови, пов'язаних з діалектами окремих місцевостей, різними соціальними і професійними говірками, а також мовними варіантами, відомими під назвою «New Englishes чи World Englishes. І якщо британський варіант та похідні від нього, який ще називають варіантом внутрішнього кола «Inner Circle» (американський, канадський, австралійський та новозеландський) досить зрозумілий та прийнятний для нас, то з варіантами так званого зовнішнього кола «Outer Extended Circle» (країни – колишні колонії та протекторати: Індія, Нігерія, Пакистан, Замбія, Сінгапур) часто виникають значні труднощі у розуміння та сприйнятті, хоча вони активно використовуються в різних соціальних сферах. Для багатьох стають проблемними і варіанти кола, що розширюється «Expanding Circle», оскільки вони містять різновиди англійської мови як іноземної з огляду на різні етноси, наприклад, Spanglish (іспанський), Polglish (польський), Chinglish (китайський), Japtish (японський), тощо [3]. Прослуховування пісень виконавців різних країн дозволяє більш впевнено орієнтуватися у міжнародному англomовному соціумі, а поєднання такого методу з програмним матеріалом стане дієвим стимулом для вивчення іноземної мови в умовах дистанційного навчання.

Проведені дослідження проблеми оптимізації та інтенсифікації дистанційного освітнього простору в обставинах непереборної сили, таких як карантинні обмеження та воєнний стан, дозволили схарактеризувати такі *висновки*:

1) з метою більш динамічної роботи в умовах он-лайн формату доцільно приділяти значну увагу оптимізації та інтенсифікації навчальної діяльності, що дасть можливість всім учасникам освітнього процесу перейти від традиційних форматів надання освітніх послуг до дистанційного, гібридного чи інших альтернативних моделей;

2) найефективнішим освітнім форматом в умовах формажорних обставин визначено *змішаний (blended learning)* тип навчання;

3) організація навчального процесу повинна бути чітко вмотивована, оскільки сам формат традиційного он-лайн навчання зумовлює певні негативні прояви, а саме: виконання завдань учнями/студентами не в повному обсязі пояснюються впливом зовнішніх факторів, перебоями в наданні інтернет-послуг, постачання електроенергії тощо;

4) педагоги повинні активно використовувати всі можливі методи та інструменти для заохочення навчання в умовах непередбачених обставин: проведення кіноклубів, вивчення мовленнєвих структур із залученням музичних творів, участі у вебінарах з англійськими учасниками, організація «читальних залів» з подальшим ситуативним відтворенням на практиці тощо;

5) подальших науково-методичних розробок потребує система методів оцінювання в умовах суто дистанційного чи змішаного навчання;

б) важливими факторами оптимальної організації навчального процесу в умовах непередбачуваних обставин залишаються інноваційні підходи та вміння сприймати зміни.

Впровадження інноваційних змін у закладах освіти в обставинах непереборної сили залежить від розвитку професійної майстерності педагогічного колективу та тих методів оптимізації та інтенсифікації освітнього простору, які доцільно використовувати для мотивації ефективного навчання.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Conrad R.-M., Donaldson, J. Ana. Publisher: John Wiley & Sons, 2011. 160 p.
2. Ferdig R.E., Baumgartner E., Hartshorne R., Kaplan-Rakowski R. & Mouza C. (Eds). Teaching, Technology, and Teacher Education During the COVID-19 Pandemic: Stories from the Field. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). 2020. URL: <https://www.learntechlib.org/p/216903/>.
3. Kachru B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English Language in the OuterCircle / B. B. Kachru // English in the World. – Cambridge: Cambridge University Press, 1985. P. 11–30
4. Kharnongrum D. J., Dunai D., Tirkey Z. Attitude of secondary school teachers towards online teaching and learning. Education, Computer Science. 2023.
5. Picciano A. Online education policy and practice: The past, present, and future of the digital university. London: Routledge, 2017. 240 p.
6. Stavredes T. Effective Online Teaching: Foundations and Strategies for Student Success. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, 2011. 144 p.
7. Алексеева С. Організація освітнього процесу в старшій профільній школі в умовах непередбачуваних глобальних впливів. Scientific Collection «InterConf», (114), 2022, p. 102–108. URL: <https://archive.interconf.center/index.php/conference-proceeding/article/view/785>
8. Блощинський І. Г. Сутність та зміст поняття «дистанційне навчання» в зарубіжній та вітчизняній науковій літературі. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Випуск 3. 2015. С. 1-20.
9. Війна та освіта: як рік повномасштабного вторгнення вплинув на українські школи: оприлюднено результати дослідження. 2023. URL: <https://op.ua/news/osvita-v-ukraini/viy-na-ta-osvita-yak-rik-povnomasshtabnogo-vtorgnennya-vplivuv-na-ukrayinski-shkoli-oprilyudneno-rezultati-doslidzhennya>
10. Деякі питання організації дистанційного навчання: Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.09.2020 р. №1115. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20#Text>
11. Колесник О.С., Гаращук Л. А., Гаращук К. В. Теоретична фонетика англійської мови : навчальний посібник для студентів факультетів іноземних мов. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2015. 226 с.
12. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні: Постанова від 20 грудня 2000. Міністерство освіти і науки України. URL: <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html6>.
13. Лист Міністерства освіти і науки України від 06.03.2022 № 1/3371-22 «Про організацію освітнього процесу». URL: [https://uon.cg.gov.ua/web\\_docs/2143/2022/04/docs/1\\_3371-22.pdf](https://uon.cg.gov.ua/web_docs/2143/2022/04/docs/1_3371-22.pdf)
14. Малихін О., Арістова Н., Рогова В. Мінімізація освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану: змішане навчання. Український педагогічний журнал, № 3, 2022. С. 68–77. URL: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-68-76>
15. МОН ініціює спільні проекти для учнів та студентів з України у межах мандату ЮНЕСКО URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-iniciyuye-spilni-proyekti-dlya-uchniv-ta-studentiv-z-ukrayini-u-mezhah-mandatu-yunesko>
16. Пилаєва Т.В. До розуміння поняття «дистанційна освіта». 2019, URL: <http://repository.hneu.edu.ua/jspui/handle/123456789/12644>
17. Про вищу освіту: Закон України 01.07.2014 р. No1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
18. Про затвердження Положення про дистанційне навчання, Наказ № 4662013 від 25.04.2013, URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text>

19. Про освіту зі змінами 2023 рік №2145-VIII від 05.09.2017, редакція від 21.11.2021: Закон України URL: [https://urst.com.ua/download\\_act/pro\\_osvitu](https://urst.com.ua/download_act/pro_osvitu)
20. Про освіту: Закон України. Розділ XII. Прикінцеві та перехідні положення URL: [https://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/77298/#google\\_vignette](https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/77298/#google_vignette)
21. Про торгово-промислові палати в Україні: Закон України (Відомості Верховної Ради України (ВВР), № 13, 1998. ст.52) URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/671/97-%D0%B2%D1%80#Text>
22. Топузов О., Засекіна Т. Загальна середня освіта України в умовах воєнного стану та відбудови: методичний порадник науковців Інституту педагогіки НАПН України до початку нового навчального року. 2022. URL: <https://doi.org/10.32405/978-966-983-360-0-2022-70>
23. Указ Президента України № 64/2022.  
URL: <https://www.president.gov.ua/documents/642022-41397>

*Світлана Коваленко*

## **ДОРΟΣЛИЙ СТУДЕНТ У ФОКУСІ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ: ДОСВІД БРИТАНСЬКИХ ЗВО**

*Освіта і навчання дорослих є ключовим необхідним  
відгуком на виклики, які стоять перед нами...  
(ЮНЕСКО, VI Міжнародна конференція з освіти дорослих)*

Незаперечним є той факт, що сучасна парадигма суспільного розвитку залежить від стану та розвитку системи освіти безпосередньо, і освіта дорослих при цьому є її ключовим ланцюгом, що здатний забезпечити об'єктивну реакцію на динамічні зміни в економіці, технологіях та соціокультурному середовищі. В епоху глобалізації навчання дорослих має більше значення, ніж будь-коли. Економічна інтеграція, технології, міграція та складність глобальних викликів ставлять високі вимоги до знань і навичок. Аргументація на користь освіти дорослих резонує з аргументами на користь навчання впродовж життя: в усьому світі освіта є незамінною основою для створення і підтримки особистого, соціального та економічного добробуту. «Ще жодна країна не змогла подолати сходами людського розвитку без постійних інвестицій у навчання впродовж життя» [3].

Вища школа, які у попередні століття здавалося достатньо повільно та іноді неохоче реагує на виклики суспільства стати доступною і відкрити свої двері для більш широкого загалу, на сьогодні демонструє значну динаміку в усвідомленні значимості неперервної освіти в цілому та освіти дорослих зокрема. Багато ЗВО у

всьому світі розширюють можливості для навчання дорослого студента, проводять глибокі науково-педагогічні та психолого-соціологічні дослідження стосовно особливостей навчання дорослих, готують цільові педагогічні кадри для роботи з дорослим контингентом студентів (андрагогів).

Україна, як країна з багатонаціональною історією та євроінтеграційними амбіціями, не стоїть осторонь, а активно підтримує світову спільноту у цьому напрямку. На національному рівні останні десятиліття спостерігається посилення уваги до освіти дорослих як соціального феномену. Зокрема, підготовлено та презентовано ряд консультаційних документів: «Біла Книга національної освіти України» (2010 р.), Національні доповіді «Про стан та перспективи розвитку освіти в Україні (2011, 2016)), де обґрунтовується необхідність та першочерговість розвитку пожиттєвої освіти; розроблено Концепцію розвитку освіти дорослих в Україні (2016 р.), проєкт «Концепції розвитку освіти дорослих в Україні» (2019 р.); внесено пропозиції до Закону України «Про освіту» (ст. 18 «Освіта дорослих»), триває кропітка робота над Законом України «Про освіту дорослих»; професія «Андрогог» офіційно додана до Національного Класифікатора ДК 003:2010 «Класифікатор професій». Ідея, яка проходить лейтмотивом через усі ініціативи, звучить як: «освіта дорослих... формальна, неформальна, професійна і непрофесійна, організована і неорганізована – є суспільним благом, спрямованим на досягнення самореалізації особистості ... і повинна мати підтримку на державному рівні» [2, с. 15-16].

З огляду на триваючі в нашій країні процеси євроінтеграції та упровадження концепції пожиттєвої освіти, цікавим, на наш погляд, стане досвід британських закладів вищої освіти щодо реалізації програм, спрямованих на дорослого студента. Така практика є історичною традицією Великої Британії, що довела свою дієвість, ефективність, фінансову рентабельність, а отже може слугувати цікавим досвідом для впровадження на національному підґрунті.

У контексті наукової розвідки привертають увагу дослідження, орієнтовані на аналіз стану та особливостей функціонування британської вищої школи, зокрема, наукові А. Глузмана, Т. Григор'євої, О. Карпенка, С.Коваленко, К.Корсака, Л.Котоміної, І. Марцинковського, Н. Нікандрова, Л.Рябова, Л.Торяник, Н.Федорової, К. Цейкович, В. Шейко. Важливе значення для дослідження мають наукові доробки, які містять історико-педагогічний огляд форм

навчання дорослих в Британії, що представлено у дослідженнях Д. Антонової, К. Андерсона, А. Готалова-Готліба, Л. Кертмана, П. Міжуєва, К. Салімової, Л. Сундукової, Р. Тантлевської, Л. Федєєвої. Визнаними британськими науковцями у галузі освіти дорослих вважаються Т. Келлі, Б. Саймон, П. Джарвіс, М. Тайт, К. Тітмус, Д. Хілл, А. Сток та ін. Особливий науковий інтерес становлять проаналізовані офіційні документи (парламентські звіти, звіти та рекомендації урядових комісій, законодавчі акти з питань освіти дорослих, урядові постанови).

### **Реформи вищої школи Британії: акцент на дорослого студента**

Вища освіта у Великій Британії традиційно характеризувалася як елітарна та закрита, академічного та науково-дослідницького формату, орієнтована на заможних студентів; і так тривало до середини 60-х років ХХ століття. Звіт Комітету з вищої освіти Великої Британії, відомий як звіт Роббінса, від 1963 року, де стверджувалося, що «курси вищої освіти повинні бути доступними для всіх, хто має здібності та навички до навчання і бажає отримати відповідні знання» [20], став першим урядовим заходом скерованим на інтеграцію формальної вищої освіти і освіти дорослих. У зазначеному звіті також рекомендувалося розширення університетського сектору шляхом створення нових університетів та диверсифікація вищої освіти через заснування спеціальних технологічних університетів, що було успішно реалізовано у 1960-х рр.

Популярність та масовість вищої освіти в 1960-70-х рр. була тісно пов'язана з підвищенням значимості вищої освіти в прискоренні темпів економічного розвитку країни. У руслі науково-технічного прогресу, соціально-економічних викликів трансформація із замкнутої системи для привілейованого обмеженого кола споживачів у відкриту для масової підготовки кваліфікованих фахівців за різноманітними профілями та рівнями вищої освіти визначається як важливий аспект реформування британської вищої школи.

Проте навіть при збільшенні кількості університетів та зростанні фінансування відділень освіти дорослих закладів вищої школи, урядові не вдалося повністю закрити потреби промисловості у кваліфікованих кадрових ресурсах, що, зокрема, підкреслювалося у Білій урядовій книзі «План розвитку політехнікумів та коледжів» (1966 р.) [4]. За таких обставин для вирішення проблеми кореляції

між підвищеним попитом на вищу освіту та обмеженим резервом навчальних місць у ЗВО у Британії в другій половині 60-х рр. було створено 30 політехнічних інститутів шляхом об'єднання різнотипних коледжів (наприклад, технологічного та педагогічного), за рахунок чого держава розширила неуніверситетський сектор вищої освіти та започаткувала *бінарну* систему вищої освіти. Сектор неуніверситетської вищої освіти доповнювали коледжі та інститути вищої освіти, які також являли собою конгломерати різнотипних та різнорівневих коледжів.

Слід відзначити, що саме політехнікуми та коледжі вищої освіти стали альтернативою університетській освіті для дорослих студентів, де організовувалися професійно-орієнтовані курси (більшість з них – заочно), тісно пов'язані насамперед з потребами промисловості та бізнесу, проте «університетської якості».

Важливою особливістю розвитку вищої освіти дорослих в останні десятиліття століття є фундаментальні структурні реформи, скеровані на посилення ролі британського уряду у фінансуванні, плануванні та управлінні навчальними закладами вищої школи у контексті загальних доцентрових тенденцій. Слід зауважити, що специфікою британських університетів була їх автономність при повному державному фінансовому забезпеченні через Комітет університетських грантів (UGC), заснований у 1919 р. Комітет, членами якого були представники університетів, мав повноваження незалежно, на власний розсуд розподіляти кошти між вищими навчальними закладами за таємним критерієм. На практиці це означало, що кожний університет щорічно отримував приблизно однакову суму державних капіталовкладень у формі грантів. Проте економічна криза 1970-х рр. значною мірою похитнула стабільність цієї системи. Освітня політика консервативної партії, скерована на раціоналізацію витрат у секторі освіти, призвела до того, що за перші три роки її перебування при владі обсяги грантів у вищу освіту зменшилися на 17%. При цьому відсутність єдиного визначеного критерію фінансування призвела до того, що класичні університети втратили 6% надходжень, в той час як інші, переважно технологічні, університети недорахувалися 44% прибутку [38]. Наслідками постійного недофінансування стали скорочення викладацького складу, недостатнє матеріально-технічне забезпечення, сповільнення темпів розвитку інфраструктури університетського кампусу (нестача навчальних аудиторій, гуртожитків, спортивних приміщень тощо).

Подібна ситуація спостерігалася і в секторі неуніверситетської вищої освіти, що фінансувався місцевою владою.

В результаті, традиційна автономність британських вищих навчальних закладів стала своєрідним «каменем спотикання», що породжувала суперечності між зростаючими суспільними потребами у фахівцях з вищою освітою, вимогами науково-технічного прогресу та відсутністю єдиного чіткого механізму їх регулювання. Ці фактори викликали зміну характеру управління системи вищої освіти та змусили вищу освіту стати предметом уваги законодавчих органів.

Послідовно проведені реформи 1988 та 1992 рр., спрямовані на посилення адміністративного та фінансового моніторингу вищої освіти з боку центрального уряду, були елементом загальних доцентрових тенденцій, типових для розвитку британської системи освіти у цей період в цілому. По-перше, була усунута межа між неуніверситетським та університетським секторами вищої освіти – політехнікуми та коледжі вищої освіти набули університетського статусу та дістали право присуджувати власні академічні ступені. По-друге, змінився механізм розподілу коштів між закладами вищої освіти: після створення унітарної вищої школи функції Комітету університетських грантів та місцевих органів управління освітою перейняла Рада з питань фінансування вищої освіти Англії (HEFCE), яка стала використовувати принципово новий підхід до фінансування ЗВО. Новостворена Рада фінансувала не окремі заклади, як попередньо, а конкретні академічні послуги інституції за спеціальною формулою, згідно з якою до уваги беруться такі показники, як кількість студентів, профіль та дисциплінарний цикл ЗВО, науково-дослідна робота, професорсько-викладацький склад. Механізм фінансування став жорсткішим також з огляду на той факт, що більшість членів Ради не мали досвіду викладацької діяльності в університетах; вони в основному представляли адміністративно-керівницький апарат центрального уряду.

Отже, структурна модернізація вищої освіти дала можливість для розвитку трирівневої системи її регулювання. Перший рівень представляють уряд та Департамент освіти, які встановлюють параметри функціонування системи, що контролюється законодавством. На другому рівні відбувається координація процесу реалізації основних завдань уряду та визначення шляхів їх впровадження, що є функцією Ради з питань фінансування вищої освіти. На третьому рівні університети мають автономію щодо

втілення в життя пріоритетних завдань, визначених та контрольованих на першому й другому рівнях. Отже, на сучасному етапі освіти політика вищої школи формується «зверху-вниз», що є свідченням поглиблення тенденцій централізму, характерних для всіх ланок системи освіти дорослих за останню декілька декад. Підвищення якості та ефективності вищої освіти відбувається через нейтралізацію традиційного самоуправління університетів, посилення адміністративного тиску шляхом централізації механізму фінансування.

Проте, незважаючи на кризові та суперечливі явища, що відбуваються в системі вищої освіти Великої Британії в останні десятиліття, слід відзначити і ряд позитивних зрушень, пов'язаних насамперед із проведенням політики широкого доступу до освітніх послуг вищої школи.

Позитивною тенденцією розвитку британської вищої освіти, що типово і для інших економічно розвинених країн Заходу та США, є перетворення її на масову та доступну для різних представників британського суспільства: у 1960-х роках заклади вищої освіти охоплювали лише 6% студентів старших 21 року, на початку 2000-х рр. кількість дорослих студентів (віком від 18 до 30 років) у секторі вищої освіти складала 43% [34, с. 12], то на 2022-2023 рр. цей показник склав 58% [19]. Зростання студентського контингенту серед дорослих споживачів освітніх послуг вищої школи обумовлюється глобальною концепцією пожиттєвого навчання: «Темпи соціальних та технологічних перетворень свідчать про те, що освіта, в тому числі і вища... повинна стати дійсно неперервним процесом. Сучасні студенти будуть вимушені повертатися до навчання декілька разів за життя, щоб отримати нові знання, підвищити рівень навичок та вмінь, а також залишитися зайнятими на ринку праці» [34, с. 20].

Значна кількість студентів британських ЗВО сьогодні – це особи, які поєднують навчання з роботою, внаслідок чого збільшилась кількість студентів відділень неперервної освіти. В період з 1985 по 1995 роки кількість дорослих студентів (старших 25 років) зросла вдвічі. В 1994-95 н.р. дорослі становили 27% загального числа студентів сектору вищої освіти, у 1997-98 н.р. – 31%, у 2001-02 н.р. – 41%. Згідно статистичних даних, розміщених у офіційному звіті Палати громад щодо дорослих студентів ЗВО Британії, контингент студентів першого курсу у 2019-20 н.р. на 37% складають представники вікової групи понад 21 рік (перший бакалаврський

рівень вищої освіти), дорослі студенти другого (магістерського) рівня вищої освіти складають понад 50% (вікова категорія 25+) [22; 23].

У табл. 1 подано статистичну інформацію стосовно дорослих студентів у вищій освіті Великої Британії.

Таблиця 1

**Дорослі студенти у ЗВО Великої Британії (2019-2020 н.р)**

	Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти (21 рік і старші)		Другий (магістерський) рівень вищої освіти (25 років і старші)	
	кількість	відсоток	кількість	відсоток
Денна форма навчання	147 965	26%	104 105	36%
Заочна форма навчання	105 910	86%	97 980	87%
<i>Разом</i>	<i>253 875</i>	<i>37%</i>	<i>202 085</i>	<i>50%</i>

Табл. 2 презентує інформацію щодо рейтингу британських університетів з найбільшою кількістю дорослих студентів (25 років і старші) у 2019-2020 навчальному році.

Таблиця 2

**Британські ЗВО з найбільшою кількістю дорослих студентів (25+)**

№	ЗВО	Відсоток дорослих студентів
1	Інститут дослідження раку (The Institute of Cancer Research)	84%
2	Відкритий університет (The Open University)	79%
3	Лондонська школа гігієни та тропічної медицини (London School of Hygiene and Tropical Medicine)	79%
4	Лондонська школа бізнесу (London Business School)	77%
5	Ліверпульська школа тропічної медицини (Liverpool School of Tropical Medicine)	77%
6	Університет Кренфілду (Cranfield University)	73%
7	Коледж Біркбек (Birkbeck College)	72%
8	Університет Гліндер (Glyndŵr University)	68%
9	Університетський коледж остеопатії (The University College of Osteopathy)	66%
10	Національна школа кіно та телебачення (The National Film and Television School)	65%
<i>Загалом ЗВО Великої Британії</i>		<i>40%</i>

### Провайдери вищої освіти дорослих

Аналіз провайдерів освітніх послуг для дорослих свідчить про те, що британська система вищої освіти завжди характеризувалася різноманітністю типів навчальних закладів. Тенденція варіативності британської вищої школи зумовлюється особливостями історичного розвитку країни, децентралізацією управління освітою, створенням унітарної системи вищої освіти та наданням навчальним закладам неуніверситетського сектору (політехнікумам, коледжам вищої освіти) університетського статусу, а також останнім часом значним впливом ринкових механізмів [12, с. 143]. Орієнтація на створення системи неперервної освіти стимулює створення різних рівнів та циклів вищої освіти, розширює доступ до отримання дипломів та ступенів за рахунок активного залучення новітніх досягнень науки та техніки, що, безперечно, надає британській вищій школі характеристик гнучкості та мобільності.

Основними провайдерами вищої освіти дорослих у Великій Британії є: «класичні» університети (засновані Королівською хартією або законом Парламенту), «нові» університети (всі колишні політехнічні інститути, які отримали університетський статус після реформи 1992 року), коледжі вищої освіти (загальні та спеціалізовані), які законом 1992 року також набули статусу закладів вищої освіти, та коледжі подальшої освіти (переважно коледжі 6-го класу), які дають можливість отримати перший ступінь вищої освіти. Рис. 1 дає уявлення про співвідношення закладів вищої освіти на ринку освітніх послуг на прикладі Англії [12, с. 148]

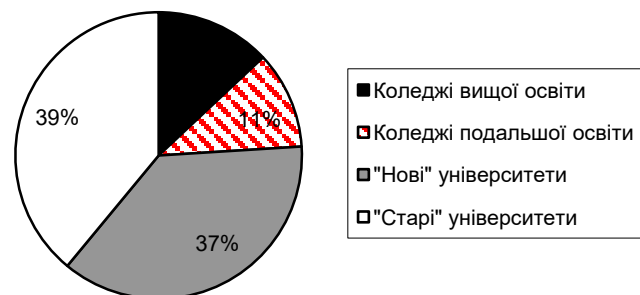


Рис. 1. Типологія вищих навчальних закладів Англії.

Аналіз рис. 1 свідчить про те, що на сьогодні «старі», тобто класичні, університети залишаються домінуючим провайдером вищої освіти. Проте дослідження вказують, що основна частка дорослих

студентів зосереджена переважно у «нових» університетах, коледжах вищої та подальшої освіти [8, с. 8]. Це пояснюється, по-перше, тим фактом, що класичні університети, незважаючи на прогресивні демократичні тенденції, дотримуються дещо консервативних поглядів щодо елітарності своїх освітніх послуг, а тому, як і раніше, орієнтуються на «традиційного» студента. По-друге, «нові» університети фокусують увагу переважно на професійній освіті, що більшою мірою імponує людині, яка вже вийшла у світ праці і має на меті поєднати набуті практичні навички з теоретичною базою.

### Рамка кваліфікацій вищої освіти

Диверсифікація вищої освіти, велика кількість існуючих в країні кваліфікацій, викликана історичною традицією автономії кожного ЗВО присуджувати власні наукові ступені, а також інтеграція в єдиний європейський освітній простір у контексті Болонської декларації, підписаної Британією у 1999 році, викликали необхідність структурних реформ вищої школи, зокрема введення у 2001 р. уніфікованої кваліфікаційної рамки вищої освіти (КШВО) для Англії, Уельсу та Північної Ірландії (Для Шотландії була розроблена окрема КШВО з огляду на суттєві відмінності системи вищої освіти цієї країни від інших, що входять до складу З'єданого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії). Безумовно, що КШВО зробила британську систему кваліфікацій більш прозорою та зрозумілою як для споживачів освітніх послуг, так і провайдерів [13, с.162].

Таким чином, Агенція з питань якості запропонувала ввести єдину кваліфікаційну рамку, за якої всі кваліфікації розподіляються в межах 9 рівнів, де 0-3 рівні охоплюють середню освіту, у той час як 4-8 рівні відносяться до системи вищої освіти: 4 – сертифікаційний, 5 – проміжний, 6 – почесний, 7 – магістерський та 8 – докторський (табл. 3). Запропонована кваліфікаційна рамка підкреслює ще одну важливу характеристику англійської системи вищої освіти – її багатоступеневість, що відображує об'єктивну потребу економіки в підготовці спеціалістів різних рівнів.

Таблиця 3

### Кваліфікаційна рамка вищої освіти Англії

<i>Назва кваліфікаційного рівня</i>	<i>Кваліфікації ВО, що присуджуються</i>
<b>4-й рівень</b> Сертифікаційний (Certificate)	Вищий національний сертифікат (HNC), Сертифікат про вищу освіту (CertHE)

<b>5-й рівень</b> Проміжний (Intermediate)	Базовий ступінь (Foundation degree: FdA, FdSc), Диплом про вищу освіту (DipHE), Вищий національний диплом (HND)
<b>6-й рівень</b> Почесний (Honours)	Почесний ступінь бакалавра (BA/BSc Hons), Ступінь бакалавра (Bachelor's degree), Професійний сертифікат про педагогічну вищу освіту (PGCE)
<b>7-й рівень</b> Магістерський (Master's)	Магістерський ступінь (Master's degree), Інтегрований магістерський ступінь (Integrated master's degree: MEng, MChem, MPhys, MPharm), Диплом про педагогічну освіту (Diploma in Education), Сертифікат про післядипломну освіту (Postgraduate Certificate in Education)
<b>8-й рівень</b> Докторський (Doctoral)	Докторський ступінь (PhD/DPhil, EdD, DBA, DClInPsy)

Розглянемо запропоновану КШВО детальніше.

4-й рівень передбачає отримання сертифіката про вищу освіту (Certificate of Higher Education) або Вищого національного сертифіката (Higher National Certificate) і, як правило, є професійно-орієнтованим однорічним курсом, еквівалентним першому року навчання у ЗВО. Програми цього рівня розраховані на тих осіб, які віддають перевагу заочній формі навчання з перспективою поступово, поетапно отримати повну академічну освіту.

Курси 4-ого рівня за денною формою навчання для дорослих завжди були пріоритетом діяльності довгострокових коледжів-інтернатів (long-term residential colleges), які історично готували керівні кадри на замовлення тред-юніонів; пізніше цільовий контингент розширився до дорослих, у яких є певні фінансові, особисті чи соціальні перешкоди, які унеможливають продовження освіти. На сьогодні в Британії функціонує чотири коледжів цього типу, найстаріший з яких – коледж ім. Рескіна (Ruskin College) – засновано у 1899 році, решта – Fircroft College, Hillcroft College, Northern College – у 1960-70х рр. усі чотири об'єднані під назвою «residential Institutes of Adult Learning». Довгострокові коледжі інтернатного/пансіонатного типу є традиційними навчальними

зкладами, орієнтованими на дорослого: основним контингентом коледжів є студенти старші 24 років (90%), середній вік студентів – 38 років [28, с. 6]. Північний коледж (Northern College), до прикладу, має 4000 заявок в середньому щорічно, 80% з яких реєструються на короткотривалі програми з проживанням у кампусі [37].

Проміжний 5-й рівень включає базовий ступінь (Foundation degree), диплом про вищу освіту (Diploma of Higher Education), вищі національні дипломи (Higher National Diploma). Проміжний рівень вважається вищою *професійною* кваліфікацією, тому що орієнтується на студентів, які збираються відразу після завершення курсу вступити у світ праці без продовження навчання на отримання ступеня бакалавра. Як правило, програми цього рівня розраховані на два роки навчання та є основним фокусом коледжів вищої та подальшої освіти. Необхідно зауважити, що коледжі вищої та подальшої освіти мають право присуджувати наукові ступені не вищі рівня бакалавра. На відміну від університетів, вони є вузькоспеціалізованими закладами освіти в таких галузях, як дизайн, музика, педагогіка і т.п. Більшість студентів для здобуття проміжних кваліфікацій навчаються заочно або дистанційно (70%). Денна форма навчання переважає у студентів, які проходять програми на отримання диплома про вищу освіту та вищого національного диплома.

До 2000-х рр. вищі національні сертифікати та дипломи задовольняли переважну більшість бажаючих отримати вищу професійну освіту. Ця кваліфікація дає можливість подвійної альтернативи: кар'єрний ріст до посади середнього технічного або молодшого керівника або продовження навчання в університеті на другому курсі. Реформа 2001 року запропонувала введення нового кваліфікаційного рівня – *базового ступеня* (Foundation degree), необхідність у створенні якого пояснювалося катастрофічною нестачею в Британії спеціалістів вищого технічного рівня. Аналіз ринку праці, проведений Інститутом з питань дослідження зайнятості (IER), дозволяв зробити припущення, що через десять років в Британії з'явиться 800 тис. нових робочих місць, які будуть вимагати спеціалістів з вищим технічним та молодшим професіональним рівнем кваліфікації [14, с. 4]. За прогнозами це був наймасштабніший приріст професій, ніж у будь-яких інших галузях ринку праці. Це і спонукало до реформування та введення базового ступеня «зادля задоволення потреб суспільства у спеціалістах з технічною кваліфікацією, збільшення кількості споживачів освітніх послуг вищої

школи та збалансування потреб роботодавців і студентів у професійних вміннях країні» [15, с. 1].

Визначальною характеристикою нововведених кваліфікацій було те, що вони розробляються у тісній співпраці ЗВО з роботодавцями, регіональними агенціями розвитку, професійними організаціями та іншими зацікавленими сторонами (стейкхолдерами). Як правило, кожен заклад вищої освіти має основну перевагу визначати зміст навчальних програм, методики викладання тощо, проте, ми переконані, що саме така форма кооперації дає можливість визначити пріоритетні галузі та дисципліни, які повинні стати базою навчальних програм, що, у свою чергу, дає змогу повноцінно задовольнити місцеві та регіональні потреби економіки. Так, наприклад, компанія KLM UK Engineering, яка є одним із провідних машинобудівних об'єднань Британії, розробила власні базові ступені за спеціальністю «Авіаційне будування». Тепер студенти мають можливість проходити виробничу практику безпосередньо на підприємствах компанії, що є частиною навчального курсу. Отримання базового ступеня традиційно вимагає два роки навчання, але тривалість курсу може бути довша залежно від форми навчання (денна, заочна, дистанційна) та змісту навчальної програми. Головними провайдерами курсів на отримання проміжного базового ступеня поступово стають коледжі подальшої освіти, що забезпечують 11% освітніх послуг вищої школи, з яких 90% навчальних програм – це дворічні професійні курси базового ступеня [13, с. 79].

Дослідження засвідчують, що британський уряд висловлює значне занепокоєння стосовно ставлення більшості роботодавців до ступенів проміжного рівня. Незважаючи на той факт, що більшість з них заявили про потребу в спеціалістах високої технічної кваліфікації, які є добре підготованими до світу праці, перевага віддається випускникам зі ступенем бакалавра з відзнакою. Дискримінативне ставлення позначається також на розмірі заробітної платні: за підрахунками, спеціалісти з дипломами та сертифікатами дворічних професійних програм в середньому отримують заробітну платню на 64% менше, ніж їх колеги з 3-річним дипломом [31, с. 35].

6-й рівень кваліфікацій вищої освіти передбачає отримання ступеня бакалавра з відзнакою (Bachelor with Honours), Диплома про базову вищу освіту (Graduate Diploma) або Сертифіката про базову вищу освіту (Graduate Certificate) та становить перший повний ступінь триступеневої системи вищої освіти. В Британії традиційні курси (за

денною формою навчання) тривають три роки (на відміну від 4-річного курсу в Шотландії). Перші два роки студенти вивчають широкий набір базових предметів, потім рік – спеціальні дисципліни з вибраного фаху. Програми можуть тривати на рік довше зазначеного строку за рахунок проходження студентами «сандвіч-курсів», які передбачають чергування навчання з виробничою практикою. В Британії програми такого типу були започатковані у 1960-х рр., і на сьогодні, як правило, всі професійно орієнтовані курси включають періоди практики в кінці першого або другого року навчання. Такий підхід вважається важливим елементом навчального процесу, що допомагає підготувати молодь до світу праці, а також дає можливість краще адаптуватися дорослим, які мають тривалий стаж безробіття, до нових умов праці. Деякі ЗВО використовують практику прискорених курсів першого ступеня. Програма триває лише два роки, але студенти повинні навчатися у період канікул [38].

Трирічні бакалаврські програми розраховані на отримання двох видів ступеня бакалавра – звичайного або з відзнакою. При цьому звичайні програми відносять до проміжних кваліфікацій та передбачають менше навчальне навантаження, ніж програми з відзнакою. Існує значна кількість типів ступеня бакалавра з відзнакою. Найпоширенішими є такі: бакалавр гуманітарних наук (BA), бакалавр педагогічних наук (BEd), бакалавр технічних наук (BEng), бакалавр природничих наук (BSc), бакалавр права (LLB), бакалавр музики (BMus), бакалавр медицини (BM).

Ступінь бакалавра є обов'язковою умовою для продовження *післядипломної* освіти на 7-му магістерському та 8-му докторському рівні, які становлять другий та третій ступінь триступеневої системи вищої освіти відповідно. Розрізняють декілька типів навчальних програм *післядипломної* освіти: теоретична, науково-дослідна та комбінована, що передбачає поєднання перших двох [31].

Магістерські навчальні програми теоретичного характеру, як правило, орієнтовані на поглиблення спеціалізації та мають три рівні, що завершуються відповідно одержанням ступеня магістра (Master's Degree), диплома (PG Diploma) або свідоцтва (PG Certificate). Навчання проводиться переважно у формі лекцій та консультацій і триває рік (у випадку заочного навчання – два). Контроль та оцінка знань проводиться за результатами поточних письмових робіт та екзаменів, у деяких випадках для отримання ступеня магістра необхідно виконати та захистити наукову магістерську роботу. Після

успішного завершення курсу післядипломного навчання можливе присудження таких наукових ступенів та професійних кваліфікацій: сертифікат про післядипломну освіту з правом викладання, ступінь магістра з певної спеціальності, наприклад магістра гуманітарних наук, магістра природничих наук, менеджменту, ділового адміністрування, права тощо.

Ступінь магістра-дослідника може мати назву магістра філософії (Master of Philosophy). Отримання цього ступеня передбачає проведення протягом 1-2 років самостійної науково-дослідної роботи під керівництвом старшого професорсько-викладацького складу університету. За результатами цього дослідження після захисту наукової роботи – дисертації присуджується ступінь магістра. Проте, як правило, більшість студентів продовжують навчання з метою одержання наукового ступеня доктора (Doctor of Philosophy). Навчання за докторськими програмами триває від трьох до чотирьох років залежно від форми навчання та являє собою винятково дослідницьку роботу [39].

Зарахування до магістратури відбувається на основі певних вимог. По-перше, обов'язковою умовою продовження навчання за післядипломною магістерською програмою є наявність у випускника університету наукового ступеня бакалавра з відзнакою. Крім того, при зарахуванні до магістратури дорослих (з досвідом професійної діяльності) абітурієнтів беруться до уваги такі показники, як стаж та місце роботи, додаткова освіта, отримана після закінчення університету, а також рекомендації та відгуки декількох фахівців з вибраної спеціальності.

Таким чином, багатоступеневість англійської системи вищої освіти забезпечує її гнучкість, та, на наш погляд, система максимально орієнтується на освітні потреби не тільки традиційних студентів, а й дорослих. Відносно автономні цикли навчання, що дають право отримати відповідні офіційні кваліфікації, розглядаються при цьому як інтегральні складові системи вищої освіти в цілому та одночасно самостійні, завершені кваліфікації, що передбачають поетапне «зростання» і можливість чергувати навчальну та трудову діяльність у зручному для дорослого студента темпі. Крім того, така система орієнтована на реальні здібності людини, яка навчається, адже дозволяє змінити напрямок спеціальності і навіть навчальний заклад, не втрачаючи при цьому попередніх навчальних досягнень.

Зростаюча суспільна потреба у здобутті вищої освіти, з одного боку, та розширення можливостей доступу до цієї ланки освіти, перетворення її на масову та відкриту, з іншого, значною мірою сприяє зростанню популярності серед дорослого контингенту *академічно* орієнтованих навчальних програм та курсів, що є підготовчим етапом для вступу до ЗВО.

З 1978 року в Англії поширена практика академічних курсів, орієнтованих винятково на дорослих студентів – *підготовчі курси* (Access to Higher Education). Підготовчі курси націлені на тих, хто бажає навчатися у ЗВО, але не має відповідної прохідної кваліфікації. Більшість програм цього типу розраховані на один рік навчання на денній формі або два-три роки навчання заочно; мінімальний стандарт дорівнює 60 кредитам, після закінчення яких студент отримує відповідний диплом (The Access to Higher Education Diploma). Цей диплом прирівнюється кваліфікаційного 3-го рівня і передбачає можливість вступу до ЗВО [5]. Всі курси проводяться під безпосереднім керівництвом університетів, а тому часто адаптовані до вимог конкретного вищого навчального закладу. Доступ до підготовчих курсів можливий у таких основних форматах: навчання у коледжі, навчання з приватним провайдером послуг таких курсів або вдома у дистанційному режимі. Щорічно близько 20 000 студентів, які проходять підготовчі курси, стають студентами британських університетів. У 2021-22 навчальному році на підготовчих курсах було зареєстровано 40 855 студентів, з яких 23 290 студентів успішно вступили до університетів Великої Британії. [21].

### **Система накопичення та переведення кредитів**

Реалізація принципів неперервності, гнучкості та цілісності освіти дорослих забезпечується запровадженою в британській освіті з 1986 року системою накопичення та переведення залікових одиниць або кредитів (СНПК) (Credit Accumulation and Transfer Scheme), яка запропонувала ряд істотних переваг для дорослого контингенту студентів. Спочатку ця схема була розроблена з метою упорядкування спеціальностей у вищій освіті, для кожного рівня було визначено певну кількість кредитів. Поступово з 1990-х рр. СНПК широко використовується в інших ланках післясередньої освіти і на сьогодні вона презентована такими форматами: СНПК для подальшої освіти, СНПК для вищої та подальшої освіти, СНПК для вищої школи, СНПК для ЗВО Шотландії.

Після прийняття Великою Британією в 1999 році Болонської декларації, яка передбачає впровадження спільної Європейської системи переведення кредитів (ECTS), перед ЗВО постало питання щодо адаптації національної системи до нової. Зазначається, що необов'язково вносити повні зміни в механізм нарахування залікових одиниць. Для тих вищих навчальних закладів, які вже тривалий час використовують систему СПНК, достатньо розробити процедуру переведення «власних» кредитів у «європейські».

Основним принципом СПНК є принцип індивідуалізації навчальної програми, що дозволяє студентів моделювати власну освітню траєкторію шляхом накопичення необхідної кількості кредитів, достатньої щоб отримати сертифікат, диплом чи науковий ступінь. Слід зазначити, що тривалість навчання за курсом може варіювати від мінімального до невизначеного в залежності від особистих вподобань чи побажань студента або залежно від об'єктивних обставин.

Британські заклади вищої освіти активно застосовують практику утворення консорціумів для впровадження єдиної уніфікованої моделі системи залікових одиниць (в Британії не існує національної системи накопичення кредитів; зокрема, в Англії та Північній Ірландії одним із найвідоміших консорціумів є Північний консорціум університетів (NUCCAT). Такий підхід забезпечує можливість академічної мобільності студентів, які у цьому випадку мають право комбінувати навчання одночасно у декількох ЗВО. Якщо, наприклад, університет чи коледж не в змозі задовольнити потреби студента у вивченні певної дисципліни, він може вивчати цей предмет в іншому закладі вищої освіти, який входить до мережі закладів, що впроваджують цю систему за міжвузівською угодою. У цьому контексті Болонський процес дає змогу усунути кордони не тільки між навчальними закладами, а й між країнами-партнерами, адже після адаптації британської СПНК до європейської кредитна система стала засобом сумісності та порівнюваності різних освітніх систем, своєрідною «спільною мовою», причому як на інституційному, так і на позаінституційному рівнях.

Механізм нарахування залікових одиниць залежить насамперед від форми навчання. Як правило, залікові одиниці за денною формою навчання включають аудиторні, лабораторні, практичні заняття та виробничу практику. Для студентів, які навчаються за заочною чи дистанційною формою, кредити нараховуються також за самостійну

роботу через менше загальне навантаження аудиторними заняттями. Одна залікова одиниця дорівнює десяти умовним навчальним годинам. Таким чином, для того щоб отримати сертифікат про вищу освіту, який передбачає накопичення 120 кредитів, необхідно виконати 1200 годин навчального навантаження, сертифікат чи диплом проміжної кваліфікації – 2400 годин, ступінь бакалавра з відзнакою – 3600 годин. На думку багатьох британських вчених та педагогів, схема накопичення та переведення залікових одиниць надає системі вищої освіти гнучкості [12, с. 14], а також має більш широкі завдання, сприяючи значною мірою втіленню в життя концепції «неперервної освіти», оскільки таким чином «кожний має можливість створити портфоліо своїх навчальних досягнень, що дає змогу вільно рухатись у межах системи» [27, с. 71].

### **Система нарахування кредитів за попередній досвід навчання**

Більшість британських ЗВО використовують систему нарахування залікових одиниць за попередній досвід навчання (Accreditation of Prior Learning). Ця схема передбачає присудження кредитів як за формальні (сертифіковані) курси (Accreditation of Prior Certificated Learning (APCL)), так і за неформальні (неакредитовані) випадки навчального досвіду (Accreditation of Prior Experiential Learning (APEL)), наприклад, навчання на робочому місці, досвід роботи у добровільній організації тощо.

Акредитація попереднього сертифікованого навчання (APCL) передбачає зарахування попереднього навчання на рівні вищої освіти, яке було офіційно оцінене та сертифіковане, в тому числі у формі кредитів, що присуджуються у Великій Британії в межах кваліфікаційної рамки вищої освіти. Акредитація попереднього неформального навчання (APEL) передбачає зарахування попередніх епізодів навчального досвіду, якщо воно було оцінене викладачами університету і відповідає відповідним вимогам для визнання результатів такого навчання [6].

Оцінка попереднього досвіду найчастіше відбувається на основі представленого абітурієнтом *портфолію*, що являє собою перелік основних періодів навчального досвіду на підставі певних доказів (робочих планів, рекомендаційних листів, звітів, матеріалів конференцій, характеристик з місця роботи). Матеріали портфолію оцінюються спеціальною екзаменаційною комісією, яка визначає

аутентичність, якість та «свіжість» набутих знань та вмінь, що слугує підставою для нарахування певної кількості залікових одиниць. У деяких випадках для більш чіткого визначення обсягу набутих знань навчальні заклади можуть додатково проводити співбесіди або екзамени. При визначенні рівня попередніх знань навчальні заклади можуть враховувати такі *показники*:

- «перехідний залік», тобто кредити, отримані в іншому навчальному закладі за вивчення курсу, що є частиною нової кваліфікації, яку абітурієнт збирається одержувати в даному навчальному закладі;

- залікові одиниці, нараховані за схемою оцінки попереднього досвіду, які не є безпосередньо частиною нової кваліфікації;

- кредити, нараховані за неформальні несертифіковані курси чи програми як професійного характеру (навчальний досвід на робочому місці), так і особистого плану (курси, орієнтовані на конструктивне проведення вільного часу, дозвілля) [30, с. 56-58].

Що стосується обсягу кредитів, які підлягають перезарахуванню, то ситуація залежить від типу та ступеню навчання. Зокрема, бакалаврські та інтегровані магістерські програми дають можливість зарахувати до 60 кредитів та інженерних спеціальностях та природничих науках за умови мінімального терміну навчання два роки, один з яких буде під керівництвом викладачів університету, що перезараховує кредити. Якщо магістерська програма вивчається у заочному форматі, то перезарахування можливе тільки у обсязі максимум 30 кредитів [18].

Зазначимо, ще не усі епізоди навчального досвіду можуть бути пере зараховані. Існують певні обмеження та вимоги щодо схеми APL, зокрема,

- більшість закладів не враховують досягнення, якщо вони не є актуальними і датовані більш ніж 5 років до початку запланованого навчання;

- якщо навчальна програма співпадає по більшості освітніх компонентів і виходить за максимальний обсяг кредитів, дозволених APL;

- якщо є випадки академічної неуспішності з певних індивідуальних модулів або навчання не було завершено наданням документу, що його підтверджує;

- деякі заклади вищої освіти не зараховують попередні навчальні досягнення іноземних студентів, перебування яких вимагає оформлення візи [7].

Система оцінки попереднього навчального досвіду в першу чергу привернула увагу дорослих абітурієнтів. Більшість університетів заявили, що середній вік студентів, які проходять систему акредитації попереднього навчання, становить 25 років і старше. Найактивнішими споживачами виявилися безробітні, що потребують визначення попередніх навчальних досягнень для покращення перспектив працевлаштування, та особи, які бажають підвищити рівень професійної кваліфікації, скоротивши до мінімуму термін здобуття того чи іншого сертифіката [30, с. 54].

У переважній більшості випадків СНПК є ефективною при застосуванні модульного навчання, що практикується у британських ЗВО, як і в інших західноєвропейських країнах, з початку 1970-х рр., та стало альтернативою традиційним методам. Модуль (від лат. *modulus* – «міра») є логічно завершеним та відносно самостійним блоком навчальної інформації [17], сукупність модулів дозволяє розкрити зміст окремої навчальної теми чи дисципліни.

Модульна одиниця, або юніт, може включати різний обсяг навчальної інформації, що є необхідною для формування певних умінь та навичок. При цьому навчальний модуль повинен мати чітку структуру та відповідати таким *вимогам*:

- мати конкретно сформульовані мету, об'єкт(и) та навчальні цілі;
- утворювати завершений блок інформації;
- включати цільову програму дій;
- включати практичні заняття для формування необхідних умінь та навичок;
- застосовувати систему діагностики навчальних досягнень студента, містити критерії оцінювання та методи визначення досягнення навчальних цілей, а також засоби контролю знань [24].

Побудова навчальної програми за модульним принципом дозволяє студенту досить легко варіювати обсяг та зміст індивідуального курсу. При цьому, на думку британських вчених, ефективність модульного підходу розкривається найбільш повно у короткострокових програмах або вузькопрофесійних курсах, орієнтованих на локальні потреби [9, с. 64]. За такої умови виникає можливість більш гнучкої та порівняно швидкої перебудови навчальної програми шляхом заміщення необхідних блоків залежно від соціального замовлення. Саме принцип модульності навчальних курсів сприяв активному залученню університетів та коледжів подальшої освіти до програм підвищення професійної кваліфікації дорослих.

Аналіз наукових досліджень стосовно ефективності модульного навчання дозволяє виділити такі основні переваги цього навчання для дорослого студента:

*гнучкість*: модульне навчання дозволяє студентам обирати порядок вивчення та теми, що відповідають їхнім індивідуальним потребам та інтересам;

*індивідуалізація*: кожен студент може вивчати матеріал у власному темпі, забезпечуючи оптимальне розуміння та засвоєння знань;

*підвищення мотивації*: система нагород та визнання за успішне вивчення кожного модулю стимулює студентів до активної участі та самостійного навчання;

*глибоке засвоєння матеріалу*: модульне навчання сприяє глибшому розумінню та засвоєнню матеріалу через зосередження на конкретних темах та тематичних блоках;

*оптимізація часу*: студенти можуть витратити більше часу на складні теми та менше – на ті, які їм вже відомі, що дозволяє ефективно використовувати час навчання [11].

### **Дистанційне навчання у контексті суспільних викликів**

Як уже зазначалося, глобальна науково-технічна та інформаційна революція призвела до освітньої революції, трансформувавши, зокрема, британську вищу освіту із замкнутої та елітарної у відкриту та масову. Проте очевидним є той факт, що задоволення освітніх потреб усіх бажаючих, навіть при високих економічних темпах розвитку країни, неможливе в межах традиційної стаціонарної системи через відсутність достатньої кількості необхідних ресурсів – кадрового забезпечення, фінансової підтримки та кампусної інфраструктури (навчальні корпуси, бібліотеки, лабораторії, гуртожитки) [35, с. 48]. Саме тому виникнення альтернативних закладів вищої освіти, що дають можливість отримати формальну освіту поза інституційними межами, стало радикальним засобом вирішення проблеми забезпечення вищою освітою насамперед дорослого населення.

Основою нової освітньої парадигми стала дистанційна освіта (distance education) – якісно прогресивний вид навчання, що базується на активному використанні у навчальному процесі сучасних інформаційних технологій та засобів комунікації, а отже, дозволяє викладачеві та студенту, роз'єднаним у просторі, інтерактивно взаємодіяти на всіх етапах навчального процесу. Піонером

впровадження такого типу освіти в Англії вважається заснований у 1969 році Відкритий Університет З'єданого Королівства (ВУ).

Проте поняття «навчання на відстані» в Британії не вичерпується лише сучасним розумінням навчального процесу, що ґрунтується на застосуванні медіатехнологій. Перші форми дистанційної освіти являли собою курси за листуванням (кореспондентське навчання), які виникли в Англії в 1840 р., коли Ісаак Тітман запропонував пройти курси стенографії використовуючи листування між вчителем та студентом. Згодом, ця практика здобула визнання і в університетах – Оксфорді (1885) та Кембриджі (1887) [10, с. 10].

Починаючи з 1970-х рр. поняття «дистанційне навчання» в Британії набуває якісно нових характеристик, що пов'язано з розширенням матеріально-технічної бази дидактичних засобів, до яких поступово додалися радіо-, відео- та аудіозасоби, супутникове та кабельне телебачення, комп'ютерні глобальні та локальні мережі, мультимедійні засоби. На сучасному етапі дистанційне навчання характеризують такі обов'язкові компоненти:

- відсутність безпосереднього контакту між викладачем та студентом, на відміну від традиційного навчального процесу;
- вплив навчального закладу на планування та підготовку навчальних матеріалів, на відміну від самостійного навчання;
- активне використання у навчальному процесі інформаційних технологій та засобів масової комунікації;
- наявність системи зворотного зв'язку між викладачем та студентом;
- можливість інтерактивного навчання з тьютором [26, с. 1-2].

Особливістю дистанційної форми навчання є відкритість системи освіти для її споживачів, що передбачає проведення політики «вільного доступу» до послуг вищої школи та виражається у відсутності обмежень стосовно віку, початкового освітнього рівня, вступних контрольних заходів (тестування, екзамену, співбесіди). Студенти мають можливість вибрати власний час, термін та темп навчання, оскільки прийом до ЗВО здійснюється протягом всього навчального року, що значною мірою сприяє залученню широкого кола представників різноманітних груп і верств населення, утверджуючи, таким чином, принципи демократичності та рівності освітніх можливостей. В більшості випадків студент моделює власну навчальну програму шляхом вибору із системи курсів.

Крім того, специфіка та дидактичні можливості дистанційного навчання роблять його фінансово ефективним порівняно з обсягом витрат на традиційне стаціонарне навчання. Так, ВУ досяг 50% економії на собівартості навчальних програм і на сьогодні є взірцем фінансової рентабельності та окупності навчальних програм, які вивчаються з використанням дистанційних технологій. В цілому відсоток економічності дистанційних програм, які впроваджуються в університетах та коледжах Британії, варіює від 20% до 50%. Основними показниками рентабельності дистанційної освіти виступають такі:

- початкові витрати на створення нових навчально-методичних програм для дистанційної освіти надзвичайно масштабні, проте їх активне використання широким колом споживачів зменшує собівартість навчання;

- у зв'язку з тим що організація освітнього процесу проходить «поза кампусом», скорочуються витрати на утримання гуртожитків та корпусів;

- істотно скорочуються або і зовсім зникають затрати на переїзд до місця навчання та проживання;

- можливість поєднання навчання та професійної діяльності виступає важливим економічним лейтмотивом продовження освіти [25, с. 11].

Створення нового покоління освітніх установ, які діють на засадах відкритості, гнучкості та доступності, відзначається як «нова ера» у розвитку освіти для дорослих. Сучасна мережа закладів, які пропонують дистанційні освітні програми в Британії, є достатньо розгалуженою і базується на всесвітньовідомих моделях:

*модель 1.* Автономні заклади освіти.

*модель 2.* Консорціум декількох ЗВО.

*модель 3.* Університетська освіта (у структурі окремого університету).

*модель 4.* Неформальне дистанційне навчання [29, с. 18-19].

Зупинимося детальніше на кожній моделі, що пропонує дистанційні освітні програми та дистанційний формат навчання для дорослих студентів у ЗВО у Великій Британії.

Модель 1. ЗВО, що організують освітні програми винятково у дистанційному форматі, з використанням інформаційно-технічних засобів навчання. Найвідомішою демонстрацією цієї моделі є Відкритий Університет З'єданого Королівства (The Open University UK), який на сьогодні надає можливість отримати вищу освіту

дистанційно близько 170 тис. студентам, включаючи закордонних слухачів (в тому числі з України). Відкритий Університет (ВУ) обслуговує 22% студентів від загального числа заочного ринку навчання Британії, середній вік яких становить 34 роки [35, с. 3]. Цікавим фактом є також те, що для вступу на бакалаврські програми ВУ немає ніяких вступних випробувань чи інших формальних вимог. У цьому якраз і проявляється принцип рівності освітніх можливостей та принцип відкритості університету, що дозволяє студенту з будь-якою кваліфікацією продовжити освіту [36].

Структурно ВУ нагадує традиційний університет, до складу якого входять факультети та інститути; тут вони мають назву «центральні академічні підрозділи» (Central Academic Units). Науково-педагогічний склад ВУ включає близько 5000 викладачів з науковим ступенем, які працюють неповний робочий день (більшість є викладачами університетів та коледжів) плюс близько 1500 науково-методичних співробітників. За кожним викладачем закріплені студенти, кількість яких може варіювати залежно від типу курсу, місцевості та навчального навантаження викладача [36].

Освітній процес здійснюється повністю у онлайн форматі (іноді може бути додавання друкованих навчальних матеріалів), що передбачає широке використання локальних та глобальних комп'ютерних мереж у структурі освітнього процесу ВУ. Інтерактивний контакт в режимі онлайн дає можливість швидко надіслати та одержати навчальний матеріал, організувати та отримати консультацію, взяти участь у роботі вебінарів, онлайн конференції тощо.

Таблиця 3 презентує типи курсів, традиційно побудованих на використанні ІКТ [32, с. 39]:

<b>веб-інтенсивні</b> ( <i>Web-intensive</i> )	<b>веб-фокусовані</b> ( <i>Web-focused</i> )	<b>веб-доповнені</b> ( <i>Web-enhanced</i> )
освітній процес повністю реалізується в онлайн форматі	передбачається використання ІТК як обов'язкового компонента освітньої програми	надається можливість вільного доступу до електронних джерел інформації, але студенту не обов'язково бути присутнім он-лайн

Основною технологією навчання у ВУ є модульне навчання, яке являє собою пакет науково-адаптованих програм для індивідуального вивчення, що забезпечує навчальні досягнення студентів з різним рівнем попередньої підготовки. Схема роботи з такими матеріалами у

ВУ виглядає таким чином. Приблизно за два тижні до початку навчання відкриється веб-сайт модуля студента і надається доступ до потижневого навчального плану. Система також містить розділ з оцінюванням, де вказано, що студент має зробити для кожного завдання і терміни його виконання, діє система бронювання уроків, онлайн-кабінет та контактні дані викладача-консультанта. Веб-сторінка студента надає також можливість доєднатися до форумів з модулів, що є платформою для обговорення теми з іншими студентами, виконання спільних завдань та змога отримати додаткову допомогу, якщо у студента виникають труднощі з оволодінням матеріалом [16].

Позитивним є також те, що деякі ресурси ВУ є безкоштовними і мають відкритий доступ не тільки для своїх студентів, а й для усіх бажаючих у будь-якій частині світу. Ці ресурси розміщені на інтернет-платформах таких як OpenLearn (надає безкоштовні матеріали до курсів ВУ), YouTube (більш ніж 800 відеоматеріалів про студентське життя, науково-дослідну роботу, а також записи трансляцій ВУ та дидактичні матеріали), Open Research Online (відкритий репозитарій науково-дослідних публікацій, включає біль ніж 40 000 ресурсів), CORE (найбільша у світі колекція наукових статей у відкритому доступі, створена у партнерстві ВУ та Jisc, містить понад 19 млн. повнотекстових статей у відкритому доступі та дозволяє здійснювати пошук і отримувати доступ до понад 170 млн. наукових робіт).

Модель 2. Кооперація закладів вищої освіти з реалізації програм дистанційної освіти дозволяє підвищити їх якість, зменшити собівартість та значною мірою збільшити контингент студентів. Показовим прикладом цієї моделі є консорціум «Співдружність у навчанні» (The Commonwealth of Learning), яка є єдиною у світі міжурядовою організацією, що займається виключно просуванням і розвитком дистанційної освіти та відкритого навчання; З'єднане Королівство є країною-членом співдружності з 1987 року (від початку заснування консорціуму). Таким чином, будь-який громадянин країн Співдружності (до неї входять країни Африки, Азії, Європи, Америки та Тихоокеанського регіону, всього 62 країни) має можливість отримати необхідну освіту віртуально за межами своєї країни, на базі коледжів та університетів, що входять до даного консорціуму. Отримати доступ до високоякісних сертифікованих курсів пропонується через провідні світові платформи електронного навчання Google, Coursera та Udemy [32].

Робота консорціуму організована у двох секторах – «Освіта» та «Вміння», а наскрізними ініціативами є «Гендерна рівність» (Gender Equality) та «Навчання з використанням технологій» (Technology-Enabled Learning). Сектор «Освіта» охоплює усі вікові категорії населення, починаючи від шкільної освіти; для дорослого студента пропонуються освітні програми педагогічного напрямку, програми вищої освіти та віртуальний університет для віддалених регіонів.

Сектор «Вміння» підтримує формальну, неформальну та інформальну освіту у трьох ініціативах: 1) «Вміння для роботи» (Skills For Work) – розробка інноваційних моделей, які підвищують можливості покращення умов життя; 2) «Освіта впродовж життя для фермерів» (Lifelong Learning For Farmers) – розбудовує соціальний, людський та фінансовий капітал фермерських громад, особливо жінок, шляхом використання відкритого доступу та відповідних технологій для підвищення рівня безпеки засобів до існування та екологічної стійкості; «Дівчата надихають» (Girls Inspire), орієнтована на просування та досягнення гендерної рівності за рахунок розвитку вмінь рівня безпеки життєдіяльності [33].

Модель 3. Окремі відділення ЗВО, які пропонують освітні програми, побудовані на поєднанні аудиторних занять та самостійного навчання (за заочною формою або дистанційно). Ця модель є однією з найдавніших у Великій Британії, що сформувалася під впливом історичних чинників та тривалого історичного розвитку; на сьогодні ця модель навчання дорослих залишається серед найбільш популярних форматів освіти для дорослого контингенту студентів. Студентам відділень неперервної освіти пропонуються друковані та електронні матеріали курсів, аудіо-, відео матеріали в режимі онлайн. Аудиторні години у формі семінарських та практичних занять доповнюють заочне або індивідуальне навчання студента. Обов'язковою умовою навчання за цим форматом є робота під керівництвом викладача-консультанта або тьютора («tutor», термін, який використовують у англійських країнах), який проводить індивідуальні заняття та консультації зі студентами дистанційно, як правило, спілкування відбувається через електронну пошту або Інтернет.

Модель 4. Як правило, у Британії програми неформального дистанційного навчання орієнтовані на дорослих осіб, які мають низький рівень базових навичок та вмінь, та скеровані переважно на вирішення проблем функціональної неграмотності. Ця модель виходить за межі даного дослідження.

Таким чином, активне впровадження у освітньому процесі технічних засобів навчання та засобів масової комунікації інтенсифікувало розвиток в Британії якісно нового явища «дистанційне навчання», що поступово поглинуло традиційне розуміння цього процесу як виключно курсів через листування. Сьогодні дистанційне навчання – є однією з найпрогресивніших технологій відкритого навчання і одночасно вимушеною необхідністю у контексті останніх глобальних зрушень. Для дорослої людини, яка вже увійшла у світ праці і має залишатися кваліфікованою постійно, дистанційне навчання іноді єдиний шлях до постійного підвищення рівня вмінь та навичок, набуття нових, отримання необхідного рівня освіти. У Великій Британії дистанційна освіта працює на рівні національної стратегії, яка передбачає розвиток умінь гнучкого використання інформаційно-комунікаційних технологій як у студентів так і викладачів. Лідером серед ЗВО безперечно виступає Відкритий Університет З'єданого Королівства, який пропонує якісну дистанційну освіту, гнучкий підхід до розкладу, широке охоплення користувачів освітніх послуг, фінансову рентабельність, утримуючи при цьому престижність і доступність, інклюзивність і варіативність курсів і програм.

Отже, загальний ретроспективний аналіз та вивчення сучасного стану освіти дорослих у контексті вищої школи Великої Британії свідчить про орієнтацію державної освітньої політики та реформ на дорослого студента. Доказами цього є: збільшення кількості дорослих студентів закладів вищої освіти в результаті переходу від вузької елітарної до універсальної, всеохопної; варіативність закладів вищої школи шляхом розширення неуніверситетського сектору вищої освіти, які обслуговують переважну частину дорослих студентів; структурна модернізація вищої освіти у контексті вимог Болонської декларації, розроблення універсальної рамки кваліфікацій, можливість легко рухатися в межах системи; гнучкість освітніх програм ЗВО, яка забезпечується реалізацією СНПК, активним використанням технологій дистанційного навчання.

### **Висновки**

Реформування освіти, яке спостерігається на сучасному етапі розвитку нашої країни, свідчить про кардинальні зміни у її змісті та структурі у контексті провідних світових тенденцій. Проведене дослідження дозволяє виділити ряд позитивних зрушень, які

спостерігаються в українській системі вищої освіти у контексті реалізації концепції освіти дорослих.

Гнучкість та відкритість вищої освіти для дорослих студентів.

У контексті глобальної концепції по життєвого безперервного навчання, яка спрямовує людину на постійне поновлення знань та вдосконалення вмінь, принципи гнучкості та відкритості освіти виступають на перший план. Доросла людина досить часто змушена поєднувати навчання з роботою, і гнучкість та відкритість у даному випадку передбачають подолання обмежень як адміністративних (чітко фіксований термін, час, місце), так і педагогічних (завдання, методи, послідовність, вступні вимоги, оцінки) – навчання стає максимально індивідуалізованим та самокерованим процесом. Такий підхід дозволяє людині, що навчається, отримувати освіту відповідно до власних потреб, бажань та можливостей.

Реалізація принципу гнучкості вищої освіти дорослих в нашій країні у контексті європейських тенденцій забезпечується введенням системи кредитних одиниць та приєднання до Болонського процесу. За майже 20 років практики впровадження основних положень Болонської декларації в Україні спостерігаються різні точки зору щодо ефективності та результативності цієї системи. До переваг та позитивних надбань відмічають входження України у європейський інтелектуальний простір, інтенсивний розвиток дистанційного навчання, підвищення академічної мобільності студентів та викладачів, поглиблення інтернаціоналізації освіти. Поряд з тим ряд дослідників відмічають труднощі та помилки, пов'язані з реалізацією Болонської декларації: погіршення якості вищої освіти на фоні зростаючого хабарництва і корупції, низький рівень автономності вітчизняних ЗВО, недооцінка ролі суспільних наук на фоні професійно орієнтованих освітніх компонентів, некоректна інтерпретація ролі участі студента в організації освітнього процесу [1].

Ступеневість та поступовість вищої освіти. Першим кроком до структурної перебудови вітчизняної вищої школи стало введення системи двоциклічної вищої освіти: базової (бакалаврат) і повної (магістратура) за загальною формулою 4+2 роки навчання, що є вимогою Болонської декларації. Ця схема прийшла на зміну негнучкій, однорідній моделі вищої освіти, яка попередньо передбачала п'ять років навчання для одержання диплому про вищу освіту (автор цього дослідження отримала вищу освіту саме за такою схемою). У перспективі є рекомендація зробити кожен рік замкнутим

циклом навчання, як це передбачено британською системою вищої освіти, де кожний рівень освіти є відносно завершеним кваліфікаційним рівнем, але одночасно розглядається як інтегральна складова системи вищої освіти: сертифікатний → проміжний → почесний → магістерський → докторський.

Використання технології дистанційних навчання. Дане дослідження презентувало переваги дистанційного навчання для дорослого студента на прикладі британської системи вищої освіти. Що стосується України, то необхідність впровадження дистанційних технологій та активне застосування інформаційно-комунікаційних технологій у освітньому процесі на теоретичному рівні є вже визнаними. Про це свідчить ряд прийнятих в нашій країні нормативно-правових та законодавчих актів: Закон України «Про освіту», 1991 р.; Закон України «Про Національну програму інформатизації»; Указ Президента України «Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні», 2000 р.; Наказ Міністерства освіти і науки України «Про створення Українського центру дистанційної освіти», 2000 р.; прийнята у 2000 р. «Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні». Проте практична реалізація концепції дистанційної освіти в Україні потребує значних матеріальних капіталовкладень та певного часу. Існують проблеми і з кадровим забезпеченням через недостатню кількість спеціалістів-координаторів дистанційних курсів, які володіють сучасною методикою організації роботи в локальних та глобальних мережах. Використання сучасних технологій в освіті дорослих є ключовим фактором у забезпеченні ефективного навчання. Впровадження онлайн-ресурсів, електронних платформ та віддалених методів навчання розширить можливості освіти та підвищить її якість.

В цілому, аналіз сучасного стану системи освіти дорослих в Україні свідчить про необхідність вдосконалення та адаптації існуючих підходів до потреб сучасного українського суспільства. Застарілі методи, відсутність гнучкості та недостатня інтеграція з ринком праці обмежують ефективність цієї системи і дуже часто така ситуація типова у секторі вищої освіти. Оновлення концепції освіти дорослих в Україні, прийняття довгоочікуваного закону «Про освіту дорослих» повинно враховувати ці глобальні тенденції, забезпечити високий рівень професійної підготовки та перепідготовки. Розвиток концепції освіти дорослих в Україні потребує зміцнення партнерських

відносин між державними закладами вищої освіти, громадським сектором та підприємствами: спільна робота дозволить створити адаптивні та ефективні освітні програми. Актуальність розвитку концепції освіти дорослих в Україні визначається потребами суспільства, вимогами ринку праці та глобальними тенденціями. Системна модернізація та інтеграція інноваційних підходів до освіти дорослих стане ключовим чинником для розвитку українського суспільства та економіки в цілому.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Болонський процес в Україні: плюси і мінуси URL: <https://euroosvita.net/prog/print.php/prog/print.php?id=1682>
2. Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи : монографія / За заг. ред. акад. Н.Г. Ничкало, акад. І.Ф. Прокопенка. Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих імені І. Зязюна НАПН України, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. Харків: ФОП Бровін О.В., 2020. 546 с.
3. ЮНЕСКО, VI Міжнародна конференція з освіти дорослих URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187790>
4. A Plan for Polytechnics and Other Colleges: Higher Education in the Further Education System. London: HMSO, 1966.
5. About the Diploma URL: <https://www.accesstohe.ac.uk//en/about-access/about-the-diploma>
6. Accreditation of Prior Learning Policy <https://www.qmul.ac.uk/postgraduate/taught/applyfortaughtprogrammes/accreditation-of-prior-learning-policy/>
7. Accreditation of Prior Learning Policy URL: [https://www.qmul.ac.uk/media/arcs/policyzone/Accreditation-of-Prior-Learning-Policy-2024\\_25.pdf](https://www.qmul.ac.uk/media/arcs/policyzone/Accreditation-of-Prior-Learning-Policy-2024_25.pdf)
8. Addressing the Needs of Adult Learners in the Context of Incorporation of Institutes of Further and Higher education. Final Report. Dublin: Department for Employment and Learning, 2000. 128 p.
9. Adult literacy in the Labour Market: a Literature Review. Edinburgh: Stationery Office, 2001. 45 p.
10. Bell R., Tight M. Open Universities: A British Tradition? London: Open University Press, 1993. 180 p.
11. Bernardo, J. Modular Learning most preferred parents: DepEd. *ABS-CBN News*. 2020.
12. Davidson G. Credit Accumulation and Transfer and the Student // *Learning to Effect*. Buckingham: SRHE and Open University Press, 1992. P. 10-16.
13. Dearing R. Higher Education in the Learning Society. London: National Committee of Inquiry into Higher Education, 1997. 235 p.
14. Foundation Degree. (Final draft). London: Quality Assurance Agency for Higher Education, 2002. 12 p.
15. Foundation Degrees. A Consultation document. London: DfEE, 2000. 18p.
16. Getting started with OU study URL: <https://www.open.ac.uk/courses/what-is-distance-learning/study>
17. Glossary of Educational Terms used in the UK. URL: [www.eurodice.org/Eurobase](http://www.eurodice.org/Eurobase)
18. Guidelines for use of Accreditation of Prior Learning (APL) <https://www.imperial.ac.uk/media/imperial-college/administration-and-support->

- [services/registry/academic-governance/public/academic-policy/apl/Guidelines-for-the-use-of-accreditation-of-prior-learning.pdf](#)
19. Higher education student numbers URL: <https://commonslibrary.parliament.uk/research-briefings/cbp-7857/>
  20. Higher Education. Robbins Report. Department for Education and Science (DES). London: HMSO, 1963.
  21. Key Statistics 2021-22 URL: [https://www.accesstohe.ac.uk/docs/access/regulating-access-documents/access-to-he-key-statistics-2021-22.pdf?sfvrsn=7badad81\\_6](https://www.accesstohe.ac.uk/docs/access/regulating-access-documents/access-to-he-key-statistics-2021-22.pdf?sfvrsn=7badad81_6)
  22. Mature higher education students in England URL: <https://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/CBP-8809/CBP-8809.pdf>
  23. Mature students in England URL: <https://commonslibrary.parliament.uk/research-briefings/cbp-8809/#:~:text=In%202019%2F20%20there%20were,part%2Dtime%20at%20all%20levels>
  24. Modular learning. URL: <https://news.abs-cbn.com/news/07/30/20/modular-learning-most-preferred-by-parentsdepd>
  25. Open and Distance Learning. Trends, Policy and Strategy Considerations. Paris: UNESCO, 2002. - 96 p.
  26. Peters G. Distance Learning. From Continuing Education to Lifelong Learning: a Review of UACE Strategy and Objectives. Occasional Paper No. 20, 1996. 5p.
  27. Recent Thinking in Lifelong Learning - a review of the literature / R. Edwards, P. Raggatt, R. Harrison and others. Suffolk: DfEE, 1998.
  28. Ruskin College Prospectus 2003/2004. URL: <http://www.ruskin.ac.uk/>
  29. Sidman S. Distant Learning. *Educational Courses in Britain, University of London External Programmes*, U.K., 2009, 40 p.
  30. Scholten A., Teuwsen R. Accreditation of Prior Learning: a Background Report. Hague: SDU, 2001. 83 p. (293)
  31. Supply and Demand in Higher Education. Consultation Report 01/62. Bristol: HEFCE, 2001. 56 p. (314)
  32. The Commonwealth of Learning URL: <https://col-skillsforwork.org/>
  33. The Commonwealth of Learning URL: <https://www.col.org/>
  34. The Future of Higher Education. London: Department for Education and Skills, 2003. 110 p.
  35. The Future of Open and Distance Learning // *The 10th Cambridge International Conference on Open and Distance Learning (Collected Conference Papers)*. Open University, 2003. 136 p.
  36. The Open University. Facts and figures. URL: <https://about.open.ac.uk/strategy-and-policies/facts-and-figures#:~:text=We%20are%20one%20of%20the%20largest%20universities%20in%20Europe%20with%20208%2C308%20students>.
  37. The slow death of adult residential education? URL: <https://feweeek.co.uk/the-slow-death-of-adult-residential-education/>
  38. Two Decades of Reform in Higher Education in Europe: 1980 onwards. United Kingdom. England, Wales and Northern Ireland. Brussels : Eurydice European Unit, 2000. 34 p.
  39. What qualification levels mean URL: <https://www.gov.uk/what-different-qualification-levels-mean/list-of-qualification-levels>

## **ВИНИКНЕННЯ ТА РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОГО ВІЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ЯК ЗАСІБ ІННОВАЦІЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ**

У пропонованій розвідці здійснено періодизацію становлення та розвитку Українського Вільного Університету, який вже 100 років виступає репрезентантом української вищої освіти та науки в Європі. Виявлено комплекс факторів, що впливали на передумови зародження, особливості становлення та розвитку закладу у віденський, празький і мюнхенський періоди. Автори розглядають історію Українського Вільного Університету в дискурсі генези ідеї вільної вищої школи як складової реформаторської педагогіки та інституалізації україністичних студій у світовому науково-освітньому просторі. Доведено, що відповідно до європейських традицій академічне середовище Українського Вільного Університету функціонувало на засадах академічної автономії, на відміну від системи вищої освіти в Радянському Союзі, де ігнорувалася університетська автономія, суттєво обмежувалася свобода викладання, навчання і наукового пошуку (особливо в галузі соціо-гуманітарних наук). Розкрито інноваційний потенціал Українського Вільного Університету, що сприяв розвитку приватної вищої освіти в країнах Європи, висвітлено здобутки та труднощі в реалізації різних напрямів діяльності закладу. Особливу увагу приділено аналізу організації освітнього процесу, спрямовану на збереження національної ідентичності української студентської молоді та налагодженню співпраці представників різних академічних середовищ у контексті міжкультурних взаємовпливів. У процесі дослідження були використані сучасні наукові підходи (системний, антропоцентричний, культурологічний, міждисциплінарний) та методи (загальнонаукові – аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення; конкретно-наукові – історіографічний, текстологічний, ретроспективний і синхронний аналіз).

100-річний ювілей Українського Вільного Університету (УВУ), що відзначається у 2021 році, є слушним приводом для рефлексії та узагальнення солідного досвіду, набутого визнанням репрезентантом української вищої освіти за кордоном. Функціонування УВУ у провідних культурно-освітніх осередках Європи асоціюються з відповідними

періодами історії закладу, що свідчить про здатність українських інтелектуалів до збереження і розвитку національної ідентичності в умовах інокультурного середовища, а також до налагодження конструктивної співпраці з носіями інших культурних зразків.

Мета розвідки полягає у виокремленні тенденцій та особливостей розвитку Українського Вільного Університету (1921–2021 рр.), що передбачає виконання таких завдань дослідження: здійснити періодизацію становлення та розвитку Українського Вільного Університету; виявити комплекс факторів, що впливали на пріоритети діяльності закладу та організацію освітнього процесу на різних історичних етапах; розкрити форми наукової співпраці представників різних академічних середовищ у контексті міжкультурного діалогу. Особливу увагу приділено розвитку наукових шкіл у галузі україністики, формуванню і культивуванню національної ідентичності української студентської молоді в умовах еміграції та відсутності державності України за радянських часів.

Найінформативніші джерела з обраної проблеми сконцентровано в архівних зібраннях України, Чехії, Німеччини. Важливим для вивчення культурно-освітнього і громадського життя вихідців з Російської імперії та СРСР є праця чеських вчених “Документи з історії російської і української еміграції в Чехословацькій республіці (1918–1939)” (Sládek & Běloševská, 1998). Цінні матеріали щодо перших десятиріч функціонування закладу були знищені після окупації Праги Червоною армією. Різні аспекти діяльності УВУ є предметом досліджень українських, чеських, словацьких, американських, німецьких вчених (Т. Берднарджова, Г. Васькович, Ї. Вацек, С. Віднянський, В. Власенко, Р. Голіат, О. Даниленко, Б. Єржабкова, Б. Зілинський, Б. Кемінь, А. Кіпа, В. Кучер, Ю. Макар, Ї. Марван, В. Маруняк, І. Мірчук, А. Муравкова, М. Мушинка, С. Наріжний, М. Нервлий, У. Пацке, Н. Полонська-Василенко, Л. Рудницький, Т. Сидорчук, Р. Смаль-Стоцький, В. Стойко, О. Франко, П. Часто, М. Шафовал, В. Янів, Р. Яремко та ін.). Формування національної ідентичності в радянський період вивчали I. Ivanova, I. Martínez, D. Martynenko, E. Rodríguez, O. Pokhilko та ін.

Переважно розвідки сучасних дослідників є сконцентрованими на джерелознавчій проблематиці, певних періодах діяльності закладу та визначних особистостях із академічного середовища УВУ. Проте бракує узагальнюючих наукових праць, в яких представлено цілісний

процес зародження, становлення і розвитку УВУ. Більшість авторів, інтерпретуючи УВУ як продукт самоорганізації емігрантів, розглядають його ізольовано від історичних передумов, суспільного контексту і міжкультурних взаємозв'язків представників інтелігенції. Передусім, варто враховувати генезу ідеї вільної вищої школи в руслі реформаторської педагогіки, інституалізацію україністичних студій на початку ХХ століття за участі провідних вчених (Б. Б'єрнсон, Л. Больє, М. Драгоманов, А. Єнсен, К. Ірачек, Л. Леже, Й. Люндель, Ф. Міклошич, В. Р. Морфі, А. Рамбо, Ш. Сеньобос, Г. Стеффен, Ю. Третяк, І. Шишманов, В. Ягич та ін.), змагання інтелігенції за реалізацію ідеї українського університету. Інтелектуали, причетні до становлення УВУ (Д. Антонович, І. Ганицький, І. Горбачевський, М. Грушевський, С. Дністрянський, Д. Дорошенко, О. Колесса, С. Рудницький, С. Смаль-Стоцький, В. Старосольський та ін.) були генераторами і промоторами ідеї вільної вищої школи з досвідом викладання українознавчих дисциплін у Львівському і Чернівецькому університетах, "таємних українських університетах" у Петербурзі (1915–1917) і Львові (1921–1925), у вищих школах України (1917–1921).

На нашу думку, УВУ є спадкоємцем європейських традицій і академічних інновацій, апробованих у системі вищої освіти України часів національного державотворення (1917–1921). Представники національної інтелігенції вірили в націєтворчий, культуроретрасляційний і суспільно-оновлюючий потенціал університетів – "європейських за формою та українських за духом" осередків формування генерації молоді з високим рівнем громадянської зрілості і відповідальності за долю країни. Попри світову війну та економічну кризу, в Україні відбувся бум відкриття вищих шкіл. Поряд з мережею заснованих спеціалізованих інститутів і народних університетів створено Українські Академії (Педагогічну і Мистецьку), українські (Київ, Кам'янець, Полтава) та російські університети (Катеринослав, Сімферополь), що практикували зниження цензу для вступників і викладачів, відомих досвідом і науковими працями, мінімізацію плати за навчання, дотримання академічної свободи й автономії, використання рідної мови, українознавчих дисциплін, кафедр національних меншин, залучення студентів до засідань факультетів і вчених рад (Корж-Усенко, 2019, с. 28).

Варто підкреслити суттєву роль приватної та громадської ініціативи представників національної інтелігенції у становленні УВУ. Ідею відкриття закладу висловив у липні 1919 року професор

О. Колесса на зборах Українського Наукового Товариства, що вирішило заснувати Інститут української культури у Празі або Відні (Пацке, Шафовал, & Яремко, 2011, с. 10). Вибір зроблено на користь австрійської столиці, де діяли численні українські товариства і видавництва. УВУ став спільним проектом вчених, митців і студентства: “Союзу українських журналістів і письменників” (голова В. Кушнір), “Українського товариства прихильників освіти” (голова С. Дністрянський) і Українського соціологічного інституту (на чолі з М. Грушевським). Апробацію задуму здійснено у формі лекцій українських вчених, а в жовтні 1920 року на пропозицію Д. Антоновича і М. Грушевського вирішено надати таким викладам систематичності. Обов’язки ректора українських наукових курсів виконував професор М. Грушевський, заступника – Д. Антонович, деканів україністичного відділу – професор О. Колесса, соціальних наук – доктор В. Старосольський. Обговорення моделі закладу викликало загострення дискусій, які давно точилися в середовищі національної інтелігенції (Korzh-Usenko & Sydorenko, 2019). Професор М. Грушевський обстоював новий тип відкритого (розширеного, народного, доступного) університету, як комплексу автономних інституцій, без обмежень щодо програми, освітнього рівня вступників, можливостей залучення компетентних фахівців. Натомість О. Колесса виступав за поєднання недержавного характеру з обов’язковими вимогами щодо класичного європейського університету: академічна свобода, чіткий зміст навчання, наявність середньої освіти у вступників і наукової кваліфікації викладачів (Український, 1931, с. VII–VIII). Унаслідок перемоги позиції О. Колесси – голови академічної секції “Союзу українських журналістів і письменників”, М. Грушевський відмовився від участі в проекті. Ці підходи до інтерпретації ідеї “вільного університету” маркували різні освітні парадигми: традиційну академічну та інноваційну антропоцентричну, націлену на самореалізацію суб’єктів освітнього процесу. М. Грушевський прагнув до демократизації вищої школи, а для О. Колесси пріоритетом стали підготовка національної еліти на основі усталених академічних цінностей, набуття УВУ рівноцінного статусу серед інших університетів. Модель М. Грушевського, наближену до американської, реалізовано Українським Соціологічним інститутом у Відні (з 1925 року у Празі), що передбачав вільний вибір курсів і тем проектів, обрання заочної форми навчання тощо.

У “Відозві про заснування УВУ” (1921) метою Українського Університету визначено “ширення вищої освіти в усіх напрямках людського знання” з метою забезпечення “повної волі погляду та напряму думання”, що “підсилить престиж народу перед чужинцями і є наглядною маніфестацією культурної самостійності і суверенності нашої нації...” (Відозви, ЦДАВО, арк. 1–2). Організаторами передбачено автономне вирішення наукових питань, включення до професорської колегії тільки професорів і доцентів вищих шкіл, допущено до навчання з правом складання іспитів усіх охочих, незалежно від формальної підготовки, ініціювання викладання нових курсів, підтримку закладу “університетським фондом”, до керівництва якого включено представників “Союзу” і УВУ. Установчий документ підписали представники адміністрації (ректор, професор О. Колесса, професори І. Ганицький, С. Дністрянський, В. Старосольський), керівництва “Союзу українських журналістів і письменників” (доктор В. Кушнір, знаний поет О. Кандиба-Олесь, секретар О. Баранів) і студентського самоврядування (голова академічного товариства “Січ” І. Федів, делегати факультетів М. Обрізків і Б. Скорик).

Урочисте відкриття Університету за участі представників влади, наукових кіл, громадськості, зарубіжних делегацій і студентства відбулося 17 січня 1921 року. Магістрат Відня дозволив УВУ працювати у приміщеннях двох шкіл. До складу Сенату закладу ввійшли ректор О. Колесса, І. Ганицький, С. Дністрянський, В. Старосольський та ін. (Книга, ЦДАВОВУ, арк. 38–40). Замість запланованих трьох факультетів довелося відкрити два: філософічний (історико-філологічний і природописний відділи) та факультет права і суспільних наук. Для природничо-математичного факультету за наявності наукових кадрів бракувало солідної матеріально-технічної бази. Гордістю професорсько-викладацького складу УВУ були академіки і професори: хімік І. Горбачевський, лінгвісти О. Колесса і С. Смаль-Стоцький, історик Д. Дорошенко, мистецтвознавець Д. Антонович, географ С. Рудницький, статистик Ф. Щербина, правознавці С. Дністрянський, В. Старосольський, С. Шелухин. Певну допомогу надали Українське товариство прихильників освіти, відомий співак О. Мишуга, професори УВУ І. Ганицький, О. Колесса, В. Старосольський (Віднянський, 1994, с. 17), проте матеріальні проблеми гальмували розвиток закладу. Єдиним академічним випуском віденського періоду стала габілітація І. Мірчука (в майбутньому, ректора УВУ).

У лютому 1921 року Українська Академічна Громада у Празі звернулася до УВУ з пропозицією “заспокоїти духовний голод” понад 1000 українських студентів, які проживали в Чехо-Словацькій Республіці (Український, 1927, С. VII), де для емігрантів з Російської імперії та СРСР створювались сприятливі умови. У травні 1921 року делегація у складі О. Колесси і С. Дністрянського передала Президенту Т. Г. Масарику – “світочу науки і славному представнику вільної культурної думки”, меморандум з аргументацією доцільності перенесення УВУ: прихильність влади ЧСР до емігрантів і визвольних прагнень українського народу, чисельність студентства тощо (Мірчук, 1948, с. VIII; Єржабкова, 2011). З точки зору передумов українсько-чеської співпраці, знаковим був вихід у Празі першого безцензурного видання поезій Т. Шевченка (1876), забороненого в Росії. Українські студенти Празького університету надихалися лекціями Т. Масарика, який, обґрунтовуючи ідею відродження малих народів, часто цитував Й. Гердера, що “Україна колись стане для світу новою Елладою” (Бочковський, 1930). Вечори на честь Т. Шевченка і М. Лисенка, влаштовані у Празі і Відні громадою студентів-українців і товариством “Січ”, відвідували вчені і громадські діячі, зокрема Т. Масарик (Життя, 1913, с. 85; Концерт, 1913, с. 101), який підтримав у парламенті культурні потреби українців, поряд з І. Горбачевським, О. Колессою, С. Дністрянським. Правомірність вимог українського університету захищав і “реаліст”, професор Ф. Дртіна. У 1917 році Чехо-Словацька Національна рада визнала Центральну Раду Української Народної Республіки на чолі з М. Грушевським, а вимогу створення Чехо-Словацької Республіки висунуто на мітингу чеських легіонерів у Київському університеті за участі Т. Масарика. Як колишній вигнанець, Президент ЧСР звертався до урядів різних країн із закликом допомогти студентам-емігрантам для збереження здорової соціальної бази і розвитку національних культур майбутніх демократичних держав Східної Європи (Ульяновська & Ульяновський, 1993).

Зрештою, на підставі розпоряджень Міністерства закордонних справ Чехо-Словацької Республіки, відділу з питань політики Державного міністерства шкільництва та освіти, Президента, рішень Академічного сенату і факультетів Карлового Університету, УВУ перенесено до Праги (Український, 1927, с. 69). Про значущість події для активізації міжкультурної взаємодії свідчать вітання ректора Карлового університету, професора Б. Немець, “чехо-словацького,

болгарського, білоруського, сербо-хорватського, словінського й українського громадянства, чесько-словацької влади та науки і представництва міжнародної організації студентської допомогової акції” (Український, 1927, с. 20–22). Водночас перший ректор УВУ О. Колесса, присвятивши інавгураційну промову стосункам двох слов'янських народів, назвав шляхетну підтримку Українського університету владою і суспільством ЧСР “культурним актом історичного значення, вага якого сягає далеко поза обрій нинішніх подій та сучасного кругозору” (Український, 1927, с. 88–89). Кульмінацією церемонії стало виконання українського, чеського і словацького гімнів, що стало традицією.

“Статутом Українського Вільного Університету” 5 жовтня 1921 року, зорієнтованого на нормативні документи Європи, визначено порядок забезпечення та управління закладу, окреслено права та обов'язки викладачів та студентів, закріплено можливість здійснювати викладання в приміщеннях Карлового університету, передбачено щорічні перевибори ректора (що було новацією у практиці української вищої школи), допуск студентських представників до засідань професорської колегії, адаптацію відносин між академічною корпорацією і студентством до зразку Карлового університету. Структура УВУ охоплювала філософічний факультет (історико-філологічний і природничо-математичний відділи) та факультет права і суспільно-економічних наук; за сприятливих умов передбачалося заснування інших структурних підрозділів. Метою УВУ визначено “творчу позитивну працю”, спрямовану на служіння науці та культурі рідного народу викладами і науковими працівниками рідною мовою, підтримку зв'язків з усім науково-культурним світом (Український, 1931). Університетська громада ставила завдання з позиції перспективи повернення в Україну: підготувати молодь до діяльності в різних інституціях та майбутніх урядах; організувати наукову працю і дати змогу професорам, доцентам, іншим ученим продовжувати фахові студії; полегшити формування українського університету чи університетів на рідній землі та бути готовим до перенесення на рідну територію. С. Наріжний наголошував, що УВУ поєднує функції “чисто наукові, шкільні й позашкільні” (Наріжний, 1923, с. 4). Поява УВУ викликала гучний суспільний резонанс, стурбованість через наслідки масового “відпливу мізків” за кордон. 3 вересня 1921 року учасники міжпартійного з'їзду політичних і культурно-наукових інституцій у Львові звернулися до

вчених-емігрантів з вимогою повернутися на батьківщину, щоб долучитися до роботи таємного Українського університету. У листі-відповіді Рада запевнила, що “сформування УВУ за кордоном є могутнім протестом проти бруталної і антикультурної системи, яка вигнала українську молодь і науку з Львівського університету” і з вищих шкіл УРСР та підтвердила готовність перенести заклад в Україну (Віднянський, 1994, с. 23). Згодом саме викладачі і студенти Українського вільного університету в Празі надали суттєву підтримку колегам з таємного Українського університету у Львові.

У празький період кадровий склад УВУ поповнився міністрами і членами дипломатичних місій часів української державності, політичним емігрантам із радянської України. Серед них філософ Д. Чижевський, економісти С. Бородаєвський і В. Тимошенко, історики В. Біднов, О. Лотоцький, О. Оглоблин, Н. Полонська-Василенко, археологи І. Борковський, О. Бочковський, мистецтвознавець В. Щербаківський, літературознавець Л. Білецький, мовознавець П. Ковалів, правознавці О. Андрієвський, Л. Окіншевич, О. Шульгин, географ В. Кубійович, геолог Ф. Швець. Статутом УВУ було передбачено безкоштовне здобуття освіти. Більшість студентів, які одночасно навчалися у Карловому університеті або в інших вищих школах республіки отримували стипендії (Наріжний, 1942, с. 75). В УВУ здобували освіту представники 25 національностей – громадяни 21-ї країни (українці, білоруси, чехи, словаки, німці, латиші, естонці, литовці, поляки, хорвати, румуни, угорці, голландці, євреї, вірмени, грузини, болгары, молдавани, росіяни, татари та ін.). Студентський склад, що у 1923 році включав 874 особи, з часом різко зменшився, передусім через матеріальну скруту. Представники інтелігенції докладали зусиль до підтримки “жертв національної катастрофи”. Видатний педагог і громадська діячка Софія Русова на з’їзді міжнародних жіночих рад у Данії (1924) звернулася до Червоного Хреста про допомогу українським студентам у ЧСР (Джус, 2013, с. 172). Проблемаами академічної молоді переймалися члени “Української жіночої громади”, до якої належали викладачки УВУ та “Чесько-український комітет допомоги українським та білоруським студентам у Празі”, що здійснював розподіл стипендій, утримував інтернати, допомагав ліками, літературою, організовував закордонні екскурсії, опікувався студентськими спілками, зокрема, Українським студентським кооперативом у Празі. Про взаємодію різних академічних середовищ свідчить активна діяльність в столиці ЧСР

Українсько-литовського студентського товариства (Зілинський, 1995).

Особливістю УВУ було здійснення освітнього процесу українською мовою, проте іноді лекції читалися чеською, словацькою, французькою, англійською, німецькою; крім того, вивчалися класичні мови. Аналіз програм засвідчує поступове урізноманітнення, зростання наукової насиченості змісту освіти (Програми, ЦДАЗУ). Вагомим був внесок викладачів в розроблення і впровадження у навчальний процес широкого спектру дисциплін з україністики, які, за винятком української історії та літератури, в інших університетах не викладалися. Впродовж празького періоду апробовано 41 програму курсів з української історіографії та джерелознавства, історії України, української мови, історії українського мистецтва, українського права, театру, української філософії, церкви, педагогіки, етнографії, географії, що вирізнялися науковою і методичною новизною. Серед форм і методів навчання переважали лекції, семінари з дискусіями, лабораторні заняття, екскурсії, різні вправи. Контроль знань здійснювався завдяки колоквиумам та іспитам, на які іноді запрошувалися чеські професори. Молодь ставилися до здобуття освіти в УВУ як до сумлінного виконання священного патріотичного обов'язку, демонструючи вмотивованість і високий академічний тонус. Викладачі приділяли увагу методичним і методологічним аспектам викладання дисциплін, необхідних для майбутніх учителів та наукових працівників. З метою розвитку критичного мислення передбачалася обов'язкова активна участь в обраних просемінарах і семінарах, на яких оприлюднення результатів досліджень з певної проблематики здійснювалося у формі рефератів, контрефератів та дискусій (Неврлий, 1992, с. 212). З особливим ентузіазмом студенти працювали на семінарах професорів, які поєднували вимогливість із сердечним ставленням до вихованців. Поглибленню знань і дослідницької діяльності сприяло залучення до засідань гуртків і наукових товариств на базі УВУ, що відвідували студенти різних факультетів та вищих шкіл, оприлюднення розвідок у періодичних і наукових виданнях. Компаративний аналіз розвитку вищої освіти в СРСР і країнах Європи показує, що порушення прав академічної свободи та автономії, посилення централізації, уніфікації, русифікації, ідеологізації в радянській вищій школі, практика масових репресій не сприяли самореалізації учасників освітнього процесу, негативно позначалася на стані науки та освіти. Тому УВУ став своєрідною альтернативою радянським університетам.

Для підготовки нової генерації науково-педагогічних кадрів засновано інститут професорських стипендіатів зі спеціальним фондом (Український, 1931, с. X). Згодом цю функцію перебрало на себе Міністерство освіти республіки. Серед стипендіатів УВУ були майбутні професори (І. Борковський, О. Бочковський, О. Гайманівський, С. Наріжний, В. Січинський, Ф. Слюсаренко), доценти (О. Баранів, М. Дольницький, В. Орелецький, Д. Петрашівський, С. Росоха, Ю. Русов, С. Чернявський, К. Чехович), які пов'язали кар'єру з альма-матер та іншими вищими школами. Підвищенню кваліфікації викладачів сприяв інститут асистентів. У 23-річному віці докторську дисертацію в УВУ захистив син відомого поета О. Олесь – Олег Кандиба (Ольжич), який очолив відділ археології Чеського національного музею, розпочав викладацьку кар'єру в Українському університеті, співпрацював з Гарвардом, став організатором Українського наукового товариства в США. Серед докторів, захищених в УВУ були вчені і громадські діячі М. Антонович, М. Аркас, М. Бойко, І. Буждиган, П. Вергун, І. Вітвицький, М. Залізник, Є. Камінський, Х. Кононенко, І. Лоський, І. Мазепа, М. Мандрика, Г. Мельник, М. Михальчук, П. Пархоменко, В. Пачовський, Є. Приходько, А. Равич, Є. Томашівський, С. Туркевич-Лук'янович (Лісовська), П. Феденко, Л. Чикаленко та ін. (З діяльності, 1942). Проте через високу конкуренцію ряд докторів перебралися до країн, що визнали дипломи Українського університету (Словаччина, Югославія, Канада тощо). Багато вихованців працювали на освітянській і громадській ниві, в адміністративній і банківській сфері, кооперації, журналістиці.

Першими почесними докторами УВУ стали визначні репрезентанти національної культури і науки: письменники О. Кандиба-Олесь, О. Кобилянська, Б. Лепкий, В. Стефаник, композитори В. Барвінський, О. Кошиць, вчені А. Волошин, І. Горбачевський, Д. Дорошенко, О. Колесса. Серед наукових осередків УВУ (медиків, хіміків, інженерів, природників) продуктивністю вирізнялося Історично-філологічне товариство, яким у празький період видано 5 збірників праць, прочитано 500 доповідей (Ноліат, 1964). Завдяки Міжнародній обмінній службі видавнича продукція УВУ надходила до бібліотек і наукових установ світу. Тільки за перше десятиріччя діяльності УВУ викладачі долучилися до роботи понад 20 конгресів, стали організаторами й учасниками представницьких Українських наукових з'їздів у Празі (1926,

1932 років). За визначенням С. Русової, загальне визнання культурницької праці і шана українській науці були здобуті зусиллями викладачів УВУ і педінституту в Празі (Русова, 1937, с. 41). На важливих заходах у республіці УВУ посів місце, рівноправне з іншими університетами (Єржабкова, 2011). Із щирою вдячністю академічна корпорація УВУ проводила урочисті збори з нагоди проголошення Чехо-Словацької Народної Республіки і ювілеїв Президента; викладачі і студенти видавали збірники праць з присвятою Т. Масаріку. Грунтовністю вирізняються монографії професора УВУ О. Бочковського (Бочковський, 1930) і М. Омельченко (голови Українського жіночого союзу, Товариства жінок з вищою освітою і видавництва “Чесько-українська книга”). Останнє видання пройняте надією, що приклад Т. Макарика (гуманіста, соціального реформатора, провідника рідного народу, прихильника американської моделі народного університету) спонукатиме молодь до сумлінної праці (Омельченкова, 1931) Інтенсифікації співпраці в чесько-українському академічному середовищі сприяло проведення спільних наукових і культурних заходів. Значних зусиль доклали вчені УВУ до вивчення чеських старожитностей. Серед знайдених у різних бібліотеках Європи і досліджених Д. Чижевським 89-х видань праць Я. А. Коменського сенсаційною була знахідка повного тексту славнозвісної “Pansophie” (Валявко, 2004).

За участі УВУ та Українського громадського комітету засновано Український Високий Педагогічний Інститут імені Драгоманова з українською гімназією, Українську Студію Пластичного мистецтва, Українську господарську Академію в Подебрадах. Професори УВУ викладали українознавчі курси в Карловому і Масариковому університетах, інших вищих школах. Плідною була співпраця з університетом імені Каменського в Братиславі, університетом у Філадельфії, Славістичним інститутом у Празі, Всеукраїнською академією наук у Києві та Науковим Товариством імені Т. Шевченка у Львові. Вчених УВУ (А. Артимович, Л. Білецький, О. Колесса, О. Лотоцький, С. Смаль-Стоцький, Ф. Стешко, В. Тимошенко, Д. Чижевський та ін.) включено до наукових установ та інституцій ЧСР, а чеських професорів (Я. Бідло, Т. Масарик, З. Неєдли, Л. Нідерле, Ї. Полівка, К. Ходунський та ін.) обрано дійсними членами Українського Наукового товариства імені Т. Шевченка.

Інформуванню громадськості про Україну сприяли публічні лекції викладачів УВУ, відкриті засідання факультетів та наукових товариств з дискусіями, що збирали сотні слухачів. Для посилення громадянського та естетичного виховання молоді, консолідації національної інтелігенції, збереження історичних пам'яток непересічне значення мав унікальний музей Визвольної Боротьби України, створений за участі викладачів і вихованців УВУ (Мушинка, 2005). Український академічний комітет на чолі з ректором УВУ, визнаний міжнародною Комісією для інтелектуальної співпраці в Лізі Націй. “Центральний союз українського студентства” (ЦеСУС), лідерами якого були активісти УВУ, об’єднав українських студентів з Європи та Америки і став членом Міжнародної студентської конфедерації (Антонович, 1976). Пріоритетами для українських вчених і студентства стали підтримка нової демократичної Європи, викриття антигуманності тоталітарних режимів, розвиток української культури, трансляція світовій спільноті достовірної інформації про Україну. Енергійно обстоювали права молоді, не цураючись актуальних суспільних проблем, Громада українських студенток і Український жіночий Союз, інтегрований у міжнародні структури. Активністю вирізнялися представниці українського жіноцтва (Н. Кучерявенко-Козицька і М. Антонович – слухачка Карлового університету та УВУ, доктор філософії) у розвитку “Соколу” і “Пласту”. Самореалізації студентів сприяла участь у різних товариствах (загальностудентських, фахових, просвітницьких, мистецьких, ідеологічних, кооперативних, спортивних тощо), особливо активно – в “Просвіті”. Перлинами національних свят і культурних імпрез (День соборності України, Шевченківські свята, День матері, академії на честь професорів і видатних українських діячів) стали виступи вихованки УВУ, першої української жінки-композитора, доктора С. Туркевич-Лук’янович, почесного доктора УВУ В. Барвінського, викладачки УВУ С. Дністрянської, капели бандуристів “Кобза” під орудою В. Ємця, створеного з ініціативи УВУ. Поряд з інтересом до української народної пісні, захоплення чеської публіки викликало виконання твору “Ян Гус” (слова Т. Шевченка, музика М. Лисенка). До усвідомлення громадянського обов’язку спонукала цикли вечорів “Apollo Militans”, улаштовані під керівництвом доктора О. Кандиби у новаторському стилі героїчного театру. Про інтенсивне життя української молоді свідчить творчість репрезентантів плеяди празьких шкіл (поетичної, мистецької,

композиторської, історичної, археологічної), успіхи в змаганнях з мистецтва і спорту республіканського і світового рівня. Так, тріумфом була перемога Українського Академічного хору під керівництвом першої української жінки-диригентки П. Щуровської-Россіневич (соратниці славетного О. Кошиця – почесного доктора УВУ) на фестивалі слов'янської пісні з нагоди 10-річчя проголошення ЧСР (Божок, 1974).

На початку 1930-х років внаслідок економічної кризи і зближення Чехо-Словаччини з Радянським Союзом та Польщею обмежено права української еміграції, урізано субсидії, закрито Високий Педагогічний Інститут імені М. Драгоманова і Українську Господарську Академію. Загрозу ліквідації Українського Вільного Університету нейтралізовано зусиллями І. Горбачевського, який сполучав функції ректора УВУ і Президента Чехо-Словацької Академії наук. Водночас загострилися матеріальні проблеми УВУ, адже питому частку бюджету становили урядові дотації. Важливою підтримкою була президентська субсидія Т. Масарика, компенсація владою витрат на видання підручників та організацію наукових заходів, діяльність Кураторії (голова – професор Карлового університету Я. Рипка) і Допомогового фонду української університетської науки на чолі з І. Горбачевським. Проте викладачі УВУ отримували вдвічі меншу платню, порівняно з колегами з Карлового університету. Гідним прикладом подвижництва є добровільна відмова І. Горбачевського і О. Колесси, які працювали і в інших закладах, від зарплатні на користь УВУ (Наріжний, 1942, с. 134). Під впливом численних звернень українських товариств у 1938–1939 роках розпочато перетворення УВУ на державний університет Карпатської України, призупинене з початком Другої Світової війни. Після окупації Чехо-Словаччини гітлерівськими військами підпорядкування німецькому куратору призвело до тотального контролю, обмеження прав, тимчасового характеру занять. Трагічним в історії закладу став 1945 рік: з наступом Червоної армії ректора А. Волошина, як і більшість викладачів, було ув'язнено або розстріляно. Бібліотеку, архів, банковеkonto, Музей визвольної боротьби ліквідовано або вивезено до СРСР.

Рятуючись від переслідувань, група професорів вирушила на захід з надією врятувати альма-матер. З дозволу баварської та окупаційної американської влади заклад розпочав роботу в непристосованих приміщеннях таборів Ді-Пі (displaced persons) в Аугсбурзі, де пізніше постала філія закладу. Згодом міністерство

Баварії надало для потреб закладу шкільну споруду. Ректором УВУ обрано професора В. Щербаківського, який доклав значних зусиль до його відновлення. У Статуті 1948 року акцентовано на націотворчій меті Українського Вільного Університету: “плекати всі галузі науки, а зокрема ті, що безпосередньо або посередньо стосуються до української нації, і розвивають основи української культури як складової частини культури людства” (Статут, 1985). Наприкінці 1940-х років в УВУ навчалось понад 500 студентів, а кількість професорів досягла 80 осіб, серед яких були вчені “нової” хвилі еміграції: Ю. Бойко-Блохин, Ю. Бурггардт-Клен, Г. Ващенко, М. Вєтухів, В. Державин, П. Зайцев, О. Кульчицький, П. Курінний, Ю. Панейко, Ю. Шевельов-Шерех, В. Янів. Асистентами і доцентами переважно працювали перспективні науковці, які склали докторати в УВУ. Американські організації – УНРРА (UNRRA – “Адміністрація Організації Об’єднаних Націй для допомоги і відбудови”) та ІРО (IRO – “Міжнародна організація у справах біженців”) надавали одноразові субсидії, український кооператив “Єдність” відраховував відсотки з прибутків, баварський уряд підтримував скромними дотаціями, що дозволяло мінімально оплачувати працю професорів та частково допомагати студентам. З метою збереження і розвитку академічних традицій засновано Українську Вільну Академію Наук, відроджено Наукове товариство імені Т. Шевченка, відновлено ЦеСУС, що мав на меті сприяти поглибленню українознавчих студій.

Українську вищу освіту в повоєнній Західній Німеччині представляла ціла мережа створених або відновлених закладів: Український вільний університет, Українська економічна висока школа і Богословсько-педагогічна академія в Мюнхені, Український технічно-господарський інститут в Регенсбурзі з окремими факультетами в Мюнхені (на основі колишньої Української господарської Академії в Падебрадах), Інститут живих мов в Аугсбурзі. Проте тільки трьом із цих шкіл вдалося домогтися визнання дипломів. На думку Н.Полонської-Василенко, УВУ дав імпульс до створення вільних університетів, зокрема Балтійського Університету в Гамбурзі, Німецького Вільного Університету в Берліні (Полонська-Василенко, 1971, с. 17). Попри краще матеріальне забезпечення Балтійського університету, німецького університету в Празі, Міжнародного університету для переміщених осіб УНРРА в Мюнхені (де в студентському складі переважали українці), ці заклади діяли тривалий час.

Успішна акредитація УВУ та здобуття права надавати наукові ступені магістра, доктора та доктора габілітованого сприяло зростанню престижу закладу. Декретом баварського міністерства освіти й віровизнань 16 вересня 1950 року УВУ визнано приватним університетом з відповідними академічними правами, що пізніше підтверджено законом Баварії про вищу школу 1978 року (Лопушанський, 2007). Підтвердження цих прав університетами Канади і США позначилося на кар'єрних перспективах докторантів. Проте через проведення валютної реформи, масову еміграцію викладачів і студентів для пошуку сприятливих умов самореалізації довелося внести корективи в організацію освітнього процесу. Замість лекцій активніше практикувалися консультації та семінари з малими групами студентів, що згодом призвело до десятирічної перерви в реалізації стаціонарної форми навчання (1956–1966). Відповідно до нових викликів рішенням Сенату УВУ засновано Інститути заочної освіти в Сарселі (1948–1955), літературознавства, психології, дещо пізніше – суспільно-економічний, Чорноморський інститут для вивчення проблем Сходу; відкрито представництва в Канаді, США і Франції, що функціонували до 1990-х років. Водночас УВУ вдалося зберегти значення знаного наукового осередку завдяки активній участі професури в роботі численних з'їздів і конференцій у Німеччині і поза її межами, посиленню співпраці з академічним світом. Вагомим доробком став англomовний збірник “Україна та її народ” (1949) за редакцією професора І. Мірчука.

З появою норми закону про усунення зі шкільних споруд усіх інших установ у 1960-х роках виникла проблема пошуку нового приміщення. Завдяки створенню з ініціативи професорів О. Кульчицького і З. Соколюка Товариства сприяння українській науці (Haus der Ukrainischen Wissenschaft), що опікувалося УВУ, Науковим товариством імені Т. Шевченка та Українським технічно-господарським інститутом, заклад отримав помешкання і скромні, проте регулярні субсидії від Федеративної Республіки Німеччини (до 1996 р.) і Вільної Держави Баварії (до 2006 р.). Попри обмеження контингенту слухачів УВУ продовжив налагоджувати широкі зв'язки із зарубіжними осередками україністики в США, Канаді, Франції, Бразилії, Австралії, Аргентині, інших країнах, здійснюючи роботу в таких основних напрямках: дослідження історії, культури й народного господарства України; вивчення його взаємозв'язків з іншими народами; надання вищої університетської освіти новій українській

генерації наукових дослідників, політичних і громадських діячів; ознайомлення широкого світового загалу з об'єктивними відомостями про Україну та її народ (Корчемна, 2014, с. 159). У той час діяльність закладу була зосереджена на видавництві наукової і навчально-методичної продукції та докторизації здобувачів, більшість із яких раніше навчалися в УВУ і працювали у вищих школах країн Північної Америки. Професори УВУ викладали в різних кінцях світу: Д. Чижевський у Гарварді, Я. Рудницький в Манітобському університеті, О. Пріцак в Гамбурзі і Парижі, Ю. Шевельов в Колумбійському університеті, Р. Смаль-Стоцький у Маркет-університеті, О. Андрушків у Seton Hall University, М. Ветухів в Колумбійському університеті, О. Горбач в університетах Геттінгена та Марбурга. До читання лекцій в УВУ залучалися професори Й. Армстронг, Г. Іберсбергер, Г. Кох, П. Рорбах (Кучер, 2006).

Аудиторні заняття було відновлено з 1965 року (літні й зимові курси українознавства, педагогічні та мовні курси для під керівництвом Г. Васьковича та англomовні курси сходознавства, організовані спільно з Мічиганським університетом). Оскільки більшість потенційних слухачів знаходилися за межами Європи, лекційний час обмежено двома літніми місяцями, а програму викладів – двома старшими (докторськими) семестрами. У 1970 році тільки на філософському факультеті УВУ докторські ступені здобули 12 осіб (Полонська-Василенко, 1971, с. 25). Актуалізація необхідності формування нової генерації університетських викладачів пов'язана з масовою еміграцією і смертю вчених. Це ускладнювалося неспроможністю УВУ надання субсидій багатьом здобувачам-емігрантам для підготовки дисертаційних досліджень. Брак науково-педагогічних кадрів компенсувався запрошенням лекторів для викладання спеціальних лекційних курсів, що збігалися в часі з літніми високошкільними курсами. Викладачі УВУ оприлюднювали результати своїх розвідок в університетських “Наукових записках” і “Наукових збірниках”.

Активізації діяльності УВУ сприяло придбання за підтримки Патріарха Йосипа Сліпого приміщення для потреб закладу (1974). Академічна громада позиціонувала УВУ як школу самоврядування, державотворення та дійсної демократії. У складі закладу працювали представники різних народів, які прагнули до ліквідації національної дискримінації – доктор Н. Накашідзе (фахівець із кавказології), професор, доктор Я. Станкевіч (білоруська філологія). За визначенням

професора Р. Смаль-Стоцького, історичне значення УВУ для європейської і світової науки полягає в тому, що це перший університет, який постав “як протест проти поневолення академічних вільностей та деформації наукової істини” (Смаль-Стоцький, 1991) і став попередником Вільного Європейського Університету в Страсбурзі. Курт-Марія-Руда стверджував, що професура і студентство УВУ здійснили справжній духовний подвиг і показали, попри всі труднощі, можливості вільного духу, коли він протиставляє сумління фізичній силі (Янев, 1987, с. 11). Систематичного характеру в УВУ набули наукові сесії та конференції на пошану “великого гуманіста і демократа, президента-засновника Т. Масарика”, зокрема влаштовані спільно з університетами Штудгарта, Ерлянгена, інституту наукових студій при Сорбонні, вечори на честь видатних чеських творців (Я. А. Коменського, Б. Сметани, А. Дворжака, Л. Яначека, Й. Сука), українсько-чеські мистецькі виставки (Янев, 1987, с. 4), а згодом – і українсько-німецькі.

Повне навчання в університеті було відновлено у 1993 році. Сучасну структуру, завдання та перспективи розвитку закладу представлено в Концепції УВУ, розробленій у 2000 році (Doss, 2000), проте вона потребує суттєвого оновлення. У процесі розробки нового статуту УВУ було засновано третій факультет – україністики. Нині до структури УВУ входять Інститут дослідження українсько-німецьких відносин, Інститут ринкової економіки і Педагогічний інститут, що забезпечує підвищення кваліфікації вчителів українознавчих предметів. Згідно з угодою між Міністерством освіти та науки України і Українським вільним університетом (1992) було визнано правочинність дипломів УВУ в Україні. Український Вільний Університет є єдиним у світі закладом вищої освіти за межами України, що здійснює підготовку українською мовою за програмами магістерського і докторського рівнів. В організації освітнього процесу важливе місце посідають дискусії, що сприяють розвитку самостійності думки і формуванню критичного мислення студентів. Значна увага надається порівняльній студіям (з мовознавства, культурології, політології тощо).

УВУ має на меті формування представників національної еліти, “виховання нового покоління лідерів та професійних кадрів, здатних будувати здорове, справедливе та економічно життєздатне громадське суспільство” (Покликання, 2018). Зростає посередницька роль закладу в інтеграції України до європейського і світового

науково-освітнього простору з перспективою перетворення на міжнародний університет. Відповідно до укладених угод з низкою університетів України активізувалося стажування викладачів, інші форми наукової співпраці. Якщо за останні десятиліття діяльність УВУ була сфокусована на підготовці науково-педагогічних кадрів, то наразі набуває актуальності курс на гармонізацію освітнього, наукового і видавничого напрямів роботи. УВУ постійно оновлює перелік пропонованих дисциплін, залучає до викладацької діяльності провідних фахівців з різних галузей знань та країн світу, поглиблює програму з міжнародного права шляхом включення нових курсів з права людини і законодавства Європейського Союзу. Враховуючи події в Німеччині та Україні (війна, біженці), розширюються курси педагогіки та психології “з фокусом на соціальну педагогіку для того, щоб краще підготувати студентів до розуміння проблем біженців, дітей з числа переміщених осіб і з психологічно травмованих сімей” (Пришляк, 2017). Серед широкого спектру заходів, що проводяться в університеті для ознайомлення студентства і широкого загалу зі здобутками української та світової науки і культури, традиційними стали музичні концерти з класичним і народним репертуаром, виставки наукових та періодичних видань, художніх полотен самобутніх майстрів. Оригінальною формою наукової діяльності в УВУ на сучасному етапі є “університетські п’ятниці” – постійно діючий семінар на актуальні теми за участі відомих учених, письменників, митців, громадських діячів, журналістів, популярний серед української громади в Мюнхені. Систематичного характеру набула міжнародна науково-практична Інтернет-конференція “Діалог мов – діалог культур. Україна і світ”, яка проводиться щорічно з 2010 року. Доброю традицією є організація міжнародних наукових конференцій з нагоди ювілеїв Українського Вільного Університету, в роботі яких беруть вчені-україністи з різних країн світу.

Серед комплексу факторів, що впливали на становлення та розвитку Українського Вільного Університету в різні історичні періоди виокремлено геополітичні (втрата або відновлення української державності, світові війни, міжнародні відносини), економічні і суспільно-політичні (економічний стан країни перебування, політика щодо національних меншин, активність приватної та громадської ініціативи в середовищі емігрантів), освітні (реформи в галузі вищої освіти, зміни мети, функцій, пріоритетів діяльності, структури, змісту, форм і методів навчання, гнучкість

програм, активізація академічної міграції та наукової співпраці). Не варто ігнорувати суб'єктивний чинник, а саме авторитет і харизму українських інтелектуалів, міжособистісні стосунки і амбіції визначних вчених, наявність різних концептуальних підходів щодо перспектив УВУ.

На основі ретроспективного аналізу динаміки кількісних і якісних характеристик діяльності УВУ здійснено періодизацію становлення і розвитку закладу: віденський період (1920–1921), відзначений перетворенням університетських курсів на повноправну вищу школу; празький період (1921–1945) охоплює два етапи: (1921–1930) – активізації академічного, наукового, видавничого, культурно-просвітницького, соціального напрямів роботи за підтримки органів влади Чехо-Словаччини; (1930–1945) – звуження можливостей самореалізації викладачів і студентів, невдалих спроб перенесення закладу на територію України; мюнхенський період (1945 – до сьогодні) включає такі етапи: (1945–1965) – пріоритет видавничого напрямку роботи і заочної форми навчання; (1965–1990) – посилення науково-освітнього потенціалу, інтенсифікація процесу докторизації здобувачів; (1990 – до сучасності) – інтеграції до європейського і світового науково-освітнього простору.

Задуманий як локальний інтелектуальний азимут для студентів-емігрантів, після скасування українських кафедр у Львові й Чернівцях, ліквідації українських університетських осередків у Радянському Союзі УВУ став єдиним університетом, що репрезентував незалежну українську науку, забезпечував спадкоємність у розвитку дорадянських наукових шкіл і формуванні особистості в контексті національної культури. УВУ засвідчив здатність національної інтелігенції до самоорганізації і творчої самореалізації в екстремальних умовах, слугуючи прикладом для інших вільних університетів в Європі та вищих шкіл в екзилі. Академічне співтовариство сприяло організації комунікації представників різних народів, генерацій, напрямів і переконань, передусім вихідців із країн, де тоталітарні режими унеможлилювали вільну творчу самореалізацію викладачів і студентів. Нині УВУ доводить відданість європейським демократичним цінностям, здатність до реалізації академічних свобод на основі сполучення освітніх традицій та інновацій, відкритого діалогу мов і культур, синтезу національної ідентичності з толерантністю до інокультурності та інакодумства, узгодження тенденцій до глобалізації, інтернаціоналізації та локалізації вищої освіти.

В основу дослідження були покладені системний, антропоетричний, культурологічний підходи, методи аналізу, синтезу, порівняння, систематизації, узагальнення; історіографічного, текстологічного, ретроспективного і синхронного аналізу.

Завдяки історіографічному аналізу з'ясовано ступінь розробки обраної проблеми та розкрито доцільність здійснення авторської розвідки. Методом ретроспективного аналізу здійснено періодизацію становлення та розвитку УВУ. Текстологічний аналіз маловідомих джерел дало змогу більш повно представити різні напрями і форми діяльності закладу у відповідному темпорально-просторовому вимірі. Апеляція до системного, антропоетричного і культурологічного підходів сприяла висвітленню історії УВУ з позиції можливостей самореалізації суб'єктів освітнього процесу, поєднання академічних традицій та інновацій, збереження національної ідентичності та міжкультурної взаємодії. На основі синхронного аналізу стану вищої освіти в Радянському Союзі і в країнах Європи виявлено тенденції та особливості організації освітнього процесу в досліджуваному закладі. З допомогою методу узагальнення окреслено специфіку УВУ, розкрито історичне значення закладу та його вплив на розвиток приватної вищої школи у країнах Європи.

#### ЛІТЕРАТУРА

Антонович М. Нарис історії Центрального Союзу Українського Студентства (1922-1945). Мюнхен, Нью-Йорк, Торонто, 1976. 129 с. (українською мовою).

Бочковський, О.І., Масарик Т. Національна проблема й українське питання (Спроба характеристики й інтерпретації). Підножки: «Legiografie». 1930. 178 с. (українською мовою).

Книга вхідних та вихідних документів. Центральний державний архів вищих органів влади і управління України (ЦДАВАКУ). Фундація 3859: Український вільний університет у Празі. Опис 1. Справа 139. (укр.).

Божок Г. Конкурний виступ Українського академічного хору в Празі. Новий горизонт: Альманах. Література, мистецтво, культурне життя, вип. 5. 1974. С.252-256 (українською мовою).

Дзвінок. Український вільний університет. 2018. Відновлено з: <https://www.ufu-muenchen.de/uk/university/goal> (укр.).

Статут Українського Вільного Університету. Правила навчання на філософському факультеті. Правила навчання на факультеті права та соціально-економічних наук. Доценти (абілітація). Мюнхен: Український вільний університет. 1985. (українською мовою).

Концерт на честь Т. Шевченка та М. Лисенка у Відні. (1913). Українське життя, кн. 5. 1913. С. 101. (укр.).

Досс, Х. Zukunftsorientiertes Konzept: Struktur und Aufgaben der Ukrainischen Freien Universität (UFU). München: Ukrainische Freie Universität. 2000 (німецькою мовою).

Джусс, О. Шевченкіана Софії Русової. Івано-Франківськ: НАІР. 2013. 187 с. (українською мовою).

З діяльності Українського Вільного Університету в Празі за друге десятиліття його існування. (1942). Праці Українського Вільного Університету в Празі, кн. III. 1942.С. 7-94. (українською мовою).

Холиат, Р. (1964). Коротка історія Українського Вільного Університету. Нью-Йорк. 1964. с.161с. (англійською).

Корчемна І. С. (2014). Архів Мюнхенського Українського Вільного Університету у фондах Інституту історії Національної бібліотеки рукописів імені Вернадського: структура, структура, науковий опис. Рукописна та книжкова спадщина України, вип. 18.2014 С. 158-168. (українською мовою).

Корж-Усенко Л. В. (2019). Концептуальні та організаційно-педагогічні основи розвитку навчального процесу у вищій школі України (1905–1920 рр.).автореф. дис. док.пед.наук:13.00.01.Суми, 2019. 40 с.

Корж-Усенко, Л. В. та Сидоренко, О. Л. (2019). Ідеї безкоштовної вищої освіти: рефлексія в інтелектуальному просторі України кінця ХІХ – початку ХХ ст. Новий вимір науки та освіти. Педагогіка і психологія, вип. 208, номер 85. 2019.С. 27–31. (англійською).

Кучер В. І. З історії Українського Наукового Інституту в Берліні та Українського Вільного Університету в Мюнхені. Історія історії та біографістики, вип. 1. 2006 Отримано з: <http://www.nbuv.gov.ua/E-Journals/INB/2006-1/06kvinib.html> (укр.).

Лопушанський І. Український вільний університет (УВУ) як провідний діаспорний навчальний заклад у світі. Вісник фонду «Таврійський»: вип. 4. 2007. Отримано з: <https://prosvita-ks.co.ua/visnik-tavriyskoyi-fundaciyi-vipusk-4/ivan-lorpushinskiy-ukrayinskiy-vilniy-universitet-uvu-yak> (укр.).

Мірчук І. Український вільний університет. Науковий збірник Українського Вільного Університету, вип. V. 1948. С. VII-XXVII. (українською мовою).

Мушинка М. Музей визвольної боротьби України в Празі та доля його фондів: Історико-архівні нариси. Київ, 2005. 248 с. (українською мовою).

Наріжний С. Зустріч українських професорів і представників українських студентських громад у Празі. Доповідь про загальний стан і найближчі завдання Українського Вільного Університету. Прага, 1923. (українською мовою).

Наріжний С. Українська еміграція. Культурна праця української еміграції між двома світовими війнами. (Частина 1). Прага, 1942.198с.(українською мовою).

Неврлий М. УВУ є базою незалежної української науки у вільному світі (1921-1945). В Від Наукового товариства ім. Шевченка в Українському вільному університеті: Матеріали міжнародної наукової конференції . Київ, Львів, Пряшів, Мюнхен, Париж, Нью-Йорк, Торонто, Сідней, 1992.С. 209-212. (українською мовою).

Омельченкова М. (1931). Т. Й. Масарик: 1850–1930. Прага: Чесько-укр.кн. 1931.С.75-93. (українською мовою).

Patzke, W., Shafoval, M. & Yaremko, R. (Eds.). Universitas Libera Ucrainensis: 1921-2011. Мюнхен, 2011. С.202-2053. (українською мовою).

Презентаційні програми (УФУ). Прага (1925-1928), (1932-1935), (1937-1939). Центральний державний архів зарубіжної україніки (ЦДАЗУ). Фонд 12: Збірник документів українських еміграційних організацій. Опис 1. Справа 70. (укр.).

Похилько, О., Іванова, І. та Мартиненко, Д. (2020). Формування національної ідентичності в умовах бездержавності: досвід України радянських часів: Amazonia Investiga, том. 9, номер 32. 2020. С. 70–80 (англійською мовою).

Полонська-Василенко Н. (1971). Український вільний університет (1921–1971). Український історик: вип. 1-2 (29-30). 1971. С. 17-27. (українською мовою).

Пришляк, М. (2017) «Український вільний університет – це європейська інституція, яка формує майбутніх лідерів інтеграції України в Європу». Всесвіт: вип. 5–6. 2017. С. 25–28. Отримано з: <http://universum.lviv.ua/data/magarticles/files/2350.pdf> (укр.).

Родрігес, Е. та Мартінес, І. (2016). La educación patrimonial. Consideraciones sobre su contribución al proceso de educación. Amazonia Investiga: том. 5, номер 9. 2016. С. 82–90 (в Іспанії).

Русова С. Мої спогади. Львів: Вид-во Хортиця. 1937.352 с. (українською мовою).

Sládek, Z. & Věloševská, L. Документи для російських і українських емігрантів у Чехії (1918-1939). 1998. (чеською мовою).

Смаль-Стоцький Р. Український Вільний Університет (Доповідь з нагоди його 30-ліття, виголошена в Нью-Йорку 24 січня 1951 р.). Свобода: Український щоденник, кн. ХСVIII, номер 105 (5 червня). 1991. (українською мовою).

Заява, протоколи засідань управи Українського Вільного Університету про його заснування. Центральний державний архів вищих органів влади і управління України (ЦДАВАКУ). Фундація 4373: Спілка українських журналістів і письменників у Відні. Опис 1. Кейс 3. (укр. мовою).

Життя української колонії в Празі. (1913). Українське життя, кн. 3. 1913. С. 85. (укр. мовою).

Український В. Празький університет, у 1921–1926 роках. (1927). Прага: Громадська друкарня в Празі. (українською мовою).

Український В. Празький університет, у 1926–1931 роках. (1931). Прага: Громадська друкарня в Празі. (українською мовою).

Ульяновська, С. і Ульяновський, В. Українська наукова і культурна еміграція в Чехословаччині між двома світовими війнами. В Д. Антонович (Ред.). українська культура. Київ, 1993. Відновлено з: <http://litopys.org.ua/cultur/cult25.htm> (укр.).

Валявко І. В. До інтелектуальної біографії Дмитра Чижевського: Празький період (1924–1932). Наукові записки Національного університету «Києво-Могилянська академія», вип. 25: Філософія та релігієзнавство. 2004 С. 83–88. (українською мовою).

Віднянський С. (1994). Культурно-освітня і наукова діяльність української еміграції в Чехословаччині: Український вільний університет (1921–1945). Київ, 1994. (українською мовою).

Янев В. Між розпачем і надією – Виставка українських та чеських художників в УВУ 1979 Мюнхен: UVU Varia. 1987. (українською мовою).

Єржабкова Б. (2011). Томаш Гарріг Масарик і початок Українського Вільного Університету в Празі. У діалозі культур. Україна – Чехія – Німеччина. Кременчук: Pro-Graphics. 2011. С. 188–209 (українською мовою).

Зілинський Б. До історії Українсько-Литовського студентського товариства в Празі. В Литві-Україні: історія, політологія, культурологія: Матеріали міжнародної наукової конференції. Вільнюс, 1995. С. 232-235 (українською мовою).

## ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ВЕКТОР РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

В останні десятиліття спостерігається стрімкий розвиток інноваційних технологій та їх широке застосування в усіх сферах життєдіяльності суспільства. Пошуки нових ідей, орієнтація на нововведення стали однією з домінуючих тенденцій розвитку людства. «Буквально всі галузі сьогодні пронизані інноваційними процесами, що спираються на фундамент накопичених до цього часу знань» [12, с. 41]. Осторонь цих модернізаційних процесів не залишається й освітня сфера. Вона потребує впровадження нових підходів, які відповідають викликам сьогодення. Сучасна освіта має бути інноваційною за своєю сутністю, адже вона покликана готувати нове покоління до життя в динамічному та складному середовищі. Тому все більшого значення набуває формування інноваційно-орієнтованої освіти, що стає рушійною силою розвитку суспільства. «Пріоритетними напрямками досліджень у сфері освіти сьогодні є визначення сутності, структури і типів інноваційних технологій у педагогіці, дослідження методологічних вимог, що висувуються до педагогічних інновацій, та особливостей їх використання в умовах сучасного освітнього простору» [13, с. 271].

Сучасна освітня практика дає багато прикладів педагогічних інновацій. Серед них варто відзначити, зокрема, такі нововведення, як децентралізація освіти, що забезпечує певну автономність освітніх установ в організації навчального процесу; запровадження компетентнісного підходу до навчання; дуальна освіта; перехід на позиції особистісно орієнтованої педагогіки; новітні методи та прийоми навчання (проектне навчання, педагогіка взаємодії, інтерактивізація, гейміфікація навчання); розвиток STEM-освіти тощо.

Однією з найпомітніших новацій останнього часу, які змінили традиційний підхід до навчання, дали новий потужний імпульс для інноваційного розвитку освітньої сфери, є технологізація навчального процесу, яка здійснюється через використання цифрових ресурсів, що дозволяють значно підвищити його ефективність. «На поширення в сфері освіти інформаційно-комунікаційних технологій впливають як зовнішні чинники, пов'язані з інформатизацією сучасного суспільства, так і внутрішні, зумовлені запровадженням програм інформатизації

освіти, оснащенням освітніх закладів новітньою комп'ютерною технікою та відповідним програмним забезпеченням, набуттям педагогами необхідного досвіду застосування інформаційно-комунікаційних технологій» [12, с. 64]. Актуальність цифровізації освітнього процесу обумовлена й потребами та інтересами здобувачів, адже сучасні комунікаційні засоби допомагають розширити доступність освіти, забезпечують її гнучкість та адаптивність, надають можливості для індивідуалізованого навчання та розвитку навичок, необхідних у цифровому суспільстві.

Інформатизація суспільства привела до зміни сутності освіти, перегляду форматів навчання, вдосконалення старих та розроблення нових моделей організації навчальної роботи, сприяла інтенсивній інтеграції в навчальний процес дистанційних методик, що суттєво вплинуло на сучасний освітній ландшафт. Дистанційна форма освіти з кожним роком набуває все більшої популярності. Спостерігається стійка тенденція до збільшення кількості людей, які обирають такий спосіб здобуття знань. Застосування дистанційних технологій навчання стало глобальним явищем сучасної освітньо-інформаційної культури. Цей загальносвітовий тренд торкнувся і нашої країни. Наразі дистанційне навчання є одним з найдинамічніших секторів української освіти, особливо вищої. На сьогодні маємо різні форми дистанційного навчання, починаючи від короткострокових курсів підвищення кваліфікації та закінчуючи повноцінними програмами вищої освіти. І хоча вітчизняний досвід запровадження дистанційної освіти ще не багатий, але він «вже встиг отримати своє місце в педагогічному середовищі» [7, с. 42].

В Україні дистанційне навчання через об'єктивні обставини почало розвиватися значно пізніше, ніж у європейських країнах. Воно було започатковано наприкінці 90-х років ХХ століття. З тих пір зроблено немало, щоб розширити застосування дистанційних технологій в освітній сфері: створюються центри дистанційного навчання, інфраструктура для його підтримки, досліджується специфіка дистанційної форми навчання, розробляється відповідне дидактичне й науково-методичне забезпечення тощо. У 2002 році МОН України запровадило експеримент з дистанційного навчання, в якому взяли участь кілька закладів вищої освіти, першими серед яких були Хмельницький національний технічний університет та Сумський державний університет. Була розроблена й затверджена відповідна законодавча та нормативно-правова база: «Програма розвитку

системи дистанційного навчання», «Положення про дистанційну освіту», «Концепція розвитку дистанційного навчання в Україні», «Положення про електронні освітні ресурси» тощо. У цих та інших документах визначено вектори розвитку системи дистанційного навчання, основні засади його запровадження в закладі освіти, сформульовано вимоги, які висуваються до навчальних закладів, що надають освітні послуги за даною формою здобуття освіти, особливості організації освітнього процесу з використанням дистанційних технологій, окреслено права та обов'язки учасників навчального процесу, який здійснюється в дистанційному режимі. Проте ще довгий час дистанційне навчання використовувалося фрагментарно, в основному як окремі елементи, що доповнювали навчання за традиційними методиками.

По-справжньому масовим явищем дистанційні технології навчання стали в період запровадження карантинних заходів внаслідок пандемії COVID-19, що різко обмежила очні комунікації в освіті. Через ці форс-мажорні обставини виникла нагальна потреба протягом короткого часу перевести offline-навчання в дистанційний формат, не втративши при цьому якості освіти. Це було складним завданням, адже більшість освітніх програм не мали повного цифрового навчально-методичного забезпечення, необхідного для швидкого переходу від очної форми навчання до дистанційної, у викладачів не вистачало необхідних знань та навичок, інструментів для створення електронного освітнього контенту, технологічна й методична підтримка з боку адміністрації університетів була недостатньою. І хоч не всі виявилися готовими до нових умов та використання сучасних комп'ютерних технологій, процес переходу на дистанційне навчання було запущено, і сьогодні ми вже маємо певні результати, які в цілому можна оцінити позитивно.

На жаль, і досі в Україні очне навчання в повному обсязі так і не відновилося, оскільки не встигла закінчитися пандемія, як розпочалася повномасштабна війна. У зв'язку з цим гостро постала проблема запровадження інноваційних форм організації освітнього процесу, які сприятимуть подоланню неминучих освітніх втрат. Безмежні можливості в цьому плані відкриває застосування цифрових технологій. У таких складних умовах вони стали мало не панацеєю у вирішенні зазначених викликів, адже надають змогу реалізовувати навчальний процес без необхідності відвідувати освітній заклад, без обмежень, пов'язаних із місцем, часом або іншими факторами,

дозволяють здійснювати взаємодію між учнями та викладачами навіть на великій відстані. Дистанційний формат виявився не лише адекватною альтернативою традиційному offline-навчанню, але й важливим інструментом забезпечення доступу до освіти в умовах воєнних дій. Використання цифрових технологій стало ключовим елементом адаптації освіти до нових реалій, запобіжником втрати її якості в обставинах, що обмежують очне навчання. Інформаційно-комунікаційні технології допомагають створити відкрите освітнє середовище, сприяють підвищенню ефективності освітніх методик, стимулюють інтерактивність та залучення учнів, дозволяють індивідуалізувати навчання. Цим пояснюється та особлива увага, яку приділяють останніми роками технологіям, що дозволяють забезпечити ефективне дистанційне навчання. Вітчизняні дослідники та педагоги активно вивчають та обговорюють особливості цього формату навчання в порівнянні з традиційним, його переваги та недоліки, обмінюються досвідом кращих практик. Проте залишається невирішеною значна кількість питань, пов'язаних з організацією дистанційного навчання, його ефективністю, забезпеченням якості освіти в цьому форматі. Дослідження зазначених проблемних зон є не лише важливим, але й необхідним кроком у розробці оптимальних стратегій та інструментів для успішної реалізації даної форми освіти.

Неодмінною умовою теоретичного осмислення проблеми дистанційного навчання та вироблення практичних рекомендацій щодо підвищення його результативності є розуміння сутності цієї форми здобуття освіти, визначення її особливостей, аналіз моделей, методів та прийомів, що забезпечують ефективне навчання на відстані, виявлення перешкод, які можуть виникнути в процесі дистанційного навчання.

Поряд із згаданим вище терміном використовуються й інші термінологічні словосполучення, наприклад: *електронне навчання (e-learning)*, *інтернет-освіта (online education)*, *навчання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій*, *мобільне навчання*, *web-освіта*, *віддалене навчання*, *діалогове навчання*, *відкрите навчання* тощо. Усі ці терміни не мають чіткої демаркації, що викликає розбіжності в їхньому використанні. Інколи їх вважають функціонально близькими або навіть рівнозначними, проте між ними існують певні відмінності. Спробуємо уточнити зміст окремих термінів і проаналізувати, як вони співвідносяться між собою.

Найбільш загальним, а тому й найуживанішим серед зазначених

термінологічних одиниць є термін *дистанційне навчання* (*distance education*). Він використовується по відношенню до будь-якого навчання, що відбувається опосередковано, на відстані, без фізичної присутності вчителя та учнів в одному місці. У «Положенні про дистанційну освіту» *дистанційне навчання* визначається як «індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності здобувачів освіти, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій» [8].

Вживаючи термін *дистанційне навчання*, деякі дослідники практично ототожнюють його з електронним навчанням. Ці термінологічні одиниці дійсно перетинаються. Часто їх взагалі вважають синонімічними [14, с. 23]. Але все ж таки вони мають свої відмінності. У терміні *електронне навчання* (*electronic learning*) «підкреслюється електронний вид навчальних матеріалів та можливість електронного обміну ними між викладачем та студентом, між студентами, що характерно для новітніх технологій навчання, на відміну від друкованих навчальних матеріалів, які пересилаються звичайною поштою» [15].

Аналізуючи визначення дистанційного та електронного навчання, К. Л. Бугайчук звертає увагу на те, що в обох цих формах навчання «використовуються електронні пристрої (комп'ютери, мобільні телефони і т. ін.), інформаційно-комунікаційні технології доставки навчального контенту, у тому числі й Інтернет, а навчальний контент має цифрову форму» [1], тим не менш електронне навчання може здійснюватися не тільки в онлайн-середовищі, а й в традиційних класичних закладах освіти (наприклад, у комп'ютерному класі), тобто воно може бути як дистанційним, так і очним. Здобувачі можуть мати доступ до навчальних матеріалів через комп'ютерні програми, відеоуроки, електронні підручники, але це не означає, що навчання обов'язково відбувається віддалено, застосування електронних засобів та технологій для навчання не передбачає неодмінного фізичного відокремлення учасників освітнього процесу. З іншого боку, при дистанційному навчанні, зокрема в кореспондентській моделі, не обов'язково використовуються можливості інтернету й комп'ютера, навчальні матеріали можуть міститися і на автономних електронних носіях та в друкованих джерелах. Головний акцент у назві робиться на організації навчання на відстані, незалежно від конкретних засобів, які

застосовуються. Отже, хоча обидва терміни мають точки перетину й часто вживаються взаємозамінно, вони не є абсолютно тотожними. Дистанційну форму навчання скоріше можна розглядати як похідну від електронного навчання, адже на сьогоднішній день вона стала майже повністю електронною. Це пояснює, чому «у нашій країні дистанційним вважається навчання з використанням WWW/Інтернет, яке на Заході називають електронним навчанням» [15].

Інколи ці два терміни об'єднують в один. Так, В. Ю. Биков пропонує термін *електронне дистанційне навчання (e-дистанційне навчання)*, під яким розуміє різновид дистанційного навчання, за яким «учасники й організатори навчального процесу здійснюють переважно індивідуалізовану взаємодію як синхронно, так і асинхронно в часі, переважно і принципово використовуючи електронні транспортні системи доставки засобів навчання та інших інформаційних об'єктів, комп'ютерні мережі Інтернет/Інтранет, медіа навчальні засоби та інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ)» [11, с. 9].

Більш вузьким терміном по відношенню до розглянутих вище виступає термін *мобільне навчання*, яким позначається форма електронного навчання, що передбачає можливість доступу до навчального контенту за допомогою мобільних пристроїв та відповідних спеціально розроблених додатків чи вебплатформ для навчання. Назва підкреслює основну рису цієї форми – використання мобільних засобів і технологій (мобільних телефонів, смартфонів, ноутбуків, планшетів, рідерів (цифрових пристроїв для відображення текстової та графічної інформації в електронному вигляді) та інших портативних гаджетів). К. Л. Бугайчук виділяє спільні риси, які об'єднують мобільне навчання як з електронним, так і з дистанційним: «З електронним навчанням воно споріднене використанням електронних пристроїв (смартфон, планшет), наявністю електронного контенту, а з дистанційним навчанням тим, що воно здійснюється у будь-який час, будь-де, причому в навчальному процесі обов'язково має місце взаємодія викладача та слухача» [1]. Виходячи з цього, автор пропонує в разі, якщо навчання здійснюється за допомогою мобільних пристроїв у закладі освіти (offline), говорити про *мобільне електронне навчання*, а у випадку, коли навчальний процес відбувається поза межами освітньої установи, тобто в online-середовищі, використовувати на позначення цього явища термінологічне словосполучення *мобільне дистанційне навчання*.

Ще один термін, пов'язаний з дистанційним навчанням, –

*інтернет-освіта*. Він є більш вузьким і підкреслює використання Інтернету як основного каналу комунікації та ресурсів для навчання. Під *інтернет-освітою (online education)* розуміють тип електронного навчання, при якому доставка навчальних матеріалів та взаємодія між викладачами та учнями відбувається виключно через Інтернет.

Термінологічна назва *навчання з використанням ІКТ* вказує на основний інструментарій, що використовується для організації навчального процесу, акцентуючи на широкому спектрі технологій, що застосовуються для навчання. Цей термін відображає використання не лише Інтернету, а й інших інформаційних та комунікаційних технологій, таких як мультимедіа, електронні спільноти, соціальні мережі тощо.

Термін *відкрите навчання* має більш широке значення й наголошує на відкритому доступі до навчальних ресурсів та можливості самостійного навчання. Компонент *відкрите* підкреслює, що навчання є інтерактивним і доступним для всіх незалежно від того, у якому місці живе людина. Відкрите навчання може використовувати різні методи, включаючи електронне навчання, інтернет-освіту, а також традиційні методи.

Незважаючи на те, що перелічені терміни не є тотожними, більшість науковців вважають їхнє розмежування непринциповим і часто в науковій літературі вживають їх як синоніми (інколи навіть у межах одного тексту). «Основна риса, яка об'єднує всі ці терміни, – це використання інформаційно-комунікаційних технологій» [15]. Існуюче термінологічне розмаїття пов'язане із багатоаспектністю цього явища, а також із відсутністю будь-якої регламентації термінології в цій сфері. Саме тому, як зазначає Б. І. Шуневич, необхідно унормувати терміни, які стосуються назв видів навчання в дистанційному форматі й навчальних матеріалів, які при цьому застосовуються: «Українські терміни цієї нової терміносистеми потрібно якнайшвидше стандартувати для досягнення кращого взаєморозуміння між фахівцями та науковцями, пов'язаними з цією сферою знань» [14].

Попри широкий вибір термінів, які асоціюються з віддаленим навчанням, у теоретичній науці та освітній практиці утвердився термін *дистанційне навчання*. Проте і в його трактовці серед учених немає однастайності. Зміст цього поняття неоднаковий у різних авторів і залежить від того, на яких його аспектах роблять акцент науковці. Більшість з них наголошують на інноваційності цього

освітнього формату, нестандартному підході до організації навчального процесу, віддаленому характері навчання, використанні інформаційно-комунікаційних технологій, специфічній взаємодії педагога й учнів тощо.

Так, А. Стадній характеризує дистанційне навчання як інноваційну технологію, «яка ґрунтується на особливій організації та взаємодії і потребує комплексного підходу» [10, с. 151].

За визначенням В. Ю. Бикова, дистанційне навчання – це «форма організації і реалізації навчально-виховного процесу, за якою його учасники (об'єкт і суб'єкт навчання) здійснюють навчальну взаємодію принципово і переважно екстериторіально (тобто на відстані, яка не дозволяє і не передбачає безпосередню навчальну взаємодію учасників віч-на-віч)» [11, с. 9].

У найбільш узагальненому вигляді дистанційне навчання розглядається як «освітній процес, що ґрунтується на використанні інформаційно-цифрових технологій, який дає змогу здійснювати безперервне навчання здобувачів освіти на відстані від навчального закладу та викладачів» [6, с. 87].

Однією з найповніших є дефініція В. М. Кухаренка, який під дистанційним навчанням розуміє «комплекс педагогічних технологій, який ґрунтується на принципах відкритого та комп'ютерного навчання, на застосуванні прийомів активного спілкування, що, у свою чергу, дають змогу організувати та реалізувати якісний освітній процес» [2].

Усі перелічені підходи до осмислення сутності дистанційного навчання пов'язані між собою та доповнюють один одного. Незважаючи на таке розмаїття представлених визначень, можна виділити низку сутнісних ознак дистанційного навчання, які називаються майже всіма науковцями при дослідженні цього феномену з різних кутів зору: інноваційність, пов'язана з використанням найсучасніших технологій, віддаленість у просторі або часі вчителя та учнів, постачання навчального матеріалу за допомогою електронних засобів зв'язку, інтернет-комунікація, інтерактивна взаємодія між учасниками навчального процесу.

У «Концепції розвитку дистанційного навчання в Україні» зазначено характерні риси дистанційної освіти, такі як: *гнучкість*, яка забезпечується можливістю навчатися в зручний час та у власному темпі; *модульність*, яка полягає в модульному принципі організації навчання, що дозволяє обирати зручний порядок вивчення модулів, комбінувати їх та адаптувати, створюючи індивідуальні навчальні

траєкторії; *паралельність*, що полягає в можливості паралельного навчання в двох університетах або здобуття освіти без відриву від основної діяльності; *велика аудиторія, масовість*, що забезпечується телекомунікаційними технологіями, які дозволяють організувати одночасний доступ до навчальних ресурсів та інтерактивну комунікацію для значної кількості учасників освітнього процесу; *економічність*, що асоціюється з економією часу, ресурсів та витрат; *технологічність*, обумовлена застосуванням новітніх досягнень інформаційних технологій; *соціальна рівність*, яка полягає в рівних можливостях для навчання та здобуття освіти без обмежень, пов'язаних із географічним розташуванням, станом здоров'я, рівнем доходу, соціальним статусом тощо; *інтернаціональність*, що передбачає можливість навчатися в закладах освіти інших країн без виїзду за межі власної країни; *нова роль викладача*, який виконує функції наставника-консультанта (тьютора), позитивний вплив на студента (учня, слухача); *якість*, яка не поступається якості очної форми навчання.

В історії становлення дистанційного навчання виділяють кілька етапів. **I етап** (40-і рр. XVIII ст. – 60-ті рр. XX ст.) – кореспондентське навчання. Для цього етапу розвитку дистанційного навчання характерно використання поштової комунікації. Засновником дистанційного навчання вважається британський учений-стенограф Айзек Пітман, який у 1840-х роках запропонував нову форму навчання через поштові відправлення. Учні поштою отримували навчальні матеріали, завдання, надсилали вчителю на перевірку свої письмові роботи, після чого отримували поштою коментарі викладача. Зрозуміло, що можливості такої комунікації були обмежені, тому спілкування з викладачем не могло бути достатньо динамічним та інтенсивним. Тим не менш, у цей період було закладено основи для подальшого розвитку дистанційного навчання. Починаючи з першої половини XX ст. технології віддаленого навчання поступово змінюються, еволюціонують, формуються концептуальні засади дистанційної освіти. З'являються нові засоби інформації: радіо, телебачення.

**II етап** (70-ті рр. XX ст. – 80-ті рр. XX ст.) – відкрите й дистанційне навчання. Цей етап характеризується становленням дистанційного навчання як особливої самостійної форми освіти. Значущою подією, яка суттєво вплинула на цей процес, стало запровадження в 1969 році британського Відкритого університету, в якому розробляються перші системи дистанційного навчання.

Створення цього університету мало на меті надати можливість учням із різних міст та країн доступ до якісної освіти. Британська модель дистанційного навчання, яка виявилася достатньо конкурентоспроможною альтернативою традиційній освіті, і досі слугує орієнтиром при розробці дистанційних програм в університетах багатьох країн світу.

Домінуючими засобами навчання на цьому етапі були друковані матеріали, аудіо- та відеокасети, радіо- та телетрансляції. Основні засоби зв'язку – пошта, телефон, телебачення, факс. Розширення технологічних засобів ознаменувало перехід до третього етапу.

**III етап** (90-ті рр. ХХ ст. – по теперішній час) – електронне дистанційне навчання. Цей етап характеризується активним використанням новітніх інформаційних і комунікаційних технологій. До традиційних засобів навчання, таких як друковані матеріали, аудіо- та відеокасети, додалися компакт-диски з електронними підручниками, електронні курси, мультимедійні програми, вебконференції, інтернет-сайти тощо. Арсенал засобів зв'язку також значно розширився: електронна пошта, телефон, телебачення, комп'ютер, Інтернет, відеоконференцзв'язок, інтернет-телефонія, віртуальні середовища спілкування та ін. Впровадження технологічних інновацій, таких як мобільні технології, хмарні сервіси, віртуальна та доповнена реальність, штучний інтелект та ін., значно прискорив розвиток дистанційного навчання. Завдяки новим інструментам і платформам онлайн-освіта стає більш доступною, гнучкою та персоналізованою.

В. М. Кухаренко пропонує інший підхід до періодизації історії розвитку дистанційного навчання [3, с. 153]. Автор простежує зв'язок між його еволюцією та різними педагогічними теоріями, на яких базується кожен з етапів. **Перший етап** (орієнтовно до 2000-х років) пов'язаний з когнітивною та біхевіористською теоріями. У теорії *біхевіоризму* поведінка особистості розглядається як сукупність її реакцій на зовнішні стимули. На думку прибічників цього напрямку, важливу роль у формуванні тієї чи іншої поведінки грає позитивне або негативне посилення (заохочення чи покарання) певної дії, яке збільшує або зменшує ймовірність її повторення. Сутність цього підходу можна передати такою схемою: ситуація → реакція → підкріплення. Основна ідея полягає в тому, щоб стимулювати бажану поведінку за допомогою посилення (заохочення, підкріплення). Погляди біхевіористів на навчання мали неабиякий вплив на

педагогічну практику в усьому світі. На початку 50-х років ХХ сторіччя Б. Ф. Скіннер, один із засновників сучасного біхевіоризму, розробив методу програмованого навчання, яка визначає послідовність кроків, які ведуть до засвоєння певного знання або навички. Згідно з цим методом навчальний матеріал розбивається на невеликі за обсягом сегменти, які учні опановують у власному темпі. Для перевірки засвоєння кожного із сегментів інформації необхідно підібрати завдання, які допоможуть оцінити, чи досягнуті навчальні цілі. Важливим при цьому є зворотний зв'язок: учні отримують відгук про правильність своїх відповідей, що допомагає їм засвоїти матеріал. Викладачі мають створити чіткі інструкції для учнів, а також використовувати позитивне посилення для їх мотивації до навчання.

Окрім методів диференційного посилення та програмованого навчання, при біхевіористському підході використовується також метод моделювання, який полягає в тому, що навчання, усвідомленню нової поведінки, формуванню нових навичок сприяє спостереження та імітація, наслідування поведінки інших людей. Наприклад, дитина може навчитися новій навичці, спостерігаючи за вчителем, який її демонструє. Цей метод може бути особливо ефективним для навчання складним навичкам, а також у разі, якщо пряма інструкція або підкріплення є неможливими або недостатньо дієвими.

Проте слід зазначити, що біхевіористський підхід фокусується лише на зовнішній поведінці й не зважає на глибинні причини, які її обумовлюють. При цьому ігноруються такі важливі чинники, як внутрішні психічні процеси (мислення, розуміння, усвідомлення, пам'ять, увага, обробка інформації, прийняття рішень), суб'єктивні переживання людей (емоції, почуття, переконання), їх індивідуальні особливості (стиль навчання, темп засвоєння інформації, рівень знань, мотивація, здібності) тощо.

Критика біхевіоризму привела до появи нових теорій, спрямованих на вивчення когнітивних аспектів формування поведінки та розвитку особистості. Перехід до когнітивної теорії дозволив глибше зрозуміти внутрішні процеси, які регулюють поведінку й навчання людини, що в свою чергу сприяло розробці більш ефективних та інтелектуально орієнтованих методів і підходів до навчання, нових освітніх технологій. *Когнітивна* теорія наголошує на важливості активної участі учнів у навчальному процесі (наприклад, через дискусії, проекти, проблемні завдання), розвитку когнітивних навичок (вправи на розвиток пам'яті, критичного мислення,

креативності), індивідуалізації навчання (різноманітні завдання, різні методи навчання, надання учням можливості самостійного вибору), використанні інтерактивних програм та систем адаптивного навчання. Когнітивна теорія стала цінним інструментом, який допомагає зробити навчання більш ефективним, різноманітним та цікавим для учнів.

Отже, початковий етап дистанційного навчання відображає вплив як біхевіористських, так і когнітивних підходів, причому з часом останній став пріоритетним у зв'язку з розвитком комп'ютерних технологій, що сприяли активнішому залученню учнів до навчального процесу та врахуванню їхніх пізнавальних потреб, завдяки чому дистанційне навчання стало більш спрямованим на когнітивні аспекти.

Важливе значення на цьому етапі в забезпеченні структурованого та послідовного навчання мав підхід Ган'є [4, с. 162]. В основі даного підходу лежить ідея систематичного й послідовного представлення навчального матеріалу, що дозволяє учням самостійно опановувати знання. Відповідно до методики Ган'є для ефективної організації та проведення дистанційного навчання пропонуються такі кроки педагогічного проєктування: привернення уваги студентів (постановка питань, окреслення проблеми тощо); інформування їх про мету та завдання дистанційного курсу; опора на раніше вивчений матеріал, стимулювання використання попередніх знань; правильне подання матеріалу (логічність викладу, поєднання різних форматів інформації (текст, зображення, аудіо, відео тощо), невеличкі за обсягом порції інформації для кращого засвоєння та запам'ятовування); наявність інструкцій для навчання (пояснення щодо використання навчальної платформи або матеріалів); забезпечення можливості застосування засвоєного матеріалу на практиці (практичні завдання, вправи для закріплення навичок, питання для самоперевірки знань, взаємодія, інтерактивність); зворотний зв'язок (відгук викладача стосовно роботи студента, коментування відповіді, надання конкретних рекомендацій щодо вдосконалення тощо); оцінювання ефективності (тести, завдання різної складності, різні методи та інструменти для оцінювання навчальних досягнень); вживання заходів для «утримання» студента в курсі.

Домінуючими на початковому етапі розвитку дистанційного навчання технологіями були звичайна й електронна пошта, телефон, радіо та телебачення, презентаційні й інтерактивні технології (анімація, інтерактивні тести, адаптивне гіпермедіа) [5, с. 8].

Структура дистанційного курсу включала такі компоненти: посібник як навчальний ресурс, практичні завдання, тести, відповіді на питання, контрольний тест або іспит.

**Другий етап** розвитку дистанційного навчання (приблизно 2000–2010 роки) характеризується широким використанням комп'ютерних технологій, Інтернету, з появою якого дана форма освіти отримала нові можливості. У цьому контексті важливу роль у формуванні підходів до організації навчання на відстані відіграла теорія педагогіки *соціального конструктивізму* [3], яка полягає в тому, що знання не просто отримуються, а конструюються через активну пізнавальну діяльність, взаємодію з інформацією та оточенням. Згідно з конструктивістським підходом до освіти учень є повноправним учасником навчального процесу, який самостійно «конструює» знання та уміння, завдання же викладача не тільки бути джерелом інформації, а й забезпечити сприятливі педагогічні умови, побудувати навчальну модель з різними освітніми траєкторіями, створити стимулююче середовище, яке дозволить учням розвивати свої знання та навички. Цей підхід протиставляється традиційній пасивній моделі навчання, де знання передаються від учителя до учня в готовому вигляді. «Для успішного застосування ідей конструктивізму викладач повинен спроектувати конструктивістський простір, який складається з восьми складових: активності, конструктивності, співробітництва, цілеспрямованості, комплексності, змістовності, комунікативності, рефлексивності» [4, с. 166].

У дистанційному навчанні конструктивістського підходу потрібно дотримуватися у всіх видах навчальної діяльності: процесі передачі знань студенту, їх засвоєнні та практичному використанні, оцінюванні результатів навчання викладачем. Оцінка в конструктивізмі розглядається як інструмент для підтримки розвитку учнів, а не просто як засіб вимірювання успішності. Традиційні методи оцінювання не завжди дають уявлення про реальне розуміння учнями матеріалу.

Відповідно до принципів конструктивістської теорії дистанційні курси мають якомога точніше відповідати потребам та інтересам здобувачів освіти, забезпечувати індивідуальний шлях до знань, надавати можливість вибору стратегій навчання, які підійдуть для різних учнів, стимулювати активну участь учнів, залучаючи їх до дискусій, обговорень, інтерактивних вправ, вікторин тощо, створювати можливості для спілкування, співпраці, обміну знаннями через

доступні цифрові інструменти (онлайн-форуми, чат-кімнати, віртуальні навчальні середовища). Тож при розробці дистанційних курсів потрібно фокусуватися не стільки на передачі відповідної інформації, скільки на формуванні знань, вмінь та навичок, необхідних для досягнення цілей навчання.

На конструктивістській методології ґрунтується, наприклад, віртуальна навчальна платформа Moodle. Цей підхід тут реалізується через різноманітні інтерактивні завдання, онлайн-тести, форуми для дискусій, де учасники можуть обговорювати теми курсу, обмінюватися ідеями та думками, групові завдання, які стимулюють співпрацю між студентами, Wiki-простір для спільної побудови знань. Платформа надає можливість викладачам оцінювати роботу студентів і надавати відгук щодо виконання завдань, забезпечує гнучкість у створенні й організації курсу відповідно до конкретних потреб та характеристик аудиторії.

На другому етапі розвитку дистанційного навчання велику роль відігравала також таксономія Блума – ієрархічна система цілей навчання, сутність якої полягає в структуруванні навчальних цілей відповідно до рівня складності когнітивних процесів, які вони спонукають учнів виконати. Вона складається з шести рівнів когнітивних навичок, які учні можуть розвивати й набувати в процесі навчання (починаючи від найпростіших і закінчуючи найбільш складними). Базовим є знання, за яким слідували операції та пов'язані з ним навички розуміння, застосування, аналіз, синтез та оцінка. Таксономія Блума стала важливим інструментом для розробки тестів та оцінки студентських досягнень, адже дозволяє детально просканувати знання студентів, виявити їх сильні сторони й зони зростання, дізнатися, які з тем, що вивчаються, даються студентам важко, наскільки глибоко вони розуміють засвоєні матеріали, чи вміють застосовувати отримані знання на практиці. Використання цієї таксономії полегшує розробку ефективних навчальних матеріалів та завдань для дистанційного навчання, їх адаптацію відповідно до рівня знань і навичок здобувачів освіти, створення інтерактивних навчальних середовищ, які стимулюють учнів до активного навчання та критичного мислення.

**Третій етап** розвитку дистанційного навчання (приблизно з 2010 р.) асоціюється з *конективізмом* [4, с. 153] – теорією навчання, яка підкреслює важливість зв'язків та мереж у процесі здобуття знань. Прибічники цієї нової теорії вважають, що «знання засвоюються певними порціями, формуючи динамічну та швидкозмінювану

мережу» [9, с. 22]. Згідно з конективістським підходом навчання відбувається, коли люди зв'язують нову інформацію з наявними знаннями та досвідом, адже знання не існують в одному місці, а розподілені між людьми, ресурсами тощо. Звідси випливає, що навчання – це процес об'єднання інформації, формування певної мережі, збільшення її складності. Важливу роль у цьому процесі відіграють технології, соціальні мережі, які допомагають людям зв'язуватися, спілкуватися один з одним, знаходити інформацію та ділитися нею. Дана теорія виникла в епоху цифрових технологій, які стали невід'ємними інструментами навчання, що дають доступ до безмежних ресурсів, а тому важлива не сама інформація, а вміння її знаходити в потрібний час, бачити зв'язки між знаннями, концепціями, ідеями, думками, поняттями тощо. «Ключовими компонентами конективізму є автономія, зв'язність, різноманітність та відкритість» [3, с. 159]. Відкрите навчання дає людям можливість вільно ділитися знаннями та ресурсами. Конективістська навчальна модель «позиціонує таке навчання, у якому учні створюють зв'язки між новими ідеями, використовуючи їхні персональні мережі знань, що складаються з безлічі інформаційних ресурсів і технологій» [9, с. 23]. Такий підхід сприяє впровадженню освітніх інновацій, як-от: онлайн-курси та інтерактивні платформи, що підвищують доступність освіти; групові проекти, що стимулюють співпрацю між учнями; використання соціальних мереж та онлайн-інструментів для спілкування та обміну знаннями. На даному етапі розвитку дистанційного навчання домінуючими технологіями є соціальні сервіси (блоги, вікі, платформи для соціальних закладок, файлообмінні сервіси, соціальні мережі, агрегатори контенту та ін.). Дистанційні курси, що базуються на них, відрізняються відкритим доступом, опорою на вільні освітні ресурси, інтерактивністю, гнучкістю, можливістю персоналізації. Отже, конективізм є важливим теоретичним підґрунтям для реалізації ефективного дистанційного навчання в епоху глобалізації та інформаційних технологій.

Кожен з окреслених етапів відображає еволюцію технологій, підходів та практик у дистанційному навчанні. Сучасні дистанційні курси не обмежуються однією теорією, а синтезують принципи різних педагогічних підходів. Це дозволяє створювати більш ефективні й різнобічні навчальні програми, які дають можливість отримати якісну дистанційну освіту.

Наразі накопичено достатній досвід впровадження дистанційних освітніх технологій, що дозволяє сформулювати основні його методологічні аспекти й принципи. Дистанційне навчання, маючи свої особливості, ґрунтується на загальнодидактичних принципах навчання, але потребує й специфічних підходів. Серед основних принципів дистанційного навчання доцільно виділити такі:

– принцип *гнучкості*, який полягає у врахуванні індивідуальних особливостей та потреб здобувачів освіти, наданні їм можливості навчатися у власному темпі та в зручний для них час;

– принцип *самостійності, самоорганізації*, що підкреслює важливість розвитку в студентів навичок самостійного навчання та дослідницької діяльності;

– принцип *студентоцентрованості*, відповідно до якого дистанційне навчання має бути спрямовано на інтереси студента і стати для нього активним індивідуальним процесом, під час якого він створює свою власну систему знань у межах інформаційного простору тієї чи іншої дисципліни, що вивчається, формує й розвиває компетентності, які знадобляться в подальшій професійній діяльності;

– принцип *адаптивності*, що виявляється в адаптації навчальної інформації до рівня когнітивних можливостей тих, хто навчається, врахуванні рівня прогресу кожного з них (надання додаткових інформаційних ресурсів, вправ різного рівня складності, проведення індивідуальних консультацій, реагування на можливі питання);

– принцип *інтерактивності*, який передбачає створення умов для взаємодії всіх учасників навчального процесу; застосування інтерактивних технологій та методів навчання, що стимулюють пізнавальну активність і мотивацію учнів; налагодження активної комунікації, командної роботи, групових дискусій;

– принцип *доцільності застосування технологій*, згідно з яким обрані технології навчання повинні відповідати моделям дистанційного навчання та педагогічним цілям курсу, а також мати необхідний функціонал для забезпечення всіх аспектів навчання;

– принцип *відкритості*, що ґрунтується на наданні вільного доступу до навчальних ресурсів, відкритому обміні знань та ідей. Платформи для дистанційного навчання мають бути відкритими та доступними для всіх, включаючи людей з обмеженими можливостями;

– принцип *стартових знань*, який полягає в тому, що дистанційний формат навчання вимагає від здобувачів освіти володіння певним набором знань, умінь, навичок (зокрема, навичок

роботи з комп'ютером, самостійного опрацювання навчального матеріалу тощо), тому на початку навчання важливо проводити діагностику наявних в учнів знань, умінь та досвіду з метою виявлення рівня їхньої підготовки (тестування, анкетування тощо);

– принцип *зворотного зв'язку*, реалізація якого передбачає надання учням інформації про їхні успіхи і проблеми в навчанні, використання різноманітних методів оцінювання знань та умінь учнів;

– принцип *віртуалізації навчання*, що ґрунтується на використанні інформаційно-комунікаційних технологій для створення віртуального навчального середовища.

Врахування зазначених принципів при організації дистанційного навчання є запорукою його ефективності й успішності. Реалізація цих принципів на практиці потребує від розробників дистанційних програм і курсів спеціальних знань та умінь, тому важливо проводити методичні семінари, тренінги та консультації для викладачів, щоб допомогти їм опанувати сучасні технології дистанційного навчання.

Для забезпечення результативності дистанційної освіти потрібне чітке моделювання процесу. У зв'язку з цим важливим є аналіз моделей, які можуть застосовуватися для організації навчального процесу на відстані. Моделі дистанційного навчання ґрунтуються на основних складових цього процесу: викладі предметного змісту; опануванні навчальним матеріалом та виконанні практичних завдань; спілкуванні викладача зі студентами тощо. Кожна модель використовує технології, які впливають на зазначені компоненти [13, с. 22]. Моделі дистанційної освіти можуть відрізнятися структурою навчання, форматом взаємодії між учасниками навчального процесу, ступенем управління й відповідальності викладача й студентів, технологіями, що використовуються, та ін. В одних моделях, так само як і в традиційній очній формі освіти з властивим їй проведенням аудиторних занять, викладачі зберігають повний контроль над процесом навчання. В інших випадках керування навчанням переходить до самих студентів. Їм надається більше свободи у визначенні власних цілей навчання, виборі методів та інструментів навчання. Але це вимагає від здобувачів освіти й більше зусиль, самодисципліни та відповідальності. Можливі й гібридні моделі, які поєднують елементи традиційного та студентоцентрованого підходів.

У світовій освітній практиці застосовується безліч моделей організації дистанційного навчання. Існує і чимало спроб їх типології,

які будуються за різними критеріями. Однією з найвідоміших є класифікація, запропонована вченими Інституту дистанційного навчання (Institute for Distance Education/ University of Maryland, USA), згідно з якою виділяють три основні моделі дистанційної освіти:

1. **Модель «розподілена класна кімната»** (англ. *distributed classroom*) передбачає, що викладач та студенти знаходяться в різних місцях, але взаємодіють в основному у режимі реального часу за допомогою відеоконференційних платформ або іншого синхронного комунікаційного засобу, що забезпечує між учасниками, розподіленими в просторі, візуальну комунікацію, як під час звичайного заняття, створює в них відчуття присутності в класі. Така модель є найбільш схожою на традиційне аудиторне навчання. До її переваг слід віднести можливість для здобувачів освіти навчатися в будь-якому місці, де є доступ до Інтернету, самостійно регулювати темп навчання й вибирати час для виконання завдань. Це забезпечує гнучкість навчального процесу, дає слухачам змогу поєднувати навчання з роботою або іншими заняттями. Позитивним моментом є й те, що розподілені аудиторії можуть охопити студентів, які можуть мати труднощі з відвідуванням традиційних очних занять через географічні бар'єри, фізичні вади чи інші обмеження.

Для успішного навчання за цією моделлю необхідне відповідне обладнання (комп'ютер, вебкамера, мікрофон), а також стабільне інтернет-з'єднання. Студенти також повинні мати достатню самодисципліну, щоб самостійно контролювати процес опанування дисципліною. Слід враховувати й той факт, що технічна, логічна й пізнавальна складність навчального процесу, організованого за цією моделлю, та його якість залежать від кількості учасників. Зрозуміло, що для великої групи студентів організувати таке навчання набагато складніше перш за все з технічної точки зору. До того ж кількість слухачів в онлайн-класі не може бути необмеженою.

Крім віртуальних зустрічей, можуть проводитися й заняття в offline-середовищі. Вони можуть включати лабораторні роботи, практичні справи, дискусії тощо. Студенти можуть бути розділені на групи для спільної роботи над тими чи іншими завданнями або проектами. Групи можуть взаємодіяти як у віртуальному, так і у фізичному середовищі, обмінюючись ідеями та співпрацюючи для досягнення спільних цілей. Слухачі мають доступ до електронних матеріалів (текстів, навчальних відео, інтерактивних завдань, тестів), які завантажуються або розповсюджуються через онлайн-ресурси. Викладач може надати

індивідуальні завдання чи ресурси для самостійного вивчення, враховуючи потреби й можливості кожного студента. Важливою складовою цієї моделі є зворотний зв'язок між педагогом та учнями. Він може бути забезпечений через віртуальні консультації, електронні форми зворотного зв'язку або інші засоби комунікації.

Модель розподіленої класної кімнати є однією із сучасних стратегій організації дистанційного навчання, яка дозволяє забезпечити високий рівень взаємодії між учасниками навчального процесу, намагається поєднати переваги традиційного навчання з можливостями, які надають сучасні комп'ютерні технології, забезпечуючи таким чином більш ефективне та гнучке навчання. Модель може використовуватися для навчання різних дисциплін, проте особливо підходить для професійної підготовки, де важливо відпрацювати практичні навички.

**2. Модель «незалежне (кореспондентське) вивчення»** (англ. *independent learning*) характеризується асинхронним режимом, слухачі мають змогу самостійно засвоювати зміст тієї чи іншої дисципліни в зручний для них час, а отже, у них немає потреби перебувати в конкретний час у певному місці, що є безсумнівною перевагою даної моделі навчання. До позитивних моментів слід віднести й те, що ця модель сприяє розвитку самостійності, ініціативності та відповідальності здобувачів освіти, розвитку в них навичок саморегуляції. Учні можуть враховувати свої сильні та слабкі риси, а також особисті інтереси, оцінювати власний прогрес, аналізувати свої успіхи й невдачі, визначати, які корективи вносити у своє навчання, що ще потрібно опанувати або покращити. Вони можуть зосередитися на темах, які їм цікаві, або приділити більше часу складним питанням, що потребують додаткового вивчення.

Студенти мають доступ до широкого спектру ресурсів та інформації з різних джерел, таких як: навчально-методичні матеріали, які допомагають засвоювати матеріал самостійно (електронні версії підручників, навчальні презентації, інтерактивні вправи, детальні рекомендації щодо виконання практичних завдань тощо); аудіо- та відеоресурси (аудіозаписи, відеолекції, подкасти, документальні фільми); електронні ресурси (онлайн-бібліотеки, академічні журнали, відкриті освітні ресурси та інші електронні джерела інформації); інтерактивні програми та вебресурси (додатки, вебсайти та програми, які надають можливість виконувати інтерактивні вправи, тести, ігри та симуляції для закріплення та вивчення матеріалу). Важливо, що

слухачі дистанційних курсів мають можливість вибирати ті ресурси, які найбільше відповідають їхнім потребам та стилю навчання.

Навчання за даною моделлю потребує від учасників освітнього процесу самодисципліни. Студенти самостійно контролюють свій навчальний процес і виконують завдання без прямого керівництва викладача. Педагог оцінює знання та навички, отримані здобувачами освіти, їхню роботу під час вивчення дисципліни. Оцінка виконується переважно на основі тестів, письмових завдань, контрольних робіт, які студенти виконують у чітко регламентовані терміни й надсилають викладачу на перевірку за заздалегідь визначеними каналами спілкування. Він надає відгуки на звітний матеріал, коментує помилки, за необхідності проводить консультації, відповідає на запитання, пропонує додаткові ресурси, допомагає у вирішенні складних питань, стимулює учнів до самостійного дослідження. Фактично викладач виступає в ролі педагога-фасилітатора, який надає підтримку та поради, але не нав'язує своїх ідей, думок або шляхів розв'язання завдань. Основними засобами спілкування є письмові форми комунікації, такі як електронна пошта, чати, форуми тощо.

Модель незалежного вивчення є достатньо гнучкою, адже дозволяє кожному вивчати матеріал у власному темпі, зосереджуватися на особистих потребах, обирати індивідуальний маршрут навчання, фокусуватися на тих аспектах курсу, які викликають найбільшу зацікавленість. Самостійне оволодіння знаннями та навичками може значно підвищити самооцінку, впевненість у своїх силах і здібностях, мотивує до подальшого розвитку. Зазначені переваги роблять модель незалежного вивчення привабливою для багатьох здобувачів освіти й навчальних закладів, особливо в контексті сучасного розвитку технологій та доступу до інформації. Проте дана модель не позбавлена певних недоліків, серед яких варто передусім назвати обмеженість спілкування викладача та студентів, а також відсутність живого контакту слухачів між собою, властивого синхронному режиму. Це може негативно позначитися на якості навчання, особливо для дисциплін, які вимагають активного обговорення і дискусій, а в майбутньому – на ефективності професійної та особистісної комунікації. Окрім проблеми із забезпеченням ефективної комунікації та взаємодії, ймовірною є й така проблема, як дотримання академічної доброчесності під час онлайн-оцінювання. Хоча недоліки моделі самостійного вивчення можуть бути суттєвими, їх можна пом'якшити за допомогою

правильної організації навчального процесу, підтримки педагога та створення стимулюючого навчального середовища.

**3. Модель «відкрите навчання з імітацією класної кімнати»** (англ. *opening learning + class*) спрямована на відтворення динаміки традиційного класичного навчання в онлайн-середовищі за допомогою комп'ютерних комунікацій. Віртуальний клас, який імітує класну кімнату, дає змогу проводити різноманітні навчальні заходи, які сприяють засвоєнню навчального матеріалу (лекції, вебінари, вебкасти, демонстрації, тестування, дискусії, інтерактивні заняття, що відтворюють атмосферу традиційного класу, та інші форми взаємодії в режимі реального часу). Для цього використовуються такі комунікаційні засоби, як вебплатформи для відеоконференцій, вебсайт освітнього закладу або спеціалізоване програмне забезпечення для віддаленого навчання. Деякі вебплатформи дозволяють здійснювати відеозапис занять, завдяки чому студенти мають можливість переглядати їх у зручний час. Учасники можуть спілкуватися та співпрацювати один з одним, долучатися до обговорень, спільно виконувати завдання, проєкти, для чого застосовуються різні онлайн-інструменти для групової роботи (інтерактивні дошки, чати, форуми, віртуальні групи тощо). Завдяки цьому створюється відчуття спільності та зв'язку між членами дистанційної групи.

Слухачі мають доступ до навчальних матеріалів, розміщених у віртуальному класі або в інших онлайн-ресурсах. Це можуть бути електронні книги, відео, аудіо, презентації, вправи, завдання тощо. Викладачі надають підтримку студентам через віртуальні консультації, електронну пошту та інші засоби комп'ютерної комунікації. Оцінювання студентів може проводитись як у реальному часі, так і асинхронно за допомогою тестів, контрольних завдань та інших форм оцінювання, які надсилаються та переглядаються в онлайн-середовищі. Звітність щодо навчального процесу ведеться через електронні журнали.

До недоліків моделі відкритого навчання з імітацією класної кімнати слід віднести меншу, ніж в інших дистанційних моделях, гнучкість, адже такий формат потребує синхронної взаємодії; обмеженість за часом, оскільки заняття проводяться в певний час, що не завжди зручно для деяких студентів; необхідність самодисципліни та вміння зосередитися на навчанні в онлайн-середовищі. Неодмінною умовою є і стабільне підключення до Інтернету та наявність відповідного програмного забезпечення.

Описані моделі можуть варіюватися залежно від конкретного навчального закладу, типу дистанційного курсу, потреб студентів та доступних технологій. Кожна з них має свої переваги та недоліки. Вибір тієї чи іншої моделі дистанційного навчання залежить від різних факторів, таких як:

– *мета та завдання навчання*: для різних цілей підходять різні моделі дистанційного навчання. Наприклад, для професійної підготовки краще використовувати модель розподіленої класної кімнати, а для підвищення кваліфікації або отримання додаткової освіти – модель незалежного вивчення; останню модель доцільно обрати й тим, хто має на меті розвивати свої навички самостійного навчання;

– *характеристики аудиторії*: для різних аудиторій застосовуються різні моделі дистанційного навчання. Так, для молодих людей, які технічно є більш підкованими, мають навички роботи з ІКТ, хорошим варіантом є модель відкритого навчання з використанням комп'ютерних комунікацій. Ця модель буде актуальною також для тих, кому подобається структурований та інтерактивний формат навчання;

– *потреби студентів*: різні студенти можуть мати різні потреби щодо навчання (рівень підготовки, інтереси тощо). Деякі студенти можуть надавати перевагу синхронній моделі навчання з активною взаємодією, тоді як інші можуть почувати себе комфортніше з асинхронними методами самостійного навчання, що дозволяють вчитися у власному темпі, без жорсткого графіку;

– *особливості дисципліни*: різні курси можуть вимагати різних підходів до навчання. Так, деякі предмети можуть краще підходити для вивчення у віртуальному середовищі, тоді як інші потребують більшої взаємодії та практичних занять;

– *тип навчального закладу*: моделі можуть відрізнятися в залежності від типу закладу освіти (університет, технікум, коледж, школа тощо). Різні навчальні заклади можуть мати свої власні вимоги та ресурси для організації дистанційного навчання, що також впливає на вибір моделі. Наприклад, університети можуть використовувати більш складні моделі, що включають синхронні й асинхронні елементи;

– *доступність технологій*: якщо в навчального закладу обмежені ресурси, то вони можуть обирати менш складні моделі, які не вимагають великої кількості технічних засобів;

– *бюджет та ресурси*: доступність фінансових ресурсів та інфраструктури також може обмежувати вибір моделі дистанційного

навчання, адже вартість реалізації різних моделей може відрізнятись. Наприклад, модель розподіленої класної кімнати вимагає більших фінансових витрат, адже потребує синхронної взаємодії з викладачем. Модель же незалежного вивчення є дешевшою порівняно з іншими моделями дистанційного навчання.

Ці чинники можуть взаємодіяти між собою, і важливо знайти баланс між ними. Врахування цих факторів допомагає навчальним закладам адаптувати свої моделі дистанційної освіти до конкретних потреб і умов, забезпечуючи ефективне та якісне навчання для студентів.

На сучасному етапі в Україні дистанційне навчання реалізується двома шляхами – як окрема самостійна форма здобуття освіти, де весь процес організовано на відстані з використанням спеціальних технологій та методів, та як інструмент для підтримки інших форм навчання, наприклад очного, де технології дистанційного навчання можуть застосовуватися для доступу до навчальних матеріалів, проведення онлайн-консультацій, вебінарів тощо.

В обох випадках дистанційне навчання може відбуватися в двох форматах – синхронному й асинхронному, кожен з яких має свої переваги та недоліки.

**Синхронне** навчання передбачає спілкування та взаємодію учасників навчального процесу в режимі реального часу, коли викладачі та студенти збираються одночасно для проведення занять (онлайн-лекцій, вебінарів, дискусій у чаті тощо) через відеоконференційні платформи або інші онлайн-інструменти. Така форма надає можливість отримати швидкий зворотний зв'язок, наблизити атмосферу до традиційного навчання. Візуальний та вербальний контакт посилює емоційний зв'язок між учасниками, створює відчуття спільності й підтримки, що може підвищити мотивацію до навчання. Недоліками синхронного формату є необхідність чіткої координації часу з іншими учасниками, обмеження щодо кількості слухачів (оптимальна кількість студентів, як показує практичний досвід, не більше 10 осіб), а також можливі технічні складнощі та залежність від стабільного інтернет-з'єднання.

**Асинхронне** навчання не потребує одночасної взаємодії учасників навчального процесу та синхронізації часу з ними. Студенти отримують матеріали та завдання, а потім працюють з ними самостійно. Вони мають змогу обирати час для вивчення матеріалу, що дозволяє їм пристосувати навчання до свого графіку та індивідуальних потреб. Асинхронний спосіб навчання дає здобувачам

можливість переглядати записані відеолекції кілька разів, щоб краще засвоїти матеріал, зупинитися на темах, важких для розуміння. Брак методичних вказівок або теоретичного матеріалу слухачі можуть компенсувати за рахунок зовнішніх цифрових ресурсів. Проте процес навчання може ускладнюватися через відсутність миттєвого зворотного зв'язку, прямого контакту з викладачем та іншими учасниками. Можуть також виникнути труднощі з мотивацією та самоорганізацією, адже деяким студентам важко зберегти дисципліну та відповідальність без чіткого графіку та регулярного контролю з боку викладача. Щоб уникнути цих перешкод, необхідно чітко структурувати навчальний процес та використовувати різноманітні методи й інструменти для підтримки мотивації та залучення студентів до нього.

Вибір зазначених форматів залежить від навчальних цілей, особливостей конкретного курсу, потреб тих, хто навчається, доступних ресурсів, конкретних обставин тощо. Для досягнення найкращих результатів рекомендується використовувати комбінацію синхронного та асинхронного навчання (у пропорції приблизно 20% на 80%). Наприклад, синхронні заняття можна використовувати для пояснення нового матеріалу, проведення дискусій та отримання зворотного зв'язку, а асинхронні – для самостійного вивчення матеріалів, виконання завдань та спілкування на форумах. Така комбінація обох підходів може створити більш гнучке та ефективне середовище для дистанційного навчання.

Організація навчального процесу в дистанційній формі вимагає ретельного й детального методологічного проектування. Це пов'язано з низкою особливостей дистанційного навчання, які відрізняють його від традиційного очного формату. При організації дистанційного навчання важливо зацентувати увагу на таких основних методологічних аспектах:

– *визначення цілей та завдань навчального процесу*: від чіткості цілей та завдань залежить успішність реалізації дистанційного курсу; вони повинні відповідати принципам SMART (Specific, Measurable, Achievable, Relevant, Time-bound), тобто бути конкретними, досяжними, релевантними, зрозумілими всім учасникам навчального процесу та мати чітко визначені терміни виконання;

– *відбір змісту навчального матеріалу*: при відборі навчального матеріалу для дистанційного курсу необхідно враховувати специфіку онлайн-формату, особливості сприйняття інформації в дистанційному середовищі, а також використовувати різні способи презентації

інформації (тексти, відео, аудіо, інтерактивні елементи тощо) для забезпечення кращого засвоєння матеріалу;

– *вибір методів та форм навчання*: дистанційний формат передбачає використання різноманітних методів та форм навчання (онлайн-лекції, вебінари, дискусії на форумах, групові проєкти, самостійна робота тощо), добір яких залежить від цілей та завдань курсу, рівня підготовки студентів, наявних ресурсів і покликаний забезпечити інтерактивність та залученість студентів до навчального процесу;

– *розробка системи оцінювання та контролю знань*: система оцінювання та контролю знань у дистанційному навчанні має бути гнучкою та адаптованою до онлайн-формату, використовувати різні форми оцінювання, що дозволяють оперативно та об'єктивно оцінити рівень знань здобувачів освіти з конкретної теми (онлайн-тести, вікторини, завдання з множинним вибором), а також глибину розуміння матеріалу (есе, проєкти тощо);

– *забезпечення якісного методичного супроводу дистанційного курсу*: розробка методичних матеріалів, проведення онлайн-консультацій, надання методичної допомоги, модерування форумів та дискусій;

– *забезпечення технічної підтримки*: наявність відповідної технічної інфраструктури та програмного забезпечення; доступність та безперебійна робота всіх необхідних інструментів та ресурсів, проведення для студентів консультацій з технічних питань тощо;

– *методична підтримка викладачів*: викладачі, які працюють у дистанційному форматі, потребують методичної підтримки та допомоги в опануванні нових методів та інструментів навчання;

– *створення комфортного та сприятливого для навчання середовища*: забезпечення доступу до необхідних навчальних матеріалів, створення умов для самостійного навчання, регулярний зворотний зв'язок, формування позитивної атмосфери в онлайн-спільноті.

Врахування всіх вищезазначених аспектів дозволить організувати навчальний процес таким чином, щоб він максимально відповідав потребам та можливостям учнів.

У системі дистанційної освіти навчальний процес здійснюється у таких формах: самостійна робота; навчальні заняття; практична підготовка; контрольні заходи [8]. Щоб дистанційний курс був ефективним, необхідно ретельно розробити педагогічний сценарій, який буде чітко структурованим і відповідатиме навчальній програмі. Цей сценарій повинен включати всі теми курсу, подані у доступній

формі. Теоретичну інформацію мають доповнювати практичні завдання та завдання для самостійної роботи. Обов'язковим елементом є також контрольні-вимірні матеріали для оцінювання успішності студентів.

У дистанційному навчанні можуть застосовуватися як традиційні види навчальних занять (лекції, семінари, практичні заняття, лабораторні заняття, консультації тощо), при проведенні яких враховується специфіка навчання в інформаційно-освітньому середовищі, так і нетрадиційні, поява яких ініційована розвитком телекомунікаційних технологій. Серед нових форм організації навчальних занять у системі дистанційної освіти можна виділити такі: вебінари – інтерактивні онлайн-семінари в режимі реального часу (як звичайного типу, так і у форматі панельної дискусії); семінари-дискусії – обговорення проблемних тем в онлайн-форумах або чатах; віртуальні лабораторні роботи з використанням симуляторів; проекти у віртуальному середовищі, що сприяють розвитку навичок командної роботи та комунікації; онлайн-квести – ігрова форма навчання, що поєднує в собі вивчення нового матеріалу та виконання завдань; віртуальні екскурсії та подорожі; дискусії на форумах тощо.

Важливо зазначити, що нові форми організації навчання не витісняють традиційні, а доповнюють їх. Використання різних форм навчальних занять дозволяє підвищити мотивацію та зацікавленість студентів у навчанні.

Ефективній реалізації навчального процесу в дистанційному форматі сприяє використання технологій дистанційного навчання, що являють собою комплекс різноманітних методів, засобів, інструментів, які здатні забезпечити здійснення навчального процесу на відстані.

До дидактичних засобів дистанційного навчання належать: спеціалізовані підручники з мультимедійними супроводами, електронні навчально-методичні комплекси, що включають електронні навчальні посібники, тренінгові комп'ютерні програми, комп'ютерні лабораторні практикуми, контрольні-тестові комплекти, відеофільми та інші матеріали. Структура посібників у цифрових форматах має сприяти розвитку автономності студента, який опановує курс дистанційно. Вони мають бути структуровані таким чином, щоб студент міг легко перейти від керованої викладачем діяльності до самостійної роботи, замінивши викладацький контроль самоконтролем.

Інструментів для створення занять, організованих у цифровому освітньому середовищі, досить багато. Серед них найчастіше використовуються такі:

- спеціальні платформи для онлайн-навчання (Moodle, Google Classroom);
- сервіси відеотелефонного зв'язку (наприклад, Google Meet, Zoom), які дозволяють проводити регулярні заняття в режимі реального часу, наближені до роботи в реальній аудиторії;
- онлайн-ресурси для створення тестів, різноманітних опитувань, завдань і матеріалів для студентів (Classtime, Kahoot, LearningApps та ін.);
- соціальні мережі (Telegram, Viber, Facebook), за допомогою яких можна встановлювати зв'язок у режимі реального часу;
- мобільні додатки – особливий програмний продукт, призначений для планшетів, смартфонів, мультимедійних гідів;
- мультимедійні відео та аудіо матеріали, інші ресурси, сумісні з обраним віртуальним класом;
- різноманітні вебсервіси, інтерактивні віртуальні платформи, програми (онлайн-дошки, google документи, вікі (WikiWiki), google-форми, google-презентації, онлайн ментальні карти, google-таблиці, whiteboard, інтерактивні зошити, онлайн-тренажери, електронні портфоліо тощо).

Інтерактивні можливості програм і систем доставки інформації, що використовуються в системі дистанційного навчання, дозволяють налагодити зворотний зв'язок, забезпечити діалог і постійну підтримку, створити сприятливе освітнє середовище. Сучасні комп'ютерні телекомунікації здатні забезпечити передачу знань та доступ до різноманітної навчальної інформації на рівні не гірше, а іноді й ефективніше, ніж традиційні засоби навчання.

Дистанційне навчання має численні переваги, серед яких виділимо такі:

- *гнучкість*: гнучкий графік навчання та можливість вчитися віддалено практично в будь-якому місці та в будь-який час, що дозволяє узгоджувати навчання з роботою та іншими зобов'язаннями, продовжувати навчання за несприятливих умов, викликаних різними форс-мажорними обставинами;
- *флексібільність*: здатність навчальної системи адаптуватися до різних потреб, обставин та стилів навчання студентів-дистанційників; можливість вибору розкладу, темпу та методів навчання тощо;
- *зручність*: дистанційна форма дає змогу навчатися в комфортній домашній обстановці, що сприяє підвищенню мотивації та самоорганізації студентів;

– *доступність*: дистанційне навчання відкриває можливості для освіти людям, які не мають доступу до традиційної форми навчання через різні обмеження (фізичні, матеріальні та інші);

– *технологічність освітнього процесу*: дистанційне навчання використовує новітні досягнення інформаційних та телекомунікаційних технологій, що надає доступ до багатьох джерел навчальної інформації, робить навчання гнучкішим та ефективнішим, сприяє покращенню його результатів;

– *персоналізація навчання*: дистанційне навчання може бути адаптоване до рівня знань та індивідуальних потреб здобувачів освіти;

– *розвиток самостійності*: дистанційне навчання дозволяє студентам розвивати самостійність, самодисципліну та відповідальність за власний процес навчання;

– *розвиток навичок дистанційної роботи*: студенти отримують навички, які можуть бути корисні в сучасному світі, де дистанційна робота стає все більш поширеною; використання інформаційно-комунікаційних та комп'ютерних технологій розширює можливості для вдосконалення навичок роботи з онлайн-інструментами, формування цифрової компетентності;

– *оперативність, постійна актуалізація інформації*: навчальні матеріали можна легко корегувати, оновлювати та доповнювати новою інформацією, що робить їх актуальними та корисними й дозволяє студентам отримувати найновіші знання та навички;

– *мобільність*: інформаційно-комунікаційні технології (програми організації відеоконференцій, соціальні мережі, електронна пошта) дозволяють налагодити оперативну комунікацію, ефективно реалізувати зворотний зв'язок між викладачем та студентами;

– *психологічний комфорт*: навчання в онлайн-режимі знімає психологічні бар'єри очного навчання, знижує рівень стресу, тривожності в людей, які відчувають страх перед публічними виступами або сором'язливість, у них менше приводів для хвилювання перед зустріччю з викладачами на заліках та іспитах;

– *економічність*: дистанційне навчання менш витратно в матеріальному відношенні, адже студентам не потрібно витратити кошти на транспорт, проживання, харчування тощо.

Науковці припускають, що ті переваги, які дає дана форма здобуття освіти, можуть згодом зробити її навіть більш масовою, ніж класичне навчання, завдяки порівняно нижчій вартості й більшому ступеню доступності для здобувачів.

Проте важко заперечувати той факт, що, незважаючи на значущий позитивний потенціал дистанційних технологій навчання, багато викладачів скептично ставляться до даної форми освіти. Сумніви викликає насамперед її ефективність. Тому є низка причин. Так, для напрямів підготовки, що мають практико-орієнтовану спрямованість, дистанційний формат навчання залишається значно менш ефективним, ніж очний, адже деякі практичні навички можна отримати тільки при виконанні реальних (а не віртуальних) практичних та лабораторних робіт. Дистанційна форма навчання менше підходить і для спеціальностей, важливим аспектом яких є спілкування з людьми та робота в команді.

Крім того, у дистанційному форматі навчання важко забезпечити достатній рівень контролю, а отже, неможливо гарантувати, що навчальна робота, виконана студентом, є самостійною і зроблена без сторонньої допомоги. Дається взнаки слабкість процедури перевірки авторства, що може призвести до необ'єктивного оцінювання знань студентів.

Звертають на себе увагу й такі недоліки, як відсутність особистого контакту між суб'єктами дистанційного навчання, що знижує ефективність спілкування, складність у створенні атмосфери довіри та співпраці, обмежена можливість впливати на дисципліну в аудиторії, відсутність цифрового етикету, ризик перевантаження студентів інформацією. Дистанційне навчання потребує від здобувачів освіти більшої самостійності та організованості, але через відсутність структурованого графіку та постійного нагляду з боку педагога збільшується ймовірність відволікання студентів від навчання, неефективного використання часу, втрати мотивації та послаблення самодисципліни.

Викладачі скаржаться також на невідповідність нормативів реальному часу, що витрачається на якісну перевірку робіт, тим більше що інколи доводиться перевіряти роботи неодноразово, складність контролювати ступінь залучення студентів до освітнього процесу, неможливість при груповому навчанні надати оперативний зворотний зв'язок окремо кожному студенту.

Ще один недолік дистанційної форми навчання – залежність від технологій, адже не всі студенти мають доступ до необхідного технічного обладнання. Існує також ризик виникнення технічних проблем (збоїв програмного забезпечення, проблем з підключенням до Інтернету), що можуть призвести до перебоїв у навчанні, викликати додатковий стрес у здобувачів.

Незважаючи на певні недоліки, дистанційне навчання може бути ефективним способом здобуття освіти. Важливо правильно організувати навчальний процес, враховуючи його специфіку, а також мотивувати студентів до самостійного та відповідального навчання.

Отже, дистанційне навчання – це не просто тимчасове рішення, що забезпечує неперервність освітнього процесу в обставинах, що обмежують очне навчання, а інноваційний вектор розвитку сучасної освіти, який має значний потенціал для її трансформації в майбутньому. З розвитком нових технологій та зміною потреб суспільства з'являються нові можливості та виклики для цієї сфери. А це вимагає вироблення нових стратегій, спрямованих на подолання викликів, що виникають, вдосконалення інфраструктури дистанційної освіти, оновлення підходів до її організації.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бугайчук К. Л. Дистанційне та електронне навчання: сутність, особливості, співвідношення. *Вісник післядипломної освіти*. 2014. № 10 (23). С. 7–17.
2. Кухаренко В. М. Дистанційне навчання: Умови застосування. *Дистанційний курс : навч. посібник* / В. М. Кухаренко, О. В. Рибалко, Н. Г. Сиротенко; за ред. В. М. Кухаренка. 3-е вид. Харків: НТУ «ХПШ», Торсінг, 2002. 320 с.
3. Кухаренко В. М. Теорії навчання на сучасному етапі розвитку дистанційного навчання. *Теорія та методика електронного навчання : збірник наукових праць*. Випуск III. Кривий Ріг : Видавничий відділ НМетАУ, 2012. № 3 (1). С. 153–161.
4. Кухаренко В. М. Тьютор дистанційного та змішаного навчання : посібник. Київ : Міленіум, 2019. 307 с.
5. Кухаренко В. М., Бондаренко В. В. Екстрене дистанційне навчання в Україні: монографія. Харків : Вид-во КП «Міська друкарня», 2020. 409 с.
6. Маягіна М., Лисенко Т., Дмитрієнко О. Сучасні моделі дистанційного навчання. *Український педагогічний журнал*. 2021. № 2. С. 84–95.
7. Міненко О. В. Ефективність дистанційного навчання: за і проти. *Сучасний рух науки : тези доп. XI міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 8–9 жовтня 2020 р. Дніпро, 2020. Т. 2. С. 42–43.*
8. Положення про дистанційну освіту : Закон України від 25.04.2013 р. № 466. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text>.
9. Пулькас Н., Яблонь Л. Конективізм і поняття штучного інтелекту. *Освітні обрії*. 2021. № 2 (53). С. 22–25.
10. Стадній А. Моделі дистанційного навчання. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2020. Том 4. № 29. С. 151–156.
11. Технологія створення дистанційного курсу : навчальний посібник / В. Ю. Биков, В. М. Кухаренко, Н. Г. Сиротенко та ін.; за ред. В. Ю. Бикова та В. М. Кухаренка. Київ : Міленіум, 2008. 324 с.
12. Телетов О. С., Телетова С. Г. Інноваційні процеси в матеріальній та гуманітарній сферах. *Інновації і трансфер технологій: методи, моделі та*

- механізми управління* : колективна монографія / за ред. д. е. н. В. А. Омеляненка. Суми : Інститут стратегій інноваційного розвитку і трансферу знань, 2023. С. 43–100. URL: [https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream-download/123456789/92405/3/Omelianenko\\_technology\\_transfer.pdf](https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream-download/123456789/92405/3/Omelianenko_technology_transfer.pdf)
13. Телетова С. Г. Інноваційні освітні технології та маркетингова діяльність у системі управління навчальним закладом. *Маркетинг інновацій і інновації в маркетингу* : збірник тез доповідей VII Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Суми, 26–28 вересня 2013 р.). Суми : Папірус, 2013. С. 271–272.
  14. Шуневич Б. І. Розвиток дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та північної Америки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Ін-т вищої освіти АПН України. Київ, 2008. 509 с.
  15. Шуневич Б. І. Обґрунтування наукової термінології з дистанційного навчання. *Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка». Серія «Проблеми української термінології»*. 2003. № 490. С. 95–104.

## Розділ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ФІЛОЛОГІЇ В ПАРАДИГМІ НОВІТНЬОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

*Інна Гуменюк*

### ЗАКОНОМІРНОСТІ ПРОСОДИЧНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ МІСЬКИХ ПЕЙЗАЖНИХ ОПИСІВ АНГЛОМОВНОЇ ПРОЗИ

#### 1. Вступ

Всебічне вивчення художніх прозових текстів не втрачає актуальності у сучасній лінгвістиці завдяки їхній багатогранності. Проблематика дослідження усної реалізації художньої прози й опису як однієї з її складових займає одне з провідних місць у лінгвістичній науці й фонетиці зокрема. Серед різновидів описових текстів пейзажні описи становлять особливий інтерес для науковців, оскільки саме цей вид опису є недостатньо дослідженим у фонетичному аспекті.

Усна актуалізація пейзажних описів та їхніх різновидів як невід'ємної складової художніх прозових творів здатна викликати у слухача певні враження й емоції. При цьому, в залежності від типової приналежності описів природи, їхнього ступеню динамічності й емоційності їх реалізація набуває специфічних рис. Саме цим і зумовлена **актуальність** експериментального дослідження.

З огляду на це, **метою** праці є визначення закономірностей просодичного оформлення міських пейзажних описів шляхом аудитивного налізу, здійсненого інформантами-носіями англійської мови.

#### 2. Методологічне підґрунтя вивчення міських описів англомовної прози

Методологічним підґрунтям розгляду міських пейзажних описів є функціонально-комунікативний підхід до вивчення особливостей інтонаційного оформлення пейзажних описів [8], загальнотеоретичні положення фонетики й фонології щодо механізмів і закономірностей функціонування фонетичних засобів в актуалізації озвученого тексту [15; 17; 26], принцип збереження емоційно-прагматичного потенціалу висловлення (9 сс. 186-191), який слугував вихідним принципом

установлення емоційно-прагматичного потенціалу англомовних пейзажних описів міста.

### 2.1. Визначення лінгвістичних ознак міських описів англомовної прози

Пейзаж як компонент композиційної структури художнього твору розглядається в загальному і вузькому розумінні. У загальному розумінні пейзажем вважають будь-який незамкнений простір зовнішнього світу, географічного ландшафту у площині фізичної географії [13, с. 9]. У більш вузькому розумінні опис тлумачиться як картина, написана у певному образотворчому жанрі [1, с. 200]. У літературознавстві під пейзажем розуміють словесний опис картин природи або композиційний компонент художнього твору [11 с. 308–309]. Проте у світлі сучасних мовознавчих парадигм опис природи є малодослідженим. Першими кроками до його вивчення стали роботи фахівців з когнітивної лінгвістики, у яких пейзаж вважається лінгвокогнітивним утворенням. Відтак природа та її складові розглядаються як концепти та метафоричні образи [13, с. 38–39]; пропонується фреймовий підхід до дослідження лексико-граматичних ознак описів природи [13, с. 116–120], а іконічний спосіб вважається одним зі способів зображення пейзажу [14, с. 102–105].

У нашому дослідженні ми визначаємо пейзажний опис як *композиційний компонент художнього твору, що має різне художнє значення залежно від авторського стилю, літературної течії, жанру, ідейного задуму й епохи написання твору та є одним із елементів його образної системи, що часто виконує в ньому роль тла.*

Диференціювання класифікованих ієрархічно підпорядкованих ознак пейзажних описів [4, сс.165-169] здійснено за низкою критеріїв, серед яких за провідну ознаку обрано належність пейзажних описів до типу місцевості, оскільки інші критерії диференціації досліджуваних описів дозволяють виокремити ієрархічно менш значущі їхні кількісні або якісні показники (див. Рис. 1.1). Про ступінь загальності цього критерію систематизації описів природи переконливо свідчить підпорядкованість йому всіх відомих у лінгвістиці тексту ознак, типу топос, локус, сутність яких полягає у виділенні ієрархічно менш значущого кількісного або якісного показника (кількість мешканців, розміри забудов, ступінь урбанізації, рівень культури або життя тощо).

За умов такого обмеження об'єкта дослідження для вибору другого за ступенем загальності критерію диференціації пейзажних

описів було розглянуто види топосів (локуси), які прийнято поділяти на гірський, морський, лісовий, степовий. Саме тому критерієм розподілу ознак другого ієрархічного рівня класифікації було обрано вид ландшафту, на основі якого відповідно до структури загальної картини поверхні земної кулі і здійснено диференціацію описів на гірський, рівнинний і водний. На третій ієрархічний рівень уведено критерій розподілу описів за порами року, сутність якого співпадає з відомою у лінгвістиці часовою ознакою, що передбачає диференціацію описів природи на літній, зимовий, осінній та весняний. Подібним чином на підставі обрання у ролі критерію диференціації часу перебігу доби здійснено систематизацію ознак досліджуваних описів на ранковий, денний, вечірній і нічний.

Диференціація описів за обсягом, яка полягає у виділенні різних за довжиною описових фрагментів, що складають у середньому 10 – 29 слів і корелюють із довжиною та ступенем розповсюдження, представлених у них синтаксичних структур [4, сс. 165–169], використано на сьомому рівні запропонованої класифікації. Тому за обсягом тексту ми поділяємо описи природи на короткі, середні й довгі.

Беручи за основу сформульований А.А. Калитою [6, с. 8] принцип збереження емоційно-прагматичного потенціалу й виділені три рівні інтенсивності мовленнєвої актуалізації опису, ми вважаємо за доцільне класифікувати пейзажні описи, як такі, що можуть мати високий, середній і низький рівні емоційно-прагматичного потенціалу [2, сс. 21–24; 5, сс. 24–31].

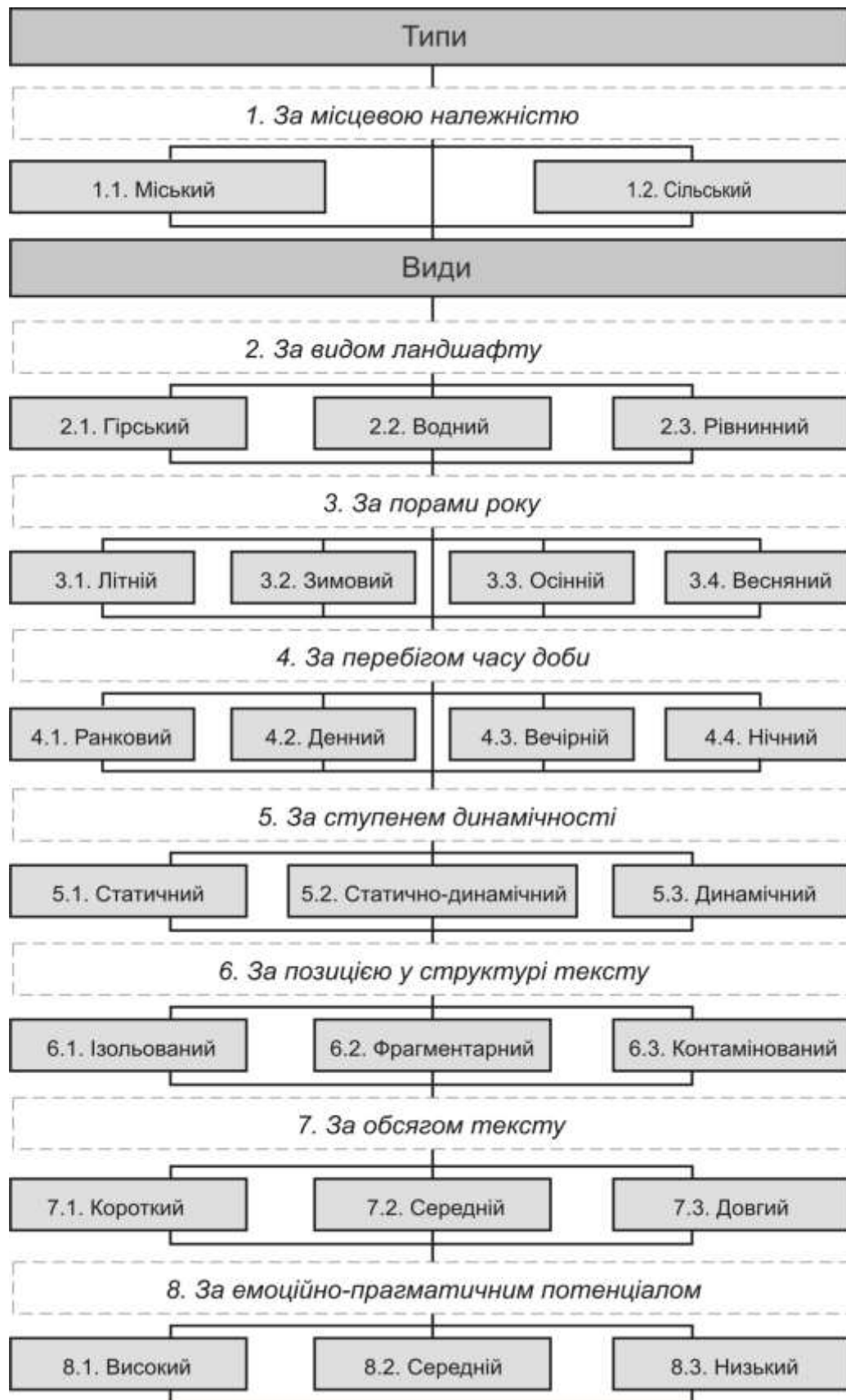


Рис. 1.1 Класифікація лінгвістичних ознак пейзажних описів сучасної англомовної прози

В процесі вивчення інтонаційного оформлення міських описів природи було побудовано модель взаємодії різнорівневих одиниць в усній актуалізації пейзажних описів [3, сс. 161-165], яка віддзеркалює покроковий механізм інтеграції впливу цих засобів на особливості інтонаційного оформлення та створення певного емоційно-прагматичного потенціалу різних за лінгвістичними ознаками пейзажних описів (див. рис. 1.2). На верхньому рівні моделі відображено обґрунтовані провідні структурні ознаки тексту пейзажного опису. Площина одиниць лексичного рівня складається з лексем, що належать до різних лексично-тематичних груп, серед яких виділено дві основні (предметна й сенсорна лексика) та підпорядковані їм лексико-семантичні поля (топоніми, гідроніми, фауноніми, фітоніми, слова на позначення руху, грамінальні лексеми; колоративи, одоризми, звукономінанти, слова на позначення тактильних відчуттів).

Грамматичне наповнення пейзажних описів відображено на третій площині моделі. Грамматична структура пейзажних описів може бути представлена такими частинами мови: локативними іменниками, дієсловами стативи й переміщення, відносними і якісними прикметниками, локативними прислівниками та прийменниками. Виділені таким чином одиниці мовних рівнів, взаємодіючи з одиницями фонетичного рівня: сегментного (фонема, їхні сполучення та фонестеми) й надсегментного (мелодика, гучність, темп, тембр, фразовий наголос, паузація, ритм), зумовлюють відповідне інтонаційне оформлення пейзажних описів. На підставі вивчення закономірностей функціонування різнорівневих лінгвальних засобів обґрунтована модель графічної інтерпретації взаємодії засобів усіх рівнів мови в актуалізації пейзажних описів здатна виконувати роль теоретичного й термінологічного підґрунтя для виявлення одновекторної і різновекторної взаємодії інтонаційних і лексико-грамматичних засобів оформлення зазначених описів з різним ступенем динамічності й рівнем емоційно-прагматичного потенціалу.

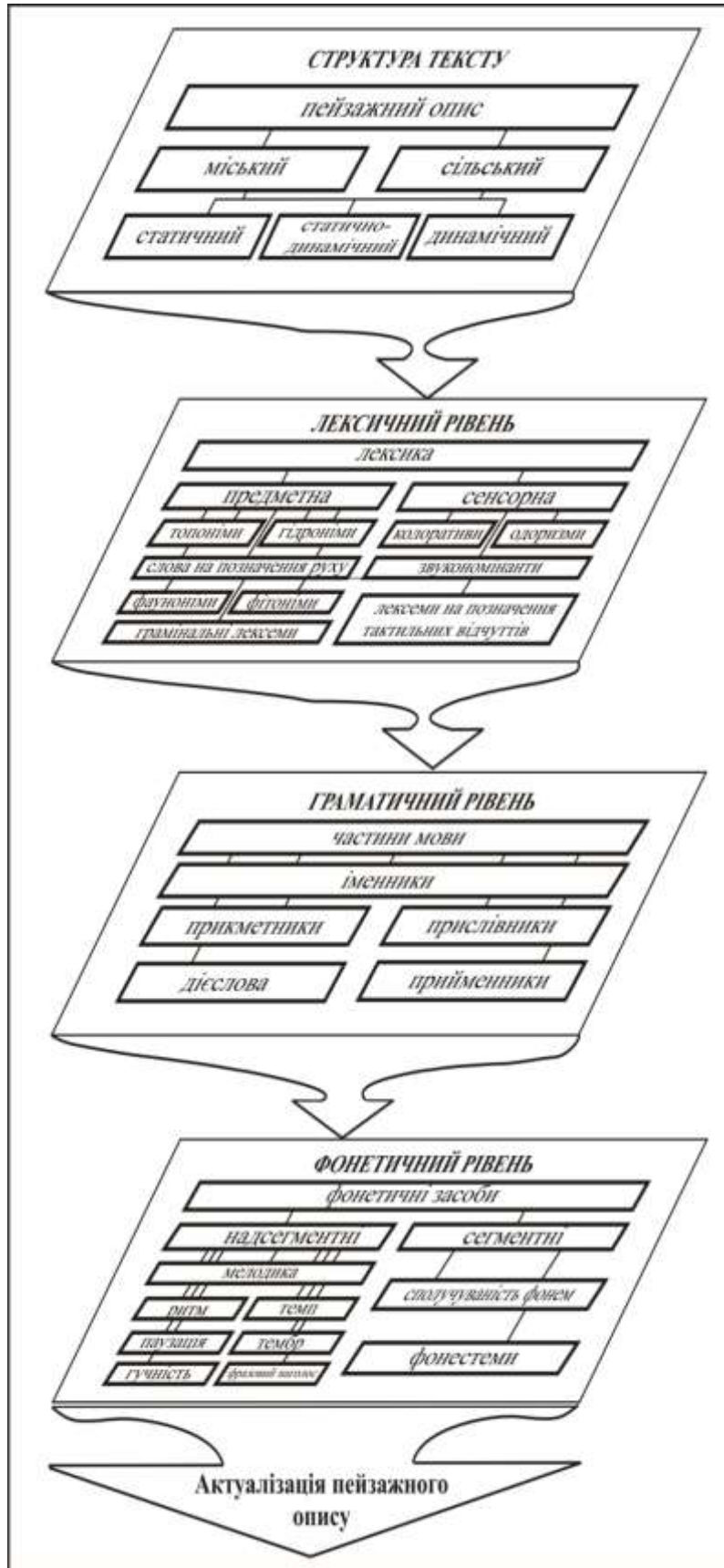


Рис. 1.2. Модель графічної інтерпретації взаємодії засобів різних рівнів мови в актуалізації англомовних пейзажних описів

Аналіз видів взаємодії мовних засобів різних рівнів дозволив констатувати, що за умов їх односпрямованої взаємодії роль інтонації є допоміжною, оскільки вираження змісту пейзажних описів відбувається завдяки поєднанню потенціалу різнорівневих мовних одиниць без значної переваги окремої мовної підсистеми. Різновекторний напрям взаємодії лексико-граматичних і фонетичних засобів передбачає нерівномірність розподілу згаданого потенціалу в реалізації англомовних пейзажних описів зі здатністю останніх до зміни модальності і смислу опису, надаючи таким чином протилежного емоційного забарвлення. При цьому різноспрямована взаємодія мовних засобів усіх рівнів впливає на інтонаційне оформлення пейзажних описів, виконуючи компенсаційну функцію.

Розроблені таким чином класифікація лінгвістичних ознак пейзажних описів та модель графічної інтерпретації взаємодії засобів різних рівнів мови в актуалізації англомовних пейзажних описів слугували методологічним підґрунтям для розробки програми й методики дослідження взаємодії закономірностей просодичного оформлення міських пейзажних описів й адекватної інтерпретації результатів аудитивного аналізу.

### **3. Алгоритм дослідження закономірностей просодичної організації міських пейзажних описів англомовної прози**

Задля проведення практичної частини дослідження нами була розроблена комплексна програма й методика дослідження, відповідно до яких здійснювалося експериментальне визначення спільних і диференційних ознак інваріантних і варіантних моделей інтонації та встановлення закономірностей взаємодії інтонаційних засобів у реалізації англомовних міських пейзажних описів.

Програма експериментально-фонетичного дослідження складалася з декількох етапів, серед яких:

1. Підбір експериментального матеріалу та дикторів.
2. Запис дібраних уривків.
3. Аудитивний аналіз текстів міських пейзажних описів англомовної прози інформантами-носіями англійської мови.
4. Лінгвістична інтерпретація отриманих даних.

Експериментальне виокремлення загальних закономірностей та специфіки взаємодії інтонаційних засобів реалізації англомовних пейзажних описів міста різних видів, проводилося відповідно до завдань наукового дослідження на підставі функціональних,

структурних, лексико-семантичних, обсягових і статично-динамічних ознак озвучених описів природи. Аналізовані описи підлягали систематизації за їхньою місцевою належністю, видом ландшафту, порами року, перебігом часу доби, ступенем динамічності, позицією у структурі тексту, обсягом, емоційно-прагматичним потенціалом. За місцевою належністю (розмір, кількість населення та його соціально-культурний рівень) дібрані пейзажні описи було визначено як міські за типом, які, у свою чергу, розподілилися відповідно до виду ландшафту (тип рельєфу й розташування над рівнем моря) на рівнинний, водний і гірський пейзажі. Виокремлені таким чином види пейзажних описів міста підлягали подальшому розподілу й дослідженню за ознаками наведеної вище класифікації (див. рис. 1.1).

Текст кожного експериментального пейзажного опису розміщувався на окремій картці, у правому верхньому куті якої зазначалася цифрова індексація його лінгвістичних ознак відповідно до рис. 1.1. Ця індексація використовувалася для швидкого відбору карток з текстами пейзажних описів під час підготовки корпусу експериментального матеріалу для розв'язання кожного конкретного завдання емпіричного дослідження. Сформований таким чином експериментальний матеріал склав 325 міських пейзажних описів, які налічують 2532 інтонаційні групи. Усі фрагменти дібрано з художніх творів англомовної прози.

Для формування задовільного з погляду ознак теоретично обґрунтованої класифікації (див. рис. 1.1) обсягу експериментально досліджуваних реалізацій міських пейзажних описів їхній добір здійснювався у два етапи. На першому етапі аналізувалися відповідні матеріали з британських фонетичних ресурсів, озвучені професійними дикторами-акторами. На другому етапі до них додавалися записи, озвучені дикторами, під час відбору яких ми послуговувалися загальноприйнятими в експериментально-фонетичних дослідженнях віковими й освітніми критеріями [7; 16, сс. 261 – 268; 28, сс. 172 – 183]. Сформована на цих підставах група дикторів складалася з 6 осіб віком 23–64 роки, які є носіями літературної норми англійської вимови і мають університетську освіту.

Запис експериментального матеріалу здійснювався у звуковій студії лабораторії Київського національного лінгвістичного університету на записуючому пристрої MPIO MG 100. Хід процедури запису було зафіксовано у протоколі. Під час запису кожна реалізація міського пейзажного опису начитувалася дикторами жіночої та чоловічої статі.

Запису передувала бесіда з дикторами для створення відповідного мікроклімату спілкування й роз'яснення умов експерименту. Фрагменти експериментальних описів для запису на носій надавалися дикторам в однаковій послідовності. Загальна тривалість звучання аналізованого експериментального матеріалу склала 3 год. 16 хв.

Лінгвістична інтерпретація полягала в аналізі відповідей інформантів та виявленні спільних і відмінних рис просодичного оформлення різновидів міських описів природи англійської прози.

Методика експериментального дослідження полягала у здійсненні аудитивного аналізу, метою якого було визначення найтипівіших інтонаційних засобів оформлення англійських міських пейзажних описів. Аудитивний аналіз виконувався групою інформантів-носіїв мови, які мають філологічну освіту й володіють практичними навичками аудіювання текстів.

У ході аудитивного аналізу інформанти-носії англійської мови прослуховували весь мовний матеріал для визначення: 1) природності звучання експериментальних пейзажних описів та відповідності інтонаційного оформлення прослуханих описових фрагментів їхньому типу й виду, зазначеному на рис. 1.1; 2) місцевої належності описів; 3) їхнього виду; 4) рівня емоційно-прагматичного потенціалу; 5) ступеня динамічності розгортання опису; 6) обсягу пейзажних описів; 7) позиції описового фрагмента у структурі тексту; 8) належності пейзажного опису до пори року та часу доби; 9) відповідності озвученого дикторами матеріалу вимовній нормі англійської мови. Хід аудитивного аналізу інформантами фіксувався у спеціальних протоколах.

#### **4. Результати аудитивного аналізу закономірностей просодичного оформлення міських описів природи**

У ході аудитивного аналізу інформантами встановлювалася відповідність інтонаційного оформлення міських пейзажних описів англійської художньої прози вимовній нормі англійської мови та визначалася природність їхнього звучання. Аудитори зазначали, що типову й видову специфіку пейзажних описів зумовлює, насамперед, їхнє лексичне наповнення (вживання предметної і сенсорної лексики). На ступінь динамічності та емоційності описів, поряд з інтонаційним оформленням, впливає також їхнє лексичне наповнення (звукові й кольоративні лексеми, слова на позначення тактильних відчуттів і різновидів руху тощо) та граматична будова (часові форми

Present Simple, Present Continuous, Present Perfect, Past Simple, Past Continuous, Past Perfect, вжиті у формах активного й пасивного станів).

Загальною характеристикою різновидів міських описів природи є функціонування різних стилістичних засобів, що можна прослідкувати на такому прикладі: "*The fog came again that night, ⇒ not on little cat's feet ⇒ but in an improper silent sprawl. || I walked for air, ⇒ smelling the wet misty smell of the spring ⇒ that was slowly wiping away the reluctant snow ⇒ leaving lifeless patches ⇒ of last year's grass ⇒ bare and uncovered ⇒ like the head of a sinful grandmother. || For me, ⇒ that was the most beautiful night ⇒ I can remember. ||*" [24]. Картина приходу весни у місто оживає в уяві слухача під час актуалізації опису, насамперед, завдяки найпоширенішому виду тропів, епітетам (*lifeless, reluctant, bare, wet, misty*). Весна порівнюється з жінкою, яка ніби прибирає, стирає залишки снігу у місті (*...the spring that was slowly wiping away the reluctant snow...*). Неживі прогалини з торішньою травою вдало порівнюються з лисою головою старої людини. На Нью Шерон опустилася ніч, яка стала для оповідача найкрасивішою з усіх ночей, які він пам'ятає. Такі враження від опису виникають у слухача завдяки епітету *the most beautiful (nights)*. Коли оповідач виходить на вулицю подихати свіжим повітрям, він бачить нічне місто, оповите туманом. Уявити мальовничість цього міського пейзажу допомагає порівняння опускання туману на місто з рухами кішки. Він заповняє усі вулиці раптово, одним великим стрибком, розливаючись навколо у цілковитій тиші, а не тихою ходою кішки, що передається таким метафоричним зворотом *...not on little cat's feet but in an improper silent sprawl*. У текстах описів зафіксована висока частота епітетів, порівняння, персоніфікації, без сумніву, слугує виразності й емоційному забарвленню фрагментів описових текстів.

**Статичні міські пейзажні описи.** Аналіз дозволив установити, що міським пейзажним описам властива динамічність, швидкість перебігу подій, прискорений темп і ритм життя. Вивчення статичного виду міських описів засвідчило, що на їхню статичність указує повна відсутність руху або сповільнений, затихаючий рух повітря, води, живих істот тощо. Статичність таких описів забезпечується й відповідним інтонаційним оформленням, а саме: сповільненим темпом, помірною гучністю, наголошеністю всіх повнозначних слів, переважанням низьких спадних і висхідних термінальних тонів,

чітким простим ритмом. Означені особливості просодичної реалізації статичності можна прослідкувати на такому прикладі: "*In the □distance⇒ on a ∇very ∇edge of °Rome⇒ Michel∇angelo's ∇massive °Dome ⇒ ∇blotted the ∇setting °sun – |∇Saint ↑Peter's Ba°silica,⇒ ∇Vatican °City||*" [20, с. 145]. В аналізованому фрагменті статичного міського опису домінуючим майже на всіх ядерних складоносіях є низький спадний тон. Саме переважання низького спадного тону і надає наведеному опису певної монотонності. Лише ініціальна інтонаційна група оформлена низьким висхідним термінальним тоном (*In the □distance⇒*). Його функціонування у такій позиції вказує на незакінченість фрази й подальшу деталізацію опису. Інтенсифіковане слово *Peter's* за допомогою спеціального підйому надає опису позитивного емоційного забарвлення. Такий прийом додає певної динамічності й дещо порушує монотонність пейзажного опису. Оформлення смислових груп цього уривку спадними тонами у сполученні з помірною гучністю, сповільненим темпом, чітким ритмом і довгими паузами викликає у слухача радше нейтральні емоції і відчуття. Репрезентований у такий спосіб опис викликає почуття умиротворення, спокійного захоплення від споглядання вечірнього Вічного міста.

Паузація також відіграє помітну роль в оформленні зазначеного виду описів природи. Певна подовженість і "затягнутість" пауз між інтонаційними групами аналізованих фрагментів, типова саме для статичних описів природи, викликає у слухача відчуття спокою, розміреності, умиротворення й нудьги. Кваліфікація інформантами інтонаційного оформлення цього типу пейзажних описів, як монотонного, не завжди співпадала з оцінками аудиторів-фонетистів, які стверджували, що монотонного характеру інтонації надавали помірні гучність і темп. Убачається, що враження монотонності інтонації могло виникнути в уяві аудиторів-інформантів саме через відсутність модифікацій гучності і темпу. Водночас графічне зображення руху тону в інтонограмах статичних міських описів аудиторами-фонетистами засвідчило наявність перепадів тональних рівнів на стиках ділянок інтонаційного контуру та на стиках ритмічних груп, складоносій однієї з яких вимовляється, зазвичай, зі спеціальним підйомом, що сигналізує про семантичну вагу слова й певний ступінь емоційного забарвлення таких пейзажних описів. При цьому ступінь

емоційності таких міських описів, зазвичай, трактувався інформантами як середній, що має безпосередній вплив і на рівень емоційності.

У деяких статичних міських описах інтонація відіграла фонову роль і визначалася як емоційно нейтральна, без очевидних різких перепадів тональних рівнів. У такому разі просодичні засоби виконують функцію супроводу лексичного наповнення описів природи, що унаочнює наступний уривок: "*Be□neath him ⇒ the ∇lights of ∇Rome □spread out⇒ in ∇all di°rections. || The ∇city ∇looked like an e↑normous ∇starlit °sky ⇒ that ∇Langdon was ∇falling °into. || The ∇perfect ex∇panse of □stars ⇒ was ∇murred with ↑only by a ∇dark □strip ⇒ that ∇split the ∇city in °two. || A ∇wide, un∇lit □ribbon ⇒ that ∇wound through the ∇dots of □light, ⇒ like a ∇fat °snake. || ∇Langdon ∇stared °down⇒ at the ∇mere ∇ending ∇swatch of °black. ||*" [17]. Аудитори не виявили у цьому фрагменті таких просодичних характеристик, які б могли суттєво вплинути на рівень емоційності і надати більшої емоційності всьому описові. Виникненню в аудиторів неприємного передчуття, враження повільного падіння у темну безодню спричинив напружений, приглушений, хрипуватий тембр голосу мовця. Прискорення темпу й помірна гучність на початку опису (*Be□neath him⇒ the ∇lights of □Rome⇒ ∇spread·out in ↑all di°rections.|| The ∇city ∇looked □like⇒ an e ∇normous ∇starlit .sky⇒ that ∇Langdon was ∇falling □into.||*) сприяють виокремленню важливої інформації й створюють ефект радше повільного паріння, аніж падіння, над нічним Римом.

Модифікації темпу й гучності впродовж звучання опису оформлюють панораму нічного міста з висоти пташиного польоту. Так оформлення слова *only* спеціальним підйомом сприймалося як підвищення гучності, що сприяє створенню образу величності краєвиду, у якому Тибр порівнюється з темною смугою (*a dark strip*), широкою стрічкою (*a wide, unlit ribbon*), товстою змією (*a fat snake*). Різкий перепад гучності від підвищеної (*was ∇murred with ↑only by a ∇dark °strip*) до зниженої (*that ∇split the ∇city in °two.*) передає ефект зависання у повітрі над містом та підсилює враження статичності картини. Такі враження від прослуханого статичного міського опису створюються і завдяки їхньому лексичному наповненню, а саме оцінним лексемам (*enormous, perfect*), які додають образності загальному опису природи, незважаючи на подальший розвиток подій. Крім того, аналізований фрагмент багатий на сенсорну лексику

(*starlit, lights, dark, black*), що передає картини нічного безкрайнього неба, вогнів міста й безодні, у яку летить людина.

Прикладом домінуючої ролі інтонації в актуалізації статичного міського опису може слугувати такий типовий приклад: "*There was ∇only the ↑soft °sound⇒ of ∇lapping °water,| as ∇though he were ∇comfortably a↑sleep on a °beach.*" [20, с. 331]. Відсутність лексики, яка б дозволила визначити належність зазначеного опису до групи міських, дещо утруднювала роботу аудиторів. Тому інтонація в оформленні цього прикладу виконує компенсаційну функцію. Саме сповільнений темп, помірна гучність, подовжені паузи між інтоногрупами і середній/низький ступінь емоційності були тими вирішальними маркерами, які вплинули на віднесення цього опису до групи статичних. Виникненню у слухача позитивних емоцій сприяли одиниці лексичного рівня мови (*comfortably asleep on a beach, soft sound*). Сонант /l/ (*only, lapping, asleep, comfortably*) та фрикатив /s/ (*soft, sound, asleep*) створюють враження м'якого плескоту води та рівномірного приглушеного шуму хвиль, що викликає у слухача відчуття умиротворення, спокою й захищеності. На створення такого ефекту впливає також хрипкий тембр голосу мовця, завдяки якому у слухача виникає відчуття, що людина описує свої враження спростання.

**Статично-динамічні міські пейзажні описи.** Цьому виду описів міського пейзажу притаманне зростання динаміки за рахунок скорочення тривалості пауз, перепадів темпу й гучності та відносної плавності ритму. Ступінь емоційності зазначених описів варіює від середнього до високого, що демонструє такий фрагмент. "*In the ∇dark⇒ the ∇old □man⇒ could ∇feel the ∇morning %coming⇒ and as he /rowed⇒ he ∇heard the ∇trembling °sound⇒ as ∇flying °fish⇒ ∇left the °water| and the ∇hissing⇒ that their ∇stiff °wings %made⇒ as they ∇soared a\way ⇒ in the °darkness.∩*" [22, с. 20]. Відносячи наведений приклад до групи статично-динамічних описів, аудиторі-інформанти наголошували на його складній структурі: статичному початку опису (*In the ∇dark ⇒ the ∇old □man⇒ could ∇feel the ∇morning %coming⇒ and as he /rowed⇒ he ∇heard the ∇trembling °sound⇒ as ∇flying °fish⇒ ∇left the °water |*), який характеризується сповільненим темпом, модифікаціями гучності від помірної до зниженої, та його динамічному завершенню (*and the ∇hissing⇒ that their ∇stiff °wings %made⇒ as they ∇soared a\way ⇒ in the °darkness.∩* прискорений темп), актуалізації якого властиве зростання темпу та підвищення гучності.

Акцентувалася увага й на подовженні тривалості паузи між цими частинами ( $\forall \text{left the } \circ \text{water} | \text{ and the } \backslash \text{hissing} \Rightarrow$ ), яка сигналізувала про закінчення статичної частини опису й початок динамічної. Крім того, коректному визначенню належності такого виду описів до статично-динамічних допомагає і їхнє лексичне наповнення та граматична будова. Так, в аналізованому описі зареєстровано наявність дієслів на позначення різновидів руху (*to row, to leave, to soar*), звукономінантів (*trembling, hissing*), які й надають фрагментові незначного ступеня динамічності. Підвищення рівня емоційності від низького до середнього здійснюється за рахунок оформлення інтонаційних груп, в яких описується характерний шиплячий звук під час швидкого польоту й занурення морської риби, середніми спадними тонами. Динамічності додає їхнє поєднання з прискореним темпом, що передає несподівану появу летючої риби та її ширяння над спокійною поверхнею нічного моря, відтворюючи у такий спосіб переривання картини спокійного світанку над морем несподіваним жвавим рухом його жителів, а відтак перехід статичної частини до динамічної.

На рівень емоційності впливають вжиті в описі певні лексичні одиниці (наприклад, *trembling*, що передає дрижання плавців летючої риби під час ширяння над водою, *hissing*, яке позначає неприємний звук їхнього польоту). Така взаємодія одиниць надсегментного рівня, яка супроводжується відповідною лексичною структурою та граматичною будовою цього опису, сприяє виникненню у слухача відчуття самотності і душевного запусіння.

При класифікації статично-динамічних міських описів інформанти-носії англійської мови послуговувалися, в основному, його лексичним наповненням та граматичною будовою. Серед одиниць цих мовних рівнів зафіксовано дієслова на позначення різновидів руху, звукономінанти, прислівники місця й часу, іменники (зооніми, орнітоніми), що свідчить про певні зрушення у статистиці пейзажних описів зазначеного типу.

Інтерес становить напрям зміни ступеня динамічності в пейзажних описах. Наведений вище приклад демонструє зміну статичного характеру опису на динамічний. Зафіксовані випадки описів природи, у яких динамічність розвитку подій поступово змінюється на статичність. Зазначена особливість прослідковується у наступному описі: " $\square \text{Suddenly} \Rightarrow \text{the } \forall \text{snow } \circ \text{gave } \% \text{way} \Rightarrow \text{be} \forall \text{neath his } \circ \text{forelegs} \Rightarrow \text{and he } \forall \text{sank } \circ \text{down.} \parallel \forall \text{Something } \backslash \text{wriggled under his } \% \text{feet.} \parallel \text{He } \forall \text{sprang } \backslash \text{back,} \Rightarrow \circ \text{bristling and } \backslash \text{snarling,} \Rightarrow \text{ } \forall \text{fearful of the}$

*un<sup>˘</sup>seen and un<sup>˚</sup>known* ||" [25, с. 453]. Такі фрагменти описів кваліфікуються як динамічно-статичні. У наведеному описі динамічність, раптовість і швидкість зміни подій поступово спадає. Зміна ступеня динамічності у бік статичності досягається варіативністю темпу вимовляння та модифікаціями гучності у межах фрагмента. Помірний темп на початку опису □*Suddenly*⇒ *the* √*snow* °*gave* %*way*⇒ *be* √*neath* *his* °*forelegs*⇒ *and he* √*sank* °*down*.|| змінюється на прискорений у реченні √*Something* (√*wriggled* *under* *his* %*feet*.|| та швидкий у наступному *He* √*sprang* √*back*, ⇒ °*bristling* *and* √*snarling*,⇒ √*fearful* *of the un<sup>˘</sup>seen and un<sup>˚</sup>known*. || і сповільнений в останній інтонаційній групі √*fearful* *of the un<sup>˘</sup>seen and un<sup>˚</sup>known*||. Така варіативність темпу надає описові, з одного боку, динамічності, передає страх перед невідомим, відчуття невизначеності. У свою чергу, прискорення темпу створює ефект руху. З іншого боку, сповільнення темпу в одному реченні чи окремі інтонаційній групі спонукає до задумливості, очікування тощо. При цьому рівень емоційної напруги зростає. Чергування прискорення і сповільнення темпу супроводжується, зазвичай, і модифікаціями гучності, що також створює ефект руху та надає описові емоційного насичення.

Крім одиниць супрасегментного рівня, емоційне забарвлення динамічно-статичних описів природи може досягатися й за допомогою одиниць сегментного рівня. Так, у реченні √*Something* (√*wriggled* *under* *his* %*feet*.|| сонант /r/, що, зазвичай, передає повторюваність дій, асоціюється з передачею хрускоту снігу під час ходи.

Отже, як свідчать наведені приклади, статично-динамічним міським описам властиві модифікації темпу й гучності. Описані вище просодичні ознаки можуть впливати на зміну напрямку розвитку подій, уможливають виділення статично-динамічних і динамічно-статичних міських пейзажних описів. При цьому відсоток останніх у досліджуваному корпусі експериментального матеріалу незначний.

**Динамічні міські пейзажні описи.** У даному різновиді міських описів природи передаються різкі зміни погоди, розгул стихії, непередбачувана поведінка живих істот тощо. У них зареєстровано такі просодичні параметри: різкі зміни темпу й гучності, специфічність тембру (хрипкий, приглушений голос), у процесі передачі емоційної напруги більша варіативність інтонації порівняно з вищеописаними видами міських пейзажних описів. Крім того,

в таких описах помітно зростає роль одиниць сегментного рівня у передачі звуків природи.

За даними аудитивного аналізу, динамічні описи природи вирізняються високим і середнім ступенем емоційності, які характеризуються відповідним інтонаційним оформленням. У пейзажних описах цього виду одиниці сегментного й надсегментного рівнів виконують компенсаційну функцію відносно лексико-граматичних. Наприклад: "...in the 'city %streets  $\Rightarrow$  on  $\forall$ Christmas morning, $\Rightarrow$   $\_$ where $\Rightarrow$  (for the  $\forall$ weather was severe) $\Rightarrow$  the  $\forall$ people  $\forall$ made a rough, $\Rightarrow$  but  $\forall$ brisk  $\Rightarrow$  and  $\forall$ not un $\forall$ pleasant  $\forall$ kind of 'music, $\Rightarrow$  in  $\forall$ scraping the  $\forall$ snow from the  $\_$ pavement  $\Rightarrow$  in  $\forall$ front of their 'dwellings, $\Rightarrow$  and from the  $\forall$ tops of their houses, $\Rightarrow$  whence it was  $\forall$ mad de $\uparrow$ light to the  $\_$ boys  $\Rightarrow$  to  $\forall$ see it  $\forall$ come  $\uparrow$ plumping  $\_$ down  $\Rightarrow$  into the  $\forall$ road be $\_$ low, $\Rightarrow$  and  $\forall$ splitting into  $\uparrow$ artificial  $\Rightarrow$   $\forall$ little  $\forall$ snow- $\_$ storms||" [20, с. 40]. Прискорення темпу й підвищення гучності на окремих ділянках фрагмента виокремлюють інформативно важливі інтоногрупи (...the  $\forall$ people  $\forall$ made a rough, $\Rightarrow$  but  $\_$ brisk $\Rightarrow$  and  $\forall$ not un $\forall$ pleasant  $\forall$ kind of (music, $\Rightarrow$  in  $\forall$ scraping the  $\forall$ snow from the °pavement $\Rightarrow$  in  $\forall$ front of their (dwellings $\Rightarrow$ ), у процесі опису ранку в Лондоні: звук від лопат, якими чистять сніг на тротуарі й дахах, різкі рухи людей, які рухаються швидко, щоб зігрітися морозного ранку. Не дивлячись на тріскучий мороз, сніг, що засипав дороги й будинки, початок дня у місті й ранішні звуки не здаються відразливими, що на лексичному рівні передається за допомогою порівняння з музикою (...and  $\forall$ not un $\forall$ pleasant  $\forall$ kind of (music, $\Rightarrow$ ). Одиниці сегментного рівня також відіграють помітну роль у підвищенні рівня емоційності. Так, голосний звук /l/ передає різкий звук скреготіння на поверхні (brisk). Короткий голосний /s/ асоціюється з різким, неприємним звуком скреготіння (rough). Такі особливості взаємодії засобів надсегментного й сегментного рівнів викликають у слухача приємні відчуття, пов'язані із сонячним різдвяним ранком. Крім того, інтенсифікація семантично вагомих лексем (de $\uparrow$ light,  $\uparrow$ plumping,  $\uparrow$ arti.:ficial) спеціальним підйомом іноді сприймається як зміна гучності від помірної до підвищеної, що змінює рівень емоційності наведеного прикладу на високий. Вирішальну роль у визначенні цього опису як динамічного міського опису з високим рівнем емоційності відіграє його інтонаційне оформлення: голос мовця звучить напружено, темп помірний, але з поступовим прискоренням саме у середині фрагмента

(...the  $\forall$ people  $\forall$ made a rough, $\Rightarrow$  but  $\circ$ brisk  $\Rightarrow$  and  $\forall$ not un  $\forall$ pleasant  $\forall$ kind of (music, $\Rightarrow$  in  $\forall$ scraping the  $\forall$ snow from the  $\circ$ pavement  $\Rightarrow$  in  $\forall$ front of their (dwellings, $\Rightarrow$ ), що є його інформаційним центром. Короткі паузи до і після нього виокремлюють цю частину опису як кульмінаційний момент різдвяного ранку в Лондоні. Лексичне наповнення запропонованого фрагмента, у свою чергу, впливає на підвищення рівня його емоційності до високого. Так, словосполучення *artificial little snow-storms* передає не страшну снігову бурю, а повільне падіння снігу з міських дахів, споглядання за яким викликає задоволення у дітей (*de $\uparrow$ light*), що підкреслює слово з оцінною конотацією *mad*.

Іншій групі динамічних описів міста властивий односпрямований характер взаємодії просодичних і лексико-граматичних засобів в актуалізації міських описів природи. Наприклад: "*Bagh $\forall$ dad was en $\uparrow$ tirely un $\forall$ like her i $\downarrow$ dea of it.|| A  $\forall$ crowded  $\forall$ main  $\forall$ thoroughfare  $\Rightarrow$   $\forall$ thronged with  $\forall$ people, $\Rightarrow$   $\forall$ cars  $\Rightarrow$   $\forall$ hooting  $\forall$ violently,  $\Rightarrow$   $\forall$ shouting.|| Euro $\forall$ pean  $\forall$ goods for %sale  $\Rightarrow$  in the  $\forall$ shop  $\forall$ windows, $\Rightarrow$   $\forall$ heartly  $\forall$ spitting %all  $\forall$ round her  $\Rightarrow$  with pro $\forall$ digious  $\forall$ throat-clearing as a pre $\forall$ liminary.|| No my $\forall$ sterious  $\forall$ Eastern  $\forall$ figures, $\Rightarrow$   $\forall$ most of the  $\forall$ people  $\forall$ wore  $\forall$ tattered  $\Rightarrow$  or  $\forall$ shabby  $\forall$ Western  $\forall$ clothes, $\Rightarrow$   $\forall$ old  $\forall$ army and  $\forall$ air %force %tunics, $\Rightarrow$  the o $\forall$ ccasional  $\forall$ shuffling %black-robed and %veiled figures  $\Rightarrow$  were  $\forall$ almost incon $\forall$ spicuous  $\Rightarrow$  amongst the  $\forall$ hybrid Euro $\forall$ pean  $\forall$ styles of  $\forall$ dress.||  $\forall$ Whining  $\forall$ beggars %came  $\forall$ up to her  $\rightarrow$   $\forall$ women with  $\forall$ dirty  $\forall$ babies in their  $\forall$ arms.|| The  $\forall$ pavement  $\Rightarrow$  under her  $\forall$ feet was un $\forall$ even  $\Rightarrow$  with o $\forall$ ccasional  $\forall$ gaping  $\forall$ holes ||" [21]. Інтонія наведеного прикладу пейзажного опису є типовою для монологічного мовлення, де простий перелік деталей картини міського базару оформлюється, переважно, низьким і високим різновидами спадного термінального тону без змін гучності.*

Окрему увагу привертають інтоногрупи, виокремлені певними тональними перепадами на стику передтермінальної частини та високим спадним тоном у завершенні (*shouting; the o $\forall$ ccasional shuffling %black-robed and %veiled figures;  $\forall$ Whining (beggars %came  $\circ$ up to her.)*). Особливо це помітно в інтонаційних групах, оформлених двома кінетичними тонами, останній з яких є термінальним (...  *$\forall$ heartly  $\forall$ spitting %all  $\circ$ round her $\Rightarrow$  with pro $\forall$ digious  $\forall$ throat-clearing as a pre $\circ$ liminary.*)). Крім того, протягом звучання опису зафіксовано зміни темпу від помірного до прискореного на

окремих його ділянках (*A*  $\forall$ crowded  $\forall$ main  $\forall$ thoroughfare  $\Rightarrow$   $\forall$ thronged with  $\circ$ people,  $\Rightarrow$   $\forall$ cars  $\Rightarrow$   $\forall$ hooting  $\forall$ violently,  $\Rightarrow$   $\forall$ shouting. || *Euro*  $\forall$ pean  $\forall$ goods for  $\%$ sale  $\Rightarrow$   $\forall$ heartily  $\forall$ spitting  $\%$ all  $\circ$ round her  $\Rightarrow$  with pro  $\forall$ digious  $\forall$ throat-clearing as a pre $\circ$ liminary. ||), де описується рух транспорту, вулиці, переповнені людьми, шум великого міського базару. Такі особливості інтонаційного оформлення надають динамічності аналізованому опису Багдада. Лексичне наповнення цього опису вирізняється значною кількістю предметної, оцінної та сенсорної лексики. Останні два класи лексики надають емоційності опису і сприяють підвищенню рівня його емоційності до високого.

Наступний опис характеризується одновекторністю взаємодії просодичних і лексико-граматичних засобів: "*Dean*  $\langle$ did,  $\Rightarrow$   $\forall$ hunching a  $\square$ little  $\Rightarrow$  and  $\forall$ wincing  $\Rightarrow$  as a  $\forall$ nother  $\forall$ blast of  $\square$ thunder  $\Rightarrow$   $\forall$ shook the  $\forall$ storage  $\circ$ shed. ||  $\forall$ This  $\square$ time  $\Rightarrow$  it was  $\forall$ followed by the  $\uparrow$ first  $\forall$ spatters of  $\forall$ rain  $\Rightarrow$  a  $\forall$ cross the  $\circ$ roof. || *They*  $\forall$ sounded  $\forall$ hard,  $\Rightarrow$  like  $\forall$ someone  $\forall$ flinging  $\uparrow$ handfuls of  $\forall$ goobers  $\Rightarrow$  onto a  $\forall$ washboard ||" [23, с. 291]. Цей опис віднесено до динамічних міських описів з високим ступенем емоційності завдяки, насамперед, його інтонаційному оформленню. Модифікації темпу в наведеному прикладі від помірному до сповільненого в реченні (*They*  $\forall$ sounded  $\forall$ hard,  $\Rightarrow$  like  $\forall$ someone  $\forall$ flinging  $\uparrow$ handfuls of  $\forall$ goobers  $\Rightarrow$  onto a  $\circ$ washboard. ||) сприяють змалюванню затишшя перед грозою в природі й людському житті і передчуття смерті, спричинюючи тим самим зростання емоційної напруги. Помітну роль в оформленні прослуханого опису відіграє тембр голосу мовця, який звучить напружено, з придином, з подальшим переходом на сильний, напружений шепіт у його завершенні. Такі тембральні характеристики у комбінації зі сповільненням темпу в останньому реченні (*They*  $\forall$ sounded  $\forall$ hard,  $\Rightarrow$  like  $\forall$ someone  $\forall$ flinging  $\uparrow$ handfuls of  $\forall$ goobers  $\Rightarrow$  onto a  $\circ$ washboard. ||) і чітким ритмом надають негативної емоційності й дозволяють слухачеві передбачити подальший розвиток подій.

Крім того, на рівень його емоційності впливають також й одиниці сегментного рівня. Так, наприклад, пролонгована вимова голосної /A:/ (*hard*) підсилює передачу важкого руху води й повільного падіння крапель дощу. Голосна /u:/, яку вважають тьмяною і "злою" [18, с. 177], у словах *goobers*, *roof* додає цьому опису темного забарвлення, створює гнітючу атмосферу стихійного лиха. Поєднання монофтонга /A:/, який за даними досліджень [12, с. 50–52] символізує щось важке,

з лабіальними, дентальними й сонорними приголосними, у слові *blast* у сполученні з іменником *thunder* створюють враження гучного удару блискавки й розкату грому. Такі звукосполюки сприяють виникненню відчуття страху перед безмежною стихією, враження, що разом з першими краплями дощу відбудеться щось неймовірно страшне. Переважання шиплячих приголосних, наприклад, /ʒ/, /s/ (*wincing, washboard, someone, spatters, sounded, blast, across, storage, shed*) підкреслює неприємні відчуття від початку дощу й неочікуваних наслідків виконання смертної кари, опис якої збігається з підсиленням дощу. Динамічності, високого рівня емоційності та образності цьому уривку надають також дієслова руху (*shook, fling*), звукономінанти (*sounded hard, spatters*) і порівняння звуку крапель дощу зі стукотом горішків по твердій поверхні (*like someone flinging handfuls of goobers onto a washboard*).

Узагальнюючи описані вище особливості інтонації динамічних міських описів, відзначимо, що серед їхніх просодичних характеристик виявлено: модифікації гучності і темпу, вимовляння окремих слів зі спеціальним підйомом задля виокремлення інформаційних і семантичних центрів та порівняно більша кількість коротких пауз. На коректність їхнього визначення й рівня емоційності впливає також і лексичне наповнення (дієслова на позначення початку, перебігу й закінчення руху, звукономінанти, сенсорні лексеми, оцінна лексика). Крім того, інформанти відзначили наявність тропів, які сприяють увиразненню динамічних пейзажних описів міста.

## 5. Висновки

Результати аудитивного аналізу міських пейзажних описів, здійсненого носіями англійської мови, дозволяє констатувати наявність певної кореляції між рівнем емоційності, їхньою типово-видовою належністю й інтонаційним оформленням. Гучність, темп, фразовий наголос і паузація сприяють їхньому виокремленню за типом і видом та рівнем емоційності. У ході аналізу встановлено, що варіативність інтонації міських пейзажних описів знаходиться у прямій залежності від ступеня їхньої динамічності. Прискорений темп, стакатоподібний ритм, підвищена гучність властиві динамічним пейзажним описам; помірні темп і гучність, проста ритмічна структура притаманні статичним описам, а в статично-динамічних пейзажах зафіксовано модифікації темпу й гучності, складний ритм, що пояснюється амбівалентною природою таких описів.

При цьому лексичний склад та граматична будова описів зумовлюють їхнє віднесення до певного типу (міського) або виду (гірський, водний, рівнинний; зимовий, весняний, літній, осінній; ранковий, денний, вечірній, нічний). Здійснений аудитивний аналіз підтвердив, що взаємодія засобів усіх мовних рівнів відбувається у двох напрямках, де просодія є провідним засобом і виконує компенсуючу функцію, або, де просодія відіграє фонову роль і взаємодіє з одиницями інших мовних рівнів односпрямовано. Результати аналізу взаємодії інтонаційних, лексичних і граматичних засобів в оформленні пейзажів показали їхню типовість для всіх різновидів міських англомовних описів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови : словник / за ред.: В. Т. Бусел. Київ, Ірпінь : Перун, 2002. 1440 с.
2. Гуменюк І. Л. Варіювання рівня емоційно-прагматичного потенціалу в англомовних прозових описах природи. *Science and Education a New Dimension. Philology II (4)*. 2014. Issue 24. P. 21–24.
3. Гуменюк І. Л. Експериментально-фонетичне дослідження англомовних прозових описів природи. *Вісник Черкаського університету. Серія «Філологічні науки»*. 2011. Вип. 213. С. 161–165.
4. Гуменюк І. Л. Систематизація ознак описів природи сучасної англомовної прози. *Наукові записки. Серія «Філологічні науки (мовознавство)»*. 2009. Вип. 81 (2). С. 165–169.
5. Гуменюк І. Л. Реалізація емотивної функції міських пейзажних описів англомовної прози просодичними засобами. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том 10: Науковий діалог у категоріях миру та війни: колективна монографія*. Конін – Ужгород – Перемишль – Херсон. Посвіт, 2023. С. 24–31.
6. Калита А. А. Актуалізація емоційно-прагматичного потенціалу висловлення : монографія. Тернопіль: Вид-во «Підручники і посібники», 2007. 319 с.
7. Калита А. А. Система фонетичних засобів актуалізації смислу висловлювання : дис. ... доктора філол. наук : 10.02.04. Київ, 2003. 478 с.
8. Калита А. А. Фонетичні засоби актуалізації смислу англійського емоційного висловлювання : монографія. К. : Вид. центр КДЛУ, 2001. 351 с.
9. Калита А. А., Тараненко Л. І. Перцептивна і інструментальна оцінки емоційно-прагматичного потенціалу висловлень. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Філологічні науки: Мовознавство*. 2012. 24 (249). С. 186-191.
10. Клименюк О., Калита А., Федорів Я. Методологія експериментально-фонетичних досліджень: теоретичні передумови, планування експерименту, представлення результатів. *Наукові записки Тернопільського педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Серія 8 «Мовознавство»*. 2001. № 2. С. 3–16.
11. Лесин В. М. Словник літературознавчих термінів : словник. К. : Вид-во "Радянська школа", 1971. 486 с.
12. Львова Н. Л. Звукова символіка початкових приголосних сполучень у поетичних творах англійської та американської літератури. *STUDIA*

- GERMANICA ET ROMANICA. Іноземні мови. Зарубіжна література. Методика викладання.* 2007. Т. 4, № 2 (11). С. 5–14.
13. Пасічник Г. П. Лексико-семантичні та структурні особливості тематично-описового дискурсу "природа" у творах письменників 18 – поч. 20 ст. : дис. ... кандидата філол. наук : 10.02.04. Львів, 2005. 212 с.
  14. Свірідова Ю. Іконічний спосіб зображення пейзажу в австралійській поезії ХХ століття. *Наукові записки. Філологічні науки.* Кіровоград : РВ КДПУ ім. В. Вінниченка, 2008. Вип. 75 (3). С. 102–105.
  15. Тараненко Л.І. Просодична зв'язність англійської прозової байки. Київ: ТОВ "Агенство "Україна", 2008. 202 с.
  16. Тараненко Л. Просодичні засоби актуалізації емоційно-прагматичного потенціалу тексту англійського анекдоту. *Актуальні питання іноземної філології.* 2019. С. 261-268.
  17. Brazil, D. *The Communicative Value of Intonation in English.* Cambridge : Cambridge University Press, 1997. 188 p.
  18. Crystal D. *Prosodic Systems and Intonation in English.* Cambridge: Cambridge University Press, 1969. 392 p.
  19. Brown D. *The Da Vinci Code [Audible Audio Edition].* London : Books on Tape, 2003 (17 hrs and 4 mins).
  20. Brown D. *Angels and Demons.* Croydon, Surrey : Bookmarque Ltd., 2003. 624 p.
  21. Christie A. *They Came to Baghdad [Audible Audio Edition].* ТОВ "СідіКом", 2004 (3 hrs and 27 mins).
  22. Dickens Ch. *The Christmas Books.* London : Penguin Books, 1994. 234 p.
  23. King S. *The Green Mile.* London : Penguin Books, 2007. 384 p.
  24. King S. *Selected Stories [Electronic Resource].* Access Mode : [http:// free-books.me/audio/hudozh/fantastica/63148-King-rasskazy mp3](http://free-books.me/audio/hudozh/fantastica/63148-King-rasskazy.mp3).
  25. London J. *Tales of the North: The complete novels of White Fang, The Sea-Wolf, The Call of the Wild, The Cruise of the Dazzler plus fifteen short stories.* Secaucus, N.J. : Castle, 1979. 488 p.
  26. O'Connor, J. D. *Phonetics.* London : Penguin Books Ltd., 1984. 320 p.
  27. Taranenko L. Interaction of Segmental and Suprasegmental Means in Realizing the English Folk Text Pragmatic Orientation. *Linguistic Studies*, 2021. Issue 41. P. 251 – 257.
  28. Taranenko L., Aleksenko S. Prosodic Means' Interaction in Realizing the the Anecdote Humorous Effect. *Amazonia Investiga*, 2022. 11 (59). P. 172 – 183.

*Давидова Тетяна  
Давидов Станіслав*

## СМИСЛОВИЙ КОМПОНЕНТ КОНЦЕПТУ *PARENT* ХУДОЖНЬОГО ПРОСТОРУ РОАЛЬДА ДАЛЯ У ПЕДАГОГІЧНО-ДИДАКТИЧНОМУ ВИСВІТЛЕННІ (на матеріалі новели "Matilda")

**Вступ.** Більшість гуманітарних досліджень сьогодення виконуються в царині когнітивної лінгвістики, зокрема лінгво-концептології, що надає науковцям можливість ширше та глибше пізнати мисленнєві процеси, внаслідок яких відбувається категоризація та концептуалізація навколишнього світу у свідомості людини. Когнітивна наука – одна з нових дослідницьких парадигм, що

сформувалась у другій половині ХХ ст. унаслідок загальної потреби суспільства в переробці накопиченої інформації, автоматизації розумової діяльності людини та економії мисленневих зусиль. Її становлення збігається з розвитком комп'ютерних технологій. Когнітивістика компілювала здобутки таких дисциплін, як логіка, філософія, психологія, кібернетика, реалізуючи прагнення вчених з'ясувати, як працює закладений природою пізнавальний механізм людського мозку і яким чином принципи його функціонування можуть бути застосовані в розробці методик для створення штучного інтелекту.

У результаті наукового усвідомлення того, що людське пізнання не обмежується лише тактильним, візуальним, аудитивним досвідом та переважно опосередковане мовою, на теренах когнітивістики, а згодом і в мовознавстві, з'являється новий напрям – когнітивна лінгвістика (Дж. Лакофф, Р. Ленекер, Г. Томпсон.), основним завданням якої стає вивчення способів категоризації, концептуалізації, структуризації та репродукції (реконструкції) отриманих знань, представлених у людській свідомості у вигляді концептів.

**Актуальність** обраної теми зумовлена орієнтованістю сучасних лінгвістичних досліджень на вивчення універсальних та ідіоетнічних засобів мовної концептуалізації знань і уявлень людини про навколишній світ, а також необхідністю моделювання концептуальних структур та механізмів вербалізації цих знань у мові. Концепт PARENT обраний для дослідження з огляду на попит сьогодення щодо розгляду і вирішення питань батьківства, якості сімейних відносин, прищеплення та/або втрати родинних цінностей, набуття навичок виховання дитини, зрілості батьків та інших супутніх соціальних проблем, розглядуваних у художніх творах, у чому вбачається перспективність вивчення концепту PARENT саме в лінгвістичній царині.

**Об'єктом** наукового дослідження є концепту PARENT у сучасному англomовному художньому дискурсі, а саме у новелі Роальда Даля "Matilda".

**Предметом** дослідження є смисловий компонент концепту PARENT з його *соціально-психологічним* та *педагогічно-дидактичним* компонентом у сучасному англomовному художньому дискурсі.

**Метою** роботи є вивчення мовних засобів втілення концепту PARENT у сучасному англomовному художньому дискурсі у лексико-семантичному аспекті та дослідження його смислового компоненту.

Досягнення поставленої мети передбачає виконання таких завдань:

- вивчити теоретико-методологічну базу дослідження концептів в гуманітарних науках;
- на основі вивчених інваріантних концептуальних ознак досліджуваного концепту систематизувати варіантні ознаки концепту PARENT у сучасному англomовному художньому дискурсі;
- дослідити смисловий та аксіологічний компонент концепту PARENT на основі аналізу його метафорично-образних складників та реконструкції базових концептуальних моделей досліджуваного художнього дискурсу.

**Матеріалом** для дослідження слугувала новела британського письменника ХХ століття Роальда Даля "Matilda".

**Методи дослідження.** У науковій роботі застосовується комплексна методика дослідження концептів на основі поетико-когнітивного підходу до аналізу текстового матеріалу, а також загальнонаукові методи аналізу та синтезу та описовий метод. Поетико-когнітивний підхід у вигляді концептуального та дискурсивного аналізу застосовано для встановлення лінгво-етнічних особливостей досліджуваного твору та аналізу авторського ідіостилю. Методика семантико-когнітивного опису концептів художнього тексту спрямована на дослідження лексико-семантичного аспекту мовних вербалізаторів концепту PARENT, а також вивчення його поняттєвого, метафорично-образного та смислового компонентів значення.

**Наукова новизна** одержаних результатів дослідження полягає в уточненні лінгвоспецифіки авторського ідіостилю та виокремленні соціально-психологічної та педагогічно-дидактичної складової авторського концепту PARENT у художньому просторі Роальда Даля.

**Теоретичне значення** наукового дослідження пов'язане з розширенням теоретико-методологічних засад вивчення концептів з використанням методів когнітивної лінгвістики, що є внеском у розвиток гносеології, лінгвоконцептології та лінгвокультурології в національно-культурному контексті і сприяє інтеграції міждисциплінарних знань.

**Практичне значення.** Отримані результати можуть бути застосовані у викладанні лекційних курсів з лексикології (розділи "Семасіологія", "Етимологія", "Фразеологія") та стилістики англійської мови (розділ "Стилїстика тексту"), із загального мовознавства, країнознавства, когнітивної семантики та комунікативної лінгвістики.

## 1.1. Концепт PARENT як базовий концепт ідіостиля Роальда Даля з соціально-психологічним та педагогічно-дидактичним компонентом

### 1.1.1. Онтологія знань про концепт як одиницю мислення у сучасній гуманітарній парадигмі

Концепт як базова оперативна одиниця мислення, культурний артефакт і конденсат духовного надбання нації неодноразово досліджувався лінгвістами і залишається одним із пріоритетних та трендових напрямків сучасної лінгвоконцептології і лінгвокогнітології (С.А. Жаботинська, В.А. Маслова, О.О. Селіванова, М. Johnson, G. Lakoff та ін.).

Упродовж останніх десятиріч когнітивна лінгвістика й концептологія досягли значних результатів у вивченні різних концептів як одиниць репрезентації людських знань. Окремі концепти розглядались у працях О.В. Багацької, Т.В. Луньової, О.І. Морозової та ін. Учені досліджували поняттєвий компонент, глибину та обсяг таких концептів, як ДОБРО (Н.В. Іваненко), РІВНОВАГА (О.В. Багацька), НЕПРАВДА (О.І. Морозова), ГАРМОНІЯ (Т.В. Луньова) та багатьох інших [1; 30; 38; 45].

Зважаючи на вимоги та попит сьогодення щодо розгляду і вирішення питань батьківства, якості сімейних відносин, прищеплення та/або втрати родинних цінностей, набуття навичок виховання дитини, а також емоційної та психологічної зрілості батьків, ми обрали для нашого дослідження полікультурний загальнолюдський концепт PARENT з огляду на перспективність його вивчення саме в лінгвістичній царині.

Концепт як науковий термін виникає на теренах когнітивної лінгвістики (початок другої половини ХХ ст.) і стає одним з основних понять термінологічного апарату лінгвоконцептології. Аналізуючи наукові доробки в галузі не лише когнітології, а й суміжних із нею наукових галузей (логіки, філософії, психології, соціології, психолінгвістики та ін.), можна говорити про те, що концепти вивчались у різних аспектах і перебували у фокусі уваги зазначених дисциплін.

Поняття *концепт* традиційно розглядають у межах основних чотирьох напрямів: логіко-філософського, що вивчає загальні гносеологічні принципи, формальні правила мислення та структурні особливості понять і умовиводів, нейрофізіологічного, у рамках якого досліджуються процеси і механізми, котрі лежать в основі пізнання, психологічного, предметом якого є форми психічної діяльності людини

в усіх їх проявах, та власне лінгвістичного, що досліджує способи взаємодії мови і мислення. Однак питання про остаточне визначення сутності концепту як лінгвістичного явища (і як медіатора між мовою і пізнанням) залишається однією з актуальних проблем сьогодення.

Хоча концепт як ментальна одиниця категоризації знань – порівняно нове явище в сучасній науці, його прототипом можна вважати аристотелівські категорії про "вміст речей" [63, с.377;], адже проблема згортання інформації у свідомості людини турбувала ще античних філософів і залишається актуальною й донині. До вивчення концептів долучились і середньовічні філософи, що розглядали їх у рамках тогочасної схоластики, убачаючи походження концептів у їхньому зв'язку з "Божественним розумом" [63, с. 409]. Головним надбанням цього періоду є принцип узагальнення як суттєва функціональна ознака концепту.

Історично розуміння концепту в гуманітарній науці варіювалось, але перші спроби його тлумачення заклали фундамент для його сучасного розуміння. У сучасній філософії та логіці відповідником лінгвістичної таксономії "концепт" є термін "поняття", під яким розуміють форму мислення, що відтворює предмети і явища в їхніх істотних ознаках [25, с. 25-26]. У формальній логіці розрізняють обсяг та зміст понять, серед яких виокремлюють предметні і абстрактні. На цьому ж принципі базується лінгвістичне знання про обсяг концептів, їхнє ядро й периферійні зони.

Нейрофізіологічний підхід, тісно пов'язаний із медициною, має справу з вивченням функцій людського мозку як контейнера і генератора знань, нервової системи та її основних структурних одиниць – нейронів.

Психологічний підхід, що корелює з лінгвістичними вченнями О.О. Потебні [58] та його послідовників, передбачає визначення концепту як мисленнєвого / психологічного образу об'єкта, тобто, з позицій психології, концепт трактується як оперативна одиниця свідомості.

Концепти в онтогенезі лінгвістичної думки також вивчались у різних аспектах: психолінгвістичному, лінгвокультурологічному, поетологічному, структурному та інших.

У ракурсі когнітивної поетики плідно вивчалися текстові концепти, або концепти художньої прози [32], специфіка й системність їхнього текстового втілення та утворені ними концептосфери.

У фокусі лінгвокультурологічних розвідок [59] — аналіз національно-культурних концептів, що формують колективну свідомість і утворюють менталітет певного етносу. Ретроспективний огляд здобутків когнітивної лінгвістики свідчить про результати досліджень концептів у логічному, типологічному (зіставному), комунікативному, семіотичному та інших аспектах [2; 5; 47; 64; 68]. Одними з найсучасніших тенденцій вивчення концептів є спроби їх типологізації та систематизації [54; 60], зокрема аналіз бінарних концептів та антиконцептів [11; 64].

Термін "концепт" увійшов в обіг разом із появою когнітивної лінгвістики і зараз використовується досить широко, однак багатогранність досліджень у галузі когнітології спричинила його незліченні трактування. Іноді некоректне вживання цього терміна призводить до термінологічних неточностей і протиріч.

У лінгвістиці існує декілька визначень концепту, що провокує дискусії в наукових колах, хоча загалом твердження про концепт як *вербальну*, *ментальну* та *ідеальну* сутність можна вважати конвенційним [1, с. 19; 11, с. 19-23; 63, с. 410].

Концепт завжди має свою предметну віднесеність, і до того ж включає в себе всю комунікативно значущу інформацію (передусім це індикація місця в лексичній системі мови: парадигматичні, синтагматичні та словотвірні зв'язки). До семантичного складу концепту входить також парадигматична інформація мовного знака, пов'язана з його експресивною та іллокутивною функціями [11, с. 19-23], тому, з позицій семантики, концепт часто розуміють лише як заміник значення, який забезпечує спілкування (виконуючи при цьому всі комунікативні функції) і пов'язаний із національним, культурним, професійним та віковим досвідом людини [56, с. 214].

Оскільки основним компонентом мовного концепту є когнітивна пам'ять слова як мовного знака з його змістовими характеристиками, пов'язаними із започаткованими в ньому значеннями [11, с. 19-23; 46, с. 242-252], концепт вивчають також із семіотичних позицій і тлумачать його як мінімальну одиницю знання, що набуває семіотичного статусу і формується на основі репрезентацій когнітивних процесів, які включають візуальні, слухові, сенсомоторні та інші елементи перцептивного досвіду [там само].

Однією із центральних проблем лінгвоконцептології є взаємозв'язок між *концептом* і *значенням*. Лінгвісти розглядають декілька варіантів їхніх корелятивних меж, а саме: а) тотожність, б) відношен-

ня перетину між першим та другим, в) включення одного до другого, г) активація значення в концептуальній структурі залежно від контексту й ситуації [63, с. 413]. На думку Ж.А. Дягілевої [16; 17], суттєва відмінність між ними полягає в тому, що значення мовної одиниці є колективно прийнятим і забезпечує взаєморозуміння в процесах спілкування, тоді як концепти містять індивідуальні відчуття, почуття, образи, ментальні структури, хоча багато в чому детерміновані мовною категоризацією і процесами соціалізації [16, с. 47-49; 17, с. 151].

Розуміння концепту як ментальної сутності ґрунтується на наукових розвідках, де його оцінюють як глобальну мисленнєву одиницю, що є квантом структурованого знання або як одиницю ментальної інформації [11, с. 19-23] і вважають концепти "ембріонами мисленнєвих операцій", пов'язуючи їх зі значенням слова, вважаючи при цьому мисленнєвий акт зародком системи мисленнєвих операцій [там само]. Серед концептів розрізняють такі, що можуть передувати мові та вже отримали матеріальну форму їхньої об'єктивації, і ті, що виникають у мозку людини завдяки узагальненням лексичних значень або внаслідок комбінаторики значень у нових знаках і категоріях [там само].

Інтегруючи семантико-когнітивний та психологічний підходи і вбачаючи в концепті певну двобічність, О.М. Кагановська визначає його двоїсту ментальну сутність, що має мовленнєвий (реальність, віддзеркалену у свідомості через мову) та розумовий бік (образ, у якому втілюються культурно зумовлені уявлення про світ) [32, с. 7].

Інше трактування концепту як ментальної сутності, що має ім'я в мові, віддзеркалює культурно-національне уявлення людини про світ і є концентратом культури та досвіду народу [43], поєднує культурологічний та психолінгвістичний підходи.

Взагалі, визначаючи концепт як такий, більшість науковців спираються на теорію прототипів, погоджуючись із тим, що концепт має *ядро* значення, на яке впродовж віків нашаровується культурно-національний досвід мовців, формуючи його обсяг і периферію [63, с. 378; 17, с. 150], про що також свідчать лінгвокультурологічні дослідження. Вдалою вважається дефініція концепту як основної лінгвокультурологічної одиниці, коли його розглядають як багатовимірне змістовне утворення з ціннісним, образним та понятійним боками, адже він включає в себе не лише логічні ознаки, а й компоненти наукових, психологічних, авангардно-художніх, емоційних та побутових явищ і ситуацій. Концепт також вважають

"згустком культури", який забезпечує її проникнення в ментальний світ людини [1, с.21; 11, с. 20-23; 46, с. 242].

Головний лінгвокультурний зміст будь-якого концепту лінгвісти вбачають у його здатності відтворювати у своїй реалізації специфіку національного менталітету і національного характеру, а основними складовими лінгвокультурного концепту вважають *понятійний* (що відображає ознаковий та дефініційний боки), *образний* (що фіксує концептуальні метафори і підтримує концепт у мовній свідомості) та *предметний* (детермінований місцем концепту в мовній системі лінгвокультурного колективу) компоненти [3, с. 36].

Деякі лінгвісти вважають образний компонент концепту одним із найголовніших у його структурі, адже цей компонент пов'язаний зі способом пізнання дійсності і, на відміну від поняттєвого, повністю піддається рефлексії та охоплює всі наївні уявлення, закріплені в мові, а також внутрішні форми слів, в яких втілюється концепт [9, с. 60]. Проте, на наш погляд, одна з домінантних ролей належить також аксіологічному компонентові концепту.

На думку інших дослідників, міждисциплінарний статус терміна "концепт" зумовлює інтеграційний характер процесу вивчення культурних концептів, а саме рух від психічних, соціокультурних утворень у бік їхньої варіативної фіксації в мові [16, с. 47].

У світлі психолінгвістичного напрямку дослідники насамперед спираються на дані природної категоризації світу, набутого досвіду, з'ясовуючи при цьому особливості наївної картини світу як продукту буденної свідомості. Основним завданням при цьому є співвіднесення лінгвістичних, психологічних та експериментальних показників, до яких належить формування концептів [57, с. 56-58].

Систематизуючи наявні трактування, О.О. Селіванова надає власне "інтегративне" розуміння концепту як інформаційної різносубстратної організованої одиниці свідомості і пам'яті, що містить сукупність знань про об'єкт пізнання, вербальних і невербальних, набутих шляхом взаємодії п'яти психічних функцій свідомості й позасвідомого, і включає уявлення, образи, гештальти, поняття [61, с. 111; 63, с. 410].

Дослідження в галузі концептології сприяли типологізації та систематизації концептів. Серед концептів виокремлюють загальнолюдські – притаманні всім суб'єктам мовлення незалежно від статі, віку, національно-культурних факторів; національні – властиві носіям певної етнічної культури; індивідуальні, або індивідуально-

авторські – характерні для світогляду певного мовця / автора [43, с. 50-53] та ін. У типології М.В. Піменової [52, с.110] концепти диференційовані за такими ознаками: а) хронологічними (з огляду на час, коли вони з'явилися у національній концептосфері): власні та запозичені; б) розвитку структури (динамічності): ті, що розвиваються та застигли; в) за ступенем константності базової структури: постійні та трансформовані.

Традиційно серед концептів як способів репрезентації знань розрізняють мисленнєві картинки, схеми, фрейми, гіпероніми, інсайти, сценарії, калейдоскопічні концепти [11, с. 22; 46, с. 242-252; 64, с. 266-279].

У ракурсі типологічних досліджень концептосфер різних культурно-етнічних спільнот вивчаються диференційні ознаки одиничних концептів, властивих тій чи іншій культурі [5; 64 та ін.].

За висновками деяких вчених [21, с. 159-163], існування такої кількості наукових розвідок та їх детальний розгляд дає можливість стверджувати, що за останні роки у світовій науці більш упевнено заявляє про себе інтегративний підхід до аналізу мовних явищ, котрий трактує мову як один з елементів складного ансамблю психологічних процесів у свідомості людини, і не обмежується дослідженнями лише лінгвістики, а вимагає напрацювань різних галузей науки про людину, у чому реалізується принцип антропоцентричності [там само].

Узагальнюючи сказане вище і поділяючи інтегративний підхід до вивчення концепту (за О.О. Селівановою, О.В. Клименюком, Т.В. Давидовою та ін.), вважаємо вдалим таке його тлумачення: концепт – це ідеальна ментальна сутність, "резервуар" кодованої інформації про навколишній світ у свідомості людини, конструктивний елемент у системі людських знань, як правило, вербалізований у мові (чи втілений у живописі, музичному творі тощо) і тісно пов'язаний із національно-культурним досвідом суспільства [11, с 23].

### ***1.1.2. Концепт PARENT як базовий концепт у світогляді Роальда Даля: два типи батьків в авторському світобаченні***

Дослідження концептів як культурних артефактів є одним з пріоритетних напрямків сучасної лінгвістики, адже мова виявляється не лише засобом комунікації, а й певним комплексним феноменом, що вербалізує духовне надбання або нації в цілому, або окремих її представників. Беручи до уваги тісний взаємозв'язок мови й мислення, оперативними одиницями якого є саме концепти як

конденсати етнокультурного досвіду суспільства, лінгвістико-когнітологи (С.А. Жаботинська, В.А. Маслова, Johnson M., Lakoff G. та ін.) розглядають їх як певний логіко-філософський конгломерат, як одиницю репрезентації людських знань про світ, оточення, культурне середовище тощо. У такому ключі досліджуються здебільшого загальнонаціональні або етнічні, чи то індивідуально-авторські концепти, серед яких такі, що відображають особливості соціальної, побутової, релігійної, емоційно-чуттєвої та інших сфер людської діяльності.

Через дослідження концептів реалізується антропоцентричний підхід до вивчення мовних фактів, у чому полягає зв'язок нашої наукової розвідки із загальнонауковими завданнями сьогодення.

Злободенними питаннями у будь-яку епоху залишаються соціальні питання: проблеми статків – багатства або бідності, питання освіти й виховання, міжособистісних відносин – розуміння дітей батьками і навпаки, існування прірви у поглядах поколінь тощо, етико-естетичні проблеми про розуміння прекрасного й огидного, питання про постулати совісті й моральні принципи та їх відсутність і т.ін.

Соціальними проблемами, а саме проблемами дітей та батьків, гарної освіти та якісного виховання опікувався британський письменник Роальд Даль. У його доробку багато творів, спрямованих на дитячу аудиторію, де через призму дитячого світобачення відображені насущні проблеми суспільства.

Аналіз мовного матеріалу показав, що одним із центральних концептів, котрий має свою актуалізацію у творчості Роальда Даля, є концепт PARENT, і через нього реалізується авторське бачення проблем виховання. У художньому просторі твору контрастують два типи батьків: 1) такі, що засліплені любов'ю до своєї дитини і обожнюють її так, що навіть не бачать її недоліків; 2) такі, що навпаки не помічають, нівелюють здібності дитини, не підтримують її і не дають їй розвиватися. Подібні висновки можуть бути підтвержені наступним мовним матеріалом:

*It's a funny thing about mothers and fathers. Even if their own child is the most disgusting little blister you could ever imagine, they still think that he or she is wonderful. Some parents go further. They become so blinded by adoration they manage to convince themselves their child has qualities of a genius. (R.Dahl "Matilda", Ch.1).*

Недоліки спалюженого надмірною любов'ю виховання викриваються автором завдяки використанню таких художніх засобів, як метафора, епітет, порівняння тощо, адже дитина, зіпсована

батьками, постає у контексті як *the most disgusting little blister* (найогидніший малий пухир), тобто щось зовсім мале, незначне й непомітне (як *blister*), до того ж ще й неприємне (*disgusting*), але викривлене розуміння батьками справжньої особистісної суті своєї дитини заставляє їх думати, що їхня дитина чудова (*wonderful*). Причиною тому, як вважає автор, є те, що батьки засліплені любов'ю / обожнюванням (*blinded by adoration*) – вони не можуть адекватно оцінити ситуацію, бачать у своїй дитині унікальність і навіть приписують їй якості генія (*qualities of a genius*).

Роальд Даль, дивлячись на ситуацію більш об'єктивним наставницьким поглядом, неодноразово використовує різні епітети з негативним смисловим забарвленням для надання власної оцінки таким батькам, називаючи їх пихатими (*proud*), і викриваючи таку ваду суспільства, як гординя, наприклад: *School teachers suffered a good deal from having to listen to this sort of twaddle from proud parents.* (R. Dahl "Matilda", Ch.1). Співчуваючи вчителям, які щоразу стикаються з такими учнями та батьками, автор напівприховано вписує в контекст свою солідарність із вчителями, наділяючи їх правом взяти верх та злегка помститися (*get their own back*) за таку поведінку у щорічній учнівській характеристиці наприкінці семестру: *They usually get their own back when the time comes to write the end-of-term reports.* (R. Dahl "Matilda", Ch.1).

Еспліцитно зчитується з контексту авторська позиція Роальда Даля, де він підтримує вчителів і, застосовуючи умовний спосіб дієслова (*If I were a teacher*), запевняє читача, що на місці вчителів він би вчинив так само: *If I were a teacher, I would cook up some real scorchers for the children of doting parents* (R. Dahl "Matilda", Ch.1). Тим самим автор глузує з таких "зіпсованих" батьків, називаючи їх *doting parents*. У слові *doting* стикаються два базові смисли: ті, що сліпо обожнюють, та такі, хто виживає з розуму і впадає в дитинство, а отже у цьому контексті чітко простежуємо запропоновану читачеві гру слів, що підсилює контекстуальне значення слова *doting*.

Антиподом до першого типу батьків є інші, байдужі до своєї дитини та її здібностей, її інтересів та вподобань, її особистості тощо, що підтверджується наступним мовним фрагментом: *Occasionally, you come across parents who take the opposite line, who show no interest at all in their children, and these, of course, are far worse than the doting ones.* (R. Dahl "Matilda", Ch.1). Зазвичай такими є батьки з низьким рівнем свідомості, відсутністю морально-етичних норм, обмеженими

інтелектуальними здібностями та примітивним колом інтересів, які бездумно продукують собі подібних дітей і взагалі потім не помічають їхнього існування: *To tell the truth, I doubt they would have noticed had she crawled into the house with a broken leg.* (R. Dahl "Matilda", Ch.1). Проте, іноді трапляються винятки, коли діти народжуються талановитими й унікальними, вони в усьому перевершують батьків, бачать їх недоліки, здатні розвиватися й навчатися самі, і можуть навіть чомусь навчити власних батьків.

Такими ж байдужими й безтурботними постають батьки Матільди, головної героїні однойменного твору Роальда Даля. Вони мають зовсім інші інтереси, аніж виховання власної дитини, що можна продемонструвати наступним мовним матеріалом: *Mr. and Mrs. Wormwood looked forward enormously to the time when they could pick up their little daughter off, and flick her away, preferably into the next county, or even further than that.* (R. Dahl "Matilda", Ch.1). Вони не переймаються життям своєї дитини, наділеної гострим розумом, здатністю до аналітичного мислення, бажанням розвиватися, жагою до знань. Її батьки взагалі не помічають унікальності своєї дитини, всіляко перешкоджають їй, не заохочують її бажання вчитися, багато читати й пізнавати нове, а навпаки відбивають любов до знань:

*"My mother goes to Aylesbury every afternoon to play bingo", Matilda said. She doesn't know that I come here. "But that's surely not right", Mrs Phelps said. "I think you'd better ask her". "I'd rather not". Matilda said. "She doesn't encourage reading books, nor does my father".* (R.Dahl "Matilda", Ch.1).

Як бачимо, в діалозі з бібліотекаркою Матільда зізнається, що матір не цікавиться її життям, живе власними інтересами (*My mother goes to Aylesbury every afternoon to play bingo*), навіть не знає про місцезнаходження доньки (*She doesn't know that I come here*) і про її вподобання.

Тато Матільди, який так само, як і мама, вподобав перегляд телевізора і вважає це найкращим своїм заняттям, видається читачеві досить обмеженою людиною. *"What do you want a flaming book for? ... What's wrong with watching the telly, may I ask? the father said"* (R. Dahl "Matilda", Ch.1).

Загалом, сімейні традиції сім'ї дивують читача: *"But we are not at the table". Matilda said. "We never are. We are always eating off our knees and watching the telly,* адже батьки мають слугувати прикладом для наслідування для своїх дітей, інакше дитина має небагато шансів

вирости достойною людиною. Подібні речі викриваються і засуджуються письменником, отже концепт PARENT у досліджуваному художньому просторі має негативний аксіологічний шлейф: *It's bad enough when parents treat ordinary children, as though they were scabs and bunions. (R. Dahl "Matilda", Ch.1)*. Діти у даному контексті порівнюються із захворюваннями чи то невеликими медичними проблемами (*scabs* та *bunions*), які зазвичай завдають купу неприємностей і стають прикрістю або тягарем.

Негативне аксіологічне забарвлення концепту також підтверджується наступною ілюстрацією, де автор гостро критикує та висміює подібного роду батьків, застосовуючи влучні епітети розмовного стилю типу *gormless* (тупий, неотесаний) або *half-witted* (напівдурний, некмітливий) та *silly* (дурний, нерозумний):

*Her mind was so nimble, and she was so quick to learn that her ability should have been obvious even to the most half-witted of parents, but Mr. and Mrs. Wormwood were both so gormless, and so wrapped up in their own silly little lives that they failed to notice anything unusual about their daughter... Her parents, instead of applauding her, called her a noisy chatterbox, and told her sharply that small girls should be seen and not heard. (R. Dahl "Matilda", Ch.1)*

Як бачимо з цієї мовної ілюстрації, наратив часто побудований на контрастах, де, на противагу недолугим батькам, п'ятирічна дитина виглядає як геній століття. Використовуючи різні мовні засоби для створення гумористичного ефекту твору, так само на контрасті зі своєю головною героїнею Матільдою Роальд Даль малює вербальні портрети інших недбайливих батьків, що не займаються вихованням своїх нащадків, а отже "чадо", його поведінка та здібності залишають бажати кращого, наприклад:

*Your son ... is a total wash-out. I hope you have a family business you can push him into when he leaves school because he, sure as heck, won't get a job anywhere else. (R. Dahl "Matilda", Ch.1)*

Використовуючи художнє порівняння та спираючись на знання морфології тварин / комах, автор вибудовує опис неухажаної дівчини Ванесси, порівнюючи її з коником, істотою нижчого біологічного класу, ніж людина, що створює комічний ефект:

*It is a curious truth that grasshoppers have the hearing organs in the sides of the abdomen. Your daughter, Vanessa, judging by what she has learnt this term has no hearing organs at all. (R. Dahl "Matilda", Ch.1)*

Ще одним яскравим прикладом метафоричного вживання слів і переносу вузькопрофесійної лексики в іншу сферу для створення гумористичного ефекту є наступна ілюстрація, де хлопчик Уїлфред постає перед очима читача як личинка (*a grub*), що в ній передбачаються певні еволюційні процеси в часовому просторі і очікується її перетворення на лялечку (*chrysalis*): *Your son Wilfred has spent six years as a grub in this school and we're still waiting for him to emerge from the chrysalis* (R. Dahl "Matilda", Ch.1), – тож у такому разі, на наш погляд, автор імпліцитно натякає на можливість становлення особистості, досягнення нею зрілості, чим залишає всім шанс на самовдосконалення.

В іншому текстовому фрагменті дівчинка Фіона метафорично порівнюється з айсбергом, де автор наголошує на її зовнішній привабливості та абсолютній відсутності внутрішнього наповнення:

*A particularly poisonous little girl might sting me into saying: Fiona has the same glacial beauty as an iceberg, but unlike the iceberg, she has absolutely nothing under the surface.* (R. Dahl "Matilda", Ch.1).

У контексті знову контрастують зовнішній вигляд та внутрішній світ особистості, причому останній, як і підводну частину айсберга, не просто розгледіти невідповідним неозброєним оком. Разом з цим, завдяки вживаній метафорі, очевидним стає той факт, що для Роальда Даля зовнішність є лише поверхнею, обкладинкою, оболонкою (*surface*), тоді як саме невидима складова – підводна глиба – складає якісну сутність людини.

Зважаючи на проаналізований мовний матеріал, підіб'ємо підсумок: Роальд Даль саркастично змальовує у своєму творі лише два типи батьків, і обидва – не взірець досконалості, а такі, що представляють собою певні крайнощі; це батьки, що нездатні дати нормальне виховання дитині і прищепити їй правильні цінності з причини відсутності останніх в них самих. Отже концепт PARENT у художньому просторі Роальда Даля має негативне аксіологічне забарвлення. На нашу думку, саме пошук "золотої середини" у моделі поведінки батьків і є головною метою твору "Matilda".

### 1.1.3. Соціально-психологічний компонент вербалізованого концепту PARENT: соціальне середовище як основа становлення батьків та їх вплив на формування особистості дитини (за новелою Р. Даля “Matilda”)

Концепт PARENT, вербалізований у новелі Роальда Даля “Matilda”, ввібрав у себе як загальноприйняте у суспільстві розуміння батьків як таких, так і авторське бачення референта через призму його власних цінностей, освіти й виховання. Безспірним є той факт, що саме соціальне оточення і найближче середовище формує особистість людини. Базові моделі поведінки дитини зазвичай формуються на прикладі батьків, копіюються та передаються наступним поколінням дорослою людиною. На жаль, не всі сім’ї є зразковими, і не всі батьки є взірцем для наслідування, про що опосередковано повідомляє автор у своїх творах, привертаючи увагу до існуючої проблеми, яка стала повсюдною у суспільстві, і напучуючи батьків і дітей, котрі не розуміють глибини, гостроти та наслідків проблеми неправильного виховання та паплюження особистостей у вселенському масштабі.

Отже, звернемося до контекстів, в яких описано батьків Матільди, головної героїні досліджуваного твору, де концепт PARENT має текстове розгортання. Батьки Матільди зображені автором як негативні персонажі, на противагу їх доньці; вона сама це добре усвідомлює і має з цим миритися:

*Matilda longed for her parents to be good and loving and understanding and honourable and intelligent. The fact that they were none of these things was something she had to put up with. It was not easy to do so. (R. Dahl “Matilda”, Ch.5).*

Батько Матільди, автодилер за родом своєї діяльності (*Her father was a dealer in second-hand cars and it seemed he did pretty well at it (R. Dahl “Matilda”, Ch.2).*), представлений читачеві непривабливою (*ratty-looking man with a thing ratty moustache, Ch.9*) та досить обмеженою людиною з купою вад і недоліків. Його зовнішність, не без гумору змальована автором, свідчить також про його небагатий внутрішній світ, обмежений інтелект, відсутність смаку і естетизму тощо, наприклад:

*In came Mr. Wormwood in a loud check suit and a yellow tie. The appalling broad, orange-and-green check of the jacket and trousers almost blinded the onlooker. (R. Dahl “Matilda”, Ch.5).*

Можемо зробити висновок, що відсутність внутрішніх особистісних якостей компенсується у такому разі бажанням героя

вирізнитися зовнішньо, хоч і без смаку, про що свідчать епітети *loud* (гучний, строка тий), *appalling* (лячний) та *orange-and-green* (помаранчево-зелений), а також метафора *to blind the onlooker* (засліплювати спостерігача).

Людські якості містера Вормвуда також залишають бажати кращого. Примітно, що прізвище героя – *Mr. Wormwood*, – що дослівно перекладається як ліс з черв'яками (*worm + wood*), на нашу думку, також обране навмисно: таким чином імпліцитно зчитуємо з антропоніма *Wormwood* авторське ставлення до героя твору, котрий постає перед очима читача як гнила, червива особистість. Так, приміром, він брехав своїм клієнтам, чому також навчав власних дітей. Автор викриває таку ваду у комічній формі:

*I'm always glad to buy a car when some fool has been crashing the gears so badly that they are all worn out and rattle like mad. I get it cheap. Then all I do is mix a lot of sawdust with the oil in the gearbox and it runs as sweet as a nut. But what is that? That's **dishonest**, daddy, Matilda said. It's cheating... – No one ever got rich being honest, the father said. Customers are there to be **diddled**.* (R. Dahl "Matilda", Ch.2).

Як бачимо з контексту, викривлені цінності батька Матільди заставляють його бачити брехню як чесноту, в чому він навіть впевнений (*Customers are there to be diddled*), а отже він свідомо навчає тому ж своїх дітей. На противагу йому, його п'ятирічна донька, вустами якої говорить автор, досить тверезо розуміє, що це нечесно (*dishonest*), і засуджує батька, говорячи це йому прямо в очі. Татові не подобається така відвертість дитини (*You've got a nerve talking to your father like that. Now **keep your nasty mouth shut***), і він у відповідь починає ображати її, вживаючи пейоративну лексику: *You're **an ignorant little squirt** who hasn't the foggiest idea what you're talking about* (R. Dahl "Matilda", Ch.2). Всі його коментарі рясніють приниженнями і зневагою: *That's because you're **an ignorant little twit** the father said*. Він вважає, що дитина не має жодного права робити йому зауваження: *Who the heck do you think you are, he shouted, the Archbishop of Canterbury or something **preaching to me about honesty?*** Примітно, що метафоричне використання слова *preaching* у контексті підсилює, на наш погляд, саркастичний ефект фрагменту і підкреслює зневагу героя навіть до духовенства.

Діти, на думку автора, цілком усвідомлюють не одну-єдину ваду батька; він не лише не добирає слів у діалозі з дітьми, а ще й полюбляв вихвалитися всім тим, що робить: *His speech was never very*

*delicate, but Matilda was used to it. She also knew that he liked **to boast**, and she would egg him on shamelessly. (R. Dahl “Matilda”, Ch.2).*

Ще однією вадою містера Вормвуда є боягузтво, а його бажання хизуватися та вихвалитися – це, на наш погляд, лише поверхнєве прикриття його жалюгідної натури, адже в іншому контексті, де він мав би захистити свою родину, він постає перед читачем як абсолютний легкодух, про що свідчить наступна ілюстрація:

*Then go and catch them, Harry! – hissed the mother. Go out and collar them red-handed. The father didn’t move. He seemed in no hurry to dash off and be a hero. His face had turned grey (R. Dahl “Matilda”, Ch.4).*

Комічність ситуації полягає в тому, що насправді батько злякався папуги, захованої Матільдою в будинку, як помсти за негідну поведінку її тата. Таким чином, містер Вормвуд, з психологічної точки зору, вбачається читачеві як аб’юзер, здатний нападати на менших та слабших, а насправді він неспроможний здійснювати основну функцію чоловіка як голови родини – захищати своїх близьких та рідних. Ця людська вада також викривається автором у творі.

Підлість та підступність батька Матільди та відсутність будь-якого виховання в ньому самому підтверджується наступним контекстом, в якому описано його ставлення до читання і книжок взагалі: *Mr. Wormwood barked... ‘I’m fed up with your reading anyway. Go and find yourself something useful to do.’ With frightening sadness he now began ripping the pages out of the book in handfuls and throwing them in the waste-paper basket. (R. Dahl “Matilda”, Ch.4).*

Містер Вормвуд вважає читання безглуздим заняттям і наполягає, щоб його донька знайшла собі більш корисне заняття (*something useful to do*). До того ж він дозволяє собі зіпсувати або навіть знищити книгу, яку читала ні в чому не винна дитина (*he now began ripping the pages out of the book in handfuls*). Авжеж, така поведінка батька викликає обурення читача і солідарність з маленькою дівчиною, яка хоч якимось чином намагається йому за це помститися, провчити його та призвати до розуму.

Мати Матільди, місіс Вормвуд, також далека від взірця досконалості, втім вона є підходящою парою її чоловікові, містеру Вормвуду, за принципом ідентичності. Вона постає перед читачем такою ж непривабливою, недбалою, інтелектуально обмеженою та поверхнєвою, як і її чоловік. Такі висновки робимо, спираючись на наступну ілюстрацію:

*Mrs. Wormwood sat **munching** her meal with her eyes glued to the American soap-opera on the screen. She was a large woman whose hair was dyed platinum blonde, except where you could see the mousy brown bits growing out from the roots. She wore heavy makeup, and she had one of those unfortunate bulging figures, where the flesh appears to be strapped in all around the body to prevent it from falling out. (R. Dahl “Matilda”, Ch.2).*

Недолугість та відсутність манер місіс Вормвуд транслюється у контексті завдяки використанню автором художнього порівняння та метафори: *Mrs. Wormwood sat **munching** her meal with her eyes **glued** to the American soap-opera*, де імпліцитно підкреслюється схожість жінки з жуїною твариною завдяки використанню слова *to munch* (жувати), а також переносного значення слова *to glue* у словосполученні *eyes glued to the soap-opera*. Негативне авторське ставлення до героїні власного твору вбачаємо через вживання епітетів з негативним забарвленням: *mousy* (миршавий, паршивий) – про волосся, *heavy* (яскравий, строкатий) – про макіяж, *large* (великий) – про розмір жінки, *bulging* (опуклий) – про фігуру.

Внутрішній світ матері Матільди, її інтелектуальні здібності та коло інтересів є також досить обмеженими, про що свідчать декілька наступних цитат. З контексту стає зрозумілим, що місіс Вормвуд полюбляє лише смачну їжу, бінго та серіали.

*The only book in the whole of this enlightened household was something called Easy Cooking belonging to her mother.* (R. Dahl “Matilda”, Ch.1).

Комічний ефект цього епізоду створено автором завдяки використанню високопарного слова *enlightened* (просвітлений) в абсолютно протилежному значенні. Створення протиріччя у цьому контексті досягається завдяки смислому контрасту між словами *enlightened* та *easy*. На противагу матері, Матільда читає так звані “дорослі” книжки, і саме вони навчають її життю.

Отже, бачачи негативний приклад батьків, Матільда не має бажання їм уподіблюватися; вона шукає інші способи черпати інформацію і розвиватися, і, незважаючи на сімейні перешкоди, знаходить у собі сили протистояти невігластву й нікчемності своїх батьків та впевнено крокує вперед.

Проаналізувавши наведений вище мовний матеріал, ми можемо зробити висновок, що концепт PARENT, вербалізований в художньому просторі твору Р. Даля “Matilda” утримує *соціально-психо-*

*логічну* складову, яка висвітлює причинно-наслідкові зв'язки його формування і відображає вади суспільства та неспроможність батьків виховувати гідне прийдешнє покоління. І саме мова є засобом і інструментом автора викрити недоліки суспільства та привернути увагу читача до існуючої проблеми.

Соціально-психологічна складова вербалізованого концепту PARENT, що відображає соціальне середовище як основу становлення батьків та їх вплив на формування особистості дитини, є, на нашу думку, досить специфічною і унікальною складовою досліджуваного концепту.

#### ***1.1.4. Педагогічно-дидактичний компонент концепту PARENT: помилки батьків у вихованні дитини (за новелою Р. Даля “Matilda”)***

Проаналізувавши мовний матеріал, можемо стверджувати той факт, що авторський концепт Роальда Даля PARENT, вербалізований в художньому просторі новели “Matilda”, зберігає певну специфіку і включає також *педагогічно-дидактичну* складову як імпринт напучуваного авторського ставлення до проблеми виховання. Через концепт PARENT, що розгортається у контексті, транслюється додаткове емоційно-аксіологічне смислове забарвлення, адже Р. Даль зневажливо ставиться до власноруч створених героїв, нездатних виростити достойних нащадків, і засуджує їх власні вади, спричинені суспільством, безпосереднім оточенням, родиною, а також особистим внутрішнім світом батьків, їх лінощами та небажанням еволюціонувати і працювати над собою.

Аналіз мовного матеріалу показав, що серед викритих автором вад батьків переважають такі, що мають стосунок до їх власного виховання – відсутність манер, освіти, моральних принципів та гідного прикладу найближчого соціального оточення, що спричиняє неприйнятну або аморальну поведінку: їх ми також систематизували у цьому параграфі.

Викривлені цінності й життєві орієнтири батьків призводять до спалювання цінностей їх нащадків. Такі батьки вчать своїх дітей бачити лише вигоду й матеріальні блага і не звертають увагу на цінності духовні, внутрішню культуру, делікатність, розвиток особистості тощо. Про це у комічній формі говорить Роальд Даль у своєму творі.

Так, наприклад, в епізоді, де молода вчителька Miss Honey відвідує батьків Матільди, читач має змогу зрозуміти, чим живе матір Матільди, який її внутрішній світ і життєві орієнтири:

*I'm not in favour of blue stocking girls. A girl should think about making herself look attractive so she can get a good husband later on. Looks is more important than books... (R. Dahl "Matilda", Ch.9).*

У зазначеному контексті очевидним є те, що місіс Вормвуд віддає перевагу зовнішньому вигляду (Looks is more important than books), а не внутрішньому наповненню особистості, адже саме зовнішність, як вважає вона, є запорукою успішного життя жінки, її щасливого шлюбу і гарного чоловіка, а отже, маючи усталений набір подібних цінностей, вона безперечно підспудно має запрограмувати своїх дітей на аналогічне життєве кредо.

З іншого боку, в очах молодшої вчительки вона сама далека від взірця досконалості як внутрішньо, так і зовнішньо, про що свідчать епітети *plain* (проста, звичайна), *plump* (пухка) та *smug* (самовдоволена, пихата) у наступній мовній ілюстрації:

*Miss Honey looked at the plain plump person with a smug suet-pudding face who was sitting across the room. (R. Dahl "Matilda", Ch.9).*

Зі свого боку, місіс Вормвуд щиро намагається запевнити молоду вчительку у своїй правоті, у чому переконуємося, читаючи інший текстовий фрагмент: *I said that you chose books and I chose looks, Mrs. Wormwood said. And who's finished up the better off? Me, of course. I'm sitting pretty in a nice house with a successful businessman and you are left slaving away teaching a lot of nasty little children the ABC. (R. Dahl "Matilda", Ch.9).*

У контексті простежується зверхнє та зневажливе ставлення місіс Вормвуд до педагогічної діяльності та освіти взагалі та вчительки зокрема, що підтверджується метафоричним висловом *to slave away* (кроптити, бути рабинею), а також до її вихованців, яких героїня твору навіть вважає мерзенними/противними (*nasty*). Себе ж, навпаки, вона позиціонує як привабливу (*pretty*) дружину успішного бізнесмена (successful businessman), яка живе у пристойних життєвих умовах – у гарному будинку (*in a nice house*), що підкреслюється епітетом *nice*.

Проаналізувавши мовний матеріал, ми виокремили смислові складові концепту PARENT у художньому просторі Роальда Даля, де викриваються та критикуються основні вади батьків, та систематизували їх у десять смислових груп. Власне весь твір

Роальда Даля “Matilda” є, на нашу думку, інструкцією до дії для тих, хто бажає навчитися, як стати гарними батьками, саме тому вбачаємо також у структурі авторського концепту PARENT педагогічно-дидактичну складову.

### 1. Образи та приниження дітей та інших членів родини:

Неконтрольований гнів неврівноважених батьків, спричинений стресами на роботі і т.д., призводить до конфліктів у родині, які часто позначаються на дітях та їх психіці. Подібні ситуації попереджаються автором, а отже у комічно-саркастичній формі він критикує таку неприпустиму поведінку батьків.

*There are many things that make a man irritable when he arrives home from work in the evening, and a sensible wife will usually notice the storm-signals and will leave him alone until his simmers down. (R. Dahl “Matilda”, Ch.4).*

Так, у процитованому текстовому фрагменті батько Матільди, змальований автором у гніві (про що свідчить метафора *storm-signals* та епітет *irritable*), мав би, як зазвичай, виплеснути свій гнів на членів родини, але його стримує дружина, досвідчена в таких життєвих перипетіях (*a sensible wife will usually notice the storm-signals*).

В іншій ілюстрації йдеться про те, що батьки дозволяють собі принижувати власних беззахисних дітей, конкурувати з ними у розумі, обзивати їх та принижувати їхню гідність, наприклад:

*She resented being told constantly that she was ignorant and stupid when she knew she wasn't. (R. Dahl “Matilda”, Ch.2).*

Така поведінка батьків, зрозуміло, не є припустимою і має засуджуватись у суспільстві.

### 2. Наклеп:

Коли в родині немає розуміння і довіри, родичі взагалі не почуваються рідними людьми, а отже підозрюють один одного у неналежних речах, діях та якостях, на які власне вони самі здатні, адже людський розум може проектувати речі, якими ми самі володіємо, на когось іншого. Найгірше, коли таке трапляється між батьками і дітьми, як у випадку з Матільдою Вормвуд та її батьком, котрий не лише недооцінює доньку, а ще й приписує їй свої власні недоліки, які дівчині взагалі незнайомі.

Наприклад, у розмові з директоркою школи він очорняє доньку (*The father said she's a real wart*), чим спричиняє викривлене сприйняття дівчини людиною, яка взагалі з нею не знайома.

Інформація поширюється далі, тож наклеп, спричинений рідним татом, погано впливає на репутацію Матільди:

*He told me the daughter was a bad lot though. He said to watch her. He said if anything bad ever happened in the school it was certain to be his daughter who did it. I haven't met the little brat yet, but she will know about it when I do. The father said she's a real wart. (R. Dahl "Matilda", Ch.8).*

Матільда, змальована автором розумною дівчиною з унікальними можливостями, заставляє дорослих іноді сумніватися в собі. На превеликий жаль, їй часто не вірять не лише сторонні люди, але й власні батьки. Замість того, щоб пишатися дитиною, її звинувачують у брехні і ставлять під сумнів усе, на що вона здатна. Це також сприймається дитиною як наклеп, наприклад:

*No one in the world could give the right answer, just like that, especially a girl! You are a little cheat, madam, that's what you are! A cheat and a liar! (R. Dahl "Matilda", Ch 6).*

### **3. Погрози, шантаж, дорікання:**

Батьки як старші члени родини, які також мають бути наймудрішими та найбільш відповідальними, мають бути провайдерами в родині та забезпечувати дитині достойний рівень життя, іноді дозволяють собі дорікати та шантажувати дитину за незначні непорозуміння з нею, як-от критику на свою адресу, зауваження дітей щодо їх недоліків, тощо, наприклад:

*If you don't like it then don't eat the food in this house – the father said. (R. Dahl "Matilda", Ch.2).*

У даній ілюстрації батько, ображений словами дитини на його адресу, коли вона критикує його нечесність, дозволяє собі нагадати дитині, що всі способи заробітку є виправданими, замість того, щоб взяти до уваги те, на що йому вказує наївна безпосередня дитина, незіпсована соціумом. Тож у більшості контекстів, де розгортається концепт PARENT, зчитуємо викривлені цінності батьків, узагальнено зображені через містера та місіс Вормвуд, героїв новели "Matilda".

### **4. Дискримінація за статевою ознакою:**

Стереотипною є думка, що досить часто батьки неоднаково люблять своїх дітей, якщо мають їх декілька, а отже неоднаково розподіляють свою увагу, любов і турботу між ними, або ж просто мають упереджене ставлення до однієї чи іншої дитини: татусі часто люблять синів більше, ніж доньок (наприклад, з причини чоловічої солідарності чи просто зовнішньої схожості), або ж навпаки, тож

часто дискримінують якусь дитину, і часто за статевою ознакою, у чому переконуємося, читаючи Роальда Даля:

*You're too stupid, but I don't mind telling young Mike here about it.... Ignoring Matilda he turned to his son. (R. Dahl "Matilda", Ch.2).*

Діти зазвичай відчують таку дискримінацію, що негативно відображається на їх ставленні як особистостей.

### **5. Неправильний власний приклад, непідкріплений діями:**

Навчаючи дитину, батьки мають слугувати їй найкращим власним прикладом, адже загальновідомим є той факт, що діти – дзеркало сім'ї. Вормвуди не дотримуються цього правила у напучуванні дітей, діти це бачать і часто дорікають їм, що бачимо в епізоді, де місіс Вормвуд повчає доньку, що колупатися в носі – це погано. Дівчина, яка зростає у так званих подвійних стандартах, неодноразово заставляла матір за подібним заняттям і нагадує їй про це зі своєю дитячою безпосередністю:

*Stop picking your nose.... Serves him right! ... Mrs. Wormwood said. He shouldn't have put his finger up there in the first place. It's a nasty habit. Matilda said, "Grown-ups do it too, mummy. I saw you doing it yesterday in the kitchen." (R. Dahl "Matilda", Ch.3).*

Неякісні батьки транслюють дітям свої недоліки та викривлені цінності і навіть не підозрюють, що існують інші. Зазвичай (проте за рідким винятком) їхні діти зростають абсолютною копією батьків і стають правопорушниками (*delinquents*) або вигнанцями (*drop-outs*), про що не раз чула шкільна вчителька Матільди *Miss Honey*, стурбована ситуацією, яка вочевидь ніколи не бачила нічого подібного: *She had heard that parents like this existed all over the place, and that their children turned out to be delinquents and drop-outs, but it was still a shock to meet a pair of them in the flesh. (R. Dahl "Matilda", Ch.9).*

Набір таких псевдоцінностей та псевдоякостей ганить і критикує Роальд Даль у своєму творі. Деякі з них, до прикладу, систематизовано нами у цьому параграфі.

- **погані манери:**

Ніхто не навчив батьків Матільди запропонувати стілець вчительці, яка відвідує їх з метою обговорення талантів їхньої дитини, тож вони не зважають ані на перше, ані на друге:

*Nobody invited Miss Honey to sit down, so she chose a chair and sat down anyway. (R. Dahl "Matilda", Ch.9).*

- **брехня та шахрайство:**

Містер Вормвуд, будучи автодилером місцевого масштабу, неодноразово ошукував своїх клієнтів, при чому робив це не таємно, а явно – так, що про це знали діти, адже він без жодного вагання не соромився розповідати їм про свої махінації:

*These drills run at a tremendous speed, the father said, so when I switch on the drill the mileage numbers on the speedo spin backwards at a fantastic rate. I can knock 50,000 miles off the clock in a few minutes...* (R. Dahl “Matilda”, Ch.3).

Діти, зрозуміло, мали б наслідувати поганий приклад батька, але вустами Матільди автор застерігає читача від скоєння негарних необдуманих вчинків.

- **хвастоці:**

Гнила натура містера Вормвуда та його бажання до хвастоців і задирства, вкорінена в ньому за багато років його існування, гнітюче впливає на дітей, за що вони готові йому помститися дрібними капостями (*the superglue episode*), які лише тимчасово (*temporarily*) впливають на нього як виправні заходи (*This experience had clearly chastened Mr. Wormwood*), а отже діти, на жаль, приречені, як вважає автор, спостерігати таких батьків щодня:

*There was comparative calm in the Wormwood household for about a week after the superglue episode. This experience had clearly chastened Mr. Wormwood, and he seemed temporarily to have lost his taste for **boasting** and **bullying**. Then suddenly he struck again.* (R. Dahl “Matilda”, Ch.4).

- **ліноці:**

У контексті, де описано матір Матільди місіс Вормвуд, реконструюємо смисловий компонент концепту PARENT “ліноці”:

*Mrs. Wormwood sat munching her meal with her eyes **glued to the American soap-opera** on the screen. She was a large woman whose hair was dyed platinum blonde, except where you could see the mousy brown bits growing out from the roots. She wore heavy makeup, and she had one of those unfortunate bulging figures, where the flash appears to be strapped in all around the body to prevent it from falling out.* (R. Dahl “Matilda”, Ch.2).

Матір Матільди постає перед очима читача як огрядна жінка (*large woman*), про що красномовно свідчить епітет *bulging* (такий, що випирає, випинається) та метафора *flash...strapped in ...around the body* (пристебнуте тіло), яка, до того ж, створює ще й комічний ефект. Улюбленим заняттям такої матусі впродовж багатьох років

залишається переїдання (*munching her meal*) та сидіння перед телевізором (*glued to the American soap-opera on the screen*), з чого робимо висновок про її лінощі, небажання ані розвиватися як особистість, ані займатися своєю фігурою та зовнішнім виглядом, на чому також наголошує автор, описуючи її зовнішність (*mousy brown bits growing out from the roots*).

- **марносластво:**

Зовнішній вигляд і дії Містера Вормвуда, приміром, красномовно свідчать про його марносластво, наприклад:

*He looked like a low-grade bookmaker, dressed up for his daughter's wedding, and he was clearly very pleased with himself this evening. (R. Dahl "Matilda", Ch. 6).*

Завдяки використанню епітетів з негативним забарвленням у цьому контексті, побудованому на контрасті опису зовнішності Містера Вормвуда (*dressed up*) та його професійних якостей, де він порівнюється з низькопробним бухгалтером (*a low-grade bookmaker*), а також внутрішнього емоційного стану героя (*pleased with himself*), в опозицію вступають об'єктивне і суб'єктивне: те, яким бачить його автор і читачі, та те, яким він бачить себе сам, що дозволяє нам виокремити в структурі концепту семантичний компонент 'марносластво'.

- **зухвальство:**

Містер Вормвуд на правах голови родини та основного постачальника матеріальних благ неодноразово цим хизувався перед своїми дітьми, вів себе зверхньо і зухвало, за що знову ж таки отримував розплату у вигляді пустощів та витівок малечі. Про це свідчить наступний епізод:

*Her father, in particular, became less cocky and unbearable for several days after receiving a dose of Matilda's magic medicine. (R. Dahl "Matilda", Ch 5).*

Смисловий компонент *зухвальство* у структурі концепту PARENT реконструюємо завдяки його мовному номінатору *cocky* (зухвалий, нахабний). Роальд Даль імпліцитно натякає читачеві на те, що *зухвальство* – це хвороба для суспільства, використовуючи метафору *a dose of Matilda's magic medicine*.

- **гординя:**

Смисловий компонент *гординя* у структурі концепту PARENT реконструюємо у наступному мовному фрагменті завдяки прикметнику *proud*:

*Sometimes it was well-nigh impossible for a teacher to convince the proud father or mother, said their beloved offspring was a complete nitwit. (R. Dahl "Matilda", Ch. 9).*

#### **6. Ігнорування дітей та обов'язків:**

Нерідко, як зазначає у своєму творі Роальд Даль, батьки взагалі не помічають своїх дітей, ігнорують їх та їхні потреби, дбають лише про свої егоїстичні інтереси, віддаючи перевагу своїм задоволенням та обираючи те, що легше, а не те, що потребує часу і зусиль. Це підтверджується наступним фрагментом, де батьки, втомлені після робочого дня, буквально приклеюються до телеекрану замість того, щоб присвятити час дітям та поговорити з вчителькою про майбутнє своєї обдарованої дитини:

*Mrs. Wormwood isn't going to thank you for this, the man said, as he let her into the sitting room where a large platinum blonde woman was gazing rapturously at the TV screen. (R. Dahl "Matilda", Ch.9).*

Це викликає здивування і обурення Miss Honey, яка навіть відважується зробити їм зауваження:

*Mr. Wormwood, she said, if you think some rotten TV program is more important than your daughter's future. Then you ought not to be a parent. Why don't you switch the darn thing off and listen to me! (R. Dahl "Matilda", Ch.9).*

#### **7. Халатність:**

Недбале й безвідповідальне ставлення батьків до дітей та своїх обов'язків призводить до того, що дівчинка Матільда не потрапляє вчасно до першого класу разом з усіма її однолітками, адже саме батьки завчасно не подбали про дівчинку і не записали її до школи:

*Most children begin 'Primary school at five or even just before, but Matilda's parents who weren't very concerned one way or the other about their daughter's education, had forgotten to make the proper arrangements in advance (R. Dahl "Matilda", Ch. 7).*

#### **8. Насильство та аб'юз (фізичне й емоційне):**

Будучи фізично сильними а також психологічно та емоційно зрілими, батьки, як традиційно вважається, мають бути опорою та напучуваною субстанцією своїй дитині / дітям, вони мають оберігати та захищати дітей, дисциплінувати їх, слугувати їм гарним прикладом та вимагати від них віддачі та розвитку особистості, втім, з іншого боку, не зловживати своїм наставницьким положенням і не заставляти дітей робити непосильне або ж виконувати будь-які команди та забаганки.

На жаль, не всі сім'ї дотримуються цього правила, як помічає Роальд Даль, а отже він критикує подібні речі у своєму творі. Такі батьки постають у контексті тупими / нерозумними, імпліцитно метафорично порівнюються з віслюками, тож їх накази вбачаються теж дурними, що підтверджується вживанням епітета *asinine* (віслючий, тупий, впертий), деривату іменника *ass* у тексті твору:

*The fact remained is that any five-year-old girl in any family was always obliged to do as she was told, however **asinine** the orders might be. (R. Dahl "Matilda", Ch.5)*

Дитина, таким чином, зазнає емоційне насильство над особистістю, і вимушена підкорятися навіть безглуздом командам:

*Thus, **she was always forced** to eat her evening meals out of TV dinner trays in front of the dreaded box. (R. Dahl "Matilda", Ch.4)*

Поряд з емоційним насильством стоїть і насильство фізичне, про що неодноразово йдеться у творі, де батьки порівнюються з тваринами, і що підтверджується, наприклад, вживанням епітета *beastly*: *She decided that every time her father and her mother was **beastly** to her, she would get her own back in some way or another. (R. Dahl "Matilda", Ch.2).*

З мовної ілюстрації слідує, що в сім'ї зруйнована модель взаємодії батьки – діти, діти – батьки: замість того, щоб отримувати батьківську пораду, підтримку та турботу, дівчина мусить захищатися від їхніх нападків, а отже вона має єдине бажання помститися їм, що підтверджується мовними зворотами *to get her own back* та *to score points against* у попередній та наступній мовних ілюстраціях.

*You must remember that she was still hardly five years old, and it is not easy for somebody as small as that to score points against an all-powerful grown-up. (R. Dahl "Matilda", Ch.2).*

У зв'язку з цим знову вбачаємо у структурі концепту PARENT негативну аксіологічну ознаку.

### 9. Звеличування негідних дітей:

Роальд Даль звертає увагу читача на проблему неадекватного сприйняття дійсності деякими батьками, засліпленими любов'ю до своїх дітей, а отже, нездатності об'єктивно оцінити їхні здібності. У такому випадку батьки сліпо вірять у неперевершеність своєї дитини і звеличують її:

*In any event, parents **never underestimated** the abilities of their own children, quite the reverse. Sometimes it was well-nigh impossible for a*

*teacher to convince the proud father or mother, said their beloved offspring was a complete nitwit. (R. Dahl "Matilda", Ch.9).*

### **10. Перекладання відповідальності на інших:**

Зустрівшись з учителькою Матільди, і зрозумівши, що вона опікується своїми підопічними, містер та місіс Вормвуд поспішають перекласти свої обов'язки з виховання і навчання їх дитини саме на неї: *Well, she is your responsibility from now on. You'll have to deal with her Mr. Wormwood said. (R. Dahl "Matilda", Ch.9).*

Така поведінка батьків говорить про їх недбале ставлення до власної дитини, а також про низький рівень соціальної відповідальності.

#### **1.1.5. Аксіологічний компонент концепту PARENT в художньому просторі Роальда Даля**

Проаналізувавши мовний матеріал, вбачаємо також у структурі концепту аксіологічну складову – факультативний додатковий сегмент структури, тобто такий компонент концепту, в якому утримується авторське ставлення до проблеми виховання взагалі та до батьків як медіаторів становлення особистості маленької людини та її ролі у суспільстві у дорослому віці, адже дитина списує алгоритм свого ставлення до світу і оточення саме зі своїх батьків, підспудно копіює їх та закладає траєкторію виховання власних дітей у майбутньому.

Аксіологічний компонент концепту PARENT в художньому просторі Роальда Даля транслює негативне авторське ставлення не стільки до проблеми батьківства, а, власне, до емоційної незрілості дорослих, які часто незаплановано, необдуманно і випадково стають батьками, і морально не готові взяти на себе відповідальність за виховання своїх дітей.

Батьки постають у проаналізованому творі не як наставники, не як джерело безпеки й захисту дитини, а, навпаки, як першопричина їх бід, болю, стагнації, низької самооцінки й пригніченого емоційного стану як наслідку поганого психологічного клімату в родині.

Таким чином, у більшості проаналізованих контекстів, де розгортається концепт PARENT, реконструюємо його негативний аксіологічний шлейф.

#### **1.2. Метафорично-образний компонент концепту PARENT у новелі Роальда Даля "Matilda"**

Метафорично-образний компонент концепту формується і значно розширюється завдяки когнітивному процесу метафоризації,

унаслідок чого збільшується й коло лексичних номінаторів на позначення концепту через використання мовних одиниць у функції вторинної номінації.

Метафора загалом визначається лінгвістами як семіотична закономірність, що виявляється у використанні знаків однієї концептуальної сфери на позначення іншої на основі уподібнення [63, с. 388]. Метафора як одна з базових фігур мовлення є невід'ємною частиною будь-якого художнього мовлення.

### **1.2.1. Метафоричні схеми, що утворюють варіант концепту PARENT у художньому просторі Роальда Даля**

Зважаючи на проаналізований у попередніх параграфах мовний матеріал, можемо сконструювати основні метафоричні схеми, що утворюють варіант концепту PARENT у художньому просторі Роальда Даля.

Аналізуючи запропоновану нами у п. 2.2 базову гіпотетичну модель концепту PARENT з вектором PARENT-агенси і розглядаючи референта PARENT як *суб'єкт дії*, що здійснює вплив на дитину (а у проаналізованому художньому просторі цей вплив здебільшого негативний), ми можемо побудувати метафоричні схеми, де концептосферою-джерелом для утворення метафор слугують абстрактні поняття типу *образа (insult), небезпека (danger), погроза (threat), страх (fear), дискомфорт (discomfort)*, з якими асоціюються батьки Матільди, описані Роальдом Далем, адже саме такі батьки здійснюють емоційне чи навіть фізичне насильство над дитиною, принижують її достоїнства, ігнорують її, не враховують її думку і особистісні інтереси тощо, і тим самим асоціюються з негативними речами і визивають негативні емоції. Це дозволяє нам експлікувати такі п'ять базових метафоричних схем:

PARENT = INSULT

PARENT = DANGER

PARENT = THREAT

PARENT = FEAR

PARENT = DISCOMFORT

З іншого боку, побудовані на контрасті твору, з контексту постають протилежні метафоричні схеми, адже в межах соціально прийнятних норм передбачається, що батьки мають таки бути *наставниками (англ. mentor), забезпечувачами (англ. provider)*,

*захисниками* (англ. *defender*) дитини, у зв'язку з чим ми можемо виокремити ще три імпліцитні метафоричні схеми:

PARENT = MENTOR

PARENT = PROVIDER

PARENT = DEFENDER

З огляду на проаналізований мовний матеріал, беручи до уваги вектор PARENT-*націєнс* у структурі концепту та розглядаючи PARENT як *реципієнта дії*, тобто того, хто може зазнавати впливу з боку дитини, маємо змогу виокремити ще одну метафоричну схему з референтом CHILD

CHILD = PARENTS' MENTOR

Існування такої метафоричної схеми досить логічне і очевидне, адже у контексті твору дівчинка Матільда гіперболічно описана як певна істота вищого щабля розвитку, ніж її батьки, а отже вона навчає їх багатьом речам і епізодично є їхнім ментором.

Наявність зазначених вище метафоричних схем надає змогу для виокремлення базові концептуальних моделей, представлених докляно наступному параграфі.

### ***1.2.2. Базові концептуальні моделі, реконструйовані на основі аналізу мовного матеріалу***

У результаті аналізу виокремлених нами концептуальних схем виявлено, що метафорично-образний компонент концепту PARENT (з ключовим компонентом **PARENT** – референт), утворений унаслідок подібності між концептосферою-джерелом і концептосферою мети (за Дж. Лакоффом), представлений у художньому просторі Роальда Даля такими двома *концептуальними моделями*:

**1. PARENT – референт, АБСТРАКТНІ ПОНЯТТЯ – корелят.**

**2. PARENT – референт, ІНША ЖИВА ІСТОТА – корелят.**

У зазначених концептуальних моделях референтом когнітивної операції виступає істота PARENT, а корелятом – абстрактні поняття (перша модель) та інша жива істота (друга модель), що зумовлено їхньою природою та атрибутивними ознаками денотату. Мапування концептів у такому разі відбувається у межах доменів МАТЕРІАЛЬНЕ – НЕМАТЕРІАЛЬНЕ у першій концептуальній моделі та МАТЕРІАЛЬНЕ – МАТЕРІАЛЬНЕ у другій.

У першій концептуальній моделі, в якій корелюють смислові відношення між референтом PARENT та абстрактними поняттями INSULT, DANGER, THREAT, FEAR, DISCOMFORT зчитується

викривлене й неприйнятне у суспільстві бачення батьків як певної субстанції, що здійснює негативний вплив на дитину і є джерелом образ (корелят INSULT), небезпеки (корелят DANGER), погроз (корелят THREAT), страхів (корелят FEAR) та дискомфорту (корелят DISCOMFORT) дитини. Це підтверджується виокремленими нами ключовими концептуальними метафоричними схемами (див. табл. 3.1):

Таблиця 1.1.

Метафоричні схеми на позначення концептуальної моделі  
PARENT – референт, АБСТРАКТНІ ПОНЯТТЯ – корелят

Референт	Концептуальна метафорична схема	Корелят
PARENT	PARENT = INSULT PARENT = DANGER PARENT = THREAT PARENT = FEAR PARENT = DISCOMFORT	Абстрактні поняття

У другій концептуальній моделі, в якій представлено кореляцію смислових складників концептосфер МАТЕРІАЛЬНИЙ ОБ'ЄКТ 1 (істота) PARENT v/s МАТЕРІАЛЬНИЙ ОБ'ЄКТ 2 (інша істота в іншій соціальній ролі), коли людські чесноти, функції та очікування одного суб'єкта приписуються іншому суб'єкту, що підтверджується наступними ключовими концептуальними метафоричними схемами (див. табл. 3.2):

Таблиця 1.2.

Метафоричні схеми на позначення концептуальної моделі  
PARENT – референт, ІНША ЖИВА ІСТОТА – корелят

Референт	Концептуальна метафорична схема	Корелят
PARENT	PARENT = MENTOR PARENT = PROVIDER PARENT = DEFENDER	Інша жива істота

Як бачимо з таблиці, друга концептуальна модель з представленими в ній концептуальними метафоричними схемами, що відтворюють життєві ситуації, в яких закладені більш традиційні й прийнятні у суспільстві норми, які передбачають, що батьки мають бути наставниками (корелят MENTOR), провайдерами (корелят PROVIDER) та захисниками (корелят DEFENDER) дитини, забезпечувати їй соціальні гарантії, фізичну і психологічну безпеку та емоційний комфорт.

З огляду на повчальний характер твору можемо побачити, що друга концептуальна модель представлена у художньому просторі новели Роальда Даля “Matilda” лише усічено.

**Висновки.** Аналіз мовного матеріалу показав, що одним із центральних концептів, котрий має свою актуалізацію у творчості Роальда Даля, є концепт PARENT, і через нього реалізується авторське бачення проблем виховання. У художньому просторі твору контрастують *два типи батьків*: 1) такі, що засліплені любов’ю до своєї дитини і обожують її так, що навіть не бачать її недоліків; 2) такі, що навпаки не помічають, нівелюють здібності дитини, не підтримують її і не дають їй розвиватися.

З лінгвістичної точки зору концепт PARENT виявляється розгалуженим структурно-смысловим утворенням з різноманітними засобами його мовного втілення. Недоліки спаплюженого надмірною любов’ю виховання викриваються автором завдяки використанню таких художніх засобів, як метафора, епітет, порівняння тощо. Метафоричне вживання слів і перенос вузькопрофесійної лексики в іншу сферу, до прикладу, послужили гарним лінгвістичним прийомом для створення гумористичного ефекту твору.

Виокремлена нами *соціально-психологічна складова* вербалізованого концепту PARENT відображає соціальне середовище як основу становлення батьків та їх вплив на формування особистості дитини, що, у свою чергу, є причиною спаплюженого виховання.

Зважаючи на напучуваний характер усього твору і наставницьку авторську позицію, яка пронизує весь твір, ми виокремили у структурі концепту PARENT *педагогічно-дидактичну складову*, яка викриває помилки батьків у вихованні дитини.

Проаналізувавши мовний матеріал, ми реконструювали смислові складові концепту PARENT у художньому просторі Роальда Даля, де викриваються та критикуюся основні вади батьків, та систематизували їх у десять смислових груп:

1. Образи та приниження дітей та інших членів родини.
3. Наклеп:
3. Погрози, шантаж, дорікання.
4. Дискримінація за статевою ознакою:
5. Неправильний власний приклад, непідкріплений діями.
6. Ігнорування дітей та обов’язків.
7. Халатність.
8. Насильство та аб’юз (фізичне й емоційне).

9. Звеличування негідних дітей.

10. Перекладання відповідальності на інших.

**Аксіологічний компонент** концепту PARENT в ідіостилі Роальда Даля транслює негативне авторське ставлення не стільки до проблеми батьківства, а, власне, до емоційної незрілості дорослих, які часто незаплановано, необдуманно і випадково стають батьками, і морально не готові взяти на себе відповідальність за виховання своїх дітей.

Як і більшість концептів, концепт PARENT має **метафорично-образний компонент**, що утворює його **варіант** (периферійні / маргінальні ознаки) у художньому просторі Роальда Даля, представлений такими п'ятьма базовими **метафоричними схемами**: PARENT = INSULT, PARENT = DANGER, PARENT = THREAT, PARENT = FEAR, PARENT = DISCOMFORT, які свідчать про те, що батьки виконують неправильну соціальну роль.

З іншого боку, побудовані на контрасті твору, з контексту постають протилежні метафоричні схеми, адже в межах соціально прийнятних норм передбачається, що батьки такі мають виконувати правильну соціальну роль і бути *наставниками* (англ. *mentor*), *забезпечувачами* (англ. *provider*), *захисниками* (англ. *defender*) дитини, у зв'язку з чим ми виокремили у контексті ще три імпліцитні метафоричні схеми: PARENT = MENTOR, PARENT = PROVIDER, PARENT = DEFENDER.

Розглядаючи PARENT як *реципієнта дії*, тобто того, хто може зазнавати впливу з боку дитини, ми змогли реконструювати ще одну додаткову метафоричну схему з референтом CHILD: CHILD = PARENTS' MENTOR.

У результаті аналізу виокремлених нами концептуальних схем виявлено, що метафорично-образний компонент концепту PARENT (з ключовим компонентом PARENT – референт), утворений унаслідок подібності між концептосферою-джерелом і концептосферою мети, представлений у художньому просторі Роальда Даля такими двома **базовими концептуальними моделями**:

1. PARENT – референт, АБСТРАКТНІ ПОНЯТТЯ – корелят.
2. PARENT – референт, ІНША ЖИВА ІСТОТА – корелят.

А власне весь твір Р. Даля “Matilda” є, на нашу думку, інструкцією до дії для тих, хто бажає навчитися, як стати гарними батьками.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Багацька О. В. Концепт РІВНОВАГА в сучасних американських оповіданнях: лексико-граматичний та нарративний аспект : дис. ... к.філол. н.: 10.02.04. К., 2007. 173с.
2. Братусь Т. В. Опыт логического анализа концепта СЧАСТЬЕ (на материале английского языка). *Матеріали Міжнар. наук.-метод. конф. "Треті Каразінські читання: методика і лінгвістика на шляху до інтеграції"* Х.: Харк. нац. ун-т ім.В. Н. Каразіна, 2003. С. 32-34.
3. Бронівська Ю. І. Лінгвокультурологічна специфіка концепту РАДІСТЬ. *Матеріали VIII Всеукр. наук. конф. "Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація"* (Харків, 5 лют. 2009). Х.: Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна, 2009. С. 36-37.
4. Ваховська О. В. Вербалізація концепту ГРІХ в англomовному дискурсі XIV – XXI століть: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04. Харків, 2011. 20 с.
5. Вуск О. Відтворення семантичного концепту СМЕРТЬ в українських перекладах поезії В.Б.Єйтса (на м-лі О. Мокровольського) *Науковий вісник Чернівецького університету*. Чернівці: Чернів. нац. ун-т, 2009. Вип. 439-440: Германська філологія. С. 74-78.
6. Газуда О. М. Концепт як ментальне утворення у когнітивній лінгвістиці. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Філологія*. 2018. №36. С. 22-32.
7. Гайдук Н.А. Еволюція лінгвістичних поглядів на поняття концепту як одиниці концептуальної картини світу. *Філософські студії*. 201. Вип.13. С. 43-51.
8. Гарбера І. В. Функціонування терміна «концепт» у сучасній лінгвістиці. *Вісник Донецького національного університету*. 2014. №.1-2. С. 65-71.
9. Годес О. В. Соотношение понятий концепт и художественный образ. *Матеріали VIII Всеукр. наук. конф. "Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація"* (Харків, 5 лют. 2009 р.) Х.: Харк. нац. ун-т ім. В. Н.Каразіна, 2009. С. 59-61.
10. Гром О. М. Семантичні особливості концепту в англійській мові. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації*. 2020. №2. С. 60-64.
11. Давидова Т. В. Антиконцепти в англійській художній літературі вікторіанської доби: системно-типологічний аспект: дис. ... к.філол.н. 10.02. 04. К., 2013. 280 с.
12. Давидова Т. В. Фреймова структура концепту GOD: тематична типологія. *Актуальні питання гуманітарних наук* .2021. №35. С. 113-117.
13. Давидова Т. В., Голуб В. Ю. Концептуальний простір СЕНС ЖИТТЯ у романі Джона Гріна «У пошуках Аляски». *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2018. Вип.5. С. 32-38.
14. Давидова Т. В., Колюка А. П. Модель концепту HOLIDAY/СВЯТО (на матеріалі «Різдвяна Пісня» Ч. Діккенса). *Науковий вісник ДДПУ ім. І. Франка. Серія «Філологічні науки». Мовознавство*. 2017. №8. С. 57-61.
15. Давидюк Ю. Б. Метафорична профілізація концепту BIG CITY/ ВЕЛИКЕ МІСТО в ідіосистемі О. Генрі. *Закарпатські філологічні студії*. 2019. №10. С. 63-67.
16. Дягілева Ж. А. Різномасштабність характеристики концепту ДРУЖБА. *Матеріали наук.-практ. конф. "Мова, освіта, культура в контексті Болонських реалій"* (Київ, 24 квіт. 2008 р.), Київ. нац. лінгв. ун-т. К.: Вид. центр КНЛУ, 2008. С. 47-49.

17. Дягілєва Ж. А. Лексико-семантичне ядро концепту ДРУЖБА в німецькій мові. *Науковий вісник Чернівецького університету*: Вип. 439-440: Германська філологія. Чернівці: Чернів. нац. ун-т, 2009. С. 150-154.
18. Дячук Н. В., Криворучко Т.В. Важливість теорії фреймів у лінгвістичній парадигмі. *Вчені записки ТНУ ім. В.І. Вернадського. Серія: Філологія*. 2021. №4. С. 135-139.
19. Енциклопедія Сучасної України. Лінгвістика. Київ, 2016. URL: <https://esu.com.ua/article-55500>
20. Єфименко, О. Є. Концепт СТЕП в українській мові : словникова, текстова і психолінгвістична парадигма: автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01. Харків, 2005. 19 с.
21. Єсипенко Н. Г. Термін "концепт" у сучасному теоретичному узусі. *Науковий вісник Чернівецького університету*. Вип. 439-440: Германська філологія. Чернівці: Чернів. нац. ун-т, 2009. С. 159-163.
22. Жаботинская С. А. Концептуальний аналіз: типи фреймів. *Вісник Черкаського університету. Серія "Філологічні науки"*. Випуск 11. Черкаси, 1999. С. 12-25.
23. Жаботинська С. А. Когнітивна лінгвістика: принципи концептуального моделювання. *Лінгвістичні студії*. 2009. №. 2. С. 31-52.
24. Жайворонок В. В. Проблема концептуальної картини світу та мовного її відображення. Київ, 2020. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/75134/17Jayvoronyuk.pdf?sequence=1>
25. Жеребкін В. Є. Логіка: підруч. для студ. юрид. спеціальностей. К.: Знання, КОО, 2006. 255 с.
26. Загнітко, А. П. Класифікаційні типології концептів. *Лінгвістичні студії. Збірник наукових праць Донецький нац. ун-т*. 2010. Вип. 21. С. 12-21.
27. Загнітко А. П. Класифікаційні типології концептів. *Лінгвістичні студії Донецького національного університету*. 2010. № 21. С. 12-21.
28. Загородня Л. З. Фреймове моделювання як етап граматичного структурування цільового тексту. *Науковий вісник ДДПУ ім. І. Франка. Серія «Філологічні науки». Мовознавство*. 2016. №5. С. 116-119.
29. Заньковська Г. Д. Методи дослідження концептів. *Вісник Міжнародного гуманітарного університету. Філологія*. 2015. №19. С.102-104.
30. Іваненко Н. В. Лексикосемантичне поле "Добро" в українській та англійській мовах: дис. ... к.філол.н.: 10.02.17. Кіровоград, 2008. 245с.
31. Ізотова Н. П. Текстовий концепт ШЛЯХ ДО СЛАВИ в англійських біографічних романах ХХ століття: семантико-когнітивний та наративний аспекти : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Київ, 2009. 252 с.
32. Кагановська О. М. Текстові концепти художньої прози (на матеріалі французької романістики середини ХХ ст.): [моногр.]. К.: Вид. центр КНЛУ, 2002. 292 с.
33. Клименюк А. В. Модели концептосферы и механизмов когнитивного мышления индивида. *Наукові записки. Серія філологічні науки (Мовознавство)*: Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2009. Вип. 81 (3). С. 88-104.
34. Колодій М. І. Проблеми дослідження концептів у сучасній когнітивістиці. *Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах*. 2013. №27. С. 391-398.
35. Комова М. Фреймінг як технологія масового інформаційного впливу. *Information, communication, society*. 2017. №2. С. 297–298.

36. Краснобаєва-Чорна Ж. В. Концептуальний аналіз як метод концептивістики. *Лінгвістика. Українська мова*. 2009. № 1. С. 41-52.
37. Кучерява О. А. Концептуальний аналіз тексту на заняттях зі студентами філологічних факультетів. *Young Scientist*. 2018. №9. С. 65-65.
38. Луньова Т. В. До проблеми концептуального аналізу: міфологічний компонент концепту ГАРМОНІЯ в англійській мові. Актуальні проблеми менталінгвістики. Черкаси: Черкас. нац. ун-т, 2003. С. 13-17.
39. Мартинюк А. П. Відтворення англійських конвенціональних метафор. *Зіставні студії та перекладацтво*. 2017. №85. С. 21-28.
40. Мартинюк А. П. Концепт у дискурсивній парадигмі. *Вісник Харківського національного університету. Серія «Романо-германська філологія»*. 2016. № 725. С. 9 – 12.
41. Мартинюк А. П. Лінгвістична концептологія: методологічні платформи, методики аналізу, перспективи розвитку. *Вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки*. 2012. №23. С. 81-88.
42. Мартинюк А. П. Перспективи дискурсивного напрямку дослідження концептів. *Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна*. 2009. № 837. С. 14–18.
43. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика: [учеб. пособ.] Минск: ТетраСистемз, 2008. 272 с.
44. Мацьків П. В. Мовна картина світу в контексті суміжних наукових понять. *Науковий вісник Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Філологічні науки*. 2017. №7. С. 115-118. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvddpufm\\_2017\\_7\\_30](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvddpufm_2017_7_30)
45. Морозова О. І. Лінгвальні аспекти неправди як когнітивно-комунікативного утворення (на матеріалі сучасної англійської мови) : автореф. дис. ... д-ра філол.н. 10.02.04 "Германські мови" К., 2008. 32 с.
46. Огар А. Суперечливі аспекти поняття «концепт». *Проблеми гуманітарних наук*. 2013. №32. С. 242-252. URL: [https://dspu.edu.ua/filol\\_gum/wp-content/uploads/2016/04/2013\\_20.pdf](https://dspu.edu.ua/filol_gum/wp-content/uploads/2016/04/2013_20.pdf)
47. Пальчевська О. С. Концепт ШЛЯХ в англійській, французькій та українській мовах: лінгвокогнітивний та етнолінгвістичний ракурси : дис. ... к.філол.н 10.02.15 "Загальне мовознавство" Донецьк, 2006. 20 с.
48. Пашкова Н.І. Розширення обсягу поняття концепт у лінгвокультулогії. *Когнітивна лінгвістика*. 2018. №23. С. 107-112.
49. Перебийніс В. Статистичні методи для лінгвістів. Вінниця, 2002. 168 с.
50. Петій Н. М. Метафорична вербалізація концепту HUMAN APPEARANCE у сучасній англійській мові. *Іноземна філологія*. 2009. №121. С. 109-115.
51. Петрик Т. І. Фреймова структура концепту «Людина» у ченелінг-дискурсі Крайона. *Вісник Львівського університету. Серія іноземні мови*. 2012. №19. С. 37-41.
52. Пименова М. В. Концептуальные структуры и язык: статика и динамика. *Тезисы докл. Междунар. науч. конф. "Язык и дискурс в статике и динамике"* (Минск, 14-15 ноября 2008 г.) Минск: Минск. гос. лингв. ун-т, 2008. Ч. 2. С. 110-111.
53. Плавуцька О. П. Лексико-семантичні особливості фразеологізмів з компонентом «EDUCATION» в англійській мові. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського*. 2021. №2. С. 47-51.
54. Пліс В. П. Типологія концептів у сучасній когнітивній лінгвістиці. *Закарпатські філологічні студії*. 2021. Вип. 9. С. 115-119.
55. Плотнікова Н. В. Методика концептуального аналізу лінгвокультурного концепту. *Учені записки Таврійського національного університету*

- ім. В.І. Вернадського. Серія «Філологія. Соціальні комунікації». 2011. Т.24 (63). № 2. С. 426- 431.
56. Полюжин М. Поняття, концепт та його структура. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. 2015. №4. С. 214-222.
57. Полюжин М. М. Лингвопсихологическая версия когнитивизма и пространственная категоризация человеческого опыта. Тезисы докладов Междунар. науч. конф. "Язык и дискурс в статике и динамике" (Минск, 14—15 ноября 2008 г.), Минск. гос. лингв. ун-т. Минск: Минск. гос. лингв. ун-т, 2008. Ч. 2. С. 56-58.
58. Потебня А. А. Мысль и язык. К.: Синто, 1993. 192 с.
59. Приходько А. М. Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики. Запоріжжя: Прем'єр, 2008. 332 с.
60. Розвод Е. Типи концептів та їх класифікація в сучасному мовознавстві. *Актуальні питання іноземної філології*. 2015. №3. С. 156 – 161.
61. Селиванова Е. А. Когнитивная ономазиология К : Фитосоцицентр, 2000. 248 с.
62. Селіванова О. О. Теоретичні засади й дослідницькі можливості концептуального аналізу. *Збірник наукових праць*. 2007. № 27. С. 49-56.
63. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: підручник. Київ, 2008. 712 с.
64. Семегин Т. С. Еволюція терміна концепт у науковій парадигмі. *Наукові записки. Серія «Філологічна»*. 2019. Вип.16. С. 266-279.
65. Сікорський Т. В. Фреймова структура концепту «HUMAN RIGHTS». *Scientific researches and their practical application. Modern state and ways of development*. 2014. №10. С. 1-12.
66. Степанов В. В. Фреймове моделювання концепту життя (на матеріалі «Англо-українського фразеологічного словника»). *Наукові студії XXI століття*. 2015. №6. С. 102-119.
67. Черненко Н.А., Голубовська І.О. Фреймове моделювання концепту Добročесність: зіставний аспект. *Мовознавство*. 2017. №1. С. 3-18.
68. Шапран Н. В. Семантико-когнітивна структура концепту ЗАЗДРІЗТЬ у лінгвокультурологічному висвітленні: автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.15. Одеса, 2015. 25 с.
69. Шарапановська Ю. В. Засади вивчення концепту в лінгвістиці. *Міжнародний гуманітарний університет*. 2020. С. 95-100. URL: <http://www.sci-notes.mgu.od.ua/archive/v34/25.pdf>
70. Шевченко О.М. Когнітивна лінгвістика як напрям мовознавчого дослідження. *Молодий вчений*. 2020. №7. С. 142–146.
71. Шевченко О.М. Методика проведення вільного й спрямованого асоціативних експериментів у дослідженні концепту. Полтава, 2021. URL:[http://repository.pdmu.edu.ua/bitstream/123456789/15129/3/Methods\\_of\\_conducting\\_free\\_and\\_associative\\_experiments.pdf](http://repository.pdmu.edu.ua/bitstream/123456789/15129/3/Methods_of_conducting_free_and_associative_experiments.pdf)
72. Шевченко О. М. Поняття концепту в сучасній перекладацькій парадигмі. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Філологія*. 2021. № 48. С. 128 – 131.
73. Штерн І. Б. Вибрані топіки і лексикон сучасної лінгвістики: енциклопедичний словник для фахівців з теоретичних гуманітарних дисциплін. Київ, 1998. 336 с.
74. Януш Х. Поняття і концепт. Критерії розрізнення». *Studia methodologica*. 2014. №37. С. 184-190. URL: <http://dspace/123456789/6265/1/Yanush.pdf>.

75. Ashurova D. Frame Analysis in Fictional Text. *Bulletin of Science and Practice*. 2020. № 6 (11). P. 452–458.
76. Bartminski J. Aspects of Cognitive Ethno linguistics. *Sheffield Equinox*. 2012. 272 p.
77. Cambridge Online Dictionary URL: <https://dictionary.cambridge.org/>
78. Cienki A. Idealized cognitive models and domains. *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. 2007. №6 P. 170–188.
79. Collins Online Dictionary URL: <https://www.collinsdictionary.com/>
80. Dahl Roald. Matilda [Електронний ресурс]. URL: [https://www.bluegatefields-jun.towerhamlets.sch.uk/uploads/1/9/6/2/19628141/roald.dahl\\_matilda-en.pdf](https://www.bluegatefields-jun.towerhamlets.sch.uk/uploads/1/9/6/2/19628141/roald.dahl_matilda-en.pdf)
81. Evans V. How Words Mean. *Lexical Concepts, Cognitive Models, and Meaning Construction*. Oxford University Press. Oxford, 2009. 320 p.
82. Hardt O., Einarsson E., Nader K. A bridge over troubled water. Reconsolidation as a link between cognitive and neuro-scientific memory research traditions. *Annual Review of Psychology*. 2010. № 61. P.141–167.
83. Johnson M., Lakoff G. Why cognitive linguistics requires embodied realism. *Cognitive linguistics*. 2002. Vol. 13. P. 245-263.
84. Longman Dictionary of Contemporary English Online URL: <https://www.ldoceonline.com/>
85. Macmillan English Dictionary Online URL: <http://www.macmillandictionaries.com/dictionary-online>
86. Ruzieva Kh.B, Abdurakhmonov V. In the English linguoculture the concept of «CHILD» and their meaning. *Eurasian Journal of Social Sciences. Philosophy and Culture*. 2022. №2(12). P. 208–210.
87. Ruzieva, K. B. The influence of psychology on the study of a foreign language. *International Conferences*. 2022. № 1(15). P. 38-42.
88. Thesaurus Online Dictionary URL: <https://www.thesaurus.com/>
89. Tulving E. Episodic and semantic memory. *Organization of Memory*. 2011. № 9. P. 381–492.
90. Webster's New Dictionary and Thesaurus Online URL: <http://www.merriam-webster.com/>.

*Ірина Пахненко*

## ПРИНЦИПИ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІН МОВОЗНАВЧОГО ЦИКЛУ В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: ТРАДИЦІЙНІ ТА ІННОВАЦІЙНІ ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ

У цілісній системі професійної лінгвістичної освіти кожна з дисциплін, що вивчається на філологічних факультетах вишів, має специфічні цілі, завдання, зміст і структуру й у той же час реалізує пов'язані з формуванням професійної лінгводидактичної компетентності майбутнього вчителя-філолога загальні цільові установки, які в сучасній лінгводидактиці визначаються за допомогою предметних компетентностей.

У лінгвометодичній науці під предметною компетентністю розуміється сукупність знань, умінь та навичок із мови, сформованих у процесі викладання лінгвістичної дисципліни, а також здатність до виконання будь-якої діяльності на основі цих знань, умінь та навичок; називаються різні види компетентностей, неоднозначно трактується їх зміст та структура. Щодо цільової спрямованості вишівських дисциплін мовознавчого циклу в науковій літературі виділяють лінгвістичну, мовну, комунікативну, культурознавчу компетентності.

Лінгвістична (мовознавча) компетентність включає знання про природу мови, її походження та закономірності історичного розвитку; знання розділів науки про мову, що вивчають компоненти мовної системи; знання основних законів розвитку письма, класифікацій мов, їх типологій; знання лінгвістичної термінології, основних віх, провідних напрямів, шкіл в історії мовознавства; відомості про видатних учених-лінгвістів, знання їхніх наукових праць; уміння та навички аналізувати лінгвістичні факти, явища.

Мовна компетентність включає знання системи певної мови, знання різних поглядів на те чи інше питання, історичних та етимологічних довідок про явища конкретної мови; володіння нормами сучасної літературної мови; уміння та навички лінгвістичного аналізу одиниць мови.

Комунікативна (мовленнєва) компетентність передбачає знання про вживання одиниць мови (звуків, слів, словосполучень, речень) у мовленні, мовленнєві знання; володіння вміннями професійно орієнтованого мовлення – уміннями мовленнєвого оформлення процесу навчання школярів, зокрема й уміннями конструювати комунікативні ситуації так, щоб породжувати в учнів освітню мотивацію; здатність грамотно вести дискусію, вирішувати проблемні комунікативні ситуації, які виникають у спілкуванні між учасниками навчального процесу; будувати висловлювання різної стильової приналежності.

Культурознавча компетентність передбачає усвідомлення мови як форми вираження національної культури, усвідомлення національно-культурної специфіки мови. Формування культурознавчої компетентності забезпечує сукупність знань про матеріальну та духовну культуру народу, мова якого вивчається, про його соціально-культурні стереотипи мовленнєвого спілкування, одиниці з національно-культурним компонентом значення. Уміння, що входять до культурознавчої компетентності, – це аналіз одиниць із національно-культурним компонентом значення, адекватне вживання

національно-маркованих одиниць мови, дотримання стереотипів мовленнєвої поведінки.

У сучасній лінгвістичній освіті ведуться пошуки шляхів відбиття в цілях навчання естетичної функції мови, що зумовлює виділення стилістичної компетентності, яку складають знання про стилістичний потенціал мовних засобів та закономірності вживання їх у мовленні, вміння використовувати ці знання з метою розуміння чужих та продукування власних висловлювань різної стильової маркованості в різних ситуаціях та сферах спілкування.

Щодо загальної цільової установки лінгвістичних курсів, які викладаються в педагогічному виші, провідними є мовознавча та мовна компетентності (у взаємозв'язку) з домінуванням лінгвістичної (мовознавчої) компетентності. Однак, як справедливо зазначають учені-лінгводидакти, співвідношення цих компетентностей може змінюватись у різних лінгвістичних дисциплінах і навіть в окремих розділах курсу сучасної літературної мови.

Під час вивчення лінгвометодичних та лінгвістичних дисциплін формується й методична компетентність майбутніх учителів-словесників, яку складають теоретико-методичні знання особливостей процесу викладання мови в закладах загальної середньої освіти та професійно-методичні вміння – уміння організувати навчальний процес у сучасній школі.

Навчальні дисципліни, у процесі опанування яких формуються зазначені предметні компетентності майбутнього вчителя-словесника, організовані в систему за певними критеріями:

– за нормативністю/елективністю виділяються обов'язкові компоненти, які визначаються галузевими освітніми стандартами, та вибіркові, що визначаються освітньо-професійними програмами й вводяться в навчальний план для поглибленої підготовки фахівців, ефективного використання науково-методичного потенціалу вищого навчального закладу;

– за методичною установкою виокремлюються пропедевтичні курси, що готують студента до вивчення інших предметів мовознавчого циклу, та базові, які складають основу професійної лінгвістичної освіти майбутнього вчителя-словесника;

– за своїм змістом усі дисципліни поділяються на теоретичні, метою яких є формування, розширення, поглиблення та узагальнення системи знань студентів, і теоретико-практичні, які ставлять за мету

озброїти майбутніх учителів-словесників певною сумою знань і сформуванню на цій основі комплекс професійних умінь та навичок;

– за предметом вивчення виокремлюють лінгвістичні дисципліни, що аналізують систему мови, та дисципліни, предметом вивчення яких є вживання мови; дисципліни першої групи розглядають мовні одиниці та їх взаємодію в межах відповідного ярусу (рівня) мови, дисципліни другої групи – функціонування «різнорівневих» одиниць у тексті. Крім того, з урахуванням протиставлення «мова – мовлення» виділяються курси, що вивчають мовлення, мовленнєву діяльність;

– за зв'язком із поняттями «стан мови» та «розвиток мови» серед дисциплін лінгвістичного циклу виділяють дисципліни синхронічного та діяхронічного характеру; перші вивчають систему мови в певну епоху (період), другі – в історичному розвитку.

Організація навчального процесу, що підпорядкована оволодінню дисциплінами лінгвістичного циклу в сегменті вищої філологічної освіти та формуванню зазначених компетентностей, базується на загальнодидактичних і спеціальних принципах, які визначають усі інші складники системи викладання: обсяг навчального матеріалу, рівень його науково-теоретичної складності, відбір лінгвістичних понять, форми організації навчального процесу, вибір методів і прийомів навчання, систему контролю, інформаційно-методичне й матеріально-технічне забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів-філологів тощо. Методичною основою формування номенклатури принципів навчання в зазначеній галузі знань стали праці педагогів (Ю. К. Бабанського, І. Я. Лернера, І. П. Підласого, М. М. Скаткіна та ін.), психологів (Л. С. Виготського, П. Я. Гальперіна, М. І. Жинкіна, І. О. Зимньої та ін.), лінгводидактів (М. Т. Баранова, О. А. Барінової, О. О. Бистрової, О. М. Біляєва, О. М. Горошкіної, О. В. Караман, С. О. Карамана, Т. О. Ладиженської, М. Р. Львова, Г. О. Михайловської, Н. А. Пашковської, В. І. Масальського, В. Я. Мельничайка, М. І. Пентиліук, К. М. Плиско, О. М. Семенов, Т. В. Симоненко, О. В. Текучова, М. Б. Успенського, Л. П. Федоренко, С. Х. Чавдарова та ін.). Незважаючи на таку ґрунтовну базу, проблема «комплектації» реєстру принципів навчання та шляхів їх реалізації залишається відкритою. Актуалізує цю проблему на сучасному етапі розвитку вищівської філологічної освіти низка факторів, пов'язаних із базовими для лінгводидактики галузями знань – лінгвістики, педагогіки, психології, а саме: зміна наукових парадигм у мовознавстві; поява нових

напрямів, течій, шкіл у рамках існуючих парадигм; утвердження нової філософії освіти, головною ознакою якої є переорієнтація на людину як самоцінність; поява нових тенденцій у психологічному супроводі освітньо-виховного процесу.

Отже, методика викладання лінгвістичних дисциплін у вищій школі керується традиційними дидактичними принципами організації навчального процесу, які діють у будь-якому конкретному предметі з урахуванням його специфіки та рівня освіти. Заслуговує на увагу низка провідних принципів, які називаються більшістю дослідників і які однаково реалізуються в системах професійної підготовки майбутніх учителів рідної та іноземних мов.

Один із таких **загальнодидактичних принципів** у системі професійної лінгвістичної підготовки – **принцип науковості знань**, якими оволодівають здобувачі освіти. Цей принцип гарантує «виклад матеріалу на рівні достовірності, вмотивованості, обґрунтованості з позицій сучасної лінгвістичної науки» [6, с. 33]. У вишівських курсах сучасних літературних мов (рідних та іноземних) цей принцип вимагає опису системи мови в найбільш стійкій та перевіреній практикою викладання науковій інтерпретації, знайомства студентів із різними напрямками в науці про мову, пояснення суті дискусійних питань та способів їх вирішення в існуючих наукових концепціях.

Реалізуючи принцип науковості в курсах методики викладання тієї чи іншої мови, доцільно ознайомити студентів із досягненнями сучасної методичної науки, враховувати дані експериментальної методики, відкривати майбутнім спеціалістам нові імена вчених-методистів, творчо працюючих учителів, формувати науково-дослідницьку культуру здобувачів педагогічної освіти тощо.

В умовах суспільства нового, інформаційного, типу зростає наукоємність освіти взагалі та лінгвістичної – зокрема. У цьому контексті розширюється принцип науковості за рахунок того, що студенти «мають володіти вміннями критично ставитися до тієї інформації, яку вони отримують в інформаційному полі, відрізнити наукові знання від псевдонаукових» [6, с. 34]. Внаслідок того, що в лінгвістиці кінця ХХ – початку ХХІ століття з'явилася ціла низка нових напрямів (комунікативна лінгвістика, когнітивна лінгвістика, лінгвокультурологія, комп'ютерна лінгвістика, лінгвополітологія, лінгвістика тексту, функціональна лінгвістика, гендерна лінгвістика, етнолінгвістика тощо), важливе також своєчасне ознайомлення

майбутніх учителів-словесників із новими знаннями, новими досягненнями в галузі мовознавства, лінгвометодики.

Іншим провідним загальнодидактичним принципом є **принцип свідомості**. Для курсів сучасних літературних мов системи вищої філологічної освіти прийнятне трактування цього принципу в методичних роботах, присвячених шкільній сфері: свідомість навчання передбачає не тільки розуміння, глибоке усвідомлення матеріалу, що вивчається, але й розуміння шляхів пізнання, активну участь школяра в пізнанні: спостереження над фактами мови, аналіз мовних зразків, доступна дослідницька робота, вирішення проблемних завдань, виведення правил і закономірностей, узагальнення, систематизація тощо; свідомість навчання виключає механічне засвоєння, зубріння, уривчастість знань. Проте, на думку вчених, які досліджують проблеми вишівської лінгвістичної освіти, зміст поняття свідомості стосовно студентів-філологів значно розширюється за рахунок таких складових:

- розуміння та вміння обґрунтовувати за певним аспектом, певним параметром особливості системи мови, що вивчається;
- розуміння логіки визначень, характеристик лінгвістичних понять, класифікаційного обґрунтування в процесі систематизації явищ мови, характеру та причин історичних змін у мові;
- осмислення зв'язків між окремими рівнями мови (фонетики та морфології, морфології та словотвору, морфології та синтаксису тощо);
- усвідомлення характеру зв'язків між змістом та формою в мові, між семантикою та засобами її вираження;
- розуміння та вміння пояснити різні погляди лінгвістів на явища мови та мовлення.

Проявом свідомого підходу до мови в студентів-філологів можна вважати й:

- усвідомлення ними послідовності аналізу мовних одиниць, чітке виділення при цьому головних та другорядних, постійних та змінних ознак;
- осмислення взаємозв'язку мовних явищ усередині системи, їх причинну зумовленість;
- виявлення нетипових, перехідних, синкретичних явищ у мові, правильну, тобто неоднозначну, їх кваліфікацію; розуміння причин подібних явищ;
- усвідомлене володіння термінологічною системою мови, яка вивчається, що передбачає не лише знання термінів і того, з якими

розділами науки про мову вони співвідносяться, а й уміння проводити паралелі між існуючими в сучасній мові термінами та вихідними словами, основами чи морфемами, найчастіше кореневими, від яких вони (терміни) утворилися, тобто етимологією;

– розуміння та пояснення фактів термінологічної непорядкованості (це стосується не тільки курсів сучасних літературних мов, а й інших – стилістики, історії літературної мови тощо), проблем визначення окремих одиниць мови й мовлення (слова, речення, тексту);

– формування з опорою на суб'єктивний досвід свого ставлення до різних підходів у вирішенні того чи іншого питання та доведення власної позиції.

Під час вивчення дисциплін історико-лінгвістичного циклу («Історії... літературної мови», «Історичної граматики» тощо) принцип свідомості вимагає:

– розуміння студентами нерозривного зв'язку процесу виникнення та розвитку літературної мови з історією народу;

– усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків досліджуваних явищ, розуміння системного характеру змін, що відбуваються в мові;

– вміння бачити та пояснити історію становлення та розвитку фактів сучасної літературної мови.

Показником свідомого засвоєння студентами-словесниками курсу методики навчання мови є:

– сформована здатність свідомо створювати власний досвід викладання;

– уміння відрізнити дійсно цінне в досвіді інших від псевдонового, головного від другорядного, вирішального від супутнього;

– уміння визначати не тільки те, що і як треба робити в певних умовах, а й чому саме так треба робити;

– готовність до педагогічної діяльності в умовах, що змінюються, в умовах модернізації шкільної лінгвістичної освіти, пов'язаної на сучасному етапі з гуманізацією освітньої системи, із затвердженням моделі особистісно-орієнтованого навчання, із спрямованістю на формування компетентностей та розвиток основних видів мовленнєвої діяльності.

У нинішній ситуації реформування національної системи вищої педагогічної освіти, одним із напрямів якого є скорочення розриву між теоретичною та практичною підготовкою студентів, принцип

свідомості вимагає й розуміння майбутніми вчителями-словесниками практично-професійної цінності конкретних лінгвістичних і методичних знань, бачення перспектив їх застосування.

Свідомому засвоєнню здобувачами освіти програмового матеріалу з лінгвістичних та лінгвометодичних дисциплін сприяє застосування **принципу наочності**. Основні положення методики середньої школи, що стосуються класифікації засобів наочності, їх функцій, методичних правил використання, вимог до оформлення тощо, загалом задовольняють і вишівську лінгводидактику. Проте викладач вищої ланки освіти має враховувати таке:

– у вищій школі зменшується значущість наочних засобів, що сприяють формуванню комунікативно-мовленневих умінь і навичок тих, хто навчається;

– домінує інформативна наочність, основне призначення якої – ілюстрація, конкретизація, уточнення професійних знань, які студенти отримують у процесі вивчення тієї чи іншої дисципліни;

– у системі професійної лінгвістичної підготовки є курси, при освоєнні яких використання засобів наочності (таблиць, схем тощо) та відповідних технічних засобів є обов'язковим елементом навчальної роботи («Старослов'янська мова», «Історична граматики... мови», «Порівняльна граматики...»).

У сучасному освітньому просторі широко використовуються інформаційні технології – системи процесів накопичення, обробки, презентації та поширення інформації за допомогою електронних засобів. Інформаційна технологія навчання – процес підготовки та трансферу інформації здобувачеві освіти, засобом здійснення якого є комп'ютер. Успішне навчання на основі інформаційних технологій забезпечують принципи модульності, системного квантування, проблемності, когнітивної візуалізації.

Методичний потенціал інформаційних технологій у вишівській лінгвістичній освіті визначається тим, що вони забезпечують:

– особистісно-орієнтоване навчання, зокрема такі його складові, як диференціацію, індивідуалізацію, діалогізацію навчального процесу;

– збереження та передачу інформації великих обсягів у різноманітній формі (плани практичних та лабораторних занять, самостійної роботи студентів; завдання, вправи, методичні рекомендації та зразки виконання; тексти лекцій; списки наукових джерел тощо);

- управління самостійною пізнавально-практичною діяльністю здобувачів вищої освіти;
- контроль і самоконтроль засвоєння змісту дисциплін;
- оцінку й самооцінку результатів навчальної діяльності студентів;
- доступ до інформаційних ресурсів (електронних бібліотек, журналів у електронній версії, електронних енциклопедій, словників, довідників, освітніх порталів тощо).

Важливим для сучасної лінгводидактики є **принцип варіантності підходу до вибору методів та прийомів навчання**, сутність якого полягає в тому, що міцне засвоєння студентами змісту різних лінгвістичних та лінгвометодичних дисциплін здатна забезпечити лише сукупність методів, які можуть бути віднесені до різних класифікаційних рубрик. При цьому вибір методів навчання має здійснюватися з урахуванням сукупності як об'єктивних, так і суб'єктивних чинників: специфіки навчальної дисципліни загалом і окремих її розділів, тем; ступеня складності матеріалу; особливостей різних методів; інформаційно-методичного та матеріально-технічного забезпечення навчального процесу; обсягу навчального часу, який відведено на вивчення дисципліни; місця застосування (практичне заняття, лабораторна робота, підготовка до практичних занять, самостійне вивчення тощо); рівня підготовленості студентської аудиторії; досвіду педагога, його володіння певним методом та інших факторів. Однак потрібно враховувати й обов'язковість використання тих чи інших методів та прийомів у процесі вивчення окремих вишівських дисциплін лінгвістичного циклу. Увага до цього принципу в сучасних умовах пояснюється відсутністю в лінгвометодиці вищої школи сталої, загальноприйнятої класифікації методів навчання, необхідністю оптимального використання в навчальному процесі як традиційних, так й інноваційних методів роботи з метою його оптимізації.

**Принцип наступності й перспективності** передбачає, з одного боку, спадкоємність між шкільними та університетськими лінгвістичними курсами, з іншого – забезпечення міжтемних і міжпредметних зв'язків з метою вироблення єдності вимог, усунення термінологічного різнобою, формування системи знань студентів, виключення дублювання навчального матеріалу, здійснення професіоналізації викладання тощо. Так, одним із завдань практикумів (усного та писемного мовлення, орфографії та пунктуації тощо), які вивчаються на першому курсі, є систематизація знань із мови, отриманих студентами в школі, доповнення та поглиблення

їх, а також усунення окремих недоліків у лінгвістичній підготовці студентів у межах шкільної програми. У цьому контексті важливим моментом є знання викладачем вищого навчального закладу обсягу програми з мов для закладів загальної середньої освіти. Крім того, практикуми готують студентів до більш усвідомленого сприйняття основної дисципліни лінгвістичного циклу в педагогічному виші – «Сучасна... літературна мова».

У процесі вивчення курсів сучасної літературної мови викладач має враховувати, які принципово важливі знання для цієї дисципліни студенти отримали на заняттях із пропедевтичного курсу «Вступ до мовознавства», і відповідно до цього: 1) не включати до програм із сучасної літературної мови питання, вивчення яких передбачає «Вступ до мовознавства» (будова мовленнєвого апарату; основні теорії складу; характеристика таких розділів лексикології, як семасіологія, ономасіологія, ономастика, етимологія, тощо); 2) залучати відому студентам інформацію в процесі відпрацювання тих чи інших тем курсу сучасної літературної мови.

Принцип наступності й перспективності може «працювати» й у межах окремого блоку дисциплін. Наприклад, у сегменті історико-лінгвістичних дисциплін системи професійної підготовки майбутніх учителів-україністів зазначений принцип реалізується таким чином:

– «Старослов'янська мова» є першою навчальною дисципліною лінгво-історичного циклу, що має на меті закласти основи славістичних знань, які стануть базою для засвоєння студентами інших дисциплін цього блоку – «Історичної граматики української мови», «Історії української літературної мови»;

– з метою встановлення наступності, уникнення навантаження програми надмірною інформацією та максимальної інтенсифікації навчального процесу доцільно виключати дублювання матеріалу в курсах історичної граматики та старослов'янської мови (до речі, у деяких сучасних освітньо-професійних програмах внаслідок скорочення навчального часу ці дисципліни інтегровані в одну, таке рішення оцінюється неоднозначно в науково-викладацькій спільноті);

– курс історичної граматики покликаний сформувати в майбутніх учителів-україністів навички порівняльного аналізу явищ та фактів староукраїнської мови, старослов'янської та сучасної української мови.

Крім того, знання із старослов'янської мови сприяють засвоєнню окремих питань курсу сучасної української літературної

мови – питань щодо її фонетичного та граматичного устрою, лексичного складу, словотвірної системи. Плануючи роботу з опанування дисципліни «Культура мовлення», викладач повинен враховувати, що окремі відомості з культури мовлення студенти отримували й раніше – у процесі вивчення курсів сучасної літературної мови, практикумів тощо. Тому «Культура мовлення», що, як правило, викладається в 5 (6) семестрі, стає сполучною ланкою низки навчальних дисциплін.

Багаті міжпредметні зв'язки має курс стилістики мови: з історією літературної мови (з цього курсу студенти отримують відомості про історію зародження та розвитку стилістичної системи сучасної літературної мови, у них формується уявлення про стилістичну норму як історичну категорію), з курсом сучасної літературної мови (програма цієї дисципліни передбачає характеристику одиниць різних рівнів із позицій їх функціонально-стилістичних особливостей, теоретичні положення всіх розділів курсу є базою для стилістичної характеристики мовних засобів), з методикою викладання мови (майбутні вчителі повинні орієнтуватися в тому, які відомості в галузі стилістики включені до шкільної програми, як трактуються основні питання стилістики в шкільних підручниках).

Традиційно вивчення курсів методики викладання мови здійснюється в умовах тісних міжпредметних зв'язків із дисциплінами «Сучасна... літературна мова», «Історія... літературної мови», «Культура мовлення» тощо.

Під час викладу низки питань «Загального мовознавства», що стосуються аналізу наукових поглядів учених-лінгвістів, можливий більший ступінь компресії матеріалу внаслідок того, що до наукової спадщини мовознавців студенти часто зверталися в процесі вивчення різних лінгвістичних курсів – сучасної літературної мови, історії мови, стилістики, коли знайомилися з коротким нарисом становлення та розвитку того чи іншого питання в межах зазначених курсів.

Окремі лінгвістичні предмети пов'язані з літературознавчими дисциплінами. Це теоретико-практичний курс історії літературної мови, що розглядає мову в її історичному розвитку на рівні текстів – літературних пам'яток; курс стилістики, що передбачає аналіз зразків художнього мовлення – творів класиків літератури; практикум «Лінгвістичний аналіз художнього тексту», який формує в студентів навички комплексного філологічного аналізу творів словесного

мистецтва на основі інтеграції лінгвістичних, літературознавчих та лінгвокультурологічних знань.

Пам'ятаючи про реалізацію принципу перспективності в межах окремої дисципліни, викладач лінгвістичних і лінгвометодичних курсів під час планування, організації та проведення занять має заглядати дещо вперед, передбачати зв'язок із наступним матеріалом, який буде вивчатися пізніше, і готувати майбутніх учителів до свідомого його засвоєння. Крім того, він повинен пам'ятати, що такий підхід дозволить у подальшому, при вивченні наступних тем, здійснювати діалогізацію знань студентів – співвіднесення «старих» (вже наявних в інформаційному запасі) та нових знань. Діалог тут не форма спілкування, а прийом формування базових понять, використання якого цілком відповідає сучасним тенденціям гуманізації освіти, суттєвою особливістю яких є орієнтація на парадигму діалогу («Щоб усвідомити співвідношення між морфемою та морфом, пригадайте, як співвідносяться фонема та звук»; «Перш ніж аналізувати системні зв'язки фразеологізмів, пригадайте за якими критеріями ми класифікували слова»; «Визначимо відмітні ознаки граматичного значення слова. Зробимо ми це шляхом зіставлення лексичного й граматичного значень. Це неважко буде здійснити, оскільки основні властивості лексичного значення ми знаємо»; «Перш ніж кваліфікувати числівник як частину мови, давайте назвемо категоріальні ознаки інших, відомих вам, іменних лексико-граматичних класів слів» тощо).

У цьому аспекті доцільно використовувати прийоми роботи, в основі яких лежить діалогізація знань і які можна тому кваліфікувати як види діалогізації. Такий вид діалогізації, як алгоритмізація граматичних правил, реалізується переважно в контексті знань про одну частину мови, хоча можливі й більш загальні за матеріалом алгоритми. Алгоритмізація здійснюється, по суті, за допомогою лише одного прийому – обґрунтування кожного наступного кроку вибором одного з двох можливих рішень.

Інший вид діалогізації – це евристична форма співвіднесення знань, де ширше контекст діалогізації та діють інші правила. Цей вид діалогізації передбачає групування вихідних даних, визначення відмінностей об'єктів, що аналізуються, з'ясування того, як співвідносяться ці об'єкти (як ціле з цілим або як частина й ціле), вони є фазами одного чи різних процесів, взаємодіють ці процеси чи ні. Після цього можна звертатися до пошуку та додавання відсутніх

ланок, використовуючи умовиводи та власне евристичні правила – нероздільності; регресивного синтезу, який застосовується з метою отримання вивідного знання; сумісності та несумісності тощо.

У навчальному процесі послуговуються й таким видом діалогізації знань, як створення проблемної ситуації, коли спочатку наводиться певне загальне положення, що підтверджується великою кількістю фактів, а потім у процесі обговорення залучаються факти, яким суперечать наведені раніше.

Отже, мета діалогізації знань полягає в розвитку теоретичного мислення студентів, яке передбачає вміння абстрагувати, узагальнювати, знаходити спільне в різному, встановлювати закономірні зв'язки між далекими і не пов'язаними, на перший погляд, явищами, обставинами, процесами. Таким чином, головним завданням у навчанні діалогізувати знання є розвиток умінь знаходити спільне в різному й встановлювати однотипні зв'язки між різнорідними явищами. Стосовно професійної підготовки майбутніх учителів-словесників проблема розвитку теоретичного мислення має як самостійне, так і прикладне значення: освоєння теорії мовознавства формує їхній науково-професійний потенціал, а освоєння методів теоретичного аналізу виявляється абсолютно необхідним при відборі, аналізі та систематизації матеріалу до уроків і текстів мовленнєвих партій педагога на шкільних заняттях.

**Принцип доступності та посильності** дозволяє звертатися до найвищої межі інтелектуальних можливостей студентів із метою її постійного підвищення. Проте, керуючись цим принципом, викладач лінгвістичних дисциплін має пам'ятати таке:

– зміст, обсяг, логіка та технологія пред'явлення програмового матеріалу мають бути посильними студентам та осмислені ними;

– для сприйняття та усвідомлення інформації необхідне дотримання в процесі педагогічного спілкування «правила балансу спільних знань»: у професійно-педагогічній комунікації існує особливий тип порушення розуміння, що пов'язаний із неправильним визначенням мовцем сфери спільних із співрозмовником знань; однією з найпоширеніших помилок недосвідчених учителів та вишівських викладачів-початківців є «ототожнення» власного обсягу знань з тим, що мають їхні учні/студенти; вирівнюванню цього обсягу сприяє спеціальна підготовка – попередні роз'яснення, пояснення невідомих термінів, звернення до історії явища тощо, тобто операція пресупозиції;

- необхідне оптимальне насичення лекційного матеріалу лінгвістичною термінологією, перенасичення нею гальмує розуміння інформації, що пред'являється;
- вимагають коментування випадки термінологічної невідповідності;
- потрібно уникати навмисної синтаксичної ускладненості суджень та висновків;
- доцільні постійні підкріплення теоретичних положень яскравими прикладами – лінгвістичними, лінгвокультурологічними та лінгвометодичними фактами, що швидко й надовго запам'ятовуються студентами.

**Принцип професійної спрямованості (педагогізації)** лінгвістичних курсів вимагає орієнтації на школу. Основна дисципліна, яка здійснює теоретико-практичну підготовку студентів до професійної діяльності вчителя-словесника в закладах загальної середньої освіти, – це «Методика викладання мови». Проте внаслідок значного обсягу мовознавчого сегмента в системі підготовки спеціалістів-філологів, обмеження навчальних годин на методичне трактування положень наукової граматики професіоналізація повинна мати місце й під час вивчення лінгвістичних дисциплін.

Так, учасники освітнього процесу – викладачі й студенти – мають усвідомлювати сутність професійної спрямованості курсу «Вступ до мовознавства», яка полягає в тому, що він допомагає майбутньому вчителю-філологу зрозуміти наукові засади шкільної лінгвістики. У цьому контексті помилковим є рішення тих розробників сучасних освітньо-професійних програм спеціальності 014 Середня освіта (Мова й література), які вилучають дану дисципліну із реєстру компонент.

Головний зміст принципу педагогізації стосовно курсів сучасної літературної мови пов'язаний із реалізацією тих аспектів підготовки студентів-філологів, які визначають уміння трансформувати науковий курс у предмет шкільного викладання, що потребує насамперед розуміння основ науки про мову, яка вивчається, єдності методологічних засад шкільної та наукової граматики, а також єдиної лінгвометодичної концепції викладання мови спеціальності в школі та вищі. Формуванню зазначеного вміння сприяють конкретні форми (види) навчальної діяльності, а саме:

– регулярне апелювання на лекціях до шкільної граматики, методичної інтерпретації певної теми; формулювання методичних рекомендацій;

– включення до списку рекомендованої літератури до лекцій, практичних занять, самостійної роботи студентів посібників для вчителів, шкільних підручників із зазначенням відповідних параграфів;

– знайомство на практичних і лабораторних заняттях із дидактичним матеріалом шкільних підручників, словниками різних типів, спеціальними виданнями, що призначені для учнів та вчителів;

– виконання вправ із шкільних підручників;

– знання й проведення студентами всіх видів шкільного лінгвістичного розбору;

– порівняльний аналіз викладу певної теми в університетському та шкільному підручнику (у сучасних умовах такі завдання будуть доречними при організації індивідуальної навчально-дослідницької роботи студентів);

– проведення практичних занять у навчальних лабораторіях або аудиторіях, максимально наближених до типових шкільних кабінетів; імітація на цих заняттях обстановки шкільного уроку, включення до «сценарію» практичних занять різноманітних шкільних методичних прийомів: записи на дошці з дотриманням правил роботи біля неї, ігрові моменти, використання матеріалів цікавої граматики, робота з картками, опитування біля дошки тощо;

– планування тематики спецкурсів, спецсемінарів, курсових, кваліфікаційних робіт, підготовка підручників для закладів вищої педагогічної освіти з урахуванням професіоналізації навчального процесу. Така організація роботи допоможе майбутнім учителям-словесникам «глибше усвідомити взаємозв'язки наукового й шкільного курсів ... мови, дасть можливість студентам-практикантам скорегувати свої знання й вимоги до учнів» [1, с. 4].

Під час вивчення історичної граматики мови спеціальності принцип професійної спрямованості передбачає:

– формування в студентів готовності пояснювати своїм майбутнім учням в доступній формі відповідно до вимог програми шкільного курсу деякі факти сучасної літературної мови з позицій їх історичної обумовленості;

– залучення для аналізу на практичних заняттях літературних творів, що вивчаються в школі (ця вимога стосується й практикуму з лінгвістичного аналізу художнього тексту);

– акцентування уваги студентів на архаїчних елементах, що зустрічаються у творах класичної літератури.

У курсі практикумів (усного та писемного мовлення, орфографії та пунктуації тощо) зазначений принцип визначає одне із завдань – закласти основи для формування початкових умінь, необхідних майбутньому вчителю мови. З цією метою укладачі навчальних програм рекомендують у процесі вивчення курсу використовувати різні види роботи з мови, які застосовуються в школі: всі види лінгвістичного аналізу, різноманітні диктанти, перекази, різні в жанрово-композиційному відношенні твори; пропонувати студентам провести на занятті перевірку домашнього завдання, письмових робіт, поставити запитання щодо вивченої інформації, підібрати дидактичний матеріал (текст, перелік слів, словосполучень) для диктанту, підготувати для своєї групи домашнє завдання, роз'яснити аудиторії зміст поняття, що вводиться на занятті, або значення невідомого для інших студентів слова тощо.

У контексті професійної спрямованості дисципліни «Культура мовлення» серед її завдань називаються такі: 1) допомогти студентам опанувати основи професійної лексики – лінгвістичної, літературознавчої, педагогічної, суспільно-політичної термінології; 2) прищепити навички в царині шкільного мовленнєвого етикету; 3) навчити студентів основ методики роботи з культури мовлення в школі.

Крім загальнодидактичних, у лінгвометодиці вищої школи утвердились і **спеціальні принципи**, які обумовлені специфікою лінгвістичних дисциплін, що входять до системи професійної підготовки майбутніх учителів-словесників. Номенклатура цих дисциплін сформувалася в рамках традиційних наукових парадигм – порівняльно-історичної, що орієнтує увагу дослідників на відкриття законів, які керували розвитком споріднених мов у минулому; системно-структурної, завдання якої полягає в пізнанні мови як цілісної функціонуючої структури, елементи й частини якої співвіднесені та пов'язані чіткою системою лінгвістичних відношень.

В основі університетських курсів сучасної літературної мови лежить **структурно-семантичний принцип**, тому що він дозволяє виявити багатоаспектність явищ мови та мовлення, показати їх у максимальній сукупності диференціальних (відмітних) ознак, серед

яких особливо важливі форма (структура, будова) і значення (семантика) в їх діалектичній єдності.

Одним із принципів лінгвістичного аналізу зразків словесного мистецтва в курсі практикуму «Лінгвістичний аналіз художнього тексту», що, як правило, входить до елективної частини програми підготовки вчителя-словесника, є врахування взаємозв'язку та взаємозумовленості змісту й форми художнього твору.

**Принцип системності** реалізується як при вивченні курсів, що висвітлюють сучасний стан розвитку певної мови, так і дисциплін історико-лінгвістичного циклу. У курсі сучасної літературної мови цей принцип вимагає викладу теоретичного матеріалу в послідовності, що відбиває систему мови, зв'язок між її підсистемами (рівнями). Дисципліна «Історична граматики... мови» презентує в системі історію змін (фонетичних, морфологічних, синтаксичних), які пережила мова з найдавніших епох до сучасного стану. У порядку, що відбиває мовну систему, викладається матеріал і в курсі старослов'янської мови.

**Принцип функціональності** у викладанні лінгвістичних дисциплін проявляється по-різному:

– у характеристиці функцій мови (курси «Вступ до мовознавства», «Загальне мовознавство», «Сучасна літературна мова»);

– у поясненні, ілюстрації функцій (ролі) мовних одиниць у мовленні – стосовно рівнів мовної системи (причому стосовно фонетичного рівня цей принцип є суто функціональним, а стосовно інших рівнів – функціонально-семантичним);

– в ілюстрації того, як системні властивості мовних одиниць змінюються в процесі функціонування мовних фактів у мовленні (курси сучасної літературної мови, стилістики);

– у вивченні особливостей функціонування різнорівневих мовних одиниць у тексті (дисципліни «Історія... літературної мови», «Стилістика», «Лінгвістичний аналіз художнього тексту»);

– у характеристиці функціональних стилів мови та стилів мовлення (здійснюється в курсі стилістики та побіжно в процесі вивчення сучасної літературної мови).

**Принцип міжрівневих і внутрішньорівневих зв'язків** реалізується так, як і в шкільній методиці навчання мови: він передбачає встановлення залежності, з одного боку, між одиницями одного рівня (їх зміна під впливом один одного) та, з іншого боку, між одиницями різних рівнів (можливість чи неможливість

функціонування). Крім того, необхідно враховувати роль кожної мовної категорії в системі мови, її зв'язок з іншими категоріями.

**Принцип історизму** передбачає:

– включення до професійної програми підготовки майбутніх учителів-філологів дисциплін історико-лінгвістичного циклу («Старослов'янська мова», «Історична граматика», «Історія... літературної мови»);

– застосування історичного коментаря до мовних фактів, які не обумовлені сучасною системою літературної мови; це допомагає викладачеві глибше показати тенденції до системності, які діють у мові;

– виклад історії становлення та вивчення тих чи інших питань конкретного мовознавства, методики викладання.

**Принцип зіставлення** в процесі вивчення університетських лінгвістичних курсів застосовується дуже широко. Так, загальнолінгвістична підготовка студентів, що здійснюється в межах курсу «Вступ до мовознавства», потребує для ілюстрації теоретичних положень залучення фактичного матеріалу з різних мов. Одне із завдань історико-лінгвістичних дисциплін полягає у формуванні в майбутніх учителів-словесників навичок зіставлення відповідних явищ давніх та сучасних мов.

Крім того, методисти обґрунтовують і необхідність системних зіставлень з іншими мовами в процесі вивчення курсів сучасних літературних мов. Мовні паралелі допоможуть студентам усвідомити унікальність системи мови спеціальності. З цією метою, доцільно залучати для зіставлення ті мови, які саме за певним аспектом наочно контрастують із мовою, що вивчається. Особливо актуальними є такі зіставлення на подвійних спеціальностях: українська та англійська мови, англійська та німецька тощо. Так, на лекціях із сучасної української літературної мови будуть доречними й доцільними зіставлення з такими мовами:

– у процесі вивчення системи голосних та приголосних фонем – з англійською мовою, де існує опозиція коротких та довгих голосних, але немає пар приголосних за твердістю/м'якістю;

– під час розгляду особливостей українського словесного наголосу – з японською, шведською, чеською мовою, з одного боку (для японської, шведської мови характерний музикальний наголос, для чеської – кількісний (квантитативний)), і з латиською, французькою, польською – з іншого (у цих мовах наголос фіксований:

у латиській наголошений перший склад, у польській – передостанній, у французькій – останній);

– під час вивчення української графіки – з грузинською мовою, де немає відмінності між великими й малими літерами;

– у процесі знайомства з українською орфографією, зокрема з'ясування суті диференційного написання, – з німецькою мовою, в якій усі іменники пишуться з великої літери;

– під час вивчення категорії роду – з іспанською, французькою, італійською, іменники в яких відносяться до чоловічого чи жіночого роду, та з англійською, японською мовою, де немає категорії роду;

– у процесі аналізу відмінкової системи – з англійською мовою (дві відмінкові форми), з французькою, італійською, болгарською (немає категорії відмінка);

– у процесі аналізу дієслівних категорій – з англійською мовою, у якій немає категорії виду та дуже багата система часів, тощо.

Такі зіставлення не вимагають від викладача-лектора великих витрат навчального часу.

Нова, антропоцентрична, парадигма в мовознавстві, що передбачає переключення інтересів дослідника з мови (об'єкта пізнання) на її носія (суб'єкта), аналіз «людини в мові та мови в людині» (В. А. Маслова), поставила нові завдання перед академічною та на її основі навчальною лінгвістикою й розширила номенклатуру лінгвометодичних (спеціальних) принципів навчання дисциплін мовознавчого циклу в системі університетської педагогічної освіти.

**Лінгвокультурознавчий принцип** вимагає вивчення мови як феномена культури, як засобу залучення до національної культури, що передбачає усвідомлення взаємозв'язку мови та історії народу; осмислення прояву національно-культурного тла в усіх рівнях мовної системи; усвідомлення своєрідності, самобутності, унікальності мови, що вивчається, в процесі діалогу культур та мов. Ці завдання покликані вирішити такі курси, як «Лінгвокультурологія», «Лінгвокраїнознавство» та подібні, але вони є невеликими за своїм обсягом і часто входять до елективної частини змісту освіти студентів-словесників і тому не завжди включаються до освітньо-професійної програми підготовки майбутніх учителів-філологів. У зв'язку з цим викладач університету повинен усвідомлювати культурознавчий потенціал інших дисциплін, переважна більшість яких побудована відповідно до вимог системно-структурної парадигми.

У пропедевтичному курсі «Вступ до мовознавства» (розділ «Загальні питання мовознавства») йдеться про зв'язок лінгвістики й культурології, внаслідок чого виникла лінгвокультурологія, що досліджує прояви культури народу, які відбилися й закріпилися в мові. Студенти повинні усвідомити, що все мовознавство пронизане культурно-історичним змістом, тому що його предметом є мова – основа, умова й продукт культури.

Значний культурознавчий потенціал мають різні курси практикумів, курс риторики, реалізації якого сприятимуть:

– смисловий аналіз, доказовість, аргументація висловлювань відомих письменників, науковців, політичних діячів про мову певної спеціальності (це допоможе майбутнім філологам усвідомити й відчути унікальність і самотність мови, яку вони вивчають, сформувані одну з найважливіших аксіологічних орієнтацій студента – ставлення до мови);

– широке використання текстів із національно-культурним компонентом, що відображають традиції, звичаї, побут, релігію народу, мова якого вивчається, як дидактичного матеріалу до вправ, для диктантів і різних типів переказів та як потужного засобу естетичного, духовного, ціннісного виховання молоді;

– залучення з метою збагачення лексичного запасу студентів-філологів національно-маркованих номінативних одиниць – слів та фразеологізмів, культурно-значуща інформація яких міститься як у денотативному, так і в конотативному значенні одиниць (лексико-семантичні групи слів, що позначають терміни родинних зв'язків, час, ступінь розміру, висоти, особливості характеру, зменшувально-пестливі форми тощо);

– використання завдань лінгвокультурологічного спрямування, мета яких полягає в «добудові відсутніх фрагментів національно-мовної картини світу студента як національно-мовної особистості, в осмисленні, а головне в переживанні студентом національно-духовних цінностей, закладених у лінгвокультурологічний концепт» [2, с. 66];

– розроблення соціокультурних коментарів-пояснень до національно-маркованого дидактичного матеріалу.

Значні можливості для реалізації лінгвокультурознавчого принципу надає базова дисципліна в системі професійної підготовки студентів-словесників – курс сучасної літературної мови, особливо такі його розділи, як «Лексикологія» та «Фразеологія»: ці розділи дозволяють широко використовувати культурно-марковані лексичні

одиниці, що посилює лінгвокраїнознавчий аспект вивчення відповідного рівня мовної системи. Так, у процесі освоєння «Лексикології» використання подібних одиниць як ілюстративного матеріалу доречно в процесі аналізу таких питань:

– парадигматичні відношення в лексиці (під час складання тематичних, лексико-семантичних рядів слів, рядів гіпонімів, підбору гіперонімів);

– мотивоване/немотивоване значення слів (у процесі відтворення внутрішньої форми слова із залученням даних етимології);

– лексичне значення слова, його компонентний склад (аналіз слів, культурно-значуща інформація яких презентована як у денотативному, так і в конотативному значенні одиниць);

– типи переносних значень (метафор, що несуть культурно-національну інформацію);

– системні зв'язки слів, що визначаються різним характером функціонування (аналіз застарілих слів, які відсилають до культури, побуту минулих епох; діалектна, жаргонна лексика).

У процесі вивчення розділу «Фразеологія» використання стійких одиниць із національно-культурною інформацією про світ неминуче під час розгляду питань:

– типології фразеологічних зворотів із погляду їх семантичної злютованості, включаючи четверту групу одиниць – фразеологічні вирази: крилаті вислови, прислів'я, приказки, що відображають розум, спостережливість народу, ставлення до життя, праці, основних моральних понять;

– походження фразеологічних одиниць, зокрема шляхів та джерел виникнення споконвічних ідіом, які складають більшу частину фразеологічного фонду будь-якої мови.

Формуванню культурознавчої компетентності студентів-філологів сприятиме й робота з лексикографічними виданнями, які мають культурне та історико-лінгвістичне значення, – тлумачними, діалектними (у тому числі й тими, що відтворюють національно-регіональний компонент), етимологічними, фразеологічними словниками. Особливе місце в даному переліку займають новітні видання, що відносяться до категорії антропоцентричних. Робота зі словниками може бути організована як під час вивчення розділу «Лексикографія», так і в процесі опрацювання відповідних тем курсу сучасної літературної мови. Доцільно залучати матеріал додаткових джерел, що становлять інтерес для студентів у контексті осмислення

ними культурно-національної специфіка мови, що вивчається. Це можуть бути «етимологічні» тексти з науково-популярних видань, матеріали «лінгвокультурологічних» рубрик (наприклад, «Мова й культура») у науково-методичних журналах тощо.

Культурознавчий компонент закладений у самому змісті дисциплін історико-лінгвістичного сегмента – «Історичної граматики», «Історії... літературної мови» тощо, у процесі вивчення яких у студентів «формується уявлення про мову як суспільне явище, що розвивається й змінюється в тісному зв'язку з історією народу» [4, с. 167].

Великі можливості для осмислення студентами національно-культурної специфіки мови, що вивчається, надає курс «Стилістика», який покликаний служити пізнанню естетики слова. Ці можливості пов'язані з посиленням практичного аспекту викладання – виконання різноманітних вправ на матеріалі країнознавчого спрямування.

Використання дидактичних референтів із національно-культурним компонентом передбачає й дисципліна «Культура мовлення», що долучає студентів до багатства лексики та фразеології мови спеціальності. Значущими в обговорюваному аспекті є такі розділи, як «Багатство та різноманітність мовлення», «Образність і виразність мовлення», «Мовленнєвий етикет», обсяг яких може (і повинен) бути розширений за рахунок розгляду проблем міжкультурної комунікації.

Обов'язкового врахування історії та культури народу вимагає аналіз мови художнього твору, що здійснюється в рамках практикуму «Лінгвістичний аналіз художнього тексту». У контексті реалізації лінгвокультурознавчого принципу необхідно добирати текстові референти з яскравою та значною національно-культурною складовою, яка відбивається в різних рівнях мовної системи – лексико-фразеологічному (національно-марковані номінативні одиниці, культурно-значуща інформація яких представлена через культурні семи й культурні конотації; прецедентні імена; крилаті вислови), морфологічному (лексеми з різноманітними суфіксами, частками тощо), синтаксичному (окремі структурні різновиди речень). Доцільно проводити лінгвокультурознавчий аналіз таких текстів – розбір текстових одиниць у взаємозв'язку мови та культури.

Крім того, дисципліни «Історія... літературної мови», «Стилістика», «Лінгвістичний аналіз художнього тексту» передбачають дослідження мови окремих її носіїв – художників слова, публіцистів,

філософів, громадських діячів, що також сприяє реалізації культурознавчого підходу до вивчення мови.

У теоретичному курсі «Загальне мовознавство», що завершує загальнолінгвістичну підготовку майбутніх учителів-словесників, під час вивчення розділу «Історія мовознавства» в студентів формується уявлення про становлення й розвиток концепції зв'язку мови й культури в історії лінгвістики (Я. Грім, В. фон Гумбольдт, Ф. І. Буслаєв, О. О. Потебня). У розділі «Теорія мовознавства», що вводить студентів у проблематику сучасної лінгвістики, особливо значущою в аспекті реалізації лінгвокультурознавчого принципу є тема «Мова й суспільство», у рамках якої розглядається питання «Мова й культура». Майбутні вчителі-словесники, спираючись на знання та вміння, які в них були сформовані в процесі культурознавчої роботи під час опанування інших спеціальних дисциплін, повинні легко усвідомити інформацію про взаємозв'язок мови та культури, про вплив культури на мову, що відображається у своєрідності лексико-фразеологічних засобів тієї чи іншої мови, особливості нормативно-стилістичної системи, мовного етикету; про варіанти вирішення питання впливу мови на культуру, що існують у лінгвістиці.

І нарешті, культурологічний аспект аналізу мовних одиниць – це велике поле для дослідницької роботи студентів: виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань, написання курсових, кваліфікаційних робіт тощо.

З лінгвокультурознавчим принципом пов'язаний **принцип регіоналізації**, який визначається загальносвітовими тенденціями соціокультурного розвитку суспільства та орієнтований на визнання унікальності регіональних варіантів культур, усвідомлення здобувачами освіти особливостей мови певного регіону, формування уявлення про мову як багаторівневу систему, що функціонує в різних соціолінгвістичних умовах, емоційно-ціннісне ставлення до регіональної спадщини та розвиток навичок використання регіональних знань на практиці.

Напрямами реалізації регіонального компонента в системі філологічної освіти є: «1) знайомство з культурою, історією, звичаями, традиціями регіону навчання; 2) засвоєння відомостей і фактів топоніміки регіону, визначення походження мікротопонімів; 3) аналіз мовної ситуації, мовлення жителів регіону з погляду дотримання/порушення літературних норм, наявності в мовленні

діалектних одиниць; 4) вивчення діалектної лексики; 5) знайомство зі специфікою мовленнєвого етикету краю» [5, с. 153–154].

Основні шляхи реалізації цієї складової:

– тематично-змістова наповненість навчальних дисциплін (тематика регіонального краєзнавчого дидактичного матеріалу (особливо при вивченні іноземних мов) може стати основою структурування інформаційного змісту практикумів з розвитку мовлення);

– застосування регіонально-орієнтованих навчальних текстів, що відтворюють природно-кліматичні, економічні, історичні, культурні особливості регіону, у ролі дидактичного матеріалу до вправ для різних практикумів (усного та писемного мовлення, з орфографії та пунктуації);

– залучення регіонально-маркованих лексичних одиниць у ролі ілюстративно-дидактичного матеріалу для засвоєння певних орфограм у курсі відповідного практикуму (написання великої літери у власних назвах; написання складних і складених географічних назв – окремо, разом, через дефіс; написання прикметникових форм тощо), під час розгляду певних питань із лексикології та морфології в курсі сучасної літературної мови (немотивоване (непохідне)/мотивоване (похідне) значення слів; системні зв'язки слів, обумовлені різною комунікативною сферою вживання; лексико-граматичні розряди іменників, зокрема власні та загальні назви тощо);

– визначення походження мікротопонімів (назв невеликих міст, сел, площ, вулиць, річок, соборів, церков тощо);

– використання регіональних лексикографічних видань (корисними будуть видання, які є результатом регіонально-лінгвістичних експедицій студентів і викладачів закладу навчання);

– знайомство з життям та науково-творчою діяльністю відомих учених-лінгвістів та методистів, імена яких пов'язані з певним регіоном; підготовка повідомлень (або рефератів) при цих видатних учених із використанням науково-популярних видань, матеріалів спеціалізованих журналів, енциклопедичних та довідкових джерел, що в доступній та цікавій формі розповідають про життя й діяльність науковців;

– організація навчальних спеціальних практик, зокрема соціолінгвістичної, яка «покликана зіграти значну роль у накопиченні цінних відомостей про соціолінгвальну ситуацію регіону..., а також допомогти студентам усвідомити зв'язок між мовою й соціальними умовами її функціонування» [5, с. 160] і підготувати їх до майбутньої діяльності вчителя в умовах місцевої соціолінгвальної ситуації;

– регіонально-лінгвістична проблематика навчально- та науково-дослідницької діяльності студентів: аналіз регіональних фактів мови, результатів краєзнавчих досліджень, матеріалів місцевих періодичних видань, радіо, телебачення, особливостей мовлення жителів регіону тощо.

Апелювання до культурно-історичної спадщини регіону дає можливість широко використовувати різні специфічні форми навчальної діяльності: екскурсії (містом; до краєзнавчого музею; музеїв письменників, науковців, які народилися, жили, працювали, відвідували регіон; музею закладу навчання), рольові ігри, семінари-дослідження, семінари-подорожі, заняття інтегрованого типу тощо.

**Когнітивний принцип** відповідає загальним тенденціям у лінгводидактиці, що пов'язані з розробкою механізмів розвитку й активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти, сучасним уявленням про учня/студента як суб'єкта пізнання.

«Впровадження когнітивного принципу в процес навчання, – зазначають Н. С. Медвідь і Г. Д. Малінська, – по-перше, сприяє актуалізації прихованих когнітивних здібностей особистості, по-друге, акцентує увагу на мові. Саме мова виступає як когнітивна здатність людини. Когнітивний підхід до мови реалізується шляхом аналізу лінгвістичних фактів та їхнього зв'язку з організацією понятійної системи. Завдання когнітивного навчання полягає в допомозі здобувачам освіти побудувати цю систему, тому їм необхідно надати не готові знання, а адекватні стратегії оволодіння мовою, застосування яких впливає на розвиток інтелектуальних здібностей студентів, активізацію їхньої пізнавальної діяльності, а також процедур набуття й використання знань» [3, с. 171].

У сучасних науково-методичних публікаціях визначено цілі навчання з позицій реалізації когнітивного принципу:

– «формування мовної та метамовної свідомості: бачення світу через мову, відображення позамовної дійсності в ментальних утвореннях мови, розуміння приватної мови різних наук (літератури, історії, біології тощо), розгляд мови через призму конкретної етнокультури тощо;

– розвиток лінгвістичного та критичного мислення, за якого пріоритетним є свідоме використання мови та мовлення, що потребує розвитку всіх когнітивних навичок: логіки, уяви, пам'яті, креативності, мислення та комунікативних навичок;

– виховання засобами мови (естетичне, духовно-моральне, екологічне тощо) є особливо важливим для виховання любові до своєї

країни, свого народу та своєї мови, що не лише розвиває повноцінну мовну особистість, а й зрештою формує мислячу та емпатичну людину» [3, с. 172].

Когнітивний підхід вимагає активного використання когнітивних технологій, «відповідно до яких ключовим принципом розвитку пізнавальних здібностей є пізнання студентом реальності, а не вивчення готових знань про неї» [7, с. 53]. Значні можливості для активізації пізнавальної діяльності студентів у процесі засвоєння програмового матеріалу лінгвістичних дисциплін, подальший розвиток таких розумових операцій, як аналіз, синтез, порівняння, класифікація, узагальнення, антиципація, екстраполяція, побудова умовиводів тощо, надають практично всі предмети мовознавчого циклу – нормативні та елективні, пропедевтичні й базові, теоретичні та теоретико-практичні, дисципліни, що вивчають будову мови, й ті, предметом вивчення яких є використання мови. Так, на практичних і більшою мірою лабораторних заняттях, у процесі підготовки до них проводяться спостереження над мовними та мовленнєвими фактами, що сприяє виробленню в студентів умінь та навичок лінгвістичного аналізу матеріалу; виконуються вправи, що передбачають різні логічні операції з мовними одиницями; здійснюється робота із залученням лінгвістичних словників, самостійна робота з використанням наукових лінгвістичних та методичних джерел, літератури довідкового характеру. Під час освоєння студентами курсу історичної граматики в них формуються вміння та навички порівняльно-історичного аналізу мовних фактів, виявлення причинно-наслідкових зв'язків досліджуваних явищ. Дисципліни «Історія... літературної мови», «Стилістика» виробляють уміння бачити явища, що вивчаються, в тексті. Практикум «Лінгвістичний аналіз художнього тексту» знайомить студентів із методами та прийомами аналізу тексту, сприяє формуванню вміння наукового дослідження й інтерпретації текстових референтів.

У контексті вимог реалізації когнітивного принципу формується дослідницька компетентність студентів-філологів. Робота в цьому напрямі починається в процесі вивчення практично всіх дисциплін лінгвістичного блоку (про що йшлося вище), виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань із цих дисциплін. Базова теоретична й практична підготовка студентів до науково-дослідної роботи здійснюється в рамках курсу «Основи наукових досліджень у галузі освіти» (або «Основи лінгвістичних досліджень»), який входить

до циклу професійної підготовки майбутніх учителів-філологів; під час написання ними курсових і кваліфікаційних робіт.

Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що проблема відбору, обґрунтування, систематизації, реалізації принципів навчання в сучасній лінгводидактиці вищої школи є актуальною. Це зумовлено відкритістю та динамічністю самої системи принципів, яка активно реагує на інноваційні процеси в суспільстві, освіті, науці. Кількість принципів навчання постійно зростає, деякі з них наповнюються новим змістом, інші набувають своєрідної інтерпретації, забарвленості тощо.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Від звука до тексту. Аналіз мовних одиниць різних рівнів : навчальний посібник / Т. П. Беценко та ін. ; за ред. А. А. Силки. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2004. 204 с.
2. Кучерява О. Лінгвокультурологічні завдання як засіб формування національно-мовної особистості студента філологічного факультету. *Теоретична і дидактична філологія* : збірник наукових праць. Вип. 12. Переяслав-Хмельницький : ФОП Лукашевич О. М., 2012. С. 64–69.
3. Медвідь Н. С., Малінська Г. Д. Когнітивний підхід до вивчення української мови як шлях до вдосконалення комунікативної компетенції здобувачів освіти. *Закарпатські філологічні студії*. Випуск 27. Том 2. 2023. С. 170–174.
4. Пахненко І. Принципы изучения дисциплин лингвистического цикла в вузе. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : науковий журнал. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка. 2018. № 4 (78). С. 155–172.
5. Пахненко І. І., Телетова С. Г. Регіональний компонент системи професійної лінгвістичної підготовки іноземних студентів-словесників. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : науковий журнал. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка. 2022. № 3 (117). С. 151–163.
6. Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі : навчальний посібник / О. М. Горошкіна та ін. ; за ред. О. М. Горошкіної та С. О. Карамана. Київ, 2015. 250 с.
7. Романова Ю. Я., Зембицька М. В. Теоретичні аспекти застосування когнітивних технологій у процесі навчання англійської мови. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 10. Том 3. 2019. С. 52–55.

### **Розділ 3. STEAM-ЗАКЛАД: ПРАКТИКА РЕАЛІЗАЦІЇ КОМУНАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ СУМСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ «СУМСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ АКАДЕМІЧНИЙ ЛЦЕЙ ІМЕНІ ДМИТРА ЄВДОКИМОВА»**

*Інеса Песоцька*

#### **STEM-ОСВІТА: ДОСВІД УПРОВАДЖЕННЯ КОМУНАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ СУМСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ «СУМСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ АКАДЕМІЧНИЙ ЛЦЕЙ ІМЕНІ ДМИТРА ЄВДОКИМОВА»**

Стрімкий розвиток інформаційних технологій, робототехніки, нанотехнологій встановлює гостру необхідність у досвідчених фахівцях, тому виникає освітня потреба в якісному навчанні здобувачів освіти зокрема технічним дисциплінам – математиці, фізиці, інженерії, програмуванню тощо. STEM – збірний термін, яким називають підходи до освітнього процесу, що полягають в отриманні теоретичних, наукових знань у ході практичної діяльності. STEM це і комплекс професій, і педагогічна технологія, і результат освіти. Чинний Закон України «Про освіту» говорить нам про компетентісний підхід у навчанні, а це означає використання STEM-підходу та інтегровану систему освіти.

Метою STEM-підходу в закладі освіти є формування успішної особистості в умовах реалізації Нової української школи шляхом впровадження STEM-освіти. Формувати у здобувачів освіти ключові компетентності: уміння вчитися, знаходити інформацію, критично мислити та використовувати її, що у майбутньому забезпечить можливість успішно навчатися впродовж усього життя, жити і працювати в інформаційному суспільстві, в сучасних економічних умовах.

Вже у 2017-2018 навчальному році закладу освіти надано статус експериментального із впровадження науково-методичного експерименту всеукраїнського рівня «Науково-методичні засади створення та функціонування Всеукраїнського науково-методичного віртуального STEM-центру (ВНМВ STEM-центр)» (термін дії 2017-2021 роки) у якому здійснювалося впровадження п'яти гімназійних STEM-проектів.

STEAM-навчання – це не просто технічна освіта. Вона охоплює значно ширше поняття, а саме вдале поєднання креативності та технічних знань.

Цікавим є те, що під час STEAM-уроків в центрі уваги знаходиться не вчитель, а практичне завдання, яке потрібно вирішити. Учні ж вчаться вирішувати це практичне завдання шляхом проб і помилок, а не вивчають «суху» теоретичну частину.

Для повноцінної реалізації такого підходу обов'язковими є наявність STEAM-лабораторій, STEM-класів. Вони включають в себе наявність 3D принтерів, 3D-сканерів, наборів навчальної електроніки, роботів, механіки та інших сучасних технічних засобів. Робота з ними дає змогу дитині запрограмувати найпростіші речі, змушена сама зрозуміти як застосовувати ті чи інші знання у різних життєвих ситуаціях. Дітям вчитись стає по справжньому цікаво. Як показує досвід, після уроків в STEAM-класах вони ще довго обговорюють між собою набуті знання.

Тому, якщо порівнювати звичайні комп'ютерні класи та STEAM-лабораторії, то саме другі створюють ідеальні умови для вивчення теоретичної частини та застосування нових знань на практиці. STEAM-освіта – вчить ще з шкільної парти вдало комбінувати отримані знання для вирішення реальних життєвих ситуацій. Як наслідок дитина виходить в дорослий світ набагато підготовленішою і не так сильно боїться проблем та труднощів.

STEAM-освіта дозволяє вчителям наочніше пояснювати необхідний матеріал, тому що поруч з теорією діти відразу бачать як це виглядає в реальному житті. Тому, будь-який навчальний рік — привід ставити нові амбітні цілі для закладу освіти. І якщо йдеться про цифрову трансформацію освіти, то кращого способу для цього, ніж сучасна STEM або STEAM-лабораторія, не знайти.

І саме вже багато років заклад освіти займається впровадженням та вдосконаленням різноманітних STEAM-напрямів. Так, на базі двох оновлених навчальних кабінетів: STEM-лабораторії та Центру комп'ютеризації та робототехніки був започаткований гурток з робототехніки, де учні мали змогу впроваджувати технології зі створення власних розробок-роботів: розумний будинок, роботизовані автомобілі тощо, що дозволило посідати призові місця в змаганнях «Робототрафік» на рівні області, України.

У 2018 році відбулося відкриття гімназійної STEM-лабораторії Einstein та її презентація для керівників закладів освіти, педагогічних

працівників і вчителів природничо-математичних дисциплін закладів освіти об'єднаних територіальних громад Сумської області. Протягом року тривала реалізація I (теоретичного) етапу загальногiмназійного експериментального проєкту STEM-освіти «Архітектура особистості».

За цей час Гiмназія була учасником I Всеукраїнського STEM-фестивалю (23.09.2017), співорганізатором Sumy Ukrainian STEM Festival (21.04.2018), учасником обласного фестивалю з нагоди Дня науки (24.05.2018), призером Дев'ятої міжнародної виставки «Сучасні заклади освіти – 2018» у номінації «Застосування інноваційних технологій STEM-навчання в аспекті розвитку здібностей вихованців, учнів і молоді» (16.03.2018).

Завдяки професійній роботі, що проведена протягом останніх років, освітній STEM-простір об'єднав у своєрідний науковий хаб, а багаторічний особистий досвід педагогічного колективу у вивченні питання STEM-освіти, дав поштовх до відкриття на базі закладу освіти філіалу «#STEM-дівчата» (2021 рік).

Філіал «STEM-дівчата» – це спільнота активних дівчат у закладі, що об'єдналися з метою більшого залучення та збільшення кількості дівчат до STEM-напрямів (наука, технології, інженерія, математика). Філіал працює на засадах Положення Дівчата STEM від Центру «Розвиток корпоративної соціальної відповідальності».

Філіал має свої завдання (робити внесок свого закладу освіти до розвитку STEM; залучати дівчат гiмназії до STEM руху (брати участь в заходах та проєктах ініціативи Дівчата STEM, організовувати власні STEM активності тощо); інформувати широку громадськість та Спільноту «Дівчата STEM» про здобутки свого Філіалу тощо); план заходів (або ініціатив), який розробляється колективом філіалу (дівчата вносять свої ідеї та пропозиції). Заходи (ініціативи) побудовані таким чином, щоб об'єднати в собі жіночність та технічний напрямок. Показати, що дівчата можуть робити все. Працювати з роботами, з 3D-обладнанням, проєктувати, творчо мислити.

Формування STEM family, що об'єднує освітянську спільноту допомагає реалізувати ідею проведення «STEMweekend», канікули, робота з батьками, що включає залучення усіх учасників освітнього процесу до активної STEM діяльності. Проведено інноваційні освітні заходи на яких розкриваємо переваги та руйнуємо гендерні стереотипи в обиранні STEM професій.

Гендерну чутливість враховуємо через роботу за напрямом «STEM дівчата заряджають!». Активна робота філіалу за програмою

“Дівчата STEM” (CSR ukraine (Центр «Розвиток КСВ»)) разом з спільнотою по всій Україні: челенджі, заходи та спільна діяльність. В умовах змішаного навчання проводили наукові заходи де отриманим досвідом дівчата ділилися з молодшими учасницями.

Отримана 2021 році STEAM-лабораторія «INFOLAB» стала однією із цікавих складових STEAM-простору в ліцеї. INFOLAB має в своєму розпорядженні сучасне апаратно-програмне забезпечення 3D-технологій (3D-сканер, 3D-ручки, 3D-принтер), фрезерний станок використання яких в навчальному і творчому процесі ліцеїстів та викладачів суттєво підвищують ефективність навчання; навчальні роботи-конструктори (LEGO BOOST «Універсальний набір для творчості», LEGO Education «Набір Технологія і фізика», LEGO Education «Поновлювані джерела енергії», LEGO Mindstorms, Cubelets тощо), які дають змогу в ігровій формі ознайомитися з основами робототехніки, електроніки, механіки, програмування, висувати власні ідеї, створювати складні конструкції з різноманітними датчиками для навігації та взаємодії з навколишнім середовищем і реалізовувати їх на практиці, цифрові вимірювальні комплекси, мікропроцесори та програмування, мережеві та дистанційні інструменти співпраці та ведення проєктів, які забезпечують принцип рівного доступу до якісної освіти для учнів різних вікових груп і особливих потреб.

У 2023 році 11 педагогічних працівників закладу стали переможцями науково-практичних заходів обласної «STEM-школи – 2023», ключовим завданням яких стало представлення власних педагогічних напрацювань із впровадженням технологій STEM. Головною перевагою педагогічних розробок представлених на конкурсі STEM-освіти став синтез науки, практики й мистецтва, що потребував прийняття нестандартних рішень і застосування трансдисциплінарного підходу.

Відповідно до наказу Державної наукової установи «Інститут модернізації змісту освіти» Міністерства освіти і науки України від 07.02.2023 № 21/03-10 «Про організацію та проведення Всеукраїнського фестивалю «STEM-весна – 2023» за системний підхід у розвитку STEM-освіти, вагомі досягнення в інноваційній педагогічній, науковій діяльності та активну участь у проведенні Всеукраїнського фестивалю «STEM-весна – 2023» заклад освіти нагороджено відзнакою «Лідер розвитку STEM-освіти в Україні».

У 2023/2024 навчальному році відповідно до наказів Міністерства освіти і науки України від 12.08.2022 № 741 «Про реалізацію освітнього проекту «Організаційні та науково-методичні умови створення STEM-центрів» у червні 2022 – травні 2027 років, від 12.10.2023 № 1237 «Про розширення бази реалізації освітнього проекту за темою «Організаційні та науково-методичні умови створення STEM-центрів» у червні 2022 – травні 2027 років, закладу освіти надано статус експериментального.

У 2024 році заклад зміг отримати можливість для впровадження віртуального центру/кабінету STEM-освіти із залученням когнітивних і соціальних технологій, а також трансферу знань. За допомогою окулярів віртуальної реальності (VR-окуляри) здобувачі освіти можуть брати участь у реальних і віртуальних навчальних дослідженнях, долучатися до міжнародних дослідницьких проєктів тощо.

За результатами впроваджень STEM-підходу досвід роботи педагогічних працівників висвітлено в 93 науково-методичних статтях, що увійшли до щорічного наукового видання «Анотований каталог публікацій із інноваційної освітньої діяльності та експериментальної роботи педагогічних працівників Сумської області».

Результатом впровадження STEM-підходів є розвиток когнітивної, творчої, емоційної та інших сфер особистості і відбувається не як спонтанне дозрівання, а поступово у процесі навчання та широкого використання набутого практичного досвіду. Таким чином, розвиток інтересу до природничих, технічних дисциплін і математики за допомогою дослідницького навчання демонструє застосування набутих знань у реальному житті, що також є визначальним для STEM-освіти.

*Наталія Юхно*

## **НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ STEM-ОСВІТИ В УКРАЇНІ**

Закони України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про повну загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про професійну (професійно-технічну) освіту», «Про фахову передвищу освіту», «Про вищу освіту», «Про наукову та науково-технічну діяльність», «Про інноваційну діяльність», «Про культуру».

Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти на період до 2029 року «Нова українська школа», затверджена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 року № 988-р.

Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки, затверджена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 17 січня 2018 року № 67-р.

Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти), затвердженої розпорядженням Кабінету Міністрів України від 05 серпня 2020 року № 960-р.

Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 07 листопада 2000 року № 522 (у редакції наказу Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 30 листопада 2012 року № 1352), зареєстрованого Міністерстві юстиції України від 26 грудня 2000 року № 946/5167 (у редакції наказу Міністерства освіти і науки України від 11 липня 2017 року №994).

Розпорядження Кабінету Міністрів України від 13.01.2021 № 131-р «План заходів щодо реалізації Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) до 2027 року»

Наказ Державної наукової установи «Інститут модернізації змісту освіти» «Про виконання деяких пунктів Оперативного плану Міністерства освіти і науки України на 2023 рік» від 20.01.2023 № 21/03-6

Накази Міністерства освіти і науки:

від 17 травня 2017 року № 708 «Про проведення дослідно-експериментальної роботи всеукраїнського рівня за темою: «Науково-методичні засади створення та функціонування Всеукраїнського науково-методичного віртуального STEM-центру (ВНМВ STEM-центр)» на 2017-2021 роки» (продовжено до 2023 року);

від 29 квітня 2020 року № 574 «Про затвердження Типового переліку засобів навчання та обладнання для навчальних кабінетів і STEM-лабораторій»;

від 5 серпня 2020 року № 960-р «Концепцію розвитку STEM-освіти до 2027 року»;

від 10 січня 2023 року № 15 «Про затвердження Оперативного плану Міністерства освіти і науки України на 2023 рік»;

Методичні рекомендації щодо розвитку STEM-освіти в закладах загальної середньої та позашкільної освіти у 2022/2023 навчальному

році лист ІМЗО № 22.1/10-1080 від 15.08.2022 та інших законодавчих актів.

*Олена Кириченко*

## **STEM – ТРЕНД ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ В УКРАЇНІ**

Стратегія розвитку України в умовах глобалізації ґрунтується на амбітній меті досягнення європейських стандартів життя та гідного місця нашої держави у світі. Досягти поставлених цілей можливо тільки на основі ефективної взаємодії економіки, науки, освіти, залучення інноваційних технологій до всіх сфер діяльності суспільства.

Сьогодні суспільство поступово переходить від товарної економіки до інтелектуально-творчої. Сучасний розвиток економіки, науки і техніки потребує від фахівців майбутнього володіння абсолютно новими компетенціями, що знаходяться на перетині декількох галузей, зокрема науки, технології, інженерії й математики. Значна кількість робочих місць у всіх галузях економіки вимагають володіння такими знаннями, що виходять за рамки підготовки фахівців лише до конкретних робочих місць.

Серед основних характеристик, якими має володіти майбутній фахівець відзначають: креативне, аналітичне, творче, інноваційне та системне мислення, міжгалузева комунікація, знання декількох мов і різних типів культур, уміння працювати над проектами в команді, а також в режимі багатозадачності й умовах, що постійно змінюються, інформаційна грамотність і навички ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій, тощо. Стрімка еволюція технологій веде ще й до того, що незабаром найбільш популярними та перспективними на планеті фахівцями стануть програмісти, ІТ-фахівці, інженери, професіонали в галузі високих технологій і т. і. У віддаленому майбутньому з'являться професії, про які зараз навіть уявити важко, всі вони будуть пов'язані з новітніми технологіями і високо технологічним виробництвом. Змінюються традиційні види діяльності й, як наслідок, змінюється система освіти, яка має відповідати вимогам сучасності та потребам особистості, швидко реагувати на динамічні зміни соціального устрою. Орієнтуючись на сучасний ринок праці, фахівці освітньої сфери кардинально переглядають навчальні програми, які мають безпосереднє відношення до підготовки підростаючого покоління до нових ролей у суспільстві,

оволодіння ними такими технологіями, знаннями, уміннями, що задовольняють у майбутньому потреби інформаційного суспільства.

Тому формування освітньої політики вимагає й зосередження уваги на глобальних проблемах у цій галузі (*Проект Національної стратегії розвитку освіти в Україні [Електронний ресурс]*).

Для стимулювання процесів навчання необхідне більш ефективне освітнє середовище: освіта сьогодні стає ключовим чинником розвитку інноваційної економіки України. Впровадження системи освіти STEM продиктовано й вимогою «нової економіки» – бути конкурентоспроможною як всередині країни, так і на міжнародній арені. Аналізуючи глобальні тренди, можна зазначити, що сьогодні продуктивним напрямом у освітньому процесі є поширення STEM-освіти.

Акронім STEM (S–science, T–technology, E–engineering – M–mathematics) вживається для позначення популярного напрямку в освіті, що охоплює природничі науки (Science), технології (Technology), технічну творчість (Engineering) та математику (Mathematics). Це напрям в освіті, при якому в навчальних програмах посилюється природничо-науковий компонент + інноваційні технології. Технології використовують навіть у вивченні творчих, мистецьких дисциплін. STEAM (S – science, T – technology, E – engineering, A – art/мистецтво, M – mathematics).

*Світлана Болобан*

## **СКЛАДНОПІДРЯДНЕ РЕЧЕННЯ. СТВОРЕННЯ АНІМАЦІЇ**

**Анотація до STEM – уроку з української мови. 9 клас.**

Тема: Складнопідрядне речення. Створення анімації.

Автор: Болобан Світлана Миколаївна, учитель української мови та літератури Комунального закладу Сумської міської ради «Сумський обласний академічний ліцей імені Дмитра Євдокимова», старший учитель.

Урок розроблено у формі квесту. У розробці висвітлено, що саме при такій формі роботи учнівство задіяне на всіх етапах.

Поставлено за мету узагальнити знання та уміння про складнопідрядне речення, ознайомити здобувачів освіти із загальними поняттями про мультиплікацію; створити власну анімацію за допомогою

онлайн-ресурсу Canva. Ефективно застосовано наочні, пошукові, словесні, інтерактивні, дослідницькі, групові методи роботи, що допомагають розвивати у здобувачів освіти такі компетенції і життєві навички, як логічне і критичне мислення, креативність, орієнтацію в інформаційному просторі, вміння працювати в команді, здатність до ефективної взаємодії, оцінювання проблеми і прийняття рішень, різнобічний розвиток індивідуальності, бажання бути успішними.

*Ключові слова:* складнопідрядне речення, види підрядних речень, історія анімації, створення анімації.

### **Тема. Складнопідрядне речення. Створення анімації.**

**Тип уроку:** узагальнення й систематизація знань і умінь

**Мета уроку:** узагальнити знання, вміння та навички зі складнопідрядного речення, ознайомити учнів із загальними поняттями про анімацію та основними історичними фактами її появи; створити анімацію за допомогою онлайн-ресурсу Canva; розвивати вміння знаходити СПР у тексті; розвивати креативне логічне мислення, дослідницькі навички, інформаційну культуру учнів; виховувати вміння працювати в команді, толерантне ставлення до інших, бажання бути успішним.

**Форма проведення:** урок-квест.

**Вікова категорія здобувачів:** 9 клас/14-15 років.

**Методи роботи:** наочні, пошукові, словесні, інтерактивні та дослідницькі.

**Прилади й матеріали:** мобільні телефони, планшети, інтерактивна дошка, ноутбук для вчителя, доступ до мережі Інтернет, презентація, дидактичний матеріал.

**Міжпредметні зв'язки:** українська мова, інформатика, технології, математика, мистецтво.

#### **Очікувані результати**

Після цього уроку здобувачі освіти зможуть:

- визначати види складнопідрядних речень;
- розрізняти між собою сполучники й сполучні слова;
- складати речення за поданими схемами;
- працювати з додатковою літературою;
- самостійно отримувати інформацію від чату GPT;
- створювати власний анімаційний продукт.

**Перебіг уроку**

*Технології повинні бути суміщені  
з мистецтвом і гуманітарними науками,  
щоб змусити наші серця співати.*

Стів Джобс

**I. Організаційний момент (1 хв.)****II. Мотивація навчальної діяльності (2хв.)**

Добрий день, шановне учнівство! Сподіваюся, що від сьогоднішнього уроку у вас залишаться приємні враження, ваші серця наповняться добром і любов'ю, а розум – новими знаннями.

Пропоную переглянути мультфільм, створений нашими ліцеїстами на мультиплікаційній студії «СОГІ-studio».

Ця весела історія про те, що тільки наполегливе навчання, щире прагнення створити щось нове неодмінно допоможуть утілити в життя будь-яку мрію!

<https://youtu.be/uzY4sgQe5RM>

(Перегляд анімаційного пластилінового мультфільму).

Чи цікаво вам дізнатися як створювався цей анімаційний фільм?

А чи знаєте ви історію розвитку анімації?

Які «мультфільми» створювали первісні мисливці?



На сьогоднішньому уроці ми не тільки узагальнимо й систематизуємо знання про складнопідрядне речення, відкриємо багато таємниць про мультиплікацію, але й створимо власну анімацію.

**III. Повідомлення теми, цілей та завдань уроку (1хв.)****IV. Актуалізація опорних знань, умінь і навичок (5 хв.)**

Але перш, ніж доручити вам конкретну важливу справу, покажіть свої знання з теми «Складнопідрядне речення» за допомогою «Колеса фортуни».

**Інтерактивна вправа «Колесо фортуни»****V. Інструктаж учасників квесту *Adventure Time* (2хв.)**

Клас ділимо на 4 команди. Зробимо 6 зупинок – 6 історій про розвиток анімації. Бажаю усім успіху.

**VI. Проведення квесту *Adventure Time* (17 хв.)****1 ЗУПИНКА «Мультфільм», що створили первісні мисливці.**

*Завдання: уважно прочитайте текст. Знайдіть складнопідрядні речення. Вкажіть сполучники підрядності та*

сполучні слова. За допомогою мобільних додатків проскануйте QR-код та розгляньте ілюстрацію до завдання.

Зазвичай люди думають, що анімація в історичному плані розвивалася так: з'явилася навичка малювання, потім – фотографування, потім – відео, кінематограф, і на основі всього цього – анімація. Але люди оживляли картинки сотні років тому. Анімація починається з наскельних зображень первісних людей. Найдавніші зображення, яким більше 30 тисяч років, зроблені у печері Шове на півдні Франції. Люди, які їх малювали, бачили світ навколо живим і в малюнках хотіли передати його таким самим. Вони забиралися вглиб печер, де темно. Стіни, на яких малювали, нерівні, і це може створювати оптичну ілюзію. Конкретний приклад з історії: якщо намалювати бізона з вісьмома ногами, розташованими певним чином, завдяки мерехтінню смолоскипа бізон наче перебиратиме ногами (З інтерв'ю українського письменника Нікити Кравцова, автора книги «Історія анімації. Як народжується мистецтво»).



## 2 ЗУПИНКА Мальована анімація.

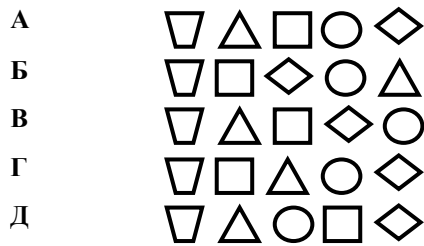
Завдання: *опрацюйте текст. Установіть, якій схемі відповідає речення. [ , (...), ], (...). Запишіть виділене слово фонетичною транскрипцією. Проскануйте QR-код та розгляньте ілюстрацію до завдання.*

Більшість мультфільмів створювалося за допомогою малюнків. Те, що здавалося нам безперервною картинкою, насправді було сотнями малюнків, які з'єднували в кадри. Технічно це був неймовірно складний процес. Особливо, коли не було комп'ютерів та інших технологій, здатних все спростувати.

Як правило, аніматори малювали по 24 малюнки для однієї секунди мультфільму. Тільки уявіть, скільки малюнків потрібно було намалювати вручну, щоб створити 10-хвилинну анімацію. «Фантасмагорія» – найперший повноцінний мальований мультфільм в історії. За час створення 1,5 – хвилинного мультика знадобилося 700 малюнків (З інтернету).

## 3 ЗУПИНКА Перший мультфільм зі звуком.

Завдання: *зміст первісного тексту буде відновлено, якщо речення розташувати в послідовності, запропонованій у рядку. Проскануйте QR-код та розгляньте світлину автора першого мультфільму зі звуком.*



○ Його історія починається точнісінько так, як історії мільйонів хлопців і дівчат із простих родин, що мають за собою тільки світлі мрії й високі прагнення.

▽ Мультимедійна імперія Disney уже багато десятиліть тримає планку найвпливовішої компанії в індустрії анімації.

□ Нинішній обіг компанії сягає 57 мільярдів доларів у рік. А кількість працівників незабаром дійде до 200 000 осіб.

◇ Фундамент цього потужного фінансового конгломерату індустрії розваг світового масштабу заклала одна людина – Волт Дисней.

△ Він не народився в багатій родині, не був сином впливових батьків. Він пройшов непростий шлях боротьби за свої ідеали, і врешті зумів кардинально вплинути на формування світу, у якому ми живемо нині (Із книги «Історія анімації. Як народжується мистецтво» Нікити Кравцова).

Правильна відповідь: Б



#### 4 ЗУПИНКА. Пластилінова мультиплікація.

Цей вид мультиплікації анітрохи не простіший, ніж мальований. Аніматори створюють статичні декорації і пластилінових «акторів», яких потім фотографують. Створення пластилінової анімації – складний процес, що вимагає великої праці і терпіння. Цю роботу можна розподілити на кілька основних етапів: підготовчий, розроблення персонажів, розкадрування, монтаж.

*Завдання: перегляньте пластиліновий мультфільм «Кухлик» за гуморескою П. Глазового, створений нашою анімаційною студією «СОГІ-Студія». За поданими схемами складіть складнопідрядні речення про пластилінову анімацію. Визначте види підрядних речень.*



[ ], (для того, щоб...).

(якщо...), [ ].

#### 5. ЗУПИНКА. Комп'ютерна мультиплікація.

*Розвиток пошукових навичок.*



*Завдання: отримайте інформацію про комп'ютерну мультимедію від чату GPT, самостійно сформувавши оптимальний запит. Відредагуйте речення.*

*На основі отриманої інформації складіть складнопідрядне речення з кількома підрядними частинами.*

### **6. ЗУПИНКА. Створення анімацій (15 хв.)**

Ви пройшли 5 зупинок – 5 історій еволюції анімації.

Залишилася остання зупинка. Пропоную створити коротку власну анімацію про складнопідрядне речення на платформі Canva.

*(Зразки учнівських робіт можна переглянути за QR-кодом)*

#### **VI. Підбиття підсумків (1хв.)**

Оголошення результатів команд.



#### **VII. Рефлексія (1хв.)**

Пройти опитування Google Forms за покликанням:

<https://docs.google.com/forms/d/120srsgityE5OyAX8PvdXtth1A0Zy-I73-4qc/edit>



#### **VIII. Домашнє завдання (1хв.)**

Додати на віртуальній стіні Padlet свої пости з пройденої теми.

*Тетяна Василенко*

## **ПОВІСТЬ «ТІНІ ЗАБУТИХ ПРЕДКІВ» МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО. СВІТ ЛЮДИНИ У ЗВ'ЯЗКУ ЗІ СВІТОМ ПРИРОДИ.**

**Анотація до STEM – уроку з української літератури. 10 клас.**

Тема: Повесть «Тіні забутих предків» Михайла Коцюбинського. Світ людини у зв'язку зі світом природи. Фольклорне тло твору. Образи й символи в ньому. Образи Іванка Марічки як утілення романтичної ідеї незнищенності кохання.

Автор: Василенко Тетяна Віталіївна, учитель української мови та літератури комунального закладу Сумської міської ради «Сумський обласний академічний ліцей імені Дмитра Євдокимова», старший учитель.

У розробці STEM – уроку за повістю Михайла Коцюбинського «Тіні забутих предків» досліджено аспект взаємодії творів української, зарубіжної літератури та географії.

Поставлено за мету вдосконалювати вміння здобувачів освіти розкривати образи художнього твору, розвивати вміння зіставляти, аналізувати та синтезувати вивчене.

Порушено актуальні проблеми, розв'язання яких стало важливим етапом у прочитанні та аналізі твору української літератури в контексті загальноєвропейської літературної парадигми.

Застосовано компаративний та психоаналітичний аналізи дослідження, інтерактивні, діалогічні, групові методи роботи, що допомагає розвивати у здобувачів освіти критичне мислення, підвищує інтерес до читання, формує комунікативні навички, стимулює пізнавальну активність.

Досягнуто очікуваних результатів : формування компетентного учня – читача, який розуміє ціннісне значення читання для власного розвитку, здатен працювати в команді, спілкуватися, взаємодіяти, вести діалог, критично мислити, бути ініціативним, відкритим, комунікабельним.

Ключові слова : модернізм, стиль, імпресіонізм, етнокультура, етнос.

**Тема:** Повість «Тіні забутих предків» Михайла Коцюбинського. Світ людини у зв'язку зі світом природи. Фольклорне тло твору. Образи й символи в ньому. Образи Іванка та Марічки як утілення романтичної ідеї незнищенності кохання.

**Мета:** розкрити образи твору, опрацювати фольклорні особливості повісті, поглибити уявлення про Гуцульщину, її неповторний колорит і чарівність; розвивати творче мислення учнів, удосконалювати вміння аналізувати художній твір; розвивати вміння зіставляти, аналізувати й синтезувати вивчене; розвивати навички робити компаративний аналіз творів української та зарубіжної літератури; формувати в десятикласників любов до мистецтва, прищеплювати почуття зацікавленості до звичаїв, обрядів, етнокультури гуцульського народу.

**Тип уроку:** урок закріплення знань, умінь і навичок (інтегрований урок: українська література, зарубіжна література, географія).

**Обладнання:** інтерактивна дошка, медіафайли, підручник з української літератури.

Інформаційно - комунікаційні технології, методи, прийоми, форми роботи: бесіда, усна зв'язна розповідь, заочна екскурсія, кроссенс, метод «Прес», кола Венна.

### Епіграф:

*Лови летючу мить життя! Чаруйсь, хмелій,  
впивайся  
І серед мрій і забуття в розкошах закохайся...  
Як іскра ще в тобі горить і згаснути не встигла, -  
Гори! Життя – єдина мить. Для смерті ж –  
вічність ціла*

Олександр Олесь

### Перебіг уроку

**I. Організаційний момент** (1 хвилина). Мотивація навчальної діяльності учнів. Звучить пісня Володимира Івасюка «Я піду в далекі гори».(Слайд 1. Кроссенс).

#### Учитель української літератури.

Шановні учні, перед вами кроссенс. Пропоную уважно розглянути його, спробувати самостійно сформулювати тему та мету нашого уроку. Переглянувши логічний ланцюжок із 9-ти асоціативних малюнків, десятикласники роблять припущення щодо теми та мети уроку: узагальнити вивчене про повість «Тіні забутих предків» Михайла Коцюбинського.

Сьогодні ми з вами поринемо в загадковий світ природи Гуцульщини, познайомимося з її міфічними істотами, доторкнемося до найпотаємнішого – таємниці кохання, а також звичаїв, традицій і вірувань гуцулів. Я прошу вас бути активними та уважними.

#### II. Оголошення теми, мети уроку (2 хвилини).

Запишімо в робочі зошити тему, епіграф і проблемні питання, на які ви дасте відповіді в кінці уроку:

- Чи могло бути майбутнє в кохання Іванка та Марічки?

- Чи має право існувати кохання в ранньому віці? Чи не приречене воно на нещасливе завершення?

#### III. Актуалізація опорних знань (7 хвилин).

##### 1) Літературний диктант (3 хвилини).

1. Укажіть назву населеного пункту, який справив глибоке враження на М. Коцюбинського та зумовив появу повісті «Тіні забутих предків» (Криворівня).

2. Указати прізвища двох ворогуючих сімей у творі (Палійчуки і Гутенюки).

3. Як називався музичний інструмент, на якому вмів грати Іванко? (денцівка або флюяра).

4. Кому з героїв твору автор дає таку характеристику: «Здорова дівка, з грубим голосом і властою шиєю»? (Палагна).

5. Неповторний у цілому світі музичний інструмент гуцулів, який сповіщав людям про народження немовляти, весілля чи смерть? (Трембіта).

6. Кому з персонажів належить характеристика: «Тепер...був уже легінь, стрункий та міцний, як смерічка, мастив кучері маслом, носив широкий черес і пишну кресаню»? (Іван).

7. Міфічний персонаж, який «просить стрічного в танець та роздирає нявки»? (Чугайстир).

8. Укажіть жанр пісень, які складала і співала Марічка? (Коломийки, співанки).

9. Що протягнула маленька Марічка Іванкові у відповідь на спричинене зло? (Цукерку).

10. «Про нього люди казали, що він богує...його боялися, але потребували всі», Хто це? (Мольфар, чарівник Юра).

11. Який мальовничий куточок України оспівано в повісті? (Гуцульщина).

12. Що стало на заваді коханню Івана та Марічки? (родова ворожнеча).

(Слайд 2. Відповіді). Взаємоперевірка. Парна робота. Учні обмінюються робочими зошитами та оцінюють знання однокласника.

**Учитель географії.** (Слайд 3. Відеопрезентація про географічне положення, ремесла, звичаї, традиції Гуцульщини) (4 хвилини).

Гуцули – етнічна група українців найстародавнішого племені літописних уличів, що живуть у Карпатах: Івано-Франківська, Чернівецька і Закарпатська області. Територія Гуцульщини в Україні – 6,5 тис.км<sup>2</sup>, на півночі Румунії в Мармароцині та південній Буковині.

Українські дослідники припускають, що слово «гуцул» походить від «гуцал» – «стрибати». Підтвердження цієї версії можна побачити в народних танцях представників гуцульських громад, зокрема, у народному чоловічому танці «Аркан».

Традиційна гуцульська культура часто представлена барвистою та вишуканою майстерністю їхнього одягу, вишивкою,

килимкарством, писанкарством, керамікою, скульптурою, архітектурою, деревообробкою, металообробкою.

Гуцули використовують унікальні музичні інструменти, у тому числі трембіту, а також кілька видів сопілок, дрімбу, цимбали, які застосовують для створення унікальних народних мелодій.

#### **IV.Опрацювання навчального матеріалу (25 хвилин).**

##### **Учитель української літератури.**

До нас на урок завітали головні герої повісті – Іванко та Марічка.(Інсценізація уривку твору десятикласниками (Слайд 4).

##### **2) Евристична бесіда за змістом твору (3 хвилини).**

1. Як відбулася перша зустріч Івана та Марічки?
2. Що так вразило малого Івана в Марічці, що відтіснило навіть горе від смерті батька?
3. Якими талантами наділені Іван та Марічка? Відповіді підтвердіть цитатами з твору.

4. Чи можемо ми назвати закоханих – дітьми природи, які розуміють і живуть за її законами?

5. Яка причина розлуки молодих?

6. Як переносить Іван смерть коханої?

##### **Учитель зарубіжної літератури (3 хвилини).**

Учні, сьогодні на уроці ми поглиблюємо свої знання про течію модернізму – імпресіонізм, удосконалимо своє вміння визначати його риси в художньому творі.

##### **Теорія літератури.**

Імпресіонізм (від французького *impression* – враження) – одна з основних течій модернізму. З'являється в II половині XIX ст. – на початку XX ст.

Визначальні ознаки:

- психологізм у змалюванні персонажів;
- прагнення відтворити найтонші зміни в настроях, схопити миттєві враження;
- особливий лаконізм прози, ритмічність;
- посилена увага до кольорів і звуків, до яскравих деталей;
- відмова від великих соціальних проблем.

##### **3) Робота з текстом (5 хвилин).**

Із запропонованого уривку повісті учні виписують у робочі зошити зорові, слухові, нюхові, дотикові образи. По черзі 4 учні зачитують відповіді.

(«Гори міняли своє блакитне убрання на рожеві із золотом ризи», «синє дихання гір», «зелена кров гір», «зажурені гори вкрила сумна смерека», «десь курився синій димок від ватри») тощо.

**Учитель української літератури (7 хвилин).**

Образи героїв твору – і головних, і другорядних – підпорядковані ідейному змісту твору. Вони єдині зі світом Карпат, живуть у гармонії з грізними силами природи. Саме природа об'єднала дітей двох ворогуючих родин – Івана та Марічку. Їхнє кохання було щирим і чистим, як сама природа, і виливалося музикою Іванової флюяри та Маріччиних коломиїнок. Інші образи твору – герої та казкові істоти – також підкреслюють єдність людини і природи.

Учні, перед вами таблиця (Слайд 5). Клас ділиться на 2 групи, кожна з яких обирає капітана. 1 група отримує завдання заповнити таблицю, а 2 – скласти сенкани до образів Івана, Марічки, Палагни, Юри. Колективне обговорення питання учнями груп, капітани обох команд дають відповіді (5 хвилин).

**4) Перегляд уривку з кінофільму С. Параджанова «Тіні забутих предків».**

**Учитель української літератури (Слайд 6) (5 хвилин).**

**Бесіда щодо уривка:**

- Яке християнське свято зображено, що до нього весь день готувалися Іван з дружиною Палагнуою?

- Які вірування пов'язані з цим святом у гуцулів?

- Як у ваших сім'ях проходить Святвечір, які 12 страв готують у вашій родині?

Неповторною та своєрідною в повісті М.Коцюбинського є мова твору. Вона пересипана архаїзмами та діалектними словами.

**5) Словникова робота (2 хвилини).**

Легінь – парубок.

Маржинка – худоба.

Черес – шкіряний пояс.

Крисаня – капелюх.

Полонина – безліса ділянка для пасовища, сінокосу.

Спузар – казкар.

**V. Компаративний аналіз (4 хвилини).**

**Учитель зарубіжної літератури.**

У 8 класі ви вивчали трагедію В.Шекспіра «Ромео та Джульєтта» на уроках зарубіжної літератури.

Порівняймо 2 твори. Чим подібні й відмінні їхні сюжетні колізії, характери головних героїв і провідні ідеї. Пропоную створити кола Венна та відмітити, що спільного та відмінного в сюжетах творів. (Слайд 7).

#### **VI. Підсумки почутого на уроці (3 хвилини).**

- Чи вдало підібраний епіграф до уроку? Як він стосується нашого твору?

- Чи могло бути майбутнє в кохання Івана та Марічки?

- Чи має право існувати кохання в ранньому віці? Чи матиме воно щасливе завершення?

Шановні учні! Наш урок добігає кінця. Сподіваємося, що безсмертна повість видатного українського письменника, Сонцеклонника М.Коцюбинського залишиться надовго у ваших серцях, а українські Ромео та Джульєтта – Іванко та Марічка – дають натхнення творити, плекати віру в перемогу добра над злом, ненавистю, нечистю. Плекати віру в непереможну силу кохання!

Учні! На уроках інформатики під час вивчення теми «Комп'ютерна графіка» у вас є можливість створити зображення, використовуючи програми штучного інтелекту, які набули нині великої популярності. Прикладом використання є програма Dream by WOMBO (штучний інтелект). Потрібно ввести ключові слова для створення ілюстрації-асоціації штучному інтелекту. Ось як бачить він наших головних героїв повісті – Іванка та Марічку, а також мальовничі Карпати. На мою думку, це чудесні картини, чи не так? (Слайд 8.1, 8.2).

**VII. Рефлексія (1 хвилина).** Виберіть твердження і обґрунтуйте свою відповідь на питання: «Здивувало», «Засмутило», «Вразило».

#### **VIII. Коментування домашнього завдання (2 хвилини).**

1. Створити діаманту «Марічка/ Палагна» (Слайд 9).

2. Переглянути віртуальну екскурсію по Криворівні, по Коломийському музею народного мистецтва Гуцульщини та Покуття

(<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:cT5Pwk1ljkJ:https://hutsul.museum/&cd=1&hl=ru&ct=clnk&gl=ua>). Написати

відгук.

3\*. Скласти фанфік до повісті.

**УКРАЇНСЬКІ СІЧОВІ СТРІЛЬЦІ****Анотація до STEM – уроку з історії України. 10 клас.**

Тема уроку: Українські січові стрільці.

Автор: Гуппал Тетяна Олексіївна, учитель історії КЗСОР «Сумський обласний академічний ліцей імені Дмитра Євдокимова», старший учитель.

Урок присвячений дослідженню бойової звитяги та культурно-просвітницької діяльності Українських січових стрільців під час Першої світової війни.

Особливу увагу приділено підготовчому етапу, коли учні об'єднувались у дослідницькі групи, виконували пошукову роботу. У процесі підготовки проводились консультації з учителями української мови та літератури, захисту України, що сприяло розвитку міжпредметних зв'язків і підвищенню організації самостійної пізнавальної діяльності учнів.

Порушено актуальне питання «Чи можна стверджувати, що Українські січові стрільці – перше в новітній історії національне військо?». Не залишено поза увагою питання гендерності на прикладі активної участі жінок у лавах Січових стрільців.

Урок супроводжується учительською та учнівськими комп'ютерними презентаціями PowerPoint, відеосюжетами, інфографікою. Застосовано інтерактивні, групові методи роботи, опрацювання історичних джерел, мапи. До уроку додаються QR-коди, посилання до інтернет ресурсів Canva, LearningApps, віртуального музею, Інституту національної пам'яті.

Досягнуто очікуваних результатів: здобувачі навчилися аналізувати та узагальнювати історичний матеріал; висловлювати аргументовані судження щодо діяльності січовиків та стільчинь у Першій світовій війні; називати дати, місця битв; завдяки вирішенню проблемного питання, дійшли висновку, що УСС – перше українське національне військо; прививати повагу до культурно-просвітницької діяльності УСС, виховувати свідомого громадянина-патріота, завжди готового до захисту своєї Батьківщини.

Ключові слова : Перша світова війна, українські січові стрільці, усуси, стрільчині, гендерність, національне військо.

**Тема. Українські січові стрільці.**

**Мета:** дослідити історію утворення легіону УСС, бойові звитяги, культурно-просвітницьку діяльність усусів, ознайомитись із видатними представниками січовиків; розвивати навички дослідницької роботи, вміння працювати з різними джерелами інформації, систематизувати й узагальнювати матеріал, робити висновки; формувати в учнів відчуття ідентичності та власної гідності у результаті осмислення досвіду минулих поколінь, виховувати почуття патріотизму.

**Очікувані результати.** Після уроку учні/учениці зможуть:

- характеризувати участь УСС у бойових діях 1-ї світової війни;
- тлумачити та застосовувати поняття і терміни за темою;
- називати дати, місця битв за участі УСС та видатних січовиків та стільчинь;
- показувати на карті бойовий шлях УСС;
- характеризувати культурно-просвітницьку діяльність УСС;
- аналізувати та узагальнювати історичний матеріал;
- висловити аргументовані судження щодо діяльності УСС.

**Цільова аудиторія** – 10 клас/ 15-16 років.

**Тип уроку:** урок засвоєння нових знань та умінь.

**Форма уроку:** комбінований.

**Інформаційно-комунікаційні технології:** «Мозковий штурм», робота в групах, парах, презентації, метод «Прес», прийом «Селфі», історичні пазли (ресурс Learningapps), інфографіка (ресурс Canva), QR-коди.

**Прилади й матеріали:** *Мультимедійні засоби:* комп'ютер (ноутбук, планшет), проектор, учнівські гаджети (планшети, телефони). *Матеріали:* роздавальний матеріал, історична мапа, підручник.

**Підготовча робота.** У процесі підготовки до заняття учні були об'єднані в групи, у дослідженнях кожній групі допомагали вчителі закладу.

I група – «Символіка УСС» (консультант: учитель Захисту України).

II група – «Культурно-просвітницька діяльність УСС» (консультант – учитель української літератури).

III група – «Жінки в лавах УСС» (консультант – учитель історії).

Матеріал розробки може бути використаний під час вивчення розділу з історії України «Україна в роки Першої світової війни», елементи уроку можуть бути використані при опрацюванні тем

«Українська революція», «ЗУНР» з історії України, української літератури, Захисту України, у позакласних заходах.

## СТРУКТУРА УРОКУ

### I. Підготовчий етап

- Організаційний момент (1 хв.)
- Актуалізація опорних знань (4 хв.)
- Мотивація навчальної діяльності (1 хв.)
- Оголошення теми, представлення її змісту й очікуваних результатів (2 хв.)

### II. Основна частина

- Сприйняття й усвідомлення нового матеріалу (15 хв.)
- Представлення проєктної роботи - (10 хв.)

### III. Підсумковий етап.

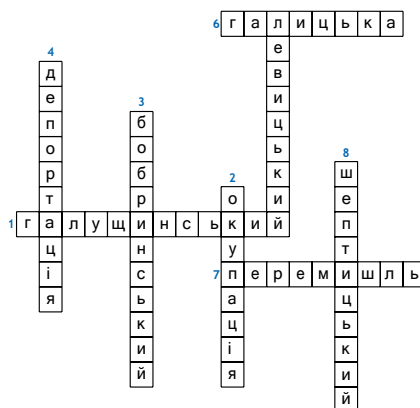
- Узагальнення й систематизація знань – (7 хв.)
- Підведення підсумків уроку, рефлексія – (4 хв.)
- Інструктаж до виконання домашнього завдання – (1 хв.)

За Україну, за її волю,  
За честь і славу, за народ!  
Микола Вороний

## ПЕРЕБІГ УРОКУ

### I. Підготовчий етап

- **Організаційний момент.** Привітання, емоційне налаштування на урок.
- **Актуалізація опорних знань**  
**Кросворд навпаки (робота в парах).** Учні мають скласти запитання до слів у кросворді



- У чому полягала трагедія українського народу в цій війні?  
Чи сприяла війна пожвавленню національно-визвольного руху?

**Мотивація***Перегляд відеоролика*<https://www.youtube.com/watch?v=SCGhRdgtidM>

Лідер гурту «Бумбокс» Андрій Хливинок, який вступив до тероборони, заспівав для українців посеред Києва пісню «Ой у лузі червона калина...», яку наразі знає майже кожен українець, вона звучить в усьому світі, її виконують і діти, і відомі гурти й виконавці. Ця пісня стала символом боротьби та незламності українського народу. 110 років тому вона слугувала гімном Українських січових стрільців. Сьогодні воскресимо в пам'яті одну із сторінок нашої історії про Українських Січових Стрільців.

**Оголошення теми уроку, представлення її змісту та очікуваних результатів.** Учитель оголошує тему уроку й пропонує учням висловитися з приводу змісту та очікуваних результатів («*мозковий штурм*»). Після цього відбувається порівняння очікуваних результатів.

**II. Основна частина****План**

1. Бойова звитяга Українських січових стрільців
2. Символіка УСС
3. Культурно-просвітня діяльність січовиків
4. Жінки в складі УСС

**Постановка проблемного запитання**

- *Чи можна стверджувати, що Українські січові стрільці – перше в новітній історії національне військо?*

Австрійський уряд в умовах, коли на фронтах для нього складалося несприятливе становище, був щедрим на обіцянки і дозволив у складі Австро-Угорської армії створити національний український збройний підрозділ, який отримав назву легіон Українських січових стрільців.

**Перегляд відеосюжету.** Перед демонстрацією учням ставляться запитання, на які учні мають дати відповідь:

- Як виник легіон Січових стрільців?
- Що слугувало основою військових угруповань?
- Чому створення цих воєнізованих загонів стало можливо саме в Західній Україні?
- Які факти говорять про військовий вишкіл і звитягу УСС?
- Де усуси здобули першу перемогу над ворогом?

<https://www.youtube.com/watch?v=Ry8O2DYeDlk>

**Робота з документом** (роздавальний матеріал):

У своєму зверненні до народу стрільці заявляють: *"Ми пішли в світову війну лише тому, щоби наша Україна, в часі цього всесвітнього смертельного спору могла проголосити, що є і хоче бути, хоче мати своє місце під сонцем. Коли, це тривожить нас та думка, чи жертва крові принесе користь Україні, чи ті могили наших товаришів, найкращих синів України, які виростають слідом за нами від далекого Закарпаття аж до подольських степів - просинаються до покрови незавидної долі нашого народу, спішать зірвати ті ганебні кайдани неволі"*.

- Як пояснювали свої наміри створити військовий легіон самі стрільці?

- Наскільки актуальне це звернення сьогодні?

Головною причиною утворення легіону УСС було прагнення свідомих українців Галичини мати свої військові формування, які б дозволили у слушний момент вибороти незалежність України. На цей заклик відгукнулися багато охочих. Всього ж виявили бажання вступити до легіону близько 28000 українців. Австрійський уряд, боячись створити такий великий національний військовий підрозділ, зарахував до легіону лише 2, 5 тис. осіб.

**Робота з історичною мапою.**

Роздивіться мапу на у підручнику, визначте:

- Де проходили лінії фронту станом на початок 1915 р., на початок 1916 р., на кінець 1916 р.;
- Прослідкуйте бойовий шлях УСС;
- Де і коли відбувались головні бої за участю УСС.

**Виступ I групи про символіку УСС** (учні виступають з повідомленням та представляють комп'ютерну презентацію).

Створений в розпал I-шої світової війни, легіон Січових Стрільців - це була армія справжніх інтелігентів, носіїв високих ідей і благородних ідеалів. УСС - єдина армія того жорстокого часу, який ні тодішні, ні пізніші противники ніколи не залишили жодного факту мародерства, насильництва щодо полонених чи населення. Стрілецтво дало нам цілу плеяду легендарних поетів, художників, скульпторів, композиторів, письменників, артистів.

**Виступ II групи «Культурно-просвітницька діяльність УСС»** (демонстрація інфографіки, створеної за допомогою ресурсу Canva, учні можуть розглядати на своїх гаджетах сканувавши QR-код).

<https://www.canva.com/design/DAFdkcfZNM0/kAHXMR5jVLsYvK4I13v8HQ/edit>



Особливістю Легіону УСС стала присутність у бойових лавах жінок.

*Виступ III групи «Жінки в складі УСС» (демонстрація учнівської презентації).*

Порахуйте відсотковий склад жінок у лавах УСС на почату війни та наприкінці, зробіть висновок.

Патріотизм і героїзм відважних стільчинь надихає сучасних захисниць України. В Україні немає слабкої статі!

### III. Підведення підсумків уроку

#### Узагальнення та систематизація знань.

Учням пропонується виконати вправу «Пазли» за допомогою інтерактивних вправ сайту LearningApps та назвати ім'я історичної постаті, що зображена на світлинах - Вільгельм Габсбург (Василь Вишиваний).



<https://learningapps.org/display?v=p1fok5eh223>

Учні повертаються до проблемного запитання, застосовуючи метод «Прес», і висловлюють свої судження, підкреслюючи національні традиції у системі формування, вишколу УСС, символіці та спрямованості їх культурно-просвітницької діяльності.

#### – Самооцінювання

Пропоную оцінити свою роботу на уроці та в процесі підготовки, зарахувавши відповідні бали.

#### – Рефлексія

Приєм «Селфі». Учням пропонується зробити селфі на своїх гаджетах, показавши таку емоцію, яка б відображала, як вони почуваються на уроці, чи все зрозуміли, чи ще мають якісь питання (кожному до 10 секунд пояснити своє селфі).

#### Домашнє завдання.

Прочитати відповідні сторінки підручника.

Додатково: Пропоную відвідати онлайн музей Визвольної боротьби у Львові, розглянути експозиції, що присвячені УСС і скласти враження/текст екскурсії та викласти на дошку Padlet.  
<https://old.dailyviv.com/3D/loda/>



### **Заключне слово.**

Історія має здатність повторюватися. Рівно через 110 років на нашу землю знову вдерся страшний ворог і нищить, грабує, калічить, вбиває з ненаситною жагою люті до України та українців. Сьогодні в Україні війна. Але яким би не був сильним ворог, ми переможемо, переможемо силою свого духу, віри, любові до України. Цей дух нам передали спочатку УСС, потім усі ті, хто боровся за вільну Україну. Слава Україні!

*Ксенія Матузна*

## **ДІАГРАМИ. ВИБІР ТИПУ ТА ПОБУДОВА ДІАГРАМ**

### **Анотація до STEM – уроку з інформатики. 9 клас.**

Тема: Діаграми. Вибір типу та побудова діаграм.

Автор: Матузна Ксенія Олександрівна, учитель інформатики комунального закладу Сумської міської ради «Сумський обласний академічний ліцей імені Дмитра Євдокимова», вищої категорії.

Урок розроблено у формі дослідження. Вважаю уроки – дослідження складовою частиною формування дослідницького типу мислення здобувачів освіти й засіб отримання нових міцних знань з інформатики.

STEM освіта порівняно з традиційною має декілька переваг: інтегроване навчання, розвиток навичок критичного мислення, вміння розв'язувати проблемні питання та застосування науково-практичних знань у реальному житті. STEM-освіта на уроках інформатики вчить вдало комбінувати отримані знання для вирішення реальних життєвих ситуацій. Під час STEM-уроків в центрі уваги знаходиться не вчитель, а практичне завдання, яке потрібно вирішити. На перший план

виходить здатність вчитись та сприймати зміни, а не самі знання, які нині стають застарілими з неймовірною швидкістю.

Урок складено за навчальною програмою з інформатики для учнів 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів, затверджена наказом Міністерства освіти і науки України від 07.06.2017 № 804.

Ключові слова: діаграма, типи діаграм, побудова діаграми.

**Тема. Діаграми. Вибір типу та побудова діаграм.**

**Мета: навчальна:** актуалізувати основні поняття про ділову графіку; сформувані знання про діаграми та типи діаграм у табличному процесорі Microsoft Excel; поглибити знання та вміння щодо створення різних типів діаграм, вміння аналізувати зміст даних, що подані на діаграмі; вміння правильно обирати типи діаграм для різних даних; продовжити формування дослідницьких навичок учнів при виконанні практичних робіт; прищеплення навичок самостійного набуття знань, які відповідають життєвим потребам;

**розвиваюча:** розвивати логічне мислення та дослідницькі навички; розвивати навички групової та самостійної роботи; знаходити причинно-наслідкові зв'язки, аргументувати відповідь, робити висновки на основі наявних теоретичних знань і проведених досліджень;

**виховна:** виховувати інформаційну культуру, інтерес до предмета «Інформатики», через елементи STEM освіти, дбайливе ставлення до комп'ютерної техніки; сприяти вихованню вміння працювати в команді, вміння критично ставитися до думки однокласників.

**Методи:** дослідницький, творчий і пізнавально-пошуковий методи, робота в групах.

**Тип уроку:** урок засвоєння нових знань.

**Форма уроку:** урок-дослідження.

**Обладнання:** мультимедійна система, програма Microsoft Excel, Microsoft Power Point, мережа Інтернет, картки з завданнями, підручник Інформатика. 9 клас, Ривкінд Й.Я., Лисенко Т.І., Чернікова Л.А., Шакотько В.В., К.: «Генеза», 2022.

**Ключові компетентності:** уміння вчитися, спілкуватися державною мовою, інформаційно-комунікаційна, комунікативна, міжпредметна, проектно-технологічна, соціальна.

Складові STEM - уроку, зміст діяльності учнів	
<i>S</i> (науки)	<i>Хімія</i> (вивчають місце хімії серед наук про природу (склад атмосфери Землі, приблизний

	<p>склад повітря); вивчають поняття «вуглеводної сировини» й охорону довкілля та значення заходів, спрямованих на збереження природних ресурсів (загальні світові запаси джерел енергії, частки різних джерел енергії, що споживає людство); вивчають хімічний склад білків, біологічне значення білків (співвідношення поживних речовин у збалансованому харчуванні).</p> <p><b>Математика</b> (вивчають поняття «квадратична функція»; побудову квадратичної функції та її дослідження (графіки функцій); побудова графіків функцій <math>y = kf(x)</math> і <math>y = f(kx)</math>).</p> <p><b>Географія</b> (вивчають поняття «світове господарство» та міжнародний поділ праці (структура експорту та імпорту з ЄС-28); вивчають типізацію країн світу за рівнем економічного розвитку (ВВП «Великої сімки»)).</p>
<b>T</b> (технології)	<b>Інформатика</b> (опрацьовують матеріал на картках; шукають інформацію в мережі Інтернет, підбирають типи діаграм для наведених таблиць; розв'язують графічно математичні рівняння).
<b>E</b> (інжиніринг)	опрацьовують матеріал на картках; будують діаграми в зошитах
<b>M</b> (математика)	<b>Математика</b> (роблять обрахунки за формулами, виконують графічні побудови)

### Перебіг уроку

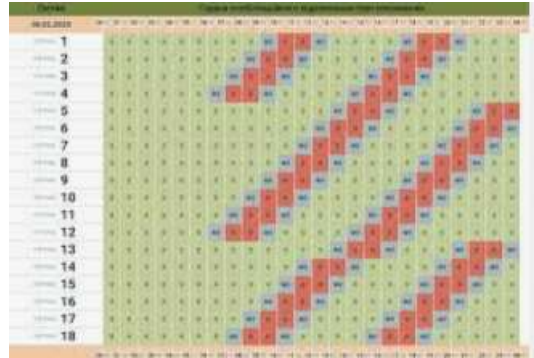
I. Організаційний момент (1 хв.).

II. Оголошення теми і завдань уроку. Мотивація навчальної діяльності (3 хв.).

*Створення проблемної ситуації*

(слайд 2) Спробуйте здогадатися за підказками, про що буде йти мова на сьогоднішньому уроці. Яке слово об'єднує ці зображення?





**ТИП**

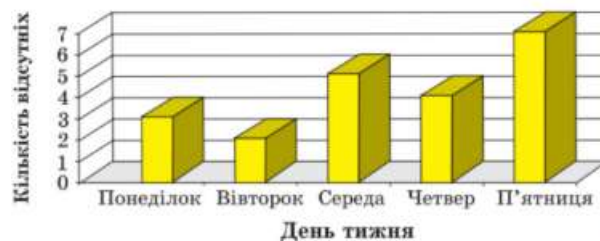
Тобто **тип подачі інформації**.

(слайд 3) Пригадаємо з вами математику 6 клас. Перед вами елементарна задача:

Класний керівник 6 класу веде облік відвідування учнями та ученицями занять. Наприкінці тижня його записи мали такий вигляд:

День тижня	Понеділок	Вівторок	Середа	Четвер	П'ятниця
Кількість відсутніх	3	2	5	4	7

Проаналізувавши ці дані, скажіть, як можна, використовуючи знання з інформатики з теми «Табличний процесор», у 9 класу подати більш наочно цю таблицю? (Відповідь: діаграма)



**Отже**, сьогодні ми будемо вивчати поняття «діаграма», з'ясуємо які бувають типи діаграм і де доцільно обирати, який тип діаграм. (Учитель оголошує тему і мету уроку).

## II. Актуалізація опорних знань (4 хв.).

(слайд 4) Давайте пригадаємо:

1. Що таке діапазон клітинок електронної таблиці?
2. Як можна виділити діапазон клітинок?
3. Під час вивчення яких предметів ви бачили або використовували діаграми?
4. Де ще крім шкільних предметів ви зустрічали діаграми?

## IV. Вивчення нового матеріалу (20 хв.).

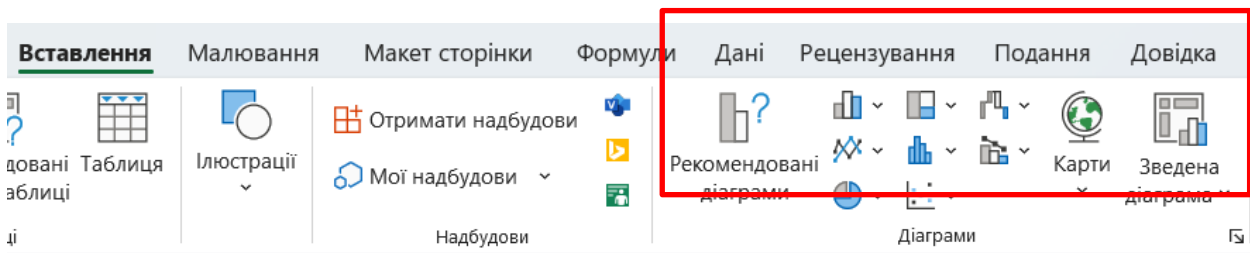
(слайд 5) **Діаграма** – графічне представлення даних геометричними фігурами, що дає змогу швидко оцінити їх співвідношення. Діаграма — від грецьк. *diagramma* — зображення, малюнок, креслення.

Діаграми слід будувати на основі числових даних, які подаються для зручності у вигляді електронних таблиць. Вони є динамічними, тобто під час змінення даних у таблиці - автоматично змінюється.

(слайд 6) У табличному процесорі Microsoft Excel можна побудувати 17 видів діаграм таких, як:

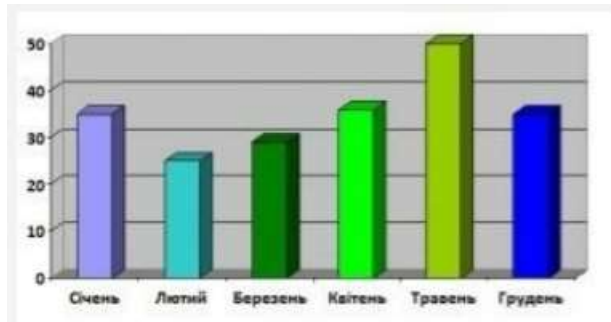


(слайд 7) Типи діаграм можна переглянути, скориставшись вкладкою **Вставлення** в групі **Діаграми**, відкривши списки відповідних кнопок на вкладці.

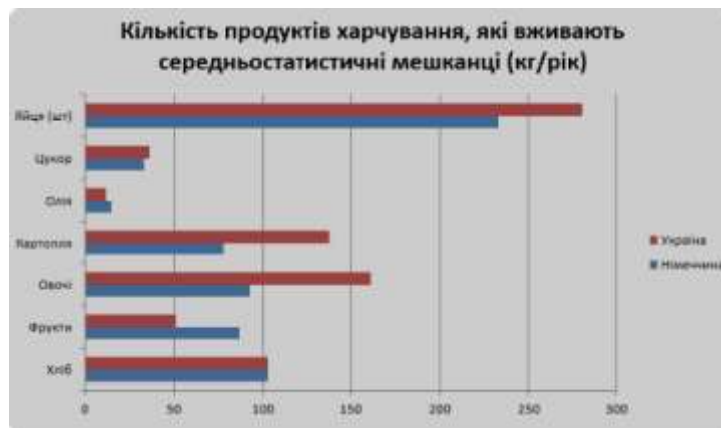


### Приклади використання діаграм:

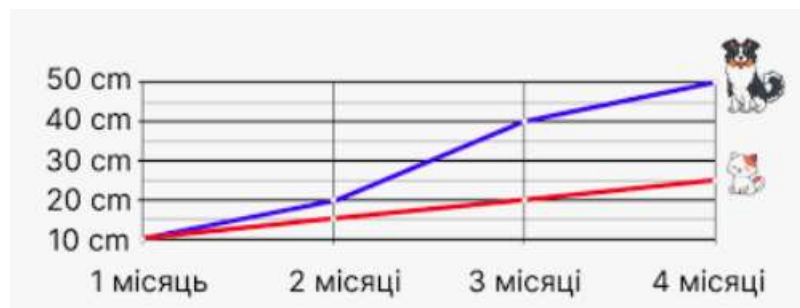
1. (слайд 8) **Стовпчикова діаграма** – це вертикальні прямокутники різної форми (конуси, паралелепіпеди, піраміди тощо). Їх найчастіше використовують, коли потрібно порівняти значення одного або кількох наборів чисел.



2. 2. **Гістограма** аналогічна до стовпчастої діаграми, тільки стовпчики в ній розташовано горизонтально.



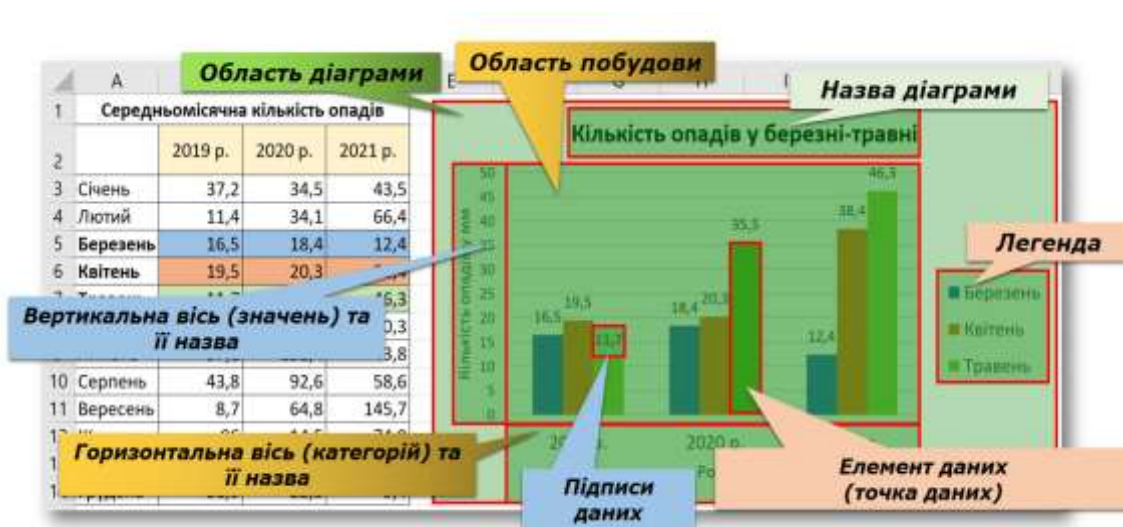
3. (слайд 9) **Лінійчаті** діаграми мають вигляд графіка.



4. **Секторні** діаграми подаються у вигляді круга, який розділено на сектори. Кожний сектор відображає частину, яку складає кожне окреме число в їх загальній сумі.



(слайд 10) Об'єкти діаграм та їх властивості



### Властивості об'єктів діаграми

Об'єкт діаграми	Властивості
<b>Область діаграми</b>	Стиль межі, її колір, колір і вид заливки, формат символів написів та ін.
<b>Область побудови діаграми</b>	Стиль межі, її колір, колір і вид заливки, наявність проміжних вертикальних і горизонтальних осей та ін.
<b>Назва діаграми, назви осей</b>	Стиль межі, її колір, колір і вид заливки, формат символів тексту, формат абзацу та ін.
<b>Ряд даних</b>	Кількість елементів даних, їх значення, розташування та ін.
<b>Елемент даних</b>	Вид геометричної фігури, її розміри, стиль межі, її колір, колір і вид заливки, наявність підписів даних та ін.
<b>Легенда</b>	Розташування, стиль межі, її колір, колір і вид заливки, формат символів тексту та ін.

**Вісь**

Мінімальне та максимальне значення, ціна основних і додаткових поділок, колір і тип ліній та ін.

На сьогоднішньому уроці ми розглянемо, який саме тип діаграм, де краще застосовувати. І чи завжди доцільно використовувати один і той же тип діаграм для різних даних.

(слайд 11) Клас ділиться (жеребкуванням) на три групи (математика, географія, хімія), кожна група отримує свій напрямок роботи відповідно до її назви. Тож сьогодні ви як спеціалісти дізнаєтесь про типи діаграм і як їх краще застосовувати для різної інформації. Кожній групі підібрані завдання на картках.

Результатом роботи груп є розв'язані *Додаткові завдання* на картках (файли географія, математика, хімія).

(слайд 12) **Розглянемо етапи побудови діаграми в Microsoft Excel:**

1. Необхідно виділити діапазон клітинок з даними, на основі яких будуватиметься діаграма.

2. Відкрити вкладку Вставлення та в групі Діаграми обрати зі списку потрібний тип діаграми.

3. Вибрати необхідний Вид діаграми та її Підвид.

4. У результаті на аркуші біля електронної таблиці з'явиться об'єкт - діаграма, де значення властивостей об'єктів діаграми буде встановлено за замовчуванням.

(слайд 13) **Після побудови діаграми її можна редагувати та форматувати.**

1. Щоб змінити *розміри діаграми*, потрібно перетягнути один з маркерів зміни розмірів, що розташовані на її межі.

2. Щоб змінити *місце розташування діаграми* на аркуші, її потрібно перетягнути в потрібне місце.

3. Після вибору діаграми Область діаграми стає виділеною і на Стрічці з'являються тимчасові вкладки (виділені іншим кольором) Конструктор діаграм та Формат з елементами керування.

Елементи для керування редагуванням діаграми розміщено на тимчасовій вкладці Конструктор діаграм.

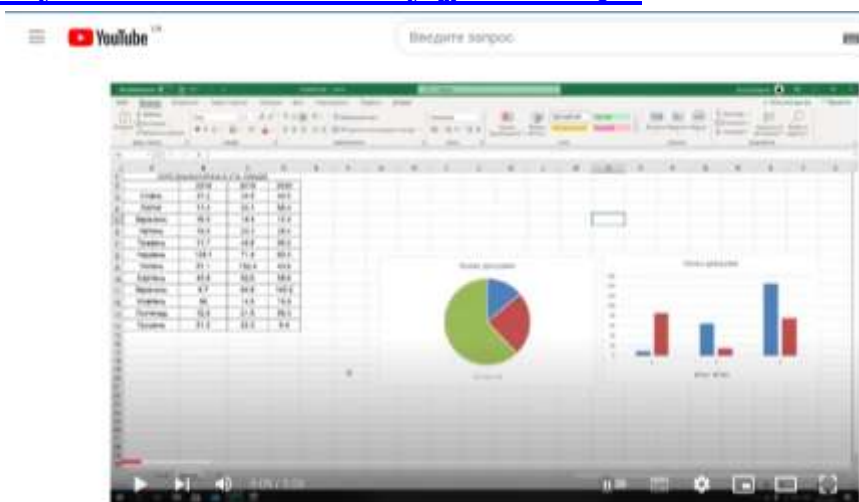
4. Щоб змінити *міцями рядки і стовпці* на діаграмі потрібно виділити діаграму та обрати кнопку Перевернути вісь на вкладці Конструктор діаграм у групі Дані.

5. Якщо в Області діаграми відсутні назва, підписи осей, легенда, то додати їх можна, використовуючи команди в списку кнопки Додати елемент діаграми.

Також, форматування діаграми полягає у зміні оформлення як діаграми в цілому, так і окремих її об'єктів. Для форматування об'єкта діаграми його потрібно виділити. Так, одним зі стандартних оформлень діаграм є *стиль*, його можна вибрати на вкладці Конструктор діаграм у групі Стили діаграм. Крім того, можна змінити кольорову гаму об'єктів діаграми, вибравши для цього кнопку Змінити кольори тощо.

(слайд 14) Приклад побудови діаграми «Діаграми та їх побудова. Excel» переглянемо за посиланням

<https://www.youtube.com/watch?v=yqjeGX05cQU>



Діаграми та їх побудова. Excel

## V. Застосування набутих знань (11 хв.).

Для закріплення одержаних знань усім групам пропонується виконати:

1. (слайд 15) Інтерактивну вправу «Типи діаграм» за посиланням <https://learningapps.org/1904249>

2. Завдання з підручника.

**Завдання.** Для наведеного прикладу таблиці та потреб візуалізації їх даних оберіть тип діаграм, який доцільно використати для найбільш наочного представлення, та вкажіть діапазон клітинок, за яким будуватиметься ця діаграма. Свій вибір діаграми обґрунтуйте.

	A	B	C	D	E	F
1	<b>Результати участі України у літніх олімпійських іграх</b>					
2	<b>Ігри</b>	<b>Золото</b>	<b>Срібло</b>	<b>Бронза</b>	<b>Загалом</b>	<b>Місце</b>
3	1996 Атланта	9	2	12	23	9
4	2000 Сідней	3	10	10	23	21
5	2004 Афіни	8	5	9	22	13
6	2008 Пекін	7	4	11	22	11
7	2012 Лондон	5	4	10	19	14
8	2016 Ріо-де-Жанейро	2	5	4	11	31
9	2020 Токіо	1	6	12	19	44
10	<b>Загалом</b>	<b>35</b>	<b>36</b>	<b>68</b>	<b>139</b>	<b>33</b>

а) Кількість медалей різних видів, які вибороли спортсмени та спортсменки з України на олімпіаді в Токіо.

б) Динаміка результатів участі українських спортсменів у літніх олімпіадах по роках.

в) Порівняння результатів участі України в олімпіадах у Сідней та Афінах.

г) Кількість медалей, які вибороли на різних олімпіадах.

д) Порівняння кількості золотих і срібних медалей за останні 10 років. Дане завдання (*формує математичну грамотність, перевіряє вміння застосовувати знання в незнайомій ситуації*).

3. Виконайте засобами Microsoft Excel *Додаткове завдання* з карток (роздатковий матеріал).

## **VI. Підбиття підсумків уроку (5 хв.).**

### **4.1. Рефлексія**

Наше дослідження поняття «діаграми» на сьогодні добігло кінця.

- Як на вашу думку що сьогодні на уроці було головним?
- Чого навчилися?
- Чи досягли ми очікуваних результатів?
- Що було цікавого?

### **4.2. Оцінювання учнів (формувальне):**

«Чудова робота», «Сьогодні вже краще!», «Докладай більше зусиль!», «Усе вдалося!» тощо.

## **VII. Повідомлення домашнього завдання (1 хв.).**

1. (слайд 16) Опрацювати стор. 147-152 підручника.
2. Виконати інтерактивну вправу «Види діаграм» за посиланням <https://learningapps.org/3203785>
3. Переглянути відео «Створення та налагодження діаграм різного типу, вибір типу діаграми» за посиланням <https://www.youtube.com/watch?v=SSheIdkR-74&t=181s>

4\*. Виконати завдання з розділу «Працюємо з комп'ютером» стор.155-157 підручника.

*Ірина Мелешкіна*

## **КРАЇНА РІВНЯНЬ**

### **Анотація до STEM – уроку з математики. 8 клас.**

Тема: Країна рівнянь.

Автори: Мелешкіна Ірина Миколаївна – учитель математики комунального закладу Сумської міської ради «Сумський обласний академічний ліцей імені Дмитра Євдокимова», вищої категорії;

Смоляннінова Олена Євгенівна – учитель хімії комунального закладу Сумської міської ради «Сумський обласний академічний ліцей імені Дмитра Євдокимова», вищої категорії.

Урок розроблено у формі інтегрованого, що ілюструє залучення міжпредметних зв'язків, та спрямований на поглиблення зв'язку освітнього процесу з реальними життєвими ситуаціями. Завдяки цьому ліцеєїсти розвивають життєві навички, застосовуючи їх у реальному житті. Застосовані нами інтерактивні технології дають можливість забезпечити глибоке вивчення матеріалу.

Переваги використання STEM-освіти: удосконалює креативність, збільшує співпрацю в команді, розвиває навички комунікації, розширює можливості критичного мислення, підвищує цікавість, удосконалює когнітивні навички, дає уявлення про пріоритети майбутньої роботи у ранньому віці, вчить проявляти ініціативу, підвищує медіаграмотність, посилює соціально-емоційне навчання (SEL).

Урок складено за навчальною програмою з математики для здобувачів освіти 5-9 класів та хімії 7-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів, затверджена Наказом Міністерства освіти і науки України від 07.06.2017 № 804.

Ключові слова: рівняння, хімічні рівняння, пропорція

**Тема:** Країна Рівнянь

**Мета уроку:**

**Освітня:** сформувати математичну та ключові компетентності, узагальнити знання учнів про рівняння; продовжити формування навички розв'язування лінійних, квадратних, дробово-раціональних рівнянь, проілюструвати міжпредметні зв'язки, підтримувати мотивацію до навчання.

**Розвиваюча:** розвивати навчально-пізнавальний інтерес, спрямований на соціальну активність, готовність до співпраці, толерантне ставлення до товаришів, незалежно від рівня навчальних досягнень, вміння орієнтуватися в різноманітних ситуаціях, логічне мислення, швидкість думки.

**Виховна:** виховувати порядність, старанність, систематичність, послідовність, чесність, повагу один до одного, вміння працювати в команді.

**Методи:** дослідницькі, практичні, робота в групах, робота із застосуванням знань на практиці та вироблення вмінь і навичок.

**Тип уроку:** практичного застосування знань, навичок і умінь

**Форма уроку:** інтегрований урок

**Види діяльності:** індивідуальна, групова, фронтальна

**Міжпредметні зв'язки:** математика, хімія

**Обладнання:** мультимедійна система, періодична система Д.І. Менделєєва, картки з завданнями, підручник Алгебра: 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів /А.Г.Мерзляк, В.Б.Полонський, М.С.Якір-Х. Гімназія, 2021. підручник Хімія 8 клас Автор: О.В. Григорович Видавництво: Харків, «Ранок», 2021

**Час проведення заняття:** 45 хвилин

**Ключові компетентності:** вміння вчитися, спілкуватися державною мовою, інформаційно-комунікаційна, комунікативна, міжпредметна, математична, соціальна, навчання впродовж життя.

Складові STEM - уроку, зміст діяльності учнів	
<b>S</b> (науки)	<p><b>Математика</b> (застосовують способи розв'язування рівнянь, властивості до завдань на уроках хімії використовують логічне мислення, зокрема, для розв'язування розрахункових задач; усвідомлюють необхідність математичних знань для розв'язування наукових і хіміко-технологічних проблем.)</p> <p><b>Хімія</b> (визначають місце хімії серед наук про природу, використовують в мовленні хімічні терміни, поняття, символи, сучасну українську</p>

	наукову термінологію і номенклатуру; застосовують математичні методи для розв'язування завдань хімічного характеру; використовують логічне мислення, зокрема, для розв'язування розрахункових задач; усвідомлюють необхідність математичних знань для розв'язування наукових і хіміко-технологічних проблем.)
<b>Т</b> (технології)	<b>Прикладна діяльність</b>
<b>Е</b> (інжиніринг)	<b>Опрацьовують матеріал. Розв'язують рівняння та задачі.</b>
<b>М</b> (математика)	<b>Математика</b> (роблять обрахунки за формулами, складають пропорцію, <b>розв'язують рівняння</b> )

### Перебіг уроку

*Дуже багато рівнянь є в житті.  
Потрібно для кожного корінь знайти.  
Ви ж починаєте з парти шкільної,  
З пошуків «ікс» та задачі важкої.  
Раджу: хай труднощі вас не лякають,  
Той переможе, хто їх подолає.*

Р.Б. Аксельрод

**I. Організаційний момент. Повідомлення теми і мети уроку (3 хв.).** Сьогодні у нас незвичайний урок. Ми відправимося у подорож по країні Рівнянь, під час якого ми повторимо, закріпимо та поглибимо ваші знання, уміння та навички з теми.

#### *Зупинка «Історична»*

Алгебра виникла як наука про розв'язання рівнянь ще 825 році. Арабський учений Мухаммед аль-Хорезмі написав книгу в якій алгебра розглядається як самостійна складова математики. Це був перший у світі підручник з алгебри. Саме слово «алгебра» походить від слова «аль-джебр», що означає перенесення від'ємних доданків із однієї частини рівняння в другу зі зміною знака.

### **II. Мотивація навчальної діяльності (3 хв.).**

#### **Опитування**

Які предмети, які ви вивчаєте у школі, на вашу думку, пов'язані з математикою?

Чи є зв'язок між математикою і іншими предметами, а наскільки він тісний, ми з вами з'ясуємо під час уроку.

Пропоную вам поділитися на три команди.

**III. Актуалізація опорних знань (5 хв.).****Зупинка «Пригадайте»**

1. Що називають рівняння?
2. Що називають коренем рівняння?
3. Які рівняння називають рівносильними?
4. Які види рівнянь ви знаєте?
5. На яких предметах ви застосовуєте рівняння?
6. Що таке хімічне рівняння?
7. Який закон хімії використовується для складання хімічних рівнянь?
8. На якому правилі ґрунтується добір коефіцієнтів у хімічному рівнянні?

**IV. Закріплення знань, умінь, навичок (27 хв.)****Зупинка 1. Лінійні рівняння.**

1. Сформулюйте означення лінійного рівняння ( $ax+b=0$ )
2. Звести рівняння до лінійного та розв'язати їх:
  - а)  $23-(2x+4)=3$
  - б)  $(5x-9)3=48$
  - в)  $(49x+11)5-293=7$
3. Поставити коефіцієнти в рівняннях хімічних реакцій:
  - а)  $FeO + HCl \rightarrow FeCl_2 + H_2O$
  - б)  $Mg + O_2 \rightarrow MgO$
  - в)  $Cu(NO_3) \rightarrow CuO + NO + O_2$

**Зупинка 2. Квадратні рівняння.**

1. Сформулюйте означення квадратного рівняння? ( $ax^2+bx+c=0$ )
2. Яке рівняння називається неповним квадратним рівнянням?
3. Чому дорівнює дискримінант квадратного рівняння?
4. Яка залежність між його значенням і коренями квадратного рівняння?
5. Яке рівняння називається зведеним?
6. Вказати, яка з пар чисел буде розв'язком квадратного рівняння  $x^2+5x-500=0$   
А) -20 і 25; Б) 20 і -25; В) -20 і -25; Г) 20 і 25;
7. Рівняння  $x^2+bx+24=0$  має корінь  $x_1=8$ . Знайти  $x_2$  та коефіцієнт  $b$ .
8. Для розв'язування деяких задач хімії та математики можна використовувати пропорцію. Що таке пропорція? Основна властивість пропорції?
9. Обчисли масу цинку, яку слід розчинити у хлоридній кислоті, щоб утворилося 0,6 г водню.  $Zn + 2HCl \rightarrow ZnCl_2 + H_2 \uparrow$

10. Обчислити масу алюмінію, який може повністю прореагувати з сульфатною кислотою масою 490г.  $2\text{Al} + 3\text{H}_2\text{SO}_4 \rightarrow \text{Al}_2(\text{SO}_4)_3 + \text{H}_2 \uparrow$

### Зупинка 3. Дробові раціональні рівняння.

1. Яке рівняння називається дробовим раціональним?

2. До якої системи слід перейти, розв'язуючи рівняння виду  $\frac{f(x)}{g(x)}$  ?

3. Розв'язати рівняння:

а)  $\frac{2}{2-x} + \frac{1}{2} = \frac{4}{x(2-x)}$       б)  $\frac{60}{x} - \frac{60}{x+4} = 0,5$

в)  $\frac{3x-6}{x^2-x-2} = 0$

### V. Підведення підсумків уроку (5 хв.).

*(Підведення підсумків подорожі, визначення переможців)*

Я сподіваюсь, що в ході уроку, я змогла вас переконати в тому, що математика тісно пов'язана з усіма науками. Ми і далі продовжимо розв'язувати міжпредметні задачі, які часто зустрічаються у реальному житті.

#### 5.1 Рефлексія.

*(Учні по черзі висловлюють свою думку).*

На уроці...

- я дізнався (дізналася)...
- я зрозумів (зрозуміла)...
- я навчився (навчилася)...
- я відчув (відчула) труднощі...
- мені сподобалось...
- мені не сподобалось...

#### 5.2 Оцінювання учнів (формувальне):

«Чудова робота», «Сьогодні вже краще!», «Докладай більше зусиль!», «Усе вдалося!» тощо.

### VI. Домашнє завдання (2 хв.).

На вишні завітчаній кілька гілок,  
 На них сіли порівну двісті бджілок.  
 Коли на п'ять менше гілок розцвіло,  
 На кожній би бджіл на дві більше було.  
 То ж скільки гілок на цій вишеньці гождій,  
 І скільки бджілок працювало на кожній?

Дякуємо Вам за активну роботу на уроці.

## ВИГОТОВЛЕННЯ ЛИСТІВКИ-СУВЕНІРА НА КАВОВОМУ ПАПЕРІ

### Анотація до STEM – уроку з технологій. 8 клас.

Тема: Виготовлення листівки-сувеніра на кавовому папері.

Автор: Сагура Ганна Федорівна учитель з технологій комунального закладу Сумської міської ради «Сумський обласний академічний ліцей імені Дмитра Євдокимова», II категорії.

Заняття розроблено у формі уроку експрес творчості під час якого здобувачі освіти оперуватимуть цікавою інформацією пов'язаною з різними навчальними предметами а саме – історією, хімією, біологією, інформатикою та профорієнтацією та виконають невелику за об'ємом практичну роботу, отримають готови виріб.

Під час уроку здобувачі освіти опанують техніку виготовлення листівок-сувенірів на кавовому папері, навчаться працювати з різними матеріалами та інструментами, дізнаються про способи виготовлення чорнила та отримають навички письма чорнилом та перами, сформуують практичні уміння та навички зі створення об'єкта технологічної діяльності застосовуючи сучасні інформаційні технології, дотримуючись безпечних прийомів праці. Урок сприятиме розвитку у дітей творчих здібностей, естетичного смаку, вміння та навичок роботи в команді, а також спонукає до професійного самовдосконалення та розвитку. Під час проведення уроку розкрито аспекти щодо впровадження елементів STEM-освіти на уроках трудового навчання. Вважаю що правильне впровадження елементів STEM-освіти забезпечить якісну реалізацію навчальної програми трудового навчання вагомим чинником у формуванні конкуренто спроможного, креативного випускника.

Урок розроблено відповідно до навчальної програми з трудового навчання для 5-9-х класів для загальноосвітніх навчальних закладів затвердженої наказом МОН від 07.06.2017 № 804 Оновлено.

Ключові слова: каліграфія, чорнила, шрифти, цікаві професії, кардмейкінг, листівка.

**Тема Виготовлення листівки-сувеніра на кавовому папері.****Слайд1, Додаток А**

**Мета:** ознайомити учнів з технологією виготовлення листівок-сувенірів на кавовому папері, сформувані практичні навчати роботи з різними матеріалами та інструментами, засвоїти знання про способи виготовлення чорнила, сформувані навички письма чорнилом та перами, розвивати творчі здібності, виховувати естетичний смак, вміння та навички роботи в команді. забезпечити засвоєння знань про етапи створення подарункової листівки на кавовому папері, сформувані практичні уміння та навички зі створення об'єкта технологічної діяльності застосовуючи сучасні інформаційні технології, дотримуючись безпечних прийомів праці; сприяти розвитку у дітей необхідної потреби у трудовій діяльності та професійному самовихованні, саморозвитку та самореалізації; ознайомити здобувачів освіти з професією графічний дизайнер. *Слайд 2, Додаток А*

**Обладнання та пристрої:** ПК, робочий стіл, проекційний апарат комп'ютерна презентація.

**Матеріали:** аркуші кавового паперу, готові чорнила, «чорнильні яблучка» гали, розчин оцту столового, залізний купорос, скляні ємкості.

**Інструменти:** ніж, пера (гусячі пір'їни, соломини очерету).

**Міжпредметні зв'язки:**

історія(Історія каліграфії . Культурне життя на українських землях у другій половині 16- на початку 17 ст.)

біологія (Комахи паразити на рослинах)

інформатика (Робота з текстовим документом. Стилiстичне оформлення тестового документу)

хімія (Солі, Чорнила, способи їх створення),

профорієнтація (Знайомство з професією графічний дизайнер),

краєзнавство (Відомий у всьому світі шрифтар Дмитро Ростовцев).

**Слайд 3, Додаток А****Очікувані результати навчальної діяльності:**

- можуть створювати листівку-сувенір на кавовому папері з дотриманням технології та застосуванням різноманітних матеріалів і інструментів,

- виявити творчі здібності та розкрити свій потенціал у створенні власних дизайнів листівок.

- розвинути навички роботи в команді, співпраці та обміну ідеями.
- відчути задоволення та гордість від результатів своєї праці, а також виявити свій естетичний смак.
- збагатити свій досвід роботи з матеріалами та інструментами, що знадобиться їм у подальшій практиці.

Тип заняття: інтегрований урок експрес- творчості

Форма проведення: урок

Вікова категорія: 8клас

## ХІД ПРОВЕДЕННЯ ЗАНЯТТЯ

### I. Організаційна частина

### II. Мотивація навчально-трудової діяльності

*Бесіда:* Сьогодні на уроці ми будемо виготовляти листівку.

Чи знаєте ви як називається мистецтво виготовлення листівок .

**Кардмейкінг-** мистецтво виготовлення листівок різними техніками, яке має власний український відповідник – **листівкарство** – мистецтво власноруч робити листівки.

Листівка, яка зроблена з любов'ю, варта більшого, а ніж будь-яка придбана за найбільші гроші світу, вона унікальна. У такий подарунок вкладається частка душі автора, що підвищує його цінність в очах іншої людини.

Саме подарунки ручної роботи володіють дивовижною здатністю створювати надзвичайно теплу душевну атмосферу і викликати захоплені емоції отримувача. Також немало важливим є доступність та різноманітність матеріалів для створення сувеніру.

При створенні презенту ручної роботи можна керуватися великою кількістю ідей як з інтернету, так і черпати їх з власної голови.

Створюючи подарунок самостійно, можна бути впевненим у якості.

### **Філософія кардмейкінгу**

«Для того, щоб привітати людину від душі, потрібно в привітання вкласти душу» *Слайд 4, Додаток А*

### **III. Актуалізація опорних знань.**

Сьогодні ми будемо виготовляти незвичайну листівку.

Послання на кавовому папері.

*Хто знає, який папір ми називаємо кавовий* (відповіді учнів)

Написи будемо робити каліграфічним шрифтом чорнилом та перами.

*Що таке каліграфія?*

**Відеодоповіді дітей «Каліграфія», Додаток А, Слайд 5-9, Додаток Б**

Ми з вами будемо писати чорнилами .

*З чого виготовляють чорнила, чи можемо ми в домашніх умовах виготовити чорнило?*

**Відеодоповіді дітей «Історія виникнення чорнила»,**

**Додаток А, Слайд 10-14, Додаток В**

**Відеодоповіді дітей « Пера Чим писали .» Додаток А, Слайд 15-17, Додаток Г**

*Як писали, яким шрифтом виводили літери?*

*Що таке шрифт?*

*Де в сучасному житті ми стикаємось зі словом «шрифт»?*

*Хто створює шрифти?*

*Чи зараз є фахівці, які створюють шрифти, які професії пов'язані зі створенням шрифтів?*

**Відеодоповіді дітей Шриф. Професія шрифтар. Додаток А, Слайд 18-20, Додаток Д**

## БЛОК Історія

### Історія каліграфії

Термін «**каліграфія**» походить з грецьких слів «kalós» - красиво та «grafi» - писати, мистецтво писати розбірливим, гарним і чітким почерком; досконала форма рукописного шрифту стародавніх книг, офіційних документів - **краснопис, чистописання**, мистецтво красивого почерку. Каліграфія являє собою досить вдале поєднання таких дисциплін як письмо та образотворче мистецтво. Вона дозволяє автору виразити себе через художнє відображення текстової інформації.

Мистецтво каліграфії розпочинається з першими спробами письма, а це понад 5 тисячоліть тому в Месопотамії - на території сучасного Іраку. Від стародавніх шумерів традиції вишуканого письма поширилися спочатку на Близьній Схід, а згодом дійшли до Єгипту, Китаю, країн Балканського півострова.

Мистецтво каліграфії поєднує в собі стародавні традиції, що розвивалися протягом тисячоліть в різних культурах. На сьогодні виділяють багато різновидів цього письмового мистецтва: західноєвропейська, азійська, китайська, японська, ісламська тощо. Формування кожної з них має величезний вплив на розвиток каліграфії загалом.

У **Східній Азії** перші згадки про **каліграфію** з'являються в Китаї приблизно 2000 років до н.е. Тут вона розвивається як важливий різновид живопису, а не просто задля красивого письма. В 11 столітті н. е. з'являються тексти, написані красивим каліграфічним почерком

на бронзових табличках, та кістках тварин. З винаходом паперу в Китаї відбувся стрімкий розвиток писемності, а з нею і каліграфії.

Протягом перших століть нашої ери мистецтво каліграфії поширюється на сусідні країни, такі як Корея, Японія, В'єтнам тощо. Красиво виведені ієрогліфи не тільки передають зміст тексту, вони відображають відчуття та емоції так само як образотворче мистецтво та поезія. Стрімкий розвиток мистецтва каліграфії у країнах **Західної Європи** зумовлюється появою християнства. Адже на той час створювалось багато копій Святого Писання та інших текстів релігійного значення. Пік розвитку західноєвропейської каліграфії припадає на 8-9 століття н.е. Саме тоді ірландські та шотландські ченці працювали над створенням так званих ілюмінованих примірників Євангелія, які сьогодні відносять до витворів мистецтва часів середньовіччя.

В країнах, що сповідують іслам, (**арабські народності**) завжди існувало своєрідне табу на зображення людей та тварин. Внаслідок цього всі зусилля та таланти спрямовуються на орнаментальне мистецтво. Саме тому в арабській культурі так багато декоративних елементів, арабесок та зображень квітів. Безумовно все це відобразилося на каліграфічному мистецтві.

Сотні рядків охайно виведених та красиво оформлених символів лягли в основу сотень примірників Корану. Проте каліграфія використовувалася не тільки для створення релігійних видань. Її широко використовували у розписах посуду, оформлення тканини, в елементах архітектури тощо.

Каліграфія у слов'ян розвивалася паралельно із шрифтом. Письмо здійснювалося за правилами Візантії. З другої половини 15 століття спостерігається тенденція написання слів без розподілу, кінці літер загиналися угору, літери писалися поруч. Українська каліграфія зазнає польського впливу та отримує ознаки західноєвропейської.

У 18 столітті в письмі з'являється новий характер написання літер, який починає поширюватися в різних школах: Київській, Луцькій, Острозькій. Чистопис, як на той час називали каліграфію, починають викладати у навчальних закладах, формуються нові почерки. Цей період вважається найсприятливішим для розвитку українського скоропису.

Друга середа серпня - це день, коли відзначається мистецтво письма, а саме Всесвітній день каліграфії. Так що беремо перо та

чорнило і виводимо красиві каліграфічні літери! Каліграфія – це мистецтво в письмовій формі.

Сьогодні вона використовується в багатьох дизайнерських концепціях для реклами та просування, в тому числі завдяки передовим сучасним технологіям.

ПЕРО. Чим писали.

Кілька тисяч років тому людина почала писати дерев'яними, кістяними або бронзовими тригранними загостреними паличками на сирих глиняних дощечках. Стародавні єгиптяни використовували для письма на папірусі тонкі пензлі з тростини або очеретяні ручки. Стародавні римляни писали на воскових книжечках - кодексах. Кодекси виготовлялися з дощечок із заповненою воском виїмкою. Писали на них, а вірніше, дряпали за допомогою палички - стилуса. Поширення пергаменту призвело до появи нового пишучого інструмента - заточеного певним чином пера, взятого у птахів. В основному використовували гусячі, але зустрічалося і пір'я воронів, павичів, індики, глухаря або лебедя Щоб підготувати перо до писання, його спочатку вимочували у лужному розчині, знежирювали, а потім очищали в розжареному піску, обрізали під певним кутом і заточували. Причому від того, як було обрізане і заточене перо, багато в чому залежала якість написаного.

У єгиптян існувала справжнісінька авторучка - нею не треба було штрикати раз у раз у чорнильницю. Це була свинцева трубочка із загостреним кінцем. Всередину трубочки вставлялася тростинка, заповнена темною рідиною. Рідина помалу стікала до загостреного кінця, і, коли трубочкою водили по папірусу, на ньому залишався чіткий чорний слід. Таку ручку археологи виявили в гробниці Тутанхамона.

Винахід стародавніх єгиптян був абсолютно забутий, і довгі століття пружне гусяче перо скрипіло по пергаменту рукописних книг, бризало плямами на рецепти алхіміків, підписувало укази королів. Владицтво гусячого пір'я кінчилося у XVIII столітті. Коли було винайдено перо металеве.

У 1884 році з'явилася перша автоматична ручка яку треба заправляти чорнилом. У 1888 році у США вперше була запропонована ідея кулькової авторучки капілярної системи.

У 1997 році була розроблено ручку з прогумованими поверхнями, яку немає необхідності сильно притискати при письмі.

**БЛОК Хімія****Чорнило**

Як тільки у людства виникла необхідність щось записати, зберегти для потомства інформацію - з'явилися особливі склади для письма. Це чорнило.

Сьогодні ми знаємо, що чорнило буває не тільки чорне, а й синє, жовте, зелене, червоне. Навіть перламутрове і рубінове, які складають до цих пір таємницю ченців монгольських монастирів. Але слово «чорнило» в нашій мові походить від прикметника «чорний» не випадково.

Перше найпоширеніше чорнило були чорне з сажі. У Єгипті для цих цілей використовували сажу від спалювання коренів папірусу, яку з'єднували з розчином камеді - клейкого густого соку акації, вишні.

Дуже давно застосовувалося чорнило і в Китаї.

Точніше, це була туш, що мала досить істотний недолік: з часом вона ставала ламкою і відскакувала від паперу на згинах. Крім того, туш була досить густа і погано стікала з пера, можливо, тому на Сході воліли писати (точніше, малювати) ієрогліфи пензлем.

У Європі чорнило з'явилися значно пізніше. Археологи в засипаному пополом давньоримському місті Геркуланумі знайшли глиняну чашечку, на дні якої виднівся якийсь темний осад. Виявилось, що це сама стара з усіх відомих на землі чорнильниць! Більше тисячі років в ній сохло "чорнило" - звичайна сажа, розведена на олії.

Яким буває чорнило?

Зберігся дуже смачний давньоримський рецепт чорнила: треба взяти багато винограду ... і з'їсти його! А кісточки виплюнути, спалити і отриману сажу змішати з маслом.

Коли читаєш про старі способи отримання чорнила, то, здається, що їх складали великі ласуни. Чого тільки в чорнило не додавали! Мед і патоку, чорницю та бузину, молоко і яйця, квас і кисляк, навіть кислу юшку.

Відомо, що існує ще декілька екзотичних рецептів чорнила, і серед них – каштанові – з відвару шкірки зелених каштанів, із стиглих ягід бузини і шкірки волоських горіхів. Робилося чорнило і з чорниці. «Указ про чорнило чорничне» зберігся в рукописі XVI-XVII століть. Але найкращі чорнила були все-таки не смачні. Їх робили з галлів.

**БЛОК Біологія****ГАЛ-ДУБОВИЙ ГОРІШОК**

У розпал літа на листі дуба з'являються завбільшки з волоський горіх світло-зелені, злегка підрум'янені з одного боку «яблучка». Це гали, або так звані «дубові горішки». Гал (від лат. *galla*- чорнильний горішок) або «дубове яблучко» – це паразитичні утворення на органах рослин (листках дуба, берези, липи, клена, вільхи, граба та ін.), що виникають: внаслідок механічного подразнення рослинних клітин; після відкладання комахами яєць у гали; внаслідок виділення токсинів різними видами збудників.

Відомо близько 15 тисяч видів галотвірних організмів, серед яких на особливу увагу заслуговує горіхотворка. Горіхотворка дубова (*Diplolepis quercusfolii*) – типовий житель дубових лісів України. Вона живиться дубовим пилом і нектаром. Після того, коли самка відкладає яйце в тканину листка на листі дуба – виникають так звані «чорнильні горішки» – кулясті гали. Весною з'являються личинки, живлення яких провокує розростання тканин жилки листка і навколо малої ненажери утворюється нарід кулястої форми – гал, який нагадує маленьке яблучко від чого й назва комах.

Восени гали опадають разом з листям. Ні в одній частині дерева не міститься стільки дубильних речовин, скільки в дубових горішках. Якщо ви зберете такі горішки (сухими вони зберігаються роками), то отримаєте дуже міцний і насичений барвник. Таніни дають з солями тривалентного заліза комплекс, забарвлений майже в чорний колір. Саме на цьому і було засновано отримання чорнила. У наш час галли використовують для отримання таніну, який застосовується в медицині. Крім того, харчовий барвник танін, на сьогоднішній день зареєстрований як харчовий додаток під номером E181.

Їх товкли, замочували у воді, додавали мідний купорос і клей.

У 1885 році саксонський вчений Леонгарда значно поліпшив чорнило з галлів, він додав Краппа. (Товчений корінь багаторічної рослини марени красильної, яка має коріння якої помаранчевого кольору усередині) А через кілька років з'явилися анілінові барвники, і чорнило стали дешеві.

Ще одні несмачні «чорнило» люди запозичили у ... каракатиць. Причому давно ще в античні часи. У каракатиць і їх двоюрідних братів восьминогів є особливий чорнильний мішок, з якого тварини в хвилину небезпеки випускають «чорнильну бомбу» - для маскуванню.

Чорнильні мішечки сушать на сонці, товчуть, додають луг і нагрівають, потім додають сірчану кислоту, знову сушать і пресують. Виходить сепія, яка широко використовується художниками до цих пір. Напевно, це найстародавніше в світі чорнило, їм 100 мільйонів років!

Дуже гарні були золоті і срібні чорнило, їх найчастіше застосовували для оформлення релігійних книг. Але застосування золота і срібла для виготовлення чорнила зовсім не було незвичайним. Візантійські і російські переписувачі розтирали мед з тонкими золотими і срібними листочками, потім мед вимивали, а ошатні золоті та срібні букви залишилися.

Цілком особливими були червоні чорнила. У Стародавньому Римі їх робили з кіноварі. Такими червоними чорнилом писали тільки державні документи і тільки на території імператорського палацу, а якщо червоні чорнила використовували звичайні люди, то їх чекала смертна кара. Чорнила були дуже дорогі, їх охороняла варта. Навряд чи «божественний» Август думав, що через 2000 років червоним чорнилом будуть користуватися вчителі всього світу, виправляючи помилки і виставляючи школярам оцінки. На Русі таких суворох обмежень, пов'язаних з червоними чорнилом, не було. Їх робили з комах червців, яких товкли в порошок. Червоні чорнило були для наших предків дуже потрібні. Чому? Тому що в XI-XIII століттях ченці переписувачі книг не поділяли слова при листі, всі писалося суцільним текстом. Читати таке було складно. Тому всі розділи в книзі відзначали червоною буквою, часто намальованої у вигляді картинки. Це полегшувало читання. Звідси й пішло поняття «червоний рядок» - абзац.

У Японії зовсім недавно випущено чорнило, яке зникає з паперу через два дні, для тимчасових позначок на полях книг.

Історія чорнила зберігає багато цікавого. Ще в минулому столітті великий винахідник Едісон придумав чорнило для сліпих. Варто було написати ними текст і трохи почекати, як папір у тих місцях, де були написані літери, твердів і піднімалася, утворюючи рельєф.

Чорнила з молока, лимона, з комах і кислої юшки, з каракатиць і ягід, з золота та срібла. Тепер людство пише чорнилом, зробленими хімічним шляхом. Вони якісні і дешеві. Кожна пора породжувало свої чорнило, але попит на них ніколи не проходив.

Способи виготовлення чорнила з чорнильних горішків, якими написана переважна більшість рукописних книг пізнього Середньовіччя, на той час можна було знайти у всіх довідниках для

виробників. Рецептuru цих залізо-галових чорнил цікава вже бодай тим, що основним інгредієнтом на той час був саме «дубовий горішок».

Зазвичай такі чорнила виготовлялися в аптеках фармацевтами. А продукт вищої якості навіть ввозився з-за кордону. Для приготування чорнила, кульки з дубового листя збирали восени, коли вони набували найбільших розмірів. Зібрані і промиті горішки подрібнювали і вичавлювали з них сік, додаючи в певній пропорції залізний купорос, гвоздику, бертолетову сіль, аравійську камідь і оцет. Для зв'язування і згущення чорнила використовували гуміарабік або декстрин. Потім чорнило витримували на світлі 10-12 днів, в результаті чого воно набувало ще більш темного кольору.

Взагалі рецептів виготовлення чорнила існувало безліч. Горішкові чорнила темно-коричневого кольору протягом багатьох століть застосовувалися для письма та малювання. Вони відрізнялися особливою світлостійкістю – під дією світла не тільки не втрачали свого кольору, а, навпаки, набували більш насиченого темно-коричневого відтінку. На сьогоднішній день промисловість не виробляє подібне чорнило, але деякі графіки, що працюють пером, готують такий продукт самостійно. Варто знати, що горішкове чорнило придатне лише для малювання (написання) гусячим або тростинним пером. У свій час, саме такими чорнилами користувався О.С. Пушкін та його сучасники.

З друзями, вас напевно зацікавить, як зробити невидиме чорнило. У домашніх умовах написати секретне послання можна кількома способами. Всі наведені нижче методи абсолютно безпечні і можуть вільно застосовуватися в дитячих іграх про шпигунів та розвідників.

#### *Найпростіший рецепт*

Для проведення захоплюючого експерименту вам знадобляться сік половини лимона до якого додати де кілька крапель води . Суміш готова. Пишемо ватною паличкою на білому папері. Даємо висохнути. Коли ви будете готові до прочитання або демонстрації свого таємного послання, нагрійте папір, тримаючи його ближче до лампочки.

#### *Як це працює*

Лимонний сік - це органічна речовина, яка окислюється і набуває коричневого кольору при нагріванні. Сік розбавляють водою, щоб при нанесенні суміші, що вийшла, на папір літери і символи практично зникли з поверхні. Ніхто навіть не здогадається, що на аркуші щось написано, поки ви не нагрієте повідомлення. За таким же

принципом працюють інші речовини - наприклад, апельсиновий сік, мед, молоко, цибульний сік, оцет і вино.

## БЛОК Профорієнтація

**Знайомство з професією типограф, шрифтар, графічний дизайнер, каліграф**

### Що таке шрифт

**Шрифт** - набір символів визначеного розміру і малюнка, призначених для повторного використання багато раз і в будь-якому порядку, це малюнок в графіці, набір букв і знаків, які разом представляють собою цілісну систему, як у стилізованому, так і в композиційному плані. варіації написання (розмір, нахил, жирність).

Леттерінг - це не шрифт.

**Леттерінг** - єдині в своєму роді кілька букв, виготовлених (намальованих, вирізаних ) для однієї конкретної ситуації. Його головна відмінність - акцент на графічну складову: унікальні форми, які поєднуються один з одним в конкретному слові або фразі.

Різницю можна побачити на мотиваційних постерах з сайту [blck.ink](http://blck.ink)

**Гарнітура** - це не шрифт. Гарнітура-сімейство накреслень шрифтів, що мають спільні стильові особливості та різні деталі рисунку знаків(у деяких випадках гарнітура складається з одного накреслення). Як назву гарнітури часто використовують ім'я художника, який спроектував її або її прототип. У гарнітурі з декількох накреслень зазвичай одне (основне) призначене для набору основного тексту, а інші - для смислових виділень у тексті та набору заголовків.

Кожен шрифт є набором гліфів, кожен з яких представляє окрему літеру, цифру, розділовий знак або інший символ. Один і той самий гліф може використовуватися для символів з різних писемностей , наприклад, латинська велика буква А виглядає так само, як і кирилична велика А грецька велика альфа.

Сімейство шрифтів, як правило, є групою споріднених шрифтів, які відрізняються лише вагою, орієнтацією, шириною тощо, але не дизайном. Наприклад, *Times*- це сімейство шрифтів, тоді як *Times Roman*, *Times Italic* і *Times Bold* - це окремі шрифти, що входять до сімейства *Times*. Сімейства шрифтів зазвичай включають кілька шрифтів, хоча деякі, наприклад *Helvetica*, можуть складатися з десятків шрифтів. Існують шрифти, призначені для спеціальних застосувань, таких як картографія, астрологія чи математика<sup>1</sup>

Розглянемо де які професії, сфера діяльності яких пов'язана з друкарським мистецтвом.

**Типограф** - це людина, що розуміється в друкарському мистецтві, фахівець з типографії і оформлення книги.

До типографів відносяться шрифтовики, графічні дизайнери, каліграфи. **Дизайнер** шрифтів створює шрифти. Такий фахівець дуже добре знайомий з історією шрифту, а також з історією стилів, історією графічного дизайну і реклами. Він обов'язково малює від руки, знає композицію і психологію сприйняття візуальних образів. Володіє графічними комп'ютерними редакторами і спеціалізованими програмами для створення шрифту.

**Каліграф** Це професія, що передбачає собою вміння каліграфічно писати. На перший погляд здається: невже ця професія може бути зараз затребувана? У століття комп'ютерних технологій люди все менше і менше використовують ручне письмо на папері. Адже практично в будь-якому текстовому редакторі є безліч різних шрифтів, і постійно з'являються все нові і нові. Однак створюють ці шрифти саме каліграфи-художники.

Каліграф - людина мистецтва, це і художник, і письменник в одній особі. У наш час дуже популярно вміти каліграфічно писати. Така навичка надає будь-якій людині ознаку хорошого виховання та елегантності.

Фірмовий шрифт – це серйозне впровадження, яке потребує глибшого розуміння. маючи свій власний шрифт велика компанія, заощаджує кошти., таким чином рекламуючи себе, свій статус, актуальність шрифтів для розвитку брендів в наш час невпинно росте.

### Блок «Красзнавство»

Знайомтесь – **найкращий шрифтовий дизайнер України Дмитро Растворцев.**

Дмитро Растворцев – професія шрифтар. Його називають геніальним Растворцевим, Великим Растворцевим. Він - найкращий шрифтовий дизайнер України, в якого замовляють шрифти Fedoriv, CREVV, Spiilka, Banda, ISD group, його «голосом» говорить електронна Україна. Дмитро розробляв логотипи для десятка міст, шрифти для Національного художнього музею, «Картинної галереї», Depositphotos.

Сім'янин, закінчив СумДУ, працював в редакції газети «Данкор», дизайнером газети, сайту, опанував дизайн шрифтів і став приймати участь у різноманітних конкурсах, також міжнародних, здобув визнання став популярним та затребуваним у багатьох країнах світу та самих популярних друкованих виданнях.

В Україні існує ринок оренди, продажу шрифтів, виготовляти шрифти- тривала і складна робота, говорять фахівці.

Виявилося, що замовити корпоративний шрифт у дизайнера для бізнесу значно вигідніше, ніж купувати потрібну гарнітуру з усіма ліцензіями на відповідних сайтах. Це говорить про актуальність професії шрифтовиків.

Відомі шрифтовики нашого часу в Україні- Кирило Ткачов  
Наталія Ком'яхова Олексій Чекаль, Тарас Макар, Богдан Гдаль.

## БЛОК Інформатика

**Текстовий документ** – документ, який складається з текстових об'єктів (символів, слів, абзаців) та, можливо, інших об'єктів (графічних, мультимедійних тощо).

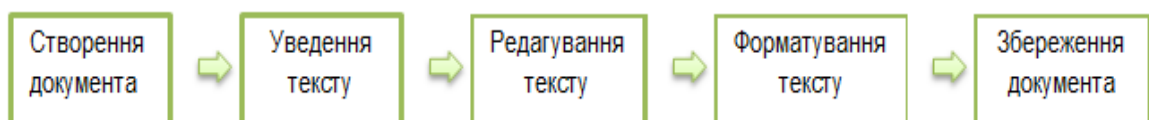
Для створення й опрацювання текстових документів використовують спеціальні програми – **текстові редактори**

У текстових документах працюють з такими об'єктами:

Назва об'єкта	Тлумачення	Перелік властивостей
<b>Символ</b>	Літера, цифра, знак пунктуації тощо	Шрифт, розмір, колір, накреслення
<b>Слово</b>	Набір символів, уміщених між двома пропусками	Шрифт, розмір, колір, накреслення символів
<b>Речення</b>	Одне чи кілька логічно пов'язаних слів, що закінчуються крапкою або знаками оклику чи питання	Шрифт, розмір, колір, накреслення символів

### Властивості сторінки

При роботі з текстовим документом доцільно дотримуватися такої послідовності операцій:



Стилістичне оформлення текстового документу.

## Акселеративні активності

**Практична робота** «Виготовлення вітальної листівки на кавовому папері» *Додаток Е, Слайд1 -4*

1. Створення документа. На вкладці Файл натисніть кнопку Створити.
2. Додавання та форматування тексту
3. Розташуйте курсор і введіть текст.
4. Відформатуйте текст - виділіть його, а потім оберіть потрібний шрифт зі списку та його параметри – Розмір, Жирний, Курсив, Підкреслений.
5. Оберіть колір тексту . Колір сірий, щоб писати , як по шаблону.
6. Роздрукуйте текст на аркуші кавового паперу.

**Додаток Е, Слайд 5-13**

7. Оберіть інструмент для роботи (перо металеве, гусяча пір'їна, очеретина ).
8. Напишіть текст. Просушіть. Згорніть у вигляді свитка та прикрасьте стрічкою, декоративним шнурком, джутовою мотузкою, тощо.

**VII. Рефлексія Уявімо, що**

**Додаток Е, Слайд 14**

(Розвиваємо креативне та гіпотетичне мислення.)

Уявімо, що людство не винайшло писемність, чорнило, пера.

Яким би було наше сьогодні без них?.

Озвучте свої версії відповідей.

**VIII. Підведення підсумків уроку оцінювання результатів.**

Обмін враженнями від проведеної роботи.

№	Найменування	Зміст
1	Отримані результати та напрацьовані компетенції:	Знання про каліграфію, історію виникнення чорнила, способи виготовлення чорнила в домашніх умовах, . Знання про інструменти, які використовувались для письма чорнилами . Закріпили знання про шрифти, гарнітуру, латерінг, Познайомились ш сучасними професіями типограф, шрифтовик, каліграф.
2	Тривалість:	90 хвилин Спарений урок
3	Локація проведення кейс-уроку:	Кейс-урок проходить в класі
4	Можливе домашнє завдання:	Самостійно створити вітальну листівку до найближчого свята використовуючи набуті знання та навички.

5	Які сайти допомогли знайти інформацію?	<a href="https://rastvortsev.medium.com/man-also-90b0a113b737">https://rastvortsev.medium.com/man-also-90b0a113b737</a> <a href="https://uaeu.top/rozvahy/shcho-take-kaligrafija-istoriya-kaligrafiji.html">https://uaeu.top/rozvahy/shcho-take-kaligrafija-istoriya-kaligrafiji.html</a> <a href="https://esu.com.ua/article-10564">https://esu.com.ua/article-10564</a> <a href="https://piznayko.in.ua/de-vynajshly-chornylo">https://piznayko.in.ua/de-vynajshly-chornylo</a>
	Використана література	Патрикеева О.О., Горбенко С.Л., Лозова О.В., Василяшко І.П. STEM-освіта: методичні аспекти розвитку. Методист. – К.: Видавництво «Шкільний світ». 2020. №9-10 (105-106). С. 20-31. 2. Збірник матеріалів «STEM-тиждень – 2020» / укладачі: І.П. Василяшко, О.О. Патрикеева, Л.Г. Булавська. К. : Видавничий дім «Освіта», 2020. 335 с.

*Ганна Шевченко*

## ЗЕМЛЕТРУСИ В УКРАЇНІ

### Анотація до STEM – уроку з географії. 8 клас.

Шевченко Ганна Євгенівна, учитель географії комунального закладу Сумської обласної ради «Сумський обласний академічний лицей імені Дмитра Євдокимова», вищої категорії, кандидат географічних наук.

STEM-кейс урок «Землетруси в Україні» є комбінованим уроком, який включає профорієнтаційні й мотиваційні моменти, робить акцент на міжпредметних зв'язках та покликаний удосконалити практичні навички учнів аналізувати причини виникнення катастрофічних природних явищ та навчитись верифікувати інформацію про них у медіапросторі, застосовуючи знання зі шкільних предметів.

Урок складається з трьох блоків, які можна використовувати окремо в якості компонентів при вивченні відповідних тем. Структура уроку сприяє активному утриманню уваги й стимулює розвиток дослідницьких умінь: узагальнення й систематизація вивченого матеріалу вимагає залучення знань з інших предметів, зокрема, фізики й історії й завершується акселеративною грою-вправою, яка психологічно розвантажує учнів і допомагає органічно перейти до вивчення нового

матеріалу. Третій блок містить практичне завдання з медіаграмотності, яке можна доповнювати й проводити як окреме заняття.

**Ключові слова:** STEM-кейс, міжпредметні зв'язки, акселеративна вправа, медіакомпетентність, верифікація інформації.

### **Тема: «Землетруси в Україні»**

**Мета:** закріпити знання учнів про особливості тектонічної будови України, сформувані в учнів уявлення про особливості сейсмічних проявів на території України; удосконалити практичні навички учнів аналізувати причини виникнення катастрофічних природних явищ та навчитись верифікувати інформацію про них у медіапросторі, застосовуючи знання зі шкільних предметів.

**Наочність:** тектонічна карта України, ілюстративний матеріал, атласи, підручники, презентація до теми уроку, презентація зі зразками матеріалів у медіа, картки для оцінювання інформації в медіа.

**Тип уроку:** комбінований (повторення і систематизація вивченого матеріалу, отримання нових знань, встановлення міжпредметних зв'язків, формування критичного мислення, профорієнтація, підвищення рівня медіакультури).

**Методи:** сократівський діалог, акселеративний, інтерактивний, ІКТ.

### **План уроку**

Блок 1 (20 хвилин)

I. Організаційний момент.

II. Мотивація навчальної та пізнавальної діяльності. Актуалізація опорних знань, умінь і навичок

III. Кейс «Фізика»: теоретична частина, акселеративна вправа.

Блок 2 (10-15 хвилин)

IV. Кейс «Історія», «Географія населення».

V. Теоретичний блок: «Землетруси в Україні».

VI. Профорієнтаційний/прикладний кейс.

Блок 3 (10-15 хвилин)

VII. Кейс «Медіаграмотність», закріплення вивченого матеріалу. рольове завдання «Медіаексперти» (робота в групах/парах).

VIII. Підсумки.

## Хід уроку

## I. Організаційний момент

## II. Мотивація навчальної та пізнавальної діяльності.

## Актуалізація опорних знань, умінь і навичок

Ми з вами живемо в світі, де, здається, з кожним роком більшає катастрофічних природних явищ – повеней, ураганів, землетрусів. Можливо, причиною цього є діяльність людини і це – своєрідна помста природи за необачне втручання й споживацьке використання природних ресурсів? Погодьтеся, ви не раз чули саме таке пояснення. Хоча, можливо, просто ми стали отримувати більше інформації про катастрофи, адже живемо в світі, де комунікація значно зростає. То що ж відбувається в географічній оболонці? Невже дійсно планета може відповідати землетрусами на діяльність людини? Сьогодні ми обговоримо питання катастрофічних землетрусів, спробуємо розібратися, чи загрожують вони Україні і попрацюємо медіаекспертами, проаналізувавши хвилі інформаційного резонансу від землетрусу в Туреччині.

## Мотивація навчальної та пізнавальної діяльності

№ з/п	Учні	Учитель
1. На які запитання я отримаю відповідь?	Як працює планетарний механізм і чому рухаються літосферні плити? Яке джерело енергії цих процесів? Що відбувається, коли виникає землетрус? Чи можуть бути землетруси на території України? Чи є небезпека катастрофічних землетрусів? Як зрозуміти, що інформація в медіа про землетруси вартує довіри?	На якому рівні учні засвоїли попередній матеріал тем «Літосфера» (6 клас), «Походження материків та океанічних западин» (7 клас), «Неотектонічні рухи. Вплив геологічної будови та тектоніки на діяльність людини»? Чи мають учні уявлення про прикладні аспекти таких наук, як геофізика, сейсмологія, геодезія? Які медіа учні використовують для отримання інформації про надзвичайні події і як реагують на цю інформацію?
2. Який я отримаю результат?	Я систематизую знання з тем, пов'язаних з будовою земної кори, зрозумію прикладне значення цієї інформації та навчуся використовувати її для безпечної поведінки в житті і в інформаційному середовищі. Я матиму уявлення про важливі	Я проведу діагностику знань учнів з теми «Літосфера», «Тектонічна будова України» й матиму змогу заповнити наявні пробіли у невимушеній, мотивуючій обстановці, застосовуючи такі методи, як евристична бесіда, акселеративні ігри, використання сучасних інформаційних технологій,

	<p>професії, пов'язані з такими предметами, як фізика, географія, історія і матиму мотивацію продовжити вивчення теми самостійно.</p>	<p>робота в групах. В ході уроку матиму можливість органічно вписати профорієнтаційний і безпековий моменти, а також підвищити рівень медіаграмотності учнів, застосовуючи отримані знання для аналізу й верифікації інформації в медіа.</p>
--	---	--

**Актуалізація опорних знань, умінь і навичок**

(Слайд 1-2) Пригадайте, з яких частин складається літосфера і що таке геодинамічні процеси. Які види руху літосферних плит ви знаєте? Що таке сейсмічна зона?

Зверніть увагу на схему літосферних плит, зокрема, на межі між плитами на суші. Які країни тут розташовані?

**III. Кейс «Фізика»: теоретична частина, акселеративна вправа**

№ слайду	Робота учнів	Матеріал для вчителя
1-2	<p><b>Запитання для діалогу.</b> Згадайте внутрішню будову Землі. Що таке літосферні плити? Як вони рухаються? Які види руху літосферних плит ви знаєте? Чи може людина відчувати цей рух? Зверніть увагу на картосхему на слайді, а саме на межі між літосферними плитами. Поміркуйте, по території яких країн проходять межі? Що це означає для цих країн? Яка густота населення у цих країнах?</p> <p><b>Очікувані відповіді.</b> Літосфера складається з великих рухомих блоків – літосферних плит. Літосферні плити рухаються постійно, з різною швидкістю і в різних напрямках.</p> <p>Теплова енергія. Джерелом енергії цього руху є внутрішнє тепло Землі. В глибинах, у</p>	<p>Сучасні рухи земної кори, а, отже, й літосферних плит, людина може відчувати. Повільні рухи невідчутні, а ось при різких рухах відбуваються землетруси, які є природними явищами, що важко передбачити й неможливо вплинути на їх силу або інтенсивність. Сучасними рухами вважаються ті, що спостерігалися останні 6 000 років і почалися після остаточного зникнення льодовика, який займав значні території материків північної півкулі. Кілька тисяч років після його сходження земна кора тих частин, які звільнилися від тиску криги, мала висхідні рухи – це передувало сучасній стабілізації. Окрім суб'єктивних відчуттів, рух літосферних плит можна виміряти інструментально. Останніми роками вимірювання проводять з допомогою геодезичних супутників і лазерних установок. Так, Австралія рухається назустріч Тихоокеанській плиті зі швидкістю</p>

<p>мантії, відбувається рух розплавленої, пластичної магми, яка має високу температуру й знаходиться під тиском. Це висхідні й низхідні рухи, які називаються тепловою конвекцією. Конвекція - явище перенесення тепла в рідинах, газах або сипких середовищах потоками самої речовини.</p> <p>Розрізняють три типи руху літосферних плит: спредінг, субдукція й зіткнення. Межі плит є зонами сейсмічної активності, саме там буває найбільше землетрусів, розташовані вулкани, розломи в земній корі, серединно-океанічні хребти.</p>	<p>близько 46 мм на рік, Південна й Північна Америки зближуються зі швидкістю 8 мм на рік. У науковців немає сумнівів, що рух літосферних плит відбувається за рахунок конфекції – мантійних теплогравітаційних течій. Джерелом руху служить різниця температур у різних ділянках мантії та центральних областях Землі – там вони нагріваються, розширюються, щільність їх зменшується і вони починають «спливати» на поверхню. Нагріті в глибинах Землі потоки мантійної речовини починають рухатись вгору, Сучасні рухи земної кори, а, отже, літосферних плит людина може</p> <p>Сучасні і новітні рухи земної кори людина може спостерігати безпосередньо й вивчати з допомогою інструментів. Під сучасними рухами розуміються рухи в останні 6000 років, коли рівень океану відносно стабілізувався після танення льодовиків. Важливі результати були отримані останніми роками за допомогою космічної геодезії. Лазерні вимірювання з супутників, довели горизонтальне переміщення крупних плит літосфери. Так, Австралія рухається назустріч Тихоокеанській плиті із швидкістю 46 мм/рік. Південна Америка зближується з Австралією із швидкістю 28 мм/рік; Південна і Північна Америка в районі Карібського басейну рухаються назустріч один оду - 8 мм/рік; Тихоокеанська плита переміщається назустріч Південній Америці - 5 мм/рік. То що ж рухає плити? Зараз вже немає сумнівів, що горизонтальний рух плит відбувається за рахунок мантійних теплогравітаційних течій -</p>
---	---

		<p>конвекції. Джерелом енергії для руху плит служить різниця температури центральних областей Землі і температури на її поверхні. Нагріті в центральних зонах Землі породи розширюються, щільність їх зменшується, і вони спливають, поступаючи місцем більш холодним і тому більш важким масам, які опускаються. Ця ж рушійна сила визначає ступінь пружного горизонтального стиснення кори силою в'язкого тертя потоку об земну кору. Величина цього стиснення невелика в області підняття потоків магми і збільшується з наближенням до місця опускання потоків (за рахунок передачі напруги стиснення через нерухому тверду кору у напрямку від місця підйому до місця спуску потоку). Над потоком, що опускається, сила стиснення в корі так велика, що час від часу перевищується міцність кори, відбувається непружна (пластична) деформація кори - землетрус. При цьому дуже швидко (в темпі зсуву кори при землетрусі) зменшується і напруга в ній - сила стиснення у вогнищі землетрусу і навколо. Але відразу ж після закінчення непружної деформації триває перерване землетрусом дуже повільне наростання напруги за рахунок дуже повільного руху в'язкого потоку речовини мантії, починаючи цикл підготовки до наступного землетрусу.</p>
3	<p><b>Запитання для діалогу.</b> Яка наука може пояснити виникнення й закономірності поширення землетрусів? Які специфічні наукові напрямки пов'язані тільки з землетрусами? <b>Очікувані відповіді.</b></p>	<p>Теплова конвекція в мантії Землі є рушійною силою тектоніки плит, отже, треба згадати термодинаміку. Там, де плити наштовхуються одна на одну, виникають землетруси. Отже, треба пригадати, що таке пружність, сила тертя і механічний</p>

	<p>Тектоніка, сейсмологія вивчають землетруси, будову й рухи земної кори. Фізика може пояснити причини виникнення.</p> <p><b>Запитання для діалогу.</b> Які саме розділи фізики вивчають процеси, що відбуваються в надрах Землі?</p> <p><b>Очікувані відповіді.</b> Механіка і механічний рух, молекулярна фізика і термодинаміка,</p>	<p>рух.</p> <p><b>«Як розвивається геометрія руху, має відповідати фізиці»</b>, - говорить геофізик Беккер.</p> <p>Оскільки на рух плит витрачається певна енергія, потрібно згадати, що це таке. Енергія - це універсальна характеристика будь-якого руху (механічного, теплового), і вона не існує сама по собі, тобто окремо від взаємодіючих тіл. Енергія, що характеризує механічний рух, називається механічною енергією.</p> <p><b>Механічний рух</b> – це зміна з часом положення тіла відносно іншого тіла – тіла відліку.</p>
4	<p><b>Запитання для діалогу:</b> Які види енергії задіяні у виникненні такого явища природи, як землетрус? Теплова, гравітаційна, механічна.</p>	<p>Звідки землетрус бере енергію? Має пройти певний період, коли пружна енергія накопичується і в певний момент наступає «розрядка», яка є різкою й непередбачуваною.</p>
5	<p><b>Умови вправи.</b> Перед вами побутові предмети, з допомогою яких можна продемонструвати й пояснити деякі процеси, що відбуваються під час руху літосферних плит. Цей спосіб називається поясненням за аналогією. Спробуйте знайти відповідність між списком фізичних процесів і цими предметами.</p>	<p>Для наочності вчитель демонструє приклад, наведений на слайді №4 зі спагеті, які ламаються в певний момент прикладання сили.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Теплова конвекція – свічка, вітрячок.</li> <li>2. Поширення хвиль – ємність з водою, яку потрібно вдарити з дна, щоб спостерігати поширення хвиль.</li> <li>3. Перехід енергії пружності в кінетичну – згинання й розгинання металевої лінійки, ковзання лінійки по поверхні столу, по долоні.</li> <li>4. Різна швидкість поширення сейсмічних хвиль в різних середовищах, сила тертя – олівець на нитці ковзає з різною швидкістю по паперу і тканині.</li> </ol>
6	<p><b>Підсумок блоку:</b> Таким чином, ми можемо прослідкувати процеси в глибинах Землі, які відображаються на поверхні у вигляді землетрусів й побудувати такий логічний ланцюжок: тепла енергія Землі – механічна енергія руху літосферних плит – «виконання роботи» – землетрус. Отже, землетруси для планети</p>	

	<p>Земля – нормальне, об’єктивне природне явище. Вони існували завжди й триватимуть, допоки існуватиме джерело енергії – внутрішнє тепло Землі. Яким чином можна запобігти катастрофічним землетрусам? Людство багато віків шукає відповідь на це запитання.</p>
--	--

#### IV. Кейс «Історія», «Географія населення».

№ слайду	Робота учнів	Матеріал для вчителя
7	<p><b>Запитання для діалогу.</b> Уважно розгляньте схему на слайді. Чи дійсно катастрофічні землетруси – рідкісне явище в історії людства?</p> <p><b>Очікувані відповіді.</b> Якщо взяти до уваги період, більший за тривалість людського життя, ми бачимо, що землетруси – досить часте явище й тільки протягом ХХ століття їх нараховується близько двадцяти.</p>	<p>На схемі зображено дати катастрофічних землетрусів та кількість людських жертв. Важливо звернути увагу учнів на співвідношення розташування епіцентрів землетрусів і міст і сейсмоактивних зон.</p>
8	<p><b>Обладнання:</b> смартфон, планшет, комп’ютер, тектонічна карта світу (атлас).</p> <p><b>Завдання:</b> відкрити за посиланням сайт «The Pudding». Дослідити густоту населення в зонах сейсмічної активності.</p> <p><b>Очікувані результати:</b> ми бачимо, що в зонах сейсмічної активності розташовані території багатьох розвинутих країн з високою густотою населення.</p>	<p>Густота населення світу: порівняйте карту ресурсу «The Pudding» з тектонічною картою світу. Який висновок можна зробити? Ресурс «The Pudding» є візуалізацією схем густоти населення територій різних країн з можливістю наближення й плавного переходу. Важливо надати можливість учням самостійно зробити висновок про потенційну небезпеку такого розподілу.</p>
9-10	<p><b>Запитання для діалогу.</b> Якщо землетруси неминучі, як і розселення людей, виникає питання вивчення цього явища і можливості пристосування до нього. Але точні інструментальні спостереження стали можливими тільки у кінці ХХ століття. Важливо встановити, чи є такі катастрофи регулярними. Які науки можуть стати в нагоді?</p> <p><b>Очікувані результати:</b> історія,</p>	<p>Для більш ефективного використання часу варто дати учням завдання підготувати коротке повідомлення про важливість історичних досліджень у розумінні регулярності катастрофічних землетрусів. Ці події були визначними й фіксувались у різноманітних джерелах з часів античності, у т.ч. знайшли відображення в літературних</p>

	література.	творах і навіть стали непрямою причиною створення деяких (Мері Шеллі, «Франкенштейн».)
	<p><b>Підсумок блоку:</b> зупинити або зменшити силу землетрусів людина не може, оскільки задіяні планетарні механізми, що значно перевищують будь-які технічні можливості. Неможливо також викликати потужний землетрус. Об'єктивним явищем є й збільшення кількості населення, а принципи розселення людей мають економічні й історичні чинники. Таким чином, важливо вивчати явище, залучаючи спеціалістів з різних наукових сфер, в т.ч. й гуманітарних.</p>	

### V Теоретичний блок: «Землетруси в Україні»

№ слайду	Матеріал для вчителя
11-12	<p>Землетруси бувають трьох видів: антропогенні, вулканічні, тектонічні. Які з них можуть траплятись в Україні? Антропогенні землетруси бувають у районах активного видобування корисних копалин внаслідок просідання ґрунту й верхніх шарів гірських порід. Причина землетрусів - так звана наведена сейсмічність. Такі землетруси є в Україні — наприклад, у районі Новодністровська. Тут почали реєструвати підземні поштовхи магнітудою близько двох балів після того, як у 1984 році на цьому місці була побудована Новодністровська ГЕС, одна з найбільших у Європі. Землетруси викликані перепадами рівня води. Коли вода набирається у каньйон водосховища, вона тисне на його схили, і земна кора починає підлаштовуватися під цей тиск. Не встигає вона підлаштуватися, як воду скидають і середовище релаксує. Причиною антропогенного землетрусу може стати, наприклад, атомний вибух. А от бомбардування та обстріли не можуть викликати природний землетрус навіть у сейсмічно активній зоні, бо вони не такі потужні. Вибухова хвиля від обстрілів чи вибухів ракет швидко згасає на поверхні землі.</p> <p>Згадаймо, де в нашій країні є такі регіони. Це Львівська область, район Криворізького басейну, де фіксували антропогенні землетруси силою до 6 балів.</p>
13-14	<p>Що стосується вулканічних і тектонічних землетрусів – нам варто поглянути на карту тектонічної будови України, щоб переконатись, що на переважній частині її території катастрофічні землетруси неможливі, оскільки вона знаходиться в межах Східноєвропейської платформи. Хоча, як ми бачимо, епіцентр землетрусу може бути і під платформою, та вона настільки масивна, а епіцентр – глибоко, що коливання майже не відчутні. Але Українські Карпати й Кримські гори – це зона молоді альпійської складчатості, вони є сейсмічною зоною. То яка ж ситуація в Україні?</p>
15-16	<p>Зовсім поруч з Україною, у Румунії, розташована одна з найбільш небезпечних сейсмічних зон - зона Вранча, де часто відбуваються</p>

	<p>потужні землетруси. Ця зона охоплює південну (Румунія) і східну (Україна) частини Карпат. Землетруси, зокрема й руйнівні, які спостерігаються у цій зоні, відбуваються на глибині до 40–180 км, коливання від них відчуваються на території України. Як це було, наприклад, у 1940, 1977, 1986 і 1990 роках. Карти сейсмічного районування для нашої країни складаються насамперед з огляду на потенційний вплив землетрусів зони Вранча. Інтенсивність коливань від таких землетрусів в самій зоні Вранча може сягати 11 балів, що є руйнівним, але для території України теоретично ці значення будуть менші: на півдні - 7 балів, на півночі - 5 балів. Такі події рідкісні, але можуть завдати руйнування, особливо для старого житлового фонду.</p>
17	<p>Потужні землетруси можливі в Українських Карпатах і Кримських горах. Зокрема, відомий Ялтинський землетрус відбувся на початку ХХ ст. Якраз біля Ялти розташована локальна і потужна сейсмічна зона, де відбуваються глибокі землетруси. У 1927 році від землетрусу постраждало південне узбережжя Криму, зазнав руйнувань і відомий замок «Ластівчине гніздо» - було знищено частину скелі, на якій він розташований, і тепер він ніби нависає над морем. Ялтинський землетрус за силою можна порівняти з тим, який нещодавно відбувся в Туреччині. Багато науковців вважає, що наступний потужний землетрус у Ялті має відбутися через сто років, тобто ми наближаємося до цієї події. Бо, як показують спостереження, саме за такий час накопичується сейсмічна енергія, необхідна для його виникнення. Тож ми бачимо, що навіть катастрофічні землетруси цілком можливі в певних регіонах України.</p>

## VI. Профорієнтаційний/прикладний блок. Бесіда.

№ слайду	Робота учнів	Матеріал для вчителя
18	<p><b>Запитання для діалогу/ерудиції.</b> Чи можна прогнозувати землетруси? Як у цьому можуть допомогти тварини? Чи це є надійним прогнозом?</p>	<p>Очевидно, ви чули, що перед землетрусом люди помічали зміни в поведінці хатніх і навіть диких тварин. Дослідники порівняли дані про поведінку тварин із сейсмічною активністю й виявили, що всі вони відчували наближення землетрусу. Чим ближче тварина до епіцентру, тим раніше вона починала реагувати на поштовхи — іноді реакція починалася за 20 годин. Однак вчені наразі не можуть пояснити, що саме змушує тварин так реагувати на землетруси, тому цим займуться надалі. Можливо, це допоможе людям створити систему короткострокового прогнозування</p>

		землетрусів. Але чи може це врятувати від катастрофи або надійно попередити людей?
19	<b>Завдання:</b> 1. Розгляньте схему «Складові небезпеки землетрусів». Що потрібно, аби зменшити шкоду від катастрофічного явища природи? 2. Які професії дотичні до зменшення цієї шкоди? У яких сферах діяльності людини необхідні знання з сейсмології й геофізики?	На схемі зображено три складові небезпеки землетрусів (сейсмічного ризику): сейсмічна небезпека, помножена на сейсмічну уразливість. Сейсмічну небезпеку можна перебачити, досліджуючи процеси в надрах Землі. Сейсмічну уразливість можна зменшити, застосовуючи спеціальні методи будівництва й навчаючи людей поведінці під час землетрусів.
	<b>Підсумок блоку:</b> отже, небезпека катастрофічного явища і шкода від нього може бути значно знижена, якщо його вивчати, спостерігати й застосовувати наукові методи в різних галузях господарства, зокрема, будівництві й архітектурі. Також знання про природу землетрусів і поведінку під час них допомагає уникнути жертв і панічних, стресових настроїв.	
20	<b>Слайд-спойлер для активізації самостійного вивчення дотичного матеріалу.</b>	

## VII. Кейс «Медіаграмотність»: робота в групах\парах.

*Примітка. Кейс можна застосувати окремо, при вивченні відповідних тем у 8 класі, повторенні в 11 класі, на виховній годині, заняттях гуртка тощо.*

### Вправа «Що не так?»

**Мета практичного завдання:** проаналізувати інформацію в медіа стосовно землетрусу в Туреччині 2023 року, застосовуючи знання, отримані на уроках географії, оцінити її надійність і можливі наслідки поширення.

Завдання виконується в групах або парах (в залежності від кількості учнів в класі).

Обладнання і матеріали. Презентація зі зразками матеріалів у медіа й посиланнями, картки.

Інструкція. 1. Відкрити презентацію. Уважно прочитати або переглянути інформацію на слайді, що відповідає номеру групи. 2. Обрати картки для оцінки інформації.

Групи презентують результати аналізу інформації й пояснюють свою оцінку за активного обговорення в класі.

## VIII. Підсумки. Рефлексія.

У якості рефлексії учням пропонується дати власну оцінку карикатурі у відомій сатиричній газеті Charlie Hebdo з підписом «Не треба й танки».

### ЛІТЕРАТУРА

1. Оксана Онищенко. Як виникають землетруси і чи можна від них убезпечитися? Журнал «Куншт», <https://kunsht.com.ua/yak-vinikayut-zemletrusi-i-chi-mozhna-vid-nix-ubezpechitisya/>
2. О. В. Чепіжко, Геотектоніка. Конспект лекцій для студентів геолого-географічного факультету спеціальності 7.070701 - Геологія <http://olexa-lecture.blogspot.com/2012/09/tectonika.html>
3. Кейс-урок «Смартфон – моє все!» <https://ua.edufuture.biz/wpm/kejsi-dlya-serednoyi-ta-starshoyi-shkoli/kejs-urok-smartfon-moye-vse/#istor10>
4. Фурман В. В. Моделювання мантійної конвекції та руху континентів на основі методу скінченних елементів / В. В. Фурман, М. М. Хом'як // Геодинаміка.– 2011. – № 2 (11). – С. 315–316. – Бібліографія: с. 316.
5. Кафедра екологічної та інженерної геології і гідрогеології. Тектоніка плин <https://www.facebook.com/environmental.geology.department/posts/1679683022236266/>
6. Історія сейсмічних спостережень. <http://terra.chnu.edu.ua/istoriya-sejsmichnyh-sposterezhen/>

*Катерина Юшко*

### **РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ТРИКУТНИКІВ. ДОСЛІДЖЕННЯ ВЛАСТИВОСТЕЙ КУТІВ. ПРОГРАМНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ GEOGEBRA**

#### **Анотація STEM-уроку з математики. 9 клас.**

Тема: Розв'язування трикутників. Дослідження властивостей кутів.  
Програмне забезпечення GeoGebra

Автор: Юшко Катерина Сергіївна, учитель інформатики комунального закладу Сумської міської ради «Сумський обласний академічний ліцей імені Дмитра Євдокимова», спеціаліст.

Урок написаний з метою навчити здобувачів освіти розв'язувати трикутники за допомогою комп'ютера та програмного забезпечення та вміти їх застосовувати у геометричних задачах. Урок націлений на розвиток логічного мислення, навичок роботи з програмним забезпеченням Geogebra ліцеїстів. Запропонований урок виховує інтерес до навчального предмету та роботи з комп'ютерною технікою. Матеріали, що необхідні для уроку представлені в розгорнутому конспекті та доступні для закладів освіти. При створенні уроку були

використані такі програмні середовища, як: CorelDraw, PowerPoint, MS Word.

На прикладі програмного забезпечення Geogebra діти вчаться поєднувати комп'ютерні й математичні навички, а використання індивідуальних карток розвиває їх самостійне та критичне мислення. На уроці визначаються переваги використання програмного забезпечення для розв'язання математичних завдань. У ході уроку рекомендується використання підручника з геометрії для 9-го класу (А.Г. Мерзляк, В. Б. Полонський). Загальні питання з теми обговорюються у вигляді фронтальної бесіди та застосовуються елементи проблемного навчання, що спонукає здобувачів освіти до самостійного пошуку рішень поставлених задач.

Ключові слова: трикутник, Geogebra, кут, сторона, математика, комп'ютерні технології.

**Тема уроку:** Дослідження властивостей кутів за допомогою програмного забезпечення GeoGebra.

**Мета уроку:**

- *навчальна:* навчити учнів розв'язувати трикутника за допомогою комп'ютера та програмного забезпечення, та вміти їх застосовувати в геометричних задачах;
- *розвивальна:* розвинути логічне мислення, навички роботи з програмним забезпеченням Geogebra;
- *виховна:* виховати інтерес до навчального предмету, роботи з комп'ютерною технікою.

**Методи:** дослідницький метод, проблемне навчання, індивідуальна робота

**Тип уроку:** урок засвоєння нових знань.

**Форма уроку:** урок-дослідження.

**Обладнання:** презентація до уроку, мультимедійне обладнання, програмне забезпечення Geogebra, підручник з геометрії для 9-го класу (А.Г. Мерзляк, В. Б. Полонський), картки з завданнями.

**Ключові компетентності:** інформаційно-комунікаційна, комунікативна, міжпредметна, соціальна.

## Хід уроку

### I. Організаційний момент (2 хв)

Привітання вчителя з учнями. Перевірка готовності учнів до уроку. Урок починається керуючись словами Платона – «Геометрія – є пізнання всього існуючого».

*Звернення до дітей: «Як Ви впоралися з розрахунками у домашньому завданні? Чи виникли питання при засвоєнні теоретичного матеріалу щодо видів кутів? Давайте перевіримо.»*

### II. Перевірка домашнього завдання (5 хв)

На слайді відображені різноманітні види трикутників. Прохання вказати вид та градусну міру кожного з них.

*Звернення до дітей: «На сьогодні були задані практичні завдання №4.2 (1) та № 4.6 (1). Перевіримо їх розв'язок орієнтуючись на слайд. Перевірте збіжність з Вашим розв'язанням. Чи виникли у Вас питання, при його розв'язанні завдання? Якими правилами Ви оперували при розв'язанні домашнього завдання?»*

### III. Мотивація навчальної діяльності. Формулювання мети та завдань уроку. (4 хв)

У вигляді фронтальної бесіди, обговорити, що означає поняття «розв'язати трикутник». Учні висловлюють свою думку, після чого вчитель підсумовує, що даний термін передбачає знаходження невідомих елементів трикутника, за відомими. Даний термін використовують для розв'язання прикладних задач. Де прикладними задачами є задачі, що містять математичні поняття. На прикладі програмного забезпечення Geogebra, діти вчать поєднувати комп'ютерні та математичні навички.

### IV. Актуалізація опорних знань (4 хв)

Використовуючи метод бесіди, повторити з дітьми основні теореми трикутників. Учні можуть виходити до дошки та записувати відповідні формули.

*Звернення до дітей: «На попередньому уроці ми ознайомилися з графічним інтерфейсом програмного забезпечення Geogebra, сьогодні ми навчимося розв'язувати прикладні задачі за його допомогою. Саме дане програмне забезпечення допоможе максимально точно та швидко отримати потрібний результат (кути, сторони чи площу)*

### V. Вивчення нового матеріалу (10 хв)

Використовуючи програмне забезпечення та мультимедійне обладнання вчитель демонструє розв'язання трикутника на конкретному

прикладі. В ході розв'язання прикладу, учитель, разом з учнями виокремлюють обов'язкові кроки розв'язання трикутника (слайд).

## VI. Розв'язання завдань за індивідуальними картками (15 хв)

Діти отримують картки, за якими потрібно розв'язати задачі за допомогою програмного забезпечення Geogebra та записати результат до зошиту. Слайд «Кроки розв'язання трикутника в Geogebra» залишається на екрані, для орієнтування учнів при виконанні завдання.

## VII. Домашнє завдання (2 хв)

Розв'язати трикутник за допомогою програмного забезпечення Geogebra та виконати №4.10, №4.14, підручник з геометрії для 9-го класу (А.Г. Мерзляк, В. Б. Полонський),

## VIII. Підсумки уроку (3 хв)

Учитель підводить підсумки уроку, наголошуючи на перевагах використання програмного забезпечення для розв'язання математичних завдань. У вигляді фронтальної бесіди, обговорити, які ще завдання можна вирішувати, за допомогою Geogebra.

Додаток А

### Картки для самостійної роботи з GeoGebra

**Картка №1**

1. Знаходження третього кута трикутника за двома відомими кутами: Створіть трикутник за допомогою інструмента "Трикутник" на площині. Потім використуйте інструмент "Кут" для вимірювання відомих кутів. Для знаходження третього кута просто відніміть суму відомих кутів від 180 градусів.

2. Складіть план розв'язування трикутника, якщо задано сторону та два кути.

3. Дано трикутник ABC, в якому  $AB = 7$ ,  $BC = 8$ , а кут між сторонами AB і BC дорівнює 60 градусів. Знайти:

а) Довжину сторони AC.  
б) Величини всіх кутів трикутника ABC.  
в) Площу трикутника ABC.

**Картка №2**

1. Знаходження довжин сторін трикутника за координатами вершин: Створіть три точки на площині, які відповідають вершинам трикутника (5;1), (0;3) та (-4;-2). Використовуйте інструмент "Відрізок" для створення ліній між точками, щоб сформувати сторони трикутника.

2. Складіть план розв'язування трикутника, якщо задано дві сторони та кут між ними.

3. Дано трикутник ABC, в якому  $AB = 11$ ,  $BC = 5$ , а кут між сторонами AB і BC дорівнює 30 градусів. Знайти:

а) Довжину сторони AC.  
б) Величини всіх кутів трикутника ABC.  
в) Площу трикутника ABC.

**Картка №3**

1. Знаходження третього кута трикутника за двома відомими кутами: Створіть трикутник за допомогою інструмента "Трикутник" на площині. Потім використуйте інструмент "Кут" для вимірювання відомих кутів. Для знаходження третього кута просто відніміть суму відомих кутів від 180 градусів.

2. Складіть план розв'язування трикутника, якщо задано сторону та два кути.

3. Дано трикутник ABC, в якому  $AB = 12$ ,  $BC = 9$ , а кут між сторонами AB і BC дорівнює 45 градусів. Знайти:

а) Довжину сторони AC.  
б) Величини всіх кутів трикутника ABC.  
в) Площу трикутника ABC.

**Картка №4**

1. Знаходження довжин сторін трикутника за координатами вершин: Створіть три точки на площині, які відповідають вершинам трикутника (2;-2), (0;3) та (-1;-5). Використовуйте інструмент "Відрізок" для створення ліній між точками, щоб сформувати сторони трикутника.

2. Складіть план розв'язування трикутника, якщо задано дві сторони та кут між ними.

3. Дано трикутник ABC, в якому  $AB = 14$ ,  $BC = 10$ , а кут між сторонами AB і BC дорівнює 90 градусів. Знайти:

а) Довжину сторони AC.  
б) Величини всіх кутів трикутника ABC.  
в) Площу трикутника ABC.

**ІНТЕРНЕТ-ПОСИЛАННЯ В ДОПОМОГУ  
РОЗВИТКУ STEM-ОСВІТИ**

- ❖ Від STEM-уроку до STEM-компетентностей  
<https://youtu.be/ToMUV0825gA>
- ❖ Розвиток дослідницьких навичок здобувачів освіти.  
Дослідницька локація «Морфологія слова»  
[https://youtu.be/UP6dhQT0m\\_g](https://youtu.be/UP6dhQT0m_g)
- ❖ Цікава наука 4.0. <https://youtu.be/jffJxqi7Ad>
- ❖ 3d моделювання на уроках природничо-математичного циклу  
<https://youtu.be/tAJkKonTyIs>
- ❖ Особливості впровадження STEM-навчання в розрізі співпраці  
позашкільної та вищої освіти <https://youtu.be/s6V4aBPJIBQ>
- ❖ Екодизайн як форма проектної діяльності та спосіб благоустрою  
шкільної території <https://youtu.be/HUeinvot0wM>
- ❖ Успішна взаємодія стейкхолдерів <https://youtu.be/7hgZkqSgmjA>
- ❖ Переваги використання цифрових лабораторій в освітньому  
процесі <https://youtu.be/PeJbENtDs5k>
- ❖ STEM-освіта як основа розвитку критичного мислення,  
життєвих компетентностей на уроках української мови та літератури  
[https://youtu.be/L7\\_P-a8P4U0](https://youtu.be/L7_P-a8P4U0)
- ❖ Партнерська взаємодія класного керівника зі здобувачами освіти  
10-Б класу засобами цифрових технологій  
<https://youtu.be/Yca0Wf4Q6u8>
- ❖ Упровадження STEM-освіти: з досвіду роботи  
<https://youtu.be/2W4RFTxnVa8>
- ❖ Упровадження елементів STEM-освіти на уроках математики  
<https://youtu.be/fHhqVZjR7AA>
- ❖ STEM-орієнтований підхід до навчання в умовах Нової  
української школи <https://youtu.be/Kpr4Dy4Sv8k>
- ❖ Регіональний науково-методичний STEAM-проект «Культурні  
коди математики» <https://youtu.be/71EMztqhbWQ>
- ❖ Створення проєктів як результат STEM-навчання  
<https://youtu.be/IUV8UaXYE8Q>
- ❖ Не навчайте дітей так, як навчали вас  
<https://youtu.be/vxv2DtHrnv8>
- ❖ Упровадження STEAM-технології в освітній процес  
[https://youtu.be/U\\_3DfuxeZPs](https://youtu.be/U_3DfuxeZPs)
- ❖ STEM+Art як засіб формування математичної компетенції учнів  
<https://youtu.be/1WgM6POVboE>

- ❖ Розвиток STEM-освіти у Рівненській Малій академії наук при вивченні астрономії та космічних дослідженнях <https://youtu.be/hXYK1B9QJJQ>
- ❖ Реалізація завдань STREAM-освіти в ЗДО <https://youtu.be/Uq-NKdhlWB4>
- ❖ Особливості впровадження STEM-освіти в області <https://youtu.be/LJ7IHwxnrFw>
- ❖ STEM як інструмент мотивації щодо вивчення математики <https://youtu.be/LeGwyY118BA>
- ❖ STEM-освіта при вивченні математики <https://youtu.be/QuH-UtNdfjU>
- ❖ STEM-урок: теорія та практика <https://youtu.be/K6s9bjg7BHE>

**Віртуальний STEM-центр Малої академії наук України.**

<http://stemua.science/>

STEM-лабораторія МАНЛаб – центр реальних і віртуальних навчальних досліджень, спрямований на підтримку та розвиток STEM-освіти в Україні. STEM-лабораторія МАНЛаб пропонує дистанційну й очну фахову методичну і технологічну допомогу в організації STEM-навчання учнівської молоді України. STEM-лабораторія МАНЛаб спеціалізується на здійсненні досліджень у галузі природничих дисциплін: фізика, хімія, біологія, географія, астрономія, екологія, мінералогія.

## НАШІ АВТОРИ

**БОЛОБАН СВІТЛАНА МИКОЛАЇВНА** - учитель української мови та літератури, старший учитель Комунальний заклад Сумської міської ради «Сумський обласний академічний ліцей імені Дмитра Євдокимова».

**ВАСИЛЕНКО ТЕТЯНА ВІТАЛІЇВНА** - учитель української мови та літератури, старший учитель Комунальний заклад Сумської міської ради «Сумський обласний академічний ліцей імені Дмитра Євдокимова».

**ГУМЕНЮК ІННА ЛЕОНІДІВНА** - кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.

**ГУШПАЛ ТЕТЯНА ОЛЕКСІЇВНА** - учитель історії, старший учитель Комунальний заклад Сумської міської ради «Сумський обласний академічний ліцей імені Дмитра Євдокимова».

**ДАВИДОВА ТЕТЯНА ВАСИЛІВНА** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології та лінгводидактики Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.

**ДАВИДОВ СТАНІСЛАВ ВІТАЛІЙОВИЧ** – магістрант кафедри англійської філології та лінгводидактики Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.

**КИРИЧЕНКО ОЛЕНА МИКОЛАЇВНА** – методист Комунального закладу Сумської обласної ради «Сумський обласний академічний ліцей імені Дмитра Євдокимова»

**КЛОЧКО ЛАРИСА ІВАНІВНА** - кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.

**КОВАЛЕНКО СВІТЛАНА МИКОЛАЇВНА** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.

**МАТУЗНА КСЕНІЯ ОЛЕКСАНДРІВНА** - учитель інформатики, учитель вищої категорії Комунальний заклад Сумської міської ради «Сумський обласний академічний ліцей імені Дмитра Євдокимова».

**МЕЛЕШКІНА ІРИНА МИКОЛАЇВНА** учитель математики, учитель вищої категорії *Комунальний заклад Сумської міської ради «Сумський обласний академічний ліцей імені Дмитра Євдокимова».*

**ПАХНЕНКО ІРИНА ІВАНІВНА** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов *Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.*

**ПЕСОЦЬКА ІНЕСА ОЛЕКСАНДРІВНА** – директор *Комунального закладу Сумської обласної ради «Сумський обласний академічний ліцей імені Дмитра Євдокимова»*

**САГУРА ГАННА ФЕДОРІВНА** - учитель з технологій, учитель II категорії *Комунальний заклад Сумської міської ради «Сумський обласний академічний ліцей імені Дмитра Євдокимова».*

**СИДОРЕНКО ОЛЕНА ЛЕОНІДІВНА** - кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов *Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.*

**ТЕЛЕТОВА СВІТЛАНА ГРИГОРІВНА** - кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов *Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.*

**ЧИКАЛОВА МАРИНА МИКОЛАЇВНА** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов *Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.*

**ШЕВЧЕНКО ГАННА ЄВГЕНІВНА** - учитель географії, учитель вищої категорії, кандидат географічних наук *Комунальний заклад Сумської міської ради «Сумський обласний академічний ліцей імені Дмитра Євдокимова».*

**ЮХНО НАТАЛІЯ ІВАНІВНА** – заступник директора з навчальної роботи *КЗСОП «Сумський обласний академічний ліцей імені Дмитра Євдокимова»*

**ЮШКО КАТЕРИНА СЕРГІЇВНА** - учитель інформатики, спеціаліст *Комунальний заклад Сумської міської ради «Сумський обласний академічний ліцей імені Дмитра Євдокимова».*

*Наукове видання*

# **ІННОВАЦІЇ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ**

*Монографія*

За загальною редакцією Л.І. Клочко, С.М. Коваленко

Технічне редагування – *С.М. Коваленко*

Верстка – *С.М. Коваленко*

Підписано до друку 26.02.2024 р.

Формат 60×84/16. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 16,04.

Ум. фарб.-відб. 16,04. Обл.-вид. арк. 14,66.

Тираж 100 пр. Вид. № 4.

Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка

40002. м. Суми, вул. Роменська, 87

Свідоцтво ДК № 231 від 02.11.2000 р.