



Цифрове навчання іноземних мов для активного
європейського громадянства та демократичної
культури

Проект № 2024-1-RO01-KA220-HED-000249951

Концепція проєкту



Co-funded by
the European Union



Зміст

Подяка	4
1. Вступне слово щодо ролі мовної освіти у формуванні демократичної культури серед студентів	6
2. Концепції ЄС, освітні теорії та практики, що обґрунтовують необхідність інтеграції компетентностей демократичної культури в навчальні програми з іноземних мов	8
Вступ.....	8
Референтна рамка компетентностей демократичної культури	9
Загальноєвропейська система оцінки мовних знань	12
Міжкультурна громадянська освіта.....	17
3. Результати навчання за програмами вивчення іноземних мов, що включають демократичні компетенції.....	20
Вступ.....	20
Стратегії досягнення результатів на базовому, середньому та просунутому рівнях	22
Висновки	27
Результати навчання за освітніми програмами з іноземних мов, що включають демократичні компетентності	28
4. Загальний огляд методик викладання іноземних мов	32
Вступ.....	32
Навчання мови на основі завдань (TBLL) або викладання мови на основі завдань (TBLT)	35
Змістовно-мовне навчання (CLIL).....	39
Навчання мови за допомогою комп'ютера (CALL)	41
Емпіричне навчання (EL)	42
Висновки	43
5. Навчання на основі викликів - методологія, обґрунтування та кращі практики	46
Вступ до навчання на основі проблем.....	46
Теоретичні основи ПН	47
ПН в іншомовній освіті	48
Впровадження ПН у навчальні програми вищої освіти.....	49



Приклади з практики та найкращі практичні рішення	50
Проблеми та майбутні напрямки	51
Висновки	51
6. Результати опитування фокус-груп	52
РЕЗУЛЬТАТИ ОПИТУВАННЯ	52
Інформація про респондентів	53
Обґрунтування – мотивація та досвід	54
Мотивація для проекту ENLACED	57
Самооцінка та рефлексія щодо демократичної компетентності	62
Висновки	63
РЕЗУЛЬТАТИ ФОКУС-ГРУП	63
Вступ	63
Учасники	64
Основні теми та результати	64
Висновки	81
7. Програма ENLACED «Англійська мова як іноземна» - Пропозиція освітньої програми	82
Опис курсу	82
Мета курсу	82
Зміст і структура курсу	83
8. ENLACED Пропозиція Освітньої програми - RO, BG, UKR та GR як іноземні мови	84
Опис курсу	84
Мета курсу	84
Зміст та структура курсу	85

Подяка

Ми висловлюємо щиру подяку учасникам фокус-групи з Болгарії, Кіпру, Румунії та України. Група, до складу якої входили представники установ та зовнішні експерти, внесла важливий вклад у вигляді актуальних поглядів, заснованих на сучасній освітній та технологічній практиці.

Їхні ідеї стали важливим джерелом інформації для Розділу 6 цієї Концептуальної моделі, зокрема стосовно сучасної методики викладання мов, міжкультурної громадянської освіти та інновацій у педагогічній практиці. Ми вдячні їм за їхній ґрунтовний внесок та дух співпраці.

Учасники:

- Доцент Олександра Сільваш, доктор філософії, кафедра педагогіки, Університет медицини, фармації, науки і технологій ім. Г.Е. Паладе, Таргу-Муреш, Румунія;
- Старший викладач Ніколета Марку, доктор філософії, кафедра наук і літератури 1, Університет ім. Г.Е. Університету медицини, фармації, науки та технологій ім. Г.Е. Паладе в Таргу-Муреш, Румунія;
- Старший викладач Адріан Назнеан, доктор наук, кафедра наук і літератури 1, Університет медицини, фармації, науки та технологій ім. Г.Е. Паладе в Таргу-Муреш, Румунія;
- Габрієла Шандру, вчителька англійської мови, тренерка та наставниця, Середня школа імені Тудора Владіміреску в Таргу-Муреш, Румунія;
- Іоана Онеа, юристка та тренерка в освітніх проектах, Колегія адвокатів Муреш, Румунія;
- Кіпріан Напрадеан, доктор наук, директор та головний редактор видавництва Editura Edu в Таргу-Муреш, Румунія;
- Доцент доктор Сильвія Василева, Університет національної та світової економіки, Софія, Болгарія, кафедра іноземних мов та прикладної лінгвістики;
- Старший викладач Маріяна Мірчева, Університет національної та світової економіки, Софія, Болгарія, кафедра іноземних мов та прикладної лінгвістики.;
- Старший викладач Радміла Кайшева, Університет національної та світової економіки, Софія, Болгарія, кафедра іноземних мов та прикладної лінгвістики;
- Доцент д-р Росіца Ішпекова, Університет національної та світової економіки, Софія, Болгарія, кафедра іноземних мов та прикладної лінгвістики;
- Доцент д-р Росіца Ішпекова, Університет Святого Климента Охридського, Софія, Болгарія, кафедра англійської та американської філології;
- Д-р Олена Симеонова, Асоціація мовних шкіл Болгарії;
- Крістіан Желев, Alpha Class Ltd., менеджер з навчання, Софія, Болгарія;
- Римма Миленкова, візуальна художниця, яка займається громадським мистецтвом, Україна;
- Анна Воронцова, доктор філософії, старший викладач, Сумський державний університет, Україна;
- Владислав Діброва, Сумська молодіжна організація «Ліцей»; Центр досліджень державної політики CISC; Громадська фундація «Суми», Україна;
- Марія Руденко, аспірантка кафедри германської філології Сумського державного університету, Україна;



- Артур Король, аспірант кафедри германської філології Сумського державного університету, Україна;
- Максим Шишкін, аспірант кафедри германської філології Сумського державного університету, Україна;
- Професор Росіца Терзієва-Артемідіс, професор літератури, завідувач кафедри мов і літератури, Університет Нікосії, Кіпр;
- Професор Марія Економідіс-Коветсідіс, професор англійської мови та прикладної лінгвістики, кафедра мов і літератури, Університет Нікосії, Кіпр;
- Д-р Крістін Саввідіс, доцент кафедри прикладної лінгвістики, факультет мов і літератури, Університет Нікосії, Кіпр;
- Д-р Андрі Софоклеус, викладач англійської мови в державних середніх школах Кіпру;
- Пані Анна Карапану, викладач англійської мови в державних середніх школах Кіпру та аспірант кафедри прикладної лінгвістики;
- Пані Амалія Маврогені, операційний асистент, Міжнародна організація з міграції (МОМ) Кіпр;
- Боріслава Захарієва-Томова, керуючий директор, Tetra Solutions Ltd., Софія, Болгарія;
- Ася Кочева, менеджер проектів та цифровий дизайнер, Tetra Solutions Ltd., Софія, Болгарія;
- Златка Камова, старший вчитель англійської мови, Середня школа ім. Св. Климента Охридського, Бургас, Болгарія;
- Олеся Бойчева, вчитель англійської мови, Середня школа імені Максима Горького, Стара Загора, Болгарія;
- Іва Рангелова-Ілієва, вчитель англійської мови, Професійно-технічне училище механічної та електричної інженерії, Севлієво, Болгарія;
- Мілена Стоїчева, Мовний центр «Bright», Ямбол, Болгарія.

1. Вступне слово щодо ролі мовної освіти у формуванні демократичної культури серед студентів

Мовна освіта відіграє вирішальну роль у розвитку демократичної культури серед студентів. Здатність ефективно спілкуватися та розуміти різноманітні шляхи вираження думок, переконань і цінностей людей є основою для виховання взаємної поваги, толерантності та демократичної участі. Зі зростанням взаємозалежності у світі все більшого значення набуває потреба у людях, які не тільки володіють іноземними мовами, а й мають навички та ставлення, необхідні для участі в демократичному суспільстві. Тому мовна освіта повинна вийти за межі традиційного фокусу на граматиці, лексиці та базових комунікативних навичках і замість цього готувати студентів до критичного та вдумливого залучення до соціальних, культурних та політичних сфер життя.

У контексті демократичної культури мова є одночасно інструментом і відображенням суспільних цінностей. Вона формує сприйняття людьми навколишнього світу та їх взаємодію з ним, впливає на їхнє відчуття ідентичності та дає їм змогу орієнтуватися у складних соціальних умовах. Ключовим аспектом демократичної культури є здатність вести змістовний діалог, слухати думки інших та брати участь у процесах прийняття рішень, що впливають на колективне благополуччя. Мовна освіта, що інтегрує демократичні компетенції, надає учням навички для участі в цих процесах у обізнаний, вдумливий та шанобливий спосіб.

У нинішній геополітичній ситуації, що характеризується соціальною поляризацією, дезінформацією та викликами демократичним нормам у Європі та за її межами, інтеграція демократичних компетентностей під час вивчення іноземних мов є важливішою ніж будь-коли. Освіта загалом, а мовна освіта зокрема, має активно надавати молодим людям інструменти для конструктивної та етичної поведінки. У цьому контексті проект ENLACED Erasmus+ є своєчасним і необхідним, оскільки він наголошує на міжкультурному розумінні, критичному мисленні та активній громадянській позиції через мову.

Грунтуючись на спільній переконаності партнерів, що мовна освіта може сприяти суспільним перетворенням як на мікро-, так і на макрорівні, проект ENLACED має на меті модернізувати викладання іноземних мов на рівні вищої освіти за допомогою цифрового підходу до навчання, орієнтованого на європейське громадянство та демократію. Ця концептуальна основа закладає фундамент для колективної стратегії переформатування навчання іноземних мов у рамках існуючих університетських програм.

Інтегруючи мовні завдання та демократичні компетенції, проект просуває комплексну та досвідну модель навчання, яка відповідає сучасним освітнім тенденціям. Очікується, що такий підхід надасть учням цілісний та змістовний досвід вивчення мови, який може мати значний вплив на кінцевих користувачів.

Допомагаючи учням залучатися до складних глобальних питань через інформований діалог та емпатичну комунікацію, цей підхід зміцнює основи демократичної культури та сприяє стійкості до авторитарних тенденцій. Він надає учням можливість брати участь у демократичному житті як у своїх власних громадах, так і в



Co-funded by
the European Union



рамках ширшого європейського та світового громадянства. Ця ініціатива є трансформаційним кроком у напрямку переосмислення мовної освіти як динамічного, міждисциплінарного простору для розвитку як мовної компетентності, так і громадянської відповідальності.



2. Концепції ЄС, освітні теорії та практики, що обґрунтовують необхідність інтеграції компетентностей демократичної культури в навчальні програми з іноземних мов

Автор:

Євгенія НІКУЛІНА

Організація:

Tetra Solutions Ltd., Болгарія

Вступ

У вересні 2023 року на 26-й сесії Постійної конференції міністрів освіти Європейської ради 2025 рік було оголошено Європейським роком освіти з питань цифрового громадянства. Ця ініціатива направлена на підвищення обізнаності з питань громадянства та демократії в європейській спільноті, заохочення активної участі в демократичній культурі та сприяння мирному співіснуванню в культурно різноманітному та цифровому світі (Портал Європейської ради, 2024). У цьому контексті проект ENLACED, який фокусується на розвитку навичок, цінностей, ставлень та знань, необхідних для демократичної культури та міжкультурного діалогу, є як своєчасним, так і надзвичайно важливим.

Багатомовна (або полілінгвальна) компетентність, яка визначається як «здатність використовувати різні мови належним чином та ефективно для спілкування» (Рекомендація Ради, 2019, с. 16), визнається цінним інструментом для розвитку міжкультурних та демократичних компетентностей (там само, с. 15). Цей принцип додатково підкреслюється в Рекомендації Ради Європи «Про важливість багатомовної та міжкультурної освіти для демократичної культури». Рекомендація наголошує на значенні багатомовної компетентності для таких цілей (Рада Європи, 2022, с. 9–10):

- розуміння, оцінка та формулювання аргументів, необхідних для демократії;
- цінування різноманітних точок зору та думок;
- сприяння соціальній інтеграції та участі в демократичній культурі;
- посилення освітньої та соціальної інклюзії мігрантів та маргіналізованих студентів.

У цій Рекомендації Рада Європи закликає вищі навчальні заклади – серед інших освітніх установ – готувати випускників, які володіють мовними та культурними навичками, необхідними для участі в демократичних процесах різноманітних суспільств Європи, підкреслюючи взаємозв'язок між багатомовною та міжкультурною освітою та освітою для демократичної культури (там само, с. 10 та с. 27).

Проект ENLACED базується на припущенні, що європейські університети можуть ефективно сприяти досягненню цього пріоритету шляхом інтеграції компетентностей з демократичної культури та міжкультурного діалогу (далі – «демократичні компетентності») у навчальні програми з іноземних мов на рівні вищої освіти. У цьому розділі розглядаються європейські референтні рамки, освітні теорії та практики, що

лежать в основі досягнення цілей проекту ENLACED.

Референтна рамка компетентностей демократичної культури

Референтна рамка компетентностей для демократичної культури (RFCDC) була опублікована Радою Європи у квітні 2018 року у відповідь на необхідність забезпечення системного підходу до викладання, навчання та оцінювання демократичних компетентностей в освітніх системах Європи. Рамка складається з:

- **Модель компетентностей** для демократичної культури та міжкультурного діалогу: 20 компетентностей, розділених на чотири області – цінності, ставлення, навички та знання і критичне розуміння (RFCDC, том 1).

- **Дескриптори для кожної з 20 компетенцій, включених до моделі:** набір із 135 ключових дескрипторів, які вказують на один із трьох рівнів володіння – базовий, середній та просунутий, а також більш детальний перелік із 447 дескрипторів, включаючи додаткові дескриптори, які часто розташовуються між базовим та середнім або середнім та просунутим рівнями (RFCDC, том 2).

- **Рекомендації щодо впровадження моделі:** як модель може бути використана в різних освітніх контекстах (RFCDC, том 3).

Ця концепція ґрунтується на гуманістичних ідеях, відображених у понятті «Освіта», яке є фундаментальним елементом західноєвропейської педагогічної теорії, розробленої такими мислителями, як Вільгельм фон Гумбольдт, Йоганн Готфрід Гердер та Ніколай Фредерік Северин Грюндтвіг, а згодом розвинутої, зокрема, Еріхом Венігером, Полем Рікером та Вольфгангом Клафкі. Освіта розуміється як процес навчання протягом усього життя, який дає змогу людям розвивати себе, усвідомлювати свої інтереси в суспільстві та діяти як відповідальні громадяни. Замість того, щоб наголошувати на набутті фактичних знань, вона зосереджується на розкритті цінності та сенсу. Ця теорія стверджує, що освітяни повинні ставити студентів у центр їхніх власних процесів навчання, підтримуючи їх у розвитку самостійного мислення, здорового судження та здатності до рефлексивних і відповідальних дій у суспільстві та у взаємодії з ним (Sjöström and Eilks, 2020).

Відповідно до концепції *Освіти*, Концепція наголошує, що студенти повинні: усвідомлювати виклики, з якими вони стикаються в суспільстві, бути здатними рефлексувати над наслідками своїх рішень та усвідомлювати, що вони можуть робити, а чого повинні утримуватися. Компетенції, викладені в Концепції, є необхідними для розвитку цих здібностей.

Компетенція в галузі демократичної культури визначається як «здатність мобілізувати та застосовувати відповідні психологічні ресурси (а саме цінності, ставлення, навички, знання та/або розуміння) для того, щоб адекватно та ефективно реагувати на вимоги, виклики та можливості, що виникають у демократичних [та міжкультурних] ситуаціях» (RFCDC, том 1, 2018, с. 34). Демократичні та міжкультурні ситуації можуть виникати як у фізичному, так і в цифровому контексті. Сюди входять демократичні дебати та міжкультурні зустрічі, які відбуваються не тільки в рамках особистих контактів та традиційних друкованих або телерадіомовних ЗМІ, а й в онлайн-просторі, такому як соціальні мережі, блоги та електронна пошта. Отже, компетенції, викладені в Концепції, є актуальними для демократичного громадянства, освіти в галузі прав людини, міжкультурної освіти та освіти в галузі цифрового громадянства (там само).

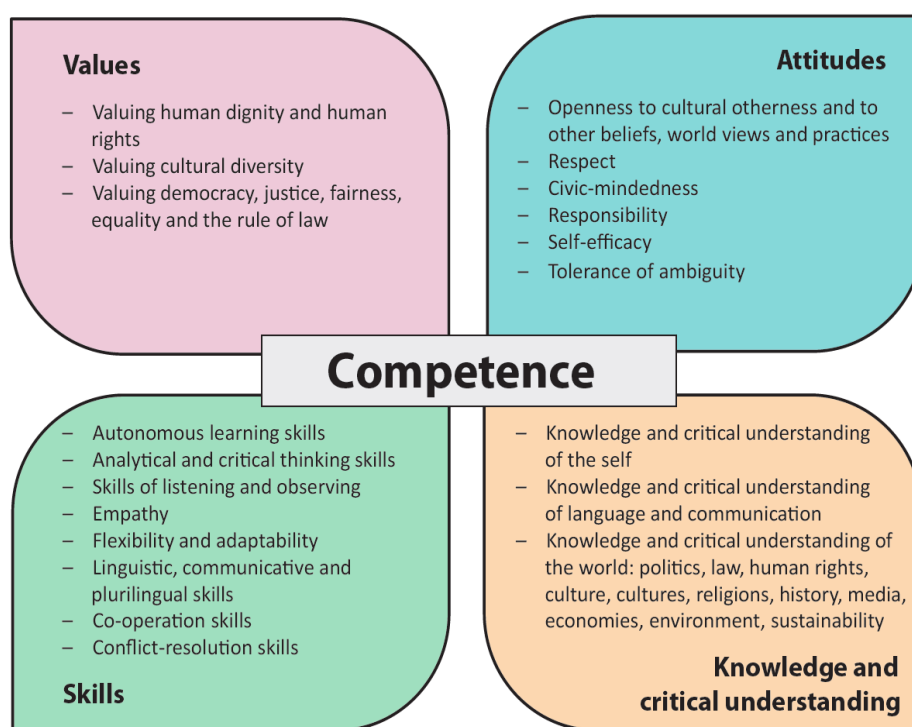
Автори Концепції підкреслюють, що міжкультурна компетентність є невід'ємною

складовою демократичних компетентностей, враховуючи, що ми живемо в культурно різноманітних демократичних суспільствах. Концепція також передбачає, що набуття демократичних компетентностей є попередньою умовою набуття мовних компетентностей, оскільки мова слугує засобом участі в демократичній культурі. Мова дає змогу людям висловлювати свої думки, брати участь у діалозі, розуміти різні точки зору та домовлятися про спільні значення, що є необхідним для активної участі в демократичних процесах.

Набуття компетентностей для демократичної культури є процесом, що триває все життя, оскільки люди постійно взаємодіють у різних соціальних контекстах і аналізують ці взаємодії. Це означає, що викладання та навчання повинні враховувати контекст, в якому практикуються демократичні компетентності, а оцінювання повинно включати засоби визнання всіх рівнів компетентності. Рамкова концепція надає рекомендації щодо викладання, навчання та оцінювання демократичних компетентностей за допомогою моделі 20 компетентностей та описів рівнів компетентності.

Модель компетентностей, представлена в RFCDC, включає такі цінності, ставлення, навички, знання та розуміння (рис. 1).

Figure 1: The 20 competences included in the competence model



Source: Council of Europe. RFCDC Volume 1, 2018, p. 40

Цінності відображають переконання людини щодо бажаної мети, до якої слід прагнути. Вони слугують керівними принципами для прийняття рішень щодо дій та надають критерії для оцінки та обґрунтування дій, думок і поведінки. Цінності людської гідності, прав людини, культурного розмаїття, демократії, справедливості, рівності та верховенства права лежать в основі демократичної компетентності, оскільки вони складають точний набір переконань, що стосуються демократичного політичного устрою (RFCDC, том 1, 2018, с. 41-42).

Ставлення визначається як загальна психічна схильність людини до когось або

чогось, наприклад, до особи, групи, інституції, питання, події або символу. Ставлення складається з чотирьох елементів: думки про об'єкт, емоційної реакції на нього, позитивної або негативної оцінки та схильності поводитися з об'єктом певним чином (там само, с. 43). Концепція включає такі ставлення, як: відкритість до культурної інакшості та інших переконань, світоглядів і практик, повага, громадянська свідомість, відповідальність, самоефективність і толерантність до неоднозначності.

Навички – це здатність людини виконувати складні, добре організовані дії, когнітивні або поведінкові, з метою досягнення певної мети або результату (там само, с. 48). До Концептуальної основи включено такі навички: самостійне навчання, аналітичне та критичне мислення, навички аудіювання та спостереження, емпатія, гнучкість та адаптивність, мовні, комунікативні та багатомовні навички, навички співпраці та вирішення конфліктів.

Знання – це інформація, якою володіє людина, а критичне розуміння передбачає усвідомлення, інтерпретацію, активне осмислення, оцінку та усвідомлення значень, що впливають з цієї інформації (там само, с. 54). Концептуальна основа розрізняє три основні групи знань та критичного розуміння. До них належать знання та критичне розуміння себе, мови та комунікації, а також світу.

Для полегшення оцінки рівня володіння кожною з цих компетенцій, а також для визначення потреб у навчанні та потенційних областей для подальшого розвитку, Концепція надає дескриптори компетенцій на базовому, середньому та просунутому рівнях. Ці дескриптори визначаються як «висловлювання, що стосуються конкретної спостережуваної поведінки людини з певним рівнем компетентності» (RFCDC, том 2, 2018, с. 13). Вони сформульовані мовою результатів навчання, що означає, що кожен дескриптор починається з дієслова дії, за яким слідує об'єкт цього дієслова, і описує поведінку, яка є як спостережуваною, так і оцінюваною. Як приклад, у таблиці нижче наведено ключові дескриптори для однієї з компетенцій (рис. 2).

Рисунок 2: Дескриптори компетенції «Відкритість до культурної відмінності»

Дескриптор	Рівень
Виявляє інтерес до вивчення переконань, цінностей, традицій та світогляду інших людей	Базовий
Виявляє інтерес до подорожей до інших країн	
Виявляє інтерес до інших переконань та поглядів, а також до інших культурних цінностей та приналежності	Середній
Виявляє вдячність за можливість пізнати інші культури	
Шукає та вітає можливості зустрітися з людьми, які мають інші цінності, звичаї та поведінку	Високий
Шукає контактів з іншими людьми, щоб дізнатися про їхню культуру	

Джерело: Рада Європи. RFCDC, том 2, 2018, с. 19

Модель компетентностей та дескриптори слугують інструментом для розробки та вдосконалення навчальних програм, зокрема для визначення результатів навчання в рамках освітньої діяльності, а також для оцінки рівня володіння демократичними компетентностями, набутими в процесі формального, неформального або

інформального навчання.

На практиці демократичні компетенції рідко застосовуються ізольовано. Натомість, люди зазвичай мобілізують сукупність компетенцій, щоб ефективно реагувати та поводитися належним чином у конкретній ситуації. При розробці та розвитку навчальних програм концепція кластеризації слугує основою для зв'язку демократичних компетенцій з усіма предметними областями через конкретні підгрупи, що стосуються кожної дисципліни. Такий підхід дозволяє чітко інтегрувати ці компетенції в навчальну програму як міждисциплінарне питання у всіх дисциплінах або курсах, що входять до неї (RFCDC, том 3, 2018, с. 21).

Що стосується інтеграції демократичних компетенцій у конкретну дисципліну або курс, то важливо (там само, с. 21-54):

- **Визначте бажані результати навчання**, які студенти повинні досягти в результаті участі в навчальних заходах у рамках певного курсу. Для цього дескриптори RFCDC слід адаптувати відповідно до контексту, в якому вони застосовуються, а не використовувати дослівно.
- **Розробіть заходи та завдання**, які слід включити до підручників та навчальних матеріалів, завдяки реалізації яких можна досягти результатів навчання та розвинути цільові компетенції. Прикладами таких заходів є симуляції, дебати та проекти, що поєднують роботу в класі та роботу з громадою.
- **Сплануйте взаємодію між викладачем і учнями**, методи та техніки навчання, тобто те, як студенти проходять через ці заходи і як викладач супроводжує цей процес.
- **Розробіть сценарії оцінювання**, в яких студенти можуть продемонструвати, а вчителі спостерігати за компетентним поведінкою в процесі вирішення демократичних, міжкультурних, реальних життєвих питань. Важливо зазначити, що під час оцінювання демократичних компетентностей поведінка учня в певній ситуації повинна порівнюватися з набором дескрипторів, оскільки ці компетентності зазвичай функціонують у групах.

- **Створити безпечне середовище для обговорення та дебатів**, а також встановити протоколи для вирішення можливих конфліктів або розбіжностей у дружній манері.

Ці рекомендації можуть бути використані під час планування інтеграції компетентностей демократичної культури в навчальні програми з іноземних мов у рамках проєкту ENLACED.

Загальноєвропейська система оцінки мовних знань

Загальноєвропейська система оцінки мовних знань (CEFR) була вперше розроблена в 2001 році з метою створення прозорої, узгодженої та всеосяжної основи для розробки мовних програм і рекомендацій щодо навчальних планів, створення навчальних матеріалів та оцінки рівня володіння іноземною мовою. Вона описує, чого повинні навчитися студенти, щоб використовувати мову для спілкування, та які знання і навички вони повинні набути, щоб ефективно діяти в культурному контексті мови. Система розрізняє три рівні володіння мовою – базовий, самостійний та вільний, що дозволяє оцінювати прогрес студентів на кожному етапі навчання та протягом усього життя. У 2020 році CEFR була переглянута та оновлена, щоб включити розширений перелік дескрипторів для посередництва, онлайн-взаємодії, багатомовної/багатокультурної компетентності та компетентності у жестовій мові (веб-сторінка CEFR, 2024).



CEFR встановлює міцний зв'язок між вивченням мови та просуванням демократичного громадянства. Як вдосконалення володіння рідною мовою, так і вивчення іноземних мов сприяють розвитку комунікативної мовної компетентності, що покращує взаємодію між людьми з різними рідними мовами по всій Європі. Ця компетентність, у свою чергу, допомагає «просувати європейську мобільність, взаєморозуміння та співпрацю, а також подолати упередження та дискримінацію» (CEFR, 2020, с. 11). CEFR також заохочує методи викладання та вивчення мов, які сприяють формуванню ставлення, знань та навичок, що дозволяють учням мислити та діяти самостійно, водночас будучи відповідальними та готовими до співпраці з іншими. Таким чином, він підтримує розвиток демократичного громадянства. Ця ідея була поставлена в центр розробки CEFR, спираючись на результати програми Ради Європи «Вивчення мов для європейського громадянства», реалізованої в період 1989–1997 років.

CEFR описує використання та вивчення мови через кілька ключових вимірів (CEFR, 2020, с. 9-25):

- **Загальні компетенції:** спільні знання про світ, навички та ноу-хау, екзистенціальна компетентність, включаючи індивідуальні характеристики, риси особистості та ставлення, а також здатність вчитися та відкривати для себе інше – будь то інша мова, інша культура, інші люди або нові галузі знань. Загальні компетенції не є специфічними для мови, але використовуються в різних діях, включаючи мовні.
- **Комунікативні мовні компетенції:** здібності, що дозволяють людині ефективно спілкуватися за допомогою мови. Комунікативні мовні компетенції включають три компоненти:
 - *Лінгвістичний* (лексичні, фонологічні, синтаксичні знання та навички та інші аспекти мовної системи);
 - *Соціолінгвістичні* (соціокультурні умови використання мови, такі як правила ввічливості, норми, що регулюють відносини між поколіннями, статями, класами та соціальними групами, лінгвістична кодифікація фундаментальних ритуалів у функціонуванні спільноти);
 - *Прагматичні* (функціональне використання лінгвістичних ресурсів, спираючись на сценарії взаємодії, володіння дискурсом, іронією та пародією).
- **Мовні види діяльності:** дії, що передбачають використання комунікативних мовних компетенцій у певній сфері для обробки текстів та виконання завдання. Ці види діяльності включають усне або письмове сприйняття, вироблення, посередництво та взаємодію.
- **Контекст:** поєднання подій та ситуативних факторів, як внутрішніх, так і зовнішніх, в яких відбувається комунікація.
- **Сфера:** широкі області соціального життя, в яких діють люди. Мовні дії контекстуалізуються в сферах. CEFR визначає чотири основні сфери, що мають відношення до вивчення та використання мови:
 - Освітня (все, що стосується контексту навчання/підготовки);
 - Професійна (все, що стосується діяльності та відносин людини у здійсненні її професійної діяльності);
 - Громадська (звичайна соціальна взаємодія, така як спілкування з діловими та адміністративними органами, державними службами, культурна діяльність, відносини із засобами масової інформації);
 - Особиста (сімейні відносини та індивідуальні соціальні практики).



- **Мовні процеси:** неврологічні та фізіологічні процеси, пов'язані з мовленням, письмом, слуханням або читанням.
- **Завдання:** будь-яка свідома дія, спрямована на вирішення проблеми, виконання обов'язку або досягнення конкретної мети в певному контексті.
- **Стратегія:** цілеспрямований, організований підхід, який використовує особа для виконання завдання або реагування на виклик.
- **Текст:** будь-яка усна або письмова послідовність або дискурс, пов'язаний з конкретною сферою, що використовується як частина мовної діяльності в якості інструменту, продукту або мети.

Ці виміри взаємопов'язані у всіх формах використання та вивчення мови. Комунікація та навчання передбачають завдання, які, хоча і не базуються виключно на мові, вимагають її використання та спираються на комунікативні навички особи. Коли ці завдання є складними і не виконуються автоматично, особи повинні застосовувати стратегії для ефективної комунікації та навчання. Виконання таких завдань часто передбачає обробку усних або письмових текстів шляхом слухання, читання, говоріння, письма або перекладу/перекладу, що вимагає активізації загальних та комунікативних мовних компетенцій. CEFR обстоює підхід до використання та вивчення мови, орієнтований на дію, зосереджуючись на тому, як особи використовують свої навички та стратегії, ґрунтуючись на своєму розумінні ситуації, для виконання конкретних завдань у певному контексті.

У підході, орієнтованому на дію, особа, яка вивчає мову, розглядається як така, що прогресує у напрямку до того, щоб стати користувачем мови. Однак особи, які вивчають другу або іноземну мову, зберігають свою компетентність у рідній мові та пов'язаній з нею культурі. Нові мовні та культурні навички не існують ізольовано, а взаємодіють з існуючими. Замість того, щоб опановувати дві окремі системи комунікації, студенти стають багатомовними та розвивають міжкультурну компетентність. Їхні навички в кожній мові впливають одна на одну, сприяючи міжкультурній обізнаності, практичним навичкам та глибшому розумінню. Цей процес збагачує особистість учня, підвищує його здатність до вивчення мов у майбутньому та збільшує відкритість до нових культурних досвідів. Таким чином, він забезпечує основу для активної участі в демократичній культурі та значущої участі в міжкультурному діалозі.

Отже, мовна освіта повинна включати кожен із вищезазначених аспектів. При розробці навчальної програми з іноземної мови CERF пропонує освітянам описати (там само, с. 44-100):

- **Сфери**, в яких учень буде потребувати/буде готовий/буде зобов'язаний діяти;
- **Ситуації**, з якими слухач буде потребувати/буде готовий/буде зобов'язаний мати справу;
- **Місця, установи/організації, особи, предмети, події та дії**, які будуть цікавити слухача;
- **Теми** (тобто теми дискусій), **підтеми та конкретні поняття**, з якими студенти повинні/будуть/будуть зобов'язані мати справу в обраних сферах (наприклад, тема «вільний час і розваги» може бути розділена на такі підтеми, як «хобі», «радіо та телебачення», «театр, кіно, концерти», «виставки, музеї», «спорт», «преса» тощо. Для підтеми «спорт» можна виділити такі конкретні поняття: «місця: стадіон, поле, майданчик», «установи/організації: клуб, команда», «особи: гравець, тренер», «предмети: м'яч, картки», «події: гра, змагання» та «дії: дивитися, грати, вигравати, програвати»).



- **Комунікативні завдання** в особистій, публічній, професійній та/або освітній сферах, які учень повинен/буде готовий/буде зобов'язаний виконувати. Завдання повинні відображати комунікативні потреби студентів, а детальні специфікації завдань можна розглядати як цілі навчання. Вичерпний опис завдання повинен включати:
 - **Типи завдань:** Приклади включають симуляції, рольові ігри та взаємодію в класі.
 - **Цілі:** вони можуть варіюватися від групових навчальних цілей до різноманітних, менш передбачуваних цілей учасників.
 - **Вхідні дані:** включають інструкції, матеріали або ресурси, надані вчителями або учнями.
 - **Результати:** можуть включати конкретні результати, такі як тексти, резюме, таблиці або презентації, а також результати навчання, такі як покращені навички, обізнаність, стратегії або досвід у прийнятті рішень та переговорах.
 - **Заходи:** вони можуть бути когнітивними або емоційними, фізичними або рефлексивними, і виконуватися індивідуально, в парах або в групах, включаючи рецептивні або продуктивні процеси.
 - **Ролі:** стосуються ролей учасників у виконанні, плануванні та управлінні завданнями.
 - **Моніторинг та оцінка:** оцінює, наскільки завдання відповідає таким критеріям, як актуальність, складність, обмеження та придатність, як у плануванні, так і у виконанні.
- **Зовнішні умови та обмеження**, за яких учень повинен буде спілкуватися (наприклад, кількість співрозмовників, часові обмеження);
- **Внутрішні (психічні) умови та обмеження**, за яких учень повинен буде спілкуватися (наприклад, зв'язок комунікативних та навчальних заходів з мотивацією та інтересами учня, ступінь, в якому учень повинен рефлексувати над досвідом, ступінь, в якому учень повинен пристосовуватися до психічного контексту співрозмовника);
- **Навчальні види діяльності**, в яких учень повинен/буде готовий/буде зобов'язаний брати участь, а також **стратегії**, які він/вона повинен/повинна бути здатний/здатна застосовувати для реалізації цих видів діяльності:
 - **Усні та письмові продуктивні мовні види діяльності** (мовлення, наприклад, монологи, публічні виступи, та письмо, наприклад, звіти, есе, творче письмо) та відповідні стратегії (наприклад, планування, репетиції, врахування аудиторії, компенсація, моніторинг успіху);
 - **Аудіальні та візуальні завдання на сприйняття** (читання та прослуховування різних типів текстів та аудіоматеріалів з різною метою, наприклад, для розуміння суті, конкретної інформації, детального розуміння тощо) та відповідні стратегії (наприклад, формулювання, виявлення підказок, виведення висновків на їх основі, висунення гіпотез, перегляд гіпотез);
 - **Інтерактивні справи на говоріння** (наприклад, розмова, дискусія, дебати, інтерв'ю, переговори) та відповідні стратегії (дискурсивні та кооперативні стратегії, такі як чергування/передача слова, формулювання проблеми, пропозиція та оцінка рішень, повторення та узагальнення суті, посередництво у конфлікті);
 - **Письмові інтерактивні завдання** (наприклад, листування електронною поштою, переговори щодо тексту контракту, угоди тощо шляхом обміну проектами, коментарями тощо, участь в онлайн-конференціях) та відповідні стратегії



(аналогічні стратегіям усного спілкування);

- **Посередницькі завдання** (усний та письмовий переклад) та відповідні стратегії (наприклад, розвиток базових знань, пошук допоміжних матеріалів, підготовка глосарію, врахування потреб співрозмовників, обробка одиниць усного/письмового перекладу, відзначення еквівалентів, заповнення прогалін, перевірка відповідності та узгодженості обох версій, консультації зі словниками, експертами тощо);
- **Навички та компетенції**, необхідні для задовільного виконання комунікативних завдань. Викладач може мати потребу вирішити, які навички можна вважати заздалегідь набутими, а які потрібно розвивати;
- **Тексти**, з якими учень повинен працювати або які він повинен створювати. Важливо описати, як відбираються, адаптуються та складаються усні або письмові тексти, що подаються учням, а також як студенти отримують підтримку в процесі створення текстів, що відповідають їхнім комунікативним цілям, контексту використання (сфери, ситуації, адресати, обмеження тощо) та використанням засобам масової інформації.

Опис вищезазначених аспектів повинен ґрунтуватися на цілях і завданнях вивчення та викладання мови, тобто на твердженнях про те, що студенти повинні вивчити або засвоїти, щоб задовольнити свої комунікативні потреби. Цілі вивчення мови можуть бути сформульовані по-різному в рамках цієї структури (там само, с. 135-138):

- **Розвиток загальних компетентностей**: зосередження уваги на декларативних знаннях (наприклад, знання та критичне розуміння світу, пов'язаного з іноземною країною або ЄС), навичках та ноу-хау (наприклад, навички співпраці, навички активного слухання), ставленні (наприклад, повага та відкритість до інакшості) та здатності до навчання (навички самостійного навчання).
- **Розвиток комунікативної мовної компетентності**: зосередження уваги на лінгвістичних (наприклад, лексика, синтаксис), прагматичних (наприклад, ефективне використання мови) або соціолінгвістичних компонентах, які також є складовими частинами навичок RFCDC.
- **Результативність у конкретних мовних видах діяльності**: поліпшення сприйняття (аудіювання/читання), мовлення (говоріння/письмо), взаємодії або посередництва (переклад/усний переклад).
- **Функціональна діяльність у конкретних сферах**: адаптація багатомовної та багатокультурної компетентності до конкретної соціальної сфери діяльності (наприклад, публічна сфера участі в демократичній культурі).
- **Удосконалення стратегій**: зосередження уваги на стратегіях, які традиційно використовуються учнем, шляхом їх вдосконалення, розширення та усвідомлення, намагаючись адаптувати їх до завдань, для яких вони спочатку не використовувалися. Завдання, що базуються на завданнях, забезпечують практичні та мотивуючі цілі навчання, часто слугуючи кроками до більш широких цілей.
- **Виконання завдань**: формулювання цілей у вигляді завдань, наприклад, повідомлення учням, що діяльність, яку вони будуть виконувати, допоможе їм виступити з промовою на публічному заході.

Ці цілі сприяють цілісному підходу до вивчення та викладання мови, сприяючи розвитку багатомовних та міжкультурних компетентностей, необхідних для ефективної комунікації та взаємодії в різних контекстах. В рамках навчальної програми з вивчення мови можна зосередитися на декількох або всіх типах цілей, при цьому роблячи їх



конкретними для більш широкої мети курсу, наприклад, заохочуючи студентів до участі в демократичній культурі та міжкультурному діалозі.

Міжкультурна громадянська освіта

Міжкультурна громадянська освіта (ICE), педагогічна методика, розроблена Майклом Байрамом, поєднує міжкультурні та демократичні цілі навчання. ICE сприяє соціальній та політичній взаємодії людей різних соціальних груп та культур (Byram, 2008). Це відрізняє ICE від інших моделей міжкультурної освіти, як зазначають Раушерт і Кардетті (2022).

ICE підкреслює схожість цілей навчання іноземних мов та громадянської освіти. Обидві галузі мають на меті сприяти розумінню інших людей, одночасно заохочуючи до співпраці та взаємодії. Однак між ними є й деякі відмінності. Навчання іноземних мов має міжнародну спрямованість, акцентуючи увагу на критичному мисленні та володінні іншими мовами, але не ставить за пріоритет активну діяльність у світі. Натомість громадянська освіта зосереджується на активній участі та діяльності у світі як основній меті, але не акцентує увагу на комунікативних мовних компетенціях чи критичному мисленні. Міжкультурна громадянська освіта має на меті інтегрувати цілі обох галузей. Вона заохочує студентів співпрацювати з іншими людьми з різних країн та мов, щоб вирішувати спільні глобальні проблеми. На відміну від світової (або глобальної) громадянської освіти, міжкультурна громадянська освіта приділяє більшу увагу іноземній мовній компетентності та критичній оцінці ідей (Porto and Byram, 2015).

Байрам стверджує, що мовна освіта повинна відігравати провідну роль у розвитку міжкультурної комунікативної компетентності студентів, тобто вона повинна поєднувати мовні навички з цінностями, ставленням, навичками та знаннями, які допомагають їм стати міжкультурними громадянами (Байрам, 2008). Байрам і Вагнер (2018) пропонують підхід до викладання мови, який наголошує на міжкультурному громадянстві шляхом інтеграції інструментальних і гуманістичних освітніх цілей. Цей підхід виходить за межі викладання комунікативних мовних компетенцій і включає міжкультурну компетентність та відповідальність, необхідні для формування всебічно розвинених громадян 21 століття.

Раушерт і Кардетті (2022), посилаючись на Байрама (2008) та Байрама та ін. (2017), розробили концепцію викладання, засновану на педагогіці міжкультурного громадянського виховання та Референтній рамці компетенцій для демократичної культури. Їхня концепція навчання об'єднує міжкультурну співпрацю студентів через віртуальний обмін (синхронна та асинхронна онлайн-співпраця) та громадянську діяльність (поширення результатів міжкультурної співпраці серед місцевої громади). Її можна представити у вигляді таких чотирьох етапів:

- **Етап 1:** «Ознайомлення: дізнатися про «нас» і підготуватися до «них»». На цьому етапі учням пояснюють концепцію навчання. Вчителі (фасилітатори міжкультурної співпраці) у кожному партнерському ВНЗ проводять підготовчі зустрічі з учнями, на яких вони презентують структуру та цілі завдання, яке планується реалізувати через міжкультурну співпрацю. Кожен учень готує коротке представлення себе, яке буде поділено з членами його/її групи (наприклад, слайди для самопрезентації).
- **Етап 2:** «Взаємодія: презентуйте «нас» «їм» і вступайте в комунікацію». Студенти представляються своїм колегам (наприклад, спільно створюючи презентацію, в якій кожен студент має один слайд, і публікуючи дописи у вибраному

- віртуальному середовищі). Фасилітатори просять студентів коментувати дописи, задавати питання і відповідати на них, щоб сприяти формуванню команди. Асинхронний обмін самопрезентаціями завершується груповою онлайн-зустріччю.
- **Етап 3: «Співпраця: спільна робота в групах «ми» та «вони».** Під керівництвом фасилітаторів студенти беруть участь у спільній роботі над завданням. Студенти можуть бути розділені на менші команди, кожна з яких включає представників різних культур (або країн). Ролі, обов'язки, етика групової та командної роботи, а також графік заходів узгоджуються між усіма учасниками. Фасилітатори підтримують спільну роботу студентів. Студенти використовують різні цифрові інструменти відповідно до характеру завдання, над яким вони працюють. Результатом цього етапу є цифрове представлення результатів спільної роботи.
 - **Етап 4: «Рефлексія: знову зосередьтеся на «нас» і поширюйте результати проекту».** Студенти презентують результати спільної роботи своїй місцевій громаді, беруть участь у самооцінці та оцінці однолітків, а також рефлексують над результатами навчання, досягнутими в результаті спільної роботи над завданням. Вчителі (фасилітатори) оцінюють досягнуті результати навчання.

Ця концепція була апробована в контексті вищої освіти в рамках проекту, який об'єднав студентів математики та студентів TEFL (викладання англійської мови як іноземної) з США та Німеччини відповідно. Студенти розмірковували над місцевими та глобальними проблемами, посилаючись на вимір цінностей у RFCDC, який можна розглядати з різних точок зору. Результатом цієї спільної роботи стала спільно створена мультимодальна цифрова книжка з короткими оповіданнями, написаними студентами (ibid).

Педагогіка міжкультурного громадянського виховання закладає основу для переосмислення викладання та вивчення іноземних мов та трансформації традиційного класу. Цей підхід сприяє інклюзивності та глобальній обізнаності, водночас поважаючи місцевий контекст. Викладання міжкультурного громадянства через мовне навчання не тільки покращує комунікативні мовні компетенції студентів, але й сприяє досягненню компетенцій для демократичної культури.

Використані джерела:

- Byram, Michael. "From foreign language education to education for intercultural citizenship. Essays and reflections". Multilingual Matters, 2008, 272 p.
- Byram, Michael, Golubeva, Irina, Han, Hui, and Wagner, Manuela. "From principle to practice in education for intercultural citizenship". Multilingual Matters, 2017, 270 p.
- Byram, Michael and Wagner, Manuela. "Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue". Foreign Language Annals, Wiley, ACTFL, 2018, pp. 1-12.
- Council of Europe. "European Year of Digital Citizenship Education 2025". Council of Europe Portal, 2024. URL: www.coe.int/en/web/education/european-year-of-digital-citizenship-education-2025. Accessed 12 December 2024.
- Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) webpage. URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/>. Accessed 19 December 2024.
- Council of Europe. "Council Recommendation of 22 May 2019 on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages (2019/C 189/03)". Official Journal of the European Union, C 189, Volume 62, 5 June 2019, pp. 15-22.



- Council of Europe. "The Importance of Plurilingual and Intercultural Education for Democratic Culture. Recommendation CM/Rec(2022)1 adopted by the Committee of Ministers of the Council of Europe on 2 February 2022 and explanatory memorandum". Council of Europe, 2022, 42 p.
- Council of Europe. "Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 1, Context, concepts and model". Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2018, 89 p.
- Council of Europe. "Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 2, Descriptors of competences for democratic culture". Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2018, 65 p.
- Council of Europe. "Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 3, Guidance for implementation". Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2018, 129 p.
- Council of Europe. "Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment". Language Policy Unit, Strasbourg, 2020, 273 p.
- Council of Europe. "Language Learning for European Citizenship. Final Report of the Project Group (1989-96)". Compiled and edited by John Trim, Project Director. Council of Europe Publishing, Strasbourg, 1997, 101 p.
- Porto, Melina and Byram, Michael. "Developing intercultural citizenship education in the language classroom and beyond". *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 3 (AJAL), 2015, pp. 9-29.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9745/pr.9745.pdf
- Rauschert, Petra and Cardetti, Fabiana. "Fostering Democratic Competences in Learners: An Interdisciplinary International Experience". *Iranian Journal of Language Teaching Research* 10(3), October, 2022, pp. 29-41.
- Sjöström, Jesper and Eilks, Ingo. "The Bildung Theory—From von Humboldt to Klafki and Beyond". Chapter 5 in B. Akpan and T. Kennedy (eds.), *Science Education in Theory and Practice*. Springer Texts in Education, 2020, pp. 55-67. https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9_5

3. Результати навчання за програмами вивчення іноземних мов, що включають демократичні компетенції

Автори:
доцент, доктор філософії Світлана ТАРАСЕНКО
доцент, доктор філософії Ольга ЖУЛАВСЬКА
Афіліація:
Сумський державний університет, Болгарія

Вступ

Програми вивчення іноземних мов, що включають демократичні компетенції, відіграють ключову роль у вихованні активного громадянства, міжкультурного діалогу та соціальної згуртованості в демократичних країнах з культурним та мовним розмаїттям. Ця концептуальна основа базується на трьох основних стовпах: Референтній рамці компетентностей для демократичної культури (RFCDC), Загальноєвропейській референтній рамці для мов (CEFR) та педагогіці міжкультурного громадянського виховання (ICE) Майкла Байрама. Разом ці рамки забезпечують теоретичну та практичну основу для розробки, реалізації та оцінки результатів навчання в мовному освіті, що надають пріоритет демократичним цінностям та міжкультурному взаєморозумінню.

Узгоджуючи результати навчання з європейськими рамками, такими як RFCDC, CEFR та педагогіка міжкультурної громадянської освіти, програми вивчення іноземних мов можуть вийти за межі мовної компетентності та підготувати студентів до значущої участі в демократичних та міжкультурних контекстах. Ця концептуальна основа досліджує, як така інтеграція підтримує європейські пріоритети та підвищує готовність студентів до подолання глобальних та місцевих викликів.

Результати навчання програм іноземних мов, що включають демократичні компетенції, розробляються з урахуванням моделі компетенцій для демократичної культури та міжкультурного діалогу, в рамках якої 20 компетенцій поділяються на чотири області – цінності, ставлення, навички, знання та критичне розуміння (RFCDC, том 1). Кожна область сприяє розвитку студентів, дозволяючи їм сприймати різноманітність, поважати демократичні принципи та брати участь у конструктивних міжкультурних взаємодіях. Крім того, ці програми відіграють важливу роль у вирішенні європейських та глобальних пріоритетів, сприяючи сталому розвитку демократичних практик та надаючи учням інструменти для орієнтування у складних, багатомовних та мультикультурних середовищах. Інтеграція демократичних компетентностей у вивчення іноземних мов забезпечує не тільки досягнення учнями мовної компетентності, а й розвиток міжкультурної чутливості та демократичної свідомості, необхідних для активної участі в сучасному суспільстві.

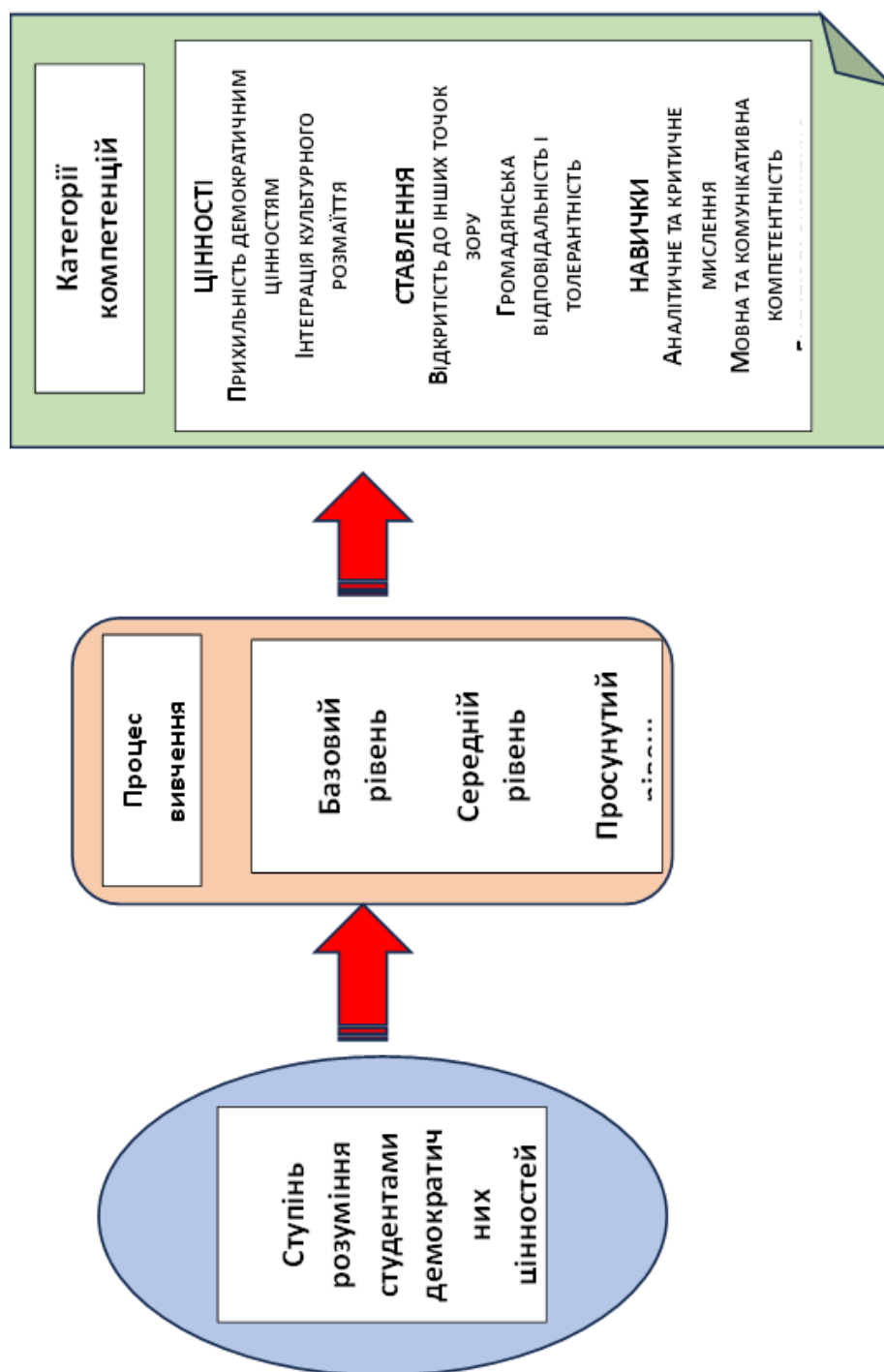


Рисунок 3: Схема набуття компетентностей з демократичної культури

Результати, орієнтовані на цінності:

1. *Прихильність до демократичних цінностей:* Студенти продемонструють розуміння та відданість людській гідності, рівності та справедливості, застосовуючи ці цінності у спільних дискусіях та прийнятті рішень.
2. *Інтеграція культурного розмаїття:* Студенти активно просуватимуть і цінуватимуть культурне розмаїття та демократичні принципи в класі та громадських проектах.



Результати, орієнтовані на ставлення

1. *Відкритість до інших поглядів:* Студенти демонструватимуть відкритість до культурного розмаїття та різних світоглядів, конструктивно беручи участь у міжкультурних і демократичних діалогах.
2. *Громадянська відповідальність і толерантність:* Студенти розвиватимуть громадянську свідомість, відповідальність і толерантність до неоднозначності при взаємодії з різними групами та вирішенні складних соціальних питань.

Результати, орієнтовані на навички

1. *Аналітичне та критичне мислення:* Студенти застосовуватимуть навички аналітичного та критичного мислення для оцінки суспільних та міжкультурних викликів, надаючи аргументовані відповіді в демократичному контексті.
2. *Лінгвістичні та комунікативні навички:* Студенти розвиватимуть багатомовні та комунікативні навички, щоб сприяти ефективній співпраці та переговорам через мовні та культурні кордони.
3. *Емпатія та вирішення конфліктів:* Студенти будуть практикувати навички емпатії, співпраці та вирішення конфліктів у групових умовах, сприяючи взаєморозумінню та співпраці.

Результати, орієнтовані на знання

1. *Знання демократичних практик:* Студенти набудуть і продемонструють критичне розуміння демократичних систем, прав людини та їхньої ролі у сприянні суспільній інтеграції та участі.
2. *Мова як інструмент демократії:* Студенти будуть ефективно використовувати мову для висловлення думок, обговорення спільних значень та активної участі в демократичних процесах.

Інтегровані результати, орієнтовані на компетентності

1. *Кластеризація компетентностей у реальних умовах:* Студенти мобілізують групи компетентностей - цінності, ставлення, навички та знання - для вирішення міжкультурних і демократичних викликів за допомогою моделювання, дебатів і реальних проектів, як у фізичному, так і в цифровому середовищі.

Стратегії досягнення результатів на базовому, середньому та просунутому рівнях

Шляхи досягнення результатів навчання ґрунтуються на концепції розбудови, яка є наріжним каменем західноєвропейської освітньої теорії і розуміється як процес навчання впродовж усього життя, що дає змогу людям розвивати самоосвіту, визнавати свої інтереси в суспільстві та діяти як відповідальні громадяни (Довідкові рамки ЄС, освітні теорії та практики). Ми застосували рамку для оцінювання рівня володіння кожною з цих компетентностей та визначення навчальних потреб і потенційних сфер для подальшого розвитку, надавши дескриптори компетентностей на базовому, проміжному та просунутому рівнях.

Результати, орієнтовані на цінності



Базовий рівень

1. *Відданість демократичним цінностям:* Ознайомити з основними поняттями людської гідності, рівності та справедливості за допомогою спрощених тематичних досліджень або візуального контенту; сприяти проведенню групових занять, під час яких студенти обговорюють питання справедливості та правосуддя в повсякденних ситуаціях.

Оцінювання: Студенти визначають і формулюють приклади демократичних цінностей у знайомих контекстах.

2. *Інтеграція культурного розмаїття:* Ознайомте студентів з культурними традиціями та практиками за допомогою відео, запрошених спікерів або простих матеріалів для читання; організуйте базові спільні проекти для вивчення культурних звичаїв та їхнього значення.

Оцінювання: Студенти визнають і поважають культурні відмінності під час дискусій у класі.

Середній рівень

1. *Відданість демократичним цінностям:* Заохочувати групові проекти, в яких студенти застосовують демократичні принципи для розв'язання конфліктів чи прийняття рішень; сприяти дискусіям про справедливість і рівність в історичному та сучасному контекстах.

Оцінювання: Студенти пояснюють актуальність демократичних цінностей у різних сценаріях.

2. *Інтеграція культурного розмаїття:* Залучайте студентів до віртуальних обмінів або проектів за участю однолітків з різним культурним походженням; включайте рольові ігри, що імітують мультикультурну співпрацю.

Оцінювання: Студенти демонструють розуміння і повагу до культурного розмаїття під час командної роботи та презентацій.

Просунутий рівень

1. *Відданість демократичним цінностям:* Сприяти виконанню лідерських ролей у громадських проектах, спрямованих на забезпечення справедливості та рівності; заохочувати до написання есе чи презентацій з аналізом реального застосування демократичних цінностей у реальному світі.

Оцінювання: Студенти демонструють розуміння і повагу до культурного розмаїття через командну роботу і презентації.

2. *Інтеграція культурного розмаїття:* Допомогати учням організовувати культурно-просвітницькі кампанії чи заходи в їхніх громадах; сприяти обговоренню глобальних проблем, що потребують багатокультурної співпраці.

Оцінювання: Студенти демонструють лідерство в просуванні культурного розмаїття та демократичних принципів.

Результати, орієнтовані на формування ставлення

Базовий рівень

1. *Відкритість до інших поглядів:* Запровадити дискусії чи розповіді, що висвітлюють різні точки зору; сприяти проведенню заходів, що заохочують студентів активно слухати і поважати думки інших.

Оцінювання: Студенти висловлюють цікавість до різних точок зору.



2. *Громадянська відповідальність і толерантність:* Використовуйте кооперативні ігри або прості завдання, які вимагають відповідальності та поваги; організовуйте структуровані групові заходи для вирішення незначних соціальних проблем.

Оцінювання: Студенти демонструють базову відповідальність і толерантність у командній роботі.

Середній рівень

1. *Відкритість до інших поглядів:* Проводити структуровані дебати або спільні заходи для вирішення проблем із залученням різних точок зору; включати тематичні дослідження, які спонукають студентів оцінювати різні точки зору.

Оцінювання: Студенти аналізують та висловлюють збалансовані погляди під час дискусій.

2. *Громадянська відповідальність і толерантність:* сприяти проектам, спрямованим на вирішення місцевих або класних проблем, наголошуючи на колективній відповідальності; залучати студентів до симуляцій, які вимагають від них орієнтуватися в неоднозначних сценаріях.

Оцінювання: Студенти демонструють толерантність і відповідальність у груповому вирішенні проблем.

Просунутий рівень

1. *Відкритість до інших поглядів:* Сприяти виконанню проектів, які вимагають від студентів посередництва або відстоювання різних точок зору; давати рефлексивні завдання, які аналізують вплив прозорості на міжкультурний діалог.

Оцінювання: Студенти ведуть дискусії або реалізують ініціативи, що сприяють інклюзивності.

2. *Громадянська відповідальність і толерантність:* Заохочувати до лідерства в громадських проектах, спрямованих на вирішення суспільних проблем (соціальні мережі); сприяти поглибленому моделюванню реальних демократичних викликів.

Оцінювання: Студенти демонструють підзвітність і лідерство у складних контекстах.

Результати, орієнтовані на набуття навичок

Базовий рівень

1. *Аналітичне та критичне мислення:* Використовувати керований аналіз простих текстів або відео для визначення ключових аргументів; пропонувати головоломки або завдання, що вимагають логічного розв'язання проблеми.

Оцінювання: Студенти пояснюють основні аргументи, що лежать в основі їхніх відповідей.

2. *Лінгвістичні та комунікативні навички:* Навчити основних розмовних фраз та стратегій спільного спілкування; організувати дискусії в малих групах для практики простого обміну думками.

Оцінювання: Студенти ефективно беруть участь у базових діалогах.

3. *Емпатія та вирішення конфліктів:* Використовувати сторітелінг для розвитку емпатії, досліджуючи різні точки зору; проводити рольові вправи для вирішення незначних конфліктів.

Оцінювання: Студенти демонструють емпатію під час вирішення змодельованих суперечок.

Середній рівень



1. *Аналітичне та критичне мислення:* Давати завдання на аналіз поточних подій або міжкультурних проблем; сприяти проведенню дебатів або структурованих дискусій, що вимагають доказової аргументації.
Оцінювання: Студенти представляють аргументовані аргументи під час дискусій.
2. *Лінгвістичні та комунікативні навички:* Заохочуйте розмови середнього рівня на культурні та суспільні теми; включайте письмові завдання, такі як написання листів або коротких есе для різних аудиторій.
Оцінювання: Студенти ефективно спілкуються в більш складних мовних контекстах.
3. *Емпатія та вирішення конфліктів:* Сприяти виконанню групових проєктів, що вимагають переговорів і компромісів; давати завдання на роздуми про роль емпатії у вирішенні суперечок.
Оцінювання: Студенти вирішують конфлікти у співпраці та з повагою.
Просунутий рівень
1. *Аналітичне та критичне мислення:* Призначати поглиблені дослідницькі проєкти, що аналізують міжкультурні чи суспільні виклики; сприяти обговоренню етичних дилем чи суперечливих питань.
Оцінювання: Студенти пропонують інноваційні, добре аргументовані рішення складних проблем.
2. *Лінгвістичні та комунікативні навички:* Допомогати студентам проводити переконливі презентації або вести дискусії; давати завдання, що вимагають розвинених навичок письма, наприклад, складати пропозиції або звіти.
Оцінювання: Студенти демонструють володіння мовою у складних комунікативних контекстах.
3. *Емпатія та вирішення конфліктів:* Сприяти проведенню вправ з медіації для вирішення реальних суперечок чи проблем; заохочувати до лідерства в групових проєктах із залученням різних учасників.
Оцінювання: Студенти демонструють емпатію та лідерство у вирішенні складних конфліктів.

Результати, орієнтовані на здобуття знань

Базовий рівень

1. *Знання демократичних практик:* Викладати фундаментальні поняття демократії за допомогою інтерактивних ігор або візуальних засобів; наводити приклади демократичних систем та їхнього впливу.
Оцінювання: Студенти згадують ключові демократичні концепції під час дискусій.
2. *Мова як інструмент демократії:* запропонуйте прості завдання, що демонструють, як мова сприяє самовираженню та участі; організуйте такі види діяльності, як голосування чи опитування, що вимагають базового володіння мовою.
Оцінювання: Студенти пояснюють, як мова сприяє демократичній участі.

Середній рівень

1. *Знання демократичних практик:* Давати завдання для аналізу демократичних систем та їхніх суспільних наслідків; сприяти груповим дискусіям, пов'язуючи демократичні принципи з реальними проблемами.
Оцінювання: Студенти аналізують і пояснюють роль демократії в різних контекстах.
2. *Мова як інструмент демократії:* Заохочуйте дебати середнього рівня або дискусії на суспільні теми; допоможіть учням написати переконливі листи або короткі есе.



Оцінювання: Студенти демонструють ефективне використання мови в демократичних контекстах.

Просунутий рівень

1. *Знання демократичних практик:* Призначати дослідницькі проекти, що досліджують глобальні демократичні виклики та рішення; сприяти поглибленим дискусіям про розвиток політики чи суспільні проблеми.

Оцінювання: Студенти надають критичний аналіз демократичних практик.

2. *Мова як один із інструментів демократії:* Сприяти поглибленому моделюванню демократичних процесів, таких як переговори; заохочувати до виконання завдань на роздуми про роль мови у формуванні суспільних результатів.

Оцінювання: Студенти ведуть і формулюють складні аргументи в демократичних сценаріях.

Інтегрований результат, орієнтований на розвиток компетентностей

Базовий рівень

Проводити керовані симуляції, спрямовані на вирішення простих демократичних або міжкультурних проблем.

Оцінювання: Студенти мобілізують базові компетентності для реагування на сценарії.

Середній рівень

Сприяти проведенню дебатів або проектів, які вимагають від студентів об'єднання компетентностей для виконання спільних завдань.

Оцінювання: Студенти демонструють інтегровані компетентності під час виконання завдань середнього рівня.

Просунутий рівень

Розподіл лідерських ролей у реальних проектах, спрямованих на вирішення міжкультурних або демократичних проблем.

Оцінювання: Студенти мобілізують та інтегрують просунуті компетентності в реальних умовах.



Висновки

Ця Концепція для навчальних програм з іноземних мов, що інтегрують демократичні компетентності, забезпечує структурований і всебічний підхід до формування в студентів активної громадянської позиції, міжкультурного діалогу та соціальної згуртованості. Узгоджуючи результати навчання з такими загальновизнаними рамками, як Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти, Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти, а також педагогіка міжкультурної громадянської освіти Майкла Байрама, вона гарантує, що мовна освіта виходить за рамки лінгвістичних навичок і розвиває цінності, ставлення, навички та знання, необхідні для участі в демократичному житті.

Концепція наголошує на цілісному розвитку студентів на базовому, середньому та просунутому рівнях, адаптуючи стратегії для поступового підвищення їхньої здатності орієнтуватися в складних демократичних і міжкультурних контекстах. Вона виступає за модель освіти впродовж життя, орієнтовану на учня, яка ґрунтується на принципі «навчання» (Bildung), що забезпечує людей інструментами для особистої та суспільної трансформації і сприяє глибшому розумінню їхньої ролі в різноманітних і взаємопов'язаних глобальних спільнотах.

Ключовим елементом цієї концепції є інтеграція демократичних компетентностей через практичне та експериментальне навчання. Моделювання, дебати, спільні проєкти та застосування в реальному житті є ключовими у допомозі учням засвоїти та осмислено застосовувати свої компетентності. Таке активне залучення забезпечує розвиток критичного мислення, емпатії, комунікативних навичок і здатності відповідально та ефективно вирішувати міжкультурні та суспільні проблеми.

Готуючи студентів до використання мови як інструменту для діалогу, переговорів та участі, Загальноєвропейська рекомендація позиціонує іншомовну освіту як важливий засіб формування інклюзивних, демократичних і стійких суспільств. Зрештою, такий підхід дає учням можливість конструктивно брати участь у житті своїх громад і готує їх до того, щоб стати громадянами світу, здатними орієнтуватися в швидкозмінному та культурно різноманітному світі та робити свій внесок у його розвиток.



Результати навчання за освітніми програмами з іноземних мов, що включають демократичні компетентності

Типи результатів	Базовий рівень	Середній рівень	Поглиблений рівень
Результати, орієнтовані на цінності	Відданість демократичним цінностям		
	Ознайомлення з основними поняттями людської гідності, рівності та справедливості за допомогою спрощених тематичних досліджень або візуального контенту; сприяння груповим заняттям, під час яких студенти обговорюють чесність і справедливість у повсякденних сценаріях. <i>Оцінювання:</i> Студенти визначають і формулюють приклади демократичних цінностей у знайомих контекстах.	Заохочуйте групові проекти, в яких студенти застосовують демократичні принципи для розв'язання конфліктів або прийняття рішень; сприяйте дебатам про справедливість і рівність в історичному та сучасному контекстах. <i>Оцінювання:</i> Студенти пояснюють актуальність демократичних цінностей у різних сценаріях.	Сприяйте виконанню лідерських ролей у громадських проектах, присвячених питанням справедливості та рівності; заохочувати до написання есе або презентацій з аналізом застосування демократичних цінностей у реальному світі. <i>Оцінювання:</i> Студенти пропонують рішення складних суспільних проблем на основі демократичних принципів.
	Інтеграція культурного розмаїття		
	Ознайомлення з культурними традиціями та практиками за допомогою відео, запрошених спікерів або простих матеріалів для читання; організація базових спільних проектів для вивчення культурних звичаїв та їхнього значення. <i>Оцінювання:</i> Студенти визнають і поважають культурні відмінності під час дискусій у класі	Залучайте студентів до віртуальних обмінів або проектів за участю однолітків з різним культурним походженням; включайте рольові ігри, що імітують багатокультурну співпрацю. <i>Оцінювання:</i> Студенти демонструють розуміння і повагу до культурного розмаїття під час командної роботи та презентацій.	Допомагати учням організовувати культурно-просвітницькі кампанії чи заходи в їхніх громадах; сприяти обговоренню глобальних проблем, що потребують міжкультурної співпраці. <i>Оцінювання:</i> Студенти демонструють лідерство в просуванні культурного розмаїття та демократичних принципів.
Результати, орієнтовані на формування	Відкритість до інших поглядів		
	Запроваджуйте дискусії або розповіді, що висвітлюють різні точки зору; сприяйте проведенню заходів, що заохочують студентів активно	Проводьте структуровані дебати або спільні заходи з вирішення проблем, що включають різні точки зору; включайте тематичні	Сприяйте проектам, які вимагають від студентів бути посередниками чи захисниками різних точок зору; давати



	слухати та поважати думки інших. <i>Оцінювання:</i> Студенти виявляють цікавість до різних точок зору.	дослідження, які спонукають студентів оцінювати різні точки зору. <i>Оцінювання:</i> Студенти аналізують і формулюють збалансовані погляди під час дискусій.	завдання на роздуми, аналізуючи вплив прозорості на міжкультурний діалог. <i>Оцінювання:</i> Студенти ведуть дискусії або реалізують ініціативи, що сприяють інклюзивності
	Громадянська відповідальність і толерантність		
	Використовуйте спільні ігри або прості завдання, які вимагають відповідальності та поваги; організовуйте структуровані групові заходи для вирішення незначних соціальних проблем. <i>Оцінювання:</i> Студенти демонструють базову відповідальність і толерантність у командній роботі.	Сприяти проектам, спрямованим на вирішення місцевих проблем або проблем класу, наголошуючи на колективній відповідальності; залучати студентів до симуляцій, які вимагають від них орієнтуватися в неоднозначних сценаріях. <i>Оцінювання:</i> Студенти демонструють толерантність і відповідальність у груповому вирішенні проблем.	Заохочувати лідерство в просвітницьких проектах, спрямованих на вирішення суспільних проблем (соціальні мережі); сприяти поглибленому моделюванню реальних демократичних викликів у реальному світі. <i>Оцінювання:</i> Студенти демонструють підзвітність та лідерство у складних контекстах.
Результати, орієнтовані на набуття навичок	Аналітичне та критичне мислення		
	Використовувати керований аналіз простих текстів або відео для виявлення ключових аргументів; пропонувати головоломки або завдання, що вимагають логічного розв'язання проблеми. <i>Оцінювання:</i> Студенти пояснюють основні аргументи, що стоять за їхніми відповідями.	Давати завдання, що аналізують поточні події або міжкультурні проблеми; сприяти проведенню дебатів або структурованих дискусій, що вимагають аргументів, які базуються на фактах. <i>Оцінювання:</i> Студенти представляють аргументовані аргументи під час дискусій.	Призначати поглиблені дослідницькі проекти, що аналізують міжкультурні або суспільні виклики; фасилітувати дискусії щодо етичних дилем або суперечливих питань. <i>Оцінювання:</i> Студенти пропонують інноваційні, добре аргументовані рішення складних проблем.
	Лінгвістичні та комунікативні навички		
	Навчити основних розмовних фраз та стратегій спільного спілкування; організувати дискусії в малих групах для відпрацювання простих обмінів думками.	Заохочуйте розмови середнього рівня на культурні та суспільні теми; включайте письмові завдання, такі як написання листів або	Допомагайте студентам проводити переконливі презентації або вести дискусії; давайте завдання, що



	Оцінювання: Студенти ефективно беруть участь у базових діалогах.	коротких есе для різних аудиторій. Оцінювання: Студенти ефективно спілкуються в більш складних мовних контекстах..	вимагають розвинених навичок письма, наприклад, складати пропозиції або звіти. Оцінювання: Студенти демонструють навички спілкування у складних комунікативних контекстах.
	Емпатія та врегулювання конфліктів		
	Використовуйте сторітелінг для розвитку емпатії, досліджуючи різні точки зору; проводьте рольові вправи, спрямовані на вирішення незначних конфліктів. Оцінювання: Студенти демонструють емпатію під час вирішення змодельованих суперечок.	Сприяти виконанню групових проектів, що вимагають переговорів і компромісів; давати завдання на рефлексію, що досліджують роль емпатії у вирішенні суперечок. Оцінювання: Студенти вирішують конфлікти у співпраці та з повагою до інших.	Сприяти виконанню вправ з медіації для вирішення реальних суперечок чи проблем; заохочувати лідерство в групових проектах із залученням різноманітних учасників. Оцінювання: Студенти демонструють емпатію та лідерство у вирішенні складних конфліктів.
	Опанування демократичних практик		
Результати, орієнтовані на здобуття знань	Викладати фундаментальні поняття демократії за допомогою інтерактивних ігор або наочності; наводити приклади демократичних систем та їхнього впливу. Оцінювання: Студенти згадують ключові демократичні концепції під час дискусій.	Дають завдання проаналізувати демократичні системи та їхній вплив на суспільство; сприяють груповим дискусіям, пов'язуючи демократичні принципи з реальними проблемами. Оцінювання: Студенти аналізують і пояснюють роль демократії в різних контекстах.	Дати завдання на дослідницькі проекти, що досліджують глобальні демократичні виклики та рішення; сприяти поглибленим дискусіям про розвиток політики або суспільні проблеми. Оцінювання: Студенти здійснюють критичний аналіз демократичних практик.
	Мова як один з інструментів демократії		
	Впроваджують прості завдання, що демонструють, як мова сприяє самовираженню та участі; організовують такі види діяльності, як голосування або опитування, що вимагають базового володіння мовою.	Заохочуйте дебати середнього рівня або дискусії на суспільні теми; допоможіть учням написати переконливі листи або короткі есе. Оцінювання: Студенти демонструють ефективне використання мови в демократичних контекстах.	Сприяти поглибленому моделюванню демократичних процесів, таких як переговори; заохочувати виконання завдань на рефлексію щодо ролі мови у формуванні суспільних результатів.



	Оцінювання: Студенти пояснюють, як мова сприяє демократичній участі.		Оцінювання: Студенти наводять і формулюють складні аргументи в демократичних сценаріях.
Інтегрований результат, орієнтований на розвиток компетентностей	Проведіть кероване моделювання простих демократичних або міжкультурних викликів. Оцінювання: Студенти мобілізують базові компетенції для реагування на сценарії.	Сприяти проведенню дебатів або проєктів, що вимагають від студентів об'єднання компетентностей у групі для виконання спільних завдань. Оцінювання: Студенти демонструють інтегровані компетентності у вирішенні завдань середнього рівня.	Доручіть студентам керівні ролі в реальних проєктах, що стосуються міжкультурних або демократичних викликів. Оцінювання: студенти мобілізують та інтегрують передові компетенції в реальних контекстах.

4. Загальний огляд методик викладання іноземних мов

Автори:

Доцент, доктор Каліна БРАТАНОВА

Доктор Ділян ГАТЕВ

Афіліація:

Університет національної та світової економіки, Болгарія

Вступ

Перед аналізом наслідків CDA (критичного аналізу дискурсу) для викладання іноземних мов, буде зроблено короткий огляд загальноприйнятих принципів CDA та основних дослідників у цій галузі. По-перше, дискурс і суспільство розглядаються як взаємопов'язані. По-друге, зазвичай досліджуються конкретні дискурсивні ситуації, в яких на перший план виходять домінування та нерівність. По-третє, CDA відкритий для різних тлумачень. Дослідження піонерів CDA підтверджують ці основні припущення. Згідно з соціокогнітивним підходом ван Дейка, CDA є інструментом аналізу владних структур у дискурсі і «особливо цікавиться зловживанням владою, що порушує закони, правила та принципи демократії, рівності та справедливості з боку тих, хто володіє владою» (ван Дейк, 1993, с. 254–255). Працюючи на основі підходу ментальної моделі, ван Дейк розглядає дискурс, що обробляється через довгострокову та короткострокову пам'ять, як такий, що формує наші сприйняття та розуміння. Стереотипи та упередження можуть виникати, коли такі моделі стають надмірно узагальненими (Flowerdew, 2016, с. 181).

За словами Бхатія (2016), типовою рисою CDA є «прагнення описати різні позиції, які люди займають у процесі дискурсу щодо ставлення, переконань тощо, а також прагнення викрити нав'язування влади та ідеологічний вплив» (с. 25–26). Widdowson стверджує, що «дискурс — це питання виведення значення з тексту шляхом посилення на контекстуальні умови, переконання, ставлення, цінності, які представляють різні версії реальності. Отже, один і той самий текст може породжувати різні дискурси» (Widdowson, 1995, с. 168; цитовано в Bhatia, 2016, с. 26)..

За Фейрклоу та ін. (2011), CDA передбачає взаємодію тексту і контексту, між мікроаналізом текстів і макроаналізом соціальних структур і утворень та владних відносин. У дослідженні контексту (там само) згадується історичний вимір – розуміння історичної соціально-політичної ситуації, в якій створюється текст. У своїй дослідницькій програмі Водак (2001) поєднує елементи етнографії, теорії аргументації, риторики та функціональної системної лінгвістики, зосереджуючись на гендері, мові в політиці, упередженнях та дискримінації. Таким чином, CDA визначається як спроба проаналізувати та виправити ідеологічні та асиметричні дисбаланси влади, які перешкоджають соціально-політичним та культурним процесам, шляхом аналізу семіотичних даних. Фейрклоу (1989), Фейрклоу та Водак (1997) і Водак (2001) подібним чином повторюють такі інтерпретації CDA, стверджуючи, що вона «в основному



стосується аналізу непрозорих, а також прозорих структурних відносин домінування, дискримінації, влади та контролю, що виявляються в мові. Іншими словами, CDA має на меті критично досліджувати соціальну нерівність, яка виражається, сигналізується, конститується, легітимізується тощо через використання мови (або в дискурсі). Три концепції є незамінними в усіх CDA: концепція влади, концепція історії та концепція ідеології» (Wodak, 2001, с. 2–3).

Уіддоусон (1995) стверджує, що «дискурс — це питання виведення значення з тексту шляхом посилання на контекстуальні умови, переконання, ставлення, цінності, які представляють різні версії реальності. Отже, один і той самий текст може породжувати різні дискурси» (Widdowson, 1995, с. 168).

Загалом, CDA зосереджується на ролі мови та соціальної взаємодії у формуванні владних відносин (Fairclough, 1992, 1995; Chouliaraki та Fairclough, 1999; van Leeuwen, 1993; van Dijk, 1993, 1997; та Wodak, 1995, 1997). Таким чином, CDA досліджує напругу між розумінням мови як соціально сформованої та мови як соціально формуючої, тобто використання мови в різній мірі формує соціальні ідентичності, соціальні відносини та системи знань і переконань (Fairclough, 1995)..

Отже, у викладанні іноземних мов (FLT) CDA широко використовується для сприяння глибшому розумінню мови як соціальної практики та надає основу для аналізу того, як мова відображає, конструює та впливає на соціальну динаміку влади, ідеології та культурні норми. З огляду на це, CDA розвиває критичне мовне усвідомлення у студентів, яких викладач навчає виявляти приховані упередження, стереотипи або техніки переконання в автентичних текстах, таких як реклама, політичні промови, новини тощо. Далі розвивається культурна компетентність, оскільки студенти мають можливість досліджувати культурні та соціальні контексти, вбудовані в мову, порівнюючи та протиставляючи культурні норми, що відображаються в мові, яку вони вивчають, з нормами рідної мови. Таким чином студенти розуміють нюанси ввічливості, владних відносин та суспільних цінностей, що виражаються через мову. Крім того, CDA підвищує комунікативну компетентність, враховуючи усвідомлення прагматичних і риторичних функцій мови. Аналізуючи діалоги або дебати, студенти практикують використання мови в реальних комунікативних контекстах. Студентам допомагають розуміти і створювати різні типи і жанри текстів. CDA заохочує студентів критично ставитися до таких питань, як нерівність, дискримінація або стереотипи.

В цілому студенти отримують можливість стати активними учасниками свого мовного і культурного середовища. Інтегруючи CDA, FLT виходить за межі викладання мовних структур та лексики, розвиваючи здатність студентів орієнтуватися у складнощах реального спілкування та соціальної взаємодії цільовою мовою.

Багато дослідників надають теоретичні та практичні уявлення про те, як CDA може бути інтегрована в FLT, щоб зробити мовне навчання більш критичним, значущим та соціально свідомим. Janks (2010) поєднує CDA та освіту, зосереджуючись на тому, як критична грамотність може трансформувати викладання мови. У праці «Грамотність і влада» (Janks, 2010) автор виступає за критичний підхід до викладання, який підкреслює важливість розуміння того, як мова пов'язана з владою, ідентичністю та соціальною справедливістю. Освітняни, ймовірно, повинні вийти за межі функціонального підходу до грамотності та розглянути, як вона формує суспільні норми та ідеології і як вони формують її. Крім того, критична грамотність передбачає аналіз того, як тексти представляють окремих осіб та спільноти, часто відображаючи нерівні владні відносини. Враховуючи, що тексти вбудовані в ідеології, які впливають на те, як люди думають і



діють, студентів слід навчати розпізнавати та оскаржувати ці ідеологічні впливи в текстах, з якими вони стикаються. Крім того, Janks виступає за освітній підхід, який заохочує студентів ставити під сумнів і критикувати тексти, які вони читають, сприяє створенню текстів, що відображають власний досвід і погляди студентів, та інтегрує різноманітні жанри та засоби текстів, включаючи цифрові та мультимодальні тексти.

Книга Аластера Пеннікука «Критична прикладна лінгвістика: критичне введення» (2001) пропонує трансформаційну перспективу на прикладну лінгвістику, ставлячи під сумнів традиційні підходи та пропагуючи критичне ставлення до мовної освіти та її соціально-політичних аспектів. Отже, його критична перспектива на прикладну лінгвістику та соціокультурні аспекти викладання мови відповідає принципам CDA. Заохочуючи трактування мовної освіти як місця для критичного ставлення до соціальних питань, прикладна лінгвістика позиціонується як політична за своєю суттю і пов'язана з соціальною справедливістю. Дослідник визначає сферу критичної прикладної лінгвістики (КПЛ) як таку, що охоплює лінгвістичний імперіалізм, соціальну нерівність у мовній політиці та роль мови у формуванні ідентичності та збереженні влади. Така міждисциплінарна структура дозволяє КПЛ розглядати ширші питання, такі як глобалізація, колоніальна історія та неоліберальні ідеології, що формують мовне навчання.

Крім того, висвітлюється взаємозв'язок між мовою та ідентичністю, підкреслюючи, як мова використовується для формування та оскарження ідентичностей. Пеннікук досліджує, як мовні практики можуть підсилювати або піддавати ієрархії влади в суспільстві. CAL розглядає викладачів мов та дослідників як активних агентів змін. Пеннікук виступає за рефлексивність, закликаючи освітян ставити під сумнів свої практики та критично ставитися до соціально-політичних наслідків своєї роботи. Пеннікук ставить під сумнів домінування англійської мови як глобальної лінгва франка, піддаваючи припущення, що англійська мова є нейтральним інструментом комунікації, та підкреслюючи її роль у збереженні нерівності. Дослідник спирається на критичну педагогіку, щоб пропагувати освітні практики, які надають повноваження маргіналізованим групам. Він закликає до такого підходу до викладання, який сприяє критичній свідомості та кидає виклик гнітючим мовним ідеологіям. Надаючи основу для застосування принципів CAL у різних контекстах, таких як розробка навчальних програм, що включають місцеві мови та культури, а також політика, що стосується мовних прав та соціальної справедливості, Пеннікук заохочує вчених та практиків переглянути свої ролі, враховуючи, що вони можуть сприяти трансформаційним соціальним змінам..

Іншим дослідником, який використовує CDA у FLT, є Ребекка Роджерс у своїй роботі «Критичний аналіз дискурсу в освіті» (2011). CDA розглядається як основа для аналізу взаємозв'язку між дискурсом і соціальними практиками в освіті, а останні, у свою чергу, позиціонуються як критичний майданчик, де дискурси підкріплюють або піддають сумніву соціальні ієрархії. Роджерс інтегрує основоположні погляди теоретиків CDA в освітні дослідження. Дослідниця підкреслює, як освітні дискурси часто відтворюють дисбаланс сил, надаючи привілеї домінуючим групам і маргіналізуючи інші. Прикладами цього є те, як стандартизовані тести, розробка навчальних програм та взаємодія в класі відображають більш широкі соціальні нерівності. Крім того, на думку Роджерс, CDA в освіті виходить за межі письмових або усних текстів і включає візуальні, цифрові та мультимодальні дискурси, висвітлюючи важливість аналізу того, як різні семіотичні моди взаємодіють для конструювання значення в освітніх контекстах. Її дослідження представляє різноманітні тематичні дослідження, що демонструють, як

CDA може бути використана для аналізу таких тем, як практики грамотності, взаємодія між вчителями та учнями та політичні документи. Ці дослідження показують, як дискурси в освіті закріплюють ідеології, пов'язані з расою, статтю, класом та іншими осями ідентичності. Вона також розглядає напругу між підтриманням академічної строгості та сприянням трансформаційній практиці. Загалом, дослідників заохочують долучатися до партисипативних та активістських методологій, пов'язуючи свої аналізи з конкретними зусиллями для соціальних змін.

Навчання мови на основі завдань (TBLL) або викладання мови на основі завдань (TBLT)

Навчання мови на основі завдань (TBLL), також відоме як викладання мови на основі завдань (TBLT), — це підхід у мовному навчанні, за якого навчання відбувається через виконання змістовних завдань. Цей метод зосереджується на використанні мови, що вивчається, для реальних цілей, а не на явному викладанні граматики та лексики окремо.

У цій галузі працює багато дослідників. Вони визначили, що включає в себе TBLL, переваги та виклики цього підходу, а також роль викладачів у ньому. Серед них Девід Нунан, Род Елліс, Пітер Скехан, Майкл Лонг, Джейн Білліс, Золтан Дорн'єй та інші. Всі вони є провідними фігурами в галузі вивчення другої мови (SLA) та TBLL, а Елліс багато писав про підходи, засновані на завданнях, та їхню роль у сприянні комунікації та взаємодії в класі. Нунан, піонер у практичному застосуванні підходів, заснованих на завданнях, у розробці навчальних програм, є автором доступних та впливових праць у цій галузі. Його фундаментальна праця, в якій викладено основні принципи, концепції та практики TBLL, має назву «Task-Based Language Teaching» (Викладання мови на основі завдань).

Нунан визначає завдання як класну діяльність, яка залучає студентів до розуміння, маніпулювання, створення або взаємодії в цільовій мові. Крім того, завдання зосереджується на значенні, а не на формі, і має чітко визначений комунікативний результат. Більше того, Нунан визначає п'ять ключових компонентів, які визначають і структурують завдання:

- **Цілі:** мета або завдання, часто пов'язані з реальним використанням мови.
- **Вхідні дані:** мовні матеріали або стимули, з якими працюють студенти (такі як тексти, аудіо, зображення).
- **Діяльність:** що студенти роблять з вхідними даними (наприклад, відповідають на питання, грають ролі).
- **Роль вчителя:** керівництво, сприяння або спостереження за учнями під час виконання завдання.
- **Роль студентів:** активні учасники, співпрацівники або вирішувачі проблем.

Завдання можна розмістити на континуумі від репетиційних завдань (які дуже нагадують реальні дії) до педагогічних завдань (призначених для вивчення мови з меншою застосовністю в реальному житті).

Подібним чином, Род Елліс (2003) визначає завдання як діяльність, яка вимагає від студентів використання мови для комунікативних цілей, зосереджується на значенні, а не на явній мовній формі, і має чіткий результат, якого студенти прагнуть досягти. Елліс також окреслив кілька принципів, що лежать в основі TBLT:



- **Зосередження на значенні:** завдання наголошують на значущій комунікації, а не на навчанні, зосередженому на формі.
- **Вхідні та вихідні дані:** завдання надають можливості як для вхідних даних (аудіювання/читання), так і для вихідних даних (говоріння/письмо), що є надзвичайно важливим для SLA.
- **Орієнтованість на учня:** студенти активно використовують мову в завданнях з вирішення проблем або прийняття рішень.
- **Автентичність:** завдання повинні відображати реальне використання мови для підвищення актуальності та мотивації.
- **Програма, орієнтована на завдання:** TBLT організовує навчальну програму навколо завдань, а не граматики або списків слів

Дослідник розрізняє два основні типи завдань: нефокусовані, які заохочують загальну комунікацію і можуть включати будь-які мовні форми, та фокусовані, які мають на меті викликати використання конкретних лінгвістичних особливостей (таких як минулий час або модальні дієслова). Він також поділяє завдання на завдання, що забезпечують введення інформації, які наголошують на розумінні (а саме слуханні та читанні), та завдання, що сприяють виведенню інформації, які зосереджуються на виробництві (а саме говорінні та письмі).

У своїй праці «Навчання другої мови та завдання-орієнтоване викладання мови» (2015) Майкл Х. Лонг поєднує дослідження в галузі вивчення другої мови з ідеями щодо того, як можна розробляти завдання для сприяння вивченню мови. Лонг спирається на свою гіпотезу взаємодії, яка підкреслює роль взаємодії у вивченні другої мови. Він стверджує, що завдання створюють ідеальний контекст для взаємодії студентів, обговорення значення та отримання зворотного зв'язку, що сприяє розвитку мови. Лонг обговорює концепцію «фокусу на формі» (FoF), яка стосується уваги до мовної форми (граматики, синтаксису тощо) в комунікативних завданнях. Він підкреслює важливість випадкового фокусу на формі під час виконання завдань, а не явного, ізольованого навчання граматики. Завдання знову визначається як діяльність, в якій основна увага приділяється значенню, а студенти використовують мову для досягнення конкретного результату. Завдання повинні бути комунікативними, орієнтованими на мету та актуальними для реального використання мови. Щодо типів завдань, Лонг класифікує завдання за їх складністю та когнітивними вимогами, які вони ставлять перед учнями. Він підкреслює, що завдання повинні бути послідовно розташовані таким чином, щоб поступово збільшувати складність та сприяти когнітивній обробці. Слід обирати завдання, які сприяють змістовній комунікації, заохочують взаємодію та є когнітивно цікавими, а їхні ключові особливості включають автентичність (відображення реального використання мови), складність (відповідність рівню володіння мовою студентів) та результат (наявність чіткого та відчутного результату, який мотивує студентів).

Крім того, Лонг досліджує такі типи завдань: завдання-пазли, в яких учням надаються частини інформації, і вони повинні співпрацювати з іншими, щоб скласти повну картину (кожна пара студентів отримує різну частину історії або діаграми); інформаційний розрив, в якому відбувається обмін інформацією для виконання завдання або вирішення проблеми; вирішення проблем, яке вимагає критичного мислення та співпраці, і від студентів очікується, що вони будуть спілкуватися та домовлятися, щоб дійти згоди щодо рішення; прийняття рішень, в яких потрібно прийняти рішення щодо конкретної ситуації або проблеми, що вимагає переговорів і аргументації; рольові ігри, в яких студенти беруть на себе ролі і моделюють реальні



сценарії, використовуючи мову для відтворення ситуацій; творчі завдання, що передбачають створення історії, реклами тощо; обмін думками, що передбачає обговорення та обмін думками або поглядами на конкретну тему.

За словами Скехана (1998), завдання надають багаті можливості для когнітивної обробки, оскільки студенти активно використовують мову, що призводить як до засвоєння нових мовних форм, так і до розвитку вільного володіння мовою. Крім того, студенти отримують користь від завдань, в яких когнітивне навантаження є добре збалансованим і які є відповідними за рівнем складності – тих, які спонукають студентів використовувати наявні знання, одночасно вимагаючи від них розширення своїх можливостей. За словами Дорньє, дизайн завдань і вправ має вирішальне значення для мотивації студентів. Завдання повинні бути: **складними, але досяжними** (забезпечувати відчуття виклику, не перевантажуючи студентів); **різноманітними та цікавими** (включати різні типи видів діяльності, такі як ігри, дебати, проекти, щоб утримати увагу студентів і запобігти монотонності); **актуальними** (завдання повинні бути безпосередньо пов'язані з цілями та інтересами студентів, щоб підтримувати мотивацію).

Вілліс (1996) пропонує схему організації завдань у три етапи:

- Етап перед завданням, під час якого викладач представляє тему та завдання, а студенти повинні активізувати свої попередні знання. Вчителі можуть створити контекст, представити ключову лексику та пояснити будь-які незрозумілі поняття перед початком завдання.
- Етап завдання, під час якого студенти виконують завдання, часто в парах або групах, зосереджуючись на значенні та комунікації, а не на формі. Акцент робиться на вільній розмові. Вчителі стежать за учнями, але, як правило, уникають переривати їх під час виконання завдання. Ця фаза заохочує студентів обговорювати значення і практикувати використання мови в контексті.
- Фаза після завдання, після його виконання, коли студенти аналізують свої результати. Викладач надає зворотний зв'язок, зосереджуючись на формі, і обговорює будь-які труднощі, з якими студенти зіткнулися під час виконання завдання. Ця фаза може включати аналіз мови, під час якого студенти переглядають і практикують мовні моменти, що виникли під час виконання завдання.

Вілліс надає рекомендації щодо розробки ефективних завдань, наголошуючи, що завдання повинні бути цікавими, складними та відповідними рівню володіння мовою студентів. Крім того, вони повинні бути розташовані в порядку від простіших до складніших, поступово збільшуючи складність, щоб стимулювати студентів і сприяти розвитку мови.

Усі вищезазначені вчені підкреслюють роль вчителя в класі, де навчання мови відбувається на основі завдань. Вчителі можуть потребувати навчання для ефективного впровадження TBL, оскільки це вимагає відходу від традиційних методів викладання мови. Більше того, управління класом з акцентом на груповій роботі та завданнях може бути складним завданням, що вимагає чітких інструкцій та структурованого моніторингу (Willis, 1996). Загалом, вчителі в TBLT розглядаються як фасилітатори, які направляють студентів у виконанні завдань, контролюють взаємодію та надають зворотний зв'язок. Лонг вважає, що вчителі повинні вміти створювати завдання, які забезпечують баланс між комунікацією та мовним фокусом (Long, 2015). Хоча TBLT наголошує на значенні та комунікації, Лонг стверджує, що вчителі можуть включити в завдання навчання, орієнтоване на форму, не порушуючи комунікативного характеру діяльності. За словами

Скехана (1998), зворотний зв'язок відіграє важливу роль у допомозі учням вдосконалити своє використання мови.

Щодо розробки навчального плану, орієнтованого на завдання, Елліс (2003) виступає за організацію навчальних програм навколо завдань, а не традиційних структур, таких як граматики чи лексика. Ключові компоненти навчального плану, орієнтованого на завдання, включають вибір завдань на основі потреб і рівня володіння мовою студентів; послідовність завдань від простих до складних та включення як цілеспрямованих, так і нецілеспрямованих завдань. Такий навчальний план є гнучким і динамічним, адаптується до потреб та інтересів студентів і може бути більш мотивуючим, ніж традиційні підходи, орієнтовані на граматику (Willis, 1996).

Переваги TBLL

Елліс (2003) виділяє кілька переваг TBLL: цей метод сприяє природному використанню мови та вільній розмовній мові. Крім того, він заохочує самостійність та залученість студентів, надаючи багатий контекст для вивчення мови. Крім того, дослідник висвітлює деякі виклики у впровадженні TBLL. Вони стосуються труднощів у впровадженні через обмеження в класі або незнання викладачів. Вони також включають баланс між вільністю та точністю у розвитку мови. Третя визначена проблема стосується адаптації завдань до різноманітних потреб студентів та рівнів їхньої компетентності. Лонг (2015) розглядає проблему оцінювання завдання-орієнтованого навчання, пропонуючи, щоб оцінювання зосереджувалося як на вільній володінні мовою, так і на точності, з урахуванням складності завдань. Крім того, Лонг пропонує, щоб вчителі та адміністратори адаптували завдання-орієнтовані підходи до місцевих потреб, а для ефективного використання TBLL вчителям може знадобитися професійний розвиток. Вілліс (1996) підсумовує три основні переваги TBLL: актуальність для реального світу, фокус на комунікації, що розвиває впевненість студентів у використанні мови в практичних контекстах. Третя перевага полягає в підході, орієнтованому на учня, оскільки TBLL сприяє автономії студентів, і студенти активно залучаються до виконання завдань, а не пасивно отримують інформацію.

У праці Пітера Скехана «Когнітивний підхід до вивчення мови» (1998) досліджується, як когнітивні теорії можуть впливати на вивчення та викладання мови. У цій роботі Скехан підкреслює роль когнітивних процесів у вивченні другої мови (SLA) та виступає за розуміння того, як студенти обробляють, зберігають та відтворюють мовну інформацію. Дослідник зосереджується на ролі уваги, припускаючи, що студенти можуть одночасно обробляти лише обмежену кількість мовної інформації, тому завдання повинні бути розроблені таким чином, щоб оптимізувати увагу, не перевантажуючи когнітивні ресурси. Крім того, увага повинна бути спрямована як на форму, так і на значення. Мотивація є ключовим фактором у підтримці когнітивних зусиль під час вивчення мови, оскільки студенти з високою мотивацією більш схильні глибоко залучатися до мовних завдань, що призводить до кращих результатів навчання (Skehan, 1998). У праці «Мотиваційні стратегії в класі іноземної мови» (2001) Золтан Дорньє досліджує, як вчителі можуть ефективно підвищувати та підтримувати мотивацію студентів у середовищі вивчення мови. Зосередившись на практичному застосуванні мотиваційних теорій у класі, Дорньє пропонує детальну структуру для використання різних стратегій з метою підвищення мотивації студентів.

Дорньє виділяє кілька категорій мотиваційних стратегій, які вчителі можуть використовувати для заохочення студентів:



- **Створення мотивуючого середовища в класі**, що передбачає створення позитивної атмосфери в класі, яка сприяє мотивації та зменшує тривожність; слід підтримувати інтерес та створювати відчуття згуртованості групи та взаємної підтримки серед студентів.
- **Стимулювання мотивації студентів**, що передбачає створення переконливих аргументів на користь навчання та демонстрацію важливості мови для особистого та академічного життя студентів. Крім того, студентів слід заохочувати до встановлення цілей та прийняття власних рішень щодо шляхів навчання.
- **Підтримка та захист мотивації**, що передбачає впровадження стратегій для підтримання високої мотивації протягом тривалого часу, таких як похвала, винагорода за прогрес, підтримання балансу між викликами та успіхами, а також надання регулярного зворотного зв'язку.
- **Підвищення впевненості студентів у собі**, що передбачає надання можливостей для досягнення успіху, щоб зміцнити впевненість студентів у своїх мовних здібностях, та заохочення позитивного самооцінювання.

Змістовно-мовне навчання (CLIL)

Європейське запровадження змістовно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) у 1994 році було зумовлене політичними та освітніми обставинами. Політичні обставини ґрунтувалися на припущенні, що пересування по Європейському Союзу потребує вищого рівня володіння певними мовами, ніж той, який був на той момент часу. Освітні обставини були пов'язані з необхідністю коригування існуючих підходів до викладання мов, щоб вони могли забезпечити вищий рівень компетентності для широкого кола студентів (Marsh, 2012, р. 1). Термін CLIL був запропонований на початку 1990-х років (Mehisto et al., 2008, р. 9) з метою створення нейтрального та загальноприйнятого позначення, мета якого - полегшити спілкування між міжнародними фахівцями (Dalton-Puffer, Nikula & Smit, 2010, р. 3).

CLIL - це подвійний підхід до викладання, в якому іноземна мова використовується для викладання і вивчення змісту і мови з метою підвищення рівня володіння як змістом, так і мовою до заздалегідь визначених рівнів (Marsh et al., 2010). CLIL можна визначити як підхід до викладання, за якого такі дисципліни, як географія чи біологія, викладаються засобами іноземної мови, як правило, учням початкової, середньої або вищої освіти (Dalton-Puffer, Nikula & Smit, 2010, с. 1).

Мова викладання - це мова, яку студенти вивчають у школі чи університеті, і вона, як правило, не є широко вживаною в громаді, де вони живуть. Це означає, що в більшості випадків викладачі, які проводять уроки за методикою CLIL, не є носіями цільової мови. Вони також не є фахівцями з іноземних мов, а спеціалістами з питань змісту (Dalton-Puffer, Nikula & Smit, 2010, с. 1).

За словами Вольфа (Wolff, 2007, с. 15-16), CLIL можна відрізнити від інших підходів до викладання, заснованих на змісті, тим, що «зміст занять береться не стільки з повсякденного життя чи загального змісту культури мови, що вивчається, скільки з навчальних предметів, академічних/наукових дисциплін чи професій». Це означає, що заняття з CLIL у школі найчастіше планують як предметні уроки (наприклад, біології, географії, музики), тоді як цільова мова навчання продовжує вивчатися як самостійний предмет у формі уроків іноземної мови, які проводять фахівці з мови (Dalton-Puffer, Nikula & Smit, 2010, с. 1-2).



CLIL зазвичай сприймається як освітнє середовище, в якому може відбуватися натуралістичне засвоєння мови, припускаючи, що найуспішніший тип засвоєння мови відбувається без формального навчання. Вивчення мови, таким чином, розвивається за принципом самозапуску, коли осмислене мовне введення будь-якого типу призводить до поступового формування повної комунікативної компетенції на рівні L2, як щодо правил системи, так і щодо правил використання (Dalton-Puffer, Nikula & Smit, 2010, p. 6).

Існує дві версії CLIL - CLIL, орієнтована на контент, і CLIL, орієнтована на мову. Ескобар Урменета (2019) описує відмінності між ними. У той час як у CLIL, орієнтованій на зміст, викладачі є фахівцями зі змісту, заняття заплановані як заняття зі змісту, оцінювання найчастіше здійснюється відповідно до цілей, пов'язаних зі змістом, заняття з іноземної мови зазвичай тривають паралельно, у CLIL, орієнтованій на мову, викладачі є фахівцями з іноземної мови, заняття заплановані як заняття з іноземної мови, оцінювання здійснюється відповідно до цілей, пов'язаних з мовою/комунікацією, заняття зі змісту, як правило, проводяться на рівні L1 (Escobar Urmeneta, 2019, c. 17).

Один висновок, який можна зробити щодо програм CLIL в Європі, полягає в тому, що вони ґрунтуються на змістових дисциплінах. Саме навчальна програма предметної дисципліни викладається іноземною мовою, тоді як мовні цілі можуть залишатися неявними (див. Dalton-Puffer & Smit, 2007, c. 12; Wolff, 2007, c. 16). Іншими словами, на континуумі Столлера (Stoller, 2004, c. 261), що варіюється від програм, орієнтованих на мову, до програм, орієнтованих на зміст, європейські практики CLIL, безумовно, можна віднести до змістовної частини (Dalton-Puffer, Nikula & Smit, 2010, c. 2).

План дій Європейської Комісії щодо сприяння вивченню мов і мовному розмаїттю на період 2004-2006 рр. (European Commission, 2003) підкреслює основний внесок, який може зробити CLIL у досягненні цілей ЄС у галузі вивчення мов. "CLIL надає більше можливостей для вивчення іноземної мови в рамках шкільної програми. Завдяки своєму подвійному підходу CLIL охоплює як предметний зміст, так і мову, пропонуючи більш природний контекст для мовного розвитку і вносячи безпосередність, актуальність і додаткову цінність у процес вивчення мови" (Marsh, 2012, c. 14).

Зростаюча популярність CLIL певною мірою є результатом політичної підтримки на європейському рівні як корисного засобу підвищення рівня багатомовності в Європі, сприяння сучасним процесам глобалізації та інтернаціоналізації та подолання їхніх викликів для викладання мов (наприклад, Cameron & Block, 2002; Luke, Luke & Graham, 2007) (Dalton-Puffer, Nikula & Smit, 2010, c. IX).

Отже, CLIL - це підхід до викладання мови, який інтегрує зміст у заняття. Студенти одночасно опановують не лише мову, а й інші предметні знання. Цей підхід є ефективним і заощаджує час, оскільки дозволяє учням здобувати знання як з мови, так і з предметної галузі. Крім того, CLIL пропонує більш природний спосіб вивчення нової мови. Студенти, які навчаються за програмою CLIL, більш вільно володіють мовою порівняно з традиційним способом вивчення мови. CLIL також зосереджується на формуванні чотирьох компетенцій: змістовної, пізнавальної, комунікативної та культурної. Існують певні перешкоди на шляху впровадження цього підходу до викладання, такі як нестача кваліфікованих викладачів та навчальних матеріалів. Дійсно, складно знайти викладачів іноземних мов, які мають досвід викладання як навчальної дисципліни, так і іноземної мови. Крім того, головним пріоритетом має стати розробка навчально-методичних матеріалів, які б поєднували викладання іноземної мови та предметного змісту. Тим не менш, у майбутньому очікується, що широке



розповсюдження CLIL полегшить та покращить якість викладання та вивчення мов у всьому світі (Le & Nguyen, 2022, с. 4).

Навчання мови за допомогою комп'ютера (CALL)

На конференції TESOL 1983 року в Торонто, Канада, було введено термін «навчання мови за допомогою комп'ютера (CALL)» для позначення використання комп'ютерів у процесі викладання та вивчення другої іноземної мови (Chapelle, 2001). У загальних рисах CALL можна визначити як «пошук і вивчення можливостей застосування комп'ютера у викладанні та вивченні мови» (Levy, 1997, с. 1). Часто його сприймають як застосування комп'ютерів як фасилітаторів для представлення навчального матеріалу. Шофілд (Schofield, 1995) визначає CALL як будь-який тип завдань з вивчення мови, що виконуються за допомогою комп'ютера. Інше визначення CALL, що відображає його мінливу сутність, - це «будь-який процес, в якому учень використовує комп'ютер і, в результаті, покращує свою мову» (Beatty, 2003, р. 7).

Термін «комп'ютерне вивчення мови (CALL)», що використовується в британській англійській мові, або «комп'ютерне навчання (CAI) / комп'ютерне викладання мови (CALI)», що використовується в американській англійській мові, відноситься до пошуку та вивчення застосування комп'ютера в процесі вивчення іноземної мови. КНМ охоплює широкий спектр застосувань і методів викладання та вивчення іноземних мов, починаючи від «традиційних» тренувальних і практичних програм, які були типовими для КНМ у 1960-х і 1970-х роках, до більш сучасних демонстрацій КНМ, таких як застосування у віртуальному навчальному середовищі та дистанційному мобільному вивченні мови (MALL). Він також охоплює застосування мовних корпусів і конкордансів, інтерактивних дошок тощо. Багато дослідників вважають, що цифрові технології є ідеальним інструментом для покращення вивчення іноземної мови студентами. Бітті (2003, с. 7) визначає CALL як «будь-який процес, в якому учень використовує комп'ютер і, як результат, покращує свою мову» (Shokrpour, Mirshekari & Moslehi, 2019, с. 2). Дослідження Оліва та Полластріні (1995) демонструють, що комп'ютер дає можливість учням бути менш залежними від вчителя і мати більше автономії для індивідуального спілкування реальною мовою в реальному або напівреальному середовищі.

Програма CALL була створена в 1950-х і 1960-х роках і з того часу зазнала чимало трансформацій. Модифікації CALL відображають найвпливовіші освітні теорії, а також відповідні комп'ютерні технології того часу. Warschauer та Healey (1998) розділили розвиток CALL на три чіткі етапи: біхевіористський CALL, комунікативний CALL та інтегративний CALL. Ці три етапи відповідають певним рівням технологій і конкретним освітнім теоріям (Warschauer & Healey, 1998).

У 1950-х і 1960-х роках біхевіоризм був домінуючою теорією, що застосовувалася в освітній практиці. Ця теорія стверджує, що студенти навчаються під впливом повторюваних вправ і практичних послідовностей і отримують позитивний зворотний зв'язок за адекватні відповіді. Розробка програм CALL на той час відображала біхевіористський підхід, а більшість завдань являли собою повторювані мовні вправи, які називалися drill-and-practice (Levy, 1997; Warschauer & Healey, 1998).

Наприкінці 1970-х років, у відповідь на критику біхевіористського підходу, який не пропонував достатньо автентичної комунікації, у вивченні мови стало популярним комунікативне викладання мови (CLT), відповідно, комунікативний CALL. Наприкінці 1980-х - на початку 1990-х років методисти шукали більш інтегративні підходи до



викладання в автентичному середовищі, такі як підхід, заснований на змісті, підхід, заснований на завданнях, і підхід, заснований на проектах (Warschauer & Healey, 1998). цієї причини інтегративне CALL з'явилося як потенційний спосіб «інтегрувати різні навички (наприклад, аудіювання, говоріння, читання та письмо), а також більш повно інтегрувати технології в процес вивчення мови» (Warschauer & Healey, 1998, с. 5). Брайан Браул (Bryan Braul, 2006, с. 26-40) підсумовує найпоширеніші потенційні переваги

CALL наступним чином: індивідуалізоване навчання, доступ до більш автентичних матеріалів і комунікативних можливостей, навчання у власному темпі, негайний зворотний зв'язок, зниження рівня тривожності, позитивний вплив на успішність вивчення мови, навчання на досвіді та взаємодія.

Емпіричне навчання (EL)

Теорія емпіричного навчання (ELT) визначає навчання як "процес, за допомогою якого знання створюються шляхом трансформації досвіду. Знання є результатом поєднання засвоєння і перетворення досвіду" (Колб, 1984, с. 41). Модель емпіричного навчання - це круговий процес навчальних ситуацій. Для того, щоб навчання було ефективним, учень повинен пройти через усе коло. Чотириступенева модель навчання відображає два полярно протилежні напрямки набуття досвіду - конкретний досвід (КД) і абстрактна концептуалізація (АК), а також два полярно протилежні напрямки обробки досвіду - рефлексивне спостереження (РС) і активне експериментування (АЕ). Експериментальне навчання - це цикл формування знань, який включає в себе творче напруження серед чотирьох навчальних здібностей. Учень повинен постійно обирати, який набір навчальних умінь застосувати в певному навчальному середовищі. Підсумовуючи, навчання сприймається як чотириступеневе коло, в якому учень повинен пройти через кожную стадію - відчувати, рефлексувати, мислити і діяти. Важливо зазначити, що учень може увійти в цикл на будь-якій стадії (Kolb, 1984).

Льюїс і Вільямс (Lewis and Williams, 1994, с. 5) визначають експериментальне навчання наступним чином: "У своїй найпростішій формі експериментальне навчання означає навчання на основі досвіду або навчання на практиці. Експериментальне навчання спочатку занурює студентів у певний досвід, а потім заохочує їх до роздумів про цей досвід, щоб розвинути нові навички, нові погляди або нові способи мислення". Експериментальне навчання можна розділити на дві основні категорії: навчання поза класом (так зване польове навчання) і навчання в класі, зазвичай під час занять (так зване навчання в класі) (Chan, 2023, с. 6).

Колб (1984) стверджує, що студенти надають перевагу навчанню в певний спосіб. Студенти можуть приймати різні стилі навчання в різних контекстах. Однак, як правило, вони віддають перевагу одним стилям над іншими. Він виділяє наступні чотири стилі навчання, кожен з яких пов'язаний з різним підходом до вирішення проблем:

- Дивергенти розглядають ситуації під різними кутами і сильно покладаються на мозковий штурм та генерування ідей.
- Асимілятори використовують індуктивне мислення і мають здатність розробляти теоретичні моделі.
- Конвергенти сильно залежать від гіпотетико-дедуктивного мислення.
- Пристосуванці виконують плани та експерименти і пристосовуються до поточних обставин (Healey & Jenkins, 2000, с. 187).

За словами Колба, люди краще засвоюють матеріал, коли він подається у спосіб, що відповідає їхньому типовому стилю навчання (Healey & Jenkins, 2000, с. 187-189).

Висновки

Огляд методик викладання іноземних мов, представлений у цьому матеріалі, підкреслює динамічний і багатогранний характер сучасної мовної освіти. Кожен з розглянутих підходів - критичний дискурс-аналіз (КДА), навчання мови на основі завдань (НМЗ), інтегроване навчання змісту та мови (ІМЗ), навчання з комп'ютерною підтримкою (НПК) та навчання на основі досвіду (НО) - має свої переваги та недоліки, що підкреслює важливість інтеграції різних підходів до викладання мови.

CDA вирізняється своїм потенціалом розвивати в студентів критичне усвідомлення мови як засобу ідеології, влади та соціальної ідентичності. Завдяки CDA вивчення мови стає не лише лінгвістичним процесом, а й критичною соціальною практикою, яка дає учням змогу взаємодіяти з навколишнім світом. TBLL, з іншого боку, сприяє автентичному спілкуванню та автономії студентів, зосереджуючись на завданнях, керованих змістом, з емпіричною підтримкою досліджень SLA, що підкреслюють його ефективність у сприянні вільному володінню мовою та залученості.

CLIL зосереджує подвійну увагу на мові та змісті, пропонуючи прагматичне рішення для задоволення зростаючих потреб у багатомовній компетентності у все більш глобалізованому світі. Незважаючи на труднощі впровадження, CLIL сприяє глибшому когнітивному залученню та підтримує одночасний розвиток предметних знань і володіння мовою. CALL ілюструє, як технологія може трансформувати середовище вивчення мови, підвищуючи автономність, інтерактивність та доступність. Еволюція від систем, що базуються на вправах, до інтегративних, мультимодальних платформ знаменує собою значний зсув у тому, як цифрові інструменти підтримують комунікативну компетентність.

Нарешті, експериментальне навчання підкреслює центральне місце активності студентів та їхньої особистої участі через рефлексію, дії та адаптацію. Воно пропонує надійну основу для врахування різноманітних стилів навчання і сприяє глибшому засвоєнню матеріалу через активне залучення.

Разом ці методики відображають зміну парадигми навчання з орієнтації на викладача на орієнтацію на студента, з сильним акцентом на автентичність, взаємодію, критичне мислення та розширення можливостей студентів. Оскільки викладання іноземних мов продовжує розвиватися, успішне викладання, ймовірно, залежатиме від здатності гнучко поєднувати ці методології для задоволення різноманітних потреб студентів, контекстуальних реалій та освітніх цілей. Зрештою, цілісний і критично обґрунтований підхід може гарантувати, що вивчення мови буде не лише ефективним, але й значущим і трансформаційним у сучасному взаємопов'язаному світі.

Використані джерела:

- Beatty, K. (2003). Teaching and researching computer-assisted language learning. New York: Longman.
- Bhatia, V. K. (2016). Critical genre analysis: Investigating interdiscursive performance in professional practice. London and New York: Routledge.
- Braul, B. (2006). ESL teacher perceptions and attitudes toward using computer-assisted language learning (CALL): Recommendations for effective CALL practice [Unpublished



- master's thesis]. University of Alberta, Faculty of Graduate Studies and Research, Department of Secondary Education.
- Cameron, D., & Block, D. (Eds.). (2002). *Globalization and language teaching*. London: Routledge.
- Chan, C. K. Y. (2023). *Assessment for experiential learning*. London and New York: Routledge: Taylor & Francis Group. DOI: 10.4324/9781003018391
- Chapelle, C. (2001). *Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing and research*. UK: Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C., Nikula, T., & Smit, U. (2010). Charting policies, premises and research on content and language integrated learning. In Dalton-Puffer, C., Nikula, T., & Smit, U. (Eds.), *Language use and language learning in CLIL classrooms* (pp. 1–19). John Benjamins Publishing Company.
- Dalton-Puffer, C., Nikula, T., & Smit, U. (2010). Preface. In Dalton-Puffer, C., Nikula, T., & Smit, U. (Eds.), *Language use and language learning in CLIL classrooms* (pp. IX–X). John Benjamins Publishing Company.
- Dalton-Puffer, C., & Smit, U. (2007). Introduction. In C. Dalton-Puffer & U. Smit (Eds.), *Empirical perspectives on CLIL classroom discourse* (pp. 7–23). Frankfurt: Peter Lang.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Escobar Urmeneta, C. (2019). An introduction to content and language integrated learning (CLIL) for teachers and teacher educators. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 2(1), 7–19. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/clil.21>
- European Commission. (2003). *Promoting language learning and linguistic diversity (2004–2006)*. Brussels.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. New York: Longman.
- Fairclough, N., Mulderrig, J., & Wodak, R. (2011). Critical discourse analysis. In van Dijk, T. (Ed.), *Discourse studies: A multidisciplinary introduction (2nd ed.)* (pp. 357–378). London: Sage.
- Fairclough, N., & Wodak, R. (1997). Critical discourse analysis. In van Dijk, T. (Ed.), *Discourse as social interaction* (pp. 258–284). London: Sage.
- Flowerdew, J. (2013). *Discourse in English language education*. London and New York: Routledge.
- Healey, M., & Jenkins, A. (2000). Kolb's experiential learning theory and its application in geography in higher education. *Journal of Geography*, 99(5), 185–195. DOI: 10.1080/00221340008978967
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. London: Routledge.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Le, N. P., & Nguyen, P. (2022). Content and language integrated learning (CLIL) method and how it is changing the foreign language learning landscape. *Open Access Library Journal*, 9(e8381), 1–5. DOI: 10.4236/oalib.1108381
- Levy, M. (1997). *Computer-assisted language learning: Context and conceptualization*. Oxford: Oxford University Press.
- Lewis, L. H., & Williams, C. J. (1994). Experiential learning: Past and present. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1994(62), 5–16. DOI: <https://doi.org/10.1002/>



ace.36719946203

- Long, M. H. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. New Jersey: Wiley-Blackwell.
- Luke, A., Luke, C., & Graham, P. (2007). Globalization, corporatism, and critical language education. *International Multilingual Research Journal*, 1(1), 1–13.
- Marsh, D. (2012). *Content and language integrated learning (CLIL): A development trajectory*. University of Cordoba.
- Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., & Frigols-Martin, M. (2010). *The European framework for CLIL teacher education*. Graz: European Centre for Modern Languages (ECML).
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan Education.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oliva, M., & Pollastrini, Y. (1995). Internet resources and second language acquisition: An evaluation of virtual immersion. *Foreign Language Annals*, 28, 551–563.
- Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rogers, R. (2011). *Critical discourse analysis in education* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Schofield, J. W. (1995). *Computers and classroom culture*. New York: Cambridge University Press.
- Shokrpour, N., Mirshekari, Z., & Moslehi, S. (2019). Learning vocabulary electronically: Does computer assisted language learning (CALL) instruction have any impacts on Iranian EFL learners? *Cogent Education*, 6(1), 1702827. DOI: 10.1080/2331186X.2019.1702827
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Stoller, F. L. (2004). Content-based instruction: Perspectives on curriculum planning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 261–283.
- van Dijk, T. A. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse and Society*, 4(2), 249–283. SAGE journals
- Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, 31, 57–71.
- Widdowson, H. G. (1995). Discourse analysis: A critical view. *Language and Literature*, 4, 157–172. Washington D.C.: Georgetown University Press. <https://doi.org/10.1177/096394709500400301>
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. London: Longman.
- Wodak, R. (1999). Critical discourse analysis at the end of the 20th century. *Research on Language and Social Interaction*, 32(1&2), 181–193.
- Wodak, R. (2001). What CDA is about: A summary of its history, important concepts and its developments. In Wodak, R., & Meyer, M. (Eds.), *Methods of critical discourse analysis* (pp. 1–13). London: Sage. TUK
- Wolff, D. (2007). CLIL: Bridging the gap between school and working life. In D. Marsh & D. Wolff (Eds.), *Diverse contexts – converging goals: CLIL in Europe* (pp. 15–25). Frankfurt: Peter Lang.

5. Навчання на основі викликів - методологія, обґрунтування та кращі практики

Автор:

Хрісталла ПАЧИТА

Афіліація:

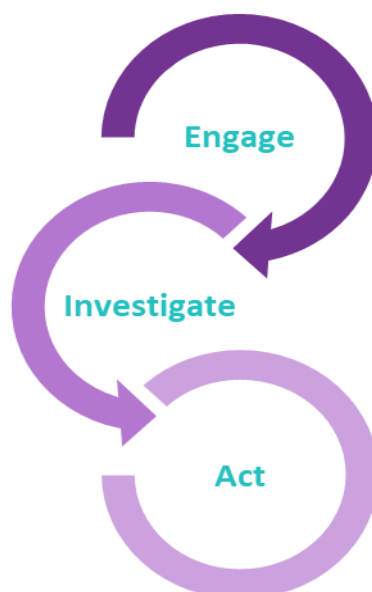
Університет Нікосії, Кіпр

Вступ до навчання на основі проблем

Проблемне навчання (Challenge-Based Learning, CBL) - це орієнтована на студента, дослідницька освітня система, яка робить акцент на активному навчанні через дослідження складних реальних проблем. Вперше воно було концептуалізоване компанією Apple Inc. у 2008 році як еволюція проблемно-орієнтованого навчання з акцентом на співпрацю, інтеграцію технологій та практичні рішення (Nichols and Cator 5). На відміну від традиційних навчальних підходів, які покладаються на пасивне засвоєння знань, CBL занурює студентів у структурований, але гнучкий процес вирішення проблем, який вимагає критичного мислення, командної роботи та ітеративного вдосконалення ідей (Johnson et al. 3).

CBL дотримується трифазної моделі: Залучення, Дослідження та Дія (Johnson et al. 4). На етапі залучення студенти визначають широку соціальну проблему, яка є актуальною і значущою для них. За цим слідує фаза «Досліджуй», де студенти проводять дослідження, збирають дані та аналізують різні перспективи, пов'язані з проблемою. На завершальному етапі «Дій» студенти мають розробити та впровадити рішення, яке матиме відчутний вплив, гарантуючи, що їхній навчальний досвід вийде за рамки класної кімнати. Такий ітеративний підхід сприяє глибокому розумінню змісту і розвиває такі навички, як вирішення проблем, співпраця і цифрова грамотність (Bransford et al. 58).

Рисунок 4: Три етапи проблемного навчання



Відмінною рисою проблемного навчання є її акцент на автентичному навчальному досвіді, коли студенти працюють з реальними проблемами, що виходять за межі дисципліни. Це узгоджується з конструктивістськими теоріями навчання, які стверджують, що знання найкраще засвоюються через активну участь і контекстуальне застосування (Dewey 25). ПН заохочує студентів застосовувати свої знання в осмислений спосіб, долаючи розрив між академічним навчанням і викликами реального життя. Крім того, технології відіграють вирішальну роль у сприянні ПН, оскільки цифрові інструменти та платформи для онлайн співпраці дають змогу студентам ефективно спілкуватися, досліджувати та впроваджувати свої рішення (Helm 17).

У сфері іншомовної освіти ПН пропонує інноваційний спосіб покращити лінгвістичні навички, одночасно сприяючи міжкультурній обізнаності та демократичним компетенціям. Залучаючи студентів до вирішення реальних проблем, пов'язаних з громадянською активністю, сталим розвитком і правами людини, ПН надає можливості для автентичного використання мови в різних контекстах (Byram 89). Динамічна природа цієї методики готує студентів до навігації в складних соціокультурних ландшафтах, озброюючи їх комунікативними навичками, необхідними для активного європейського громадянства.

Теоретичні основи ПН

ПН ґрунтується на конструктивістських теоріях навчання, зокрема на концепції соціального конструктивізму Л. С. Виготського, яка підкреслює роль взаємодії в когнітивному розвитку (Выготский 86). Згідно з цією концепцією, студенти навчаються найкраще, коли вони беруть участь у змістовних дискусіях з однолітками та виконують спільні завдання. Навчання - це не просто процес поглинання інформації, а активний досвід, сформований соціальною та культурною взаємодією. У цьому сенсі НВП відповідає поняттю зони найближчого розвитку (ЗНР) Л. С. Виготського, яке передбачає, що студенти можуть досягти вищих рівнів розуміння під керівництвом більш обізнаних однолітків або педагогів (Vygotsky 90).

Теорія емпіричного навчання Дьюї надалі інформує про НОП, виступаючи за освіту, яка надає пріоритет безпосередньому досвіду та рефлексії (Dewey 25). Він стверджував, що навчання має бути глибоко вкорінене в реальному життєвому досвіді, оскільки це забезпечує основу для критичного мислення і вирішення проблем. У зв'язку з цим, ОДГ покращує навчання, занурюючи студентів у практичні завдання, які вимагають від них динамічного застосування знань. Цей активний підхід до навчання є особливо цінним у сприянні демократичній участі та соціальній відповідальності, оскільки студенти беруть безпосередню участь у вирішенні питань, що впливають на їхні громади.

Цикл експериментального навчання Колба пропонує ще одну важливу основу для розуміння НОП. Його модель складається з чотирьох ключових етапів: **конкретний досвід, рефлексивне спостереження, абстрактна концептуалізація та активне експериментування** (Kolb 41). У контексті ПН студенти спочатку стикаються з реальною проблемою (конкретний досвід), аналізують і розмірковують над нею (рефлексивне спостереження), розробляють теоретичні висновки і рішення (абстрактна концептуалізація), а потім застосовують свої знання на практиці (активне експериментування)..



Figure 5: Kolb's experiential learning cycle



Цей циклічний підхід гарантує, що студенти постійно вдосконалюють своє розуміння через практичну діяльність, рефлексію та адаптацію.

Крім того, ОДГ спирається на елементи дослідницького навчання, коли студенти беруть активну участь у дослідженні та вивченні проблем. Дослідницьке навчання заохочує студентів формувати запитання, проводити незалежні дослідження та синтезувати їхні результати у змістовні висновки (Брунер, 56). Цей процес виховує допитливість, самостійність і глибшу взаємодію з предметом, що добре узгоджується з цілями ОДГ у просуванні самокерованого навчання та навичок розв'язання проблем.

Інтеграція ОДГ в сучасну освіту також відображає більш широкі зміни в навичках навчання 21 століття, зокрема, акцент на співпраці, комунікації, творчості та критичному мисленні (Trilling and Fadel 78). У дедалі складнішому і взаємопов'язаному світі ОДГ допомагає студентам розвивати компетенції, які мають вирішальне значення як для академічного успіху, так і для майбутньої професійної кар'єри. Працюючи над реальними проблемами, студенти вчаться критично мислити про глобальні проблеми, ефективно висловлювати свої ідеї та співпрацювати з різними командами для реалізації рішень.

Загалом, теоретичні засади ОДН підкреслюють її силу як міждисциплінарного та динамічного підходу до навчання. Поєднуючи елементи конструктивістської теорії, експериментального навчання, навчання на основі дослідження та розвитку навичок 21-го століття, CBL забезпечує надійну основу для сприяння глибокому навчанню та осмисленому залученню до вирішення реальних проблем.

ПН в іншомовній освіті

Інтеграція CBL в іншомовну освіту відповідає сучасним педагогічним тенденціям, які наголошують на комунікативній компетентності та навчанні, орієнтованому на виконання завдань. Дослідження показують, що вивчення мови є найбільш ефективним, коли студенти беруть участь у значущих взаємодіях у реальному контексті. Розробляючи навчальний досвід навколо автентичних суспільних проблем, CBL створює можливості

для студентів розвивати як лінгвістичні, так і міжкультурні компетенції (Byram 89). Крім того, проекти, зосереджені на демократичній участі та активній громадянській позиції, забезпечують цінну основу для застосування мовних навичок у різноманітних соціально-політичних умовах.

CBL сприяє вивченню іноземних мов, наголошуючи на контекстуальному спілкуванні - студенти не просто вивчають граматичні структури та словниковий запас ізольовано, а застосовують їх у змістовних розмовах та сценаріях вирішення проблем. Завдяки проектному навчанню та спільним завданням студенти розвивають функціональні мовні навички, такі як ведення переговорів, аргументація та критична дискусія. Ці навички необхідні в реальному багатомовному середовищі, де люди повинні ефективно орієнтуватися в різноманітних соціальних і політичних ландшафтах (Kramsch 117).

Крім того, викладання іноземних мов за допомогою CBL часто включає цифрові інструменти та програми віртуального обміну, які об'єднують студентів з різним мовним та культурним досвідом. Такі платформи, як COIL (Collaborative Online International Learning) та віртуальні обміни Erasmus+, надають студентам можливість зануритися в міжкультурну комунікацію, зміцнюючи їхню здатність брати участь в автентичній мовній практиці, вирішуючи глобальні проблеми (Helm 17).

Викладачі відіграють вирішальну роль у сприянні цьому досвіду, розробляючи завдання, які поєднують лінгвістичні цілі та цілі громадянської активності. Наприклад, мовний курс, орієнтований на сталий розвиток, може включати в себе проект з громадсько-політичної освіти, в якому студенти співпрацюють з міжнародними колегами над розробкою багатомовних інформаційних кампаній про зміну клімату. Це не лише покращує знання мови, але й виховує глобальне громадянство та міжкультурну емпатію (Little 76).

Впровадження ПН у навчальні програми вищої освіти

Успішне впровадження ОДГ у вищій освіті вимагає ретельного планування та узгодження з інституційними цілями. Орієнтовна рамка компетенцій для демократичної культури (RFCDC) Європейської Комісії слугує корисним керівництвом для інтеграції демократичних цінностей у навчальні програми (Council of Europe 12). Вищі навчальні заклади можуть сприяти навчанню громадянської освіти через міждисциплінарну співпрацю, цифрові навчальні платформи та партнерство з громадськими організаціями.

Щоб ефективно впроваджувати ОДГ у навчальні програми вищої освіти, навчальні заклади повинні врахувати кілька ключових факторів:

- **Розробка та інтеграція навчальної програми:** CBL має бути не ізольованим компонентом, а скоріше невід'ємною частиною ширшого навчального плану з вивчення мови. Це вимагає реструктуризації навчальної програми, щоб забезпечити відповідність заходів з ОДМ цілям розвитку мовних навичок, демократичних компетенцій та міжкультурної обізнаності.
- **Підготовка викладачів і педагогічна підтримка:** Викладачі потребують належної підготовки у розробці та фасилітації проектів з розвитку громадянсько-правових навичок. Семінари з підвищення кваліфікації та мережі спільного викладання можуть забезпечити викладачів необхідними інструментами та методологіями для ефективного інтеграції підходів, заснованих на викликах.

- **Стратегії оцінювання:** Традиційні методи оцінювання, такі як іспити та письмові есе, можуть не повністю відображати глибину навчання, яке відбувається в середовищі ОДГ. Натомість оцінювання на основі результатів, як-от цифрові портфоліо, рефлексивні журнали та оцінювання однолітками, можуть надати більш цілісне уявлення про прогрес і залученість студентів.
- **Технологічна інфраструктура:** Цифрові інструменти відіграють вирішальну роль у підтримці ініціатив ОДГ. Системи управління онлайн-навчанням, інструменти для відеоконференцій і платформи для спільної роботи, такі як Padlet, Miro і Google Workspace, можуть полегшити комунікацію і управління проектами між студентами.
- **Партнерство між спільнотою та промисловістю:** CBL процвітає, коли студенти працюють над завданнями, що мають практичне застосування. Університети можуть співпрацювати з НУО, підприємствами та місцевими урядовими установами, щоб надати студентам значущі проекти, які вирішують нагальні соціальні та екологічні проблеми. Такі партнерства не тільки покращують навчальний досвід, але й зміцнюють професійні мережі студентів та їхню працевлаштованість.
- **Залучення та мотивація студентів:** щоб підтримувати високий рівень залучення студентів, проекти CBL повинні бути орієнтовані на студентів і забезпечувати гнучкість та автономність у вирішенні проблем. Надання студентам права голосу у виборі завдань та розробці рішень сприяє внутрішній мотивації та глибшій зацікавленості в процесі навчання.

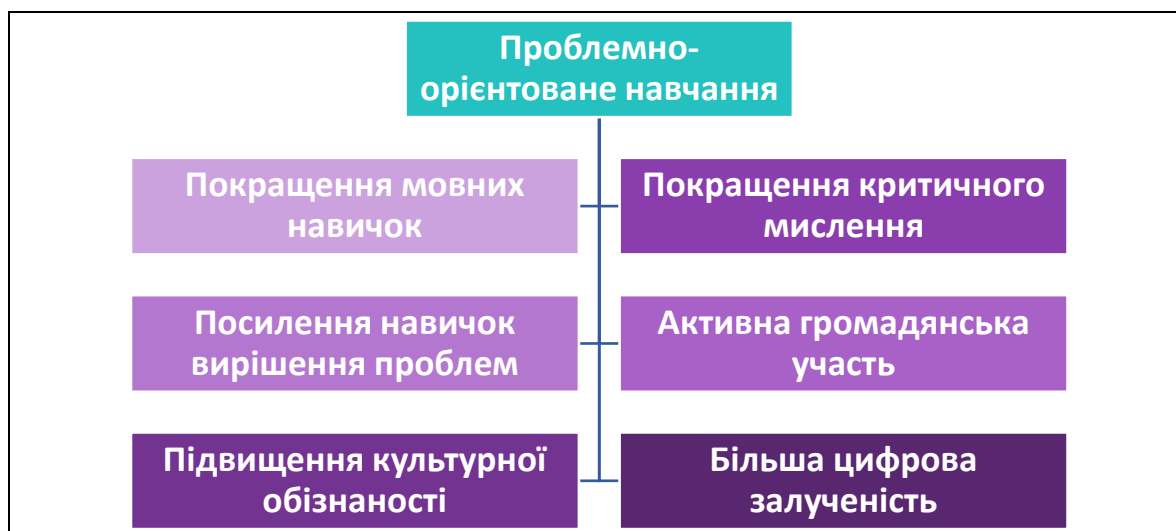
Враховуючи ці фактори, навчальні заклади можуть створити динамічне та інклюзивне навчальне середовище, в якому студенти розвивають як мовні компетенції, так і необхідні життєві навички. CBL має потенціал трансформувати освіту в галузі іноземних мов, сприяючи не тільки розвитку комунікативних навичок, а й критичного мислення, соціальної відповідальності та глобальної обізнаності.

Приклади з практики та найкращі практичні рішення

Кілька вищих навчальних закладів успішно впровадили CBL у викладання іноземних мов, продемонструвавши його трансформаційний потенціал. Одним із помітних прикладів є проект Erasmus+ «Міжкультурна комунікативна компетентність через віртуальний обмін», який використовував цифрові платформи для сприяння міжкультурній взаємодії та автентичному використанню мови серед студентів з різних країн. Ця ініціатива продемонструвала, як віртуальний обмін може покращити як мовні навички, так і міжкультурну обізнаність, надаючи студентам реальний досвід спілкування, що віддзеркалює глобальне професійне середовище.

Іншим успішним застосуванням CBL є ініціатива «Мовні виклики для активного громадянства», яка залучила студентів до багатомовних, проектних навчальних заходів, зосереджених на соціальних питаннях, таких як зміна клімату, міграція та цифрова демократія (Little 76). Завдяки спільним дослідженням та вирішенню проблем учасники розвинули свої мовні навички, поглибивши своє розуміння європейських демократичних цінностей. Ці приклади підкреслюють, як CBL сприяє не тільки розвитку мовних компетенцій, а й громадянської активності та критичного мислення, що є необхідними для глобального громадянства.

Рисунок 6: Основні переваги проблемно-орієнтованого навчання



Проблеми та майбутні напрямки

Незважаючи на свої переваги, впровадження CBL пов'язане з низкою викликів. Однією з істотних перешкод є необхідність інтенсивного навчання викладачів. Освітняки повинні володіти навичками, необхідними для ефективного впровадження CBL, зокрема вмінням розробляти змістовні завдання, керувати навчанням на основі дослідження та оцінювати прогрес студентів за допомогою нетрадиційних методів (Bransford et al. 58). Університети повинні інвестувати в програми професійного розвитку, щоб підтримати викладачів у впровадженні цієї інноваційної педагогічної моделі.

Іншим викликом є складність оцінки результатів студентів у середовищах CBL. На відміну від традиційних оцінок, що базуються на стандартизованих тестах, CBL вимагає альтернативних методів оцінки, таких як оцінка портфоліо, саморефлексія, оцінка однолітків та результати реальних проектів. Розробка надійних та масштабованих систем оцінки залишається ключовою сферою для майбутніх досліджень та інституційної підтримки.

Крім того, технологічна доступність та інфраструктура можуть становити перешкоди для ефективного впровадження CBL, особливо в установах з обмеженими ресурсами. Забезпечення рівного доступу всіх студентів до цифрових інструментів, програм віртуального обміну та платформ для співпраці є надзвичайно важливим для підтримання інклюзивності та рівності в освіті, що базується на CBL (Helm 17).

У перспективі майбутні дослідження повинні вивчати способи масштабування CBL у різних освітніх середовищах, досліджувати його довгостроковий вплив на навчання студентів та їхню працевлаштованість, а також аналізувати, як цифрові досягнення, такі як штучний інтелект та віртуальна реальність, можуть ще більше покращити досвід навчання, заснованого на вирішенні завдань.

Висновки

Навчання на основі викликів є трансформаційним підходом до вивчення іноземних мов, який заповнює прогалину між навчанням у класі та застосуванням знань у реальному житті. Занурюючи студентів у значущі, автентичні виклики, що вимагають мовних та міжкультурних компетенцій, CBL відповідає сучасним освітнім цілям розвитку критичного мислення, вирішення проблем, співпраці та активної громадянської позиції.

Для вищих навчальних закладів інтеграція CBL у мовні навчальні програми вимагає стратегічного планування, розвитку викладацького складу та інвестицій у цифрову інфраструктуру. Однак потенційні переваги, включаючи підвищену залученість студентів, покращене засвоєння мови та міцніші зв'язки між вивченням мови та глобальними проблемами, роблять цей підхід цінним для модернізації освіти.

У міру того як глобальні виклики продовжують розвиватися, оснащення студентів навичками, необхідними для орієнтування у складних лінгвістичних та соціально-політичних умовах, стає важливішим ніж будь-коли. Навчання, орієнтоване на вирішення проблем, пропонує динамічну структуру для досягнення цієї мети, готуючи студентів до того, щоб стати компетентними комунікаторами, соціально відповідальними громадянами та людьми, які навчаються протягом усього життя у взаємопов'язаному світі.

Works cited:

- Bransford, John D., et al. *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. National Academy Press, 2000.
- Byram, Michael. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters, 1997.
- Council of Europe. *Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Volume 1*. Council of Europe Publishing, 2018.
- Dewey, John. *Experience and Education*. Macmillan, 1938.
- Helm, Francesca. *Virtual Exchange for Intercultural Language Learning and Teaching*. Routledge, 2020.
- Johnson, Larry, et al. *Challenge Based Learning: An Approach for Our Time*. New Media Consortium, 2009.
- Kramsch, Claire. *Language and Culture*. Oxford University Press, 1998.
- Little, David. "Language Learners as Democratic Citizens." *Language Policy and Political Issues in Education*, edited by Stephen May, Springer, 2017, pp. 65-83.
- Nichols, Mark, and Katy Cator. *Challenge-Based Learning: The Report from the Implementation Project*. Apple Inc., 2008.
- Vygotsky, Lev S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press, 1978.

6. Результати опитування фокус-груп

Автори:

Доцент Дана Рус

Старший викладач Соріна Мойка

Афіліація:

Університет медицини, фармації, науки та технологій ім. Г.Е. Паладе в Таргу-Муреш

РЕЗУЛЬТАТИ ОПИТУВАННЯ

Загальна інформація

Це опитування було проведено в рамках проекту «Цифрове вдосконалення освіти з іноземних мов для активного європейського громадянства». Його метою було зібрати інформацію про інтереси, потреби та прогалини студентів у вивченні англійської мови з акцентом на цифрових інструментах та змісті, пов'язаному з громадянством/демократією. Подібні опитування також проводилися серед студентів, які вивчають румунську, болгарську, українську та грецьку мови як іноземні, що забезпечило порівняльну та багатомовну перспективу.

Як інструмент використовувався структурований опитувальник, що поєднував питання з множинним вибором, шкалою Лікерта та відкриті питання. Опитувальник містив 26 питань, спрямованих на вивчення мотивації студентів, їхніх уподобань у навчанні, досвіду цифрового навчання та їхньої думки щодо інтеграції демократичних та міжкультурних цінностей у мовне навчання.

Збір даних відбувався з грудня 2024 року по січень 2025 року і проводився онлайн за допомогою Google Forms. Серед установ, що взяли участь, були:

- Університет медицини, фармації, науки та технологій імені Георгія Еміля Паладе в Таргу-Муреш, Румунія
- Університет Нікосії, Кіпр
- Університет національної та світової економіки, Софія, Болгарія
- Сумський державний університет, Україна

Відповіді були зібрані анонімно та оброблені конфіденційно. Результати будуть використані для розробки інноваційних, цифрових ресурсів для вивчення мов, які сприяють демократичній активності та міжкультурному взаєморозумінню.

Персональні профілі та погляди студентів на тему активного Європейського громадянства

Інформація про респондентів

У цьому звіті аналізуються відповіді осіб, які вивчають англійську, румунську, українську, грецьку та болгарську мови як іноземні в рамках проекту ENLACE. Основна увага приділяється визначенню їхніх профілів, мотивації, уподобань у навчанні та роздумах щодо демократичної компетентності та активного європейського громадянства. Дані отримано від 465 респондентів, які вивчають п'ять мов, що дає комплексне уявлення для майбутніх освітніх стратегій.

Стать	Кількість респондентів АНГЛІЙСЬКА	Кількість респондентів РУМУНСЬКА	Кількість респондентів БОЛГАРСЬКА	Кількість респондентів УКРАЇНСЬКА	Кількість респондентів ГРЕЦЬКА
Чоловіки	75 (24%)	28 (45%)	10 (41%)	15 (47%)	8 (26%)
Жінки	235 (74%)	33 (52%)	13 (55%)	17 (53%)	21 (68%)
Не відповіли	5 (2%)	2 (3 %)	1 (4%)	0	2 (6%)
Загальна кількість	315	63	24	32	31

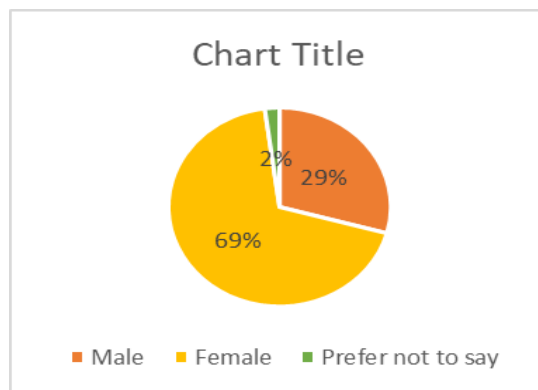
Спостереження:

- у всіх групах більшість респондентів становлять жінки
- група англійської мови має найбільшу базу

Рисунок 7: Розподіл за статтю серед загальної кількості респондентів за мовами, якими вони навчаються.

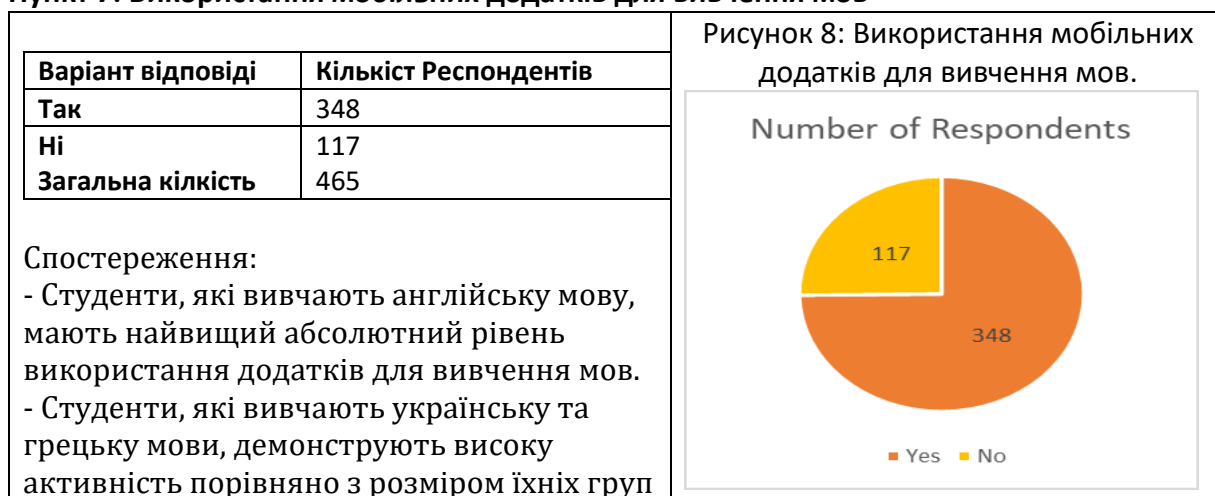
респондентів

- варіант «не бажаю відповідати» обрала дуже невелика кількість респондентів.



Обґрунтування – мотивація та досвід

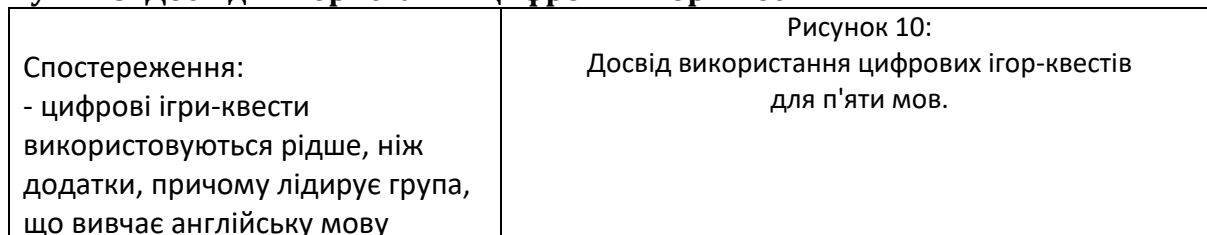
Пункт 7: Використання мобільних додатків для вивчення мов



Пункт 7: Досвід використання мобільних додатків для вивчення мов

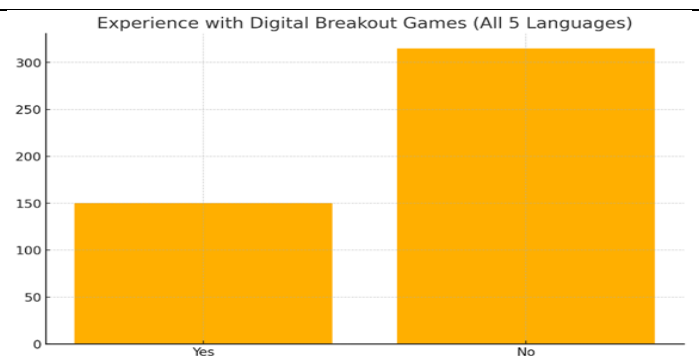


Пункт 8: Досвід використання цифрових ігор-квестів





- Вивчаючи українську мову демонструють рівний розподіл між користувачами та некористувачами

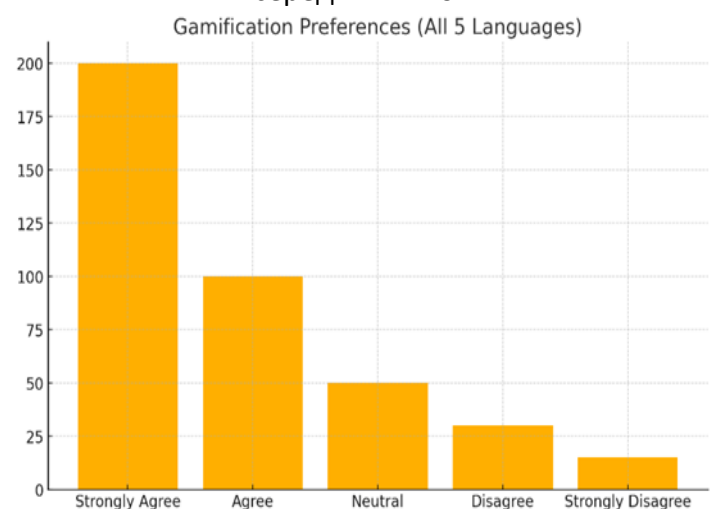


Пункт 9: Переваги в гейміфікації

Спостереження:

- позитивне ставлення до гейміфікації серед усіх мов
- найсильнішу підтримку виявляють студенти, які вивчають англійську мову, за ними слідує студенти, які вивчають румунську та українську мови

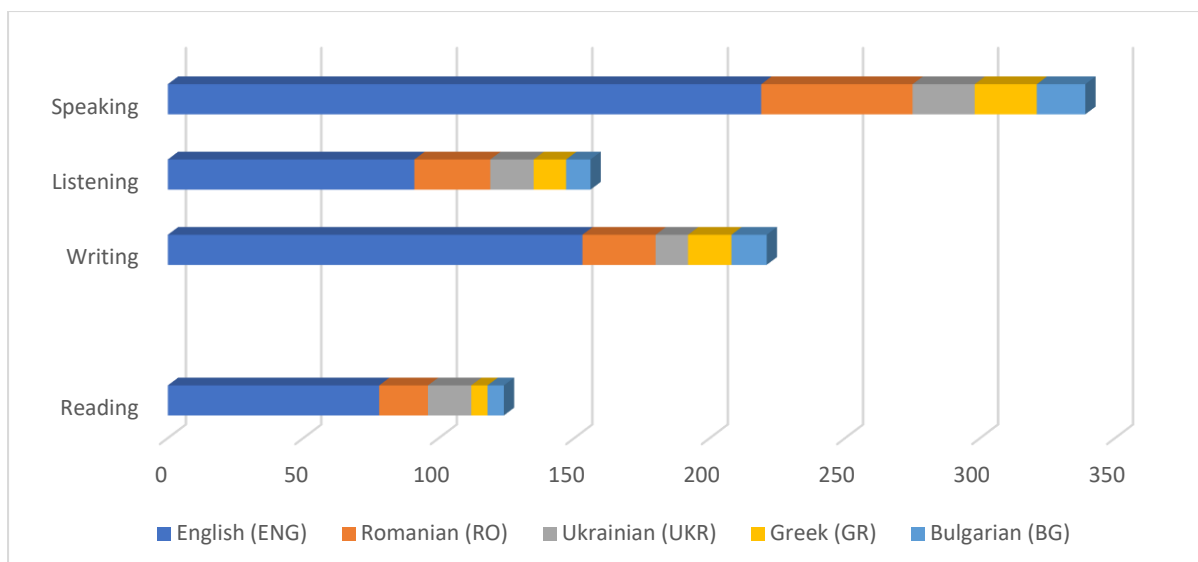
Рисунок 11: Переваги щодо гейміфікації серед п'яти мов.



Пункт 12: Ставлення до змісту вивчення мови (Які основні мовні навички, на вашу думку, вам потрібно більше практикувати під час вивчення мови? Виберіть усі відповідні варіанти).

Основні мовні навички	English (ENG)	Romanian (RO)	Ukrainian (UKR)	Greek (GR)	Bulgarian (BG)
Читання	78	18	16	6	6
Письмо	153	27	12	16	13
Аудіювання	91	28	16	12	9
Говоріння	219	56	23	23	18

Рисунок 12: Мовні навички, які потребують більше практики серед усіх п'яти мов



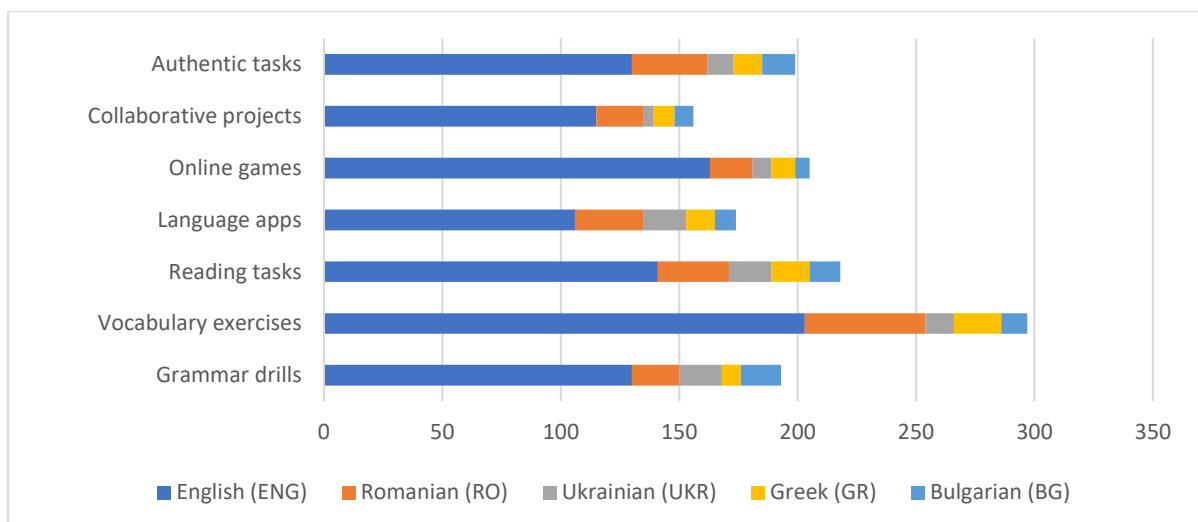
Пункт 13: Ставлення до ефективних методів і практик навчання

Method	English (ENG)	Romanian (RO)	Ukrainian (UKR)	Greek (GR)	Bulgarian (BG)
Граматичні вправи	130	20	18	8	17
Вправи на лексику	203	51	12	20	11
Завдання на читання	141	30	18	16	13
Мовні додатки	106	29	18	12	9
Онлайн-ігри	163	18	8	10	6
Спільні проекти	115	20	4	9	8
Автентичні завдання	130	32	11	12	14

Згідно з наведеним вище графіком, вправи на лексику були найпопулярнішим методом навчання серед усіх мовних груп, за ними йшли онлайн-ігри, завдання на читання, граматичні вправи, автентичні завдання та спільні проекти.

Пункт 13: Які методи вивчення мов ви вважаєте найефективнішими? Виберіть усі відповідні варіанти.

Рисунок 13: Улюблені методи вивчення всіх п'яти мов



Спостереження:

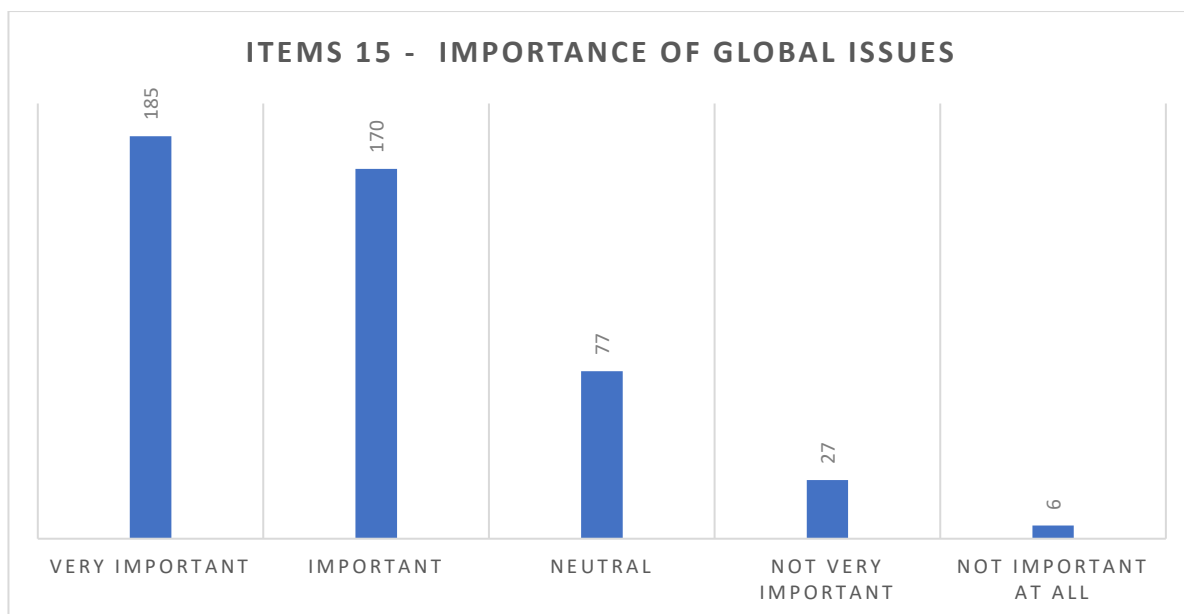
- мовні додатки та автентичні завдання є улюбленими методами у всіх групах
- студенти, які вивчають англійську мову, виявляють найвищу перевагу майже у всіх категоріях

Мотивація для проекту ENLACED

Пункт 15 - Важливість глобальних проблем (Наскільки важливо, на вашу думку, для тих, хто вивчає іноземні мови, бути поінформованими про глобальні проблеми, такі як зміна клімату, порушення прав людини та міжнародні конфлікти?)

Мова	Дуже важливо	Важливо	Нейтрально	Не дуже важливо	Зовсім не важливо
Англійська (ENG)	141	112	53	9	0
Румунська (RO)	18	26	9	6	4
Українська (UKR)	9	8	7	7	1
Грецька (GR)	10	14	2	4	1
Болгарська (BG)	7	10	6	1	0

Рисунок 14: Важливість глобальних викликів



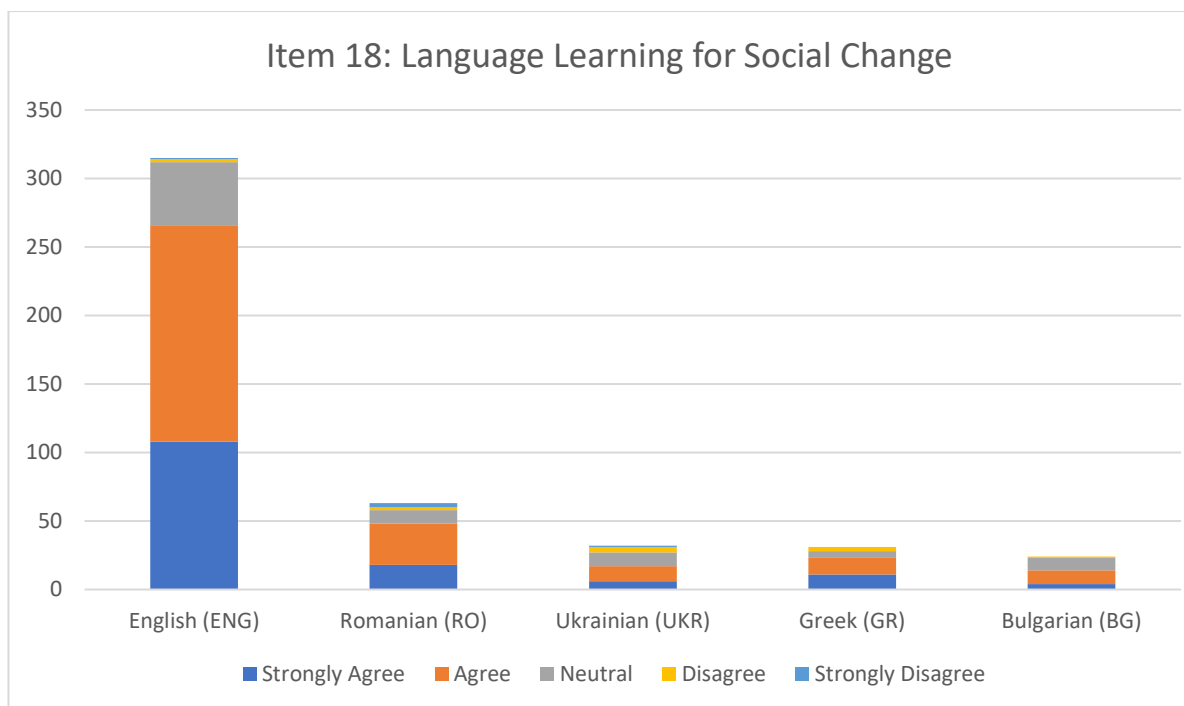
Спостереження:

- сильний консенсус щодо важливості глобальних проблем, особливо серед тих, хто вивчає англійську та українську мови
- менші мовні групи також визнають важливість, але з дещо меншою інтенсивністю

Пункт 18: Вивчення мов для соціальних змін (Чи вважаєте ви, що включення таких тем, як права людини та мультикультуралізм, до вивчення англійської мови може сприяти толерантності та інклюзивності?)

Мова	Повністю згоден	Згоден	Нейтрально	Не згоден	Повністю не згоден
Англійська (ENG)	108	158	46	2	1
Румунська (RO)	18	30	10	2	3
Українська (UKR)	6	11	10	4	1
Грецька (GR)	11	12	5	3	0
Болгарська (BG)	4	10	9	1	0

Рисунок 15: Вивчення мови для соціальних змін



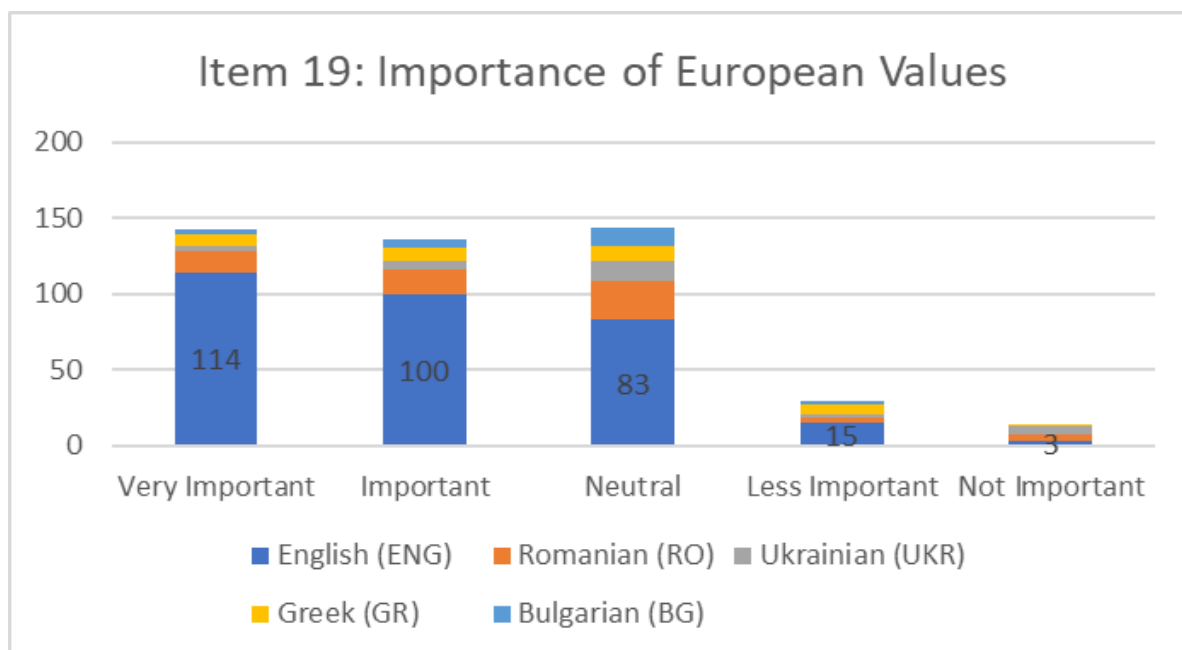
Спостереження:

- більшість студентів вважають вивчення мови важливим фактором соціальних змін
- студенти, які вивчають англійську та румунську мови, виявляють високий рівень згоди

Пункт 19: Важливість європейських цінностей (Наскільки важливим, на вашу думку, є включення європейських цінностей до навчальних програм?)

Мова	Дуже важливо	Важливо	Нейтрально	Не дуже важливо	Зовсім не важливо
Англійська (ENG)	114	100	83	15	3
Румунська (RO)	14	16	25	3	5
Українська (UKR)	4	6	14	3	5
Грецька (GR)	7	8	9	6	1
Болгарська (BG)	3	6	13	2	0

Рисунок 16: Важливість європейських цінностей



Спостереження:

- європейські цінності високо цінуються всіма групами
- найбільшу увагу цьому питанню приділяють студенти, які вивчають англійську та румунську мови

Пункт 20: Інтерес до транснаціональної співпраці

Рисунок 17: Інтерес до транснаціональної співпраці

Мова	Так, безумовно	Так, певною мірою	Ні, не дуже	Ні, зовсім ні	
Англійська (ENG)	118	144	45	8	Yes, definitely Yes, to some extent No, not really No, not at all
Румунська (RO)	15	28	18	2	Yes, definitely Yes, to some extent No, not really No, not at all
Українська (UKR)	11	12	6	3	Yes, definitely Yes, to some extent No, not really No, not at all
Грецька (GR)	13	15	2	1	Yes, definitely Yes, to some extent No, not really No, not at all
Болгарська (BG)	7	11	6	0	Дя, определено Дя, до известна степен По-малко не Определено не

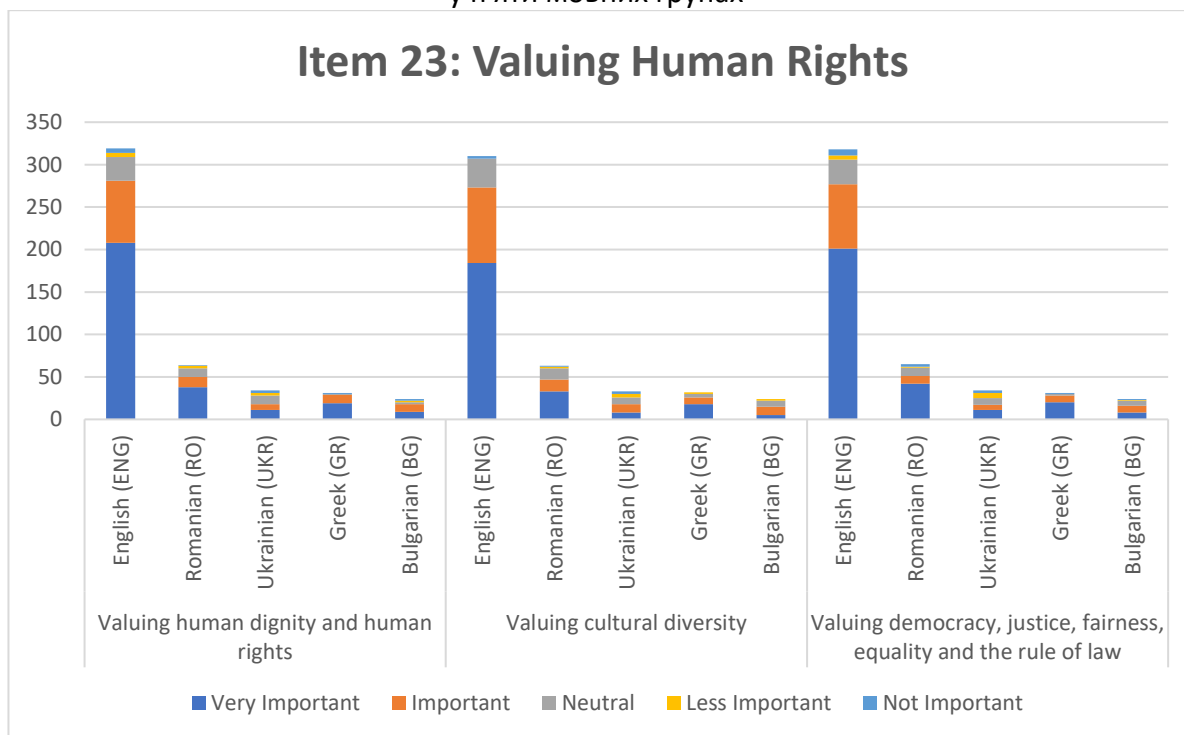
Спостереження:

- сильний інтерес до транснаціональної співпраці серед усіх мов
- студенти, які вивчають англійську мову, виявляють найбільший ентузіазм, за ними йдуть студенти, які вивчають румунську мову

Самооцінка та рефлексія щодо демократичної компетентності

Пункт 23: Цінність прав людини [За шкалою від 1 до 5 (де 1 = не дуже важливо, а 5 = дуже важливо) наскільки важливим, на вашу думку, є розвиток у студентів таких цінностей (з Референтної рамки компетентності для демократичної культури):]

Рисунок 18: Порівняння аналітичного мислення та відповідальності
у п'яти мовних групах



Ця компетенція оцінює відданість респондентів людській гідності та захисту прав людини. Найвищі оцінки отримали студенти, які вивчають англійську мову, за ними йдуть студенти, які вивчають українську мову.

- Студенти, які вивчають англійську мову (4,8), демонструють найвищу відповідність цінності прав людини, за ними йдуть студенти, які вивчають українську мову (4,5).
- Студенти, які вивчають румунську та грецьку мови, також цінують права людини, хоча і на дещо нижчому рівні.

Висновки

Результати опитування показують, що студенти, які вивчають англійську мову як іноземну, демонструють найсильніший зв'язок між вивченням мови та активним європейським громадянством. Інтеграція цифрових інструментів та методів навчання на основі досвіду значно підвищує їхню залученість та сприйняття корисності навчального досвіду.

Усі мовні групи визнають важливість глобальних питань, європейських цінностей та демократичних компетенцій. Українські студенти демонструють сильну відповідність, подібну до студентів, які вивчають англійську мову, тоді як румунські та грецькі студенти також виявляють позитивне ставлення, але на дещо нижчому рівні.

На основі отриманих результатів ми рекомендуємо вжити таких заходів:

- Розширити використання ігрових та інтерактивних цифрових інструментів у всіх мовних програмах для підвищення зацікавленості.
- Заохочувати транснаціональну співпрацю для сприяння міжкультурному взаєморозумінню та активній громадянськості.
- Послідовно інтегрувати європейські цінності та освіту з питань глобального громадянства в мовні програми.
- Підтримувати розвиток демократичних компетенцій студентів за допомогою цілеспрямованих заходів та завдань на рефлексію.
- Підвищити обізнаність про суспільну роль вивчення мов, особливо про їхній внесок у соціальні зміни та інклюзивність.

Цей звіт має на меті підтримати подальший розвиток проєкту ENLACED та сприяти формуванню майбутніх освітніх ініціатив, що сприяють активному європейському громадянству через вивчення іноземних мов.

РЕЗУЛЬТАТИ ФОКУС-ГРУП

Вступ

Короткий огляд проєкту ENLACED та його цілей

Цифрова освіта з іноземних мов для активного європейського громадянства та демократичної культури (ENLACED, проєкт № 2024-1-RO01-KA220-HED-000249951) – це проєкт KA2 Erasmus+, в якому беруть участь партнери з Румунії, Болгарії, України та Кіпру. Він зосереджений на створенні синергії між сучасними методологіями викладання іноземних мов та методологією навчання на основі викликів у цифровому середовищі. Інтерв'ю фокус-груп — це заходи, що реалізуються в рамках робочого пакету 2: Концептуальна основа.

Мета інтерв'ю фокус-груп

Ця діяльність передбачає залучення внутрішніх та зовнішніх зацікавлених сторін до консультацій, спрямованих на обговорення можливостей покращення викладання іноземних мов за допомогою навчання на основі викликів у цифровому середовищі. Партнери скористаються досвідом зацікавлених сторін для обміну думками щодо синергії між сучасними методологіями викладання іноземних мов, міжкультурною освітою громадян та навчанням на основі викликів як основою для розробки концептуальної рамки.

Методологія

Партнери провели онлайн-інтерв'ю з фокус-групами, які були записані та проаналізовані. За допомогою спільного шаблону збору даних відповіді були задокументовані з акцентом на найважливіші висновки. Потім кожен партнер склав національний звіт, в якому підсумував результати своїх інтерв'ю. Цей транснаціональний звіт узагальнює ключові висновки з усіх національних звітів, надаючи порівняльну перспективу щодо отриманих результатів.

Учасники

Фокус-група об'єднала різноманітних фахівців з чотирьох країн консорціуму проекту (Болгарія, Кіпр, Румунія та Україна), включаючи науковців, освітян, дослідників, митців, політиків та практиків з таких галузей, як лінгвістика, педагогіка, цифрова освіта, державна політика та креативні індустрії. У кожному інтерв'ю брали участь шість респондентів — три внутрішні респонденти з кожного університету/установи та три зовнішні зацікавлені сторони, які поділяли спільний інтерес до вдосконалення викладання іноземних мов за допомогою навчання на основі викликів у цифровому середовищі. Під час обговорень вони досліджували перетин сучасних методів викладання мов, міжкультурної громадянської освіти та інноваційної педагогіки, надаючи цінні висновки для процесу консультацій.

Основні теми та результати

Виклики та можливості

- *Як би ви описали можливість використання навчання іноземних мов для сприяння міжкультурному взаєморозумінню та демократичній культурі? Якими були б основні переваги такого підходу?*
- *З якими викликами/перешкодами стикаються освітяни та установи у досягненні цієї інтеграції? Як можна подолати ці перешкоди?*
- *Які інституційні та політичні ініціативи вже існують для підтримки інтеграції демократичних компетентностей у викладання іноземних мов? Які з них є найефективнішими?*



UMFST	Переваги: Заохочувати студентів розвивати критичне мислення та відкритість до різних точок зору; Покращувати комунікативні навички, що сприяють громадянській участі та інтеграції в мультикультурних суспільствах; Забезпечувати автентичні контексти для обговорення демократичних цінностей, сприяючи залученню до соціальних питань. Посилення критичного мислення Підвищення мотивації до вивчення мов Досягнення набору спільних цінностей і принципів. Доступність і простота використання Виклики: Складність об'єктивної оцінки культурної компетентності Різна підготовленість викладачів до висвітлення тем, пов'язаних з демократією, на уроках мови. Опір з боку традиційних освітніх структур, які надають пріоритет мовній компетентності над більш широкими освітніми цілями. Інституційні та політичні ініціативи: Досвід партнерства Erasmus Конкурси з моделювання судових процесів для студентів-юристів Програма «Будь юристом у своїй школі» в Румунії
-------	--



UNWE	Переваги: Подолання стереотипів та заохочення критичного мислення. Володіння іноземними мовами також сприяє прямому діалогу та співпраці між культурами; Заохочення використання автентичних культурних матеріалів (наприклад, фільмів, книг, ЗМІ) для представлення різних точок зору; Формування міжкультурної компетентності; Дослідження таких тем, як рівність, свобода слова та соціальна справедливість; Покращення когнітивних та соціальних навичок студентів шляхом сприяння міжкультурному взаєморозумінню та демократичній культурі; Сприяння емпатії, толерантності та повазі до різноманітності – фундаментальних цінностей демократичного суспільства. Виклики: Обмежені ресурси; Відсутність підготовки викладачів у сфері міжкультурних компетенцій; Опір змінам з боку студентів; Культурні стереотипи, мовні бар'єри та обмеження навчальної програми; Відсутність стандартизованих рамок, які ефективно поєднують мовні навички та демократичні компетенції. Інституційні та політичні ініціативи Загальноєвропейська система оцінки мовних знань (CEFR) Програма ЄС «Еразмус+»; Рада Європи: Референтна рамка компетентностей для демократичної культури (RFCDC); Загальноєвропейська система оцінки мовних знань (CEFR) – Додатковий том (2020); ЮНЕСКО: Глобальна громадянська освіта (GCED); Німецька програма мовних курсів для академічного обміну.
------	---



SSU	Переваги: Сприяння інтеграції демократії в освітній процес; Поширення демократичних цінностей через інтерактивний аспект проекту. Виклики: Розуміння вчителями теми або поглиблене навчання; Часові ресурси; Пріоритетність демократичних цінностей; Можливий конфлікт між демократичними цінностями та національною ідентичністю. Інституційні та політичні ініціативи: Включення демократичного компонента до навчальної програми, який регулярно переглядається експертами з метою забезпечення його відповідності демократичним цінностям та іншим фундаментальним принципам, що інтегровані в освітній процес; Численні ініціативи НУО з метою просування демократичних компетентностей через численні позашкільні ініціативи та курси; «Словник безбар'єрної освіти», ініційований Оленою Зеленською – українська та англійська версії ключових термінів, спрямовані на створення інклюзивного та демократичного мовного середовища.
UNIC	Переваги: Викладання іноземних мов може відігравати ключову роль у розвитку таких навичок, як соціальна відповідальність, критичне мислення та громадянська активність; вивчення іноземних мов передбачає розвиток компетентностей, пов'язаних з міжкультурним розумінням, а не лише граматику та лексику; Викладачі іноземних мов можуть використовувати різні тексти, засоби масової інформації та глобальний контент для сприяння міжкультурному розумінню. Виклики: Обмеження в часі; Рівень володіння мовою учнями часто не відповідає вимогам для обговорення питань вищого рівня; Недостатній рівень знань освітян щодо демократичних цінностей Негнучкі навчальні програми. Інституційні та політичні ініціативи Позитивна та заохочувальна політика щодо вивчення іноземних мов у приватних школах; Введення французької мови як обов'язкової другої іноземної мови в середній та старшій школі..



TETRA	Переваги: Розвиток глибшого розуміння культурних контекстів, що дозволяє учням більш ефективно та адекватно спілкуватися в різних ситуаціях. Розвиток поваги та відкритості, зменшення стереотипів та упереджень щодо представників інших країн та культур. Розвиток навичок критичного мислення, особливо коли міжкультурний матеріал відкриває учням різні точки зору і змушує їх аналізувати їх. Підвищення внутрішньої мотивації до навчання, оскільки зазвичай міжкультурні навчальні матеріали є більш цікавими для студентів (вони викликають інтерес). Підготовка студентів до глобального громадянства шляхом розвитку їхньої здатності орієнтуватися в різних культурних контекстах. Виклики: Вчителі мов мають мало можливостей пройти стажування в мовному та культурному середовищі країни, мовою якої вони викладають. Це заважає реалізації цілей міжкультурного навчання в класі іноземної мови. Слабкі міждисциплінарні зв'язки між програмою вивчення іноземної мови та програмами інших предметів. Створення таких міждисциплінарних зв'язків забезпечило б кращу підготовку студентів до активної участі в обговоренні певних культурних або демократичних питань. Комунікативна компетентність активізується легше, коли студенти мають що сказати (коли вони вивчили відповідні питання в інших дисциплінах). Відсутність сучасних, автентичних ресурсів для навчання, які б включали міжкультурні та демократичні питання. Виклики в оцінюванні: оцінювати міжкультурні та демократичні компетенції складніше та важче, ніж оцінювати граматику чи лексику.
-------	---

Ігрове навчання: переваги та впровадження

- Які переваги використання ігрового навчання загалом та у мовному навчанні зокрема?

Загалом респонденти погоджуються з перевагами ігрового навчання у викладанні іноземних мов, особливо з його мотиваційними результатами. У таблиці нижче наведено деякі найважливіші моменти. Найкращі практики та приклади з країн-партнерів включають спеціальні додатки для вивчення мов, такі як Duolingo або Kahoot



UMFST	Переваги: Підвищує мотивацію та залученість завдяки створенню інтерактивних та імерсивних навчальних досвідів; Сприяє співпраці та командній роботі, підкріплюючи спільну відповідальність як основну демократичну цінність; Забезпечує структуровані навчальні траєкторії, що адаптуються до різних рівнів володіння мовою для персоналізованого навчання; Підтримує навчання дорослих — хоча гейміфікація часто асоціюється з молодшими учнями, андрагогіка підтверджує її ефективність у навчанні дорослих як у фізичному, так і в цифровому середовищі; Використовує розгалужене програмоване навчання, адаптивний метод навчання, який коригується на основі відповідей та результатів студентів; Використовує синектику як ключову стратегію гейміфікації — ця творча техніка покращує латеральне мислення, вирішення проблем, інновації та дизайнерське мислення, пов'язуючи, на перший погляд, не пов'язані між собою концепції.
UNWE	Переваги: Підвищує зацікавленість, мотивацію та активну участь; Збільшує контакт з мовою, що вивчається, завдяки імурсивним діалогам, розповідям та контекстуалізованим завданням, представленим у таких додатках, як Duolingo та Memrise, що сприяє щоденній практиці; Сприяє контекстуалізованому засвоєнню лексики, представляючи нові слова в значущих, реальних ситуаціях; Покращує навички говоріння та аудіювання за допомогою розпізнавання голосу та вправ на аудіювання; Підвищує мотивацію до вивчення граматики; Створює більш природне навчальне середовище та залучає сприйняття студентів; Використовує винагороди, рівні прогресу та виклики для покращення навчального досвіду; Заохочує співпрацю; Дозволяє впроваджувати демократичні принципи, такі як командна робота, етичне прийняття рішень та поважна конкуренція, у навчальний досвід.
SSU	Мотивує студентів за допомогою змагальних елементів, бейджів, рівнів прогресу та інших механізмів, які роблять процес навчання більш цікавим.



UNIC	Робить процес навчання більш схожим на гру, ніж на виконання уроків; Забезпечує негайний зворотній зв'язок; Допомагає розвивати почуття досягнення завдяки винагородам та підвищенню рівня.
TETRA	Ігровий елемент підвищує швидкість і довготривале збереження навчального контенту, що робить його особливо ефективним для мовної освіти. Гейміфіковане навчання не лише зміцнює мовні навички, але й робить процес більш цікавим і приємним. Додатковий елемент розваги підвищує мотивацію, заохочуючи студентів до більш послідовної практики. Гейміфіковане навчання заохочує студентів до активної взаємодії з мовою, підвищуючи їхню впевненість у собі та бажання спілкуватися. Ігри часто передбачають роботу в команді, співпрацю та спілкування з однолітками, комунікацію, що зміцнює як мовні навички, так і соціальні (м'які) навички. Гейміфіковане навчання в цифровому середовищі часто дозволяє впроваджувати персоналізовані навчальні траєкторії та забезпечує миттєвий зворотній зв'язок, що потенційно може покращити результати навчання студента. Ігри для вивчення іноземних мов у мобільних додатках мають величезний потенціал, адже смартфони стали невід'ємною частиною повсякденного життя студентів.

Навчальний контент і методика

- *Виберіть найважливіші компетентності, включені до Загальноєвропейської рекомендації з мовної освіти, які, на вашу думку, найкраще підходять для інтеграції у процес викладання іноземних мов. Поясніть свій вибір.*
- *Запропонуйте методики, які ви вважаєте доречними для впровадження навчальних модулів (методи та підходи до навчання, конкретні види діяльності/процедури, типи взаємодії, приклади належної практики).*
- *Беручи до уваги конкретні місцеві, національні та європейські реалії, які приклади реальних викликів можуть залучити студентів до застосування як мовних, так і демократичних компетентностей? (наприклад, інтеграція в мультикультурне середовище).*
- *Які механіки гейміфікації (бейджики, рівні, змагання, сторітелінг тощо) ви вважаєте найефективнішими в мовній освіті?*
- *Як можна адаптувати навчальні модулі для різних рівнів володіння мовою, зберігаючи при цьому інтеграцію демократичних компетенцій?*

Відповіді респондентів були значно схожими при визначенні пріоритетів щодо демократичних компетентностей, які вважаються найбільш актуальними для НВМ. Так



само партнери з різних країн назвали відповідні методики важливими для синергетичного викладання мови та демократичної культури (переважно методи, прийоми та види діяльності, що базуються на спілкуванні та спільній роботі). Цікаві та значущі відмінності з'явилися в пропозиції реальних життєвих ситуацій, які могли б стати приводом для вхідного матеріалу, де присутня культурна специфіка.

UMFST	Демократичні компетентності: Громадянська позиція, відповідальність (5 відповідей) Повага до людської гідності та прав людини, повага до культурного розмаїття, повага до демократії, справедливості, рівності та верховенства права, відкритість до культурної інакшості та інших переконань, світоглядів і практик, навички самостійного навчання, навички аналітичного та критичного мислення, гнучкість та адаптивність, знання та критичне розуміння світу (політика, право, права людини, культури, економіки, екології, сталого розвитку, історія, медіа, економіка, навколишнє середовище, сталий розвиток) (4 відповіді) Вміння слухати та спостерігати, навички співпраці (3 відповіді) Повага, емпатія (2 відповіді) Мовні, комунікативні та багатомовні навички, знання та критичне розуміння себе (2 відповіді) Самоефективність, толерантність до неоднозначності, навички розв'язання конфліктів (1 відповідь, знання та критичне розуміння мови та комунікації (1 відповідь) Відповідні методології: Інтерактивні методи (наприклад, спільні дискусії, взаємне навчання та структуровані діалоги), перевернутий клас, інтегроване навчання змісту та мови, квести (цифрові квест-кімнати), рольові ігри, пробні симуляції. Реальні виклики: проблеми, пов'язані з охороною довкілля та зміною клімату; медіаграмотність та перевірка фактів (фейкові новини); громадянська участь у вирішенні конкретних проблем місцевої громади; межі свободи слова. Ефективні методи гейміфікації у ФГТ: Нагороди, аватарки, кольори та рівні.
-------	---



UNWE	Демократичні компетентності, на яких респонденти наголошували на важливості в певному порядку: Міжкультурна компетентність, критичне мислення, соціальна взаємодія, мовні, міжкультурні та громадянські компетентності, визнання культурного розмаїття, визнання людської гідності та прав людини, відповідальність, відкритість до культурних відмінностей та інших переконань, емпатія, мовні та комунікативні навички, знання та критичне розуміння себе, знання та критичне розуміння мови та спілкування, знання світу, політики та права. Відповідні методики: Інтегроване навчання змісту та мови, перевернутий клас, навчання мови на основі завдань, навчання на основі проєктів, критичний дискурс-аналіз, прямий метод, комунікативний підхід, метод, орієнтований на дію, навчання на основі проблем, спільна групова робота, експертне оцінювання, рольові ігри. Реальні виклики: сприяння інтеграції іммігрантських громад через програми мовного обміну та громадські заходи; кампанії громадянської участі, які заохочують діалог між різними культурними групами; молодіжні форуми ЄС, віртуальні програми обміну або спільні мультикультурні заходи; боротьба з фейковими новинами, медіаграмотність та захист навколишнього середовища; вплив політики ЄС на місцеві громади, такі як мобільність робочої сили, вільна торгівля або освітні можливості; вивчення іноземної мови (третьої або четвертої мови).
SSU	Демократичні компетентності: Такі цінності, як повага, інклюзивність і демократія, створюють атмосферу, в якій студенти відчують себе частиною навчальної спільноти, готової до взаємодії та саморозвитку; Комунікація та міжкультурний обмін; Відкритість до нових ідей; Взаємодія в мультикультурному середовищі. Відповідні методики: Тематичні дослідження та рольові ігри для розвитку демократичних цінностей через мову. Виклики з реального життя: Спілкування з однолітками в міжнародному контексті, участь в аргументованій дискусії, робота в глобальних організаціях. Ефективні методи гейміфікації у вищій школі: Рольові ігри, спільні завдання, винагороди та рівні.



UNIC	Демократичні компетенції Автономне навчання, критичне мислення, співпраця через проектне навчання, мовні, комунікативні та багатомовні навички; Знання, пов'язані з критичним розумінням світу, політики, права та прав людини; Гнучкість та адаптивність. Відповідні методології: Навчання, засноване на завданнях, і навчання, засноване на проектах; написання таємничих історій, створення історій за допомогою штучного інтелекту за допомогою малюнків, використання аудіовізуальних матеріалів, використання ігор, використання літератури (поезія, художня література, драматургія). Ефективні методи гейміфікації у FLT: Цифрові бейджі, бали та сертифікати, ігри, які передбачають спілкування та співпрацю. Як можна адаптувати навчальні модулі для різних рівнів володіння мовою? Стратегії адаптації різняться залежно від інституційної структури (середня школа чи університет), існуючої політики та складу класу. Успішна адаптація значною мірою залежить від навичок і досвіду вчителя у визначенні динаміки класу. Перед тим, як адаптувати методику викладання, вчителі мають визначити чіткі навчальні цілі, включаючи як мовні цілі, так і ціннісні компетенції, що базуються на цінностях. Виклики в реальному житті: Мультикультурне середовище, насильство над жінками, дитяча праця, досвід іммігрантів (навчання для отримання громадянства), працевлаштування в міжнародних компаніях, робота за кордоном або навчання в інших країнах, інтеграція іншомовних дітей у одномовних школах.
------	---



TETRA	Демократичні компетентності Цінність людської гідності та прав людини (5 відповідей) Цінність культурного розмаїття (5 відповідей) Відкритість до культурної інакшості та інших переконань, світоглядів і практик (5 відповідей) Повага (4 відповіді) Відповідальність (4 відповіді) Навички самостійного навчання (5 відповідей) Аналітичне та критичне мислення (5 відповідей) Гнучкість та адаптивність (4 відповіді) Мовні, комунікативні та багатомовні навички (4 відповіді) Навички співробітництва (3 відповіді) Навички слухати та спостерігати (2 відповіді) Знання та критичне розуміння світу: політика, право, права людини, культури, релігії, історія, медіа, економіка, навколишнє середовище та сталий розвиток (4 відповіді) Знання та критичне розуміння себе (2 відповіді) Знання та критичне розуміння мови та комунікації (1 відповідь) Відповідні методики: Інтерактивне викладання та навчання, комп'ютерне навчання, навчання на основі проблем, критичний дискурс-аналіз (CDA). Виклики з реального життя: Різноманітність поглядів: Імміграція та права біженців, зміна клімату. Етичні дилеми: Свобода слова проти мови ворожнечі, приватність проти національної безпеки, протести та громадянська непокор. Спільне прийняття рішень: Проектування сталого кампусу (використання енергії, відновлювані джерела енергії / сонячні панелі на кампусі, заходи з енергозбереження), управління відходами, збереження води, діджиталізація, зелені зони, залучення студентів і співробітників).
-------	--

Вимірювання впливу та стратегії оцінювання

- Як можна оцінити та виміряти вплив інтегрованої мовної та демократичної освіти?
- Як ви уявляєте собі вплив комбінованого підходу до викладання мови + демократичних цінностей на спільноту ЗВО / місцеву громаду / глобальну європейську спільноту?

UMFST	Оцінюється шляхом лонгітюдного оцінювання, шляхом порівняння універсальних компетенцій (а не національних), виводячи їх у три різні дескриптори ефективності: мінімальний, середній, максимальний. Інструменти для вимірювання таких дескрипторів мають бути визначені спільно з партнерами.
-------	---



UNWE	Оцінювання впливу інтегрованої мовної та демократичної освіти вимагає поєднання якісних і кількісних методів. Рівень володіння мовою можна виміряти за допомогою тестів, презентацій і письмових завдань: стандартизованих тестів (наприклад, Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти), оцінювання на основі завдань, оцінювання портфоліо. Демократичні компетентності можна оцінити за допомогою участі в дебатах, групових проектах, ведення щоденників рефлексії, опитувань та анкетування. Інструменти для вимірювання та оцінювання навичок критичного мислення та аналізу дискурсу: Опитування та анкети - для оцінювання прихильності студентів до різних суспільно значущих питань; Експертна оцінка та оцінка вчителя; Спостереження за взаємодією в класі, оцінка однолітків та інструменти самооцінювання - для вимірювання міжкультурного розуміння, критичного мислення та навичок співпраці студентів. Вплив на місцеву громаду: Розширення можливостей через комунікацію, культурне розуміння, активну громадянську позицію. Вплив на національному рівні: Громадянська активність і дебати, соціальна згуртованість і єдність, вплив на політику та управління (підготовка студентів до виконання лідерських ролей) Глобальний вплив: Вплив на глобальне громадянство та співпрацю, дипломатичні відносини та міжнародну співпрацю, глобальну адвокацію та соціальну справедливість.
------	--



SSU	Оцінювання можна проводити, використовуючи різний словниковий запас і граматичні структури для кожного рівня володіння мовою (початковий, середній, просунутий). Оцінювати прогрес можна за допомогою таких інструментів, як вправи, тести або рольові ігри. Вплив синергії можна виміряти за допомогою практичних завдань, де студенти повинні застосувати мову для вирішення конкретних випадків або проблем і продемонструвати розуміння демократичних принципів і здатність взаємодіяти на основі цих принципів. Оцінювання може включати аналіз участі студентів, їхньої здатності працювати в команді, досягати консенсусу та обмінюватися думками з питань міжнародного співробітництва, захисту прав людини та розвитку демократичних цінностей. Місцевий, національний, глобальний вплив Такі освітні підходи сприяють формуванню розуміння демократичних цінностей у громаді; -сприяють інтеграції в європейські та міжнародні спілки, організації, асоціації та впливають на загальноєвропейські демократичні процеси.
UNIC	Оцінювання може зосереджуватися як на процесі, так і на кінцевому продукті (формульальний або підсумковий підходи) Інструменти: студентівські портфоліо, опитування, рефлексивне письмо, щоденники рефлексії. Місцевий, національний, глобальний вплив Такі підходи можуть сприяти кращому розумінню, самоповазі, емпатії та зміцненню соціальних зв'язків. Вони можуть надати цінну інформацію про культурну ідентичність студентів і створити більш інклюзивне навчальне середовище.
TETRA	Оцінювання впливу є складним завданням. Оцінювання демократичних компетентностей є складним завданням, оскільки це можна зробити лише «в дії», спостерігаючи за поведінкою та ставленням студентів у різних ситуаціях. Стратегії, згадані учасниками: оцінювання на основі конкретних ситуацій, оцінювання на основі сценаріїв, рольові ігри.

Висновки та перспективи

- Якою є перспектива ролі викладачів у цьому інтегрованому підході до навчання? Чи потрібна вчителям додаткова підготовка для його ефективного впровадження?
- Беручи до уваги сучасний геополітичний і технологічний розвиток та його неминучий вплив на освіту, чи згодні ви з тим, що інтеграція викладання мов з демократичними цінностями в цифровому середовищі може стати важливою тенденцією в освіті в майбутньому?



UMFST	Роль викладачів в інклюзивній міждисциплінарній освіті Вчителі виступають у ролі фасилітаторів і промоутерів інклюзивної культури, а не просто постачальників інформації. Роль педагога зміщується з інформативної на формуючу, з акцентом на критичному мисленні та вихованні цінностей. Міждисциплінарні підходи вже існують і, як очікується, переростуть у трансдисциплінарну освіту. Навчальний продукт ENLACED відповідає цим змінам, інтегруючи різні дисципліни в цілісний навчальний процес. Вплив проекту ENLACED Проект приносить сучасні виклики в клас у контрольованому, гейміфікованому середовищі. Такий підхід розвиває критичне мислення, допомагає учням приймати обґрунтовані рішення та розвивати демократичні цінності. Демократичні права і свободи потребують практики перед їх застосуванням у реальному світі, що посилює потребу в таких освітніх моделях. Проект ENLACED забезпечує структуроване, ефективне середовище для розвитку демократичної активності та відповідального громадянства.
-------	--



UNWE	Зміна ролі викладачів Викладачі виступають у ролі фасилітаторів, наставників і рольових моделей у поєднанні мовної освіти з демократичними цінностями. Їхня роль виходить за межі викладання мовних навичок і полягає у розвитку критичного мислення, громадянської активності та міжкультурного взаєморозуміння. Вчителі повинні створювати інклюзивне, інтерактивне навчальне середовище, яке заохочує повагу, справедливість та участь. Вони повинні моделювати демократичні цінності у своїй педагогічній практиці, щоб заохочувати студентів дотримуватися цих принципів. Професійний розвиток у сфері демократичної освіти, міжкультурної комунікації та методик, орієнтованих на учня, є надзвичайно важливим. Навчання має навчити педагогів адаптувати матеріали та види діяльності для задоволення різноманітних потреб студентів, одночасно впроваджуючи демократичні принципи. Рекомендуються такі методи, як навчання на основі проблем, гейміфікація та міждисциплінарне викладання. Семінари, співпраця з колегами та безперервне навчання допомагають вчителям залишатися адаптивними та впевненими в собі. Педагоги повинні створювати середовище, в якому студенти активно залучаються, ставлять під сумнів припущення і рефлексують над своїми переконаннями. Викладання має включати рольові ігри, аналіз конкретних ситуацій, дебати та обговорення глобальних питань, таких як свобода думки та вільна торгівля. Такий підхід допомагає студентам розвивати міжкультурну компетентність, життєво важливу як для володіння мовою, так і для розуміння демократії. Цей інтегрований підхід вже запроваджений у багатьох навчальних закладах, у тому числі й в UNWE. З огляду на глобальну взаємозалежність і цифрові інструменти, поєднання мовної освіти з демократичними цінностями є актуальним і необхідним. Це може стати визначальною рисою освіти 21-го століття, готуючи студентів до глобального бізнесу та демократичної участі.
------	---



SSU	Зміна ролі викладачів Гейміфікація вимагає від викладачів адаптувати свої методи, щоб зробити уроки більш цікавими та інтерактивними. Традиційне навчання було здебільшого академічним з мінімальною інтерактивністю, але гейміфікація зміщує акцент на активну участь. Багато сучасних методів гейміфікації є надто спрощеними та неефективними, особливо для старших студентів та дорослих. Викладачі повинні переконатися, що гейміфікація є змістовною та освітньою, а не просто розважальною. Потреба в додатковому навчанні Вчителі потребують навчання щодо принципів гейміфікації та розробки якісних навчальних ігор. Вони повинні навчитися розрізняти ефективні та неефективні ігрові елементи. Для ефективної гейміфікації важливо враховувати вік та навчальні потреби студентів. Вчителі повинні інтегрувати технології та інноваційні методики, зберігаючи при цьому глибину навчання. Гейміфікація як тренд майбутнього Гейміфікація має потенціал стати ключовим трендом, але лише за умови високої якості ігор. Погано розроблені ігри можуть заважати навчанню та знецінювати освітній контент. Серйозні, інтелектуально насичені ігри (наприклад, детективні або квестові) можуть поглибити залучення та покращити навчання. Гейміфікація має посилювати мотивацію та закріплення знань, не зводячи до банальності такі важливі теми, як демократичні цінності. За умови правильної інтеграції гейміфікація може зробити навчання більш динамічним та ефективним, не жертвуючи при цьому глибиною змісту.
-----	---



UNIC	Роль педагогів в інтегрованому підході Для ефективного впровадження цього підходу вчителі потребують як підготовки, так і мотивації. Інституційні обмеження (вимоги до навчальних програм, адміністративна політика) можуть перешкоджати інноваціям. Інституційна підтримка має вирішальне значення, а систематичне навчання персоналу та міждисциплінарна співпраця є ключем до широкого впровадження. Покладання лише на індивідуальні зусилля викладачів є недостатнім для стійкої інтеграції. Майбутні перспективи підходу Інтеграція викладання мов і демократичних цінностей у цифровому середовищі створює як можливості, так і виклики. Геополітичні та соціальні проблеми (наприклад, зростання правої політики, соціальна нерівність) можуть обмежити її реальний вплив. ШІ в освіті викликає занепокоєння щодо упередженості, але практичною метою є озброєння студентів навичками критичного мислення, щоб вони могли орієнтуватися в контенті, створених штучним інтелектом. Рання освіта має важливе значення для формування відповідальних громадян - не варто чекати, поки підлітковий вік стане надто пізнім. Залучення батьків і сім'ї має вирішальне значення для зміцнення демократичних цінностей поряд з формальною освітою. Державні школи борються з мовними бар'єрами, що підкреслює необхідність системних рішень, а не покладання на окремих викладачів.
TETRA	Існує потреба у підвищенні кваліфікації викладачів, спрямованій на розбудову потенціалу для інтеграції демократичних компетентностей у неформальну освіту. Викладачі повинні вміти організовувати навчання студентів і створювати динамічне середовище, в якому кожен студент матиме змогу практикувати «навчання на практиці».



Висновки

Обговорення у фокус-групах надали цінну інформацію, яка лягла в основу діяльності проекту ENLACED, зокрема, у вдосконаленні його Концептуальної основи та розробці навчальних модулів. Учасники підкреслили переваги інтеграції іншомовної освіти з демократичними цінностями через навчання на основі проблем у цифровому середовищі, наголосили на мотиваційному впливі гейміфікації, необхідності адаптивних методологій та узгодження навчального контенту з реальними суспільними викликами. Водночас вони визначили ключові виклики, такі як інституційні обмеження, необхідність цілеспрямованої підготовки викладачів та ретельного вибору педагогічних стратегій для забезпечення ефективного розвитку як мовних, так і громадянських компетентностей.

Попри занепокоєння щодо політичних бар'єрів та інституційної готовності, дискусії підтвердили зростаючу актуальність цифрової освіти та важливість сприяння міжкультурному розумінню як невід'ємних компонентів сучасного вивчення мов. Результати цих інтерв'ю спрямовуватимуть наступні кроки проекту, гарантуючи, що його результати - зокрема, методики викладання та стратегії оцінювання - ґрунтуватимуться на відгуках експертів та реальних потребах, що в кінцевому підсумку сприятиме стійкій інтеграції цього підходу у вищу освіту.



7. Програма ENLACED «Англійська мова як іноземна» - Пропозиція освітньої програми

Назва курсу: АНГЛІЙСЬКА МОВА ДЛЯ ДЕМОКРАТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Рівень: Upper-Intermediate / Advanced (B2-C1 CEFR)

Кількість кредитів ECTS: 3

Мова викладання: Англійська

Формат викладання: Онлайн через додаток ENLACED

Опис курсу

Цей курс розроблений для покращення рівня володіння англійською мовою, одночасно критично ставлячись до сучасних цифрових викликів за допомогою наративів, зосереджених на концепціях, пов'язаних з демократичним громадянством. Курс складається з десяти інтерактивних блоків, кожен з яких присвячений унікальному сценарію, натхненному реальним життям, що заохочує як лінгвістичний розвиток, так і громадянську рефлексію в цифровому контексті.

Курс розвиває навички читання, письма, аудіювання, говоріння, розширення словникового запасу та граматики, а також сприяє розвитку медіаграмотності, громадянської участі онлайн та міжкультурного діалогу.

Мета курсу

Наприкінці курсу студенти зможуть:

- Ефективно та впевнено спілкуватися англійською мовою на рівні B2/C1 у різних громадянських та демократичних контекстах.
- Інтерпретувати та оцінювати складні громадянські та суспільні питання, використовуючи навички критичного мислення та демократичної грамотності.
- Співпрацювати у шанобливому діалозі щодо суперечливих питань, використовуючи інклюзивну мову, демонструючи відкритість, емпатію та культурну обізнаність.
- Створювати зв'язні, добре структуровані письмові тексти англійською мовою, в яких розглядаються етичні дилеми та суспільні виклики в цифровому світі.
- Точно використовувати тематичну лексику та складні граматичні структури для вираження нюансованих ідей в усній та письмовій формі.
- Розуміти, критично реагувати та аналізувати усну та письмову інформацію (наприклад, дебати, інтерв'ю, подкасти) з громадянських та цифрових питань.
- Застосовувати демократичні компетентності, такі як відповідальність, громадянська позиція та самоефективність, для конструктивного реагування на цифрові дилеми, що виникають у реальному житті.

Зміст і структура курсу

Кожен блок включає:

- Сценарій на основі розповіді, пов'язаний з цифровою проблемою (наприклад, права людини, фейкові новини, свобода вираження поглядів, громадянські обов'язки);
- Мовні матеріали (лексика та граматики);
- Рецептивні завдання (читання/слухання);
- Продуктивні завдання (письмо/мовлення);
- Запитання для обговорення та вправи на рефлексію на основі дескрипторів RFCDC.

Теми розділів:

1. **Говорити вільно?** (про свободу слова та її обмеження)
2. **Перевірка правди** (про фейкові новини та медіаграмотність)
3. **Долучайся** (про громадянську активність та участь молоді)
4. **Ми і вони** (про стереотипи, ідентичність та інклюзію)
5. **Влада і протест** (про демократію, активізм та інакомислення)
6. **Цифровий ти** (про ідентичність та конфіденційність в Інтернеті)
7. **Зелені розмови** (про екологічне громадянство)
8. **Поважай правила** (про закон, правосуддя та відповідальність)
9. **Світи зіштовхуються** (про міжкультурну комунікацію та конфлікти)
10. **Говоріть голосніше** (про публічні виступи, аргументацію та громадянські дебати)

Методика викладання

- Інтерактивні модулі на основі додатків
- Наративне занурення та розгалужені діалоги
- Співпраця з однолітками
- Рефлексивні журнали та медіа-проекти
- Гейміфіковані вікторини та дискусійні дошки
- Спільне міжнародне навчання онлайн

Методи оцінювання

- Безперервне відстеження прогресу в додатку
- Лексичні та граматичні тести
- Письмові роздуми та розповідні відповіді
- Спільне оцінювання (рецензування, групове оцінювання)
- Фінальний проект або портфоліо

8. ENLACED Пропозиція Освітньої програми - RO, BG, UKR та GR як іноземні мови

Назва курсу: ІНОЗЕМНА МОВА ДЛЯ ДЕМОКРАТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Рівень: Початковий / просунутий (A2 CEFR)

Кількість кредитів ECTS: 3

Мова викладання: Румунська/болгарська/українська/грецька

Формат викладання: Онлайн через додаток ENLACED

Опис курсу

Цей курс розроблений, щоб покращити рівень володіння іноземною мовою та критично поставитися до сучасних цифрових викликів за допомогою наративів, зосереджених на концепціях, пов'язаних з демократичним громадянством. Курс складається з десяти інтерактивних блоків, кожен з яких присвячений унікальному сценарію, заснованому на реальних подіях, що заохочує як мовний розвиток, так і громадянську рефлексію в цифровому контексті.

Курс розвиває навички читання, письма, аудіювання, говоріння, розширення словникового запасу та граматики, а також сприяє розвитку медіаграмотності, громадянської участі онлайн та міжкультурного діалогу.

Мета курсу

До кінця курсу студенти зможуть:

- Використовувати просту мову для обговорення повсякденних тем, пов'язаних зі школою, громадою та демократичним життям.
- Розуміти основну інформацію та висловлювати прості думки щодо громадянських та соціальних питань.
- Брати участь у коротких розмовах на знайомі теми, виявляючи відкритість та інтерес до думок інших.
- Писати короткі та прості тексти (наприклад, повідомлення, нотатки, короткі абзаци) про повсякденні ситуації, включаючи особисті думки або прості соціальні питання.
- Використовувати базову тематичну лексику та прості граматичні структури для розмови або написання простих громадянських питань.
- Розуміти та реагувати на головну думку коротких, чітко викладених усних та письмових текстів (наприклад, коротких інтерв'ю, простих статей або відео) про аспекти життя громади.
- Демонструвати усвідомлення демократичних цінностей (наприклад, справедливість, співпраця, відповідальність), наводячи прості приклади з повсякденного життя або цифрового досвіду.

Зміст та структура курсу

Кожен модуль включає:

- Сценарій на основі розповіді, пов'язаний із цифровим викликом (наприклад, права людини, фейкові новини, свобода вираження поглядів, громадянські обов'язки);
- Мовний матеріал (словник та граматики);
- Рецептивні завдання (читання/аудіювання);
- Продуктивні завдання (письмо/говоріння);
- Підказки для обговорення та завдання для рефлексії на основі дескрипторів RFCDC.

Теми модулів

1. **Говорити вільно?** (про свободу слова та її межі)
2. **Перевірка правди** (про фейкові новини та медіаграмотність)
3. **Приєднуйся** (про громадянську активність та участь молоді)
4. **Ми та вони** (про стереотипи, ідентичність та інклюзію)
5. **Влада та протест** (про демократію, активізм та інакомислення)
6. **Цифровий ти** (про онлайн-ідентичність та приватність)
7. **Зелені розмови** (про екологічне громадянство)
8. **Поважай правила** (про закон, справедливість та відповідальність)
9. **Зіткнення світів** (про міжкультурну комунікацію та конфлікти)
10. **Висловлюйся** (про публічні виступи, аргументацію та громадянські дебати)

Методи навчання

- Інтерактивні модулі на основі додатків
- Занурення в розповідь та розгалужені діалоги
- Співпраця з однолітками
- Рефлексійні щоденники та медіапроекти
- Ігрові вікторини та дискусійні форуми
- Спільне міжнародне навчання в Інтернеті

Методи оцінювання

- Постійне відстеження прогресу в додатку
- Вікторини з лексики та граматики
- Письмові рефлексії та наративні відповіді
- Спільне оцінювання (оцінювання однолітків, групове оцінювання)
- Кінцевий проект або портфоліо



Цифрове навчання іноземних мов для активного
європейського громадянства та демократичної
культури

Проект № 2024-1-R001-KA220-HED-000249951



GEORGE EMIL PALADE
UNIVERSITY OF MEDICINE,
PHARMACY, SCIENCE, AND
TECHNOLOGY OF TARGU MURES



UNIVERSITY
of NICOSIA



Funded by the European Union. Views and opinions expressed are however those of the author(s) only and do not necessarily reflect those of the European Union or the European Education and Culture Executive Agency (EACEA). Neither the European Union nor EACEA can be held responsible for them.



Co-funded by
the European Union