Міністерство освіти і науки України
Державний заклад
«Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

С. О. Шехавцова

СОЦІОКУЛЬТУРНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Навчально-методичний посібник
для магістрантів закладів вищої освіти

Старобільськ-Полтава
2018

УДК 316.61:[37.091.33:81`243]

Рецензенти:

Дмитренко В. І. **–** доктор філологічних наук, професор кафедри української та світової літератури Криворізького державного педагогічного університету.

Солодка А.К. – доктор педагогічних наук, професор кафедри перекладу Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського.

Кобзар О. І. – доктор філологічних наук, професор кафедри ділової іноземної мови Полтавського університету економіки і торгівлі.

Ш54 **Шехавцова С. О.** Соціокультурні технології викладання іноземних мов: навч.-метод. посіб. для магістрантів закладів вищої освіти / Світлана Олександрівна Шехавцова ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Полтава : Вид-во ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі», 2018. – 117 с.

Навчально-методичний посібник містить комплект освітніх матеріалів з авторського курсу «Соціокультурні технології викладання іноземних мов», зокрема теоретичний матеріал, плани семінарських занять та рекомендовану літературу для самостійної підготовки; питання до самоконтролю магістрантів і проведення семінарських занять, глосарій та тестові завдання до курсу.

Посібник призначено для магістрантів спеціальностей 035 «Філологія. Мова і література (англійська)» і 014.02 «Середня освіта. Мова і література (англійська)» закладів вищої освіти денної та заочної форм навчання.

УДК 316.61:[37.091.33:81`243]

Рекомендовано до друку навчально-методичною радою Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(протокол № від _____ 2018 року)

© Шехавцова С.О., 2018
© ДЗ «ЛНУ імені тараса Шевченка»

ЗМІСТ

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА ……..... 4

ТЕМА 1. Соціокультурний аспект навчання іноземних мов…….5

ТЕМА 2. Психолого-педагогічні основи пізнавальної мотивації у процесі оволодіння іноземною мовою…… 18

ТЕМА 3. Сучасні підходи до викладання іноземних мов: напрямки та тенденції…….……34

ТЕМА 4. Сучасні принципи навчання іноземних мов. Особливості професійно-педагогічної діяльності викладача англійської мови……45

ТЕМА 5. Методи та технології навчання. Технологія портфоліо як показник самоосвітньої діяльності суб'єктів педагогічного процесу……..……56

ТЕМА 6. Особливості використання інтерактивних методів навчання та інтернет-технологій……..….66

ТЕМА 7. Детермінанти змісту суб'єктності майбутніх учителів в сучасному освітньому просторі……..…81

ПЛАНИ СЕМІНАРСЬКИХ ЗАНЯТЬ…….…….93

ГЛОССАРІЙ……..97

ТЕСТОВІ ЗАВДАННЯ ДО КУРСУ ……..…104

ПИТАННЯ ДО САМОКОНТРОЛЮ……109

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА……..111

Пояснювальна записка до авторського курсу

Авторський курс «Соціокультурнів технології викладання іноземних мов» педбачає таку мету – розкрити основні положення щодо сучасних методичних напрямків, підходів та стратегій навчання англійській мові у вищій школі, системний виклад соціокультурного аспекту навчання та формування соціокультурної компетентності студентів закладів вищої освіти в процесі навчання англійської мови; підготувати до виконання самостійних індивідуально-творчих завдань щодо впровадження соціокультурних технологій у навчальній процес.

У результаті вивчення даного курсу студент повинен:

– знати: основні положення сучасних методичних напрямків, підходів та стратегій навчання англійській мові у вищій школі, соціокультурний аспект в процесі навчання англійській мові, систему методів та прийомів навчання; характеристику методичного забезпечення в процесі навчання англійської мови з урахуванням вимог сьогодення.

– вміти:

- обирати ефективні соціокультурні технології в процесі досягнення поставлених цілей на кожному етапі заняття;
- визначати типи вправ та послідовність їх виконання у відповідності до етапів оволодіння мовленнєвими навичками та вміннями, а також з урахуванням труднощів навчального матеріалу і рівнем підготовки студентів;
- використовувати реальні та проектувати навчальні мовленнєві ситуації, а також відповідний їм мовленнєвий матеріал для сприймання і засвоєння мовних явищ, що вивчаються, та їх творчого застосування в мовленнєвій діяльності;
- проектувати і створювати необхідні наочні посібники для проведення занять; реалізовувати загальноосвітній, розвиваючий та виховний потенціал мовленнєвого матеріалу; формувати і розвивати на матеріалі іноземної мови інтелектуальну та емоційну сфери особистості студента, його пізнавальні інтереси;
- вирішувати засобами іноземної мови завдання морального, культурного, естетичного виховання студентів.

ТЕМА 1. СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ. ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.

Основні питання.

1. Поняття «соціокультура» в сучасній методичній науці.
2. Соціокультурний компонент змісту навчання англійської мови.
3. Сутність поняття «соціокультурна компетентність» в процесі оволодіння англійською мовою.
4. Структура соціокультурної компетентності учнів в процесі навчання англійській мові.

Ключові слова: *культура, соціокультурний аспект, зміст навчання англійської мови, соціокультурна компетентність, структура, національна ментальність, міжкультурна комунікація, лінгвокраїнознавчий компонент, соціолінгвістичний компонент, соціально-психологічний компонент, культурологічний компонент, лінгвокультурна компетентність, толерантність, соціолінгвістична компетентність, лексичні одиниці з національно-культурною семантикою, етнопсихологічна компетентність, соціокультурні норми поведінки, звички, традиції, культурне самовизначення, комунікативна компетентність, національно-специфічні моделі поведінки, особливості невербального спілкування.*

Мета: *скласти цілісне уявлення про соціокультурний компонент змісту навчання англійської мови, про основні положення формування соціокультурної компетентності учнів в процесі навчання англійській мові, розкрити специфіку сутність поняття «соціокультурна компетентність» в процесі оволодіння англійською мовою, розкрити ключові поняття: культура, соціокультурний аспект, зміст навчання англійської мови, соціокультурна компетентність.*

1. Поняття «соціокультура» в сучасній методтчній науці.

Іноземна мова сьогодні є найважливішим засобом міжнародного спілкування. Зміни в суспільстві висувають нові вимоги щодо вдосконалення системи навчання іноземних мов у вищої школі, зокрема в частині оновлення змісту навчально-методичної роботи, запровадження новітніх технологій викладання, нових навчальних курсів, коригування навчальних програм відповідно до рекомендації Ради Європи та Міністерства освіти і науки України.

Необхідність наповнення змісту освіти соціокультурними аспектами на сьогодні – головне завдання на загальноєвропейському й національних рівнях. Проблемі соціальної адаптації в іноземному середовищі значну увагу приділили такі вчені-методисти: С. Ніколаєва, М. Топалова, В. Сафонова, П. Сисоєв, Ю. Пассов. Крім того, практично всі національні програми вивчення іноземних мов містять соціокультурний компонент змісту навчання як його складник. Хоча, як правило, цей компонент подано досить обмежено, без урахування вимог часу й нових тенденцій розвитку суспільства, адже

навчальним програмам у школі властивий певний консерватизм незалежно від рівня розвитку країни.

Перш за все, слід уточнити, що в сучасній науці розуміють під терміном „соціокультурність". Зауважимо, що ні тлумачні словники, ні словники з культурології не містять цілісного поняття „соціокультурний", тому ми визначимося зі складниками цього поняття – „соціальний" та „культура".

Маємо зазначити, що всі компоненти соціокультурного змісту взаємопов'язані через поняття культурного та соціального контекстів. Якщо контекст культури передбачає знання реалій, загальних для всього народу - носія мови, то соціальний контекст – це знання конкретних соціальних умов спілкування, прийнятих у країні, мова якої вивчається.

З позиції соціальної педагогіки термін „соціальний" (від лат. *socialis*) трактують як суспільний, що пов'язаний із життям та стосунками людей у суспільстві. Мова йде не тільки про соціальний розвиток та виховання людини, а її орієнтації на соціальні цінності, норми й правила суспільства (середовища життєдіяльності), у якому вона мусить жити та реалізовувати себе як особистість.

Термін „соціокультура" означає, що кожна людина залежно від віку, з одного боку, являє собою певну субкультуру, а з іншого – конкретний результат культурного становлення особистості, яка зумовлена середовищем, соціумом, у якому вона жила та формувалась .

У соціальній філософії поняття „соціальне" вживають у двох значеннях: як усе суспільне і як те, що належи ть до однієї зі сфер суспільного, до соціальної галузі.

До нашого часу вчені нараховують кілька сотень визначень поняття „культури". Найсучасніший словник іноземних слів та висловів пропонує традиційний переклад поняття „культура" з латинської (лат. *cultura* – оброблення; покоління, ввічливість; виховання, освіта, розвиток), крім цього, додається ще кілька визначень.

Словник з культури та культурології надає більш поширені визначення. Нас цікавить одне з визначень культури як „сфери духовного життя людей, що містить у собі предметні результати діяльності людей, а також здібності людини, які реалізуються в діяльності (знання, уміння, навички, рівень інтелекту, естетичного розвитку, світосприйняття, засоби та форми спілкування людей)".

Іноді про культуру говорять як про сукупність форм набутої поведінки, які характерні для деякої групи або суспільства й переходять із покоління до покоління. У зарубіжній літературі існує навіть кілька напрямків, у межах яких визначають поняття „культура", тому що жодне з них ще не визнано єдино правильним.

Вважають, що культура – одне з фундаментальних понять соціально-гуманітарного пізнання. Цей термін почали вживати у другій половині XVIII століття у значенні комплексу, що містить знання, вірування, мистецтво,

закони, мораль та інші здатності та звички, набуті людиною як членом суспільства.

З позицій філософії феномен культури трактують так: „на відміну від природи, тобто матеріальної дійсності, що існує поза людиною, „культура" – це продукт цілеспрямованої діяльності людей, що містить і ту частину природи, яка зазнала впливу цієї діяльності". Поділ культури на матеріальну й духовну зумовлений видом діяльності, функціями, які виконують культурні цінності, характером потреб, що ними задовольняються. До матеріальної культури належать засоби виробництва, а до духовної культури – знання, наука, мораль, різні форми ідеології, норми поведінки й міжлюдського спілкування, досвідченість людей тощо.

Говорячи про культуру, слід зазначити, що культура – надзвичайно складне утворення, тому що існують різні її типи, форми, рівні, різноманітні етнічні, національні форми культури. Кожен народ створює свою, у чомусь своєрідну, навіть унікальну культуру. Ця своєрідність культури, традицій, особливості мови й навіть способу мислення і світорозуміння (того, що називається „менталітетом"), певним чином концентрат історичного досвіду, відбиток долі народу.

Відповідно до специфіки соціологічної науки культуру визначають як синтетичну діяльність з соціалізації людини, виробника матеріальних та нематеріальних цінностей, які утворюють систему соціальних інституцій та регульованих ними норм соціальної життєдіяльності.

Система освіти є тим посередником між людиною та загальною культурою, через яку майже кожна людина не тільки пізнає основний зміст культури, а й засвоює її.

Досліджуючи проблему загальної культури людини на основі особистісно-орієнтованого підходу, І. Зимня зазначила, що для загальної характеристики культури необхідно залучення самої людини у сферу культури як суб'єкта культури, як суб'єкта її розвитку та засвоєння. З педагогічного погляду, І. Зимня зробила спробу визначити сутність культури як сукупність цінностей, норм та ідеалів, що засвоює та використовує людина у процесі її активної життєдіяльності та у взаємозв'язку з іншими людьми. При цьому як кожна людина, перебуваючи в культурі, може бути поза її межами, тобто не помічати її, не вважати себе її частиною, так і культура не вплине своїми засобами на світосприйняття людини.

З позицій особистісно-орієнтованого підходу І. Зимня підкреслює, що загальна культура людини – це єдине цілісне, що вміщує, по-перше, внутрішню культуру, яка визначається особистісними та інтерактивними здібностями людини, а також її дієздатністю, що були виховані в родині та в системі освіти; по-друге, освіченість як засвоєну сукупність знань, що характеризуються системністю, широтою, всебічністю та глибиною.

У контексті загальної культури виділяють три головних напрямки: культура особистості, що вміщує культуру стосунків та культуру саморегуляції, культуру діяльності, яка складається з культури

інтелектуальної діяльності та культури предметної діяльності, і культура соціальної взаємодії, що вміщує культуру поведінки та культуру спілкування. Треба зазначити, що всі культурні складники загальної культури автор виділяє цілком автономно, хоча й умовно, адже в загальній системі їх взаємодія може бути всебічною.

На думку Н. Баришникова, поняття „культура" вміщує знання моделей поведінки різних соціокультурних угруповань та систему властивих їм цінностей. Культура, безперечно, невід'ємна від народу й не здатна існувати незалежно від людей. Але разом з тим і люди не вільні від впливу культури, тому що поведінка людей – це функція культури. Учений уважає, що культурний бар'єр може стати реальним чинником, що перешкоджає взаєморозумінню учасників міжкультурної комунікації, адже науковець зауважує, що культура – це, перш за все, манера мислення, почуття, реагування на певні символи, ураховуючи мовлення.

Поняття культури досить складне та багатоаспектне у визначенні його сутності. Певною мірою культура не залежить від суспільства, але вона не може існувати поза ним і створюється тільки в межах суспільства. Культура має позитивний вплив на людину та на суспільство загалом, але вона може впливати й негативно. Культура існує як процес збереження культурних традицій та норм, проте вона постійно порушує їх, отримуючи свою життєву силу в новаціях, при цьому самооновлюючись.

2. Соціокультурний компонент змісту навчання англійської мови.

Соціокультурний компонент змісту навчання іноземної мови необхідно розподілити на такі складники:

1) *засоби соціокомунікації*, тобто сукупність прийомів і засобів усної та письмової передачі інформації представниками культури чи субкультури. Термін „соціокомунікація", на нашу думку, вміщує сукупність прийомів і засобів усної та письмової передачі інформації представникам іншої культури. До них належить мова, до якої ми включаємо специфічні розрізнення між мовними варіантами. Вони можуть бути в лексиці, граматиці, фонетиці – розрізнення у вимові представників різних штатів, різного соціального статусу, роду діяльності. До мови також належить мова звуків, яка використовується підсвідомо у спілкуванні носіями мови. До засобів соціокомунікації ми також відносимо мову жестів та невербального спілкування, яка потребує особливого вивчення. Так, наприклад, підведений до гори кулак для американців символізує силу та владу. Цей жест використовують на демонстраціях та мітингах протесту представники меншин. До особливостей писемної комунікації ми відносимо правила написання дат, звороті, адрес, резюме, ділових листів, звітів та інших. У деяких випадках відсутність знань засобів соціокомунікації може призвести до непорозумінь або до культурного конфлікту. Наприклад, незнання правил

написань дат (в Україні: день / місяць / рік; у Сполучених Штатах: місяць / день / рік) може призвести до правильного розуміння інформації.

2) *національна ментальність*, або спосіб мислення представників певної культури чи субкультури. До загальних характеристик ментальності належать такі компоненти: знання, поведінка та відносини. Прикладами цих компонентів будуть свята, традиції, обряди та ритуали носіїв мови. Ситуативні характеристики ментальності вміщують установку ментальності, сприйняття та її виявлення. Для американської ментальності властиві такі критерії установки, як індивідуалізм, особистий простір (personal space) та ін. Ці установки мають особливий вплив на поведінку носіїв мови та їхнє сприйняття світу. Названі критерії установки не означають те, що ці риси не належать українцям. Але на міжкультурному рівні у процесі психологічного співставлення двох країн (України та Сполучених Штатів) є деякі тенденції, які необхідно вивчати. Говорячи про ментальність, необхідно визначити ще один елемент – культурне самовизначення, який може включати загальні та ситуативні характеристики. У суспільстві люди об'єднуються за різними ознаками: інтересами, орієнтаціями, загальними цінностями, професіями, політичними поглядами та ін. Учні повинні знати різні культурні групи, об'єднані національними нормами. Національні норми – це характеристики національної ментальності, сформовані під дією національного досягнення. Вивчення вищезазначених питань допоможуть учням отримати більш широку картину про культуру країни, мову якої вони вивчають, та ближче підійти до розуміння реального іномовного соціокультурного середовища.

3) *національні здобутки*, що включають мистецтво, історію, релігію та ін. Національні здобутки й досягнення входять до складу соціокультурного компонента змісту навчання іноземної мови. Мета соціокультурної освіти – це ознайомлення учнів з засобами іноземної мови, з тією частиною національного досягнення, яку знає і якою пишається кожен носій мови; необхідно також показати культурну цінність національного досягнення. Національне досягнення – це свого роду фон національних соціокультурних знань, які становлять культурну цінність.

П. Сисоєв наголошує, що всі складники тісно взаємопов'язані, і зазначає: культура є живою категорією, її розвиток безпосередньо пов'язаний із розвитком суспільства, тому зміст соціокультурного компонента буде постійно змінюватися, набувати нового наповнення. Отже, культура суспільства, що функціонує як засіб комунікації, є невід'ємною від його розвитку.

Відомий український методист С. Ніколаєва трактує зміст навчання іноземної мови в загальноосвітній школі як навчання учнів спілкуватися іноземною мовою в типових ситуаціях повсякденного життя в межах засвоєного програмного матеріалу. Здатність учнів спілкуватися іноземною мовою забезпечується формуванням у них іншомовної комунікативної компетенції, яка охоплює такі види компетенцій: мовну, комунікативну, мовленнєву та соціокультурну.

3. Сутність поняття «соціокультурна компетентність» в процесі оволодіння англійською мовою.

Освітні стандарти щодо вивчення іноземної мови подають мету – досягнення учнями рівня комунікативної компетентності. Треба зауважити, що у стандарті вжито термін „компетенція", а не „компетентність", що є дискусійним і до сьогодні. При цьому додано, що комунікативна компетенція складається з трьох головних видів (мовної, мовленнєвої та соціокультурної). Соціокультурна компетенція охоплює два види (країнознавчу та лінгвокраїнознавчу). При цьому компетенції розглядають як результат навчання та детально характеризують.

П. Сисоєв здійснив продуктивні розробки щодо змісту соціокультурної компетентності. Він вважає, що соціокультурна компетентність вміщує:

1) знання, зокрема теоретичне володіння соціокультурним матеріалом;

2) досвід спілкування іноземною мовою;

3) досвід використання мови.

Соціокультурні теоретичні знання мають формуватися за трьома напрямками: соціокомунікація (мова, мова жестів, писемна комунікація); національна ментальність (загальні характеристики, ситуативні характеристики, культурне самовизначення); національні досягнення (наука та мистецтво, історія та релігія).

У практичному плані науковець пропонує, по-перше, досвід спілкування, тобто обрання відповідного стилю спілкування, правильне трактування явищ соціокультурної іншомовної культури, прогнозування поведінки носіїв мови та культури, здатність долати та вирішувати соціокультурні конфлікти у спілкуванні, створення соціокультурного портрету країни та співучасників комунікації. По-друге, досвід використання мови, тобто впізнавання соціокультурних мовних одиниць у міжкультурній комунікації, правильне використання таких одиниць у мовленні, адекватний переклад соціокультурного забарвленого матеріалу рідною мовою, знаходження відмінностей та аналогій між рідними та іншомовними соціокультурними полями.

Ми вже зазначали, що соціокультурна компетентність є ключовою в змісті навчання іноземних мов, при цьому ми спиралися на досвід європейських країн. Перш ніж розпочати розмову про структуру та зміст соціокультурної компетентності, необхідно з'ясувати, чому ми вважаємо соціокультурну компетентність ключовою.

По-перше, виникнення полікультурного суспільства потребує змін у соціальній культурі суспільства. Тобто стирання соціокультурних меж, створення відкритого Європейського простору та змішування різних етнічних та соціокультурних груп спричинило виникнення полікультурного суспільства, що потребує формування соціокультурної компетентності в кожного громадянина у сфері міжкультурної комунікації. Так,

соціокультурна компетентність надає можливість кожній особистості правильно орієнтуватися та поводити себе в полікультурному суспільстві, що гарантує успіх у життєвому та кар'єрному рості.

По-друге, потреби самої системи освіти визначають сутність усієї системи освіти. Якщо сутність системи освіти полягає у формуванні інтегральної якості людини, що втілюється у загальних здібностях та готовності до діяльності, а також в орієнтації особистості на самостійну та успішну діяльність, необхідну людині для досягнення успіху в особистому, професійному та суспільному житті, то однією з ключових компетентностей, на наш погляд, є соціокультурна компетентність. Саме соціокультурна компетентність надає людині можливість успішно взаємодіяти та жити у відкритому полікультурному просторі.

По-третє, однією з причин є соціальне замовлення професійного ділового світу, який гостро відчуває недостатність професійних та практичних умінь з іноземної мови випускників навчальних закладів.

Навіть якщо випускники володіють достатніми знаннями з іноземної мови, то не завжди ці знання є ключовими у спілкуванні та в процесі знаходження взаємопорозуміння з представниками інших мов та культур, тому що знання та вміння використовувати іншомовні соціокультурні особливості є важливим чинником навіть у діловому спілкуванні. Іноземні ділові партнери можуть не звернути увагу на лінгвістичну помилку, але соціокультурні помилки можуть призвести до втрати партнерських стосунків. Тобто кожен зі співучасників міжкультурної комунікації повинен пристосовуватися до соціокультурного простору, у якому він перебуває. Якщо фахівець перебуває в іншомовному соціокультурному просторі, під час міжкультурного спілкування він має уникати або долати інформаційні соціокультурні непорозуміння, а також аналізувати поведінку представників інших культур з позиції культурного самовизначення.

Таким чином, якщо фахівцеві вдається достатньо точно пристосуватися до правил поведінки конкретного соціокультурного угруповання, то він буде сприйнятий як рівноправний член іншомовного середовища. Слід зазначити, що носії іншої мови беруть до уваги той факт, що представники іншої мови припускаються лексичних та граматичних помилок і сприймають це толерантно, навіть незважаючи на ці помилки й не вказуючи на них співрозмовнику в процесі спілкування. Але інша ситуація щодо соціокультурних помилок відбувається у міжкультурному спілкуванні. Саме соціокультурні норми та стандарти стають вирішальними у спілкуванні з представниками інших мов та культур. Неважко помітити, що перешкодою міжкультурному спілкуванню стають не мовні, а культурні та соціокультурні помилки.

Ураховуючи основні характеристики культури та її роль у спілкуванні з представниками різних культур, більшість науковців вважає, що у спілкуванні з представниками інших мов та культур відіграють роль такі чинники.

По-перше, стереотипи поведінки, які виявляються під час взаємодії людей (мова, яку вони використовують, звички, традиції, яких вони дотримуються, ритуали, які здійснюють у певних ситуаціях).

По-друге, групові норми: притаманні цим групам стандарти та цінності як конкретна загальна норма.

По-третє, правила поведінки у процесі роботі в певних закладах та організаціях, тобто обмеження, які мають сприйняти представники іншої мови та культури для того, щоб стати повноцінним членом соціального угруповання або для повноцінного міжкультурного спілкування, а також атмосфера: почуття, що визначаються складом групи та характерною манерою взаємодії членів угруповання один із одним та з іншими людьми.

Практичний досвід: методи й технічні прийоми, що використовують члени угруповання для досягнення певної мети, здатність здійснювати певні дії, що передаються з покоління до покоління та ніде не зафіксовані, а також передавати інтеграційні символи – ідеї, почуття, що завжди оцінюються. Цей рівень культури завжди відбиває не когнітивну, а емоційну, естетичну реакцію членів угруповання.

Отже, у кожній національній культурі є кілька культур (чи субкультур), оскільки кожна соціальна група відрізняється від інших своїми професійними, релігійними та іншими ознаками, створює в чомусь свою особливу культуру.

4. Структура соціокультурної компетентності в процесі навчання англійській мові.

Сьогодні досить багато науковців здійснюють спробу самостійно визначити структуру та зміст соціокультурної компетентності. Наприклад, Г. Воробйов запропонував такі компоненти соціокультурної компетентності:

1) лінгвокраїнознавчий компонент (лексичні одиниці з національно-культурною семантикою та вміння їх використовувати в ситуаціях міжкультурного спілкування);

2) соціолінгвістичний компонент (мовні особливості соціальних груп, представників різних поколінь, статей, суспільних груп та діалектів);

3) соціально-психологічний компонент (використання соціокультурних сценаріїв, національних специфічних моделей поведінки з комунікативною технікою, яка відповідає нормам певної культури);

4) культурологічний компонент (соціокультурний, історико-культурний, етнокультурний фон).

Теоретичною основою визначення компетентностей, що входять до складу соціокультурної компетентності, стали визначені педагогічні та методичні підходи й напрямки вивчення соціокультурного компоненту навчання іноземних мов. На основі аналізу вітчизняної та зарубіжної літератури, а також європейського досвіду, присвяченого проблемі

класифікації ключових компетентностей, ми здійснимо спробу запропонувати свій варіант структури соціокультурної компетентності.

Спираючись на рекомендації експертів Ради Європи щодо формування ключових компетентностей, оволодіння якими є критерієм якості освіти, серед яких соціальна компетентність є ключовою у полікультурному суспільстві.

Соціокультурна компетентність містить такі компетентності.

По-перше, соціолінгвістична компетентність, яку передбачає соціолінгвістичний підхід, що містить знання лексичних одиниць з національно-культурною семантикою; особливості писемного мовлення, знання мовних особливостей соціальних угруповань та національних меншин.

Соціолінгвістична компетентність передбачає вилучення інформації про іншомовну культуру з мовних одиниць та знання мовних особливостей соціальних пластів іншомовного населення. Необхідність вибору та вивчення мовних одиниць, у яких яскраво виявляється своєрідність національної культури та які неможливо зрозуміти так, як їх розуміють носії мови, зумовлено виникненням непорозуміння у процесі міжкультурної комунікації. Такі одиниці трапляються доволі часто: у випадках спілкування з іноземцями, під час читання художньої літератури, преси, перегляду кінофільмів чи відеофільмів.

До складу лексичних одиниць з яскравою національно-культурною семантикою належать: назви реалій (предмети чи явища, характерні для однієї культури й відсутні в іншій); конотативна лексика (слова, що збігаються головним значенням, але протилежні за культурно-історичними асоціаціями) та фонова лексика (слова, які означають предмети та явища, що мають аналоги з порівняльною культурою, але різняться національними та соціальними особливостями функціонування, форми чи сутність предметів).

Більше того, соціолінгвістична компетентність передбачає володіння особливостями писемного мовлення, які враховують правила написання ділових паперів, звертань, резюме, адреси та ін. У деяких випадках незнання особливостей писемного мовлення може призвести до непорозуміння між представниками різних культур та соціокультурних угруповань. Очевидно, соціолінгвістична компетентність передбачає знання та вміння використання мовних особливостей іноземної мови різними соціальними угрупованнями, тобто представниками різних поколінь, суспільних груп, національних меншин та діалектів.

По-друге, лінгвокультурна компетентність, яка формується на основі лінгвокультурологічного підходу, що передбачає знання історично-культурного, краєзнавчого матеріалу, а також уміння виявляти толерантність (повагу та розуміння соціокультурних особливостей представників інших культур); соціальну відповідальність (відповідальність за свою поведінку як громадянина української держави).

В умовах міжкультурного спілкування майбутні фахівці іноземної мови повинні не тільки інтерпретувати іншу культуру, а й усвідомлювати себе частиною української культури та бути істинними представниками рідної культури.

По-третє, етнопсихологічна компетентність, яка передбачає засвоєння норм поведінки (соціокультурні норми поведінки в умовах міжкультурної комунікації); національної ментальності (ціннісно-розумові аспекти духовної культури, спосіб життя соціокультурних співтовариств та співвідносні з ними звички, норми, традиції); культурне самовизначення (визначення себе як полікультурного суб'єкта). Найбільшу ускладненість становить формування культурно-психологічної компетентності. Цю компетентність пропонує етнокомунікативний та соціокультурний підходи.

В основі світосприйняття та світорозуміння кожного народу лежить своя система предметних значень та соціальних стереотипів. Тому свідомість людини завжди етнічно та національно зумовлена, сприйняття світу одним народом не завжди збігається зі світосприйняттям іншого. Таким чином, у кожного народу своя система мислення, поведінки, емоцій. Традиції та обряди, територіально-географічне розташування також відіграють велике значення. Треба додати, що запозичування елементів однієї культури в іншої не завжди відбувається як механічний процес, не завжди є автоматичною послідовністю культурних контактів. Такі елементи культури часто переосмислюються та отримують нове значення в іншій культурі.

Слід мати на увазі, що головною причиною непорозуміння при міжкультурній комунікації є неадекватність світосприйняття учасників спілкування, а не тільки розрізненість мов.

Кожна культура складається з двох рівнів: а) зовнішній, очевидний (експліцитний) – мова, предмети культури, політична та економічна структури, види мистецтва, міфи, ритуали, традиції; б) прихований, неявний рівень культури (імпліцитний), що складає сутність національної специфіки, тобто культурне значення (норми, цінності, що впливають на комунікацію, поведінку, базові уявлення, життєві установки та досвід), тобто психологічні риси культури, враховуючи цінності та спосіб мислення.

Саме тому, незважаючи на те, що мова та інші компоненти експліцитного рівня перебувають на поверхні, їхнє культурне та соціокультурне значення може бути непомітним для представників іншої культури й може бути незрозумілим чи неправильно інтерпретованим без розуміння суттєвих, зовнішньо непомітних складників культури, тобто цінностей, ціннісних орієнтацій, способу мислення та норм. Саме це впливає на розрізненість у мовленні та на мовленнєву поведінку. Таким чином, цінності об'єктивні. Вони використовуються людиною в діяльності та характеризують її ставлення до подій, явищ, соціуму, при цьому вони стають її ціннісними орієнтирами. Саме вони впливають на вибір мовних засобів, стилю мовлення, регулюють комунікативні дії людини, спосіб мислення, емоції та почуття, що лежать в основі її поведінки.

Норми, що ґрунтуються на моральному коді, роблять цінності культури у вигляді загальноприйнятих, стандартних зразків поведінки та дій людини в певному соціумі, тобто вони є свого роду еталонами очікуваної поведінки в типізованих ситуаціях і за умови прийняття їх індивідом є регулятором його поведінки. Фактично неможливо побачити саму культуру, її вияви помітні тільки в поведінці, діях, судженнях, реакції чи в стилі мовлення.

Саме імпліцитний рівень іншомовної культури й викликає трудність у вивченні іноземної мови та культури. Неважко помітити, що люди намагаються розглядати все з позицій поведінки, властивої їхній рідній культурі. Тому необхідно звертати увагу на цей аспект спілкування, вивчати його та намагатися зрозуміти іншу культуру з позиції представників іншомовної культури.

Ментальність поведінки, яка ґрунтується на аналізі причин, умов та наслідків, є діючим інструментом саморегуляції поведінки. Тому загальновизнаним є той факт, що англійська нація залишається однією з найбільш законослухняних у світі. Соціальні ролі також визначають поведінку індивіда. У соціально-психологічній літературі „соціальну роль" визначають як нормативно-схвалений зразок поведінки, очікуваної від кожного індивіда, який має визначений соціальний статус, містить відбиток суспільної оцінки і є суспільною функцією певного індивіда.

Очевидно, що культурне самовизначення (ідентифікація) – це, у першу чергу, вибір певного варіанта поведінки, можливий тільки через культурну обізнаність, тобто знання вже наявних варіантів. Культурна обізнаність ураховує знання варіантів стилів та життя спільнот, що вивчаються, а також формування таких якостей, як толерантність, терпимість до представників інших культур. Більш того, науковець стверджує, що культурне самовизначення – це перехід від знань та розуміння до активної діяльності.

У психологічній літературі „ідентифікація" – це спосіб усвідомлення належності до певної спільноти через ототожнення себе з нею. Через ідентифікацію люди сприймають поведінку інших людей, їхні цінності, норми, зразки поведінки, як власні.

У процесі культурного самовизначення в певному типі культури кожна людина робить свій вибір та самостійно віддає перевагу тому чи тому варіанту поведінки. Тому під культурним самовизначенням ми розуміємо самостійне визначення особистістю свого місця серед інших культур у полікультурному просторі, при цьому вона цілеспрямовано відносить себе до певної соціокультурної групи та діє за обраним соціокультурним варіантом.

Характерною особливістю культурного самовизначення є те, що студенти приходять до розуміння того, що в основі кожної культури лежить система цінностей та норм, що об'єднують людей за певними ознаками. У цьому контексті слід розуміти, що оцінювати кожну певну культуру необхідно тільки з позицій норм та цінностей цієї культури, а також брати це до уваги та діяти адекватно до норм та цінностей певної культури.

По-четверте, комунікативна компетентність, сутність якої полягає у здатності до взаємодії в умовах міжкультурної комунікації (національно-специфічні моделі комунікативної поведінки), виборі належного стилю спілкування, особливостей невербального спілкування.

Комунікативна компетентність є однією з ключових компетентностей, що належить до соціокультурної компетентності, тому що в основі останньої лежить міжкультурна комунікація. Тільки в міжкультурному спілкуванні виявляється соціокультурна компетентність фахівців або некомпетентність. Більшість авторів має спільну думку, що комунікативна компетентність, тобто готовність та здатність до взаємодії, вербальної та невербальної (міміка, жести), з іншими людьми, є найважливішою якістю, необхідною людині майже в усіх ситуаціях життя.

На основі структури соціокультурної компетентності, змістовний блок соціокультурної компетентності передбачає визначення базових знань та вмінь, що забезпечують успішну міжкультурну комунікацію майбутніх учителів іноземної мови. В основі специфічних умінь лежать не стільки знання соціокультурних явищ іншомовного середовища, скільки здатність розв'язувати соціокультурні непорозуміння та адекватно орієнтуватися в соціокультурних ситуаціях, що виникають в іншомовному середовищі, при цьому узгоджувати свою поведінку відповідно до таких ситуацій.

До змістовного блоку належать такі знання та вміння:

– знання різних типів культур (знання історично-культурного та краєзнавчого матеріалу) та вміння орієнтуватися в полікультурному світі, при цьому виявляти толерантність та повагу до представників інших культур;

– знання особливостей поведінки співучасників міжкультурної комунікації та вміння адекватно оцінювати їхню поведінку, ставити самого себе на місце інших;

– знання мовленнєвих особливостей іншого соціокультурного середовища та вміння будувати взаємини з людьми інших соціокультурних сфер та виявляти дипломатичність з метою підтримки діалогу культур;

– знання особливостей соціальних, культурних та національних угруповань та вміння узгоджувати свою поведінку відповідно до соціокультурної ситуації, тобто вміння адаптувати свою поведінку до поведінки, адекватної чи близької носіям мови та іншої культури;

– знання соціокультурних помилок, що ведуть до непорозуміння, виникнення хибної інтерпретації фактів культури та конфліктних ситуацій на міжкультурному рівні та вміння прогнозувати й уникати їх;

– знання особливостей вербального та невербального спілкування та вміння взаємодіяти з різними людьми, легко пристосовуватися до обставин, які швидко змінюються, виявляти мобільність у спілкуванні;

– уміння робити переоцінку подіям, активно знаходити своє місці серед них;

– уміння визначати власну роль, місце та ставлення до своєї соціокультурної позиції в полікультурному суспільстві, при цьому виступати справжнім представником рідної культури.

Висновки. Соціокультурна компетентність у процесі оволодіння іноземною мовою має такі компоненти:

• *лінгвокультурна* компетентність (знання історико-культурних, країнознавчих особливостей, етнокультурного фону країни, прояв толерантності, поваги та розуміння соціокультурних особливостей представників інших культур; виявлення соціальної відповідальності за свою поведінку як громадянина української держави);

• *соціолінгвістична* компетентність (знання лексичних одиниць з національно-культурною семантикою, особливостей писемного мовлення, знання мовленнєвих особливостей соціальних угруповань та національних меншин);

• *етнопсихологічна* компетентність (знання соціокультурних норм поведінки в умовах міжкультурної комунікації, національної ментальності, ціннісно-розумових аспектів духовної культури, способу життя соціокультурних співтовариств та співвідносні з ними звички, норми, традиції; уміння та навички культурного самовизначення, тобто визначення себе як полікультурного суб'єкта);

• *комунікативна* компетентність (здатність до взаємодії в умовах міжкультурної комунікації, знання національно-специфічних моделей комунікативної поведінки представників інших мов та культур; вибір відповідного стилю спілкування; уміння використовувати особливості невербального спілкування).

Питання до самоконтролю

1. Розкрийте сутність соціокультурного аспекту навчання іноземних.
2. Назвіть праці науковців, які займались вивченням соціокультурного аспекту навчання іноземних мов.
3. Обґрунтуйте різні точки зору щодо визначення терміну „соціокультура".
4. Визначте роль експліцитного та імпліцитного рівнів культури на формування соціокультурної компетентності.
5. Прокоментуйте вплив національної ментальності представників різних мов та культур на процес міжкультурної комунікації.
6. Означте місце комунікативної компетентності в системі ключових компетентній, що були рекомендовані експертами Ради Європи.
7. Розкрийте сутність соціолінгвістичної компетентності.

ТЕМА 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПІЗНАВАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ У ПРОЦЕСІ ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ.

Основні питання.

1. Поняття «мотивація» в сучасній методичній науці.
2. Типи умінь: конструктивні вміння, організаційно-технологічні вміння, операційні вміння.
3. Роль спостереження в навчанні іноземної мови.
4. Прийоми розумової діяльності в процесі оволодіння іноземною мовою.
5. Процесс активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів щодо вивчення іноземної мови.
6. Навчальна мотивація як необхідна умова для розгортання актуальної розумової діяльності у процесі оволодіння іноземною мовою.

Ключові слова: *пізнавальна мотивація, конструктивні (навчальні) вміння, організаційно-технологічні вміння, операційні вміння, активація пізнання, пізнавальний інтерес, спостереження в навчанні, прийоми розумової діяльності, аналіз, синтез, порівняння,* активізація, навчально-пізнавальна діяльність, мотив, *мотивація.*

Мета: *скласти цілісне уявлення про пізнавальну мотивацію в процесі оволодіння англійської мови, про основні типи умінь: конструктивні вміння, організаційно-технологічні вміння, операційні вміння, розкрити специфіку спостереження в навчанні іноземної мови, розкрити ключові поняття: активація пізнання, пізнавальний інтерес, спостереження в навчанні, прийоми розумової діяльності, аналіз, синтез, порівняння,* активізація.

1. Поняття «мотивація» в сучасній методтчній науці.

У психолого-педагогічній, філософській науках поняття мотивації трактують по-різному. Так, дослідники визначають мотивацію і як один конкретний мотив, і як єдину систему мотивів, і як особливу сферу, що включає потреби, цілі, мотиви, інтереси в їх складному сплетінні. Структура мотиву як основи дії або вчинку – багатокомпонентна, у ній найчастіше відбиваються кілька причин і цілей. Зрозуміло, до того, як людина може зробити щось, вона повинна захотіти це зробити. Це твердження стосується і навчального процесу, тобто перед тим, як учень зможе вивчити матеріал, він повинен захотіти це зробити.

Серед багатьох чинників, які визначають характер та якість учнівської навчальної діяльності, провідне місце посідає рівень пізнавальної діяльності школярів, що виявляється в ініціативності та самостійності, ефективному засвоєнні знань, формуванні вмінь і навичок. Пізнавальні вміння і навички виступають однією з найголовніших частин процесу навчання учнів. Уміння – це підготовленість до практичних і теоретичних дій, які виконуються швидко, точно й свідомо, на основі набутих знань і життєвого досвіду. Коли вони вдосконалюються й автоматизуються, вони перетворюються на

навички. Головні ознаки вмінь: гнучкість, стійкість, тривалість, максимальне наближення до реальних умов і завдань. Навички в навчанні – це навчальні дії, яких набувають у результаті багаторазових виконань автоматизованого характеру. З оволодінням учнями знаннями та вміннями в їхньому усному та писемному мовленні, під час розв'язання навчальних завдань тощо з'являються автоматизовані елементи. Уміння – це підготовленість до свідомих і точних дій, а навичка – це автоматизована ланка цієї діяльності. Елементи вмінь часто переходять у навички, які у свою чергу сприяють удосконаленню вмінь.

Навчальна діяльність учнів передбачає виконання сукупності різних дій. Тому вона складається з низки часткових умінь. Так, уміння школярів навчатися включає: уміння планувати свою навчальну домашню роботу та її виконання раціональними способами, вивчати напам'ять заданий текст, виконувати письмові завдання, контролювати результат їх виконання. Комплекс часткових умінь, тісно пов'язаних між собою, становить усе те, що називають умінням.

Уміння – проміжний етап опанування нового способу дії відповідно до певних правил (знань). Уміння співвідноситься з тим рівнем, який на початковому етапі виявляється у формі опанованого знання (правила, теореми, визначення), яке зрозуміле учневі й може бути довільно відтворене. Під час використання цього знання воно набуває деяких операційних характеристик, має форму правильно виконуваних дій, що регулюються цим правилом. У разі виникнення труднощів учень звертається до правила з метою контролю над діями або перевірки допущених помилок.

На етапі уміння опанований спосіб дії регулюється знанням. У процесі тренування, яке включає розв'язання нових завдань у нових умовах, досягається перетворення вміння на навичку. При цьому відбувається зміна регуляційно-орієнтувальної основи дії, а сама дія виконується правильно, без співвіднесення з правилом (знанням).

Процес виконання дії здійснюється у формі автоматизованої (не усвідомлюваної) психічної регуляції. А звернення до знання відбувається лише у випадках утруднень у дії.

Типи дій, засновані на використанні різноманітних знань і включенні їх до певних видів діяльності (читання, письма тощо), мають специфічні особливості на шляху від знання до вміння й від уміння до навички.

Загальними умовами, що сприяють найбільшій ефективності формування уміння, є: а) розуміння людиною узагальненого правила; б) зворотний зв'язок у процесі розв'язання нових завдань. Повторюючи певну дію, людина вправляється, виконуючи її. Унаслідок цього вдосконалюється виконання нею цієї дії. Дія виконується дедалі швидше, легше, вільніше, вимагає меншого напруження, зусиль і вольового контролю, кількість помилкових рухів зменшується.

2. Типи умінь: конструктивні (навчальні) вміння, організаційно-технологічні вміння, операційні вміння.

Найбільшу групу становлять трудові вміння людини, які диференціюються за окремими різновидами виробничої праці:

1) конструктивні (навчальні) вміння, пов'язані з уявленнями про продукти праці, з конструюванням їх за малюнками, моделями, описами та з виявом цих уявлень у словах, моделях, проектах, робочих рухах;

2) організаційно-технологічні вміння, пов'язані з добором потрібних знарядь праці та матеріалів, з визначенням способів їх обробки, плануванням і контролем самої праці;

3) операційні (трудові) вміння, пов'язані із застосуванням знарядь праці та матеріалів для виготовлення певного продукту праці, з виконанням потрібних для цього виробничих операцій.

Особливу групу складають мовні вміння та навички, які є складниками мовлення людини, спрямованими на задоволення її потреби в спілкуванні з іншими людьми, в обміні думками. Вони включають навички усного й писемного мовлення.

Розумові вміння виявляються у виконанні різних видів розумової діяльності (наприклад, запам'ятовуванні певного матеріалу, розв'язанні арифметичних та інших задач, виконанні розумових операцій, дослідних завдань, під час теоретичної роботи в певній галузі тощо). Широке коло різних умінь об'єднується також під назвою мистецьких, спортивних та інших їх різновидів.

Уміння сприяють розгортанню творчої діяльності людини і, отже, стають одним із найважливіших чинників її загального розумового розвитку. Якби людина не мала можливості набувати навичок, вона не могла б просунутися на жодний щабель розвитку, на її шляху невпинно виникали б незліченні труднощі.

Навчання в школі вимагає від учня організованості й дисципліни, щоденної систематичної роботи. Цим навчальна діяльність школяра відрізняється від ігрової діяльності дошкільняти й наближається до трудової діяльності.

Розходження між уміннями й навичками виявляються в процесі їх формування. Уміння формуються вправами в зміних умовах, тобто в процесі переносу способів дій у трохи змінену й нову навчальну ситуацію. У процесі свого вдосконалювання уміння загалом не автоматизуються, оскільки цьому процесові не піддається центральна ланка розв'язання розумових задач: здійснення принципу (основної ідеї) їх вирішення на основі зв'язку відомого з невідомим. Тому дії, що відбуваються за допомогою умінь, завжди усвідомлювані.

Навички виробляються багаторазовими вправами в тих самих умовах діяльності. При цьому виконана дія носить автоматизований характер, а контроль за її виконанням здійснюється головним чином підсвідомо. Це розвантажує мозок, допомагає вирішувати йому складну розумову задачу.

Варто враховувати, що високорозвинені інтелектуальні уміння мають складну структуру, містять більш прості уміння і ряд навичок, пов'язаних між собою, та забезпечують цілісний акт розв'язання розумових задач. Розумові дії, у яких виявляються ці вміння, містять аналіз умов і шляхів вирішення задач, способів дій і навичок, їх застосування в потрібній комбінації і послідовності.

Процес формування загальнопізнавальних умінь та навичок здійснюється у взаємозв'язку з вихованням мотивації навчання. Традиційно педагоги й психологи окремо вивчають ці дві взаємозалежні сторони навчання школярів.

Позитивна мотивація благотворно впливає на оволодіння школярами способами навчально-пізнавальної діяльності. Формування вмінь благотворно впливає на формування мотивів навчання учнів. Виявлено також, що способи навчально-пізнавальної діяльності є не тільки засобами задоволення пізнавальної потреби, але й самі стають ними.

Основою пізнавальної мотивації є такі засадові індивідуально-психологічні характеристики особистості: допитливість, знаттєлюбність, інтерес. Допитливість має досить велику спонукальну силу в мотивуванні навчання. Допитлива людина завжди спрямована до активного споглядання явищ світу, взаємодії з ними, актуалізації можливих і дійсних способів їхнього перетворення (реального чи ідеального). Допитлива людина постійно перебуває у стані „активації пізнання", який є для неї звичним, необхідним. Цей стан легко актуалізується людиною при виникненні певного „пізнавального інтересу" і, як правило, спрямований на його задоволення, на здійснення, завершення необхідного пізнавального акту.

Прагнення не тільки задовольнити пізнавальний інтерес і отримати відповідь на запитання, що його вербалізує, а й побудувати певне завершене (стосовно конкретної пізнавальної ситуації) уявлення конкретне явище, окрему характеристику, закономірність розгортання якогось процесу тощо – саме це прагнення визначає змістову основу знаттєлюбності. Сутнісним для цієї характеристики індивіда є її процесуальний аспект: відносно постійна спрямованість на самостійний синтез набутих знань, поєднання їх у загальну систему, досить легко актуалізований процес накопичення та узагальнення окремих даних про предмет пізнавальної активності.

Під інтересами розуміють мотиви, у яких втілено емоційно забарвлені пізнавальні потреби особистості. Звідси пізнавальні інтереси – це група мотивів, пов'язана зі змістом і процесом навчання й орієнтована на опанування способу певної діяльності. Розвиток цих мотивів зумовлений впливом двох чинників: по-перше, рівнем розвитку пізнавальної потреби, по-друге, рівнем змісту й організації навчального процесу. В основі розвитку пізнавальних інтересів перебуває пізнавальна потреба, яка є похідною від потреби в зовнішніх враженнях та активованості центральної нервової системи. Таке психічне явище є суто індивідуальним і вродженим утворенням, яке виявляється вже в ранньому віці.

Велику увагу дослідженню активуючого впливу пізнавальних потреб, які виникають у процесі навчальної діяльності, приділяв С. Рубінштейн. Він пропонував розрізняти інтерес до предмета й інтерес до процесу його вивчення. Він виділив такі основні види пізнавальної мотивації навчання:

1) безпосередній інтерес до самого змісту предмета, дійсності, яка в ньому відбивається. Його прояви бувають у певних випадках доволі сильними й стійкими;

2) інтерес, викликаний характером розумової діяльності, якої потребує засвоювання предмета;

3) інтерес, зумовлений відповідністю нахилів виховання до того, що вивчається. Як наслідок, певні дисципліни легко засвоюються, а успіхи в навчанні створюють додаткову мотивацію навчання;

4) визначений інтерес до предмета, прямо пов'язаного з обраною майбутньою практичною діяльністю.

Вітчизняні педагоги поділяють уміння за ступенем їх узагальнення: конкретні (або предметні), загальні (або інтелектуальні), узагальнені (уміння працювати з книжкою, спостерігати, складати план тощо). Дослідження переконують, що найбільшу цінність мають загальні вміння. Незалежність їхньої структури від змісту, на який спрямоване розумове завдання, виступає вирішальною умовою забезпечення широкого перенесення цих умінь на різний зміст і в різні ситуації. Загальні вміння є обов'язковим компонентом пізнавальної діяльності у процесі вивчення всіх навчальних дисциплін.

До загальних пізнавальних умінь належать: уміння аналізувати й синтезувати, порівнювати й узагальнювати, робити висновки, виокремлювати причинно-наслідкові зв'язки між явищами (тобто виконувати певні розумові операції). Наявність вироблених пізнавальних умінь збагачує процес оволодіння знаннями. Вони дають можливість учням власними силами виконувати пізнавальну роботу, що підвищує їхні пізнавальні можливості, вселяє віру у власні сили, забезпечує оптимальні умови для самоствердження особистості, для формування пізнавальних інтересів.

У пізнавальній діяльності взаємодіють дві форми: сприймання і мислення, які мають різні функції. Перша в основному забезпечує пізнання зовнішніх ознак і властивостей об'єктів (колір, форма, величина, розташування предметів тощо), а друга – через розв'язування завдань допомагає пізнати внутрішні властивості й ознаки окремого предмета, явища і зв'язки між ними. Саме це зумовлює таку особливість розвитку дитини, як одночасне функціонування в навчальній діяльності молодшого школяра різних видів мислення: наочно-образного, практичного й словесно-логічного, або понятійного. Лише поступово переважає останній вид мислення, але на його якості завжди позначаються багатство та міцність чуттєвого досвіду учнів.

3. Роль спостереження в навчанні іноземної мови.

Психологи відзначають, що в процесі розвитку людини першим формується сприймання, на основі якого в дитини складається сенсорний (чуттєвий) досвід. Український психолог Г. Костюк пише: „Процес сприймання відбувається ефективніше, коли перед учнями ставляться спеціальні завдання, проводяться спостереження, які спонукають їх придивлятися чи прислухатися до певних об'єктів, виділяти їхні характерні ознаки, означати певними словами, тобто в таких ситуаціях в учнів швидше розвивається спостережливість, ніж тоді коли сприймання наочних об'єктів і тільки ілюстрацією готових відомостей, які повідомляє вчитель. Показниками розвитку спостережливості є вдосконалення перцептивного аналізу й синтезу об'єктів, об'єднання в єдине ціле малопомітних їх ознак і властивостей, підвищення точності словесного їх опису, формування настанови на спостереження".

Спостереження в навчанні характеризується активністю сприймання і тісно пов'язане з мисленням, мовленням, почуттями, довільністю уваги. Залучаючи учнів до цілеспрямованих спостережень, учитель:

1) уточнює і збагачує їхні уявлення і поняття про відомі об'єкти;

2) формує нові поняття про зв'язки, відношення між предметами та явищами;

3) активізує різні форми сприймання;

4) навчає послідовності розумових і практичних дій під час спостереження одного чи кількох об'єктів;

5) збуджує інтерес і допитливість учнів.

Це допомагає учням поступово оволодівати спостереженням як методом пізнання.

Сприймання не буде пасивним процесом, якщо дати учням установку, на що звернути увагу; поставити їм запитання, що активізують мислення, яке, за визначенням С. Рубінштейна, є системою „...свідомих операцій, спрямованих на розв'язання завдань через розкриття об'єктивних зв'язків відношень".

Онтогенез людського мислення – це процес набуття дитиною суспільно-історичних засобів і способів розумової діяльності. У межах цього процесу практичні дії дитини виступають елементарними формами пізнання. Мислення дитини відбувається під час її предметної діяльності, спілкування, набуття суспільного досвіду. Отже, це і є складником будь-якого пізнавального процесу – сприйняття, пам'яті чи уяви тощо. Розумові дії належать операційних компонентів у структурі пізнавальної активності. Це означає, що її можна й необхідно розвивати, а також інею можна й необхідно керувати, тобто управляти розумовою діяльністю в особливе значення для учнів молодших класів, бо завдяки цілеспрямованому формуванню змістових структур розумової діяльності можна існувати головну функцію початкової школи – підготовку учнів до подальшого навчання, тому що в цьому формується здатність дитини до розумової діяльності.

Необхідно навчати дітей прийомів ігрової діяльності та застосувати їх у власній практиці, навчати керувати власними психічними процесами, розвивати індивідуальну розумову діяльність. Система прийомів, яка формується у школярів, сприяє успішному засвоєнню знань, змінює ставлення до навчання та розширює пізнавальні інтереси.

4. Прийоми розумової діяльності в процесі оволодіння іноземною мовою.

Прийоми розумової діяльності виступають раціональним засобом виконання учнями розумових операцій розв'язування навчальних завдань у процесі набуття і використання знань.

Відомо, що в основі всіх розумових дій лежать процеси аналізу й синтезу, тобто розкладання та об'єднання. Виконуючи їх, учень спостерігає, виділяє ознаки, частини, диференціює, встановлює зв'язки. Формування загальнопізнавального вміння передбачає опору на ці операції. Аналіз є звичайним умінням для їх елементів навчальної діяльності.

В. Міжериков дає таку характеристику цих понять: „Аналіз і синтез у навчанні – це застосування вчителем логічних прийомів, відповідно до предметів та явищ, що розглядаються за окремими ознаками (аналіз) і навпаки, всебічно у цілому (синтез), аналіз і синтез можуть бути зведені до таких головних видів діяльності:

- мисленнєве розчленування цілого на частини (елементарний аналіз) і зворотний процес складання цілого із його частин (елементарний синтез);
- перехід від конкретного до абстрактного способом виділення у конкретному загальних ознак відповідно до поставленого завдання (абстрагувальний аналіз) і перехід від абстрактного до конкретного через узагальнення загальних ознак (узагальнювальний синтез);
- під час використання аналізу в процесі мислення відбувається перехід від наслідку до його причин, за допомогою синтезу встановлюється зв'язок причин і наслідків;
- рух від того, що шукають, до даного виражає аналіз, а зворотний рух – від даних умов до того, що шукають, виражає синтез".

На емпіричному рівні вміння аналізувати починає формуватися ще під час дошкільного періоду, бо без цього вміння неможливо навіть скласти найпростіший опис предмета. Під час подальшого навчання вміння аналізувати вдосконалюється: від предметно-наочного аналізу учні переходять до словесно-логічного; зростає кількість розчленованих елементів; відбувається багатоступеневий аналіз і цілого, і його частин; застосовується диференційований аналіз, тобто паралельно аналізуються різні, але порівнювані явища.

Органічним продовженням аналізу є синтез, що може будуватися лише на аналізі. Це гносеологічна закономірність навчального процесу. Отже, у процесі пізнання конкретного предмета, явища, категорії є діалектична взаємодія і взаємозумовленість аналізу й синтезу. Але необхідність уживання

терміна „синтез” у практиці навчання трапляється дуже рідко, бо ця логічна дія здебільшого є складником інших способів навчально-пізнавальної діяльності (узагальнення, формулювання висновку, класифікації, систематизації). Аналіз і синтез – поняття співвідносні, вводити й роз’яснювати їх бажано одночасно, що дозволяє використовувати протиставлення для кращого засвоєння цих прийомів. Синтезування – більш складна для учнів операція, тому що об’єднання елементів у процесі мислення вимагає розкриття тих внутрішніх зв’язків, які роблять їх складниками цілісного об’єкта. Саме завдяки розкриттю цих зв’язків синтезовані знання про об’єкт є повнішими, ніж сума знань про окремі його частини.

Важливу роль у здобутті знань і розвитку інтелектуальних здібностей учнів відіграє вміння порівнювати (Д. Богоявленський, Н. Менчинська, О. Савченко). Ще К. Ушинський стверджував, що „порівняння є основа усякого поняття і всякого мислення”. „Усе нове, – писав він, – пізнається через порівняння, і якби нам подали який-небудь новий предмет, який ми не змогли б ні з чим порівняти і ні від чого відрізнити (якби такий предмет міг існувати), тоді ми не могли б скласти про такий предмет жодної думки і не могли б сказати про нього жодного слова”.

Порівняння в навчанні – поширений дидактичний прийом і розумова операція, завдяки якій з’ясовуються риси схожості й відмінності між певними предметами та явищами. Воно дає змогу вчителю скеровувати думки учнів на явища й предмети, які недоступні для безпосереднього сприйняття.

Порівняння відбувається у двох основних формах: зіставлення і протиставлення. Зіставлення – це процес порівняння, спрямований на виділення суттєвих ознак, що є загальними для ряду об’єктів (позитивна сторона абстракції), а протиставлення є процесом виділення того, від чого необхідно відмежовуватися під час виділення суттєвих ознак (негативна абстрактність). У процесі абстрагування обидва вони завжди співіснують.

Порівняння може відбуватися у різних напрямах (подібність, відмінність), з різним рівнем складності (за внутрішніми або зовнішніми ознаками, за однією або декількома), за якісними (колір, форма) і за кількісними (більше – менше, довше – коротше, вище – нижче тощо) характеристиками.

Більшість дослідників виділяє такі види порівняння: повне (одночасно розкриваються і загальні, й відмітні ознаки) або часткове (тільки подібні або тільки різні ознаки); комплексне (об’єкти порівнюються за декількома лініями) або однолінійне; зіставлення подібних ознак; паралельне, послідовне й відкладене порівняння (щойно після ознайомлення учнів з об’єктами або через деякий час).

5. Процесс активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів щодо вивчення іноземної мови.

Розкриваючи сутність поняття „навчально-пізнавальна діяльність школяра", з'ясуємо насамперед невіддільно пов'язане з ним поняття „активність". Зазначимо, що ця наукова категорія досліджується в різних аспектах: психологічному, біологічному, соціологічному.

Термін „активність" походить від латинського „activus" і означає „енергійний, ініціативний, діяльний". Наприклад, відомий український психолог Г. Костюк трактує активність як здатність змінювати навколишню дійсність відповідно до особистих потреб, поглядів, мети. Активність виявляє себе в енергійній, ініціативній діяльності, у праці, навчанні, у громадському житті, різних видах творчості, у спорті, іграх та ін. У роботах В. Сухомлинського застосовано діалектичний підхід до визначення поняття „активність". На думку вченого, активність характеризується передусім сутністю діяльності, тому що тільки в діяльності виявляється сутність особи. Один з видатних психологів С. Рубінштейн указував на необхідність розрізняти, а не ототожнювати поняття „активність" і „діяльність", як це роблять деякі автори.

Отже, поняття „активність" є багатогранним і багатоаспектним. Розглянемо його в більш конкретному розумінні, а саме як „навчально-пізнавальну активність учнів". На нашу думку, це поняття можна трактувати через визначення тих якостей особистості, які виявляються в її прагненні до навчально-пізнавальної діяльності, зокрема самостійної, а також у процесі її безпосереднього здійснення, у виборі раціональних шляхів досягнення поставленої мети.

Усі види активності за основними функціями умовно поділяють на два типи: адаптивні й продуктивні. Адаптивні забезпечують пристосування до діяльності; продуктивні – це основа для виникнення і становлення різних психічних новоутворень, які не є необхідними для адаптації. Адаптивні типи активності й відповідні їм процеси сприяють формуванню численних стереотипів поведінки, звичок, навичок, установок, які є основою стандартних форм поведінки й діяльності. Типовою формою навчання при адаптивній активності є навчання „за зразком". Для продуктивних типів основою є пізнавальна активність суб'єкта, а мотивом – пізнавальні потреби, кінцевим результатом задоволення яких виступає „новизна" об'єкта пізнання.

У контексті нашої лекції важливо з'ясувати поняття „пізнавальна активність". Зазначимо, що в працях науковців немає єдиного підходу до його визначення.

У визначенні цього поняття з'являється новий термін – „самостійність". Відомий учений І. Лернер розглядає його як ширше порівняно з „активністю" і тому вважає головним завданням на практиці підносити активність до рівня самостійності.

Зазначимо, що з погляду педагогічної психології „активізація процесу навчання" – це поліпшення методів і організаційних форм навчальної роботи,

яка забезпечує активну й самостійну теоретичну та практичну діяльність школярів у всіх ланках навчального процесу.

У сучасних умовах активізацію навчання учнів розглядають не тільки як процес керівництва їхньою активністю, адже важливим є і процес активізації своєї діяльності ними самими.

Отже, аналізуючи наведені вище визначення, вважаємо за доцільне включити до завдань навчально-пізнавальної діяльності учнів, крім навчання та виховання, і їхній різнобічний розвиток. Активізація навчально-пізнавальної діяльності веде до суттєвих змін у житті особистості, у її свідомості, до новоутворень в інтелектуальному й моральному розвитку, тобто сприяє становленню учня як індивідуальності.

Пізнавальні потреби, мотиви, інтереси учнів є внутрішніми стимулами навчально-пізнавальної активності. Процес задоволення пізнавальної потреби здійснюється як пошукова пізнавальна активність, спрямована на відкриття невідомого. У процесі навчання, наприклад математики, навчально-пізнавальна активність завершується розв'язанням навчального завдання. Умовами конкретного завдання, особливостями спілкування вчителя з учнями й учнів між собою породжується пізнавальна потреба, що виникає ситуативно, – це і є пізнавальна мотивація. З пізнавальними потребами й мотивами тісно пов'язана мета навчально-пізнавальної діяльності. Мета – це функція потреб: учень передбачає кінцеву мету залежно від них. Без мети неможлива активність, оскільки вона виявляється уже в постановці мети. Мета конкретизує потребу.

Отже, інтерес до навчально-пізнавальної діяльності є формою виявлення пізнавальних потреб і мотивів.

Доцільно активізувати навчально-пізнавальну діяльність учнів не лише на уроці, а й під час виконання домашніх завдань, у позакласній роботі. Необхідною умовою цього є систематичне й цілеспрямоване озброєння їх у процесі навчання, зокрема математики, відповідними прийомами. Вони різноманітні за змістом, функціями та джерелами оволодіння ними. Одні повідомляє вчитель, а учні засвоюють і використовують їх у процесі навчання. Інші вони знаходять і опановують самостійно, використовуючи під час виконання різних навчальних завдань. Застосування принципів індивідуалізації і диференціації як провідних у розвивальному навчанні створює сприятливі умови для активізації навчання школярів.

Шкільна практика засвідчує, що важливим стимулом активізації пізнавальної діяльності учнів є своєчасне визначення в різних формах їхніх успіхів у навчанні. Необхідно також враховувати чинники й причини, що гальмують розвиток навчально-пізнавальної активності. Це насамперед запобігання перевантаженню розумових сил або тривала одноманітність навчальної праці, необ'єктивне зниження оцінки за виконані навчальні завдання.

Найважливішою умовою активізації навчально-пізнавальної діяльності є забезпечення мотивації навчання, яка підвищує інтерес учнів до знань,

виховує наполегливість, сприяє усвідомленому оволодінню знаннями, викликає прагнення досягти поставленої мети. Активна позиція вчителя у процесі викладання іноземної мови, його глибокі знання змісту й методів шкільного курсу, уміння захоплювати учнів процесом пізнання, стиль керівництва (енергійність, педагогічний оптимізм, довіра учням, підтримка ініціативи й самостійності та ін.) також забезпечують стимуляцію активності класу.

6. Навчальна мотивація як необхідна умова для розгортання актуальної розумової діяльності у процесі оволодіння іноземною мовою.

Діяльність завжди викликана певними мотивами. Поняття „мотив" (від лат. movere – рухати, штовхати) означає спонукання до діяльності, спонукальну причину дій і вчинків (тобто те, що примушує людину до дій). Суб'єкта можуть спонукати до певної діяльності різні мотиви: інтерес до змісту та процесу діяльності, почуття обов'язку перед суспільством, прагнення до самоствердження тощо.

Мотиви є відносно стійкими рисами (проявами, атрибутами) особистості. Коли ми стверджуємо, що певній людині притаманний пізнавальний мотив, то мається на увазі, що в багатьох ситуаціях вона виявляє інтерес до змісту й процесу діяльності, або пізнавальну мотивацію.

Успіх у будь-якій діяльності залежить не лише від здібностей і знань, а й від мотивації (тобто від прагнення самоствердуватися, досягати високих результатів). Чим вищий рівень мотивації, чим більше чинників (мотивів) спонукають людину до діяльності, тим більше зусиль вона схильна докладати.

Знання (інформацію) можна транслювати учням різноманітними способами за допомогою книг, лекцій тощо. На відміну від цього, передання смислів у процесі навчання неможливе без людських переживань і вчинків. Тому смисли (на противагу інформації) може передати лише внутрішньо мотивований учитель, який демонструє не лише знання, а й інтерес, емоційне ставлення до свого предмета. Учень любить той предмет, який любить сам учитель. Творчий учитель виховує й навчає творчого учня.

Мотив створює настанову до дії, а пошук і осмислення цілі забезпечує реальне виконання дії. Рівень сформованості вміння визначити мету в кожній конкретній ситуації вважають показником зрілості мотиваційної сфери. Починаючи з початкових класів, слід залучати дітей до цього виду діяльності, формувати таке вміння. Разом з тим необхідно пам'ятати, що ця діяльність є складною й вимагає значних вольових зусиль школярів, тому вона повинна ускладнюватися поступово й здійснюватися під керівництвом учителя. Мотиви навчання розвиваються й змінюються в його процесі.

Отже, мотивація – це один з найважливіших чинників (поряд зі здібностями, знаннями, навичками), який забезпечує успіх у діяльності в процесі навчання.

Як відомо, мотивація людини буває зовнішня та внутрішня, а остання, у свою чергу, поділяється на перспективну та процесуальну. Зовнішня

мотивація, наприклад, через змушення людини вчитися, не сприяє досягненню високих результатів навчання.

У цьому випадку доцільно спиратися виключно на внутрішню мотивацію, тобто таку, де стимули до навчання породжуються саме тим, хто навчається, і діяльність починає виконуватися заради її власного змісту. Така висока позитивна внутрішня мотивація у навчанні іноземних мов виникає в тому випадку, коли процес оволодіння мовою має для учнів особистісну значущість, яка, у свою чергу, є результатом формування перспективної та процесуальної мотивацій.

О. Тарнопольський вказує, що перспективну внутрішню мотивацію мають практично всі учні, усвідомлюючи значення знання англійської мови для їхнього життя й кар'єри. Однак люди відволікаються від таких майбутніх благ сьогоденними проблемами, розвагами або просто лінощами. Вплив процесуальної мотивації зовсім інший, адже вона пов'язана із задоволенням від самого процесу діяльності, тому коли вдається сформувати її (процесуальну мотивацію) у процесі вивчення мови, успіх навчання є значною мірою гарантованим.

У зарубіжній теорії та практиці навчання особливою популярністю користується теорія „цілеспрямованої мотивації" (Р. Гарднер), компонентами якої є: „внутрішня" мотивація (core motivation) – почуття, бажання, зусилля; орієнтація на навчання та ставлення до навчальної ситуації. Р. Гарднер визначає дві орієнтації щодо вивчення мови:

- інструментальну, яка пов'язана з бажанням того, хто навчається, вивчити мову задля досягнення такої мети, наприклад, як складання іспиту чи кар'єрний ріст;
- інтегративну, яка пов'язана з бажанням того, хто навчається, вивчити мову через високе позитивне особистісне ставлення до цієї мови, народу, який нею спілкується, культури тощо.

Науковець стверджує, що тільки за наявності інтегративного мотиву можливий реальний успіх у вивченні іноземної мови, оскільки неможливо досягти успіху в оволодінні тим, що викликає байдужість, а тим більше тим, що не подобається. Однак, щоб таке позитивне ставлення до мови народу та культури виникло, навряд чи можна знайти інший шлях, ніж забезпечення позитивних емоцій тих, хто навчається, у самому процесі вивчення мови.

Цілком справедливо М. Алексєєва наголошує, що навчальна діяльність здійснюється за багатьма різними за змістом і характером мотивами: „...учні випускного класу мають однакову мету – закінчити школу й отримати атестат про середню освіту. Але провідними мотивами досягнення цієї мети в одних є прагнення здобути знання для продовження освіти за обраною спеціальністю, в інших – просто підготуватися до вступу у ВНЗ, задовольнити вимогу батьків, краще влаштуватися в житті, дістати після закінчення школи легку роботу тощо". Тому розкриття мотивів має вирішальне значення для організації навчання студентів.

„Мотивація” – необхідна умова для розгортання актуальної розумової діяльності у процесі вирішення конкретних встановлених завдань. Мотивом є чинник, що впливає на продуктивну розумову діяльність.

Видатний методист з навчання іноземних мов Ю. Пассов визначає, що мотивація – це засіб забезпечення ініціативної участі особистості в спілкуванні на занятті й поза ним. Відомо, що комунікативна мотивація виникає на основі взаємодії суб’єкта з об’єктивною дійсністю. Саме об’єктивна дійсність і служить головною основою, яка викликає потребу в спілкуванні. Мотивація до комунікації виникає за умови наявності потреби висловити думку. Отже, комунікативна мотивація залежить від змісту розумової діяльності особистості. Чим інтенсивніше цей зміст, тим інтенсивніше потреба в його виявленні. Науковець вважає, що метою навчання іноземної мови слід вважати не мову як „спосіб формування і формулювання думки”, а зазначені види мовної діяльності як засоби спілкування. Цілком очевидно, що така мета вимагає відповідного методу її досягнення. Так, для говоріння як засобу спілкування таким методом є комунікативний. Таким чином, можна визначити важливе вихідне положення: навчати говоріння, не створюючи на уроках умов мовного спілкування, не можна.

У загальному психолого-педагогічному контексті відомий методист І. Зимня вважає мотив тим, що визначає, стимулює, викликає людину до здійснення будь-якої дії, яка включена у визначену цим мотивом діяльність. Науковець вказує на багатоаспектність проблеми визначення мотивації, оскільки існує значна кількість підходів до розуміння її сутності, структури, а також методів дослідження цього поняття.

У загальному розумінні мотивація – це джерело активності й одночасно система поштовху до будь-якої діяльності. Так, поняття мотивації науковці досліджують у різних аспектах і трактують по-різному.

Проаналізувавши різні погляди вчених на проблему мотивації, слід зазначити, що й потреби, і мотиви часто називають спонуками діяльності. Відсутня термінологічна єдність учених стосовно поняття „мотив” і „мотивація”. Різні думки науковців дають підстави для такого узагальнення:

1) мотив – це предмет, який задовольняє відповідну потребу;

2) між потребами й мотивами існує діалектичний взаємозв’язок;

3) у дослідженнях учених немає єдності відносно положення про спонукання діяльності: цю важливу функцію приписують то потребі (І. Імедадзе, Д. Узнадзе), то мотиву (К. Левін, С. Манукян), а інколи обом цим феноменам (Б. Додонов, В. Ковальов).

Учні, які вивчають іноземну мову, як правило, на заняттях перебувають у двох діаметрально протилежних психічних станах: стан нудьги чи стан тривожності. Так, на заняттях з іноземної мови нудьгують учні, які не вмотивовані до вивчення іноземної мови та зовсім далекі від прагнення оволодіти іноземною мовою на комунікативно достатньому рівні, а тривожність відчувають ті, які ще не втратили бажання оволодіти іноземною

мовою, але не впевнені в собі, бояться помилитися, що стає непереборним психологічним бар'єром. При цьому найсучасніші методики навчання іншомовної мови виявляються безрезультатними, якщо вони застосовуються в процесі навчання іноземної мови в умовах негативних емоцій учнів.

У цьому контексті з позицій соціальної психології йдеться про вплив соціальних змін на мотивацію учнів; викладачів же більше турбує вплив навчальних програм, видів та форм роботи під час навчання іноземної мови. З цієї причини багато дослідників, особливо в останні десятиліття, намагаються модифікувати та адаптувати гарднерівську теорію та інші теорії мотивації, щоб застосовувати їх у навчальних ситуаціях.

Так, визначають чотири основних рівні мотивації у вивченні мови: мікрорівень, рівень роботи в класі, рівень навчальної програми та рівень, пов'язаний із зовнішніми чинниками. Вони застосовують принципи „очікуваності результату" та самостійності в поясненні теорії мотивації в навчанні. Існують чотири умови успішної вмотивованої діяльності: інтерес (до теми та діяльності), актуальність, очікування (успіху та контролю), задоволення.

Мотивація до навчання відбувається в рамках трьох рівнів, які включають цілий ряд чинників, зокрема: 1) рівень мови (культура, суспільство, практична важливість мови та оволодіння нею); 2) рівень учня (самоефективність, упевненість у собі, орієнтація на результат тощо); 3) рівень навчальної ситуації (вплив особистості викладача, його поведінки, стилю викладання, вплив навчальних програм, матеріалів, методів і прийомів навчання та вплив групової динаміки).

Загальновідомо, що висока мотивація є ознакою ефективної діяльності. Основою пізнавальної мотивації є такі основні індивідуально-психологічні характеристики особистості: допитливість; знаттєлюбність; інтерес. Допитливість має досить велику спонукальну силу в мотивуванні навчання. Допитлива людина завжди спрямована до активного споглядання явищ світу, взаємодії з ними, актуалізації можливих і дійсних способів їх перетворення (реального чи ідеального). Допитлива людина постійно перебуває у стані „активації пізнання", який є для неї звичним, необхідним. Цей стан легко актуалізується людиною при виникненні певного „пізнавального інтересу" і, як правило, спрямований на задоволення цього інтересу, на здійснення, завершення необхідного пізнавального акту.

Прагнення не тільки задовольнити пізнавальний інтерес і дістати відповідь на запитання, що вербалізує цей інтерес, а й побудувати певне завершене (стосовно конкретної пізнавальної ситуації) уявлення про конкретне явище, окрему характеристику, закономірність розгортання якогось процесу тощо – саме це прагнення визначає змістову основу знаттєлюбності. Сутнісним для такої характеристики індивіда є її процесуальний аспект: відносно постійна спрямованість на самостійний синтез набутих знань, поєднання їх у загальну систему, досить легко

актуалізований процес накопичення та узагальнення окремих даних про предмет пізнавальної активності.

Під інтересами розуміють мотиви, у яких втілено емоційно забарвлені пізнавальні потреби особистості. Отже, пізнавальні інтереси – це група мотивів, пов'язана зі змістом і процесом навчання і орієнтована на опанування способів певної діяльності. Розвиток цих мотивів зумовлений впливом двох чинників: по-перше, рівнем розвитку пізнавальної потреби, по-друге, рівнем змісту й організації навчального процесу. В основі розвитку пізнавальних інтересів перебуває пізнавальна потреба, яка є похідною від потреби в зовнішніх враженнях та активованості центральної нервової системи. Таке психічне явище є суто індивідуальним і вродженим утворенням, яке виявляється вже в ранньому віці.

Значну увагу дослідженню активуючого впливу пізнавальних потреб, які виникають у процесі навчальної діяльності, приділяв С. Рубінштейн. Він пропонував розрізняти інтерес до предмета й інтерес до процесу його вивчення. Науковець виділив такі основні види пізнавальної мотиваційної готовності до навчання:

1) безпосередній інтерес до самого змісту предмета, дійсності, яка в ньому відбивається. Його прояви бувають у певних випадках доволі сильними й стійкими;

2) інтерес, викликаний характером розумової діяльності, якої потребує засвоювання предмета;

3) інтерес, зумовлений відповідністю нахилів виховання до того, що вивчається. Як наслідок, певні дисципліни легко засвоюються, а успіхи в навчанні створюють додаткову мотивацію до навчання;

4) визначений інтерес до предмета, прямо пов'язаного з обраною майбутньою практичною діяльністю.

Так, поняття структура в загальнонауковому розумінні визначають як відносно стійку єдність елементів, їхні відношення та цілісність об'єкта, як варіант системи. У контексті визначення структури мотивації науковець В. Алексєєв запропонував таку структуру мотивації, що вміщує: єдність процесуальних та дискретних характеристик та двомодальність, тобто позитивні та негативні складники.

Треба зазначити, що водночас структура мотиваційної сфери передбачає не статистичне новоутворення, а новоутворення, що постійно розвивається та змінюється в процесі навчання та життєдіяльності.

З позицій психології та методики викладання іноземних мов достатньо ґрунтовним було визначення структури мотивації Б. Додонова. Так, науковець визначив чотири компоненти:

1) задоволення від самої діяльності;

2) значущість для особистості безпосередньо самого результату;

3) мотивуючу нагороду за саму діяльність;

4) натиск на особистість, який примушує до будь-якої навчальної діяльності.

Так, якщо перший та другий компоненти передбачають спрямування на пізнавальну діяльність, орієнтацію на саму навчальну діяльність (сам процес та результат), ці компоненти є внутрішніми компонентами мотивації, натомість, третій та четвертий компоненти фіксують зовнішні чинники, тобто позитивні чи негативні позиції щодо навчальної діяльності.

Навчальну мотивацію визначають як частковий вид мотивації, залученої до процесу навчання. Як і будь-який інший вид, навчальна мотивація має цілий ряд специфічних для цієї діяльності чинників.

По-перше, вона визначається самою освітньою системою, освітнім закладом, де здійснюється навчальна діяльність, по-друге, – організацією освітнього процесу, по-третє, – суб'єктними особливостями учня (вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності, самооцінка, його взаємодія з іншими учнями та ін.), по-четверте, – суб'єктними особливостями викладача й перш за все системою його ставлення учня, до справи, по-п'яте, – специфікою навчального предмета.

Навчальна мотивація, як і будь-який інший її різновид, – системна й характеризується спрямованістю, стійкістю і динамічністю. Очевидно, навчальна мотивація зумовлює ієрархією мотивів, у якій домінуючими можуть бути або внутрішні мотиви, пов'язані зі змістом цієї діяльності і її виконанням, або широкі соціальні мотиви, пов'язані з потребою дитини зайняти певну позицію в системі суспільних відносин. При цьому з віком відбувається розвиток взаємодійних потреб і мотивів, зміна провідних домінуючих потреб і їхня ієрархізація. Становлення мотивації є не просте зростання позитивного або посилювання негативного ставлення до навчання, а ускладнення структури мотиваційної сфери, що стоїть за ним, а також включені до неї спонукання, поява нових, більш зрілих, іноді суперечливих відношень між ними. Відповідно, аналізуючи мотивацію навчальної діяльності, необхідно не тільки визначити домінуючий мотив, але й врахувати всю структуру мотиваційної сфери людини.

Питання до самоконтролю

1. Розкрийте сутність навчальної мотивації в процесі оволодіння іноземної мови.
2. Простежте закономірності розвитку пізнавальної мотивації учнів на різних етапах навчання іноземної мови.
3. З'ясуйте психолого-педагогічні особливості пізнавальної мотивації учнів в процесі оволодіння іноземною мовою.
4. Назвіть праці науковців, які займались вивченням пізнавальної мотивації учнів щодо навчання іноземних мов.
5. Прокоментуйте вплив навчальної мотивації на процес оволодіння іноземної мови.
6. Означте місце різних прийомів розумової діяльності в процесі оволодіння іноземною мовою.
7. Розкрийте структуру мотиваційної сфери.

ТЕМА 3. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: НАПРЯМКИ ТА ТЕНДЕНЦІЇ

Основні питання.

1. Трактування поняття «підхід до навчання» в сучасній методиці навчання й викладання іноземної мови.
2. Підходи до навчання іноземної мови з позицій психології.
3. Підходи до навчання іноземної мови з позицій об'єкта навчання.
4. Культурологічний підхід – найефективніший напрямок формування соціокультурної компетентності учнів у процесі оволодіння іноземною мовою.

а) основні положення лінгвокраїнознавчого підходу;
б) основні положення комунікативно-етнографічного підходу;
в) спефифіка лінгвокультурологічного підходу;
г) перпеваги соціокультурного підходу, культурологічний підхід,

Ключові слова: *підхід до навчання, класифікації підходів, лінгвокраїнознавчий підхід, комунікативно-етнографічний підхід, лінгвокультурологічний підхід, соціокультурний підхід.*

Мета: *скласти цілісне уявлення про підходи до навчання, визначити специфіку поняття «лінгвокраїнознавчий підхід», «комунікативно-етнографічний підхід», «лінгвокультурологічний підхід», «соціокультурний підхід», розкрити специфіку провідних методичних підходів усучасній методиці викладання іноземних мов.*

1. Трактування поняття «підхід до навчання» в сучасній методиці навчання й викладання іноземної мови.

Аналіз сучасних досліджень, присвячених проблемі визначення соціокультурного компонента змісту навчання іноземних мов, дозволив виділити певні напрямки та підходи до вивчення.

Слід відзначити, що на різних етапах розвитку методики викладання іноземної мови в нашій країні й за кордоном, залежно від конкретних соціально-економічних умов та домінуючих педагогічних ідей, існували різні підходи до вирішення педагогічних проблем. Прихильники кожного з підходів підкреслювали переваги одного підходу та недоліки іншого, при цьому перебуваючи в постійному пошуку шляхів підвищення ефективності процесу навчання іноземної мови.

Неможливо не погодитися з І. Зимньою, що поняття „підхід до навчання" є ширшим, аніж „стратегія навчання". Вона вважає, що це а) категорія світосприйняття, у якій відбито соціальні установки суб'єктів навчання як носіїв громадської думки; б) глобальна та системна організація та самоорганізація, що враховує всі його компоненти.

Перш ніж розпочати аналіз сучасних підходів та напрямків, слід визначити особливості вживання терміна „підхід" у педагогічному розумінні.

Відповідно до загального визначення поняття „підхід” – будь-яка позиція, точка зору, що зумовлює дослідження, організацію певного явища чи процесу. Слід зазначити, що в сучасній педагогіці існує значна кількість підходів до навчання іноземних мов. При цьому очевидно, що різні підходи не виключають один одного, а саме вони реалізують різні плани вивчення одного й того самого явища.

Науковці дотримуються думки, що підхід виступає як специфічна основа освітньої парадигми, фундамент її концепції, вказує на спроби побудови тієї чи іншої освітньої системи. Саме тому підхід є тією основою, що дозволяє цілісно формувати ту чи ту компетентність в учня, тобто формувати певний тип міжкультурного ставлення.

Підхід до навчання є базисною категорією в педагогічній науці, що дає уявлення про погляди дослідника на іноземну мову й способи оволодіння нею. Саме цей підхід є компонентом лінгводидактичної системи оволодіння мовою та надає уявлення про обрану стратегію знань, яка дає підстави для вибору тих чи тих методів і прийомів навчання. Підхід до навчання – це реалізація провідної, домінуючої ідеї навчання на практиці у вигляді певної стратегії і за допомогою того або іншого методу навчання.

Підхід у навчанні спирається: а) на відповідну теорію мови (лінгвістичні основи навчання) і б) теорію навчання або освіти (дидактичні основи навчання).

Термін „підхід до навчання” ввів у науковий дискурс англійський методист А. Ентоні (1963) для позначення вихідних положень, якими „користується дослідник відносно природи мови і способів оволодіння нею”.

У вітчизняній педагогіці та методиці викладання іноземної мови прийнято розглядати три компоненти, що визначають підхід до навчання: лінгвістичні, дидактичні й психолінгвістичні основи навчання. У зв’язку з цим говорять про підхід до навчання у вузькому й широкому сенсі. Підхід у широкому сенсі передбачає наявність усіх вищеназваних компонентів. Цей напрямок у навчанні є ключовим для методик, оскільки він спирається на дані всіх наук.

Зарубіжні психологи виділяють два таких напрямки: біхевіоризм і когнітивний підхід. Засновником біхевіоризму вважають Б. Скіннера, який запропонував покласти в його основу психологію біхевіоризму й розробив систему принципів поведінки людини в певних умовах. Звідси, когнітивний підхід до навчання заснований на когнітивній психології. Він спирається на принцип свідомості у викладанні й на теорію соціоконструктивізму, згідно з якою учень є активним учасником процесу вчення, а не об’єктом навчальної діяльності викладача. Нині відбуваються важливі дослідження в галузі гуманістичного підходу й соціоконструктивізму, який розвинувся на базі когнітивного підходу.

Підхід у навчанні у вузькому сенсі припускає опору на один з його компонентів і дозволяє виділити лінгвістичний, дидактичний, методичний і психологічний підходи.

2. Підходи до навчання іноземної мови з позицій психології

У сучасній методиці викладання іноземних мов не існує єдиної класифікації підходів до навчання. Залежно від дотримання певного напрямку, у якому повинне проводитися дослідження, існують різні класифікації підходів до навчання іноземних мов: а) з позиції психології оволодіння мовою; б) з позиції об'єкта навчання, на основі лінгвістичних чинників; в) з позиції дидактики, з позиції об'єкта навчання й способу навчання.

М. Ляховицький вказує на чотири загальні підходи до навчання іноземних мов (див. рис. 1).

Рис. 1. Підходи до навчання іноземної мови з позицій психології

1. Біхевіористський підхід, що ставить основною задачею формування навичок шляхом багатократного повторення мовного й мовленнєвого матеріалу.

2. Індуктивно-свідомий підхід, який передбачає володіння мовними та мовленнєвими правилами шляхом інтенсивної роботи над численними прикладами.

3. Пізнавальний (когнітивний) підхід, на основі якого здійснюється передусім засвоєння теорії мови, яку вивчають у вигляді фонетичних і граматичних правил та правил слововживання. Цей підхід передбачає конструювання висловлювань іноземною мовою.

4. Інтегрований підхід передбачає нерозривне поєднання в ході занять і свідомих, і підсвідомих компонентів процесу навчання, що виявляється в одночасному оволодінні знаннями й мовленнєвими навичками й уміннями.

3. Підходи до навчання іноземної мови з позицій об’єкта навчання

А. Щукін пропонує власну класифікацію підходів до навчання іноземної мови: 1) з погляду об’єкта навчання (мова, мовлення, мовленнєва діяльність); 2) з погляду способу навчання (прямий, свідомий, діяльнісний) (див. рис. 2).

Рис. 2. Підходи до навчання іноземної мови з позицій об’єкта навчання

Прямий (інтуїтивний) підхід передбачає оволодіння іноземною мовою засобом аудіювання та інтуїтивного засвоєння одиниць мови, при цьому потрібно обов’язкове вилучення рідної мови з системи навчання. Цей підхід до навчання базується на біхевіористській теорії навчання і довгі роки вважався визначальним напрямком у психології.

Свідомий (когнітивний) підхід до навчання базується на теорії поступового розвитку навичок і умінь. Ця теорія вміщує чотири стадії засвоєння матеріалу: ознайомлення – тренування – застосування – контроль. Такий підхід передбачає виконання різних видів вправ, спрямованих на формування мовленнєвих навичок, розвиток мовних умінь, контроль рівня володіння мовою. Цей підхід отримав підтримку в межах свідомо-практичного методу навчання.

Діяльнісний підхід. Зазначений підхід навчання іноземної мови носить діяльнісний характер, тобто реальне іншомовне спілкування на заняттях здійснюється за допомогою „мовленнєвої діяльності”. При цьому учасники спілкування прагнуть вирішувати реальні та уявні завдання за допомогою засобів мови, що вивчається.

У зарубіжній науці одній з інтерпретацій особистісно-діяльнісного підходу є зосередження цього підходу на особистості учня. Сутність такого підходу полягає в наданні максимальної самостійної ініціативи учнів на заняттях. Очевидно, що центр навчання зміщується з визначальної ролі вчителя до головної діяльності самого учня. Завдання учителя при цьому полягає в розкритті особистісних потенційних можливостей учня, у допомозі йому у виборі стратегії оволодіння іноземною мовою, яка найбільшою мірою відповідає індивідуальним особливостям учня.

Усі діяльнісні підходи, зокрема: а) особистісно-діяльнісний (І. Зимня і її школа: В. Малахова, О. Моїсеєва, С. Сюткіна, Г. Овсяникова), б) проблемний підхід (Є. Ковалевська), в) проектний підхід (Є. Полат) – орієнтуються на діяльність суб'єктів навчання. У цих підходах діяльність розглядають як основний механізм появи новоутворення у формуванні людини. Новоутворення передбачає використання певних умов, за яких діяльність виконує ці функції.

4. Культурологічний підхід – найефективніший напрямок формування соціокультурної компетентності учнів у процесі оволодіння іноземною мовою.

На нашу думку, саме завдяки багатоплановості цього поняття й можливо зустріти в методичній літературі описи найрізноманітніших напрямків до вивчення іноземної мови.

Однак, як вважають науковці (В. Сафонова, Л. Кузьміна, О. Кавнатська), жодна класифікація не відбиває реальної практики навчання іноземної мови в нашій країні та у світі, у якій би знайшли втілення такі аксіоматичні положення, як необхідність співнавчання мови та культури, залежність цілей навчання іноземних мов від соціального замовлення суспільства та соціокультурного контексту навчання іноземної мови.

Саме тому ми вважаємо *культурологічний підхід* одним з напрямків формування соціокультурної компетентності учнів у процесі оволодіння іноземною мовою.

Культурологічний підхід отримав наукове обґрунтування у роботах І. Беха, В. Біблера, Є. Бондаревської, І. Зязюна, С. Кульневича, О. Лосєва, М. Мамардашвілі та ін.

В основі культурологічного підходу лежить орієнтація системи навчання учнів іноземній мові на діалог з культурою людини як її творця і, водночас, її суб'єкта, здатного до саморозвитку.

Говорячи про культурологічний підхід у сучасному культурно-освітньому просторі, слід зазначити, що цей підхід дозволяє аналізувати педагогічні події крізь призму наявних культурних норм життя і відкритих культурою найвищих цінностей, ураховуючи тенденції світової культури, при цьому підготовка особистості до майбутнього життя здійснюється в контексті світової культури.

Культурологічний підхід в освіті – це бачення освіти крізь призму поняття культури, тобто її розуміння як культурного процесу, що здійснюється в культурному освітньому середовищі, усі компоненти якого наповнені людським розумінням і служать людині, яка вільно виявляє свою індивідуальність, здатність до культурного саморозвитку та самовизначення у світі культурних цінностей.

Культурологічний підхід та споріднені з ним школа діалогу культур і культурологічно зорієнтоване навчання як педагогічні вияви традиції діалогу й напрямки гуманізації освіти передбачають створення й реалізацію нової педагогічної системи, що ставить за мету цілісний розвиток особистості вихованця в єдності розумового, почуттєвого й практичного начал, максимально повне розкриття її пізнавальних і творчих можливостей. Так, педагогічний складник культури залежить від суспільного середовища (передусім від його соціально-економічних параметрів) і від певної соціокультурної ситуації.

Особливо важливі компоненти змісту педагогічної освіти з позицій культурологічного підходу, що можуть увійти до його базової основи, зокрема: аксіологічний, який ставить за мету залучення учнів до світу універсальних цінностей базової (педагогічної) культури та надання допомоги у виборі особистісно-значущої системи ціннісних орієнтацій; когнітивний, що забезпечує науковими знаннями про людину, культуру, освіту з акцентуацією на умовах розвитку людини, культури в освітніх процесах; діяльнісно-творчий, який сприяє формуванню й розвитку творчих способів діяльності, творчих умінь з метою ефективної самореалізації особистості в різних видах життєдіяльності; особистісний, що забезпечує розвиток здатності учнів до подальшого міжкультурного саморозвитку, до середнього, а потім вищого рівня полікультурної особистості.

Треба зазначити, що на сьогодні в навчанні іноземних мов існують кілька культурологічних підходів, які передбачають вивчення соціокультурного аспекту. Вони мають спільні та відмінні характеристики, а також свої переваги та недоліки.

На сьогодні дослідники та вчені пропонують такі підходи, як лінгвокраїнознавчий, комунікативно-етнографічний, лінгвокультурологічний, соціокультурний та ін. (див. рис. 3).

В основі *лінгвокраїнознавчого підходу* (Є. Верещагін, В. Костомаров) було розвинуто й обґрунтовано ідею про необхідність одночасного вивчення національної культури народу та його мови. Звернення до проблеми співнавчання мови та культури було не випадковим, цей напрямок з одного боку, уміщує навчання мови, а з іншого – надає певну інформацію про країну, мову якої вивчають. Основним об’єктом є не країна, а фонові знання носіїв мови, у загальному вигляді їхня культура.

Рис. 3. Культурологічні підходи до навчання іноземної мови

Прихильники лінгвокраїнознавчого підходу висувають такі завдання: по-перше, вилучення культурологічної інформації з мовних одиниць і, по-друге, навчання сприйняття мовної одиниці на тлі того образу, що вже існує в судженні носіїв мови та культури.

Так, предметом лінгвокраїнознавчого підходу є вивчення мови з метою виявлення національно-культурної специфіки. У межах цього підходу головним джерелом лінгвокраїнознавчої інформації є лексичний склад мови. Тому прихильники цього підходу надають перевагу вивченню національно-культурної семантики слів, фонової та термінологічної лексики, безеквівалентної лексики та фразеологізмів. При цьому опис таких лексичних одиниць відбувається в загальному комплексі з вивченням уявлень певного народу. Особливе місце в межах цього підходу посідають лінгвокраїнознавчі тексти. Дослідники визначили основні критерії відбору таких текстів.

Однією з переваг лінгвокраїнознавчого підходу стало уточнення в нових умовах одного з головних загальнодидактичних принципів – взаємозв’язок рідної та іноземної мови, адже в останній час предметом вивчення іноземної мови не є тільки спеціально дібраний мовний матеріал, що відбиває культуру мови.

Тобто, на наш погляд, лінгвокраїнознавчий підхід передбачає тільки вивчення національно-специфічного матеріалу крізь засвоєння лексичних одиниць і не враховує важливі екстралінгвальні параметри.

Слід зазначити, як доводять дослідження в галузі вивчення міжкультурної комунікації, для забезпечення ефективного спілкування

іноземною мовою у сучасних умовах, окрім національної-специфічної лексики, треба враховувати такі параметри:

• традиції, вірування та обряди, що є властивими для певної культури;

• повсякденну культуру та спосіб життя;

• повсякденну поведінку, звички, а також мімічні коди, що пов'язані з нею;

•„національні картини світу", що відбивають специфіку сприйняття навколишнього світу;

• художню культуру, що відбиває культурні традиції певного етносу;

• результати духовної та громадської діяльності людини;

• особливості національного характеру, специфіку емоційного складу, менталітет самого носія національної мови та культури.

Мова йде не тільки про оволодіння лінгвокраїнознавчим наповненням лексики, а й про необхідність більш глибокого занурення у світ носіїв мови та їхньої культури.

Наступний *комунікативно-етнографічний* підхід знайшов свій розвиток у сучасній зарубіжній науці з навчання іноземних мов (М. Байрам (M. Byram), Р. Ладо (R. Lado), К. Крамш (Cl. Kramsh)). Прихильники цього підходу погоджуються з прихильниками лінгвокраїнознавчого підходу, що навчання іноземної мови – це, насамперед, навчання мови та культури.

Аналізуючи цей підхід, Л. Кузьміна та Є. Кавнатська зробили такий висновок: прихильники комунікативно-етнографічного підходу вважають, що, по-перше, сам феномен культури вміщує явища культури, які досліджуються не тільки в сучасному стані (синхронії), а й у розвитку (діахронії), а також „продукти культури" (філософія, мистецтво, література), стереотипи повсякденного життя та їхні прояви в різних субкультурах, пов'язані з віком, професією, рівнем освіти, расою, статтю та ін. По-друге, якщо наприкінці 80-х років минулого сторіччя головною тенденцією було прагнення до створення універсальної планетарної культури, то сьогодні мова йде про реальну розмаїтість культурно-історичних систем та про діалогічні принципи їхньої взаємодії. По-третє, саме у процесі міжкультурної взаємодії відбувається актуалізація особливостей, національної своєрідності певних культур. Це означає, що в навчальному процесі використовуються результати досліджень із суміжних дисциплін (соціології, історії, етнографії та ін.).

Однак, навчання іноземної мови та культури – це не тільки оволодіння фоновими знаннями. У сучасних умовах, коли світові тенденції розвинуться в бік підвищення мобільності населення та зростання міграційних процесів, виникає потреба у формуванні здатності адаптуватися до нових мовленнєвих та соціокультурних ситуацій замість попередньої тенденції простого тренування іноземної мови у відомих повсякденних ситуаціях.

Досить важливу думку висловив М. Байрам, який вважає, що у процесі навчання особливу увагу потрібно приділяти підготовці учнів до неочікуваного замість тренування вже знайомих та стандартних ситуацій.

Отже, прихильники комунікативно-етнографічного підходу вважають, що майбутні фахівці повинні отримувати інформацію самостійно, тобто в реальних життєвих обставинах досліджувати іншомовну культуру, інтерпретувати її, сприймати та оцінювати з точки зору сторонньої людини. Саме з позицій цього підходу було звернуто увагу вчених, зокрема М. Байрама, на той факт, що у процесі навчання іншомовного спілкування учень вступає в міжкультурне спілкування (*intercultural communication*), а це означає, що він виступає в ролі міжкультурного співрозмовника (*intercultural speaker*), а не просто комунікативного учасника спілкування.

Отже, для успішного міжкультурного спілкування повинна бути сформована не просто комунікативна компетентність, а соціокультурна компетентність.

Наступний напрямок, теоретично обґрунтований ученими на початку 90-х років минулого сторіччя, – *лінгвокультурологічний.* Сам термін з'явився в останнє десятиліття у зв'язку з роботами Ю. Степанова, А. Арутюнової, В. Воробйова, В. Маслової, В. Телія та ін. Специфіка цього підходу та лінгвокультурології як науки полягає у вивченні засобів, за допомогою яких мова втілює у своїх одиницях, зберігає та транслює культуру.

Сучасна лінгвокультурологія вивчає культурну семантику мовних знаків, що формуються у процесі взаємодії двох різних кодів – мови та культури, тому що кожна мовна особистість одночасно є і культурною особистістю. Так, мова відбиває культурно-національну ментальність народу. У зв'язку з цим ми можемо говорити про „культурний бар'єр", що виникає між представниками різних мов та культур, навіть якщо дотримуватися усіх мовних та мовленнєвих норм.

У другій половині минулого сторіччя з'явився етнолінгвістичний напрямок, який зосередив свою увагу на вивченні зв'язків мови з культурою, народними звичками, соціальною структурою суспільства чи нації загалом.

З позиції соціальної філософії поняття „етнос" використовують на позначення сукупності етнічних ознак, рис неповторності матеріальної та духовної культури, мови, психології, які характеризують те, що властиве одній спільності людей на різних ступенях соціально-економічного розвитку (нація).

Етнос – мовна, традиційно-культурна спільнота людей, пов'язаних єдністю уявлення про своє походження та історичною долею, єдністю мови, особливостями культури та психіки, самоусвідомлення групової єдності. Етнічне самоусвідомлення – розуміння членами етносу своєї групової єдності та відмінностей від інших аналогічних угруповань.

У центрі сучасної етнолінгвістики перебувають лише ті елементи лексичної системи мови, які співвідносні з певними матеріальними чи культурно-історичними комплексами. Тобто етнічна своєрідність виявляється в усьому: у тому, як люди працюють, відпочивають, їдять, як розмовляють під час різних обставин та ін. У цей період виникає інший напрямок – соціологічний, або соціолінгвістичний. Найвідомішими

представниками соціолінгвістичного напрямку є Ф. де Соссюр, А. Мейє, Є. Бенвеніст. Представники соціологічного напрямку в мовознавстві визначали мову як засіб комунікації, потім як інструмент формування мислення та світогляду, а також як спосіб вияву та оформлення емоцій.

Соціолінгвістика охоплює питання, пов'язані з соціальною природою мови, її суспільними функціями, механізмом впливу соціальних чинників на мову та тією роллю, яку мова відіграє в житті суспільства та окремої людини, зокрема і її світоглядну роль. Особливу увагу приділяють питанню взаємозв'язку мови та культури.

Таким чином, якщо етнолінгвістичний напрямок досліджує історично значущі дані та прагне саме на сучасному матеріалі виявити історичні факти певного етносу, то соціолінгвістичний досліджує матеріал сьогоднішній, що стосується лінгвокультурологічного напрямку, він досліджує й історичні, і сучасні мовні факти крізь призму духовної культури.

Треба зазначити, що лінгвокультурологічний напрямок тісно пов'язаний із етнопсихолінгвістичним, який установлює, як у мовленнєвій діяльності виявляються елементи поведінки, що пов'язані з певними традиціями, аналізує розрізненості у вербальній та невербальній поведінці носіїв різних мов, досліджує мовленнєвий етикет та „кольорову картину світу", лакуни в тексті під час міжкультурного спілкування, вивчає двомовність та багатомовність як особливість мовленнєвої поведінки різних народів.

Досить важко переоцінити той вклад, що зробили дослідники, які стоять на позиціях цих підходів та напрямків. Але, на думку Л. Кузьміної, комунікативно-етнографічний та психоетнолінгвістичний підходи мають деякі недоліки, які полягають у безмірній увазі до етнографічних аспектів оволодіння іноземною мовою за рахунок соціальних, а також в орієнтації тільки на культуру учнів, які вивчають іншу мову та рідну, за рахунок тієї культури, яку учні використовують як засіб спілкування.

Ці проблеми можна вирішити, якщо підійти до процесу навчання іноземних мов з позицій соціокультурного підходу. Так, дослідники та вчені нашої країні та країн Західної Європи почали інтенсивно розвивати *соціокультурний підхід* як теоретичний напрямок у педагогіці з початку 90-х років минулого сторіччя. На думку українського науковця С. Операйло, „саме соціокультурний підхід є пріоритетним у пошуку розв'язання проблеми формування змісту педагогічної освіти з позицій культурологічного підходу.

У зв'язку з процесами, що відбуваються у світі, з'явилася потреба внести значні зміни в цілі та зміст співнавчання мов та культур, що дозволили б відійти від фактичного вивчення компонентів духовної та матеріальної культури та відповідали б сучасним дидактичним потребам. Це пов'язано, на думку Ю. Пассова, із тим, що засвоєння багатьох фактів культури не обов'язково веде до „входження" до іншої культури.

Неважко помітити, що просте вивчення національно-культурної специфіки іншомовної країни з частковою долею країнознавчих та лінгвокраїнознавчих явищ та фактів не відповідає потребам сучасної модернізації вищої освіти в нашій країні та в інших європейських країнах. Останнім часом практика показує, що в мовній освіті суттєво відчувається потреба сучасної цивілізації у поліфункціональній культурознавчій освіті. Цей тип освіти, безперечно, виходить поза межі традиційного країнознавчого ознайомлення з країнами та життям народів.

Серед відомих робіт цього часу слід відзначити дослідження В. Сафонової, яка визначила зміст навчання іноземної мови в межах соціокультурного підходу. Цей підхід включає знайомство з:

– системою цінностей, що домінує у співтовариств, що вивчаються (у соціальних, професійних, етнічних та вікових угрупованнях);

– історичною пам'яттю співтовариств, що вивчаються загалом, та соціумів, що входять до їхнього складу;

– політичною, економічною, науковою, художньою, релігійною культурою, їх відбиттям у стилях життя різних прошарків, етнічних угруповань та інших соціумів;

– традиційною та новою матеріальною культурою, промислово-економічним потенціалом країни як частиною системи цінностей;

– соціокультурними особливостями мовленнєвого етикету усного та писемного спілкування, особливостями участі в ньому;

– соціокультурними особливостями та мовленнєвою поведінкою, національно-специфічними формами спілкування як характерною рисою стилю життя в певній країні, мова якої вивчається;

– засобами граматичного та лексичного варіювання іноземного мовлення в межах формального та неформального спілкування;

– суспільним життям та культурою країни, мову якої вивчають як члена світового співтовариства;

– розумінням себе як носія певних соціокультурних поглядів, як громадянина своєї країни, члена світового співтовариства.

З позицій Ради Європи з мовної освіти головним в інтерпретації соціокультурних цілей та змісту в загальноєвропейських документах є звернення до особистості самого учня, до національно-культурного фону його рідного оточення й до тої ролі, яку його досвід та уявлення, що були сформовані у рідній культурі, відіграють у процесі навчання іншомовної культури, тобто особистісно-орієнтований соціокультурний підхід.

Важливими вважають такі чинники: соціально-політичний контекст життя в рідній країні; історико-культурні, соціально-економічні, естетичні та етичні стандарти рідного для учня соціокультурного оточення; особливості процесу соціалізації у рідній країні (засобами міжособистісного спілкування, засобами масової інформації, релігії та ін.); індивідуальні чинники, такі, як вік, ступінь його обізнаності про культуру країн та народів, що вивчаються, його інтереси та потреби в оволодінні іноземною мовою.

Серед необхідних умов для динамічного розвитку полікультурної особистості важливим є такі: інтегративний підхід до культурознавчого збагачення світосприйняття учнів під час навчання всіх мов; орієнтація на полікультурну та білінгвальну освіту, відмову від культурознавчої ізоляції в освітніх системах; пов'язання комунікативно-діяльнісного підходу з соціокультурним у вивченні мов та культур.

Украй важливим ми вважаємо знання норм поведінки, цінностей, правил спілкування, необхідних для правильного вибору мовленнєвого регістру. Однак, цим не обмежується роль культури у процесі іншомовного спілкування. Культурознавча обізнаність необхідна для правильної інтерпретації того, що відбувається в конкретній ситуації в іншомовному середовищі. Необізнаність соціокультурного контексту та відсутність стратегій з поповнення інформаційних пробілів можуть стати вирішальними чинниками під час комунікації з носіями іншої мови та культури.

Отже, характерним для організації навчання іноземної мови з використанням особистісно орієнтованого соціокультурного підходу є вирішення таких проблем, як індивідуальне сприйняття учнем іншомовної дійсності, його мовний досвід у ситуаціях сприйняття та взаємодії, уміння з гідністю виходити з ситуацій непорозуміння та соціокультурних труднощів.

Питання до самоконтролю

1. Проаналізуйте педагогічні підходи викладання іноземних мов.
2. Розкрийте підходи до навчання іноземних мов з позицій психології.
3. Визначте специфіку культурологічних підходів (лінгвокраїнознавчий, комунікативно-етнографічний, лінгвокультурологічний, соціокультурний) в освітньому контексті.
4. Обґрунтуйте різні точки зору щодо класифікацій підхоів до навчання іноземної мови.
5. Прокоментуйте переваги й недоліки різних підходів викладання іноземних мов.
6. Розкрийте провідну ідею, яка була розвинута та обґрунтована в основі соціокультурного підходу.

ТЕМА 4. СУЧАСНІ ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.

Основні питання.

1. Поняття «принципи» в сучасній методичній науці.
2. Сучасні принципи навчання іноземних мов:

а) принцип аксіологізації;
б) принцип прогнозування;
в) принцип мобільності;

г) принцип толерантності;
д) принцип індивідуалізації;
е) принцип рефлексії.
3. Особливості професійно-педагогічної діяльності вчителя англійської мови.

Ключові слова: *сучасні принципи навчання, принцип аксіологізації, принцип прогнозування, принцип мобільності, принцип толерантності, принцип індивідуалізації, принцип рефлексії, професійно-педагогічна діяльність вчителя.*

Мета: *скласти цілісне уявлення про сучасні принципи навчання іноземних мов, визначити специфіку таких принципів як принцип аксіологізації; принцип прогнозування; принцип мобільності; принцип толерантності; принцип індивідуалізації; принцип рефлексії, обґрунтувати особливості професійно-педагогічної діяльності вчителя англійської мови.*

1. Поняття «принципи» в сучасній методичній науці.

Принципи навчання – це керівні ідеї, нормативні вимоги до організації і проведення дидактичного процесу. Вони мають характер найзагальніших вказівок, правил, норм, що регулюють процес навчання. Принципи з'являються на основі наукового аналізу навчання, випливають із закономірностей процесу навчання, що мають місце в дидактиці.

Принципи навчання залежать від прийнятої дидактичної концепції. В сучасній дидактиці існує система принципів, яку становлять як класичні, давно відомі, так і нові принципи, що з'явилися в процесі розвитку педагогічної науки і практики.

Принципи навчання, або *дидактичні принципи* – це спрямовуючі положення, нормативні вимоги до організації та проведення дидактичного процесу, які мають характер загальних вказівок, правил і норм, що випливають із його закономірностей. Вони виконують регулятивну функцію в двох аспектах: як спосіб побудови, організації та аналізу навчального процесу, тобто як вимоги, що ставляться до вчителя чи спеціаліста, який аналізує на ефективність перебіг процесу навчання у формі уроку, факультативу тощо; як спосіб регуляції діяльності учнів у процесі засвоєння ними знань, умінь і навичок на різному рівні їх активності та самостійності. Вони стосуються не лише викладання, а й учіння й випливають із закономірностей і законів навчання як двобічного процесу.

2. Сучасні принципи навчання іноземних мов.

Принцип аксіологізації. У широкому розумінні навчально-виховний процес передбачає залучення учасників освітнього процесу до оволодіння цінностями культури. Саме тому аксіологізація освіти визначає цінності, які встановлюють направленість навчально-виховного процесу. Так, ціннісні орієнтації учнів входять у сферу соціальної та освітньої реальності.

З позицій педагогічної аксіології вагомим аспектом є визначення цінностей навчальної діяльності учнів, що передбачають відповідальність за інноваційну освітню діяльність, комунікативні здібності, позитивний стиль

спілкування. Науково обґрунтовану класифікацію педагогічних цінностей було розроблено під керівництвом В. Сластьоніна, в основі якої лежать потреби особистості, що співвіднесені з професією вчителя, її соціальним смислом. Виходячи з особливостей педагогічної діяльності, яка дозволяє учителю вдовольнити матеріальні, духовні потреби, а також є орієнтиром його соціальної та професійної активності, визначені цінності педагогічної діяльності пов'язані з: 1) самоутвердженням у суспільстві, тобто в соціальному середовищі; 2) потребами в спілкуванні; 3) самовдосконаленням; 4) самовиявленням.

Класифікація включає такі цінності:

- цінності-цілі, які визначають концепцію особистості майбутнього вчителя в сукупності Я-особистісного і Я-професійного;
- цінності-засоби як концепцію педагогічного спілкування, техніки та технології, моніторинги, інтуїцію;
- цінності-відносини, що розкривають сукупність відносин учасників педагогічного процесу, а також формування позиції щодо професійно-педагогічної діяльності;
- цінності-якості, що передбачають розмаїття взаємопов'язаних позитивних, діяльнісних, поведінкових якостей особистості;
- цінності-знання, що визначають особистісну й професійну компетентність.

Принцип аксіологізації означає розуміння освітніх та духовних цінностей у процесі навчання. На думку Н. Мерзлякової, аксіологізація полягає в розумінні значущості ціннісного ставлення до освіти, а в майбутньому – до майбутньої професійної діяльності, до майбутньої кар'єри. Так, сформовані ціннісні орієнтації та відношення активізують самовизначення та саморозвиток учнів.

Принцип прогнозування. Суттєвим для професійно-педагогічної діяльності майбутнього вчителя є навички й уміння прогнозувати майбутні результати педагогічної діяльності, а також їх наслідки. Принцип прогнозування сприяє розробці певного плану педагогічних дій.

З психологічного погляду суб'єкт прогнозує свою діяльність для упорядкування і відповідно встановлює послідовність дій. Прогнозування дозволяє особистості, по-перше, з погляду психологічних можливостей людини зв'язати послідовність завдань за характером активності, які потрібні на початку діяльності, у кульмінаційний момент і наприкінці. По-друге, прогнозування дозволяє визначити момент і форму максимального напруження активності й організувати діяльність відповідно до індивідуальних особливостей особистості. Так, залежно від досвіду суб'єкт має можливість певною мірою прогнозувати події. Зрозуміло, що в свою чергу такий прогноз перетворює його внутрішній стан, тобто почуття невпевненості в ситуації перед несподіваними подіями, на стан упевненості й готовності до таких ситуацій.

Прогнозування і процес прийняття рішень збігаються, оскільки в процесі прогнозування за основу рішення береться один з варіантів бажаного результату. Науковець вважає, що вчитель у своїй діяльності спеціального прогнозування не робить, тому що воно спрямоване на формулювання прогнозу розвитку об'єкта на основі тенденцій і на отриманні попередньої інформації про педагогічний процес.

Принцип мобільності. Дослідники все частіше обговорюють принцип мобільності як можливу якісну характеристику сучасної освіти. Цей принцип є провідним у контексті аналізу освітньої системи університету як простору формування суб'єктності студентів. Принцип мобільності в освітньому просторі передбачає адаптацію освітнього простору до впливу соціуму, відповідні зміни в його структурі та включення в неї нових елементів: нових суб'єктів навчальної діяльності, нових видів діяльності, нового змісту освіти.

Принцип мобільності передбачає широту підготовки вчителя, його готовність до стрімких змін у змісті навчання, до оперативного реагування на можливі зміни у сфері професійної діяльності та безперервне підвищення кваліфікації, здатність постійно аналізувати зміни в соціально-економічній конкуренції, усувати стереотипізацію у виробничій та особистісній сферах діяльності.

Принцип мобільності є також одним із показників професійної адаптації майбутніх фахівців до професійно-педагогічної діяльності та постійного оновлення змісту професійного навчання й виховання. Цей принцип передбачає багатогранність використання засобів, способів, організаційних форм системи безперервної професійної освіти впродовж життя, а також їх готовності до миттєвої перебудови відповідно до потреб суспільства. Так, принцип мобільності передбачає професійну й психологічну готовність майбутніх фахівців до інновацій у професійній діяльності впродовж життя.

Принцип мобільності, зумовлений соціально-економічними змінами, які відбуваються в сучасному суспільстві, є визначальним у формуванні мотивації до навчання, здатності до творчої діяльності, ефективного спілкування і дозволяє особистості постійно перебувати в процесі активного творчого саморозвитку.

Треба зазначити, що у процесі підготовки студентів до професійно-педагогічної діяльності складаються стереотипи навчально-професійної діяльності. Принцип мобільності при формуванні суб'єктності студента сприяє активному пошуку можливостей розвитку й формування системи ціннісних орієнтацій, моделюванню своєї майбутньої педагогічної діяльності, формуванню образу „Я-професіонального", умінню адаптуватися до потреб і вимог сучасності.

Зрозуміло, що людина, яка має високий рівень професійної мобільності, має можливість реалізувати себе в ускладнених педагогічних ситуаціях і знайти оптимальне рішення в нестандартній ситуації.

Принцип толерантності. Принцип мобільності зумовлює наступний принцип, який сприяє суб'єкт-суб'єктній взаємодії учасників освітнього

процесу в контексті Болонського процесу, що передбачає мобільність у межах Євросоюзу. Учні в процесі навчання в школі прагнуть навчатися в університетах різних країн Євросоюзу, тому принцип толерантності є актуальним у формуванні соціокультурної компетентності учнів в процесі оволодіння іноземною мовою. Толерантність розглядають не тільки як якість людини, а й як структурне новоутворення, спрямоване на максимальну адаптивність особистості до різних соціокультурних умов. Порушення адаптаційних процесів призводить до непорозумінь і конфліктів між людьми.

Толерантність передбачає розвиток таких якостей в учнів:

1) терпимість до культури особистості, соціуму, етносу;
2) вміння пристосовуватися до ситуації;
3) уміння не осуджувати інших людей, а натомість намагатися зрозуміти їхні мотиви та вчинки;
4) здатність успішно діяти в ситуації невизначеності;
5) демонстрація поваги, щирості до інших людей;
6) здатність до співчуття .

У контексті сказаного не можна не відзначити той факт, що принцип толерантності створює необхідне гуманістичне поле для освітнього процесу в навчальному закладі.

Принцип полісуб'єктності (діалогічності). Принцип полісуб'єктності передбачає становлення суб'єкт-суб'єктної взаємодії на різних рівнях взаємодії в процесі освітньої діяльності. Будь-яка система характеризується взаємопов'язаними складниками. Якщо структура залишається стабільною, то розвиток характеризується певними змінами в цій структурі, тому будь-які перетворення в освітньому процесі, зокрема при формуванні соціокультурної компетентності учнів, відбуваються на основі діалогічної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу.

Принцип полісуб'єктності передбачає перетворення суперпозиції педагога й субординаційної позиції учня в особистісно рівноправні позиції взаємодіючих людей. Цей принцип пов'язаний із зміною ролей та функцій учасників педагогічного процесу. Таким чином, викладач не вчить та виховує учнів, а актуалізує та стимулює потяг учнів до саморозвитку, вивчає активність учня, створює умови для саморозвитку, самоактуалізації школяра. Очевидно, особливе значення мають професійно-ціннісні орієнтації викладача, що пов'язані з його ставленням до учнів, до педагогічної діяльності загалом.

У контексті сказаного стає зрозуміло, що у процесі використання принципу полісуб'єктності варто дотримуватись певної послідовності – від максимальної допомоги учням у вирішенні навчальних завдань до поступового збільшення учнями власної активності до повної саморегуляції у навчанні. Така форма співробітництва викладача і учнів призводить до саморозвитку учнів та збільшення особистісної суб'єктності.

З позицій суб'єктності сутність діалогу як двобічного інформаційного смислового зв'язку є важливим складником процесу освіти.

Діалогічність передбачає виявлення особистісних цінностей викладача через зіставлення їх із цінностями учнів, з'ясування точок збігу в розумінні різних явищ, подій у суспільстві, у світі, створення спільного простору для пошуку сутності життя. При цьому освіта передбачає формування суб'єктності, тобто активності суб'єкта в особистіснім спілкуванні, взаємодії, у сумісному вирішенні завдань, які визначають значущість особистості і її діяльності для суспільства.

Зрозуміло, що бути суб'єктом процесу навчання в школі учень може лише перебуваючи в суб'єктно-суб'єктній системі координат. Враховуючи численні результати, отриманні в процесі вивчення проблеми суб'єкт-суб'єктних відносин у системі освіти, треба зазначити, що у випадку переходу об'єкта педагогічної дії в суб'єкт освітнього процесу головним чинником є суб'єктний потенціал учня. Саме залучення суб'єктного потенціалу надає учневі можливості реалізуватися, а також створює сприятливі умови для досягнення освітньої мети та формування суб'єктності в учнів. Однак, залучення учнем свого суб'єктного потенціалу передбачає ряд суб'єктивних чинників, що вливають на цей процес: по-перше, мотивація, яка повинна відповідати потребам та очікуванням суспільства, тобто адекватна соціальному замовленню; по-друге, розвинуте критичне мислення, що забезпечує свідому суб'єктну активність учня та його об'єктивну самооцінку в процесі оволодіння професійно-педагогічною діяльністю; по-третє, готовність і здатність до самопізнання та саморозвитку, що сприяє виникненню попередніх двох.

Ми розглядаємо суб'єкт-суб'єктну взаємодію як складний, багатоаспектний процес, у якому відбуваються взаємозумовлені та взаємопов'язані зміни взаємодіючих сторін та їхнє взаємозбагачення. Зрозуміло, що за взаємодії суб'єктів процесу освіти відбувається їхній взаємний вплив, більше того, відбувається взаємний обмін діяльністю, ціннісними орієнтаціями, інформацією, а також створюються установки на взаєморозуміння, співробітництво і співтворчість, а також формуються стратегії сумісної діяльності, партнерства та толерантності.

Розглянувши принцип полісуб'єктності, неможливо не погодитися із твердженням, що саморозвиток особистості учня залежить від його індивідуалізації. Формування суб'єктності, що сприяє забезпеченню соціального становлення учня, передбачає формування базової основи для побудови ефективних взаємовідносин, накопичення досвіду групової взаємодії, соціальних суб'єктів на основі організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії, системи індивідуальних відносин при збережені індивідуальності кожного суб'єкта взаємодії для взаємообміну соціальним досвідом, життєвими позиціями та установками.

Принцип індивідуалізації. Цей принцип сприяє творчому саморозвитку учнів, безпосередньо мотивації навчальної та інших видів діяльності, організації самостійного руху в досягненні мети. Принцип індивідуалізації надає можливість учневі відчути власний розвиток та самореалізацію. Саме

цей принцип передбачає особистісний розвиток, розвиток творчих можливостей школяра, розробку власних стратегій, поступове самовдосконалення самого себе.

Індивідуалізація педагогічної взаємодії означає виявлення і культивування в кожному учневі індивідуально-специфічних елементів загальної і специфічної обдарованості, побудову такого змісту й методів навчання, які були б адекватними за рівнем розвитку та індивідуальними особистісними особливостями й можливостями, здібностями та інтересами.

Принцип рефлексії. Цей принцип передбачає розуміння та пізнання учнем самого себе, уміння аналізувати власні думки; усвідомлювати власні переживання; осмислювати та переосмислювати стереотипи власної поведінки; прогнозувати власні дії та їх наслідки; планувати навчальну діяльність; осмислювати й творчо долати проблемні ситуації; усвідомлювати власні успіхи та невдачі, їхні причини; бути здатним до самоаналізу та самокритики.

Рефлексія – це комплексна розумова здатність до постійного аналізу та оцінки індивідуальної діяльності суб'єкта навчального процесу.

Педагогічною умовою розвитку рефлексії в учнів є активація міжсуб'єктних відносин між учасниками рефлексивної діяльності. Особливість відносин у педагогічному процесі в умовах рефлексивної діяльності полягає в тому, що вчитель та учень є суб'єктами діяльності, зберігаючи своєрідність своїх дій.

Принцип рефлексії становить сутнісну характеристику міжсуб'єктних відносин, оскільки він передбачає здатність до пізнання не лише своєї, але й чужої свідомості.

Очевидність тісного взаємозв'язку всіх педагогічних принципів в організації педагогічної взаємодії сприяє актуалізації творчого потенціалу учнів, стимулює їхнє особистісне зростання та формування компетентностей, зокрема соціокультурної.

3. Особливості професійно-педагогічної діяльності вчителя англійської мови.

Глибокі соціальні й економічні зрушення, що відбуваються на межі третього тисячоліття в Україні, спонукають до реформування системи освіти, яка має сприяти утвердженню людини як найвищої соціальної цінності. Лише компетентна, самостійна і відповідальна, з чіткими громадянськими позиціями індивідуальність, тобто вихована людина здатна до оновлення суспільства, забезпечення державності України, розвитку її економіки та культури. Виховання такої людини доручено армії освітян.

Професійна діяльність викладача іноземної мови багатоаспектна, вона охоплює наукові пошуки, суто викладацьку діяльність, методичну роботу, виховний та організаційний вплив на учнівство, самовдосконалення. Викладач є публічною людиною, все, що він робить, є відкритим для спостереження учнів і їх оцінки. У кожному з напрямів діяльності

виявляється або формальне ставлення викладача до неї, або його прагнення здійснювати роботу на якісному рівні. Ці високі вимоги до власної діяльності, креативність, критичність мислення і відрізняють викладача з високим рівнем педагогічної майстерності. Педагогічна майстерність як характеристика фахівця не зростає сама по собі, вона ґрунтується на досконалому знаннів методики викладання, її законів, закономірностей і принципів.

Вчиткель іноземної мови повинен розуміти, що його професійна діяльність має певні обмеження. Знань, які за його допомогою формуються в учнів, їм вистачить не на довго, тому що вони швидко застаріють. У чому, в такому разі, полягає місія вчителя іноземної мови? У формуванні фундаментальних основ зі свого фаху, у сприянні розвитку учнів, їх прагненню й здатності навчатися, оновлювати знання, у формуванні вимогливості до власної діяльності і її результатів.

Професія вчителя іноземної мови - одна із найбільш творчих і складних професій, в яких поєднано науку та культури різних націй. Ця професія споріднена з працею письменника (творчість у підготовці матеріалу), режисера і постановника (створення замислу і його реалізація), актора (в педагогічній діяльності інструментом є особистість викладача), педагога, психолога та науковця.

Діяльність викладача іноземної мови має високу соціальну значущість і займає одне з центральних місць у державотворенні, формуванні національної свідомості і духовної культури українського суспільства. Професійна педагогічна діяльність вчителя іноземної мови може розглядатися як цілісна динамічна система, яка містить п'ять структурних елементів: суб'єкт педагогічного впливу, об'єкт педагогічного впливу, предмет їх спільної діяльності, цілі навчання, засоби педагогічної комунікації. Ці компоненти складають систему, бо ні один з них не може бути замінений іншим або їх сукупністю. Всі вони знаходяться у прямій та зворотній взаємозалежності.

Отже, праця вчителя іноземної мови являє собою свідому, доцільну діяльність щодо навчання, виховання і розвитку учнів. Вона є двобічною – спеціальною та соціально-виховною, найважливішими передумовами ефективності педагогічної праці.

Таким чином, праця вчителя іноземної мови – це висококваліфікована розумова праця щодо підготовки й виховання кадрів спеціалістів вищої кваліфікації з усіх галузей народного господарства, інтелектуальної еліти суспільства, української інтелігенції. В ній органічно поєднані знання та ерудиція вченого і мистецтво педагога, висока культура та інтелектуальна, культурної смаовизначенності, моральна зрілість, усвідомлення обов'язку і почуття відповідальності.

Вчитель іноземної мови виконує такі **функції**:

- організаторську (керівник, провідник у лабіринті знань, умінь, навичок);
- інформаційну (носій найновішої інформації);
- трансформаційну (перетворення суспільно значущого змісту знань в акт

індивідуального пізнання);

- орієнтовно-регулятивну (структура знань педагога визначає структуру знань учня);
- мобілізуючу (переведення об'єкту виховання у суб'єкт, самовиховання, саморуху, самоутвердження).

Визначальним і найбільшим за об'ємом компонентом праці вчителя є навчально-педагогічна діяльність. Навчально-педагогічна діяльність спрямована на організацію процесу навчання у школі у відповідності з вимогами суспільства. Для навчального процесу у школі характерним є органічне поєднання навчального аспектів, підвищення активності і самостійної роботи учнів (навчаючись, учнень вчиться сам). У педагогічній діяльності поєднується *теоретична* складова, пов'язана з розкриттям нових закономірностей, сутності науки, а також *практична,* спрямована на перетворення конкретних ситуацій, на розв'язання системи педагогічних задач. Викладач визначає мету та задачі навчання з конкретного предмету у взаємозв'язку з іншими навчальними предметами; обмірковує зміст навчання, сучасні форми і методи, що сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності учня, форми контролю; формує творчі колективи навчальних груп; здійснює виховання учнів і виховує потребу в самовихованні. З навчальною роботою тісно пов'язана навчально-методична діяльність щодо підготовки навчального процесу, його забезпечення та удосконалення.

Робочий день вчителя поділяється на дві частини: проведення усіх видів робіт і підготовка до їх проведення. Таким чином, зміст навчально-методичної роботи знаходиться у безпосередньому зв'язку з навчальною роботою, її об'ємом і структурою.

Праця вчителя іноземної мови обов'язково передбачає організаційно-методичну роботу, основними видами якої є робота у підготовчому відділенні, робота стосовно факультатитів, організації позанавчальної діяльності. Органічною частиною викладацької діяльності є робота щодо виховання учнів. Вона вміщує такі види робіт: контроль за самостійною роботою учнів перевірку письмового домашнього завдання, колоквіуми, співбесіди, роботукласного керівника, керівника клубів, виховну роботу, проведення вечорів, екскурсій тощо. За всі види роботи вчитель звітується на педраді.

Професійна діяльність вчителя іноземної мови – це особливий різновид творчої інтелектуальної праці. Творчість викладача полягає, насамперед, у доборі методів і розробці технологій реалізації мети і завдань, поставлених державою перед школою: забезпечення ефективності навчально-виховного процесу; озброєння учнів фундаментальними знаннями; привчання учнів до самостійного отримання максимальної інформації за короткий час і розвитку творчого мислення; виховання різнобічної, досвідченої і культурної людини.

Сутність і структура педагогічної діяльності, а також пов'язана з ними продуктивність - одне з найактуальніших питань педагогічної науки і

практики. Особливо перспективним прийнято вважати напрям, пов'язаний з застосуванням системного підходу до аналізу і побудови моделей педагогічної діяльності.

Психологічна структура діяльності педагога є своєрідним відображенням діяльності педагогічних систем. Психологічна структура діяльності - це взаємозв'язок, система і послідовність дій педагога, спрямованих на досягнення поставлених цілей через розв'язання педагогічних задач. У ній Н.В.Кузьміна виділяє конструктивний, організаторський, комунікативний і гностичний функціональні компоненти.

Гностичний компонент є своєрідним стрижнем усіх вищеназваних компонентів. Він включає в себе вивчення: 1) змісту і способів впливу на учнів; 2) вікових та індивідуальних особливостей учнів; 3)особливостей навчально-виховного процесу і результатів власної діяльності, її переваг і недоліків.

Конструктивний компонент включає в себе: 1) добір і композицію змісту інформації, яка стає надбанням учнів; 2) проектування діяльності учнів, в якій необхідна інформація може бути засвоєна; 3) проектування власної майбутньої діяльності і поведінки, якими вони мають бути в процесі взаємодії зі учнями. У навчальній діяльності конструктивні уміння виявляються у доборі і композиції навчальної інформації, проектуванні власної діяльності і діяльності учнів щодо засвоєння інформації. За нашими спостереженнями, у досвідчених викладачів, найбільш розвинене вміння виділяти вузлові моменти, закономірності, тенденції, напрями, а також на високому рівні добирати і структурувати матеріал, але вони менш уваги звертають на методику викладання. Для конструктивної діяльності молодих педагогів характерним є планування власної діяльності, а не способів організації діяльності учнів. У них відсутні відчуття особливості сприймання інформації аудиторією. Молоді викладачі відчувають труднощі у конструюванні матеріалу, у виділенні головного, та в розподілі його за часом. Досвідчені вчителі звертають увагу на конструювання контактів з аудиторією. Під час викладання вони легко знаходять співвідношення між теоретичним і фактичним матеріалом. Педагоги-майстри відчувають аудиторію і творчо перебудовують інформацію.

Організаційний компонент вміщує організацію: 1) інформації в процесі її повідомлення учням; 2) різних видів діяльності учнів таким чином, щоб результати відповідали цілям системи; 3) власної діяльності і поведінки в процесі безпосередньої взаємодії з учнями.

Комунікативний компонент вміщує:

1) встановлення педагогічно доцільних стосунків з тими, на кого спрямований вплив (на основі визнання моральної, інтелектуальної і політичної зверхності в ролі керівника і організатора – «взаємини по горизонталі»);

2) установка правильних взаємин з тими, хто виступає в ролі

керівників даної системи (дисциплінованість, принциповість, творчість – «взаємини по вертикалі») і партнерів по діяльності;

3) співвіднесення своєї діяльності з державним завданням, що ставиться до керівника як громадянина своєї держави.

Процес самовдосконалення викладача умовно поділяють на чотири етапи:

- самоусвідомлення викладачами важливості педагогічної самоосвіти, самовиховання і прийняття рішення зайнятися професійним самовдосконаленням;
- розробка програми професійного самовдосконалення та планування заходів щодо її реалізації;
- безпосередня практична діяльність з реалізації поставлених завдань самовдосконалення;
- самоконтроль та самокорекція.

Професіоналізм є першим ступенем педагогічної майстерності, що передбачає наявність знань про теоретичні основи педагогічної діяльності, її базові засади. Ним володіє випускник вищої школи, в навчальному плані спеціальності якого передбачені відповідні дисципліни.

Другий ступінь педагогічної майстерності пов'язаний з початком викладацької діяльності. В процесі викладацької діяльності інтенсивно і цілеспрямовано відбувається професійне зростання педагога. Ефективність цього процесу залежить від установки на самоосвіту і самовиховання, від наявності відповідної програми, оволодіння педагогічним досвідом досвідчених колег, систематичного підвищення кваліфікації.

Поступово рівень педагогічної діяльності викладача іноземної мови зростає, він оволодіває новими педагогічними технологіями, підвищується його психолого-педагогічна культура, розвиваються педагогічні здібності, якості і властивості, збагачується методичний арсенал. Другий ступінь, власне педагогічна майстерність, визначається постійним прагненням до творчості, до пошуку, нових педагогічних засобів, створенням власних прийомів і методик.

Найвищим рівнем педагогічної майстерності є педагогічне новаторство. Викладач-новатор вносить принципово нові ідеї у навчально-виховний процес, розробляє нові методичні системи, створює власні персонал-технології.

Питання до самоконтролю

1. Розкрийте сутність принципів навчання в процесі оволодіння іноземної мови.
2. З'ясуйте вплив принципу аксіологізації на формування полікультурної особистості учнів в школі.
3. Прокоментуйте взаємозв'язок принципів прогнозування, мобільності та рефлексії в організації педагогічної взаємодії між вчителем та учнями.

4. Визначте сутність і структура педагогічної діяльності вчителя іноземної мови.
5. Проаналізуйте особливості професійно-педагогічної діяльності вчителя англійської мови.

ТЕМА 5. МЕТОДИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ. ТЕХНОЛОГІЯ ПОРТФОЛІО ЯК ПОКАЗНИК САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУБ'ЄКТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ

Основні питання

1. Трактування поняття «методи навчання» та «технології» в сучасній методиці навчання й викладання іноземної мови.
2. Технологія портфоліо як показник самоосвітньої діяльності суб'єктів педагогічного процесу.
3. Види мовного портфоліо в методиці викладання іноземних мов.
4. Мовне портфоліо для учнів.
5. Мовне портфоліо для вчителів.

Ключові слова: *методи навчання, технології, технологія портфоліо, види мовного портфоліо, мовне портфоліо для учнів, мовне портфоліо для вчителів, самооцінка досягнень учнів, Європейське Мовне Портфоліо.*

Мета: *скласти цілісне уявлення про методи навчання та технології в сучасній методиці навчання й викладання іноземної мови, визначити специфіку видів мовного портфоліо в методиці викладання іноземних мов, визначити специфіку мовного портфоліо для учнів та для вчителя, а також структуру педагогічного портфоліо для вчителя.*

1. Трактування поняття «методи навчання» та «технології» в сучасній методиці навчання й викладання іноземної мови.

Технологія більш за все стосується процесуальної частини – методів, форм, засобів. Одним із поширених є визначення, запропоноване ЮНЕСКО: педагогічна технологія – системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів і їхніх взаємодій, що мають своїм завданням оптимізацію форм освіти.

І. Підласий пропонує простіше й лаконічніше визначення: „педагогічна технологія – це вся сукупність знань і дій, спрямованих на досягнення мети розвитку, виховання та навчання". Так, для створення технології потрібно задати мету, і якщо цілі несуперечливі й об'єктивні, треба визначити умови процесу, а далі технологію можна створити. Технологія – це детально описаний алгоритм дій викладача та студентів для досягнення певної мети або завдання.

Технологія для викладача, на думку І. Підласого, уособлює три компоненти:

1) ідею, що вносить істотну зміну в організацію процесу;

2) детальний опис процесу, усіх його особливостей;

3) практичний результат, що має бути вищим або особливим. Технологія має вписуватися у схему „ідея – процес – результат”.

2. Технологія портфоліо як показник самоосвітньої діяльності суб’єктів педагогічного процесу

Діяльність Ради Європи спирається на багаторічний досвід упровадження освітніх проектів, що підтримують полікультурні традиції. Найуспішнішим та найефективнішим проектом став проект Європейського мовного портфелю (European Language Portfolio), основною метою такого проекту було вивчення мов та впровадження мовної політики країн-членів Європейського Союзу.

На сьогодні Національна доктрина розвитку освіти України у XXI сторіччі ставить аналогічну мету перед системою освіти. У контексті цього проекту набуло актуальності сприяння толерантності між представниками різних мов, культур та соціальних сфер. Саме мова та національна культура вважається найбільшою цінністю нації. Тому вивчення культури крізь мову – це шлях до подолання непорозумінь, шлях до взаєморозуміння та поваги до культурного та етнічного розмаїття. Цей проект передбачає інноваційні підходи до визначення цінностей сучасною молоддю, використання сучасних педагогічних технологій. Практичний досвід дає позитивні результати, що підтверджує ефективність компетентнісного підходу. Проект передбачає виконання таких завдань:

– поглиблення взаєморозуміння й толерантності між громадянами Європи;

– підтримку та впровадження мовного й культурного розмаїття;

– упровадження мовних компетентностей та інтеркультурного навчання для багатомовності шляхом розвитку навчальної відповідальності та автономії;

– чітке та прозоре запровадження компетентностей і кваліфікацій для полегшення мовного навчання та мобільності в Європі.

Українська освіта сьогодні перебуває в пошуку ефективних технологій навчання іноземних мов у зв’язку з переходом до компетентнісної освіти. Очевидно, невід’ємним складником освітнього процесу, в основу якого покладено компетентнісний підхід, є автентичне оцінювання та його різновид – портфоліо, термін, який прийшов у педагогічну науку з політики та бізнесу.

Портфоліо у перекладі з італійської – „тека з документами”, „тека фахівця”. Портфоліо – серія робіт, паперів тощо, об’єднаних спільною тематикою або автором. Портфоліо також називають теку з малюнками.

Педагогічна філософія портфоліо передбачає інтеграцію кількісного та якісного оцінювання, перенесення акцентів на досягнення, успіх, самооцінку.

Портфоліо як поняття, поширене останніми роками, в усьому світі є методом оцінювання досягнень людини. Це може бути колекція робіт, яка демонструє її зусилля, прогрес або досягнення учнів в оволодінні іноземною мовою.

Портфоліо є формою автентичного оцінювання освітніх результатів щодо продукту, створеного людиною у процесі навчальної, творчої, соціальної та інших видів діяльності. Отже, портфоліо відповідає меті, завданням та ідеології практично зорієнтованого навчання. Суттєвого значення портфоліо надає плануванню і самооцінюванню людиною своїх освітніх результатів.

Традиційне портфоліо – це добірка, колекція робіт, метою яких є демонстрування освітніх досягнень людини. Портфоліо є, по суті, альтернативним засобом оцінювання відносно традиційних форм (тест, іспит), що дозволяє йому вирішувати основні завдання:

- відстежити індивідуальний прогрес людини, якого вона досягла в навчанні за відсутності безпосереднього співставлення із досягненнями інших однолітків;
- оцінити освітні досягнення особи та доповнити (замінити) результати тестування або інших традиційних форм контролю.

Портфоліо є сучасною ефективною формою оцінювання, яка допомагає вирішувати важливі педагогічні завдання:

- підтримувати та стимулювати навчальну мотивацію учнів;
- підтримувати їхню активність і самостійність, розширювати можливості навчання.

На Заході ідея портфоліо виступає суттєвим складником модернізації освіти. Його відносять до одного з основних освітніх трендів останнього десятиліття, а школу XXI століття вважають „школою портфоліо”. Портфоліо є не лише інноваційним навчальним засобом у складі цілісного навчально-методичного комплексу, а й сучасною ефективною формою накопичення й оцінювання індивідуальних досягнень учнів, що доповнює традиційні контрольно-оцінювальні засоби. Укладання мовного портфоліо підтримує високу навчальну мотивацію в оволодінні іноземною мовою, при цьому дає змогу формувати певні компетентності учнів, зокрема соціокультурну.

В Україні портфоліо почали активно застосовувати в освітніх системах з 2003 року – спочатку як інноваційний метод навчання іноземної мови у школі. Останнім часом мовне портфоліо привернуло увагу науковців у галузі методики навчання іноземної мови, викликало інтерес в учителів

З’явилося чимало праць, присвячених проблемам забезпечення якості освіти методом портфолійного оцінювання. На сайтах Інтернету розміщено зразки глобальних веб-портфоліо, створених учителями (Г. Грибан, В. Гуменюк, Н. Заячківська, О. Кучерук, О. Локшина, С. Ніколаєва, Г. П’ятакова, Л. Старшинова, Л. Шевцова та ін.). Матеріали портфоліо укладають, орієнтуючись на стандартну структуру мовного портфоліо,

рекомендованого європейським країнам Лінгвістичним Комітетом Ради Європи у 2001 році.

Мовне портфоліо – це інструмент самооцінки і власної пізнавальної, творчої праці учня, рефлексії його самостійної діяльності, включаючи будь-яку освітню діяльність. Рефлексія є центральним елементом основної педагогічної функції Європейського Мовного Портфоліо: зробити процес іншомовного навчання прозорішим для учнів, допомогти їм розвинути їхню здатність до виявлення та самооцінювання, надаючи в такий спосіб старшокласникам можливості поступово збільшувати відповідальність за власне навчання.

3. Види Мовного Портфоліо в методиці викладання іноземних мов.

У сучасній практиці викладання іноземних мов ефективно використовують різні види мовного портфоліо залежно від його цільової спрямованості:

• мовне портфоліо як інструмент самооцінки досягнень учнів у процесі оволодіння іноземною і рівня володіння своєю мовою (Self-Assessment Language Portfolio);

• мовне портфоліо як інструмент автономного вивчення іноземної мови (Language Learning Portfolio). Цей вид портфоліо може також варіюватися залежно від мети й спрямованості: мовне портфоліо з читання (Reading Portfolio), мовне портфоліо з аудіювання (Listening Portfolio), мовне портфоліо з говоріння (Speaking Portfolio), мовне портфоліо з письма (Writing Portfolio), мовне портфоліо із взаємопов'язаного розвитку видів іншомовної мовленнєвої діяльності (Integrated Skills Portfolio);

• мовне портфоліо як інструмент демонстрації навчального продукту – результату оволодіння іноземною мовою (Administrative Language Portfolio);

• мовне портфоліо як інструмент зворотного зв'язку в навчальному процесі з іноземної мови (Show Case, Feedback Language Portfolio);

• багатоцільове мовне портфоліо, що реалізує різні цілі в галузі оволодіння іноземною мовою (Comprehensive Language Portfolio).

За своєю суттю мовне портфоліо є гнучким навчальним засобом і може бути адаптоване практично до будь-якої навчальної ситуації. Варіації його видів можуть різнитися за метою навчання, віком учнів, етапом чи рівнем оволодіння іноземною мовою, умовами навчання, індивідуальними особливостями школярів та індивідуальним стилем навчальної діяльності, а також методами й засобами навчання, що використовуються. Можливі також комбінації окреслених видів мовного портфоліо для досягнення різних цілей роботи над мовою, що вивчається.

Такі комбінації різних видів мовного портфоліо дають можливість формувати в учнів здатність до об'єктивної самооцінки та вміння робити необхідні висновки стосовно власного самовдосконалення у процесі навчання іноземної мови.

Так, у мовне портфоліо типу Administrative включаються, як правило, зразки кращих самостійних робіт учня, виконані ним протягом певного періоду. За допомогою такого портфоліо школяр може продемонструвати свої досягнення у використанні мови, яку вивчає, під час інтерв'ю при прийомі на роботу, вступаючи до навчального закладу або в інших цілях. У цьому випадку мовне портфоліо виконує соціальну функцію інформування про успіхи й досвід учня у сфері міжкультурного спілкування.

Мовне портфоліо типу Feedback містить матеріали навчальних завдань, що фіксують ступінь сформованості певних умінь із різних видів іншомовного спілкування і здатність учнів реалізовувати ці вміння у процесі виконання завдань різних типів. Функція цього типу мовного портфоліо – здійснювати зворотний зв'язок за результатом виконання певних навчальних завдань і на основі оцінки результату проводити необхідну корекцію самостійної навчальної діяльності щодо оволодіння іноземною мовою.

Мовне портфоліо типу Show Case виконує певну репрезентативну функцію – накопичувати й представляти зразки мовленнєвих робіт, досвіду іншомовного спілкування, використання мови, що вивчається, у різних ситуаціях, а також самостійні, зокрема творчі роботи школяра. Учень відбирає свої роботи до цього мовного портфоліо на основі власної оцінки успішності та якості своєї мовленнєвої творчості.

4. Мовне портфоліо для учнів.

Незважаючи на те, що в країнах Європи існує безліч версій мовного портфоліо, кожна з них повинна мати три компоненти й базуватися на шести рівнях і п'яти навичках, прописаних у Загальноєвропейських компетенціях. Європейське Мовне Портфоліо – це своєрідні уніфіковані вимоги до оцінки рівня мовного розвитку й водночас особистий документ учня, з яким він працює декілька років.

Цілі мовного портфоліо полягають у тому, щоб:

1) запровадити в практику навчання іноземних мов перспективну освітню ідеологію;

2) озброїти учня надійним інструментом для визначення своїх успіхів в оволодінні мовами;

3) надати вчителеві можливість оцінювати рівень досягнень кожного учня в оволодінні іноземною мовою і вносити за необхідності корективи у свою викладацьку діяльність;

4) розвивати й підтримувати мотивацію кожного учня до вивчення іноземної мови;

5) формувати інноваційну особистість учня, розвивати вміння конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі; ставити перед собою завдання та поетапно їх вирішувати.

Європейське мовне портфоліо вміщує три ключові компоненти (див. рис.1.):

1. Мовний паспорт: дає уявлення про рівні володіння різними мовами в певний період часу. У паспорті учень коротко відбиває свою комунікативну й некомунікативну компетенції. Йдеться про всі нерідні мови, які він вивчає, екзамени й результати, міжкультурні контакти. Паспорт включає також інформацію про самооцінку, оцінку викладача й оцінку, одержану в освітніх закладах. Отже, розділ „Мовний паспорт" виконує соціальну функцію: формує інтерес до інших мов і культур.

2. Мовна біографія: допомагає учневі визначити цілі навчання, сприяє розвиткові багатомовності й відповідних компетенцій. Мовна біографія містить дескриптори, тобто параметри, за якими уточнюється й оцінюється (школярем і вчителем) рівень володіння учнем іноземною мовою. Учень визначає свій рівень володіння іноземною відповідно до таблиці самооцінки. У листах самооцінки школяр позначає ті комунікативні вміння, якими він уже оволодів і має оволодіти. Учитель допомагає учневі побачити свої досягнення і недоліки та намітити шляхи подолання останніх. Отже, розділ „Мовна біографія" реалізує педагогічну функцію: формує самостійну оцінку учнями своїх успіхів у вивченні іноземних мов як засобу міжкультурного спілкування.

2. Досьє: надає учневі можливість добирати матеріали, що ілюструють його досягнення або набутий досвід, зафіксований у мовній біографії або паспорті. Отже, досьє виконує інформаційну функцію: демонстрація школярами своїх досягнень у вигляді конкретного продукту. У цій частині портфоліо школяр може зберігати зразки своїх робіт з мови (мов), яку (які) він вивчив або вивчає. Це можуть бути роботи, виконані ним самостійно на уроці (контрольні роботи, тести, твори тощо), сертифікати, свідоцтва тощо), які підтверджують успіхи учня у вивченні іноземної мови. Відбір може проводитися протягом одного року або однієї чверті, протягом двох років навчання у старшій школі.

Ефективність роботи учня з портфоліо оцінюється за такими критеріями:

- повнота наведених даних;
- логічність і послідовність заповнення;
- системність ведення;
- достовірність при самооцінюванні;
- ініціативність у використанні;
- творчість у веденні та оформленні.

Портфоліо передбачає коментар учня про те, чому він уважає за необхідне відібрати саме ці роботи (бажано, щоб усі коментарі учень виконував іноземною мовою, починаючи з однієї-двох коротких фраз, поступово розширюючи й поглиблюючи їх). Кожна робота також має супроводжуватися коротким коментарем школяра про те, що йому в цій роботі вдалося, а що – ні; чи згоден він з оцінкою вчителя і які висновки може зробити з результатів цієї роботи.

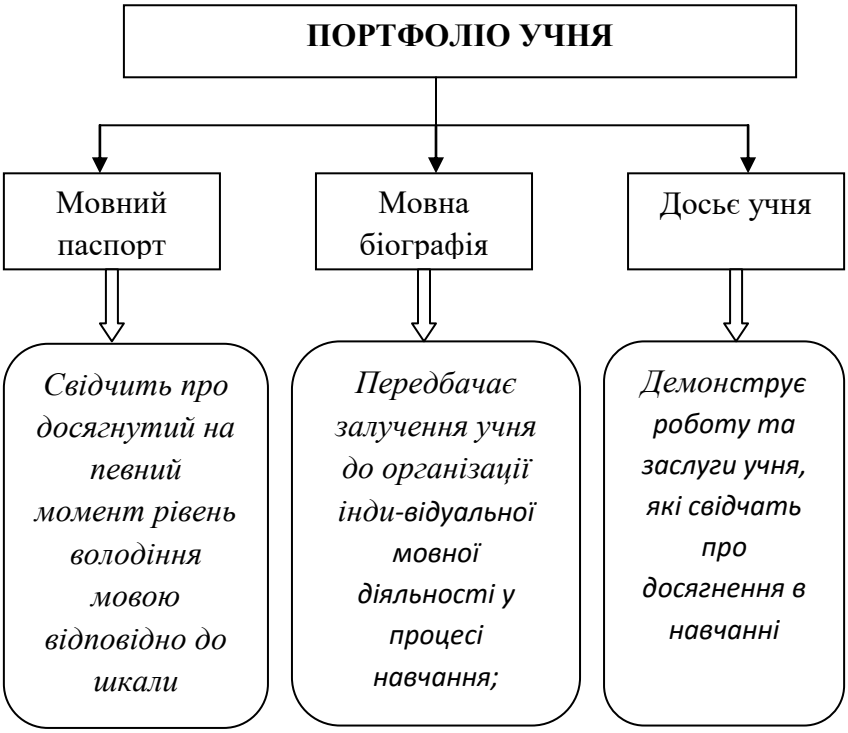

Рис. 1. Складники портфоліо учня

Головне в цій діяльності – самооцінка учня у вигляді розмірковування, аргументації, обґрунтування. Періодично школяр готує своє портфоліо до презентації в класі, у групі, на вчительській конференції, на батьківських зборах. На такому форумі учень демонструє свої досягнення, доводить, що його самооцінка збігається або не збігається з оцінкою вчителя, батьків, групи експертів (із числа учнів).

Отже, основні функції мовного портфоліо (педагогічна, інформаційна) полягають у тому, щоб:

1) наочно продемонструвати учневі його успіхи в оволодінні іноземною мовою;

2) допомогти йому усвідомити цінність міжкультурного спілкування у своєму найближчому оточенні, у регіоні, країні, Європі;

3) сформувати самооцінку учня в процесі оволодіння іноземними мовами;

4) допомогти оцінити свій рівень володіння іноземними мовами й порівняти його з європейськими нормами.

5. Мовне портфоліо для вчителів.

Технлогія портфоліо існує не тільки для самоосвітньої діяльності учнів, а й для оцінювання результатів педагогічної діяльності самого вчителя.

Творча особистість сучасного педагога характеризується постійним прагненням до самонавчання і професійного самовдосконалення. Креативному вчителеві важливо постійно підтримувати високий рівень сформованості компетенцій, зокрема мовнокомунікативної, – цього вимагає

динамічний розвиток інформаційних технологій, галузей науки, культури, освіти.

Професійно-педагогічне портфоліо у формі оцінки самоосвітньої діяльності вчителя пов'язано з проблемами вивчення динаміки його професійного зростання, з необхідністю відслідковування професійного самовдосканалення у міжатестаційний та підсумковий періоди, а також оцінювання його професійно-педагогічної діяльності в процесі педагогічної атестації, з одного боку, і частим незадоволенням учителів традиційними формами (іноді й результатами) оцінки їхніх професійних досягнень, з іншого.

Відзначимо, що педагогічне портфоліо дозволяє вирішити ряд завдань навчально-педагогічної роботи, серед яких:

− розвинути й постійно підтримувати мотивацію, готовність педагога до свідомої ефективної цілеспрямованої самоосвіти;

− розвинути рефлексивну й самооцінювальну діяльність, поширити можливості самонавчання;

− прискорити процес оцінювання, визначаючи діапазон професійних можливостей учителя;

− фіксувати зміни й зростання за певний час;

− забезпечити неперервність самоосвіти;

− сприяти персоналізації післядипломної освіти вчителя у міжкурсовий період, підвищенню рівня його методичної культури.

У структурному плані педагогічний портфоліо для вчителя повинен мати таку структуру (див. рис. 2.):

1) Загальні відомості про вчителя. Цей розділ містить матеріали, що відбивають досягнення вчителя в різних галузях

– прізвище, ім'я, по батькові, рік народження;

– освіта (що й коли закінчив, отримана спеціальність і кваліфікація за дипломом);

– трудовий і педагогічний стаж, стаж роботи в цьому навчальному закладі;

– підвищення кваліфікації (назва структури, де було прослухано курси, рік, місяць, копії документів, що підтверджують наявність учених і почесних звань та ступенів;

– найбільш значимі урядові нагороди, грамоти, листи подяки;

– дипломи різних конкурсів тощо.

– *2) Науково-методична діяльність.* Цей розділ містить методичні матеріали, що свідчать про професіоналізм педагога:

– – матеріали, у яких обґрунтовано вибір атестованим освітньої програми й комплекту навчально-методичної літератури;

– – матеріали, у яких обґрунтовано вибір атестованим використовуваних освітніх технологій;

– – матеріали, що містять обґрунтування застосування атестованим у своїй практиці тих чи тих засобів педагогічної діагностики для оцінки освітніх результатів;

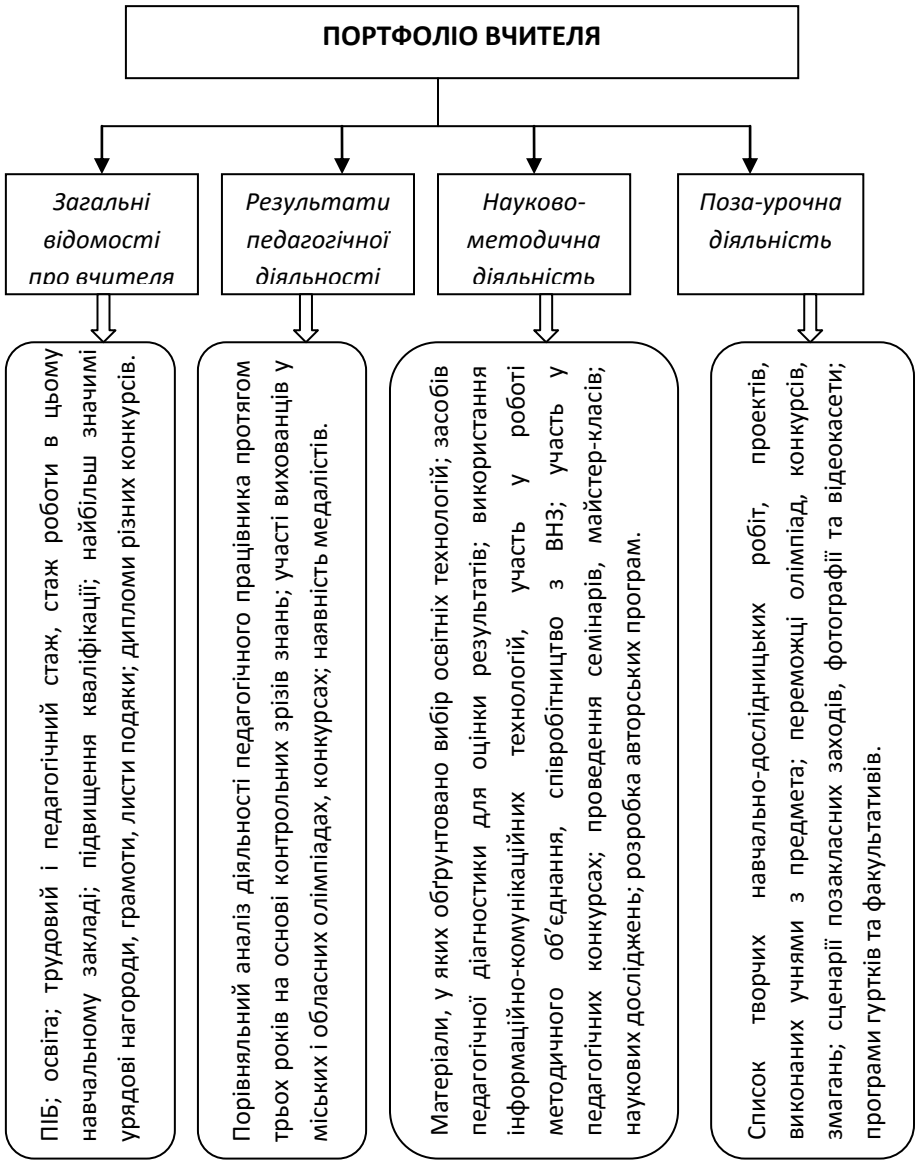

Рис. 2. Складники портфоліо вчителя

– використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі, технологій навчання дітей з проблемами розвитку тощо;

– робота в методичному об'єднанні, співробітництво з вищими навчальними закладами та іншими установами;

– участь у професійному й творчому педагогічному конкурсах;

– участь у методичних і предметних тижнях;

– організація і проведення семінарів, круглих столів, майстер-класів тощо;

– проведення наукових досліджень;

– розробка авторських програм;

– написання рукопису кандидатської або докторської дисертації;

– підготовка творчого звіту, реферату, доповіді, статті.

3) Науково-методична діяльність. Цей розділ містить методичні матеріали, що свідчать про професіоналізм педагога:

– матеріали, у яких обґрунтовано вибір атестованим освітньої програми й комплекту навчально-методичної літератури;

– матеріали, у яких обґрунтовано вибір атестованим використовуваних освітніх технологій;

– матеріали, що містять обґрунтування застосування атестованим у своїй практиці тих чи тих засобів педагогічної діагностики для оцінки освітніх результатів;

– використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі, технологій навчання дітей з проблемами розвитку тощо;

– робота в методичному об'єднанні, співробітництво з вищими навчальними закладами та іншими установами;

– участь у професійному й творчому педагогічному конкурсах;

– участь у методичних і предметних тижнях;

– організація і проведення семінарів, круглих столів, майстер-класів тощо;

– проведення наукових досліджень;

– розробка авторських програм;

– написання рукопису кандидатської або докторської дисертації;

– підготовка звіту, реферату, доповіді, статті.

4) Позаурочна діяльність з предмета. Розділ містить документи:

– список творчих робіт, рефератів, навчально-дослідницьких робіт, проектів, виконаних учнями з предмета;

– переможці олімпіад, конкурсів, змагань, інтелектуальних марафонів та ін.;

– сценарії позакласних заходів, фотографії та відеокасети із записом проведених заходів (виставки, предметні екскурсії тощо);

– програми гуртків та факультативів.

Загальноприйнятої моделі педагогічного портфоліо не існує, адже портфоліо вчителя підпорядковане обраній меті, і саме вона визначає його тип, відбиває індивідуальність автора, рівень його професійної майстерності, намічені ним шляхи до самовдосконалення. Значну роль у формуванні портфоліо відіграє специфіка навчальної дисципліни, у межах якої воно створюється. Робота над створенням портфоліо вимагає від учителя регулярного самомоніторингу, націленості на самовдосконалення.

Щодо складання портфоліо для учнів, то учнівське портфоліо виконує певну репрезентативну функцію – накопичувати й представляти зразки мовленнєвих робіт самого учня, досвід іншомовного спілкування, використання мови, що вивчається, у різних ситуаціях, а також самостійні, творчі роботи.

Висновок. До основних переваг портфоліо як сучасної технології автономного оволодіння іноземною мовою слід віднести такі: по-перше, портфоліо дозволяє охопити й спланувати самостійну рефлексивну діяльність учня з оволодіння іноземною мовою; по-друге, забезпечує учням можливість визначення власного рівня володіння іноземною мовою; по-третє, сприяє навчанню впродовж усього життя; по-четверте, допомагає плануванню процесу власного навчання і самоконтролю; по-п'яте, надає можливість учителю виступати в ролі координатора, а не ініціатора навчального процесу; по-шосте, індивідуалізує навчання, дозволяє учителю тісніше спрацювати з кожним учнем; по-сьоме, заохочує учнів до творчості, відповідальності, ініціативності, самостійності.

Питання до самоконтролю

1. Обґрунтуйте різні точки зору щодо визначення поняття «методи навчання» та «технології» в сучасній методиці навчання й викладання іноземної мови.
2. Здійсніть аналіз мовного портфоліо для учнів.
3. З'ясуйте відмінність понять традиційного та мовного портфоліо та різних видів.
4. Визначте специфіку мовного портфоліо для вчителя та структуру педагогічного портфоліо для вчителя.

ТЕМА 6. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ТА ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ

Основні питання.

1. Поняття інтерактивних методів навчання та Інтернет-технологій.
2. Організація інтерактивної навчальної діяльності учнів на уроках англійської мови.
3. Рольова гра як різновид інтерактивної технології у навчання англійської мови.
4. Інтернет-технологія „подкаст" у формуванні соціокультурної компетентності учнів.
5. Використання проектних технологій в процесі оволодіння англійською мовою.

Ключові слова: *інтерактивні методи навчання, активні методи та форми навчання, Інтернет-технології, проектна методика, метод „подкаст", соціокультурна компетентність учнів, проектні технології, рольова гра.*

Мета: *проаналізувати роль Інтернет-технологій в сучасному освітньому просторі; з'ясувати роль інтерактивних технологій у формуванні соціокультурної компетентності учнів в процесі оволодіння іноземної мови; розкрити використання проектної методики на практиці у процесі вивчення іноземної мови; визначити переваги та недоліки методу*

„подкаст" у формуванні соціокультурної компетентності в учнів; обґрунтувати існування різних класифікацій щодо видів подкастів.

1. Поняття інтерактивних методів навчання та Інтернет-технологій.

На сучасному етапі в основу реалізації ідей соціокультурного навчання покладено сучасні інтерактивні технології, які відповідають, з одного боку, специфіці навчальної діяльності, а з іншого – дозволяють у режимі навчально-виховної діяльності відтворювати соціокультурні реалії іншомовного суспільства.

Сучасні інтерактивні технології передбачають не тільки отримання соціокультурного досвіду учнями, а й дозволяють вивчати різні соціокультурні ситуації в іншомовному суспільстві, отримувати бажаний результат під час взаємодії та спілкування з людьми інших мов та культур.

Такі технології спрямовані на розвиток полікультурного суспільства, вони допомагають вирішувати різні соціокультурні конфлікти, приймати оптимальні рішення. Загальна сутність соціокультурних інтерактивних технологій може бути визначена як інноваційна система методів виявлення та реалізації можливостей соціокультурної системи та отримання при цьому оптимального соціокультурного результату.

Інтерактивні (від англ. *interaction* 'взаємодія') технології у педагогічному розумінні передбачають активну взаємодію та спілкування в режимі реального місця та часу.

У вітчизняній педагогіці існує термін „активні методи та форми навчання", тому ми вважаємо за потрібне визначити, чи можна використовувати поняття „активні методи та форми навчання" та „інтерактивні технології" як синонімічні.

Водночас аналіз показує, що термін „активні методи навчання", відповідно до вітчизняних традицій, відбиває орієнтацію цих методів на активізацію пізнавальної діяльності студентів, натомість „інтерактивні технології" відбивають і орієнтують студентів на безпосередньо активну міжособистісну взаємодію їх учасників, що досягається відповідними засобами (територіальним розміщенням, організацією спільної діяльності учасників тощо).

Розробку елементів інтерактивного навчання ми знаходимо в працях В. Сухомлинського, у творчості вчителів-новаторів 70 – 80 рр. ХХ століття.

На активні методи навчання особливо стали звертати увагу у 80 – 90-ті роки, коли в дидактиці, зокрема українській, було розглянуто широкий спектр різних методів активізації навчально-пізнавальної діяльності. У літературі (О. Савченко, В. Бодар, В. Лозова, М. Сметанський та ін.) подано різні варіанти їх класифікації.

Наприкінці ХХ ст. інтерактивні технології набули поширення в теорії та практиці американської школи, де їх використовують під час вивчення різних предметів. Дослідження, проведені Національним тренінговим центром (США, штат Меріленд) у 80-х рр., показують, що інтерактивне

навчання дозволяє збільшити відсоток засвоєння матеріалу, оскільки виливає не лише на свідомість учня, а й на його почуття.

Використання інтерактивних методів для оптимізації навчального процесу учнів розглянуто в роботах В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі, А. Байрамова, С. Векслера, А. Липкіної, Л. Рибак, В. Синельникова. Вони порушували питання про розвиток уміння самостійно осмислювати навчальний матеріал, виконувати нестандартні завдання, робити власні висновки, помічати помилки свої та інших, а також про вироблення певної частки скепсису щодо „остаточних" істин. Це свідчить, що ці риси можна й необхідно розвивати в початкових класах. Ігнорування ж такого підходу значно ускладнює цю проблему в старших класах.

У пошуках нового підходу до проблеми інтерактивного навчання учнів можна зупинитися на концепції поетапного формування соціокультурної компетентності. Провідна ідея цієї концепції полягає в тому, що, спираючись на важливий принцип психології – єдності пізнання й діяльності (Л. Виготський, О. Леонтьєв), її автори (П. Гальперін, Н. Тализіна) розглядають засвоєння знань як процес, у результаті якого, виконуючи певні дії (проходячи через етапи зовнішньої матеріальної або матеріалізованої діяльності, через форми зовнішнього й внутрішнього мовлення), шляхом інтеріоризації людина вчиться мислити. Тобто засвоєння знань відбувається тільки в результаті виконання учнями певної системи дій, іншими словами, у результаті їхньої особистої діяльності, тому інтерактивні методи так важливо застосовувати під час навчання молодого покоління.

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні розроблена та інтенсивно впроваджується технологія інтерактивного навчання. Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове навчання у співпраці).

2. Організація інтерактивної навчальної діяльності учнів на уроках англійської мови.

Інтерактивна навчальна діяльність учнів на уроках має бути організована різними методами з використанням засобів наочності. Сьогодення все наполегливіше вимагає пошуку таких форм та методів навчання, упровадження яких сприяло б оптимізації навчального процесу учнів, підвищувало ефективність набуття учнями нових знань, розвивало творчу активність, а також навички колективно злагоджених дій.

Учителі різними способами досягають активізації навчальної діяльності, спрямовують свою увагу на ігрові методики, інші вдаються до різних форм роботи в групах, парах. Деякі використовують проектні методи. Усі ці засоби належать до системи інтерактивного навчання, метою якого є модифікація навчально-виховного процесу. Як показує практика школи, учителі початкових класів приділяють недостатньо уваги ролі учня на уроці. Іншими словами, дитина „відсиджує" уроки. І таким же „пасивним

відсиджувачем" дитина виходить у життя. А завдання сучасної школи – навчити дітей того, як у подальшому житті використовувати набутий ними досвід для розв'язання власних проблем і досягнення успіху, тобто виховання успішної особистості. Вплинути на традиційний процес навчання, підвищити його ефективність, спрямувати його на розвиток особистості учня допоможе використання інтерактивних технологій.

До визначення інтерактивного навчання науковці підходять через глибинний аналіз сутності та природи самого поняття „інтеракція", що постає як „певною мірою узгоджена система дій, спрямованих на досягнення мети за рахунок інтеграції всіх елементів соціальної взаємодії". Відповідно, інтерактивність у такій інтерпретації постає як „сприйняття інтеракції як цілісного системного конструкту, що надає нової якості смисловому й особистісно-екзистенційному компонентам спрямованої міжособистісної, групової й колективної соціально-кібернетичної взаємодії". Така дефініція дозволяє розглянути в усіх аспектах та сформулювати власне визначення інтерактивного навчання. Отже, інтерактивне навчання – це організація продуктивної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, спрямованої на: формування нового знання; засвоєння способів навчальних дій учнями; розвиток комунікативних умінь; соціалізацію за рахунок моделювання життєвих ситуацій. Відповідно до цього визначення інтерактивні методи – це способи організації продуктивної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу.

Інтерактивна модель навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити найсприятливіші, комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуватиме свою успішність, інтелектуальну спроможність.

Такі підходи до навчання не є новими для української школи. Ще в перші десятиріччя її розвитку вони використовувалися й були поширені в практиці. Лабораторно-бригадний і проектний методи, робота в парах змінного складу, виробничі й трудові екскурсії та практики, які застосовували в ті часи, були передовим словом у світовій педагогіці. Використання цих методів і форм навчання в окремих школах давало непогані результати, вони знайшли підтримку в багатьох учителів. Проте їх запроваджували без належного забезпечення, теоретичного осмислення, експериментальної перевірки. Частково вони використовувалися й були поширені у педагогіці та практиці української школи у 20-ті роки. В основу цієї методики було покладено ідею навчаючи інших, навчайся сам.

3. Рольова гра як різновид інтерактивної технології у навчання англійської мови.

Сформулюємо цілі й завдання інтерактивного навчання:

• розширення пізнавальних можливостей учнів, зокрема у здобуванні, аналізі та застосуванні інформації з різних джерел;

• можливість перенесення отриманих умінь, навичок та способів діяльності на різні предмети та позашкільне життя учнів;

• формування глибокої внутрішньої мотивації.

Перейдемо до безпосереднього опису інтерактивних технологій та їх реалізації у навчальний процес з метою формування соціокультурної компетентності учнів.

Рольова гра – це така інтерактивна технологія, у процесі якої використовують рольову структуру проведення, тобто набір ролей, що регламентують діяльність та поведінку її учасників.

Гра – це вид діяльності в умовах ситуацій, які спрямовані на створення та засвоєння громадського досвіду, у якому складається та вдосконалюється самокерування поведінкою.

Педагогічна гра має суттєву ознаку – чітко поставлену мету навчання та відповідний їй педагогічний результат, які можуть бути обґрунтовані, виділені у явному вигляді та характеризуються навчально-пізнавальною направленістю.

Наступна інтерактивна технологія – „дискусії з відкритим кінцем". Така інтерактивна технологія передбачає виявлення протилежних поглядів, позицій учнів із носіями іншої мови та формування толерантного ставлення до іншої позиції чи поглядів. Щодо особливостей такої технології, то, на відміну від усталеної у вітчизняній практиці так званої дискусії з „закритим кінцем", спрямованої на аналіз тієї чи іншої проблеми та виведення чітких висновків, дискусія з „відкритим кінцем" передбачає, навпаки, вияв найрізноманітніших поглядів стосовно однієї і тієї ж проблеми, і цим самим демонструє складність її та вплив на розуміння та осмислення індивідуально-психологічних та соціально-психологічних характеристик учасників взаємодії.

В основі такої технології лежить таке проблемне питання або судження, яке може бути сприйняте учасниками дискусії неоднаково, тобто можуть бути протилежні позиції. Сутність такої інтерактивної техніки полягає у формуванні толерантного ставлення до іншої точки зору, що є необхідною умовою для повноцінної міжкультурної комунікації.

Інтернет-технології в науковій літературі називають інтерактивними технологіями, тому що вони мають здатність „реагувати" на дії користувача, а також „вступати" у діалог, що є головною особливістю таких технологій.

4. Інтернет-технологія „подкаст" у формуванні соціокультурної компетентності учнів

Власне слово „подкаст" („podcast") є поєднанням слів „iPod" (MP3 плеєр фірми Apple) та „broadcast" (повсюдне широкоформатне транслювання). А термін „подкастинг" („podcasting") позначає засіб розповсюдження звукової або відеоінформації в Інтернеті.

Подкаст – це термін, що використовується для позначення цифрового запису радіопрограми або схожих файлів. Подкасти публікуються в Інтернеті як MP3 файли. Зацікавлені слухачі мають можливість завантажувати ці файли на персональний комп'ютер або MP3 плеєр будь-якого типу. Ці файли

можна прослуховувати у зручний для слухача час та у зручному місці. Прослуховування подкастів можна проводити декілька разів. Вони можуть бути короткими (від 2 до 3 хвилин) і довгими (до 1 години). Учні підписуються на подкасти через RRS – розсилання. Подкасти певної тематики та певного розділу з'являються в Інтернеті регулярно: кожен день, раз на тиждень, два рази на день тощо.

Починаючи з 2005 року, процес використання та створювання подкастів як незалежної від комп'ютерного забезпечення, швидкої та прибуткової технології досягає найвищої точки популярності за кордоном. Саме цього року The New Oxford American Dictionary назвав термін „подкаст" „Словом року" („Word of the Year").

З точки зору учнів, подкаст є матеріалом для аудіювання, який вони можуть отримувати від учителя як домашнє завдання з теми з метою закріпити матеріал уроку або підготуватися заздалегідь до сприйняття мовного матеріалу на наступному занятті. Учні також можуть самостійно знаходити та завантажувати подкасти із запропонованих учителем ресурсів.

З точки зору вчителя, подкасти можна використовувати як додатковий матеріал для обговорення теми заняття, закріплення лексико-граматичного матеріалу. На освітніх порталах подкасти забезпечуються транскриптами з добором письмових вправ до них, таким чином охоплюючи читання і письмо. Учитель може навчити учнів і навчатися разом з ними створювати власні подкасти, поширювати їх Інтернетом, таким чином інтенсифікуючи процес вивчення мови.

У контексті викладання іноземної мови дидактичний потенціал подкастів полягає не лише в тому, що його можна використовувати як додатковий матеріал для аудіювання, а й у тому, що застосування подкастів виконує й інші важливі дидактичні функції. Так, у навчанні іноземної мови подкастинг виконує такі функції:

1) когнітивна – полягає у формуванні соціокультурного світогляду й іншомовної культури учнів, розуміння сутності сучасних соціокультурних явищ. Це стосується, насамперед, аутентичних подкастів, які орієнтовані на учнів із сформованими на високому рівні мовними та мовленнєвими навичками;

2) розвивальна – спрямована на розвиток мовної та мисленнєвої діяльності, формування соціокультурного стилю мислення, здатності оперувати необхідними міжкультурними поняттями й судженнями;

3) мотивуюча – означає формування в учнів позитивного ставлення до оволодіння мовою, іншомовною культурою в процесі міжкультурного спілкування;

4) освітня – спрямована на розвиток в учнів здатності до самооцінки та самовдосконалення, що стає передумовою їхнього подальшого соціокультурного розвитку. Ця функція реалізується завдяки тому, що аутентичні подкасти містять додаткову пізнавальну інформацію щодо культури, історії, традицій англомовного світу;

5) виховна – означає розвиток і формування в учнів самосвідомості, ціннісних орієнтацій, уяви, навичок міжособистісного спілкування, необхідні для повноцінного функціонування у навчальному середовищі й полікультурному світі.

На сьогодні в мережі Інтернет існує значна кількість подкастів, які різняться між собою тематикою (кожен може підписатися на ті подкасти, що є цікавими для нього: політика, культура, спорт, новини, тощо), жанром (існують подкасти-жарти, подкасти-пісні, подкасти-розповіді, тощо), метою (наприклад, якщо подкаст використовують з педагогічною метою, він може бути спрямований на розвиток певних умінь та навичок) та іншими критеріями. Саме тому виникає потреба класифікувати подкасти та визначити їхні основні види.

По-перше, треба відзначити, що розрізняють радіоподкасти та незалежні подкасти. Радіоподкасти – це існуючі радіопрограми, перетворені на подкасти. Незалежними називають подкасти, створені у всесвітній мережі окремими користувачами чи організаціями.

Г. Стенлі виділяє чотири основні види подкастів:

1) автентичні подкасти (authentic podcasts): призначені для навчання іноземної мови;
2) створені викладачем / учителем (teacher podcasts): для певних педагогічних цілей;
3) створені учнями (student podcasts);
4) методичні подкасти (educator podcasts): охоплюють питання, пов’язані з методикою викладання іноземної мови.

Працюючи з подкастами, учні постійно переборюють мовні бар’єри та не бояться робити помилки. Подкаст може зацікавити учнів, бо містить актуальні матеріали з усіх галузей знань. Їх можуть доповнити країнознавчі фотографії, або відеоролики. Усе це робить традиційний урок більш змістовним та захоплюючим. Подкасти з титрами або супровідним текстом є дуже корисними в розумінні навчального матеріалу.

Освітні подкасти, присвячені вивченню іноземної мови, дозволяють вирішувати певні методологічні завдання, серед яких формування аудитивних навичок та вмінь розуміння іноземного мовлення на слух, формування та вдосконалення слухо-вимовної навички, розширення та збагачення лексичного словника, формування та вдосконалення граматичних навичок, розвиток умінь усного та писемного мовлення.

Подкасти як засіб вивчення іноземної мови надають учителеві багатство аудитивних матеріалів. Переваги використання подкастів:

1) учні мають користь в аудіюванні, навіть якщо слухають подкасти від 3 до 5 хвилин на день;
2) учні працюють зі справжньою, автентичною мовою;
3) учні з середнім рівнем знань потребують автентичних текстів.

До переваг використання таких автентичних матеріалів, як подкаст, також відносять:

1) можливість розвитку навички навчальної автономії;

2) можливість індивідуалізації навчального процесу;

3) можливість розширення меж навчального середовища;

4) можливість організації міжкультурного спілкування (розповсюдження та обмін подкастами в мережі Інтернет);

5) можливість формування інформаційної компетенції;

6) можливість забезпечення учнів додатковою мовною практикою;

7) можливість використання значної кількості навчальних матеріалів для навчання різних видів мовленнєвої діяльності;

8) зниження психологічних труднощів;

9) забезпечення вільного доступу до автентичних матеріалів для навчання іноземної мови;

10) простота використання.

Таким чином, подкасти є багатофункціональним засобом навчання, які сприяють ефективності вивчення іноземної мови, мотивують учнів у подальшому навчанні, роблять цей буденний процес цікавим та ефективним.

Проте, варто відмітити, що найбільшої користі подкасти приносять у навчанні аудіювання, що є однією з основних його функцій – розвиток рецептивних аудитивних навичок у роботі з фонетичним, лексичним та граматичним матеріалом, а також умінь розуміння іншомовного мовлення на слух. Крім того, іншими функціями є такі:

- відокремлювати головне від другорядного;
- визначати тему повідомлення;
- поділяти текст на смислові частини; встановлювати між ними логічний зв’язок;
- виділяти головну ідею;
- сприймати повідомлення на різні теми, різної тривалості, до кінця та без пропусків.

У вітчизняній методиці викладання іноземних мов аудіювання – це розуміння сприйнятого на слух усного мовлення. З погляду психофізіології цей вид мовленнєвої діяльності визначають як перцептивну (тому що здійснюється сприйняття / рецепція / перцепція), розумову (оскільки вона пов’язана з основними розумовими операціями: аналізом, синтезом, індукцією, дедукцією, тощо), мнемічну (тому що відбувається виділення і засвоєння інформативних ознак мовних і мовленнєвих одиниць, реформування образу і впізнання як результат зіставлення з еталоном, який зберігається в пам’яті) діяльність.

Зважаючи на вищезгадане визначення аудіювання, його специфічні риси та важливість розвитку навички сприйняття іншомовної інформації на слух, стає очевидним, що найефективнішим засобом навчання іноземної мови є саме автентичний матеріал, різновидом якого є сучасна інноваційна технологія – подкастинг.

Багато вчених указують на ефективність саме цього засобу навчання для розвитку навичок аудіювання:

- за використання подкастів урок стає більш змістовним та цікавим з методичного погляду, бо цей вид автентичного матеріалу пропонує нову можливість розвитку сприйняття на слух автентичного матеріалу. Разом з тим, учні отримують інформацію з актуальних тем, мають можливість постійно збагачувати свій словниковий запас;
- аудіювання з використанням подкастів може стати звичною вправою для класу, проте з великою низкою переваг: короткі дискусії про те, що сталося нового у світі, культурі, спорті, тощо можна проводити, використовуючи подкасти;
- подкастинг пропонує вчителям іноземних мов та учням великий вибір можливостей для додаткової практики в аудіюванні у класі й поза ним. Більше того, подкасти надають можливість учням індивідуально практикувати навички аудіювання та вимови згідно з власними індивідуальними особливостями;
- регулярне аудіювання тексту, адаптованого до здібностей учня сприймати іншомовне мовлення, впливає на всі інші навички, зокрема на загальну грамотність, на здібність не тільки сприймати, проте й висловлюватися іноземною мовою.

5. Використання проектних технологій в процесі оволодіння англійською мовою

У процесі навчання іноземної мови більшість викладачів-методистів використовує проектну методику й застосовує її в педагогічному процесі.

Дослідники вважають, що проектні технології призводять до різних дидактичних результатів. Проекти, що організує викладач, дозволяють створювати проблемні ситуації, управляти учнями, активізувати їхню пізнавальну діяльність, а також сприяють ефективнішому засвоєнню знань, розвитку таких важливих умінь, як проектувальні уміння.

В основі проектних технологій лежить розвиток пізнавальних навичок учнів, умінь самостійно конструювати свої знання, умінь орієнтуватися в інформаційному просторі, розвиток критичного і творчого мислення.

Використання проектних технологій набуває особливої актуальності в контексті реалізації компетентнісного підходу. Якщо розглядати проект як єдність мети та дії, а уміння – як властивість особистості виконувати певні дії в нових умовах на основі раніше отриманих знань, то очевидний взаємозв’язок між процесами формування дій і потрібних умінь за допомогою реалізації проектів у педагогічному процесі. Таким чином, учні в процесі оволодіння іншомовними знаннями досягають певного рівня сформованості умінь, зокрема проектувальних, які дозволять їм успішно адаптуватися в іншомовному соціокультурному середовищі.

Аналіз розвитку системи освіти показує, що змінюються ціннісні основи: перехід від передачі знань до діяльнісно-орієнтованої парадигми, стійкого розвитку, що передбачає освіту, орієнтовану на результат.

Проектні технології в процесі їх реалізації мають певні функції. По-перше, мотиваційна функція активізує мислення, спонукає учнів до діяльності. У методі проектів мотивація реалізується через схожість проекту з реальними умовами. Реалізація мотиваційної функції в проектних технологіях – це той стимулюючий прийом навчання, який дозволяє впливати на свідомість і почуття учнів. Коли вони занурені в проект, коли самостійно відтворюють спроектований ними процес міжкультурної комунікації, вони бачать і реальні результати, і, відповідно, їх мотивація до навчання зростає. Це сприяє готовності до активної розумової діяльності у більшості учнів, незалежно від знань та інтересів.

Інформаційна функція дозволяє розширити інформаційне поле через змістовну наповнюваність проекту, за допомогою різних привабливих джерел інформації (ЗМІ, Інтернет, результати соціальних опитувань та ін.). У процесі роботи над проектом учні здійснюють пошук додаткових даних (про соціокультурні відмінності), проводять соціокультурні опитування, роблять порівняльний аналіз явищ і процесів, що відбуваються в рідному та іншомовному середовищах. Слід зазначити, що проекти плануються таким чином, що для їх реалізації додаткова інформація має обов'язково бути отримана в процесі самостійної роботи учнями з різноманітними джерелами.

Учні вчаться працювати в групі, допомагати та підтримувати один одного, відшукувати інформацію з різних джерел, оформлювати матеріал та представляти його, оцінювати свою роботу на фоні інших, порівнювати власний рівень володіння мовою в різні роки та бачити досягнення, застосовувати набуті знання на практиці. Це і є один зі шляхів підготовки людини до життєтворчості в сучасному суспільстві.

Організація роботи здійснюється за планом:

1. Вибір теми проекту з обов'язковим врахуванням актуальності, зацікавленості та практичного використання результатів.
2. Добір учителем запитань та завдань, формулювання мети, розробка плану роботи над проектом.
3. Складання списку джерел додаткової інформації (література, періодика, веб-сайти).
4. Формування груп, визначення лідерів, оголошення теми та мети проекту, обговорення плану роботи.
5. Періодичний контроль та короткий звіт представників груп щодо виконаної ділянки роботи (проводиться на початку уроку замість warming-up).
6. Попередні консультації груп з учителем, підготовка до презентації.
7. Презентація та захист проекту.
8. Оголошення підсумків та їх обговорення. Визначення переможців.

Навчальні проекти повинні відповідати певним вимогам і складатися з серії взаємопов'язаних проектів, кожен з яких акцентує на виробленні та розвитку пізнавально-мотиваційної готовності до вивчення англійської мови й навичок в учнів для практичного застосування знань. Так само навчальний

аспект реалізується через здобуття навичок отримання й аналізу інформації, поданої англійською мовою, опрацювання інформації в комунікативно-інтерактивній діяльності. Практичний аспект мовленнєвої діяльності реалізується через створення власного мовленнєво-предметного продукту та його презентації. Як результат – учень навчається обирати тему, виділяти в ній головне й послідовно описувати предмет.

Слід уточнити основні етапи, які лежать в основі проектної діяльності учнів. До таких етапів належать:

1. Рольова гра (розподіл учасників на групи, визначення статусу кожного в групі і його роль у грі, визначення кінцевих результатів діяльності кожного учасника).

2. Збір інформації з визначеної теми (автентичний матеріал із газет, журналів, художньої та історичної літератури, відеороликів, фільмів, реклами, Інтернету, електронного листування).

3. Аналіз та відбір інформації (з використанням елементів методики дебатів).

4. Фіксація відібраної інформації (таблиці, щоденникові записи, кросворди, тематичні нотатники, малюнки, матеріал для веб-сторінки).

5. Групове опрацювання інформації (відповіді на запитання, аргументація, діалог, обговорення, обмін інформацією).

6. Міжгрупове опрацювання інформації (дебати, експертиза, обговорення).

7. Підготовка презентаційного матеріалу (складання графіків, таблиць, написання матеріалу для буклетів, рекламних оголошень, добір фотоматеріалів і малюнків, дизайн, написання есе, складання маршрутів туру, меню в ресторанах, програм фестивалів тощо).

8. Використання комп'ютерних програм для підготовки презентаційного матеріалу, створення веб-сторінок.

9. Презентація проектів (групова, індивідуальна).

10. Обговорення проектів (робота журі, написання рецензій учасниками, оцінювання вчителем).

11. Визначення тем нових проектів на основі завершеної роботи.

Проекти можуть бути виконані в рамках рольових ігор, реального замовлення, умовної ситуації. Учні займаються обробкою інформації відповідно до своєї ролі в проекті. Наприклад, рольова гра „Туристична агенція" має певний сценарій, що повинен бути розроблений учителем разом із учнями для серії уроків.

У процесі формування пізнавальної мотивації до вивчення англійської мови ми пропонуємо такі етапи підготовки до навчального проекту:

1. Отримання замовлення на розробку туристичного маршруту Шотландією та його виконання.

2. Участь у конкурсі на найбільш перспективний маршрут та презентація своєї роботи.

Так, кожна з груп отримує замовлення, заздалегідь підготовлене вчителем, специфікацію на розробку певного регіону Шотландії або Англії й перелік необхідних для презентації матеріалів, зокрема рекламне оголошення, буклет, проспект, меню в ресторані чи в кафе, складання плану розваг, тобто участь у місцевих святах, фестивалях, спортивних іграх тощо.

Наступний етап у підготовці проектів передбачає, що кожна з груп готує свій проект з урахуванням вказаної специфіки та інтересів туристів, зокрема вік туристів: пенсіонери, молодь; професійні інтереси; мета туру.

Очевидно, для успішної реалізації навчальної мети рольової гри вчитель заздалегідь має продумати розподіл ролей у грі, якщо це початок циклу проектної роботи. На таких уроках учні самостійно вчаться, як у подальшому виконувати аналогічну роботу. Користуючись прикладом успішного виконання своїх ролей їхніми товаришами, учні набувають досвіду спільної та індивідуальної роботи.

Щодо кількості учасників у кожній групі, то для рольової гри „Туристична агенція" формуються групи з п'яти чи семи учасників, серед них повинні бути:

1) експертна група з екології та природокористування, сільського господарства та промисловості або культури;

2) оператор із транспортування, адміністратор.

Кожна група опрацьовує взаємопов'язану інформацію та забезпечує обмін інформацією у самій групі й з іншими агенціями. Учитель разом із учнями планує і рубрики, за якими

готуватиметься матеріал, логічно інтегрований у кінцевий продукт – презентацію, як загальний підсумок діяльності учасників.

Так, для обговорюваного в цій статті проекту було визначено рубрики:

1) загальні відомості з географії островів Шотландії чи Англії;

2) історія, традиції та свята;

3) промисловість та ремісництво;

4) сільське господарство та природокористування;

5) національна кухня.

Отже, відповідно до цих рубрик експерти добирають матеріал, опрацьовують його індивідуально та в групі, при цьому обмінюються з іншими членами групи.

Джерела інформації, що використовує вчитель для підготовки роботи над проектом, можуть бути пізніше використані самими учнями за умов спрямованого керування.

Важливо надати учасникам проекту можливість виявити ініціативу у відборі інформації, яка ніколи не буває надлишковою. Процес її обробки та аналізу створить можливість розвивати пізнавально-мотиваційну готовність учнів до вивчення англійської мови та навчання самостійно оперувати інформаційним потоком і, зрештою, організовувати дебати.

Відповідно до джерела інформації – будь то наукові чи науково-популярні тексти, художні книги, газетний та журнальний матеріал, рекламні

буклети, відеоролики, рекламні ролики, художні фільми, фотоматеріал, інформація з Інтернету, е-мейл, поштові листи та ін. – учитель повинен обирати певні форми й методи роботи, технології та методики опрацювання матеріалу. Важливим моментом під час обробки інформації є фіксація результатів роботи. Наскільки різноманітніші форми такої діяльності запропонує вчитель або самі учні, настільки цікавішим буде процес реалізації проекту та його презентації, що буде сприяти пізнавально-мотиваційній готовності учнів до вивчення англійської мови. Фіксацією інформації можна вважати створення власного мовленнєво-предметного продукту й сам процес створення.

Проектна методика дозволяє урізноманітнити форми діяльності учасників й інтегрувати навчальний процес англійської мови з більшістю предметів навчального циклу.

Наступна вправа „Академічна полеміка" будується за такою схемою: учитель формулює, висловлює твердження, що подібні святкові змагання мають бути включені в програму розваг для туристів. Учні класу розподіляються на групи по чотири особи та отримують картки з аргументами, на котрих кожна група, відповідно до завдання, має виписати максимум аргументів „за" або „проти" висунутого твердження. Через п'ять-сім хвилин відбувається ротація учасників груп з однаковим завданням для того, аби вони з новими партнерами обговорили свою аргументацію, доповнили її сильнішими судженнями або відкинули слабкі. Ще через п'ять хвилин учитель може розпочати дебати з обговорення вищезгаданого твердження. Кожна група розпочинає свій виступ з твердження, висуває власні аргументи на його підтримку чи заперечення та завершує речення висновком про свою позицію в дебатах.

Перші заняття за технологією дебатів та виконання підготовчих вправ вимагатимуть у вчителя використання часу на уроці для опрацювання схеми та вироблення навичок участі в організованій дискусії. Отже, це не буде змарнований час – такі процедури засвоєння дадуть учителю змогу організувати виконання різних вправ з обробки інформаційного матеріалу в усній і в письмовій формі з високим результатом свідомого й самостійного виконання. На цьому етапі уроку виробляється алгоритм роботи зі складання плану, у конкретному випадку – „Розваги для туристів". Подальша робота над цією рубрикою йде більш жваво й самостійно. Газетні матеріали особливо свіжі, отримані з країни, над матеріалом якої ви працюєте, найбільш привабливі і, як правило, не вимагають дослівного перекладу під час читання, допускають читання. При потребі вчитель обирає газетний матеріал для групового читання та використовує інші методики роботи з текстом, обов'язково враховуючи медіа-освітні технології, що вкрай важливо для вироблення алгоритму читання будь-якої преси.

Поетапна фіксація відібраної інформації важлива для накопичення матеріалу у процесі підготовки презентацій.

Інші джерела інформації. Найбільш поширеними серед інших джерел інформації є відеофільми. Не так важливо, якою мовою знято фільм, скільки необхідно визначити доцільність використання того чи того відеопродукту на уроці та в позаурочний час, а також обрати методику роботи з матеріалом. Використання художніх фільмів виправдане на етапі занурення в тему, тоді як тематичні програми телебачення продуктивніше використовувати на уроках.

Так, під час роботи з відеопрограмами, присвяченими стравам Шотландії або Англії, щось на зразок програм українського телебачення, учні мають змогу побачити краєвиди країни, почути розповідь про особливості сільського господарювання, клімат та рослинність, свята та страви, що готуються до них.

Щодо вимог до відео, то відеофрагмент має бути не довгим від 5 до 7 хвилин; перший перегляд пропонує відповіді на запитання, добір малюнків з назвами, виділення в тексті відео певних слів та визначення ситуації для їх використання. Перед повторним переглядом рекомендується роздати підготовлені таблиці з текстом відповідно до матеріалу відео, текстові ряди (правильно або неправильно), таблиці для експертів, які діти будуть заповнювати під час або після перегляду матеріалу та фіксувати власні думки.

Важливо звертати увагу учнів на деталі, що мають додаткову інформацію: музичне оформлення фільмів, одяг та зачіски людей, посуд, оформлення приміщення, краєвиди. Деталі, підмічені у відеоматеріалі, пізніше можуть стати темами для дискусій.

Треба зазначити, що організація роботи з рекламою є також цікавим моментом уроку. Специфіка рекламного ролика – це короткий час перегляду, деталі стилізації, що не потребують уваги, характер ситуації. Використання таких роликів зосереджує увагу на основному тематичному матеріалі, який надає змогу навчити учнів логічності та лаконічності висловлювань.

Інтернет став доступним джерелом інформації в Україні не так давно, невміння користуватись цим джерелом звужує і без того не надто широке коло користувачів, що звертаються до Інтернету з метою отримання освітніх знань.

Для вчителя головним завданням є навчити учнів використовувати готову інформацію сайтів для реферування, аналізу та отримання матеріалу з подальшим опрацюванням. Проектна робота допомагає вчити учнів творчо опрацьовувати отримані дані. Електронна пошта дає змогу не тільки отримувати листи від друзів з інших країн, але й проводити своєрідні он-лайнові інтерв'ю, вікторини, опитування. Останнім часом популярними стають такі форми роботи в Інтернеті, як конференції, форуми, тематичні чати.

Це джерело інформації через спілкування є дуже цінним для свідомості учня як самостійної і творчої особистості. Поетапна, поурочна фіксація отриманої та опрацьованої учнями інформації стає матеріалом для свідомої

підготовки презентаційного матеріалу, складання графіків, таблиць, написання матеріалу для буклетів, рекламних оголошень, добору фотоматеріалів та малюнків, дизайну, написання есе, складання маршрутів туру, меню в ресторанах, програм фестивалів тощо. Такий матеріал учні можуть виготовляти з використанням комп'ютерних програм. Останнє надає презентаційному матеріалу належного вигляду, вміщує більше інформації, а головне – навчає дітей користування цими програмами.

Підготовка таких матеріалів організується усією групою за методикою кооперативного навчання. Набуті навички, вміння та знання готують учнів до подальшого успішного навчання, що відповідає вимогам сучасного життя та слугує соціальній адаптації сучасних учнів.

Висновок. Досвід роботи з опрацювання інформації, критичного її осмислення, уміння користуватись розробленим матеріалом та використовувати сучасні інформаційні технології для фіксації інформації і створення мультимедійних презентацій, веб-сторінок створює для учнів можливість і в подальшому реалізовувати свої творчі здібності у виконанні проектів в Україні й міжнародних програмах.

Презентації проекту передує попередня робота з учнями, під час виконання якої готується не тільки презентаційний матеріал, а й планується сам процес презентації. Мета та завдання заходу визначаються на початку проекту, тому під час його виконання вчитель разом з учнями розробляє структуру презентації, план „візуальної підтримки" через фіксовану в різних формах інформацію. Непростим для учасників є планування „простору" акції, утримання інтересу до свого виступу. Обговорення проектів (робота журі, написання рецензій учасниками) є прикладами мотивації аудиторії до уважнішого сприйняття заходу. Під час презентації однієї з груп можна продовжити рольові обов'язки представників іншої групи через серію завдань, одним з яких може бути експертиза та обговорення проекту. Для цього попередньо розробляється анкета оцінювання презентації експертами.

Сам процес презентації відбувається відповідно до розподілу ролей учасників групи, або призначається один презентатор від усієї команди. Упродовж усієї роботи над реалізацією проекту вчитель має забезпечити відповідними видами діяльності, вправлянням кожного члена групи з тим, щоб кінцевий мовленнєво-предметний продукт характеризувався відповідним внеском кожного в групі. Презентація проводиться для учнів свого класу й для інших груп з метою „покриття теми". Як правило, різні групи однієї паралелі розробляють різні регіони країни, що вивчається. Таким чином, учитель разом зі своїми учнями зможе влаштувати підсумкову конференцію за завершеним проектом.

Запропонована схема проекту є узагальненою, і сам проект може бути розділений на серію етапів, що складатимуть окремі навчальні кроки й можуть бути самостійними невеличкими проектними роботами. Незмінними залишаються положення, що проект не є самоціллю, іноземна мова не „зазубрюється", запропоновані алгоритми повинні враховувати особливості

учнівських груп, що працюють у проекті. У процесі виконання проекту учні не тільки знайомляться з країною, але й здобувають певні соціальні вміння, зокрема, знайти інформацію про транспорт та замовити квитки, звернутись до туристичної агенції з запитом про можливу подорож і критично оцінити маршрут, замовити обід і користуватись при цьому меню, зареєструватись у готелі, користуватись поштою для спілкування. Мету використання цієї методики можна визначити як спрямованість на соціальну адаптацію молоді, розвиток творчих здібностей учнів, самостійності мислення, уміння аналізувати та критично оцінювати інформацію через навчально-практичну діяльність та інтерактивне спілкування засобами іноземної мови.

Питання до самоконтролю

1. Проаналізуйте роль Інтернет-технологій в сучасному освітньому просторі.
2. З'ясуйте роль інтерактивних технологій у формуванні соціокультурної компетентності учнів в процесі оволодіння іноземної мови.
3. Доведіть, що особливістю проектних технологій є розвиток пізнавальної мотивації учнів.
4. Простежте використання проектної методики на практиці у процесі вивчення іноземної мови.
5. Наведіть переваги та недоліки методу „подкаст" у формуванні соціокультурної компетентності в учнів.
6. Назвіть і прокоментуйте функції подкастингу при вивченні іноземної мови.
7. Обґрунтуйте існування різних класифікацій щодо видів подкастів.

ТЕМА 7. ДЕТЕРМІНАНТИ ЗМІСТУ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Основні питання.

1. Поняття суб'єктності майбутніх учителів в сучасному освітньому просторі.
2. Детермінанти змісту суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки: середовищні детермінанти та особистісні детермінанти.
3. Пізнавальна самостійність як основний детермінант формування суб'єктності майбутніх учителів.
4. Суб'єктна позиція як вищий рівень розвитку особистості, що сприяє природної реалізації потенційних можливостей людини.
5. Суб'єктний досвід майбутнього учителя як детермінант змісту суб'єктності.

Ключові слова: *суб'єкт, суб'єктність, середовищні детермінанти, особистісні детермінанти, пізнавальна самостійність, суб'єктна позиція, суб'єктний досвід.*

Мета: *теоретично розкрити значення понять «суб'єкт» та «суб'єктність» в сучасному освітньому просторі; з'ясувати детермінанти змісту суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки: середовищні детермінанти та*

особистісні детермінанти; розкрити пізнавальну самостійність як основний детермінант формування суб'єктності майбутніх учителів; визначити суб'єктну позицію як вищий рівень розвитку особистості, що сприяє природної реалізації потенційних можливостей людини; обґрунтувати суб'єктний досвід майбутнього учителя як детермінант змісту суб'єктності.

1. Поняття суб'єктності майбутніх учителів в сучасному освітньому просторі.

Перш ніж перейти до розгляду сутності поняття суб'єктності майбутніх учителів, треба зазначити, що ця проблема є міждисциплінарною й перебуває на стику психології, педагогіки, соціології, внаслідок чого наука отримала велику кількість варіантів постановки й розв'язання цієї проблеми. Оскільки наш аналіз буде здійснено з педагогічної точки зору, тому він суттєво відрізнятиметься від філософських, психологічних й соціологічних трактувань поняття суб'єктності майбутніх учителів. Нашу увагу привертає проблема розуміння цього поняття з педагогічної точки зору, тобто педагогічний аспект формування цього процесу.

Актуальність цієї проблеми змушує нас звернутися до численних наукових трактувань й досліджень, які дозволили нам визначити генезис категорій „суб'єкт" та „суб'єктність". Численні наукові дослідження були представлені в психології, філософії та соціальній педагогіці. Внаслідок було визначено наступні аспекти вивчення цього поняття:

1) суб'єкт, як різноманіття існуючих форм життєдіяльності;
2) людина як суб'єкт різних видів діяльності;
3) суб'єкт як ініціатор, учасник та організатор взаємодії;
4) суб'єкт як джерело соціальних взаємовідносин, комунікацій.

Багатозначність трактувань поняття „суб'єктність" зумовило різні підходи до визначення його сутності. В психолого-педагогічній літературі зазначається, що суб'єкт „творець своєї історії, вершитель свого життєвого шляху".

Традиційно в педагогічній науці суб'єкт розуміється не як відокремлена людина, а особливий психічний стан особистості, який є необхідною умовою для проявлення суб'єктності.

Проаналізувавши весь попередній досвід з вивчення проблеми співвідношення понять „суб'єкт" та „суб'єктність" в психолого-педагогічній науці було запропоновано наступні етапи становлення проблематики суб'єкта і суб'єктності у вітчизняній та зарубіжній науці.

Перший етап (кінець XIX сторіччя – початок XX сторіччя) – цей період характеризується передумовами суб'єктної проблематики в контексті побудови концепції особистості, яка поєднує філософські та психологічні підходи вивчення і дослідження цієї проблеми. Проблемою розвитку особистості займався Юнг, який розглядав розвиток особистості як динамічний процес, як еволюцію протягом всього життя. Він стверджував, що кінцева мета – це повна реалізація „Я", тобто становлення єдиного, неповторного та цілісного індивіду.

Другий етап (1930-1960 рр.) – характеризується появою і, безпосередньо, дослідженням суб'єктної проблематики в контексті особистості як суб'єкті діяльності, що було представлено в роботі С. Рубінштейна „Основи загальної психології", який стверджував, що „специфіка процесу людської діяльності заключається в тому, що цей процес осуществляється самою людиною". Науковець обґрунтував концепцію, яка розкриває діалектику взаємодії суб'єкту і об'єкту – діалектику практичної діяльності людей. Більш того, науковець втілив методологічну конкретизацію філософського поняття „суб'єкт". В сучасній трактовці поняття „суб'єкт" – це індивід, який активно діє та пізнає і володіє волею та свідомістю. Саме він один із перших залучив поняття „суб'єкт" в психологічну антологію, в реальне існування особистості. Він розглядає поняття суб'єкту з позицій творця власного життя. Отже, С. Рубінштейну належить найбільш розвинена філософсько-психологічна концепція суб'єкта, яка розкриває особливе місце та роль людини в світі. Науковець запропонував і розробив базові характеристики суб'єкту, такі як активність, здатність до саморозвитку, самодетермінації, саморегуляції, самоудосконалення. В концепції С. Рубінштейна, особливо в розробці теорії про характер та якісну своєрідність людини, зазначається, що основу складає саме суб'єктність людини.

В цей період з'являються публікації, в яких розкривається різні концепції природи психічної активності суб'єкту. Проблема „особистість – суб'єкт" активно досліджується радянськими науковцями та дослідниками.

Третій етап (1960-1980 рр.) – закріплення основних ідей щодо поняття суб'єкту в концепціях адаптації, персоналізації (К. Абульханова-Славская, Б. Ананьєв, А. Брушлинский, В. Петровкий, Леонтьєв та ін.); наприкінці цього періоду зявляються праці К. Абульханової-Славської, які вже спеціально присвячені дослідженню феномену „суб'єкт діяльності".

К. Абульханова-Славская вважає, що саме завдяки цієї концепції суб'єкта життєдіяльності, значною мірою вдалося з'ясувати специфіку самої особистості. Щодо змісту категорії „суб'єкт", то науковець пише, що „…далеко не кожен може стати суб'єктом свого життя". Щодо визначення поняття суб'єкту, то науковець вважає, що поняття особистості потребує іншого включення в процес життєдіяльності, тобто створення власного поля особистісної активності в розумінні можливостей – це робить особистість суб'єктом творчості. Так, суб'єкт власно сам ставить перед собою проблеми , виходить поза їх межі и формую нове уявлення про дійсність і про себе.

Особливу увагу аналізу категорії суб'єкта в психології приділяв А. Брушлиський, який вважає, що суб'єкт завжди є особистістю, але його зміст є більш широким ніж зміст поняття „особистість", тобто суб'єкт знаходиться на більш високому рівні активності, системності й автономності. Більш того, науковець додає поняття „суб'єктності", і визначає як системну цілісність всіх складних й протиріч якостей суб'єкту, в першу чергу

психічних процесів, станів і якостей. Відповідно, А. Брушлиський розрізняє поняття „суб'єкт" і „суб'єктність".

Четвертий етап (1980 – по теперішній час) – інтенсивне дослідження проблематики суб'єктності на міждисциплінарному рівні, яка представлена в цілому ряді концепцій суміжних наук: педагогічна психологія, соціальна педагогіка, теорія і методика навчання та виховання, теорія і методика професійної освіти та ін.

2. Детермінанти змісту суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки: середовищні детермінанти та особистісні детермінанти.

Перш ніж детально розглянути детермінанти змісту суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, треба визначити, що ми розуміємо під поняттям детермінанти з психолого-педагогічної точки зору.

Слово детермінант має значення „визначення, визначальний", тобто методологічно базовий. В філософському розумінні поняття „детермінізм" має значення як признана загальна причино-наслідкова взаємодія в процесах та взаємодіях. Зокрема, питання визначення детермінанти змісту вищої освіти вже багато десятиліть залишається дискусійним. Незважаючи на це факт, науковцями доведено, що провідними детермінантами виступають: по-перше, мета вищої освіти, оскільки саме вона відображає потреби суспільства і особистісні потреби майбутніх фахівців); по-друге, суспільний досвід, діяльність особистості, її взаємодія в контексті професії.

Оскільки природа суб'єктності студента проявляється в його потребі в пізнанні та перетворенні себе та навколишнього світу, то, перш за все, суб'єктність зумовлюється особистісними детермінантами. Так, формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, її зміст та направленість переважно зумовлені *середовищними детермінантами*, тобто зовнішніми умовами, які можуть і спиняти, і сприяти цьому процесу, а також бути нейтральними.

Процес формування суб'єктності майбутніх учителів може відбуватися стихійно без педагогічного впливу. В якості сфер формування суб'єктності майбутніх учителів можливо також враховувати різні види діяльності (дослідну, навчальну та ін.), в процесі такої діяльності відбувається пізнання та спілкування. Однак, пріоритетним напрямком фахової підготовки майбутніх учителів є навчання в університеті, що ставить майбутніх учителів перед необхідністю визначення власного відношення до навчально-виховного процесу в університеті.

Слід зазначити, що в педагогічній теорії дискусія про детермінанти змісту освіти тривають й до сьогодні. Так, в педагогічному контексті детермінантами науковці вважать фактори, що визначають структурні компоненти змісту освіти та їх взаємозв'язок.

Майбутній учитель є суб'єктом своєї діяльності, оскільки він виступає носієм суб'єктного досвіду, який майбутній учитель спонтанно отримує в

процесі досвіду життєдіяльності в конкретних умовах, а також в процесі самостійного освоєння їм світу. Майбутній учитель характеризується не тільки здатністю оволодівати змістом освіти, тобто соціальним досвідом, але й потребою співвідносити цей досвід із власним. При виконанні педагогічної діяльності майбутній учитель має послідовно вирішувати сукупність взаємопов'язаних завдань: цілепокладання, моделювання умов, послідовність педагогічних дій, оцінка результатів та корекція. Відношення майбутнього учителя до майбутньої педагогічної діяльності визначає його позицію до неї, тобто суб'єктну позицію. Якщо майбутній учитель займає певну суб'єктну позицію, то він виступає суб'єктом визначення мети, суб'єктом аналізу значущих для нього умов тощо.

В контексті фахового становлення майбутніх фахівців, Е. Зеєр зазначає, що професійне становлення фахівця переважно зумовлено зовнішнім впливом. По мере становлення особистості посилюється вплив зовнішніх соціальних факторів. При цьому зовнішній вплив неможна вважати домінуючим, оскільки вони завжди співвідносяться із життєвим досвідом студента, його індивідуальними психологічними особливостями. В цьому розумінні зовнішні впливи опосередковуються внутрішніми умовами, до яких належать своєрідність особистісних якостей майбутнього учителя, його соціальний та професійно-педагогічний досвід.

У загальному контексті детермінація професійно-педагогічного становлення майбутнього учителя залежить як від зовнішніх факторів, так і внутрішніх. До зовнішніх факторів науковці (Е. Зеєр, О. Рудей) відносять: 1) соціально-економічні умови; 2) провідна навчально-професійна діяльність; 3) технологічний рівень діяльності; 4) система стимулювання професійно-педагогічного зростання майбутнього учителя; 5) певні випадкові обставини та життєво важливі події тощо.

До внутрішніх факторів належать: 1) соціально-професійна активність майбутнього учителя; 2) мотиви та смисли професійно-педагогічної діяльності; 3) потреби у реалізації власного професійно-педагогічного потенціалу; 4) потреба до самореалізації тощо.

Більшість науковців пов'язують формування суб'єктності майбутніх учителів з реалізацією особистісних якостей, таких як функції вибору, проявлення вибірковості, прийняття рішень та обґрунтування діяльності, самооцінка, реалізація образу „Я", визначення системи професійно-педагогічних смислів особистості.

Очевидно, природа суб'єктності майбутніх учителів проявляється в їх потребі в пізнанні та перетворенні себе і оточуючий світ, тобто визначається *особистісними детермінантами*.

3. Пізнавальна самостійність як основний детермінант формування суб'єктності майбутніх учителів.

Пізнавальна самостійність розглядається нами у якості основного детермінанту формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової

підготовки, оскільки суб'єктність передбачає становлення суб'єктної активності майбутніх учителів до самомотивації, саморегуляції, самоорганізації, самодіагностики, самокорекції навчально-пізнавальної діяльності.

Пізнавальна сфера, на думку М. Євтуха, вміщує такі компоненти:

- знання, що дозволяють відтворити факти, перерахувати назви явищ та предметів, які вивчаються. Такі знання ґрунтуються на засвоєнні інформації і розвивають пам'ять студентів;
- розуміння тих знань, що відтворюються. Оцінювання рівня таких знань досягається через власну оцінку навчального матеріалу студентами та наведення прикладів;
- застосування знань у новій ситуації із зміненими умовами;
- уміння аналізувати та синтезувати;
- уміння дати оцінку, показати переваги та недоліки, зробити загальний висновок.

Головна ознака самостійної діяльності, яка відображає її сутність, полягає не в тому, що студент виконує будь-яку навчальну діяльність без допомоги викладача, а в тому, що мета діяльності вміщує в себе одночасно і функцію керування цією діяльністю. Очевидно, саме в процесі самостійної діяльності формується продуктивна пізнавальна самостійність як властивість особистості студента. Продуктивна самостійність – інтегральна характеристика суб'єкта, яка проявляється в умінні співвідносити об'єктивну ускладненість умов з власними можливостями і пов'язана з пошуком шляхів вирішення навчальних завдань, із самооцінкою своїх власних потенційних можливостей.

Пізнавальна самостійність як детермінант формування суб'єктності студента, оскільки вона сприяє формуванню пізнавальних стратегій, що проектуються на її основі, інструментально формують індивідуальний досвід студента, який є принципово значущим для розвитку його суб'єктності.

Пізнавальна самостійність розглядається нами в двох взаємопов'язаних аспектах, по-перше, як характеристика діяльності майбутніх учителів в певній навчальній ситуації, і, по-друге, як риса характеру особистості майбутніх учителів. Отже, при формуванні суб'єктності майбутніх учителів, одним з детермінантів цього процесу є пізнавальна самостійність, яка передбачає двоплановість дослідження з боку характерної риси особистості майбутнього учителя бути активним до пізнавальної діяльності і самостійність як характеристика діяльності майбутнього учителя в певній навчальній ситуації, що передбачає досягнення мети діяльності без зовнішньої допомоги.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з визначення понять „пізнавальна самостійність", „пізнавальна діяльність", „пізнавальна активність" показав, що вивченню цього питання присвячена низька науково-педагогічних праць Р. Валеева, О. Жорник, О. Малихіна, С. Мампорії, Т. Ольхової, В Садової, С. Пакуліної та ін.

Слід зазначити, що пізнавальна діяльність – найширше поняття, оскільки пізнання – це завжди відкриття нового, тобто наукових фактів, положень, закономірностей і законів, іншими словами воно здійснюється не лише в навчальних цілях, а і поза навчальним процесом.

Спираючись на сучасне наукове тлумачення поняття „суб'єкт діяльності", можна визначити, що особливості будь-якої діяльності, в тому числі і навчально-пізнавальної, можуть бути найбільш яскраво визначені лише на основі всебічного вивчення суб'єкта цієї діяльності. У зв'язку з цим навчально-пізнавальну діяльність можна визначити як діяльність, здійснювану самими майбутніми учителями, у ході якої відбувається процес оволодіння знаннями, вміннями, навичками та перехід особистості на суб'єктну позицію.

Якщо звернутися до лексико-семантичного аналізу поняття „активність", то він свідчить про змістовну наближеність до поняття „діяльність", тобто слова „активний" та „діяльний" іноді в роботах науковців постають як синоніми. Водночас поняття „самостійність" співвідноситься із поняття „суб'єкт", оскільки характеризує це поняття.

Досить суттєвим для нашого дослідження є співвідношення таких понять як „активність" і „діяльність", бо вони тісно взаємопов'язанні при формуванні суб'єктності майбутніх учителів.

В контексті аналізу діяльності, при створенні освітніх та виховних систем, вся система детермінації людської активності сприймається як цілісність. Людина в своєї активності цілісна, незважаючи на поліфункціональність її діяльності.

З одного боку активність є більш ширшою категорією, яка структурно більш складніше організована. Вона визначає саму діяльність, а саме: її структуру, мотиви, мету, направленість, бажання діяти, тобто активність є рушійною силою діяльності. З іншого – звернемося до розуміння цих понять з психологічної точки зору й наведемо як приклад визначення А. Деркача, який стверджує, що саме «*активність перетворююча, конструктивна*, що пов'язана із здатністю формувати спеціальні, зовнішні *умови свого існування*, активність, що передбачає ціле покладання, здатність до *творчого перетворюючої активності* її носіїв, здатність постійно *переходити через вже зроблене*, досягнуте…». Тобто активність передбачає не тільки принципово новий рівень, але і принципово новий характер активності – діяльність. Очевидно всі форми і види активності, що функціонують за певними закономірностями, знаходяться в просторі соціального і органічно вміщуються в системну цілісність життєдіяльності людини.

Треба зазначити, що головною якістю активності є її належність до людини, суб'єкту, поза якої вона не може існувати. Очевидно, суб'єкту активності притаманні всі характеристики суб'єкту діяльності (соціальні, професійні та ін.), але особистісно значущі для людини. Враховуючи результати активності, людина відчуває самодостатність, що надає змогу

підняти активність на новий рівень, розвиває її мотиваційну сферу та удосконалює здатність до саморегуляції.

4. Суб'єктна позиція як вищий рівень розвитку особистості, що сприяє природної реалізації потенційних можливостей людини.

З позицій педагогічної психології, позиція суб'єкту визначається як комплексна характеристика психологічних режимів діяльності відповідно до здібностей, станів, відношення суб'єкту до завдання, з одного боку, і його стратегією і тактикою, з іншого, та з об'єктивною динамікою діяльності. Суб'єктна позиція розглядається як комплексна характеристика психологічних аспектів діяльності особистості відповідно до її здібностям, станів, відношенню до завдання, з одного боку, і стратегією і тактикою, з іншого, до цього неможливо не додати динаміку діяльності. Суб'єктність як вищий рівень розвитку особистості сприяє природної реалізації потенційних можливостей людини.

Суб'єктна позиція має досить складну структуру, яку складають взаємопов'язані складові, так як: 1) емоційно-смислова складова, яка забезпечує функції саморозвитку особистості; 2) діяльнісно-ціннісна складова, яка спрямована на реалізацію самооцінки і самоудосконалення та визначає аспект життєвого світогляду особистості; 3) поведінково-нормативна складова, яка сприяє самоутвердженню й самореалізації в різних видах діяльності, що визначає студента як суб'єкту освітнього процесу.

Щодо суб'єктної позиції суб'єкта, відзначимо, що суб'єктність як новоутворювання людини забезпечує їй здатність до перетворювальної діяльності. Важливим фактором стає певний соціум як об'єктивне задане середовище, в якому виникає протиріччя між потребою в активній дії і самореалізації, з одного боку, і заданим потенціалом загального, нормою, суспільством. Рівень реалізації суб'єктної позиції визначається рівнем розвитку соціуму в цілому, накопиченим рівнем досвідом людини, умовами розвитку філогенезу, особливостями процесу саморозвитку людини і її індивідуальними особливостями. Саме суб'єктивно задана суб'єктна позиція визначає можливості самореалізації людини.

З позицій професійної педагогіки В. Сластьонін визначає суб'єктну позицію студента „як позицію особистісного та професійного саморозвитку". При цьому науковець додає, що суб'єктна позиція студента являє собою системне відношення внутрішніх, психічних елементів, що дозволяють людині певним чином, тобто гармонійно, здійснювати взаємодію одночасно із зовнішнім та внутришньо особистісним середовищем. Важливою умовою розвитку суб'єктної позиції майбутніх учителів у процесі фахової підготовки виступає відповідність, співпадання, узгодженість зовнішніх педагогічних впливів з його внутриособистісним потенціалом.

Очевидно, суб'єктна позиція майбутніх учителів означає відповідність цілей, мотивів, засобів дій педагогічним вимогам з одного боку, і вихід поза

межі певних вимог, підкорення системи основних відносин завданням особистісного, в тому числі професійного самовдосконалення з іншого.

Треба зазначити, що система педагогічних вимог має сприяти ініціюванню здатностей майбутніх учителів в пошуку життєво-професійного зростання, при цьому повинна стимулювати активність майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, відповідальність, вибірковість та творчу ініціативність. Більш того, суб'єктна позиція майбутнього педагога полягає в здатності бути стратегом власної педагогічної діяльності та поведінки

Очевидно, суб'єктна позиція проявляється в здатності бути стратегом в професійній діяльності і відображається в індивідуальному стилі педагогічної діяльності майбутніх учителів. Прагнення до визначення майбутніми учителями у своєї власної суб'єктної позиції в більшості сприяє формуванню педагогічної творчості та професіоналізму до майбутньої професійно-педагогічній діяльності.

Суб'єктна позиція сучасного педагога втілюється у таких аспектах, як світорозуміння (відношення до людини, до світу в загалі); дидактичному аспекті (знання різних концепцій навчання та виховання); методичному (вміння обирати ефективні технології та прийоми навчання та виховання); дослідницькому аспекті (володіння навичками дослідно-експериментальної діяльності).

В контексті визначення суб'єктної позиції студентів слід акцентувати увагу на евристичному потенціалі суб'єктної позиції студента як системи, яка постійно змінюється, тобто творчо проявляється або удосконалюється, тому що для неї характерна цілісність, гармонійність і відповідна стабільність. Так, суб'єктна позиція, безперечно, постійно розвиваюча новоутворення.

3. Суб'єктний досвід майбутнього учителя як детермінант змісту суб'єктності.

Теоретико-методологічні засади дослідження суб'єктного досвіду людини є філософський аналіз соціальної детермінації пізнання.

Проблема формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки не може бути до кінця зрозумілою, якщо не звернутися до важливої детермінанти такої як суб'єктний (особистісний) досвід майбутнього учителя. Суб'єктність студента формується в процесі його мотивованої діяльності і суспільно позитивної діяльності, однак, цей процес не може бути успішним, якщо в його основу не буде покладено особистісний чи суб'єктивний досвід майбутнього учителя.

Поняття „суб'єктний досвід" було предметом наукових досліджень низки науковців, які пропонували власне трактування цього поняття, як:

- особистісне пізнання та індивідуальна інтерпретація пізнання світу, тобто світосприйняття суб'єкту (А.Н. Леонтьєв);
- досвід пережитого, в якому сама людина може власне усвідомлювати свої можливості і розуміє яким чином організувати свої дії і своє ставлення до оточуючих відповідно до певних правил, в яких

зафіксовані значущі для неї цінності, а також існує певна ієрархія цінностей (І. Якіманский);

- перетворення стороннього знання, яке людина отримує, в особистісно значуще знання, тобто суб'єктне (А. Осницький);
- готовність до пошуку вирішення нових педагогічних проблем, до творчого перетворення дійсності (В. Сластьонін);
- досвід, який дозволяє студентові отримувати можливість ставити певні завдання при цьому він обирає завдання з низки завдань, які пропонує йому оточуюча ситуація, і надалі послідовно добиватися успішного їх вирішення, тобто становлення суб'єктності передбачає нарощування потенціалу активності студента, його неповторності, унікальності, життєвої компетентності (Т. Ольховая).

З позицій гуманістичного виховання, особливе значення набуває суб'єктний досвід, що являє собою ту частину особистісного досвіду майбутніх учителів, яка співвідноситься з їхніми власними досягненнями та новоутворюваннями, індивідуальними замами та індивідуальними стратегіями.

Суб'єктний досвід майбутнього учителя як детермінант змісту суб'єктності вміщує досвід творчої діяльності, який забезпечує готовність до пошуку вирішення нових педагогічних проблем, до творчого перетворення дійсності. Його специфіка полягає в тому, що досвід творчої діяльності не залежить а ні від об'єму знань, що були набуті в процесі навчання в університеті, а ні від умінь, які були засвоєні за прикладом, не можуть забезпечити розвиток творчих можливостей майбутніх учителів.

Очевидно, суб'єктний досвід творчої діяльності і основні її риси проявляються в наступному:

1) самостійному перенесенні власних знань і умінь на нову ситуацію;

2) упізнанні нової проблеми в знайомій ситуації;

3) визначенні структури об'єкту та його нової функції;

4) самостійному комбінуванні вже знайомих способів діяльності в нову;

5) побудові принципово нового способу вирішення проблеми за допомогою комбінування вже існуючих.

Творча діяльність проявляється не одночасно при вирішенні однієї проблеми, а в різних ситуаціях. Специфіка творчої діяльності полягає в тому, що неможливо певно вказати систему узгоджених дій для досягнення певних результатів, отже ця система створюється самими майбутнім учителем.

А. Осніцкий пропонує такі взаємопов'язані компоненти, які визначають феномен суб'єктного досвіду:

1. Ціннісний досвід, який пов'язаний із формуванням інтересів, ціннісних орієнтацій особистості.

2. Досвід рефлексії, який накопичується шляхом співвідношенням людиною знань про власні можливості і можливостях перетворення оточення і власне самого себе відповідно до вимог діяльності і власних завдань.

3. Досвід звичної активізації, який передбачає попередню фахову підготовку, адаптацію до умов навчально-виховного процесу, які змінюються, і розрахунок на певні власні особистісні можливості, які сприяють досягненню завдань.

4. Операційний досвід вміщує загально професійні знання та вміння, а також уміння саморегуляції, який об'єднує певні засоби перетворення оточуючої ситуації і своїх власних можливостей.

5. Довід об'єднання передбачає взаємодію із учасниками сумісної діяльності і сприяє об'єднанню зусиль у вирішенні певних завдань та передбачає співтовариство. Кожен із компонентів суб'єктного досвіду є необхідною умовою формування суб'єктності, що забезпечує самостійність особистості і реалізується в трьох сферах: потребнісній, діяльнісній, міжособистісній.

Суб'єктний досвід майбутнього учителя у процесі фахової підготовки – це складне утворення, яке вміщує сукупність уявлень майбутнього учителя про сутність навчання в університеті, сформовану внутрішню позицію щодо навчально-виховного процесу, емоційно-ціннісні прояви, які виникають під час освітнього процесу, стереотипні поведінкові реакції на різні педагогічні ситуації.

Висновки. Аналіз вітчизняної та зарубіжної філософської, психолого-педагогічної літератури засвідчив багатогранність та міждисциплінарність проблеми формування суб'єктності майбутніх учителів, а також складність визначення цього процесу за своєю сутністю. Зазначена проблема посідає одне з ключових місць серед завдань теорії і методики професійної освіти в Україні, що потребує першочергового розв'язання.

Проаналізувавши попередній теоретико-методологічний досвід визначення поняття „суб'єкт" і „суб'єктність", було визначені тенденції розвитку цих понять в науково-історичному ракурсі. Нами було визначено поняття „суб'єкт" як носій особливих якостей і творець особливої активності, що реалізується в діяльності, яка розвивається внаслідок накопичення потенціалу, тобто суб'єктності.

За своєю сутністю „суб'єктність майбутніх учителів" – це ситуативний якісний стан особистості майбутнього учителя в процесі оволодіння різноманітними видами і формами професійно-педагогічної діяльності, що дозволяє цілеспрямовано, самостійно та саморегульовано перетворювати власні здібності в професійноважливі особистісні якості, що сприяють досягати професійного самовдосконалення, самореалізації й саморозвитку.

У якості домінуючої функції суб'єктності майбутніх учителів, як внутрішня структура, яка визначається зовнішніми впливами, ми розглядаємо як цілісну самоорганізацію особистісних ресурсів майбутніх учителів, що забезпечують успішну реалізацію майбутніми учителями всіх видів діяльності за умови досягнення власних завдань.

Спираючись на сказане, ми можемо резюмувати, суб'єктність майбутніх учителів у процесі фахової підготовки зумовлена як особистісними детермінантами (пізнавальна самостійність, суб'єктна активність, суб'єктний потенціал, суб'єктна активність, суб'єктна позиція, суб'єктний досвід), так і середовищними детермінантами (зовнішні вимоги до фахової підготовки тощо).

В основі суб'єктної позиції особистості полягає активне цілепокладання, на наступній стадії є коригування способів діяльності в педагогічних ситуаціях, і, наприкінці, здатність критично та інноваційно рефлексувати та прогнозувати результати педагогічної діяльності.

Таким чином, суб'єктна позиція майбутніх учителів у процесі фахової підготовки відображає і розвиває їх індивідуальність, суб'єктність особистісної позиції, вихід поза межі заданої діяльності, розробку перспектив подальшого саморозвитку, при цьому надає діяльності неповторну, особистісну своєрідність, яка характеризує засіб особистісного та професійного існування майбутніх учителів.

Семінарське заняття №1. **ТЕМА: СОЦІОКУЛЬТНИЙ ЗМІСТ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ**

ПЛАН

1.Поняття «зміст навчання». Характеристика змісту: традиційний підхід.
2.Зміст навчання іноземних мов: різні точки зору.
3.Соціокультурний компонент навчання іноземних мов.
4.Загальнодидактичні та методичні принципи навчання англійської мови.
5.Сучасні принципи навчання.

ЗАВДАННЯ

Завдання 1. У чому полягає специфіка змісту: традиційний та соціокультурний? Складіть таблицю.

Характеристики традиційного змісту навчання іноземної мови	Характеристики соціокультурного навчання іноземної мови

Завдання 2. У чому полягають відмінності традиційного змісту навчання іноземної мови та соціокультурного навчання? Висновок подайте у вигляді таблиці

Критерії порівняння	**традиційний зміст навчання**	**соціокультурний зміст навчання**
Суб'єкт		
Об'єкт		
Мета		
Методи		
Результати		
Запропонуйте свої критерії для порівняння		

Завдання 3. Заповнити таблицю „Принципи навчання англійської мови". Приклад подано стосовно .

Основні принципи навчання англійської мови

№ п/п	Найменування принципу	Вид принципу (загальнодидактичний, методичний, сучасний)	Специфіка
1.			
n	...	...	...

Семінарське заняття №2. **ТЕМА: ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

ПЛАН

1.Диференціація сутності понять «підхід» та «стратегія» в сучасній методиці навчання англійскої мови.
2. Підходи до навчання іноземної мови з позицій психології.
3. Підходи до навчання іноземної мови з позицій об'єкта навчання.
4. Культурологічні підходи до викладання іноземних мов.

ЗАВДАННЯ

Завдання 1. *Заповнити таблицю „Педагогічні підходи до навчання англійської мови". Приклад подано стосовно особистісно зорієнтованого підходу.*

Педагогічні підходи до навчання англійської мови

№ п/п	Найменування підходу	Системоутворюючий елемент	Специфіка
1.	Особистісно зорієнтований	Особистість	Орієнтація на цінність особистості зумовлює спрямованість навчання іноземної мови, розробку відповідних методик навчання та технологій вирішення проблем навчання. Недолік - наявність декларативності, відсутність технологічності.
2.	*Біхевіористський*		
3.	*Індуктивно-свідомий*		
4.	*Пізнавальний (когнітивний)*		
5.	*Інтегрований*		
6.	*Лінгвокраїнознавчий*		
7.	*Комунікативно-етнографічний*		
8.	*Лінгвокультурологічний*		
9.	*Соціокультурний*		

Завдання 2. *Які вимоги висуває соціокультурний підхід до навчання англійської мови в закладах вищої освіти?*

Семінарське заняття №3. **ТЕМА: ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИЧНОГО АСПЕКТУ ОВОЛОДІННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ**

ПЛАН

1.Поняття про методи в методиці викладання англійської мови.
2.Класифікація методів навчання.
3.Поняття технологій та методів порівняльний аналіз.
4.Інтерактивні технології навчання.
5.Технологія портфоліо як показник самоосвітньої діяльності суб'єктів педагогічного процесу.
6.Інтернет-технологія „подкаст".

ЗАВДАННЯ

Завдання 1. *Представити модель інтеграції інтерактивних технологій в процес викладання англійської мови у вищій, визначивши: цілі, зміст, організацію використання технології, суб'єкти навчального процесу, інформаційні освітні ресурси.* ***Надсилається розроблена модель.***

Завдання 2. *Оберіть один з подкастів, тобто аудіотекст відповідно до поданої гіперсилки. Розробити два завдання для подкасту для студентів на основі обраних печатних текстів.*

Надсилається розроблені завдання для аудіювання з назвою тексту.

Завдання 3. *Розробіть проекти реалізації в навчальному процесі активних методів навчання з використанням ІКТ (Метод ситуаційного навчання (кейс-метод), метод проектів, метод продуктивного навчання).*
Надсилається розроблений проект.

Семінарське заняття № 4-5. **ТЕМА: СТВОРЕННЯ СУЧАСНИХ ЕФЕКТИВНИХ МОБІЛЬНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

ПЛАН

1. Сутність поняття Е-портфоліо для вчителя іноземної мови.
2. Засоби створення інтерактивних матеріалів
3. Мобільні інтерактивні додатки.
4. Переваги та недоліки наглядних засобів навчання.

ЗАВДАННЯ Семінарське заняття № 4.

Завдання 1. *Підготуйте візуальну презентацію з обраної теми з англійської мови (лексичний чи граматичний матеріал), використовуючи Prezi(www.prezi.com). Клікніть посиланняhttp://prezi.com/index/0/, щоб*

відкрити ресурс. Відео. Як користуватися Prezi? https://www.youtube.com/watch?v=tolWEl7oBQg

Завдання 2. *Створіть інтерактивний постер для ваших майбутніх учнів з певної теми, використовуючиGlogster:edu.glogster.com. Це платний ресурс, але він надає семиденний пробний період.*
У майбутньому для створення інтерактивних мультимедійних плакатів можете користуватися або Glogster, або безкоштовними сервісами (вони пропонують менше функцій, але ж все залежить від мети, яку переслідує цей плакат).

Посилання на постер надішліть також викладачу

Відео. Як користуватися Glogster?
https://www.youtube.com/watch?v=ij7KTcl0QEk

ГЛОСАРІЙ

Аксіологізація освіти – це цінності, які встановлюють направленість навчально-виховного процесу.

Активність – це здатність особистості змінювати навколишню дійсність відповідно до особистих потреб, поглядів, мети, яка виявляє себе в енергійній, ініціативній діяльності, у праці, навчанні, у громадському житті, різних видах творчості,

Біхевіористський підхід – це підхід в методиці викладання іноземних мов, який ставить основною задачею формування навичок шляхом багатократного повторення мовного й мовленнєвого матеріалу.

Гра ділова – визначений вид людської діяльності, ігрова імітація, основою якої є модель педагогічної системи в цілому, а не її окремі елементи; педагогічна система розглядається як динамічна.

Гра рольова – основна форма гри, діяльність, у якій учасники беруть на себе посадові, соціальні ролі і в спеціально створюваній ігровій ситуації відтворюють діяльність людей і відносини між ними. Рольова гра викликає глибокі емоційні переживання, пов’язані зі змістом і якістю виконуваних ролей, почуттями й відносинами, що складаються в ході гри.

Гра рольова – імітаційний метод, гра за сценарієм, що вимагає не тільки знайомства з матеріалом ситуації, але й входження в певний образ, в якомусь ступені навіть перевтілення, акторської майстерності.

Діяльність – це складна динамічна система взаємодії суб’єкта з суспільством, у процесі якого формуються якості особистості.

Дискусія – спосіб організації спільної діяльності з метою інтенсифікації процесу ухвалення рішення в групі; метод навчання, що підвищує інтенсивність і ефективність навчального процесу за рахунок активного включення учнів у колективний пошук істини.

Дискусія навчальна – метод навчання, який полягає в обговоренні учителем і учнями проблемного питання навчального матеріалу.

Етнопсихологічна компетентність – це знання соціокультурних норм поведінки в умовах міжкультурної комунікації, національної ментальності, ціннісно-розумових аспектів духовної культури, способу життя соціокультурних співтовариств та співвідносні з ними звички, норми,

традиції; уміння та навички культурного самовизначення, тобто визначення себе як полікультурного суб'єкта.

Етнос – це мовна, традиційно-культурна спільнота людей, пов'язаних єдністю уявлення про своє походження та історичною долею, єдністю мови, особливостями культури та психіки, самоусвідомлення групової єдності.

Зміст навчання іноземної мови в загальноосвітній школі – це навчання учнів спілкуватися іноземною мовою в типових ситуаціях повсякденного життя в межах засвоєного програмного матеріалу, а також здатність учнів спілкуватися іноземною мовою, що забезпечується формуванням у них іншомовної комунікативної компетенції, яка охоплює такі види компетенцій: мовну, комунікативну, мовленнєву та соціокультурну.

Ідентифікація – це спосіб усвідомлення належності до певної спільноти через ототожнення себе з нею, при цьому через ідентифікацію люди сприймають поведінку інших людей, їхні цінності, норми, зразки поведінки, як власні.

Індивідуалізація – це виявлення і культивування в кожному учневі індивідуально-специфічних елементів загальної і специфічної обдарованості, побудова такого змісту й методів навчання, які були б адекватними за рівнем розвитку та індивідуальними особистісними особливостями й можливостями, здібностями та інтересами.

Індуктивно-свідомий підхід – це підхід в методиці викладання іноземних мов, який передбачає володіння мовними та мовленнєвими правилами шляхом інтенсивної роботи над численними прикладами.

Інтегрований підхід – це підхід в методиці викладання іноземних мов, який передбачає нерозривне поєднання в ході занять і свідомих, і підсвідомих компонентів процесу навчання, що виявляється в одночасному оволодінні знаннями й мовленнєвими навичками й уміннями.

Інтерактивні методи навчання: методи навчання, при яких діяльність учня носить продуктивний, творчий, пошуковий характер; методи, що стимулюють пізнавальну діяльність учня і будуються на діалогах, що припускають вільний обмін думками про шляхи дозволу тієї чи іншої проблеми. До їхнього числа відносяться бесіди, диспут, тематичний семінар, ділова гра, тренінг тощо.

Інтерактивні технології (від англ. *interaction* 'взаємодія') передбачають активну взаємодію та спілкування в режимі реального місця та часу.

Інтерактивна гра – це інтервенція (утручання) ведучого в групову ситуацію „тут і тепер”, що структурує активність членів групи відповідно до визначеної навчальної мети, дозволяє їм краще, ніж у складному реальному світі, пізнати і зрозуміти структуру і причинно-наслідкові взаємозв’язки, групові і міжособистісні проблеми. За допомогою інтерактивних ігор можна більш ефективно і відносно з малим ризиком навчитися новим способам поведінки, опанувати засобами практичної перевірки нових ідей.

Компетенція – це сукупність взаємопов’язаних якостей людини (знань, умінь, навичок та засобів діяльності), що задаються стосовно певного кола предметів та процесів та необхідні, щоб якісно продуктивно діяти стосовно них.

Компетентність – наділення людини відповідною компетенцією, яка вміщує її особисте ставлення до неї та предмета діяльності. Компетентність – це здатність особистості діяти, самостійно приймати рішення, ураховуючи важливість ситуацій, при цьому спираючись на знання та особистий досвід й бути відповідальним за свої дії та вчинки.

Комунікативна компетентність – це здатність до взаємодії в умовах міжкультурної комунікації, знання національно-специфічних моделей комунікативної поведінки представників інших мов та культур; вибір відповідного стилю спілкування; уміння використовувати особливості невербального спілкування.

Комунікативно-етнографічний підхід – це підхід в методиці викладання іноземних мов, заснований на отриманні іншомовної інформації в реальних обставинах та дослідження іншомовної культури, інтерпретування її, сприймання та оцінювання з точки зору сторонньої людини.

Культурне самовизначення (ідентифікація) – це вибір певного варіанта поведінки, можливий тільки через культурну обізнаність, тобто знання вже наявних варіантів, знання варіантів стилів та життя спільнот, що вивчаються, а також формування таких якостей, як толерантність, терпимість до представників інших культур.

Лінгвокраїнознавчий підхід – це підхід в методиці викладання іноземних мов предметом якого є вивчення мови з метою виявлення національно-культурної специфіки, вивчення семантики слів, фонової та термінологічної лексики, безеквівалентної лексики та фразеологізмів.

Лінгвокультурна компетентність – це знання історико-культурних, країнознавчих особливостей, етнокультурного фону країни, прояв

толерантності, поваги та розуміння соціокультурних особливостей представників інших культур; виявлення соціальної відповідальності за свою поведінку як громадянина української держави.

Лінгвокультурологія – це наука, що вивчає культурну семантику мовних знаків, що формуються у процесі взаємодії двох різних кодів – мови та культури, тому що кожна мовна особистість одночасно є і культурною особистістю.

Лінгвокультурологічний підхід – це підхід в методиці викладання іноземних мов, який передбачає вивчення засобів, за допомогою яких мова втілює у своїх одиницях, зберігає та транслює культуру.

Мовне портфоліо – це інструмент самооцінки і власної пізнавальної, творчої праці учня або вчителя, рефлексії їх самостійної діяльності, включаючи будь-яку освітню діяльність.

Мотив – це спонукання до діяльності, спонукальну причину дій і вчинків (тобто те, що примушує людину до дій). Суб'єкта можуть спонукати до певної діяльності різні мотиви: інтерес до змісту та процесу діяльності, почуття обов'язку перед суспільством, прагнення до самоствердження тощо.

Мотив учіння – внутрішня спонукальна сила (потреби, інтереси, прагнення, емоції) навчальної діяльності.

Мотивація – це один з найважливіших чинників (поряд зі здібностями, знаннями, навичками), який забезпечує успіх у діяльності в процесі навчання. Мотивацію визначають як систему мотивів або стимулів, яка спонукає людину до конкретної поведінки; процес дії мотиву, сукупність стійких мотивів за наявності домінуючого. Під мотивацією розуміють сукупність мотивів поведінки й діяльності.

Педагогічна взаємодія – це процес взаємовпливу суб'єктів педагогічного процесу один на одного в системі соціальної та особистісно-зорієнтованої спільної діяльності, спрямованої на формування моральних та духовних якостей, мотивації та правил поведінки в учнів. Педагогічна взаємодія реалізується через взаєморозуміння партнерів і залежить від знання ними самих себе та власних партнерів, адекватної оцінки та самооцінки, вміння володіти собою та контролювати ситуацію, уміння організовувати педагогічну діяльність.

Педагогічна гра має чітко поставлену мету навчання та відповідний їй педагогічний результат, які можуть бути обґрунтовані, виділені у явному вигляді та характеризуються навчально-пізнавальною направленістю.

Підхід до навчання – це реалізація провідної, домінуючої ідеї навчання на практиці у вигляді певної стратегії і за допомогою того або іншого методу навчання.

Пізнавальні інтереси – це група мотивів, пов'язана зі змістом і процесом навчання й орієнтована на опанування способу певної діяльності. Розвиток цих мотивів зумовлений впливом двох чинників: по-перше, рівнем розвитку пізнавальної потреби, по-друге, рівнем змісту й організації навчального процесу.

Пізнавальний (когнітивний) підхід – це підхід в методиці викладання іноземних мов, на основі якого здійснюється передусім засвоєння теорії мови, яку вивчають у вигляді фонетичних і граматичних правил та правил слововживання і передбачає конструювання висловлювань іноземною мовою.

Подкастинг („podcasting") – це засіб розповсюдження звукової або відеоінформації в Інтернеті.

Позакласна робота – це складова частина навчально-виховної роботи, одна з форм організації дозвілля учнів, яка організується і проводиться у позаурочний час за активної допомоги й тактовного керівництва з боку педагогічного колективу, вихователів, організаторів позакласної та позашкільної роботи.

Позанавчальна діяльність – це різні види учнівської діяльності виховного та навчального характеру, що організуються та відбуваються у позанавчальний час.

Порівняння в навчанні – поширений дидактичний прийом і розумова операція, завдяки якій з'ясовуються риси схожості й відмінності між певними предметами та явищами. Воно дає змогу вчителю скеровувати думки учнів на явища й предмети, які недоступні для безпосереднього сприйняття.

Портфоліо – це серія робіт, паперів тощо, об'єднаних спільною тематикою або автором, або колекція робіт, метою яких є демонстрування освітніх досягнень людини.

Принцип аксіологізації означає розуміння освітніх та духовних цінностей у процесі навчання.

Принцип мобільності передбачає професійну й психологічну готовність фахівців до інновацій у професійній діяльності впродовж життя, усування стереотипізації у виробничій та особистісній сферах діяльності.

Принцип полісуб'єктності – це становлення суб'єкт-суб'єктної взаємодії на різних рівнях взаємодії в процесі освітньої діяльності, який передбачає перетворення суперпозиції педагога й субординаційної позиції учня в особистісно рівноправні позиції взаємодіючих людей.

Прогнозування дозволяє особистості з погляду психологічних можливостей людини зв'язати послідовність завдань за характером активності, які потрібні на початку діяльності, у кульмінаційний момент і наприкінці, а також визначити момент і форму максимального напруження активності й організувати діяльність учнів відповідно до їх індивідуальних особливостей.

Рефлексія – це комплексна розумова здатність до постійного аналізу та оцінки індивідуальної діяльності суб'єкта навчального процесу.

Рольова гра – це інтерактивна технологія, у процесі якої використовують рольову структуру проведення, тобто набір ролей, що регламентують діяльність та поведінку її учасників.

Самоактуалізація – прагнення людини до повнішого виявлення, розвитку і реалізації своїх особистісних можливостей.

Соціокультура означає, що кожна людина залежно від віку, з одного боку, являє собою певну субкультуру, а з іншого – конкретний результат культурного становлення особистості, яка зумовлена середовищем, соціумом, у якому вона жила та формувалась.

Соціокультурна компетентність – це інтегративна особистісна якість, яка ґрунтується на знаннях, уміннях та досвіді, що набуваються у навчальному закладі, переважно у позанавчальній діяльності, і дозволяє продуктивно взаємодіяти з представниками інших мов та культур у соціокультурному просторі.

Соціокультурний підхід – це підхід в методиці викладання іноземних мов, який передбачає здатність адаптуватися до соціокультурних ситуацій, знання системи цінностей, що домінує в іншомовному суспільстві, до соціокультурних особливостей та мовленнєвої поведінки, до національно-специфічних форм спілкування як характерному стилю життя в певній іншомовній країні.

Соціолінгвістична компетентність – це знання лексичних одиниць з національно-культурною семантикою, особливостей писемного мовлення, знання мовленнєвих особливостей соціальних угруповань та національних меншин.

Технологічний прийом – компактний, частковий спосіб вирішення конкретної педагогічної, виховної або навчальної проблеми.

Технологія навчання – системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти.

Толерантність – це терпимість до культури особистості, соціуму, етносу; вміння пристосовуватися до ситуації; уміння не осуджувати інших людей, а натомість намагатися зрозуміти їхні мотиви та вчинки; здатність успішно діяти в ситуації невизначеності; демонстрація поваги, щирості до інших людей; здатність до співчуття.

ТЕСТОВІ ЗАВДАННЯ ДО КУРСУ

1. *В основі соціокультурного підходу була розвинута та обґрунтована ідея про необхідність*:
а) вивчення соціальних та культурних особливостей мовленнєвої поведінки, національно-специфічними форми спілкування як характерної риси стилю життя в певній країні, мова якої вивчається
б) вивчення національної культури народу та його мови
в) оволодіння фоновими знаннями
г) вивчення традицій, вірування та обряди, що є властивими для даної культури
2. *Найсучасніший підхід до вивчення іноземної мови:*
а) когнітивний
б) соціокультурний
в) комунікативний
г) біхевіористський
3. *До сучасних принципів навчання іноземної мови належить:*
а) принцип свідомості
б) принцип активності
в) принцип рефлексії
г) принцип наочності
4. *Головна відмінність позанавчальної діяльності від самостійної діяльності*:
а) оцінювання вчителем діяльності учнів
б) самостійність виконання
в) керівництво діяльності учнів вчителем
г) добровільність прийняття участі
5. *Позанавчальна діяльність відбувається:*
а) поза межами навчального закладу
б) за принципами навчального процесу
в) поза контекстом навчального процесу
г) в навчальний час
6. *Основна функція вчителя передбачає:*
а) організацію навчального процесу
б) навчання іноземній мові
в) мотивацію учнів до навчання
г) контроль процесу засвоєння
7. *Зміст навчання іноземної мови в межах соціокультурного підходу було розроблено:*
а) Ю. Пассовим

б) Г. Китайгородською
в) В. Сафоновою
г) С. Ніколаєвою
8. *Безеквівалентні лексичні одиниці – це:*
а) поняття, що відрізняються лексичним фоном
б) поняття, які не існують інших мовах та культурах
в) поняття, що розкривають значення слів
г) поняття, які змінюють значення слів
9. *Мовне портфоліо – це:*
а) інтерактивна технологія, у процесі якої використовують рольову структуру проведення, тобто набір ролей, що регламентують діяльність та поведінку її учасників.
б) засіб розповсюдження звукової або відеоінформації в Інтернеті
в) спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити найсприятливіші, комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуватиме свою успішність, інтелектуальну спроможність
г) інструмент самооцінки і власної пізнавальної, творчої праці учня або вчителя, рефлексії їх самостійної діяльності, включаючи будь-яку освітню діяльність
10. *Здатність особистості діяти в ситуації невизаченності при міжкультурній комунікації, використовуючи знання про культуру іншомовної країни та соціальні явища – це проявлення:*
а) мовної компетентності
б) комунікативної компетентності
в) етнопсихологічної компетентності
г) соціокультурної компетентності
11. *Вивчення мови з метою виявлення національно-культурної специфіки з опорою на лексичний склад мови є предметом:*
а) лінгвокраїнознавчого підходу
б) соціокультурного підходу
в) культурного підходу
г) комунікативного підходу
12. *Що розуміють під поняттям „інтерес”:*
а) увага до пізнавальних потреб особистості
б) мотиви, в яких втілюються емоційно забарвлені пізнавальні потреби особистості
в) загальні пізнавальні уміння, тобто уміння аналізувати й узагальнювати тощо

г) спрямованість на самостійний синтез набутих знань, поєднання їх у загальну систему

13. *Активність передусім характеризується:*

а) прагненням до навчально-пізнавальної діяльності

б) рівнем розвитку пізнавальної потреби

в) сутністю діяльності

г) рівнем змісту і організації навчального процесу

14. *Яке поняття вміщує спонукання до діяльності учнів:*

а) мотив

б) інтерес

в) активна позиція

г) самостійність

15. *Вибір певного варіанта міжкультурної поведінки, що можливий тільки через культурну обізнаність (знання варіантів стилів та життя спільнот, представників інших мов та культур) передбачає поняття*:

а) педагогічна взаємодія

б) комунікативна компетентність

в) інтерактивна взаємодія

г) культурне самовизначення

16. *Компетентність – це:*

а) сукупність взаємопов'язаних якостей людини (знань, умінь, навичок та засобів діяльності), що задаються стосовно певного кола предметів та процесів та необхідні, щоб якісно продуктивно діяти стосовно них.

б) поширений дидактичний прийом і розумова операція, завдяки якій з'ясовуються риси схожості й відмінності між певними предметами та явищами

в) здатність особистості діяти, самостійно приймати рішення, ураховуючи важливість ситуацій, при цьому спираючись на знання та особистий досвід й бути відповідальним за свої дії та вчинки

г) спосіб мислення представників певної культури чи субкультури

17. *Реалізація провідної, домінуючої ідеї навчання на практиці у вигляді певної стратегії і за допомогою того або іншого методу навчання передбачає:*

а) підхід до навчання

б) позанавчальна діяльність

в) лінгвокультурологія

г) принцип навчання

18. *Педагогічна технологія – це:*

а) розширення пізнавальних можливостей учнів, зокрема у здобуванні, аналізі та застосуванні інформації з різних джерел
б) різні види учнівської діяльності виховного та навчального характеру, що організуються та відбуваються у позанавчальний час.
в) метод навчання, який полягає в обговоренні учителем і учнями проблемного питання навчального матеріалу
г) системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів і їхніх взаємодій, що мають своїм завданням оптимізацію форм освіти
19. *Комплексна розумова здатність особистості до постійного аналізу та оцінки індивідуальної діяльності суб'єкта навчального процесу*:
а) рефлексія
б) самоактуалізація
в) компетентність
г) творчість
20. *Назвіть принцип, в основі якого полягають цінності, що встановлюють направленість навчально-виховного процесу:*
а) індивідуалізації
б) мобільності
в) аксіологізації
г) толерантності
21. *Який принцип дозволяє вчителю зв'язати послідовність завдань за характером активності, які потрібні на початку діяльності, у кульмінаційний момент і наприкінці та визначити момент і форму максимального напруження активності й організувати діяльність відповідно до індивідуальних особливостей особистості учнів:*
а) рефлексії
б) полісуб'єктності
в) прогнозування
г) комунікативності
22. *Портфоліо для учня вміщує:*
а) результати педагогічної діяльності
б) позаурочна діяльність
в) мовний паспорт
г) науково-методична робота
23. *Портфоліо для вчителя вміщує:*
а) мовний паспорт
б) досьє
в) результати педагогічної діяльності

г) мовна біографія

24. *Активну взаємодію та спілкування в режимі реального місця та часу передбачають:*

а) проектні технології

б) інтерактивні технології

в) Інтернет-технлогії

г) презентації

25. *Засіб розповсюдження звукової або відеоінформації в Інтернеті:*

а) подкастинг

б) проект

в) презентація

г) портфоліо

26. *Знання лексичних одиниць з національно-культурною семантикою, особливостей писемного мовлення, знання мовленнєвих особливостей соціальних угруповань та національних меншин передбачає:*

а) комунікативна компетентність

б) соціальна компетентність

в) соціолінгвістична компетентність

г) лінгвістична компетентність

ПИТАННЯ ДО САМОКОНТРОЛЮ

1. Розкрийте сутність соціокультурного аспекту навчання іноземних.
2. З’ясуйте психолого-педагогічні особливості пізнавальної мотивації учнів в процесі оволодіння іноземною мовою.
3. Назвіть праці науковців, які займались вивченням соціокультурного аспекту навчання іноземних мов.
4. Проаналізуйте педагогічні підходи викладання іноземних мов.
5. Розкрийте підходи до навчання іноземних мов з позицій психології.
6. Визначте специфіку культурологічних підходів (лінгвокраїнознавчий, комунікативно-етнографічний, лінгвокультурологічний, соціокультурний) в освітньому контексті.
7. Простежте закономірності розвитку пізнавальної мотивації учнів на різних етапах навчання іноземної мови.
8. Розкрийте провідну ідею, яка була розвинута та обґрунтована в основі соціокультурного підходу.
9. Обґрунтуйте різні точки зору щодо визначення терміну „соціокультура”.
10. Визначте роль експліцитного та імпліцитного рівнів культури на формування соціокультурної компетентності.
11. Прокоментуйте вплив національної ментальності представників різних мов та культур на процес міжкультурної комунікації.
12. Означте місце комунікативної компетентності в системі ключових компетентній, що були рекомендовані експертами Ради Європи.
13. Розкрийте сутність соціолінгвістичної компетентності.
14. З’ясуйте вплив принципу аксіологізації на формування полікультурної особистості учнів в школі.
15. Прокоментуйте взаємозв’язок принципів прогнозування, мобільності та рефлексії в організації педагогічної взаємодії між вчителем та учнями.
16. Проаналізуйте роль Інтернет-технологій в сучасному освітньому просторі.
17. З’ясуйте роль інтерактивних технологій у формуванні соціокультурної компетентності учнів в процесі оволодіння іноземної мови.
18. Здійсніть аналіз мовного портфоліо для учнів та для вчителя.
19. Доведіть, що особливістю проектних технологій є розвиток пізнавальної мотивації учнів.
20. Простежте використання проектної методики на практиці у процесі вивчення іноземної мови.

21. З’ясуйте відмінність понять традиційного та мовного портфоліо та різних видів.
22. Наведіть переваги та недоліки методу „подкаст” у формуванні соціокультурної компетентності в учнів.
23. Назвіть і прокоментуйте функції подкастингу при вивченні іноземної мови.
24. Обґрунтуйте існування різних класифікацій щодо видів подкастів.
25. З’ясуйте характеристики та особливості позанавчальної діяльності учнів в процесі оволодіння іноземною мовою.
26. Поясніть відмінність самостійної роботи від позанавчальної діяльності учнів в процесі вивчення іноземної мови.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА:

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни : монография / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Авраменко А. П. Подкасты и видеоподкасты мобильного формата в преподавании иностранных языков / А. П. Авраменко // Вісн. Чернігів. нац. пед. ун-ту (Серія: Педагогічні науки). – 2012. – № 98 (4).
3. Агафонова Л. И. Дидактические особенности использования подкастов при обучении иностранному языку / Л. И. Агафонова, Ж. С. Аникина // Письма в Эмиссия Оффлайн (научно-педагогический Интернет-журнал). – 2011. – № 12. – Режим доступу: http://www.emissia.org/offline/2011/1703.htm.
4. Ажель Ю. П. Использование ВЕБ 2.0 в преподавании иностранных языков / Ю. П. Ажель // Молодой ученый. – 2012. – № 6. – С. 369 – 371.
5. Алексеев В. А. Проблема мотивации и личность. Теоретические проблемы психологии личности : монография / В. А. Алексеев. – К. : Либідь, 1996. – 328 с.
6. Алексєєва М. І. Мотиви навчання учнів / М. І. Алексєєва. – К. : Рад. шк., 1974. – 119 с.
7. Барышников Н. В. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе / Н. В. Барышников // Иностр. языки в шк. – 2002. – № 2. – С. 28 – 32.
8. Більченко Є. Педагогіка як форма буття культури : перспективи діалогу педагогічної та культурологічної парадигм / Є. Більченко // Шлях освіти. – 2006. – № 3. – С. 2 – 5.
9. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения знаний в школе / Д. Н. Богоявленский, Н. А. Менчинска. – М. : Изд-во АПН, 1959. – 374 с.
10. Бондаревская Е. В. Педагогика : личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учебное пособие [для студ. высш. учеб. завед.] / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов н/Д, 1999. – 375 с.
11. Вартанов А. В. От обучения иностранным языкам к преподаванию иностранных языков и культур / А. В. Вартанов // Иностр. языки в шк. – 2003. – № 2. – С. 21 – 25.
12. Воробьев Г. А. Развитие социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка / Г. А. Воробьев // Иностр. яз. в шк. – 2003. – № 2. – С. 30 – 35.
13. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский – М. : Просвещение, 1991. – 480 с.

14. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Сергій Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

15. Давыдов В. В. Теоретические основы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : Просвещение, 1999. – 544 с.

16. Додонов Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности / Б. И. Додонов // Вопросы психологии. – 1999. – № 4. – С. 45 – 52.

17. Жоль К. К. Соціологія : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Костянтин Костянтинович Жоль. – К. : Либідь, 2005. – 351 с.

18. Занюк С. С. Психологія мотивації : навч. посіб. / С. С. Занюк. – К. : Либідь, 2002. – 304 с.

19. Зеленко Г. Н. Прогнозирование в системе подготовки педагога к решению профессиональных педагогических задач / Г. Н. Зеленко // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 11. – С. 51 – 53.

20. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 21 – 26.

21. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 11. – С. 14 – 20.

22. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник [для высш. учеб. завед.] / Ирина Алексеевна Зимняя. – М. : Логос, 2002. – 384 с.

23. Иванов Д. А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий : учеб.-метод. пособ. / Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколов. – М. : АПК и ПРО, 2003. – 101 с.

24. Ильцкая И. А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке / И. А. Ильцкая. – М. : Знание, 1993. – 187 с.

25. Коваленко О. Європейський форум з питань мовної політики / О. Коваленко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2004. – № 3. – С. 4.

26. Колесникова И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – СПб. : Из-во БЛИЦ, 2001. – 224 с.

27. Конышева А. В. Современные методы обучения английскому языку / А. В. Конышева. – Минск : Тетра Системс, 2003. – 176 с.

28. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Рад. шк., 1989. – 608 с.

29. Котмакова Т. Б. К вопросу о педагогических технологиях развития личностной мобильности / Т. Б. Котмакова // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 1. – С. 59 – 61.

30. Кузьмина Л. Г. Современные культуроведческие подходы к обучению иностранным языкам / Л. Г. Кузьмина, Е. В. Кавнатская // Вестн. ВГУ. Серия „Лингвистика и межкультурная коммуникация”. – 2001. – № 2. – С. 108 – 117.

31. Культура и культурология : Словарь / Сост. и ред. А. И. Кравченко. – М. : Академ. проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 928 с.

32. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1997. – 264 с.

33. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 147 с.

34. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1980. – 96 с.

35. Литл Д. Европейский Языковой Портфель : пособие для учителей и преподавателей пед. ф-тов / Д. Литл, Р. Перклова [пер. с англ. ; под общ. ред. К. М. Ирисхановой]. – М. : МГЛУ, 2003. – 72 с.

36. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков / М. В. Ляховицкий. – М. : Высш. шк., 1981. – 159 с.

37. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика : учебник [для студ. высш. учебн. завед.] / Л. В. Мардахаев. – М., 2003. – 269 с.

38. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : пособие для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1983. – 245 с.

39. Маслова В. А. Лингвокультурология : учебное пособие [для студ. высш. учебн. завед.] / В. А. Маслова. – М. : Высш. образование, 2001. – 136 с.

40. Махмутов М. И. Проблемное обучение : Основные вопросы теории / М. И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1975. – 367 с.

41. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : Підручник. Вип. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.

42. Мерзлякова Н. С. Реализация организационно-педагогических условий процесса формирования профессиональной мобильности студента университета в поликультурном образовании / Н. С. Мерзлякова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2010. – № 3(30). – С. 31 – 37.

43. Мильруд Р. П. Порог ментальности российских и английских студентов при соприкосновении культур / Р. П. Мильруд // Иностр. яз. в шк. – 1997. – № 4. – С. 17 – 22.

44. Мижериков В. А. Психолого-педагогический словарь / В. А. Мижериков. – Ростов н/Д : Феникс, 1998. – 459 с.

45. Наволокова Н. П. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / авт.-уклад. Н. П. Наволокова. – Х. : Вид. група „Основа”, 2009. – 176 с.

46. Никитенко З. Н. Европейский языковой портфель для начальной школы / З. Н. Никитенко // Иностр. языки в шк. – 2008. – № 5. – С. 9 – 13.

47. Ніколаєва С. Ю. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / С. Ю. Ніколаєва. − К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

48. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці) : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. – К. : Ленвіт, 2008. – 285 с.

49. Новейший словарь иностранных слов и выражений. – М. : ООО „Изд-во АСТ”: Харвест, 2002. – 976 с.

50. Ольховая Т. А. Становление субъектности студента университета : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01. / Ольховая Татьяна Александровна. – Оренбург, 2007. – 437 с.

51. Операйло С. Зміст інтегративно-культурологічного освітнього процесу / Сергій Операйло // Шлях освіти. – 2006. – № 3. – С. 35 – 37.

52. Основи психології : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / А. І. Веракіс та ін. – Х. – К., 2005. – 416 с.

53. Пак Л. Г. Смысловые ориентиры субъектно-развивающей социализации студента вуза / Л. Г. Пак // Педагогический журнал Башкортостана. – 2010. – № 5 (30). – С. 58 – 63.

54. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование : Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Ефим Израилевич Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.

55. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології : інтерактивний підручник [для педагогів ринкової системи освіти] / І. П. Підласий. – К. : Вид. дім „Слово”, 2004. – 616 с.

56. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – М. : Академия, 2008. – 365 с.

57. Полонська Т. К. Мовне портфоліо як інноваційний компонент навчально-методичних комплексів з іноземної мови для старших класів [Електронний ресурс] / Т. К. Полонська. – Режим доступу : archive.nbuv.gov.ua.

58. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : 2002. – 136 с.

59. Портфоліо педагога / Уклад. І. Т. Соколянська. – Х. : Вид. група „Основа”, 2013. – 224 с.

60. Процесс мышления и закономерности анализа, синтеза и обобщения / Под ред. С. Л. Рубинштейна. – М. : 1960. – 368 с.

61. Психология и педагогика : Учебное пособие под ред. А. А. Радугина. – М. : Изд-во „Центр”, 1997. – 255 с.

62. Рабунский Є. С. Індивідуальний підхід у процесі навчання школярів / Є. С. Рабунский – М. : Педагогика, 2000. – 213 с.

63. Рубаник А. Самостоятельная работа студентов / А. Рубаник, Г. Большакова, Н. Тельных // Высшее образование в России. – 2005. – № 6. – С. 120 – 124.

64. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : учебное пособие [для студ. высш. учебн. завед.] / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2005. – 713 с.

65. Савченко С. В. Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства / Сергей Викторович Савченко. – Луганск : Альма-матер, 2003. – 406 с.

66. Салин Б. С. Некоторые аспекты использования подкастов в обучении английскому языку / Б. С. Салин // Современные проблемы науки и образования. – 2010. – № 4. – С. 91 – 93.

67. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 254 с.

68. Сафонова В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В. В. Сафонова // Иностр. яз. в шк. – 2001. – № 3. – С. 17 – 23.

69. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие [для студ. высш. учебн. завед.] / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

70. Скорич Л. П. Суб’єктність в освітньому процесі / Л. П. Скорич // Зб. наук. пр. КПНУ імені Івана Огієнка. – 2011. – Вип. 11. – С. 836 – 850.

71. Сластенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова. – М. : Издательский центр „Академия”, 2003. – 192 с.

72. Сорокин П. А. Социологические теории современности / Питирим Александрович Сорокин. – М. : Просвещение, 1992. – 326 с.

73. Стратегія реформування освіти в Україні : Рекомендації з освітньої політики. – К. : К.І.С., 2003. – 296 с.

74. Сысоев П. В. Язык и культура : в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка / П. В. Сысоев // Иностр. яз. в шк. – 2001. – № 4. – С. 12 – 17.

75. Сысоев П. В. Культурное самоопределение как часть поликультурного образования в России / П. В. Сысоев // Иностр. яз. в шк. – 2003. – № 1. –С. 42 – 47.

76. Сысоев П. В. Развитие умений учащихся воспринимать на слух текст на средней и старшей ступенях общего среднего образования / П. В. Сысоев // Иностр. яз. в шк. – 2007. – № 4. – С. 9 – 18.

77. Тарнопольський О. Б. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою / О. Б. Тарнопольський, С. П. Кожушко. – Вінниця : Нова книга, 2008. – 288 с.

78. Тахохов Б. А. Поликультурная компетентность – фактор развития толерантности студентов / Б. А. Тахохов, Н. А. Богатых // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 3. – С. 25 – 27.

79. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000. – 265 с.

80. Томахин Г. Д. Лингвострановедение : что это такое? / Г. Д. Томахин // Иностр. яз. в шк. – 1996. – № 6.– С. 22 – 26.

81. Топалова В. М. Формирование социокультурной компетенции у студентов неязыкового вуза / В. М. Топалова. – К. : Ленвіт, 1997. – 167 с.

82. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения / К. Д. Ушинский. – М. : Учпедгиз, 1945. – 448 с.

83. Філософський словник соціальних термінів. Вид. 3-тє, доп. – Х. : „Р.И.Ф.”, 2005. – 672 с.

84. Харламов И. Ф. Педагогика : учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений. Изд. 4-е, перераб. и доп. / И. Ф. Харламов. – М. : Гардарики, 2007. – 520 с.

85. Хуторской А. Деятельность как содержание образования / Андрей Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 8. – С. 107 – 114.

86. Шишкіна Л. О. Ключові елементи професійної мобільності майбутніх учителів філологічних спеціальностей / Л. О. Шишкіна // Професіоналізм педагога в контексті європейського вибору України : якість освіти – основа конкурентоспроможності майбутнього фахівця: Матер. міжнародної наук.-практ. конф. – Ч. 3. – Ялта : РВНЗ КГУ, 2011. – С. 153 – 157.

87. Шиян Т. В. Використання подкастів у викладанні курсу “Business English” для студентів гуманітарних спеціальностей / Т. В. Шиян // Вісн. Житомир. держ. ун-ту. Педагогічні науки. – 2010. – Вип. 53. – С. 145 – 148.

88. Щерба С. П. Філософія : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / С. П. Щерба. – К. : Кондор. – 2007. – 452 с.

89. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам : Теория и практика / А. Н. Щукин. − М. : Филоматис, 2004. – 416 с.

90. Щуркова Н. Е. Новое воспитание / Н. Е. Щуркова. – М. : Пед. об-во России, 2000. – 128 с.

91. Яблокова Н. И. Социальный субъект : генезис, сущность и факторы становления / Наталья Игоревна Яблокова. – М. : Станкин, 1999. – 256 с.

92. M. Culture Studies in Foreign Language Education / M. Byram. – Clevedon Philadelphia : Multilingual Matters LTD, 1989. – 165 p.

93. Constantine P. Podcasts : another source for listening input / P. Constantine // The Internet TESL Journal. – 2007. – № 13 (1). – Режим доступу: http://iteslj.org/Techniques/Constantine-PodcastListening.html.

94. Crookes G. Motivation : Reopening the research agenda / Crookes G., Schmidt R. – Language Learning. – 1991. – Vol. 41/4. – P. 469 – 512.

95. Dornyei Z. Motivational strategies in the language classroom / Dornyei Z. – Cambridge : Cambridge University Press, 2001. – 245 p.

96. Gardner R. Attitudes and motivation : Second language learning / Gardner R., Lambert W. – Newbury House, 1972. – 364 p.

97. Jobbings D. Exploiting the educational potential of podcasting [Електронний ресурс] / D. Jobbings. – Russell Educational Consultancy and Productions. – 2005. – Режим доступу: http://recap.ltd.uk/articles/podguide.html.

98. Neuner G. The Role of Sociocultural Competence in Foreign Language Teaching & Learning / Neuner G. – Strasbourg : Council of Europe / Council for Cultural Cooperation (Education Committee), CC-LANG, 1994. – 278 p.

99. Stanley G. Podcasting: Audio on the Internet Comes of Age / G. Stanley // TESL-EJ. – 2006. – № 9(4). – P. 1 – 7.

100. Stanley G. Podcasting for ELT [Електронний ресурс] / G. Stanley // British Consil Teaching English / – 2005. – Режим доступу: http://www.teachingenglish.-org.uk/articles/podcasting-elt.

Навчально-методичне видання

Шехавцова Світлана Олександрівна

СОЦІОКУЛЬТУРНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Навчально-методичний посібник для магістрантів закладів вищої освіти

За редакцією автора
Комп'ютерний макет, коректор,
дизайн обкладинки – Шехавцова С.О.

Здано до склад. **__.__.2018** р. Підп. до друку **__.__.2018** р.
Формат 60х84 1/16. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 3,84. Наклад 100 прим. Зам. № 107.

Видавець і виготовлювач
Видавництво _____
e-mail:
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи