

*Міністерство освіти і науки України*

Ніжинський  
державний університет  
імені Миколи Гоголя

---

# Наукові записки

Психолого-педагогічні  
науки

№ 3



Ніжин – 2009

УДК 159.9(05)“540.3“+37(05)“540.3“  
ББК 88я5+74я5  
Н 34

## НАУКОВІ ЗАПИСКИ Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

### **Редакційна колегія:**

*Коваленко Є. І.* – кандидат педагогічних наук, професор (відповідальний редактор);  
*Ростовський О. Я.* – доктор педагогічних наук, професор (заступник відповідального редактора);  
*Абашкіна Н. Г.* – доктор педагогічних наук, професор;  
*Бурда М. І.* – академік АПН України, доктор педагогічних наук, професор;  
*Зайченко І. В.* – доктор педагогічних наук, професор;  
*Конончук А. І.* – кандидат педагогічних наук, доцент;  
*Максименко С. Д.* – доктор психологічних наук, професор;  
*Максимова Н. Ю.* – доктор психологічних наук, професор;  
*Папуча М. В.* – кандидат психологічних наук, професор;  
*Плахотнік О. В.* – доктор педагогічних наук, професор;  
*Пуховська Л. П.* – доктор педагогічних наук, професор;  
*Чепелева Н. В.* – доктор психологічних наук, професор;  
*Криловець М. Г.* – доктор педагогічних наук, професор;  
*Щотка О. П.* – кандидат психологічних наук, доцент.

Постановою ВАК України збірник включено до переліку наукових видань, публікації яких зараховуються до результатів дисертаційних робіт з педагогіки (Бюлетень ВАК України. — 2000. — № 6. — С. 14).

Рекомендовано до друку Вченою радою Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.  
Протокол № 9 від 25.06.09 р.

**Н 34** Наукові записки. Серія “Психолого-педагогічні науки” (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / [за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко]. — Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2009. — № 3. — 313 с.

**Адреса видавництва:** вул. Воздвиженська, 3/4,  
м. Ніжин, Чернігівська обл.,  
Україна, 16600.

**Тел.:** (04631) 2-45-30  
**E-mail:** vidavn\_ndu@mail.ru

Верстка та макетування – **Борщ О. В., Новгородська А. В.**  
Літературний редактор – **Лісовець О. М.**  
Коректор – **Конівненко А. М.**

---

Підписано до друку __.01.2010 р.	Формат А4	Папір офсетний
Гарнітура Computer Modern	Офсетний друк	Ум. друк. арк. 44,6
Тираж 100 пр.	Замовлення №	

---

Свідоцтво про внесення до  
Державного реєстру суб'єкта видавничої справи  
ДК № 2137 від 29.03.05 р.

Видавництво НДУ імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3/4

© Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, 2009 р.  
© Коваленко Є. І.

**НАУКОВІ ЗАПИСКИ**  
**Ніжинського державного університету**  
**імені Миколи Гоголя**

Науковий журнал ○ Рік відновлення видання – 1996

Виходить чотири рази на рік

**Психолого-педагогічні науки, №3, 2009 рік**

**ЗМІСТ**

**МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ**

<b>Пуховська Л.П.</b> Інноваційні системи післядипломної педагогічної освіти у світовому освітньому просторі .....	6
<b>Редько В.Г.</b> Дидактичні та методичні вимоги до навчальних матеріалів і текстів для шкільних підручників з іноземних мов .....	10
<b>Сердюков П., Хилл Р., Сердюкова Н.</b> Современные подходы к повышению квалификации учителей .....	14
<b>Солодков В.Т.</b> Ціннісні орієнтації як чинник корпоративності педкадрів .....	20
<b>Коваль Т.І.</b> Організаційно-методичні умови активізації самостійної позааудиторної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформатизації освіти .....	26
<b>Богатикова Л.И.</b> Рефлексия как основа педагогического взаимодействия в процессе обучения иноязычному общению .....	31
<b>Полонська Т.К.</b> Вимоги до вчителя іноземної мови в умовах профілізації школи .....	34
<b>Антонюк Р.І.</b> Філософсько-методологічні напрями вирішення найважливіших сучасних проблем у полікультурній освіті .....	38
<b>Маслов Ю.В.</b> Творчество учителя иностранного языка: к определению понятий .....	42
<b>Коломінова О.О.</b> Критерії аналізу та оцінювання підручників/НМК з англійської мови для початкової школи .....	46
<b>Асоянц П.Г.</b> Принципи використання мультимедійних засобів у навчанні іноземних мов .....	52
<b>Несвірська Т.В.</b> Місце та значення загальнокультурної компетентності в складі ключових компетентностей .....	54

**МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ**

<b>Андрійко І.Ф.</b> Навчання майбутніх учителів німецької мови написання заяви ("Bewerbungsschreiben") .....	58
<b>Вовк О.І.</b> Розвиток і використання множинності інтелекту: формування іншомовної граматичної компетенції у студентів-філологів .....	62
<b>Халимон І.Й.</b> Інтегративний підхід до формування змісту навчання у підготовці майбутнього вчителя з другої спеціальності "Іноземна мова" .....	66
<b>Чекаль Г.С., Корнейчик Г.М.</b> Комп'ютерні проекти студентів як додатковий навчальний матеріал з країнознавчої тематики в середній загальноосвітній школі .....	70
<b>Сидоренко М.М.</b> Місце і роль підручника з іноземної мови як засобу розвитку пізнавальної активності учнів .....	74
<b>Литвиненко С.П.</b> Мета і зміст навчання англійськомовного діалогічного спілкування на початковому етапі мовного вищого навчального закладу .....	78
<b>Кіш Н.В.</b> Самостійна робота як складова рейтингу успішності навчальних досягнень студентів у процесі вивчення німецької мови .....	82

<b>Клименко А.О.</b> Електронний журнал в оцінюванні навчальних досягнень студентів факультету іноземних мов .....	86
<b>Михайлюк Г.В.</b> Порівняльний аналіз категорії модальності в японській та українській мовах як складова формування граматичної компетенції вчителя японської мови .....	89
<b>Николюк О.В.</b> Урахування шляхів оновлення змісту освіти під час підготовки вчителя російської мови .....	92
<b>Ковальчук В.Б.</b> Оволодіння вимовою як важливий фактор у вивченні іноземної мови .....	95
<b>Дубровська Л.О., Дубровський В.Л., Ковнер В.В.</b> Психолого-педагогічний супровід дитини в період літньої виховної практики .....	99
<b>Пасічник О.С.</b> Контроль і самоконтроль у змісті сучасних вітчизняних шкільних підручників з іноземних мов .....	103
<b>Михальчук Н.О., Ковальчук Т.Г.</b> Психолого-педагогічні засади підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до навчання учнів розуміти твори художньої літератури .....	108
<b>Гончарова Є.Є.</b> Проектування як засіб диференціації навчання в процесі вивчення іноземної мови у вищих педагогічних навчальних закладах .....	112
<b>Карпенко Є.М.</b> Інформаційно-аналітичні уміння у структурі професійної компетентності вчителя іноземної мови .....	116
<b>Нестеренко С.И.</b> О некоторых проблемах дистанционной формы обучения .....	120
<b>Деева И.М.</b> Как бороться с влиянием интерференции родного и изучаемого языка в процессе обучения? .....	123
<b>Задорожна І.П.</b> Вимоги до володіння мовленнєвою компетенцією студентами мовних спеціальностей на початковому етапі навчання .....	125
<b>Колодько Т.М.</b> Використання навчально-мовленнєвих ситуацій в іншомовному спілкуванні студентів ВНЗ .....	129
<b>Івчик Ю.С.</b> До проблеми підготовки майбутніх учителів іноземної мови до організації фронтальних форм навчальної діяльності .....	133
<b>Сищенко Ю.Р.</b> Розвиток усного та писемного мовлення студентів – майбутніх учителів іноземної мови на основі автентичного художнього тексту .....	137
<b>Малюська З.В.</b> Переклад іншомовних текстів у немовному вищому навчальному закладі ...	141
<b>Федусенко Ю.І.</b> Ділова гра як засіб організації допрофільної підготовки з іноземної мови учнів 8–9-х класів основної школи .....	144
<b>Самойленко Ю.П.</b> Особливості використання інформаційних технологій майбутнім учителем-філологом у процесі професійної підготовки .....	147
<b>Легзіна І.П.</b> Аналіз помилок як спосіб формування самоконтролю умінь англійського писемного мовлення студентів .....	152
<b>Зимовець О.А.</b> Використання мережі Інтернет у формуванні професійних умінь майбутнього вчителя іноземних мов .....	156
<b>Плотніков Є.О.</b> Порівняльний аналіз інструментальних мультимедійних засобів навчання іноземних мов .....	161
<b>Чепела О.О.</b> Навчальні матеріали віртуальної бібліотеки в роботі вчителя іноземних мов ..	166

## ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

---

<b>Роман С.В.</b> Деякі аспекти організації науково-дослідної діяльності студентів – майбутніх учителів іноземної мови під час педагогічної практики в школі .....	171
<b>Синекоп О.С.</b> Лінгвістичні основи інтерактивного навчання англомовного письма студентів технічних спеціальностей .....	176
<b>Дейкун П.В.</b> Підготовка вчителя іноземної мови до навчання студентів технічних вишів лексики: когнітивний підхід .....	180
<b>Сорокіна Н.В.</b> Досвід використання мультимедійних навчальних презентацій у процесі формування професійної іншомовної компетентності у майбутніх філологів .....	183
<b>Моркотун С.Б.</b> Структурна модель презентаційних умінь як основа їх формування у студентів магістратури .....	187
<b>Павлова Т.П.</b> Оцінювання іншомовних мовленнєвих навичок та вмінь студентів технічних вишів ...	192
<b>Колесник Т.П.</b> Концепція навчання професійного іншомовного спілкування студентів-аграріїв ..	197
<b>Кубрак С.В.</b> Саморозвиток професійної компетентності майбутнього вчителя у вищому навчальному закладі .....	200

<b>Король Т.Г.</b> Індивідуалізація тестового контролю англомовної компетенції у читанні студентів немовних спеціальностей .....	204
<b>Ковалева І.Б.</b> Пути розвитку учебної автономії в сучасній вищій школі .....	208
<b>Помігуєва Л.П.</b> Специфіка формування та функціонування сільськогосподарських термінів-аббревіатур у сучасній англійській мові .....	212
<b>Іванова І.В.</b> Діагностування сформованості професійної іншомовної культурологічної компетентності майбутніх фахівців бізнес-сфери .....	217
<b>Малік О.І.</b> Мовне тестування як чинник професійної підготовки військовиків .....	221
<b>Жиліяєва Ю.М.</b> Особливості змісту загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов .....	225
<b>Березенська Л.І., Сіваєва Н.П.</b> Створення реальних передумов для формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови в умовах методичної майстерні .....	230
<b>Байда М.В.</b> Можливості використання технологій кооперативного навчання в процесі підготовки майбутнього вчителя .....	233
<b>Сытник Ю.Н.</b> Роль образовательных технологий в процессе повышения качества высшего образования в контексте требований Болонского процесса .....	236
<b>Артюшина М.В.</b> Особистісні чинники інноваційності студентів економічних спеціальностей .....	241

## ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

---

<b>Jennifer A. Diers, Esther R. Streed, Joy E. Prothero</b> Preparing early childhood teachers in the United States: the small college experience .....	247
<b>Поляков В.М., Лысенкова Е.В.</b> Подготовка бакалавров и магистров в Германии .....	252
<b>Кікіна Н.М.</b> Проблема кредитно-модульної системи навчання іноземних мов в університетах США .....	255
<b>Постригач Н.О.</b> Пріоритетні напрями професійної підготовки вчителя іноземної мови у Греції .....	258
<b>Ларіна Т.В.</b> Шляхи модернізації процесу професійного розвитку вчителів (порівняльний аналіз) ....	263
<b>Пономаренко О.В.</b> Лідерство в системі вимог до вчителя сучасної американської школи ...	267
<b>Смелянська В.В.</b> Можливості використання американського досвіду раннього навчання іноземних мов у школах України .....	270
<b>Сливка В.П.</b> Зміна освітньої парадигми та її вплив на педагогічне оцінювання (американський досвід) .....	275
<b>Карпенко Н.М.</b> Зміст професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти Швеції ...	279
<b>Чувакова Т.Г., Андрущенко Л.Б.</b> США: підвищення професіоналізму вчителів як спосіб поліпшення їхнього соціального статусу .....	283
<b>Удовиченко Н.К.</b> Мотиваційно-ціннісний компонент професійної компетентності вчителя: з німецького досвіду .....	286
<b>Жерноклеєв І.В.</b> Характер державної політики Скандинавських країн і Фінляндії у підготовці майбутніх учителів трудового і професійного навчання .....	290
<b>Базелюк В.Г.</b> Упровадження курсів з євроінтеграції. Рефлексія польського досвіду .....	294
<b>Базелюк Н.В.</b> Використання інформаційно-комунікаційних технологій у педагогічній освіті Фінляндії .....	298
<b>Сергієнко К.П.</b> Використання ідей В.О. Сухомлинського з формування творчої особистості при вивченні іноземної мови .....	303
<b>Грабар Е.В.</b> Чинники впливу на розвиток тестування у сфері шкільної іншомовної освіти США ....	307

## МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37(4)

### ІННОВАЦІЙНІ СИСТЕМИ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У СВІТОВОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Пуховська Л.П.

*У статті розглядається зарубіжний досвід інноваційного розвитку післядипломної педагогічної освіти в умовах формування єдиного світового освітнього простору. Обґрунтовуються тенденції і напрями якісного оновлення цієї сфери освіти.*

*Ключові слова:* післядипломна педагогічна освіта, світовий і європейський освітній простір, інновації.

*В статье рассматривается зарубежный опыт инновационного развития последипломного педагогического образования в условиях формирования единого мирового образовательного пространства. Обосновываются тенденции и направления качественного обновления этой сферы образования.*

*Ключевые слова:* последипломное педагогическое образование, мировое и европейское образовательные пространства, инновации.

Наприкінці ХХ ст. людство вступило в стадію розвитку, що дістала назву інформаційного суспільства, або суспільства Знать. Важливим показником суспільного розвитку в нових умовах є рівень освіченості та професійної компетентності дорослої людини. З'явився навіть новий термін "період напіврозпаду компетентності" – одиниця виміру старіння знань, коли в результаті появи нової інформації компетентність фахівця знижується на 50%. Він був уведений в обіг американськими вченими як обґрунтування стрімкозмінності світу й динамічного процесу появи все нових і нових вимог до працюючого населення. Так, якщо в 40-х роках ХХ ст. період напіврозпаду компетентності фахівця наступав через 12 років, то вже через двадцять років він скоротився майже вдвічі. В наш час цей показник, на думку вчених, сягає рекордного рівня – понад 2 роки. Тому ефективно функціонувати в умовах інформаційного суспільства зможуть лише ті фахівці, які системно працюють над підвищенням своєї професійної компетентності, використовуючи можливості формальної, неформальної та інформальної освіти та навчання.

Входження України в загальноєвропейський освітній простір, приєднання до Болонської декларації актуалізувало проблему якісного оновлення системи післядипломної педагогічної освіти, її принципової модернізації на основі сучасних освітніх технологій та світових стандартів, а також урахування зарубіжного досвіду інноваційного розвитку цієї сфери. Аналізуючи матеріали щодо модернізації післядипломної педагогічної освіти в євро-

пейських та інших країнах Заходу, зупинимося на спільних тенденціях та проблемах інноваційного розвитку.

1. Здійснюється консолідація організаційних структур у сфері післядипломної освіти і підготовки педагогів з метою раціоналізації національних систем та підвищення їх ефективності. Високорозвинена інфраструктура, що базується на принципах сучасної теорії організації та управління, розглядається політиками, керівниками й організаторами освіти, науковцями, практичними працівниками, педагогічною громадськістю та іншими як вирішальна умова сучасної ефективної системи післядипломної освіти і підготовки педагогів. При цьому проводиться політика адаптації структур післядипломної педагогічної освіти до нових умов. Адже післядипломна педагогічна освіта здійснюється як на базі спеціалізованих структур, так і на базі навчальних закладів, відповідальних за базову (вишівську) педагогічну освіту. В ряді країн (передусім у Франції) спостерігається переміщення програм післядипломної педагогічної освіти в університети, що, на думку експертів, наближає два етапи педагогічної освіти базовий і післядипломний – і розширює можливості зв'язку між ними, створення гнучких програм навчання тощо.

2. Сучасні зміни в управлінні освітою – прогресивна децентралізація, перерозподіл повноважень і відповідальності за прийняття рішень між різними рівнями керівництва, делегування більших повноважень у цій галузі вчителям і суспільству в цілому – значно ускладнюють процес планування

й ефективного функціонування цієї сфери. Тому для післядипломної освіти і підготовки педагогів у нових умовах, як ніколи раніше, є актуальним досягнення рівноваги інтересів центральних органів управління освітою, регіональних органів управління освітою, місцевих органів влади та органів освіти на місцевому рівні, економіки, батьків і вчителів, а також взаємозв'язок і наступність у:

- стратегічному плануванні післядипломної освіти і підготовки вчителів на національному рівні;
  - плануванні на регіональному і місцевому рівні;
  - плануванні на рівні окремих програм [1, с. 48].
- Індикатором цих процесів є *фінансування ППО*.

В умовах демократизації управління освітою в усьому світі переважають різні типи і варіанти децентралізованого фінансування післядипломної педагогічної освіти. Чітко окреслюється тенденція до посилення децентралізації в післядипломній підготовці і прямого фінансування післядипломної освіти з боку місцевої влади та шкіл. При цьому частка участі у фінансуванні, яке здійснюється на різних рівнях управління, в різних країнах приблизно відповідає рівню їхніх повноважень і відповідальності за освіту.

У країнах із централізованим управлінням освітою таких як Франція, у фінансуванні післядипломної освіти вчителів очевидна провідна роль центрального уряду – Міністерства національної освіти та інших міністерств. У федеративних державах (Німеччина) найбільшу відповідальність за післядипломну освіту педагогів і переважну частину її фінансування несуть суб'єкти федерації. Фінансування післядипломної освіти педагогів у країнах із децентралізованими системами управління освітою (США, Великобританія) характеризується двоюко спрямованою тенденцією “децентралізації – централізації”, в межах якої витрати на післядипломну освіту вчителів діляться між місцевими органами і центральним урядом.

3. Розбудова світового і європейського освітнього простору, гармонізація національних систем освіти, зокрема, педагогічної, в умовах розвитку ринку освітніх послуг актуалізують проблеми еквівалентності кваліфікацій, навчальних курсів, дипломів, свідоцтв тощо. А це, в свою чергу, породжує стрімкі процеси *стандартизації педагогічної освіти*. Значний інтерес для вивчення процесів стандартизації професійної педагогічної освіти на європейському континенті викликає Велика Британія, шкільна та педагогічна освіта якої в останнє десятиріччя зазнали радикальних змін. Інструментом цих змін стали стандарти. У ході еволюції стандарти педагогічної освіти в Англії й Уельсі трансформувалися: від кваліфікаційних стандартів професійної підготовки майбутнього вчителя до *цілісної національної системи стандартів професійної діяльності педагогів* (стандартів кваліфікованого вчителя, молодого вчителя, старшого вчителя, вчителя вищої категорії, вчителя-методиста, директора школи). Забезпечуючи якість освіти, стандарти, з одного боку, є засобом впливу на формування конкурентоздатності вчителів (на основі використання механізмів постійної звітності, контролю, зовнішнього оцінювання), а з іншого – стимулом і внутрішнім прагненням представників учительського цеху до

самовдосконалення, набуття педагогічною професією автономного статусу [2; 3; 4; 5].

4. Післядипломна педагогічна освіта відіграє важливу роль у поширенні *інновацій*. Одночасно вона стає середовищем для розробки, експериментальної перевірки та запровадження інновацій. Такою сучасною інновацією педагогічної освіти міжнародного масштабу є *Школи професійного розвитку*, які вперше з'явилися на американському континенті на початку 90-х р. ХХ ст. і стрімко поширилися в багатьох країнах світу, передусім англомовних. У США Школи професійного розвитку розглядають як інструмент комплексної реформи освітньої системи країни для поєднання школи і вишу, теорії та практики. Діяльність Шкіл професійного розвитку спрямована на вирішення чотирьох основних завдань: а) підвищення кваліфікації та професійний розвиток учителів; б) покращення підготовки студентів – майбутніх учителів; в) розробку, перевірку та поширення ефективних інноваційних методик викладання через прикладні дослідження; г) сприяння максимальним досягненням учнів. У сучасних умовах перше завдання є пріоритетним.

Як показало дослідження, найважливішим здобутком цієї інновації педагоги вважають створення нової культури партнерства у результаті співпраці викладачів, учителів та студентів – майбутніх учителів. Нині проходить інституціоналізація й правове закріплення Шкіл професійного розвитку в системі освіти Сполучених Штатів [6; 7];

5. Змінюючись, післядипломна педагогічна освіта “проростає” з *науковими дослідженнями* за своєю сутністю і за формами. Стосовно форм навчання “через наукове дослідження”, то практично в кожній країні є свої форми залучення вчителів до наукової діяльності разом із науковими дослідниками. Поряд із цим у деяких країнах (Фінляндія, США) навчання вчителів на магістерських і докторських програмах є пріоритетами освітньої політики і спрямування сфери педагогічної освіти на підготовку вчителя-дослідника.

Так, надбанням американської педагогічної освіти останнього двадцятиріччя є *запровадження магістерського ступеня для вчителів-практиків* (Practitioners' Master's Degrees). В умовах стрімкого поширення партнерства між школами, університетами та школами професійного розвитку серед працюючих учителів стрімко зростає запит на магістерські програми, які б були частиною неперервного професійного розвитку і дозволяли б їм залишатися шкільними вчителями. В основу таких принципів нових магістерських програм лягли наступні ідеї про:

- синергетичний зв'язок між теорією і практикою;
- здатність шкільного вчителя інтерпретувати знання і конструювати нове знання про практику викладання;
- професіоналізацію шкільної практики.

Американські дослідники (М.Сілк, Л.Квін, Дж.Глазер, С.Конрад, Л.Капеллі) зійшлися на тому, що у традиційному магістерському курсі найбільше суперечностей містить дослідницький компонент, який необхідно розглядати з точки зору можливостей застосування педагогічної теорії до шкільної практики. Традиційний ступінь магістра

освіти, будучи переважно теоретичним, спрямовується на забезпечення глибокого розуміння бази знань у певній сфері змісту освіти. Дослідницький компонент (курс) у таких програмах наголошує на кількісних і частково якісних дослідницьких концепціях. Студенти можуть займатися розробкою дослідження або допомагати викладачу в його дослідженні, але від них не вимагається проведення власного оригінального дослідження. Наголос робиться на теоретичних аспектах дослідження, в якому студент не є головним дослідником, а зосереджує увагу на зборі, систематизації та аналізі результатів дослідження, проведених іншими. Безумовно, студенти навчаються добирати літературу, критично аналізувати існуючі дослідження, синтезувати їх для обґрунтування певної позиції. Шляхом написання магістерських дисертацій вони поглиблюють свої розуміння сутності педагогічного процесу.

Усе це зберігається в магістерських програмах для вчителів-практиків, але відмінним є те, що дослідницькі вміння й концепції застосовуються в різноманітних формах практичного дослідження із активним залученням учителів до виявлення проблеми, збору та аналізу даних, виконання та оцінки. Дослідження презентується не як підсумковий продукт, необхідний для магістерської кваліфікації, а студенти навчаються бути активними учасниками дослідницького процесу. Практичне дослідження представляється як природна інтегрована частина шкільної практики, яка забезпечує вчителів різноманітними засобами оцінки варіантів викладання і прийняття рішень у шкільному класі. При цьому процес наукового дослідження спрямовується на розвиток аналітичних умінь, які необхідні вчителю для практичної роботи в класі. Таким чином, ідея синергетичного зв'язку між теорією і практикою сутнісно модифікує зміст, форми та методи навчання в структурі магістерської програми [8].

6. *Збільшується гнучкість і варіативність форм і видів післядипломної освіти.* Вона органічно поєднує державні, громадські та приватні структури, формальні і неформальні види, організоване навчання та самоосвіту. Варіативність дозволяє враховувати особисті інтереси, потреби, умови життя і праці, а також інші обставини конкретного вчителя [15].

Великий внесок у післядипломну освіту вносять громадські фахові організації, що зазвичай улітку влаштовують семінари, конференції, творчі майстерні з актуальних проблем освіти. Є також велика кількість приватних фірм і корпорацій, що широко рекламують свої курси і семінари для вчителів. Нові технології (відео- і аудіокасети, комп'ютерні програми, дистанційне телебачення та ін.) створюють практично необмежені можливості для самоосвіти вчителів. Існують сотні розроблених спеціалістами програм на різноманітні теми для самоосвіти, що містять у собі аудіо- і відеокасети, книги, прослуховування лекцій по дистанційному телебаченню, що дозволяє не тільки бачити лектора, але і спілкуватися з ним, знаходячись за сотні кілометрів від нього.

У світовому просторі активно напрацьовується досвід удосконалення професійної компетентності вчителів за допомогою засобів масової інформації

(система дистанційного навчання Інституту вдосконалення вчителів Мозамбіку; радіопрограма післядипломної освіти вчителів Індонезії; післядипломне навчання засобами мультимедіа (з наданням відповідного сертифіката) в Індії, інші).

Поширюється автономно здійснюване дистанційне навчання, коли педагоги виявляють ініціативу щодо розвитку своєї професійної компетентності за допомогою Інтернету. Зростання цих ресурсів забезпечується різними провайдерами: міжнародними (Європейська професійна мережа педагогічної освіти, Європейська шкільна мережа, Інститут співдружності націй, іншими); національними (Громадська мережа в галузі освіти у Франції, Національна навчальна мережа у Великобританії, Шотландський віртуальний учительський центр тощо); значною кількістю приватних оригінальних програм мультимедіа тощо.

Значну роль у формуванні і поширенні європейської стратегії розвитку педагогічної освіти, починаючи з 1996 р., відіграє Тематична мережа в галузі педагогічної освіти в Європі (Thematic Network on Teacher Education in Europe – TNTEE), яка об'єднує інституції системи педагогічної освіти, провідні професійні і дослідницькі організації освітян, викладачів системи післядипломної педагогічної освіти, а також учителів усієї Європи [9].

7. Як показало дослідження, сучасна європейська стратегія формування єдиного освітнього простору до пріоритетних завдань модернізації систем післядипломної педагогічної освіти і педагогічної освіти в цілому відносить істотне поліпшення обізнаності працівників закладів післядипломної педагогічної освіти щодо ЄС, широке інформування слухачів про стратегію реалізації євроінтеграційної політики, забезпечення підтримки європейського вибору з боку педагогічних працівників, формування їх готовності до активної реалізації реформ у змісті і формах освіти, дотримання європейських вимог та здійснення певних кроків щодо цього.

За даними соціологічного дослідження, проведеного викладачами Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти АПН України у 2007–2008 рр. (близько 1000 респондентів), виявлено, що значна кількість освітян підтримує європейський вектор розвитку України (від 75,5% у західних регіонах до 27% у східних регіонах України), але стурбована негативними чинниками як внутрішнього, так і зовнішнього значення. Важливе значення має той факт, що більше третини респондентів – працюючих викладачів системи ППО та вчителів (32,2%) – не визначилися з відповіддю і терміново потребують підвищення обізнаності щодо пріоритетних завдань євроінтеграційних процесів, а також роз'яснення переваг для українського суспільства реалізації цілей державної політики у сфері європейської інтеграції, включаючи інтеграцію в загальноєвропейський освітньо-науковий простір.

За цих умов актуалізується проблема оновлення змісту післядипломної педагогічної освіти, необхідність обґрунтування та введення нової дидактичної моделі навчального процесу, зорієнтованого на європейський вимір освіти та європейські цінності тощо.



8. На початку XXI ст. світова спільнота посилено займається *підняттям статусу педагогічної професії, створенням для вчителів таких умов*, які викликають особисту зацікавленість у підвищенні кваліфікації. Стимулювання інтересу до неперервного підвищення кваліфікації – докорінна проблема післядипломної освіти педагогів. У сукупному досвіді багатьох країн можна побачити такі шляхи її вирішення:

- диференційована оплата вчительської праці залежить від рівня освіти педагога. Різниця в зарплаті дуже істотна, що спонукає вчителів у ряді країн повертатися у ВУЗи, сплачувати за навчання, щоб отримати більш високий науковий ступінь (магістра, спеціаліста в галузі освіти, доктора);

- введення “фахових східців” у вигляді різних категорій: “учитель-майстер”, “учитель-професіонал”, “учитель-методист” і т.д., при присвоєнні яких враховується не тільки професіоналізм учителя, але й обсяг післядипломної освіти (курси, семінари, самостійні роботи);

- запровадження вчительського диплома з тимчасовим статусом, який необхідно регулярно (наприклад, раз на 5 років) підтверджувати. Для цього вчитель має набрати протягом п’яти років не мен-

ше 75–100 балів, якими оцінюються різноманітні платні і безплатні програми, курси, семінари, творчі майстерні;

- укладання трудових контрактів із учителями на визначений термін (на 1–5 років) і включення до цих контрактів поряд із іншими положеннями також пункту про підвищення кваліфікації в конкретному обсязі;

- розвиток у вчителя почуття гордості за свою професію і професійний обов’язок. Західні вчителі в своїй більшості входять у різноманітні фахові асоціації типу: Асоціація вчителів історії, Асоціація вчителів початкових шкіл і т.д. і при вступі до них підписують клятву про неперервне підвищення рівня свого професіоналізму. Маючи потужні стимули, учителі з бажанням і ентузіазмом включаються в різноманітні форми післядипломної освіти, навіть за умови, коли за цю освіту вчитель змушений платити.

Урахування цих тенденцій, на нашу думку, сприятиме створенню якісно нової (інноваційної) системи післядипломної педагогічної освіти в Україні, яка має внести свій вклад у підвищення інноваційно-інтелектуального потенціалу нашої країни.

### Література

1. Handbook of Teacher Training in Europe : Issues and Trends / [M. Galton and B. Moon (eds.)]. — London : David Fulton Publishers, 1994. — 227 p.
2. Авшенюк Н. М. Стандартизація професійної підготовки вчителів у Англії й Уельсі (кінець XX — початок XXI ст.) : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Н. М. Авшенюк / Ін-т педагогіки і психології професійної освіти. — К., 2005. — 21 с.
3. Department for Education and Employment. National Standards for Advanced Skills Teachers. — London : DfEE, 1998. — 2 p.
4. Department for Education and Employment. National Standards for Headteachers. — London : DfEE, 1999. — 17 p.
5. Department for Education and Employment. The Induction Period for Newly Qualified Teachers. DfEE Guidance 90/2000. — London : DfEE, 2000. — 17 p.
6. Yogev A. School-Based In-Service Teacher Education in Developing versus Industrialized Countries. Comparative Policy Perspectives / A. Yogev // Prospects. — 1997. — Vol. XXVII, No 1. — P. 131—149.
7. Нагач М. В. Практична підготовка вчителів у Школах професійного розвитку в США : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / М. В. Нагач / Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти АПН України. — К., 2008. — 21 с.
8. Пуховська Л. П. Професійний розвиток вчителів у світовому і європейському освітньому просторі: ступінь магістра / Л. П. Пуховська // Шлях освіти. — 2008. — № 2. — С. 12—16.
9. Development of Innovative Strategies of Cooperation Between Teacher Education Institutions and Educational Services // TNTEE Journal. — 1999. — Vol. 1, № 1. — 140 p.

---

### INNOVATIONAL IN-SERVICE TEACHER TRAINING SYSTEMS IN THE WORLD EDUCATIONAL SPACE

The foreign experience of in-service teacher training innovational development in terms of forming the common world educational space is considered in the article. The tendencies and trends of qualitative renewing of this educational sphere are grounded.

Key words: in-service teacher training, world and European educational space, innovations.

УДК 371.134:004:81'243

## ДИДАКТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ВИМОГИ ДО НАВЧАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ І ТЕКСТІВ ДЛЯ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ

Редько В.Г.

*У статті розглядаються вимоги до навчальних матеріалів і текстів для шкільних підручників з іноземних мов.*

*Ключові слова:* дидактичні та методичні вимоги, навчальні матеріали, підручники з іноземних мов.

*В статье рассматриваются требования к учебным материалам и текстам для школьных учебников иностранных языков.*

*Ключевые слова:* дидактические и методические требования, учебные материалы, учебники иностранных языков.

**Постановка проблеми.** Важлива роль у ефективній реалізації комунікативного підходу до навчання належить навчальним матеріалам підручників, під якими розуміються навчальні тексти, у тому числі діалоги, речення і фрази, що використовуються у вправах і завданнях, навчальні ситуації, засоби орієнтування, ілюстративні матеріали, власне, самі вправи і завдання тощо. Проведений нами аналіз матеріалів, уміщених у змісті шкільних вітчизняних підручників з іноземних мов<sup>1</sup>, засвідчив, що деякі з них у цьому плані мають певні недоліки. Найбільш характерними ми визначили такі:

- відсутність комунікативної спрямованості у деяких матеріалах, особливо в тих, які використані у вправах;
- недостатня вмотивованість навчальних дій учнів в окремих ситуаціях спілкування;
- недостатня інформативність навчальних матеріалів, а деколи розбіжність їхнього змісту з темою для навчання спілкування;
- недостатня кількість навчальних діалогів, які ілюструють різноманітні аспекти життєдіяльності у межах теми, що вивчається, відповідно до життєвого і мовленнєвого досвіду школярів;
- недоцільність використання окремих вправ і завдань, які суперечать прийнятій і декларованій автором дидактико-методичній концепції навчання;
- недостатність або у деяких випадках відсутність засобів орієнтування;
- невідповідність окремих матеріалів віковим особливостям учнів і їхнім інтересам;

- недостатня кількість або відсутність у деяких підручниках ілюстративних матеріалів, методична недоцільність використання окремих із них;

- перевантаженість окремих підручників ілюстративними матеріалами, що відволікає учнів і розсіює їхню увагу, не дозволяє сконцентруватися на головному, пріоритетному;

- використання вправ і завдань, які складні для учнів, оскільки не враховують їхні вікові та мовленнєві можливості;

- порушення дидактичного принципу однієї труднощі у виконанні вправ: деколи зустрічаються такі, що вимагають від учнів виконання двох і більше різнопланових завдань;

- нехтування вправ, які сприяють формуванню мовних навичок, і не завжди доцільне надання пріоритетів мовленнєвим вправам і комунікативним завданням, які достатньою мірою не підготовлені попереднім досвідом учнів, не підкріплюються знаннями мови та навичками формоутворення лексичних одиниць і граматичних явищ як, так званих, "будівельних матеріалів" для створення мовленнєвих висловлювань;

- відсутність або недостатня кількість автентичних текстів для читання і діалогів, використання матеріалів, які не відповідають прийнятим нормам мовлення (наявність мовленнєвих кальок з рідної мови);

- наявність навчальних матеріалів, які не забезпечують і не сприяють створенню мовленнєвої взаємодії учнів на уроці, що є пріоритетною характеристикою комунікативного підходу до навчання іноземних мов.

<sup>1</sup> Нами були проаналізовані всі сучасні шкільні підручники з англійської, німецької, французької, іспанської мов, рекомендовані Міністерством освіти і науки України для використання у шкільній практиці.

Проілюстрований стан проблеми зумовив наші пошуки підходів до визначення змісту навчальних матеріалів для шкільних підручників з іноземних мов у контексті нової парадигми сучасної шкільної іншомовної освіти.

**Аналіз останніх досліджень.** Упродовж усієї історії методики викладання іноземних мов проблема визначення навчальних матеріалів для змісту підручників завжди була актуальною. Варто назвати дослідження І.Л.Бім, О.О.Миролюбова, І.В.Рахманова, В.С.Цетлін, С.П.Шатілова. Не втратила вона своєї актуальності й сьогодні (Н.Ф.Бориско, Н.Д.Гальскова, В.М.Плахотник, Н.К.Скляренко та інші). Вчені розглядають роль і місце різних видів навчальних матеріалів у змісті підручників, досліджують питання їхньої ефективності, кількісні та якісні характеристики.

**Мета статті:** визначити критерії добору навчальних матеріалів, у тому числі текстів, для змісту підручників з іноземних мов відповідно до комунікативно-діяльнісного, особистісно орієнтованого та культурологічного підходів і Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти.

**Основна частина.** Зміна стратегій у шкільній іншомовній освіті зумовлює появу нових пріоритетів у доборі та організації навчальних матеріалів для змісту підручників. Основними засадами для визначення критеріїв їх добору мають слугувати положення комунікативно-діяльнісного, особистісно орієнтованого та культурологічного підходів до навчання іноземних мов, які домінують у сучасній шкільній іншомовній освіті. У зв'язку з цим у результаті аналізу набутого історичного досвіду в теорії та практиці навчання іноземних мов, усвідомлення особливостей їх розвитку на сучасному етапі, переосмислення окремих усталених дидактичних і методичних принципів добору навчальних матеріалів відповідно до нової парадигми шкільної іншомовної освіти нам вдалося визначити критерії такого добору. Насамперед, це такі:

- врахування комунікативних потреб навчального матеріалу для спілкування відповідно до вимог програми, вікових особливостей учнів і їхніх інтересів (елементи новизни, зацікавленість учня, спрямованість на його особистість, умотивованість навчальних дій);
- співвіднесеність із навчальною темою і спрямованість на розв'язання конкретного комунікативного завдання;
- відповідність нормам мовлення і частотність уживання;
- посиленість змісту;
- освітній, розвивальний і виховний потенціали матеріалів;
- вплив на мотиваційну сферу учнів;
- сучасний рівень використаних у змісті мовленнєвих засобів для розв'язання комунікативних завдань;
- урахування соціокультурних реалій, що відображають характерні особливості мовленнєвої поведінки в різноманітних ситуаціях спілкування, дотримання етичних і естетичних норм комунікації.

Зазначені критерії можуть слугувати базовими для авторів підручників під час добору навчальних матеріалів. Автори повинні усвідомлювати, що не будь-який презентований у підручнику автен-

тичний матеріал, наприклад, для читання (оголошення, телеграма, поштова листівка, лист, меню, афіша, план, програма теле- і радіопередач, інструкція тощо) забезпечить успіх у навчанні: нецікаві для учнів певної вікової категорії, хоч і доступні для них з погляду мовного оформлення, тексти не завжди зможуть сприяти виконанню цілей і завдань навчання, а також досягненню комунікативної взаємодії учнів. Добираючи матеріали, автор повинен співвідносити їхній зміст не тільки із спектром пізнавальних інтересів учнів і завданнями навчання, але і з рівнем їхнього навчального та життєвого досвіду – учням має бути доступна для розуміння змістова інформація (об'єкти і явища), що повідомляється в навчальних матеріалах. Лише за таких умов вони слугуватимуть засадами для мовленнєвої взаємодії в усній та писемній формах, що свідчитиме про їхню дидактичну та методичну доцільність.

Важливим видом навчальних матеріалів шкільних підручників з іноземних мов є текст, у якому матеріалізується мовна і змістова інформація, визначена для навчальних цілей. У науковій літературі не існує абсолютно єдиного визначення поняття "текст". Чи не найглибше трактування йому дав І.Р.Гальперін. Під цією категорією він розуміє завершений продукт мовленнєвого процесу, матеріалізований у вигляді відповідно літературно оформленого писемного документа; це твір, який має назву (заголовок) і складається з кількох особливих одиниць (понадфразових едностей), поєднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв'язку; йому властиві певна цілеспрямованість і прагматичність [1].

Як особливий різновид тексту лінгвісти розглядають речення. Вони трактують його як нижчий рівень тексту, як елементарне змістове утворення [2]. Поряд із цим принципи когерентності, делімітації (понадфразова єдність, абзац) дозволяють кваліфікувати текст як особливу структурну одиницю підручника [3]. Така думка зумовлена тим чинником, що межі окремих понадфразових едностей, абзаців тощо можуть деколи співпадати, проте така відповідність не завжди вважається нормативною. Поділ тексту на абзаци досить часто є суб'єктивною думкою автора і залежить від індивідуального розуміння ним його змісту. А відтак у лінгвістиці тексту прийнято вважати, що основну думку текста передають так звані абзацні речення, котрі слугують його структурно-композиційним ядром [2]. Таке положення лінгвістики дозволяє зробити важливий методичний висновок про те, що під час добору текстів для читання автору потрібно передбачувати адекватний поділ їх на абзаци, в яких має бути зосереджена вся основна навчальна інформація і які слугують певними пунктами плану, за яким конструюється зміст текстів. У таких випадках абзац відіграє роль джерела змісту підтеми або тематичного фрагмента, а сам текст сприяє формуванню в тих, хто його читає (в учнів), комунікативно-когнітивних умінь, ознайомлює не тільки з певним обсягом тематично-змістової інформації, але й навчає логіки висловлювання, сприяє формуванню дискурсивної компетенції.

Розглядаючи іншомовний текст як певним чином своєрідно упорядковану множинність речень,

об'єднаних спільним комунікативним завданням [3], можна стверджувати, що за статусом він є багатоглядною однією навчання іноземної мови. Для досягнення цього рівня необхідно, щоб тексти були автентичними, починаючи від назв у вигляді номінативних речень (наприклад, заголовків статей, афіш, різноманітних вивісок тощо) до повноцінних газетних або журнальних статей та уривків художніх літературних творів, які супроводжуються відповідними завданнями. Звичайно, мовна складність, тематика і обсяг таких текстів варіюється відповідно до вимог програми, вікових особливостей і рівня навчальних досягнень учнів. Якщо на початковому етапі (1–4 класи) навчання читання, зазвичай, здійснюється за допомогою спеціально створених автором, автентичних адаптованих або коротких нескладних неадаптованих текстів, то на подальших етапах, враховуючи вікові психофізіологічні особливості та рівень навченості учнів, автору доцільно добирати суто автентичні тексти, відповідно препаруючи їх, які одночасно слугували б учням формульним і вмотивувальним засобом. Без такого підходу практично неможливо розраховувати на ефективність процесу навчання іноземної мови поза межами реального іншомовного середовища. Досягненню такої ефективності сприяють оригінальні іншомовні тексти, що не завжди спеціально створені для використання в навчальному процесі та не підпорядковані цілям навчання іноземної мови (рекламні оголошення, тексти із засобів масової інформації та художньої літератури, інструкції, повідомлення тощо). Проте не будь-яка оригінальна література може бути ефективно використана в навчальному процесі. Текстові матеріали потрібно спеціально добирати, враховуючи, насамперед, названі вище вимоги.

Наявність у змісті підручників автентичних матеріалів ще не гарантує ефективності навчання. Набагато важливіше з'ясувати, яка роль визначена автором таким матеріалом і яку функцію вони здатні виконувати у процесі навчання та як вони сприяють формуванню в учнів умінь читатися як ключової компетентності сучасної середньої освіти [5]. До того ж варто зазначити, що не кожний автентичний матеріал, залучений автором до змісту підручника, спроможний сприяти виконанню комунікативної функції. Ефективне та раціональне використання автентичних матеріалів для формування умінь і навичок іншомовного спілкування в усній та писемній формах робить процес навчання успішним та забезпечує створення атмосфери, близької до реальної.

Отже, навчальному тексту, сконструйованому авторами підручників спеціально для навчальних цілей, альтернативно сьогодні є автентичний текст різних видів за змістом: прагматичний, епістолярний, літературний, публіцистичний тощо. Поняття "автентичний текст" в останні роки не має однозначного тлумачення. Одні автори вважають автентичним оригінальний текст, який не підлягав абсолютно ніяким методичним обробкам [4]. Інші автори допускають певний рівень препарування оригінального тексту за умови, що це не порушує його достовірності та соціокультурного фону [5]. Якщо, наприклад, автор, препаруючи текст, дещо

його скорочує, вилучаючи несуттєві для комунікативних потреб деталі, що не впливають на достовірність змісту, то такі тексти можна вважати автентичними. Ми також дотримуємося позиції, за якої деколи доцільно здійснювати незначну обробку оригінальних текстів (скорочення обсягу, вилучення окремих дат, прізвищ, географічної інформації, спеціальної термінології, не зовсім і не завжди доступної учням певного віку, тощо), що не призводить до втрати автентичності, і за умови, що всі мовні аспекти змісту не спрощуються і не піддаються заміні іншими.

У методичній літературі [7] розрізняють кілька типів автентичних текстів за структурним оформленням: дидактизовані, напівавтентичні, квазіавтентичні, автентичні.

*Дидактизовані тексти* – це писемні продукти, що підготовлені носіями мови спеціально для певних методичних цілей.

*Напівавтентичні тексти* – автентичні матеріали, адаптовані, зазвичай, шляхом скорочення та компіляції в інтересах виконання певних навчальних завдань.

*Квазіавтентичні тексти* – це продукти, в яких допущені деякі скорочення за рахунок імен, прізвищ, якщо їх забагато, несуттєвої історичної інформації тощо, тобто це такі тексти, в яких знято окремі труднощі, котрі можуть бути недоступними учням певної вікової категорії.

*Автентичні тексти* – це власне оригінальні матеріали, написані носіями мови для носіїв мови. Це та категорія текстів, яку прийнято характеризувати як "семіотичний простір", який являє собою багаторівневе цілісне утворення як результат відтворення деякого фрагменту дійсності з допомогою певної знакової системи [2]. В такій інтерпретації текст розглядається як спосіб матеріалізації "образу світу", що існує в мовній свідомості особистості.

Вимоги програми, інтереси та потреби учнів змушують авторів з особливою ретельністю здійснювати добір навчальних текстів, які використовуються у змісті підручників. Такі тексти виконують кілька функцій: а) надають інформацію з теми, що вивчається, забезпечуючи розвиток пізнавальних інтересів школярів, б) ілюструють форми та функції лексичних одиниць і граматичних явищ у мовленнєвих продуктах, в) умотивовують навчальну діяльність учнів, г) стимулюють комунікативну діяльність, г) сприяють розвитку творчих здібностей учнів, д) забезпечують виховний, розвивальний, освітній потенціал особистості школяра. Лише комплексний підхід до добору текстів для змісту підручників з іноземних мов може забезпечити успішне виконання програми. У зв'язку з цим постає питання про визначення критеріїв добору таких текстів.

У методичній літературі та наукових (у тому числі дисертаційних) дослідженнях існують різноманітні погляди на цю проблему [8]. Взявши за основу ці напрацювання та враховуючи сучасні підходи до навчання іноземних мов у середній загальноосвітній школі, ми зосередили увагу на таких критеріях:

1. *Актуальність змісту* тексту для його використання в підручнику протягом певного часу (інформація, презентована в тексті, не втрачає актуальності та цікава для учнів). У зв'язку з цим не доцільно

подавати в підручниках тексти, зміст яких втрачає актуальність через короткий термін (повідомлення про певну сенсаційну подію; інформація, що незабаром втратить новизну, а відтак й інтерес, тощо).

2. *Інформативність* текстів – передбачає використання такої інформації, що є новою, цікавою та пізнавальною для учнів, сприяє їхньому розвитку, освіченості та вихованості.

3. *Різноманітність тематики* текстів, яка забезпечує підтримання в учнів інтересу та мотивації до читання зокрема і до оволодіння іноземною мовою взагалі. Тематика для читання має відповідати віковим особливостям учнів, їхнім інтересам і потребам, не повторювати інформацію, отриману з інших навчальних предметів, а якщо це необхідно у зв'язку з потребами комунікації, то поглиблювати і розширювати знання з цієї сфери. Варто наголосити, що текстотека для читання в середній школі не повинна слугувати джерелом для навчання інших предметів засобами іноземної мови, що, на жаль, деколи спостерігається в деяких чинних підручниках з іноземних мов, коли суто окремі спеціальні питання з фізики, біології, географії, астрономії, історії презентуються в навчальних текстах. Також серед текстів підручника не повинні превалювати ті, що пов'язані з туристичною тематикою: підручники – це не туристичні довідники, хоч окрема інформація туристичного спрямування, відповідно до вимог програми, має міститися в їхньому змісті.

4. *Врахування особливостей жанрів* текстів для читання під час підготовки дотекстових і післятекстових вправ і завдань. Кожному жанру характерні своєрідні структурно-композиційні та мовні особливості, з якими потрібно ознайомлювати учнів у процесі підготовки їх до реальної міжкультурної комунікації.

5. *Лінгвокраїнознавче та соціокультурне спрямування* певної кількості текстів, зміст яких забезпечував би учнів не тільки актуальною інформацією про краї-

ну, мова якої вивчається, але й надавав би їм певні знання про сучасний мовний колорит, який використовується у спілкуванні. А відтак підручники мають містити тексти, що ілюструють лінгвокраїнознавчі та соціокультурні особливості мовного оформлення і використання мовленнєвих продуктів.

6. *Культурологічне спрямування змісту* деяких текстів, які сприяють формуванню в учнів уявлень про схожість і різноманітність окремих явищ і сфер життєдіяльності своїх співвітчизників та народу, мова якого вивчається. Це дозволяє не тільки ознайомитися з менталітетом інших націй і народів, але й формувати власну життєву позицію.

Дібрані згідно з цими критеріями тексти для читання повинні пройти ще одну процедуру, мета якої проаналізувати текст із таких позицій:

- валідність тексту як засобу формування комунікативно-когнітивного уміння читати;
- валідність тексту як джерела навчально-пізнавальної інформації;
- валідність тексту як джерела спеціальної соціокультурної інформації.

Відповідно до цих позицій навчальні тексти, що добираються до змісту підручників з іноземних мов, можна розглядати як оперативні джерела інформації про соціальні, економічні, політичні, культурні та інші аспекти життя країни, мова якої вивчається. Вони слугують засобами для формування комунікативної (лінгвістичної, мовленнєвої, соціокультурної) компетенції. Окрім того, тексти опосередковано сприяють розвитку в учнів інших компетентностей: загальнонавчальних, стратегічної, компенсаторної, прагматичної, дискурсивної, культурологічної.

**Висновки.** Розглянуті підходи до визначення змісту навчальних матеріалів і текстів були апробовані нами у шкільних підручниках з іспанської мови і засвідчили свою ефективність. Нам уявляється, що вони можуть бути валідними для конструювання підручників з інших іноземних мов.

## Література

1. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. — М., 1981.
2. Москальская О. И. Текст как лингвистическое понятие / О. И. Москальская // Иностр. яз. в школе. — 1978. — № 3.
3. Барышников Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе / Н. В. Барышников. — М., 2003.
4. Мильруд Р. П. Методология и развитие методики обучения иностранным языкам / Р. П. Мильруд // Иностр. яз. в школе. — 1995. — № 5.
5. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти / О. Я. Савченко // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : [бібліотека з освітньої політики] / під заг. ред. О. В. Овчарук. — К., 2004.
6. Сафонова В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В. В. Сафонова // Иностр. яз. в школе. — 2001. — № 2.
7. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова. — М., 2000.
8. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах. — К., 2002.

## DIDACTIC AND METHODOLOGICAL REQUIREMENTS TO THE TRAINING MATERIALS AND TEXTS FOR THE FOREIGN LANGUAGES TEXTBOOKS

V.Redko

The article deals with the requirements to the training materials and texts for the foreign languages text-books.  
Key words: didactic and methodological requirements, training materials, foreign languages textbooks.

УДК 378.046.4

## СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОВЫШЕНИЮ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ

Сердюков Пётр, Хилл Робин, Сердюкова Наталия

*У статті розглядаються сучасні концепції підвищення кваліфікації вчителів. Проаналізовано принципи організації цього процесу. Охарактеризовано сучасні форми фахового удосконалення, зокрема, онлайнове навчання як альтернативна форма професійного розвитку вчителів. Висвітлюється досвід організації підвищення кваліфікації у США.*

*Ключові слова:* підвищення кваліфікації вчителів, онлайнове навчання, дистанційні освітні технології.

*В статье рассматриваются современные концепции повышения квалификации учителей. Анализируются принципы организации профессионального усовершенствования. Характеризуются современные формы повышения квалификации учителей, в частности, онлайнное обучение как альтернатива традиционным формам профессионального развития. Освещается опыт организации повышения квалификации учителей в США. Ключевые слова: повышение квалификации учителей, онлайнное обучение, дистанционные образовательные технологии.*

**Введение.** Повышение квалификации (ПК) любых работников связано с растущим объемом и диверсификацией знаний, с быстрым и массовым внедрением информационно-компьютерной технологии во все области человеческой деятельности, с изменяющейся демографией населения и социально-экономическими условиями жизни, с растущими запросами личности работника и ее специфическими индивидуальными характеристиками, а также новыми педагогическими идеями, методами и технологиями обучения. Одним из отличительных признаков современных систем ПК является отход от традиционных форм обучения. По данным [15], в США более 70% ПК осуществляется в нетрадиционных формах обучения.

Современный работник находится в парадоксальной ситуации: с одной стороны, потребности его деятельности требуют непрерывного развития и профессионального роста, с другой, растущий объем работы и скорость выдачи продукции оставляют недостаточно времени на учебу и повышение квалификации, с третьей, на эффективность этого роста, так же как и самой работы, отражаются окружающая среда, психологический климат на работе, перегрузка, усталость, отсутствие интереса, недостаточная мотивация, нехватка денег, личные проблемы, семейные обязанности, здоровье и многие другие факторы. Нехватка времени особенно характерна для учительского труда, поскольку учитель занят не только в классе, но и в учебно-методической работе и подготовке к

занятиям, проверке домашних заданий и общении с учащимися и их родителями во внеклассное время, а также в общественной работе.

Таким образом, внедрение различных форм ПК сталкивается со множеством объективных и субъективных препятствий, которые необходимо принимать во внимание при разработке систем ПК [1; 4]. Выбор оптимальной формы ПК зависит от потребностей отрасли, конкретного предприятия или школы и индивидуального работника, от наличия времени и средств и имеющихся предложений по ПК.

*Теоретические основы системы повышения квалификации*

Современная концепция повышения квалификации может быть построена на основе творческого симбиоза ряда передовых идей, а именно:

- принципа ориентации на личность учащегося (learner-centered approach);
- принципа непрерывного, пожизненного обучения (continuous, life-long learning);
- теории построения знаний или конструктивизма (Constructivism);
- теории обучения взрослых (Andragogy);
- методики ускоренного/интенсивного обучения (Accelerated Learning);
- теории Выготского;
- теории ситуативного обучения (Lave & Wenger [5]);
- теории самодостаточности, самоуправления, самооценки;
- технологии онлайнного обучения (Technology of online learning).

### *Формы повышения квалификации*

Традиционные формы ПК учителей рассчитаны, главным образом, на периодическое направление учителей на достаточно продолжительные курсы в местные институты повышения квалификации с отрывом от работы. Преимущество этого подхода состоит в полном погружении учителя в учебную среду, что является залогом эффективной учебы, однако недостатки здесь довольно значительны: отвлечение от работы, от семьи и привычного окружения, а также высокая стоимость полного курса ПК. Существуют другие формы, например, одноразовые семинары для учителей на разные темы, проводимые непосредственно в школе или на базе какого-либо учебного заведения. Характерной чертой всех существующих форм, к сожалению, является формальный подход, при котором слушателям предлагается определенный материал для усвоения, зачастую без привязки к конкретным условиям их преподавательской деятельности. Реальные задачи и проблемы школы и учителя часто остаются за рамками курса. Это приводит к падению мотивации слушателей и результативности ПК.

Существует множество типов, форм и форматов ПК:

- контактная/очная;
- дистантная/заочная;
- непрерывная/дискретная;
- одноразовая/периодическая;
- длительная/краткосрочная;
- с отрывом/без отрыва от работы;
- обучение на рабочем месте/в другом (специальном) заведении;
- групповая/индивидуальная (тренер-ментор);
- группа – большая/малая;
- организованная (управляемая) – свободная (самостоятельная);
- с оценкой (отчетом) – без оценки (отчета);
- традиционная – основанная на информационно-компьютерных технологиях;
- организованные вертикально/горизонтально (сетевые).

Разные формы ПК дополняют друг друга и в разных комбинациях усиливают эффект профессионального роста.

### *Обучение взрослых*

Исследования показывают, что между образовательными системами, ориентированными на молодых учащихся (18–24 года) и взрослых (старше 25 лет), существует значительная разница [2; 14]. Так, Knowles утверждает, что:

- взрослые учащиеся способны к самоуправлению;
- жизненный опыт взрослых может служить уникальным учебным ресурсом;
- взрослые обычно ориентированы на определенные цели, а не на учебный план;
- взрослые склонны инициировать и поддерживать свое учение самостоятельно благодаря внутренней мотивации, а не внешним стимулам;
- взрослым нужна четкая начальная программа учения, а затем свобода в выборе знаний и средств учения в рамках этой программы;
- и, главное, взрослые не могут позволить себе терять время попусту.

Отсюда следуют общие рекомендации для организаторов обучения в системе ПК для взрослых:

1. Четко, понятно и эффективно планировать и организовывать учебный процесс.

2. Предоставлять достаточную свободу слушателям в выборе содержания, методов и средств учения, и применения полученных знаний, т.е. того, что, как и для чего изучать.

3. Учитывать высокую мотивацию, а также предыдущее образование, опыт и компетенцию слушателей.

4. Экономить времени слушателей как при расчете продолжительности курсов, так и с точки зрения эффективности использования времени на занятиях и в самостоятельной работе [8; 9].

### *Ускоренное обучение*

Как показано выше, главный фактор обучения для взрослых – время. Эффективное использование времени, отведенного на ПК, обеспечивает не только продуктивность курса, но и отношение к нему слушателя, а также его привлекательность для клиентов. Существуют проверенные методы ускорения обучения. Один из фундаментальных принципов ускоренного обучения состоит в том, что темп процесса учения должен соответствовать компетенции, знаниям и опыту каждого учащегося [7]. Другой принцип утверждает, что человек имеет гораздо большие потенциальные возможности для учения, чем традиционные системы могут использовать [6]. Большие возможности ускоренного (или интенсивного) обучения взрослых подтверждаются как его теорией, так и практикой [7; 10; 16; 18]. Так, Национальный университет (г. Сан-Диего, Калифорния, США), где работает автор, использует ускоренную программу обучения взрослых на всех своих факультетах, для всех форм и этапов обучения, начиная с бакалаврской и магистерской и кончая разными программами повышения квалификации, в том числе учителей школ. Этот университет примечателен тем, что готовит, через свою систему лицензирования и ПК, больше учителей для школ Калифорнии, чем все остальные высшие учебные заведения штата, выпуская 5–6 тысяч лицензированных учителей ежегодно. Главной учебно-методической единицей всех программ является курс обучения, продолжительность которого всего один месяц (45 часов, что соответствует обычному семестровому курсу традиционного университета). Занятия по 4 1/2 часа ведутся в вечернее время, т.е. студенты могут учиться без отрыва от работы, два раза в неделю (с 17.30 до 22.00 часов с перерывом в 30 минут), и две субботы в месяц по утрам (обычно с 8.00 до 12.30). Онлайн-курс также длится один месяц, однако распределение времени в нем значительно отличается от аудиторного курса [8; 9]. Характерная особенность этой системы состоит в том, что студенты могут брать только один курс в месяц, что способствует высокой эффективности этих краткосрочных, ускоренных курсов. Принципы ускоренного/интенсивного обучения могут быть эффективно использованы в любой системе ПК учителей [11; 12], а также в онлайн-среде [9].

### *Онлайновое обучение или дистанционные образовательные технологии (ДОТ)*

Онлайновое обучение вообще и онлайн-повышение квалификации в частности характеризуется следующими характеристиками:

- доступностью;
- открытостью;
- удобством;
- разнообразием форм и методов учения;
- неограниченным доступом к информации;
- относительно невысокой, по сравнению с традиционными формами, стоимостью обучения;
- гибкостью расписания;
- экономией времени на учебу;
- возможностью большей индивидуализации обучения.

Все эти факторы оказывают огромное влияние на мотивацию всех учащихся, включая взрослых, и способствуют быстрому росту популярности этого формата обучения. Одним из важнейших факторов успеха в онлайн-среде оказывается умение учащегося эффективно управлять своим временем. При повышенной занятости взрослого слушателя ПК этот фактор становится решающим. Отсюда необходимость четкой организации и поддержки учения со стороны учебного заведения и специального обучения слушателей умениям эффективно работать на компьютере и в Интернете, ориентироваться в онлайн-курсах и планировать свое время.

Благодаря широкому внедрению Интернета в образование, обучение в настоящее время предлагается в трех форматах:

- полностью аудиторном (традиционном);
- полностью онлайн-овом;
- смешанном/гибридном (аудиторные занятия с онлайн-поддержкой или онлайн-овые с вкраплениями аудиторных занятий). Гибридный формат предпочтительнее в тех случаях, когда курс содержит значительный практический компонент (например, демонстрация студентами своих занятий) или некоторые студенты психологически не могут работать в изоляции от преподавателя и группы, однако его возможности ограничены локализацией студентов – они должны проживать в одной местности. Это оказывается невозможным, когда в группе есть студенты, живущие далеко от учебного заведения, или же когда их график работы не соответствует времени аудиторных занятий. В последнем случае теряется основной привлекательный элемент онлайн-обучения, асинхронность коммуникации [12].

Реализация онлайн-обучения производится в определенной среде, задаваемой программной платформой или системой управления учением или курсами. Стандартные платформы, используемые в США – Blackboard и E-college. Каждая из этих систем обладает принципиально одинаковым набором технических возможностей для организации онлайн-обучения:

- 1) Структурой курса, в которую входят уроки или юниты (units), тексты для чтения, наглядные пособия (иллюстрации и слайд-программы и видеоматериалы).
- 2) Системой обеспечения, содержащей программу курса, перечень условий и требований к учащемуся, список учебных пособий и материалов, задания, методику оценки знаний и данные о преподавателе (его профессиональная биография и контактная информация).

Отдельно идут система оценки работы студентов с корзиной для загрузки домашних заданий, тесты и различные вспомогательные элементы. Указывается контактная информация службы технической поддержки для оказания оперативной помощи учащимся, работающая, как правило, 24 часа в сутки все дни недели.

Структура, организация и требования курса определяют всю деятельность учащегося в онлайн-овом курсе. От того, как задумана навигация в курсе, как осуществляется доступ к материалам и заданиям курса и выход на общение в классе, зависит эффективность работы каждого учащегося. Он не должен тратить время и усилия на поиск необходимых разделов курса, они должны быть на виду. Простота оформления онлайн-ового курса – главное требование успеха, потому что тогда все свои силы учащийся сможет сосредоточить на учении. Условия выполнения заданий – другая составляющая успеха. Например, дискуссия – наиболее эффективная форма деятельности онлайн-ового курса. Общение в ней, тем не менее, не может превращаться в простую беседу – в дискуссии должно происходить формирование нового знания путем вклада своей информации в общую дискуссию каждым участником общения. Для этого задаются условия участия в дискуссии, а именно, сколько раз в неделю или месяц учащийся должен участвовать в дискуссии; каковы требования к его участию с точки зрения содержания сообщения, размера сообщения (в словах, например, не более 100 слов в сообщении) и частоты участия, например, каждую неделю в данной дискуссии учащийся должен выступить не менее трех раз. Кроме этого, учащийся должен включить в свое сообщение не только ответ на поставленный в дискуссии вопрос, но и подкрепить свое мнение ссылками на литературу и привести пример использования данного вопроса в практике, основываясь на своем профессиональном опыте.

Одна из проблем онлайн-ового обучения состоит в том, что оно почти полностью основано на текстовой информации, что приводит к сбоям в учении, если студенты невнимательно читают материалы курса, и особенно сообщения, объявления и комментарии преподавателя. Главное для них, зачастую, выполнить требуемый минимум работ. Однако цель ПК – повысить уровень знаний и умений, что требует взаимодействия между всеми участниками учения. Поэтому все статические сообщения, вывешиваемые в курсе, следует дополнять повтором наиболее важной информации путем массовой рассылки индивидуальных сообщений через электронную почту и установления преподавателей личных взаимоотношений с каждым отдельным слушателем.

Менторство – индивидуальная форма ПК, используемая главным образом для поддержки начинающих учителей, также может эффективно осуществляться путем онлайн-овой поддержки.

#### *Участники ПК*

Важную роль в ПК играют все участники этого процесса (рис. 1):

*Слушатели:* непосредственные участники этого процесса и потребители.

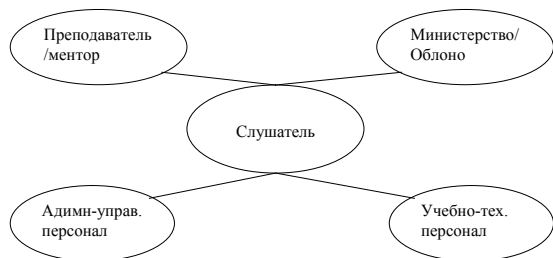


*Преподаватели:* организаторы и фасилитаторы учения, эксперты в предметной области и педагогике.

*Административно-управленческий персонал:* обеспечивают организацию и успешное протекание процесса.

*Группа обеспечения* (учебно-техническое): обеспечивают техническую поддержку процесса.

*Министерство и областное управление образования:* задают нормативы и контролируют их исполнение.



**Рис. 1. Взаимодействие между участниками системы повышения квалификации**

Между всеми участниками процесса должно быть полное понимание, координация работ и тесная взаимосвязь. Возникает, тем не менее, вопрос, кто выясняет учительские нужды, которые должны определять содержание, структуру и формы ПК?

Полезным может оказаться учреждение неформальных онлайн-форумов в системе ПК (тематических дискуссионных групп, например, по методике преподавания некоторого предмета с помощью технических средств, по оценке знаний, по воспитательной работе), которые будут стимулировать обмен идеями и опытом между разными участниками системы образования и позволят генерировать новые идеи. В эти форумы целесообразно приглашать административно-управленческий персонал, что позволит им быть в курсе дел системы ПК и принять участие в процессе. Таким образом, можно соединить слушателей, преподавателей и персонал. Это объединение всех участников можно назвать сообществом практиков (community of practice [5]).

#### *Методика онлайн-обучения*

Роль преподавателя в любой форме обучения очень велика. Тем более она критична в онлайн-обучении, где студент отделен от преподавателя и расстоянием, и временем, и техническими средствами обучения. Известно, что у многих учащихся в онлайн-среде возникает чувство изоляции, в то время как хорошо известно, что учение происходит, в основном, в общении с другими учащимися и с преподавателем. От того, как преподаватель организует учебное сообщество, налаживает в нем взаимодействие между всеми участниками учения и поддерживает деятельность всех и каждого слушателя, зависит конечный результат каждого отдельного учащегося.

Взаимодействие в онлайн-курсе осуществляется, главным образом, путем общения учащихся друг с другом и с преподавателем в общих асинхронных дискуссиях, синхронных чатах, специальных группах по темам, посредством видеоконференций (при возможности) и электронной почты. Чем более учащиеся вовлечены в процесс общения в

курсе (друг с другом, с преподавателем и, если это необходимо, с внешним экспертом), тем производительнее их учебная деятельность и эффективнее результат учения. Обычные виды деятельности здесь – работа в малых группах, взаимообучение и менторство. Организация и поддержание высокого уровня активности учащихся требует от преподавателя постоянной, при возможности ежедневной, вовлеченности в учебную деятельность класса, непосредственное и разностороннее участие в групповых дискуссиях. Это участие, однако, ограничивается поддержкой участия в учебной деятельности самих учащихся, но ни в коем случае не традиционного обучения или лекторства, или же прямого управления. Косвенное управление может осуществляться путем комментирования высказываний учащихся, помещения кратких сообщений, предлагающих иное видение проблемы, подсказывающее разные варианты решения, задающие наводящие вопросы (Сократовская методика ведения диалога), а также общение со слушателями вне класса посредством электронной почты и, по возможности, по телефону. В этом и состоит роль фасилитатора, чтобы помогать, облегчать, и ненавязчиво направлять самостоятельную деятельность учащихся [12].

#### *Виды деятельности и задания*

Исследования показывают, что наиболее эффективно взрослые обучаются в неформальном общении друг с другом, путем взаимодействия и общения на профессиональные темы, где многому можно поучиться у коллег, и путем менторства более молодых или менее опытных учителей более опытными коллегами [3; 4]. Просто “передать знания”, как это было принято ранее, оказывается неэффективно – необходимо делиться “неписанными” знаниями, основанными на индивидуальном опыте и проверенных практикой подходах (know-how), которые прочнее остаются в мозгу учащегося. Эта форма может стать частью либо традиционной, организованной формы ПК путем включения ее в структуру курса ПК в виде семинаров, сессий взаимообучения, работы в малых группах (3–4 человека), или индивидуально-менторства слушателей.

Эффективными оказываются такие формы занятий, как анализ практических ситуаций (Case study), онлайн-группы по профессиональным интересам (например, математике, физике, литературе, истории).

#### *Обратная связь и оценка ПК*

Одна из причин невысокой эффективности ПК – недостаточная, неполная, неэффективная, или даже irrelevantная обратная связь, и недостаточно четкие критерии оценки результатов учения. Обратная связь – это наиболее эффективное средство управления обучением, обеспечивающее поддержку мотивации учащегося на должном уровне и контроль за качеством учения (Одегова [17]). Отсюда необходимость постоянной, объективной и положительной обратной связи от преподавателя к учащемуся.

Для системы непрерывного ПК можно предложить следующие виды контроля и оценки учебной деятельности слушателей и преподавателя:

- самооценка, основанная на рефлексии и анализе своей собственной деятельности в эпизоде ПК и приобретенных знаний и умений (в виде отчета);
- оценка учебной деятельности слушателя по окончании курса ПК (по заданиям, проектам, тестам);

- анализ преподавательской деятельности слушателей их собственными учащимися после ПК (как формальной, так и неформальной);

- обратная связь, получаемая от коллег в процессе совместной деятельности (например, разработки курса или отдельного занятия, переработки программы, взаимопосещения занятий, подготовки доклада или семинара для преподавателей кафедры);

- административный анализ работы и оценка преподавателя, производимая путем рассмотрения выполнения его индивидуального плана и/или посещения занятий руководителем учебного подразделения.

Вероятно, эти данные должны собираться как по месту работы педагога, так и в Институте повышения квалификации, а также самим преподавателем. Целесообразно в этой связи изучить вопрос создания централизованной базы данных по повышению квалификации работниками системы образования.

Одним из инструментов оценки преподавателя может служить рубрика, в которую входит различная информация из всех источников. Например:

**Таблица 1**

**Рубрика для оценки квалификации преподавателя (оценка в пятибалльной системе)**

Источник критерия	Знание предмета	Отношение к производственным обязанностям	Эффективность преподавания	Качество подготовки учащихся	Взаимоотношения с учащимися	Коммуникативность с коллективом
Самооценка	5	4	5	4	4	5
Учащиеся	4	3	2	2	3	3
Коллеги	3	4	4	3	5	4
Администратор	3	5	4	2	4	4
Сумма Баллов	3.75	4.0	3.75	3.25	4.0	4.0

Пороговая величина для принятия положительной общей оценки в данной системе может быть установлена, например, в 4.0 балла.

*Факторы успеха в онлайн-среде:*

Успех учения в онлайн-среде зависит от многих факторов. Укажем на наиболее существенные как для учащегося, так и для преподавателя.

**Таблица 2**

**Факторы успеха учения**

Учащийся	Преподаватель
Подготовленность учащегося в своей области знаний	Методическая подготовка
Мотивация	Технологическая подготовка
Способность самостоятельно учиться	Экспертиза в своей области знаний
Целеустремленность	Коммуникабельность
Умение планировать свое время	Ответственность
Навыки работы на компьютере и в Интернете; скорость печатания, навигация	Доброжелательность
Умения быстрого чтения	Умение поддержать учащегося
Коммуникативные навыки, умение работать в группе	

**Заключение**

Таким образом, существуют чрезвычайно разнообразные подходы, методы, средства и формы ПК для взрослых. Задача органов образования, отвечающих за ПК, и отраслевых институтов ПК состоит в изучении потребностей работников отрасли в профессиональном развитии и подготовке, разработке на этой основе эффективных форм и средств обучения и учения, организации полноценной, результативной и удобной для слушательской системы постоянного ПК и обеспечение продуктивного процесса учебной деятельности слушателей.

**Литература**

1. Cornelius S., MacDonald J. Online Informal Professional Development for Distance Tutors: Experiences from the Open University in Scotland / S. Cornelius, J. MacDonald // Open Learning. — 2008. — № 23 (1). — P. 43—55.
2. Knowles M. Andragogy in Action / M. Knowles. — San Francisco : Jossey-Bass, 1984.
3. Gentry L., Denton C., Kurz T. Technologically-Based Mentoring Provided to Teachers: A Synthesis of the Literature / L. Gentry, C. Denton, T. Kurz // Journal of Technology and Teacher Education. — 2008. — № 16 (3). — P. 339—373.
4. Guldberg K. Adult Learners and Professional Development: Peer-to-Peer Learning in a Networked Community / K. Guldberg // International Journal of Lifelong Education. — 2008. — № 27 (1). — P. 35—49.
5. Lave J., Wenger E. Situated Learning. Legitimate peripheral participation / J. Lave, E. Wenger. — Cambridge: University of Cambridge Press, 1994.
6. Lozanov G. Suggestology and outlines of suggestopedy. — New York : Gordon and Breach Science Pub.
7. Serdyukov P. Accelerated Learning: What is it? / P. Serdyukov // Journal of Research in Innovative Teaching. — 2008. — № 1(1). — P. 35—59.
8. Serdyukov P., Serdyukova N. Online learning and time factor / P. Serdyukov, N. Serdyukova // The 10<sup>th</sup> IASTED International Conference on Computers and advanced technology in education. October 8—10, 2007, Beijing, China.
9. Serdyukov P., Serdyukova N. Adult learners in an online college class: Combining efficiency and convenience of E-learning / P. Serdyukov, N. Serdyukova // Education for the 21<sup>st</sup> century: Impact of ICT and digital resources. N. Y. : Springer, 2006. — P. 205—214.
10. Serdyukov P., Serdyukova N. Innovative approaches in technology-based education: Accelerated and intensive learning / P. Serdyukov, N. Serdyukova // Proceedings of the Ninth IASTED International Conference on Computers and Advanced Technology in Education, CATE 2006, October 4—6, 2006 Lima, Peru. — P. 45—50.
11. Serdyukov P., Hill R. Building relationships: A model for faculty online professional development communities / P. Serdyukov, R. Hill // E-Learn World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare & Higher Education, Seattle, October 2005.

12. Serdyukov P., Hill R. Masonry of E-learning: Managing knowledge construction and skill development in an online course / P. Serdyukov, R. Hill // Proceedings of E-Learn World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, & Higher Education, Washington, D.C., November 2004.
13. Serdyukov P., Serdyukova N. Intensive short-term learning: Some approaches to contemporary adult education. Int. J. Cont. Engineering Education and Lifelong Learning. — 2004. — Vol. 14, № 1/2. — P. 58—67.
14. Ryan M. Ask the teacher. Boston: Pearson Education.
15. Vanides J. Online professional Development that Works / J. Vanides // Learning and Leading with Technology. — 2007. — № 34 (8). — P. 10—14.
16. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам : История, современное состояние и будущие тенденции / Г. А. Китайгородская. — Москва : МГУ, 1995.
17. Одегова В. Учебный процесс и ЭВМ / В. Одегова. — Львов : Высшая школа, 1988.
18. Сердюков П. И. Основы интенсивного курса обучения иностранным языкам / П. И. Сердюков. — Киев : Вища школа, 1982.

---

## **MODERN APPROACHES TO IN-SERVICE TEACHER TRAINING**

**P.Serdyukov, R.Hill, N.Serdyukova**

Modern concepts of in-service teacher training are highlighted in the article. Basic principles of the process are analyzed. The characteristic to current models of teacher professional development is given. The focus is laid on the online training as the alternative way of updating teachers' qualification. American experience is referred to as the illustration to main ideas.

Key words: in-service training, professional development, online training, distant educational technology.

УДК 37.032

## ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ЯК ЧИННИК КОРПОРАТИВНОСТІ ПЕДКАДРІВ

**Солодков В.Т.**

*У статті йдеться про соціальні цінності як соціологічну категорію, за якими створюються соціальні угруповання, що є регуляторами групових соціальних дій та критеріями вибору альтернативних типів дій медперсоналу соціальних організацій освіти. Здійснюється аналіз сучасних ціннісних орієнтацій соціально-професійної групи науково-педагогічних працівників ВНЗ, спрямованих на реалізацію її соціально-групових потреб та інтересів, що співпадають із корпоративними цілями соціального інституту освіти.*

*Ключові слова:* корпоративна культура організації, соціальні цінності, консолідуюча і диференціююча функції соціальних цінностей, ціннісні орієнтації науково-педагогічного персоналу ВНЗ.

*В статье представлены научные взгляды на социальные ценности как социологическую категорию, с помощью которых формируются социальные группы, регулируются групповые социальные действия, выполняющие функцию критериев выбора альтернативных типов действий персонала социальных организаций образования. Произведен анализ современных ценностных ориентаций социально-профессиональной группы научно-педагогических работников вузов, направленных на реализацию ее социально-групповых потребностей и интересов, совпадающих с приоритетными целями социального института образования.*

*Ключевые слова:* корпоративная культура организации, социальные ценности, консолидирующая и дифференцирующая функции социальных ценностей, ценностные ориентации научно-педагогического персонала.

Умовно кажучи, будь-яка організація є корпорацією. Якщо дослівно перекладати з латинської “corporation”, то вона означає спілку, об’єднання, товариство, громаду, підґрунтям функціонування яких є групові, цехові (професійні) інтереси. В Німеччині свого часу студенти мали назву корпорантів, що підкреслювало їх належність до закладу, де навчають професії.

Відмітною ознакою організації є корпоративна культура як сукупність прийнятих у ній норм і правил поведінки щодо клієнтів, партнерів, а також культура міжособистісних стосунків у середині підприємства. Це утілення “духу компанії”, коли всі співробітники від топ-менеджерів до керівників невеличких підрозділів чітко усвідомлюють завдання компанії та докладають зусиль для їх виконання. “Корпоративна культура організації, – вважає доктор філософських наук С.Фролов, – є субкультурою, що поділяється членами однієї достатньо однорідної групи (за професійними або статусними ознаками). При цьому виникає почуття ідентичності щодо представників даної культури, спільність ідей, поглядів і вірувань, що відповідають поняттю “корпоративний дух” [1, с. 376].

Корпоративна культура включає у себе:

- наявність у персоналу підприємства розуміння корпоративної ідеології;
- символіку корпоративної ідеології (логотип, гімн тощо);
- поведінку організації та її персоналу, що відповідає корпоративній ідеології.

В ідеології організації закладено корпорцентризм, який виявляється в її соціальних взаємодіях із навколишнім середовищем, у стилі управління. В освітянських організаціях, пише академік РАН А.Осипов, розповсюдженою причиною корпорцентризму є соціальна нерівність споживачів освітянських послуг і недостатній соціальний статус їх виробників (значної частини науково-педагогічного персоналу освітянських установ) [2, с. 466].

Корпоративність в освіті – це згуртованість педкадрів для виконання основного призначення соціального інституту освіти, для реалізацій цілей та завдань освітніх організацій, для посилення суспільної значущості педагогічного “цеху”, для всебічної самореалізації окремо кожного викладача.

На шляху до згуртованості лежать деякі перешкоди. Однією з них є індивідуальна автономність

педагога. Вона має низку проявів. По-перше, це спосіб мислення, сила наукових переконань і впевненості, наявність визначеного творчого професійно спрямованого потенціалу та інструментарію його реалізації. По-друге, власний позитивний і негативний досвід фахової діяльності або його повна відсутність. По-третє, свій шлях первинної (родинної або неформальної, позаорганізаційної) соціалізації, що позначається в деяких поглядах і діях. По-четверте, наслідки вторинної соціалізації (особливо вплив корпоративної культури попередніх закладів освіти, вихованцем яких є педагог) та третинної, яка здійснюється протягом безпосередньої професійної діяльності.

Усе свідчить про те, що науково-педагогічний персонал будь-якого навчального закладу складається з суб'єктів, які є носіями індивідуальних "рідних плям", маючи свою неповторну систему можливостей, бажань, уподобань, пріоритетів. І це різноманіття повинно стати єдністю – соціальною спільнотою корпорації – серцем, легенями, повітрям, розумом, генератором науково-педагогічних ідей, навчально-виховного процесу, сила яких створює престиж, конкурентоспроможність закладу освіти.

Корпоративність передбачає соціальну ідентифікацію педкадрів за модулем "я – вони – ми", що веде до створення соціально-групового мислення, соціально-групових дій. Звісно, базовими засадами групових виявлень є єдність соціальних потреб та інтересів.

Як індивідуальні, так і соціально-групові, або корпоративні, потреби та інтереси відбиваються у свідомості людини як зовсім конкретні, матеріалізовані речі і як ідеалізовані побажання, що не мають буття. Останні іменуються цінностями.

Погляди на суспільні цінності мають тривалу еволюцію, починаючи з часів Платона до сьогодення. Поняття цінності вперше з'являється у І.Канта. У другій половині XIX ст. з'явилася дисципліна аксіологія як наука про природу цінностей. Більш-менш розвинений погляд на цінність пропонував Рудольф Лотце, який ввів у науковий обіг поняття "об'єктивної значущості логічних і математичних істин" і в такий спосіб визначив цінність як значущість, що виконує функцію орієнтира, регулятора індивідуальних та групових дій [3, с. 564–565].

Визначення цінності як соціологічної категорії спостерігається в багатьох науковців. До речі, це питання розглядає М.Вебер у концепції "розумюча соціологія", Т.Парсонс – у структурно-функціональній парадигмі. Ф.Знанецький і У.А.Томас характеризували її з точки зору позитивізму як правила поведінки, за якими соціальна група "зберігає, регулює і розповсюджує відповідні типи дії серед її членів" [4, с. 133].

Соціальними цінностями, вважає соціолог Ю.Волков, визначається вибір лінії поведінки. Вони є уявленнями, які прийняті даною соціальною групою, та більш різноманітні, ніж індивідуальні цінності, і "визначаються етнічною психологією, особливостями способу життя, релігії, економіки і культури, якщо мова йде про народ, та специфікацією роду занять і соціальним статусом групи, якщо мова йде про більш дрібні групи. Тому класифіку-

ються на суспільні, стратифікаційні, політичні, етнічні, релігійні" [5, с. 45–46].

Абстрактні, узагальнені критерії оцінки дій, зв'язків, подій, ідей, думок складають головне у культурі, "їх називають цінностями", доводить відомий філософ і соціолог А.Г.Ефендієв [6, с. 388].

У широкому сенсі "цінності" – суспільно значущі абстрактні поняття про те, що таке добро і зло, правильно – неправильно, належне – неналежне і т.ін. У вузькому сенсі – це соціальні поняття, що репрезентують значущості, які задовольняють інтереси конкретних суспільних класів, соціальних груп. Кожен із суб'єктів соціальних інтересів і потреб робить ставку на загальнолюдську та іманентну йому систему цінностей. Наприклад, особистість орієнтується на "свободу", "рівність", "справедливість", держава – на "сумісність", "соборність", "об'єктивність", суспільство – на "людяність", "нормативність", "відповідальність". Цінності безпосередньо пов'язані з суспільними і соціальними ідеалами. "Найважливіша функція соціальних цінностей – відігравати роль критеріїв вибору альтернативних способів дій" [7, с. 476].

"Бартовими" цінностей є норми як система вимог, розпоряджень, правил поведінки, соціальних очікувань. У соціально-нормативну структуру включаються цілі, мотиви, спрямованість і оцінка дій, санкції (заохочування за конформізм, тобто за виконання соціальних норм і за згоду з ними, або покарання за девіантність). В історії людства відома перша суспільна норма – заборона на проміскуїтет, тобто на кровозмішування.

Спрямованість дій членів корпорації на її цінності є обов'язковою нормою будь-якої особистості, ідентифікованої із корпорацією та її окремими соціальними структурами.

Спрямованість являє собою:

- сукупність сталих мотивів як основи орієнтації суб'єкта в соціальному середовищі;
- сукупність оцінок ситуацій з боку суб'єкта.

Спрямованість виявляється у поведінці, вірі, знаннях, має форму стереотипів, ідеалів, суджень, проєктів, світогляду [8, с. 49].

Спрямованість не є гарантією активних дій суб'єкта відповідно до ціннісних орієнтацій. Це очікування. Звідси випливає актуалізація ціннісних орієнтацій.

Ціннісні орієнтації – найважливіші елементи внутрішньої структури особистості або соціальної групи, що відмежовують значуще, суттєве від вторинного в системі імперативів, регуляторів, орієнтирів соціальних дій. Вони існують як на рівні свідомості, так і на рівні підсвідомості, визначаючи спрямованість вольових зусиль, інтелектуальної енергії, уваги. Ступінь розвитку ціннісних орієнтацій – ознака зрілості особистості, вагомості інтеграції між членами соціальної групи. Суперечливість у ціннісних орієнтаціях дезорганізує функціонування корпорації, породжує непослідовність у поведінці та поглядах корпорантів. Нерозвиненість ціннісних орієнтацій – ознака соціального інфантилізму, панування зовнішнього середовища над інтересами особистості, соціальної групи або корпорації у цілому.

У корпорації реалізуються кращі бажання і наміри педагога. Влучно зауважив К.Маркс, кажучи, що тільки у колективі особистість відчуває себе

вільною: колективна оцінка є лакмусовим папірцем дійсної якості і суспільної значущості продукції викладацької праці.

Робота у єдиному ціннісно-орієнтаційному полі збагачує і корпорацію, і її членів за рахунок синергетичного ефекту. Це поле має єдиний магнетичний вплив: єдину місію, єдину мету, єдині завдання, тобто увесь набір організаційних цінностей, які є базовою основою внутрішнього розподілу праці між членами корпорації відповідно до їх спеціальностей, наукових уподобань, особливих здібностей і т.ін. Це поле має єдині культурні надбання: традиції, напрацьовані зв'язки, наукові школи, репутацію, спільноту випускників, якими пишається увесь педперсонал закладу.

Однією з цінностей, що генерує успішну діяльність корпорації, є не освітянська ієрархія, що підтримує або підпорядковує міжособистісні відносини (такий прояв ієрархічної драбини іноді стримує реалізацію творчого потенціалу педперсоналу), а довіра.

Довіра як соціальна цінність корпоративної взаємодії працівників можлива за наявності низки умов:

- високої професійної компетентності керівника навчального закладу;
- такого рівня корпоративної інтеграції, за якою створюється співтовариство професіоналів, яка надає місце розвитку неформальним групам однодумців, котрі згодом трансформуються у школи майстерності і своєрідний банк педагогічного капіталу;
- чітко сформульованої і доведеної до свідомості педкадрів місії і мети навчального закладу, що найбільш згуртовує фахівців на виконання соціально значущих завдань навчання і виховання учнів (студентів);
- розвиненої комунікативної системи з наявною обов'язковістю зворотного зв'язку. Довіра у корпорації забезпечується упорядкованою системою обміну правдивою інформацією. В умовах подальшої демократизації соціального інституту освіти корпоративне спілкування займає все більше часу і потребує все більших соціальних зусиль з боку керівного складу;
- удосконаленої системи відповідних винагород для тих, хто гідний довіри, зокрема, матеріальною зацікавленістю – необхідної супутниці довіри.

У системі ціннісних орієнтацій освітніх корпорацій значне місце посідає створення умов для статусної сумісності педперсоналу, за якою він має перспективу досягнення самодостатності у таких основних сферах соціальних інтересів і потреб, як професійна, економічна і соціально-політична.

Професійний статус (ПС) свідчить про те, що викладач докладає максимум зусиль до удосконалення професійної майстерності, підтримує педагогічну компетентність на рівні, що відповідає перманентному стану змін, коливанням на ринку освітянських послуг, а менеджмент сприяє цьому. Ознаками базових соціально-професійних цінностей насамперед є:

- визнання (яке усвідомлюється педагогом як суттєве, а існування як необхідне);
- сприйняття, засвоєння особистістю або соціальною групою (яке підтримується позитивним, емоційним переживанням і є регулюючим початком діяльності).

Тільки визнана і сприйнята (інтерналізована) цінність має виконати функцію орієнтира поведінки, – вважають Н.Хасанова та І.Завадська [9, с. 14].

Економічний статус (ЕС) виконує другорядну функцію, функцію підтримки такої якості професійного статусу, яка відповідає потребам суспільства. Дієвість даного статусу максимально залежить від своєчасного виконання достатніх матеріально-фінансових гарантій держави, роботодавця і власної заповзятливості.

Соціально-політичний статус (СПС) характеризує стан громадської активності викладача. Менеджмент стимулює його ініціативи у створенні і результативному функціонуванні шкільного (університетського) самоврядування, в удосконаленні роботи самодіяльних творчих гуртків, секцій педагогів та учнів (студентів). Його участь у розробці доленосних проектів у розвитку країни, міста, села, зокрема освітніх реформ, удосконаленні систем прав, свободи і обов'язків молоді і дорослих, які навчаються і прагнуть навчатися.

Ціннісна орієнтація на статусну сумісність педагогічних кадрів передбачає, щоб усі статуси разом відповідали одному і тому ж рівню, але не нижче, ніж задовільному. Статусна сумісність стимулює ефективний навчально-виховний процес. Статусна несумісність провокує патологічні явища у педагогічному середовищі навчального закладу.

Керівництво навчальних закладів не може не звернути увагу на те, що сучасний викладач вищого навчального закладу трансформувалася у статус науково-педагогічного працівника, хоча в університеті він був таким і досі. Основні ціннісні орієнтації, що були прерогативою наукової корпорації, розповсюджуються і на нього. Він повинен зважати на імперативи, що є нормативним станом науки. Найбільш відомі ті, що сформульовані американським соціологом Р.Мертоном [10, с. 397]:

- універсалізм: у дослідженні й оцінці дослідження виходити не з особистих симпатій або антипатій, а із загальних правил аргументованості знань;
- всеспільність: результати наукової діяльності вважаються продуктом соціальної співпраці і є загальним здобутком наукової спільноти, в якому частка індивідуальних творців суворо обмежена;
- незацікавленість: готовність науковця погодитися з будь-якими об'єктивними аргументами, які навіть суперечать його власним переконанням;
- організований скептицизм: установка на граничну самокритичність в оцінці своїх досягнень, участь у раціональній критиці існуючого знання.

Додатковими нормами стану науки є оригінальність, емоційна нейтральність, незалежність, інтелектуальна скромність.

Корпоративний менеджмент системою наукових заходів (методологічних семінарів, конференцій тощо) допоможе педкадрам усвідомити та інтеріоризувати новий статус як безумовне явище і за сутністю, і за змістом.

Ми окреслили деякі сучасні ціннісні орієнтації освітніх корпорацій, які сприяють консолідації педкадрів навколо місії, цілей і завдань навчальних закладів. При цьому акцент зроблено на систему корпоративного менеджменту.

Але справжніми суб'єктами орієнтації на соціальні цінності є безпосередні учасники навчального процесу. А саме – викладач і учень.

Кожний з освітан природним чином визначається у педколективі, вписується у палітру педагогічної творчості навчального закладу, стає суб'єктом професійних і загальнолюдських відносин. Адаптуючись до традицій, норм і правил функціонування корпорації, викладач занурюється у глибини соціальних взаємодій і затверджує себе або членом внутрішньошкільної (університетської) референтної групи, або референтною особистістю, яка репрезентує якусь із соціальних груп освітан.

Розглянемо ціннісні орієнтації викладача, якому все більше притаманні функції, що визначаються такими англомовними поняттями, як “тьютор”, “фасилітатор”. Фактично мова йде про самореалізацію педагога як носія ідей та знання, як узірця суспільної і соціальної моралі, як керівника, організатора і реалізатора цілей і завдань навчально-виховного процесу з учнями.

Різноманітний комплекс очікувань і надій, що покладаються суспільством на викладача, досліджуються у багатьох працях: монографіях, дисертаціях тощо (немає їм ліку). Розроблено безліч соціологічних і соціально-педагогічних методик для оцінювання критеріїв, за якими вивчається система ціннісних орієнтацій освітан.

Одна з таких методик створена на основі висновків, зроблених соціологами – американцем М.Рокичем і росіянином В.А.Ядовим [6]. Це – методика Джейса Вебера [11, с. 56–62]. Вона цілком може бути застосована під час оцінювання дієвості ціннісних орієнтацій педагогічного персоналу навчальних закладів. Дж. Вебер класифікує цінності на базові та інструментальні. До перших він відносить особистісні та соціальні цінності, до других – професійні та моральні. До кожної з них надається:

- набір показників (що мають актуальний характер і для освітніх організацій);
- ступені значущості кожної цінності (від одного до семи);
- коефіцієнт значущості цінності (визначається дослідником);
- вага цінності, що дорівнює добутку ступеня значущості і коефіцієнта значущості.

Все це представлено в таблиці.

№ з/п	Перелік цінностей	Ступінь значущості							Коефіцієнт	Вага
		1	2	3	4	5	6	7		

За результатами дослідження виявляються домінуючі ціннісні орієнтації, які поділяються на:

- особистісно-професійні;
- соціально-професійні;
- особистісно-моральні;
- соціально-моральні.

Якщо використовувати декартівську систему координат, то потрібно включити до неї принаймні три складові ціннісних орієнтацій, за якими надається оцінка, перш за все, цілераціональним та ціннісно-раціональним діям педагога.

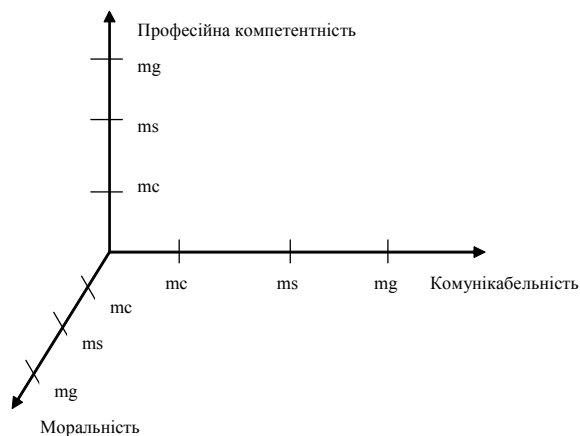


Рис. 1. Основні складові ціннісних орієнтацій викладачів

Існуючі критерії дозволяють аналізувати їх за трьома показниками: А – професійна компетентність; В – моральність; С – комунікабельність. І трьома рівнями позитивного прояву: високий (megas–mg), середній (mesos – ms), низький (micro–mc) (див. рис. 1). Якщо якийсь з показників має нульовий рівень, то це свідчить про непридатність фахівця до виконання функцій педагога.

Нині професійну компетентність, моральність і комунікабельність викладача слід розглядати з позицій нових норм і правил, що актуалізують ціннісні орієнтації.

По-перше, панування в Україні ринкових відносин додало у професійну компетентність таку ціннісну орієнтацію, як конкурентоспроможність, фактичну готовність педагогічних кадрів до переборення кризових ситуацій у суспільстві, зокрема в освіті, з найменшими втратами. Пріоритет ринкових відносин викликав індивідуалізм як надійну підставу для власної професійної самореалізації і, таким чином, послабив колективістський синергетизм. “Історичні надбання західних країн, усталена, розвинута ринкова економіка, тісні контакти з іншими плюралістичними країнами, – вказує А.Бадан, – тільки закріпили та посилили індивідуалізм як прогресивний напрям розвитку суспільства” [12, с. 76]. Ставка на індивідуалізм як на цінність, що компенсує колективістський синергетизм, за ефективного корпоративного менеджменту має перспективу посилити реалізацію творчого потенціалу педперсоналу.

По-друге, сфера освітніх послуг – специфічний ринок, де найважливішими аспектами є відносини між замовниками послуг (учнями, батьками учнів, майбутніми роботодавцями) і виконавцями послуг (навчальними закладами). Ринкові відносини потребують орієнтації на таку соціальну цінність, як соціальне партнерство. Його вимоги накладають на викладача конкретні обов’язки:

- володіти бездоганними професійними знаннями, досвідом та етикетом;
- негайно реагувати на вимоги замовника;
- вміти пристосовуватися до настрою учня заради досягнення мети навчання;

- психолого-педагогічними засобами адаптувати учня та його опікунів – спонсорів до корпоративного духу навчального закладу.

Д.Карнегі стверджує, що ефективність професійної діяльності на 85% залежить від уміння спілкуватися і лише на 15% – від фахових знань. Важливими атрибутами культури спілкування є ввічливість, тактовність, наявність точності та обов'язковості, культура мислення. Вони найкращим чином сприяють партнерським відносинам як основі взаєморозуміння.

Сьогоднішній стан партнерства, як доводять соціологічні дослідження, радше незадовільний. У реальному спілкуванні з учнями, резюмує кандидат психологічних наук Н.Антонова, вчителі частіше реагують на складні ситуації типом поведінки, яка дуже близька до “суперництва”. Учителі рідко аргументують свої судження, часто-густо покладають на учнів відповідальність за конфліктні ситуації на уроках. Молодим учителям у спілкуванні з учнями більш притаманні відчуження – репресивний тип [13, с. 31–32].

По-третє, процес перманентної демократизації і гуманізації освіти поставив у центр соціальних цінностей педкадрів орієнтацію на толерантність. Ця соціально-моральна цінність набула особливої актуальності у зв'язку з прийняттям Декларації принципів толерантності, що була затверджена Генеральною конференцією ЮНЕСКО у 1995 році.

Толерантність розглядається як соціальна цінність і означає повагу та визнання рівності, відмову від домінування і насильства, визнання багатомірності і різноманіття людської культури, норм, вірувань і відмови від зведення цього різноманіття до якоїсь однієї точки зору. Толерантність передбачає повагу до особистості учня. Готовність педагога прийняти його таким, який він є, і взаємодіяти з ним на основі згоди, на основі нормативних вимог [14, с. 46].

Порівняльний соціально-педагогічний аналіз спостережень за взаєминами учителів і учнів шкіл Донецького промислового регіону з 1990 до 2002 року довів, що за цей період в учнів посилився інтерес до вчителів-ерудитів на 11% (з 43% до 54%), до вчителів із високими комунікативними якостями на 3% (з 29% до 32%), але на 14% або знизився інтерес до справедливих учителів, або їх стало менше [15, с. 16].

Наш вітчизняний погляд на корпоративні соціальні цінності практично співпадає з загальноєвропейським. У Празькому Комюніке міністрів вищої освіти Європи, у рамках Болонського процесу були визначені ціннісні орієнтації, що мають забезпечити взаємосприятливість у співпраці вищих навчальних закладів континенту. Головними серед них визнані:

- довіра;
- доречність;
- мобільність;
- сумісність;
- привабливість.

Треба звернути увагу на те, що Європейська Асоціація університетів на третьому Конгресі зробила акцент на таку генералізуючу цінність освіти, як “культура якості”, і визначила деякі стандарти, котрі дозволяють її підтримувати:

- автономія університету;
- сприйняття університетом загальних критеріїв якості;
- готовність до інновацій;
- довгострокове планування, науковий менеджмент;
- академічна система самооцінки;
- моніторинг внутрішньої культури.

Конгрес фактично підтвердив головні положення “Великої Хартії Університетів”, пріоритет серед яких належить насамперед “свободі”:

- викладання;
- досліджень;
- навчання.

На думку відомого російського соціолога Т.Заславської, кінець ХХ ст. позначився різкими змінами у системі цінностей, цільових орієнтирів і критеріїв суспільного прогресу. На перші місця вийшли чинники, що обумовлюють якісні показники життєдіяльності людини. ООН ввела нові інтегративні показники: Індекс розвитку людського потенціалу (ІРЛП) та Індивідуальний індекс соціального розвитку (ІІСР). Кожному фахівцю, який готовий орієнтуватися на високі критерії останнього індексу, потрібно сформулювати комплекс паралельних особистих програм відкритого і закритого типів. У їх складі мають бути, як мінімум: **а)** стратегія індивідуального розвитку; **б)** орієнтири розвитку якості життя; **в)** план професійної кар'єри; **г)** план особистісного і сімейного життя.

Орієнтація освітніх закладів і соціальної спільноти педагогічного персоналу на перспективні соціальні цінності посилює складові ефективності та якості навчально-виховного процесу і позитивного впливу на Індекс розвитку людського потенціалу країни.

#### Висновки

1. Цінності належать до суспільних значущостей, що виконують роль регуляторів дій педагогічного персоналу в межах корпорації як у вузькому (навчальний заклад), так і широкому сенсі (освітня спільнота). За їх допомогою йде процес інтеграції педагогічного персоналу в єдину соціально-професійну спільноту і диференціації персоналу за системою особливих відмінностей, що характеризують неповторний “корпоративний дух” кожного навчального закладу, кожної освітняської установи.

2. Соціальні цінності є домінуючою основою для взаєморозуміння і прагнення задля створення і використання єдиних критеріїв ідентичності у розв'язанні проблем якості освіти. Підтримка і орієнтація на них посилює корпоративну складову у ресурсних витратах навчальних закладів і веде до найефективнішого розв'язання навчально-виховних завдань.

#### Література

1. Фролов С. С. Социология организаций / С. С. Фролов. — М. : Гардарики, 2001.
2. Осипов А. М. Социология образования / А. М. Осипов. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2006.
3. Мир философии: [книга для чтения]. — Ч. I. — М. : Политиздат, 1991.



4. Беккер Г., Босков А. Современная социологическая теория / Г. Беккер, А. Босков. — М., 1961.
5. Волков Ю. Г. Социальные ценности и нормы // Социология: Лекции и задачи : [учебник] / Ю. Г. Волков. — М. : Гардарики, 2003.
6. Общая социология : [учеб. пособие]. — М. : ИНФРА, 2008.
7. Яковлев А. М. Социальные нормы / А. М. Яковлева // Социология. Основы общей теории : [учебник для вузов]. — М. : НОРМА, 2002.
8. Луков Вал., Гневашева В., Захаров Н. Социальные и культурные ценностные ориентации молодежи / Вал. Луков, В. Гневашева, Н. Захаров // Alma mater. — 2008. — № 2.
9. Хасанова Н. И., Завадская И. Е. Развитие ключевых компетенций учащихся на основе социально-профессиональных ценностей / Н. И. Хасанова, И. Е. Завадский // Профессиональное образование. Столица. — 2008. — № 1.
10. Современная западная философия. — М. : Политиздат, 1991.
11. Яхонтова Е. С. Эффективные технологии управления персоналом. — СПб. : Питер, 2003.
12. Бадан А. А. Зіставлення національних та глобальних культурних норм: Захід і Україна / А. А. Бадан // Теорія і практика управління соціальними системами. — 2003. — № 2.
13. Рурик Галина. Комунікативна компетентність вчителя – невід’ємна складова гуманістичного підходу до учнів / Галина Рурик // Вересень. — 2007. — № 3—4.
14. Грива О. Толерантна освіта / О. Грива // Відкритий урок. Плянди. — 2007. — № 4—5. — Ч. I.
15. Плотников П. Педагогічні дослідження соціально-ціннісних орієнтацій учнівської молоді промислового регіону в процесі її соціалізації / П. Плотников // Імідж сучасного педагога. — 2004. — № 4.

---

## VALUE ORIENTATIONS AS THE FACTOR OF CORPORATIVITY OF EDUCATIONAL STAFF

V.Solodkov

The article deals with social values as a social category being social group formers, social acts regulators and criteria for teaching staff's alternative acts in social educational organizations. The author analyzes present-day values of social-professional and teachers in institutions of higher education aimed at satisfaction of a social-group's needs and interests that coincide with the objectives of the social institution of education.

Key words: organization's corporate culture, social values, consolidating and differentiating functions of social values.

УДК: 378.14

## ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ УМОВИ АКТИВІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ ПОЗААУДИТОРНОЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ

Коваль Т.І.

*У статті розглядаються організаційно-методичні умови активізації самостійної позааудиторної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформатизації освіти. Акцентується увага на впровадженні е-навчання в процес самостійної позааудиторної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов.*

*Ключові слова:* організаційно-методичні умови, активізація самостійної позааудиторної навчально-пізнавальної діяльності, інформатизація освіти, е-навчання.

*В статье рассматриваются организационно-методические условия активизации самостоятельной внеаудиторной учебно-познавательной деятельности будущих учителей иностранных языков в условиях информатизации образования. Акцентируется внимание на внедрении е-обучения в процесс самостоятельной внеаудиторной учебно-познавательной деятельности будущих учителей иностранных языков.*

*Ключевые слова:* организационно-методические условия, активизация самостоятельной внеаудиторной учебно-познавательной деятельности, информатизация образования, е-обучение.

Упровадження особистісно орієнтованої парадигми освіти у вищих навчальних закладах у контексті реалізації принципів Болонської декларації спричинило об'єктивну неминучість перенесення акцентів з аудиторної освітньої діяльності на самостійну позааудиторну навчально-пізнавальну діяльність студентів. Гасло "від навчання – до самонавчання" стало проблемою багатьох наукових досліджень і праць, оскільки в кінці ХХ – на початку ХХІ ст. у цієї тенденції намітилися свої об'єктивні передумови, пов'язані із залученням інформаційних технологій у всі сфери життєдіяльності людини, де основним видом діяльності стає робота з інформацією "сам на сам", перш за все шляхом самонавчання [7, с. 27]. Тому нині найактуальнішим є завдання формування потреб у знаннях і створення відповідних умов для саморозвитку, коли в людині постійно підтримуються потреби вчитися та мислити.

Самостійна робота є динамічною системою інтерактивної взаємодії суб'єкта навчання з інформаційним середовищем, у процесі якої формується така риса характеру студента, як самостійність. За С.У.Гончаренком, "самостійність – одна з властивостей особистості. Вона характеризується, по-перше, сукупністю засобів – знань, умінь і навичок,

якими володіє особистість, по-друге, ставленням особистості до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення, а також зв'язками з іншими людьми, які складаються у процесі діяльності" [1, с. 297]. Саме під час самонавчання, коли майбутні вчителі іноземних мов вчать самостійно мислити, розвивають здібності до самонавчання, самоконтролю і самокорекції навчальних досягнень, найефективніше формується їх самостійність.

М.М.Солдатенко переконаний, що "вміння самостійно й творчо працювати є одним з головних критеріїв, які характеризують готовність спеціаліста до професійної діяльності в умовах безперервної освіти. Такі вміння не можуть з'явитися у студента без відповідної системи організації навчального процесу та його забезпечення (методичного, матеріально-технічного тощо), складу викладачів, характеру стосунків у системі "викладач – студент", бажання та стимулів у навчанні та ін." [6, с. 69–70].

З усіх відомих форм самостійності (прикладної, пізнавальної та ін.) для майбутніх учителів іноземних мов, на нашу думку, найважливішим є формування в них пізнавальної самостійності у вирішенні професійно спрямованих завдань в інформаційному середовищі, що розкриває суть

їх пізнавальної діяльності, не піддається чужим впливам і здійснюється відповідно до особистих переконань. Вона спрямована на засвоєння нових знань і на формування у студентів готовності до самонавчання.

В умовах інформаційно-навчального середовища таке поняття, як "готовність до самонавчання", що досліджувалося багатьма вченими (І.А.Зимня, Г.Н.Сериков та ін.), стає важливою характеристикою особистості, значним адаптивним механізмом підвищення інтерактивності в процесі навчання.

Нам імпонує визначення самостійної роботи студентів І.А.Зимньою як навчальної діяльності, яка організується самим студентом відповідно до його внутрішніх пізнавальних мотивів, згідно з програмою, що йому запропонована, і здійснюється ним у раціональний для нього час, контролюється ним самим у процесі навчання і за результатами на основі зовнішнього опосередкованого системного керування з боку викладача [3, с. 95]. Таке визначення цілком підходить до організації самостійної позааудиторної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов в інформаційно-навчальному середовищі.

Нині вагомими чинниками доцільності організації ефективної самостійної позааудиторної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у вищих навчальних закладах стало скорочення аудиторного часу їх навчання до 30 годин на тиждень і впровадження кредитно-модульної системи організації навчально-виховного процесу в контексті реалізації принципів Болонської декларації.

**Метою статті** є визначення організаційно-методичних умов активізації самостійної позааудиторної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформатизації освіти.

Американський соціолог Р.Кроуфорд переконаний, що знання – це здатність застосовувати інформацію в конкретній діяльності.

Відоме гасло "кадри вирішують все" сьогодні можна замінити на "професіонали вирішують все", оскільки лише конкурентоспроможні на ринку праці фахівці можуть продуктивно працювати в нових соціально-економічних умовах. А ще, зважаючи на технологічні інновації, темпи яких усе зростають, і глобалізацію на ринку праці, спостерігається зростаючий попит на професіоналів, котрі здатні впродовж життя неодноразово замінити сферу діяльності, а не на людей, що освоїли лише одну спеціальність. Складником професіоналізму та професійної майстерності називає професійну педагогічну компетентність І.А.Зязюн [5, с. 14]. Для вчителя іноземних мов важливою складовою професійно-педагогічної компетентності є комунікативна компетентність, що є поняттям полісемантичним і розглядається вченими як певний рівень знань та вмінь взаємодії між людьми в суспільстві; як особистісну якість та поведінку, що виявляється у взаємовідносинах між людьми; як здатність людини спілкуватися в професійній та навчальній діяльності, задовольняючи свої інтелектуальні запити, або в типових умовах професійної педагогічної діяльності та ін. Тому нині важливим є підви-

щення рейтингу комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі їх підготовки у вищих навчальних закладах.

Організація індивідуального підходу до кожного студента – важливий дидактичний принцип підготовки фахівців у вищій школі, зокрема майбутніх учителів іноземних мов. Серед традиційних форм навчання переважають групові форми навчальних занять, які спрямовані на розвиток у майбутніх учителів іноземних мов комунікативних якостей. Важливою перевагою традиційних методик навчання є те, що вони несуть безпосередній виховний та стимулювальний вплив викладача на особистість студента. Іноді одна публічна лекція може дати для студента більше, ніж сучасні електронні засоби навчання.

Під час традиційного навчання організація індивідуальної чи групової навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов залежить лише від викладача, а в процесі електронного навчання (е-навчання) такі навчально-методичні ідеї потребують наявності як технічних, так і спеціально розроблених віртуальних навчальних середовищ і електронних засобів самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

Необхідно зазначити, що е-навчання доцільно організовувати під час самостійної позааудиторної навчально-пізнавальної діяльності студентів як для реалізації індивідуального підходу, так і в процесі їх групової навчально-пізнавальної діяльності. Реалізація індивідуалізації навчання дає змогу кожному студенту опанувати навчальну дисципліну за оптимальною індивідуальною траєкторією учіння з метою досягнення певної мети навчання, поставленої викладачем чи ним самим. Це потребує наявності у вищих навчальних закладах мультимедійних та телекомунікаційних технологій навчання та відповідно підготовлених до їх упровадження у навчальному процесі викладачів. При цьому можна втілити такі навчально-методичні ідеї, як індивідуалізація та диференціація навчання студентів, впровадження диференціації завдань для самопідготовки за рівнем складності, реалізація оперативного зворотного зв'язку, створення сприятливих умов для всебічного розвитку особистості майбутнього фахівця, а саме: розвиток у нього творчого, логічного і системного мислення; формування мотиваційних чинників неперервного учіння та професійно значущих якостей; підвищення рівня готовності майбутніх учителів іноземних мов до використання інформаційних технологій у майбутній професійній діяльності; програмне керування навчально-пізнавальною діяльністю студентів з метою підготовки кожного у процесі самостійної позааудиторної навчально-пізнавальної діяльності за індивідуальною траєкторією учіння; об'єктивність контролю знань, умінь і навичок з дисциплін, формування вмінь самонавчання, самоаналізу та самокорекції під час засвоєння навчального матеріалу тощо.

Можна охарактеризувати е-навчання такими чинниками: *гнучкістю*, що забезпечує організацію навчання у зручний для майбутнього фахівця час, у зручному місці та темпі; *модульністю*, що дає змогу студенту здійснювати контроль та самоконтроль

своїх навчальних досягнень з кожного навчального модуля, а викладачеві додавати нові навчальні модулі згідно з потребами часу та за набором навчальних модулів формувати робочу програму, яка відповідає індивідуальним і груповим потребам; *рентабельністю* – економічною ефективністю, що проявляється завдяки використанню чинних технічних засобів, оскільки студенти можуть працювати як самостійно, так і під керівництвом викладача на будь-якому комп'ютері (навіть домашньому), підключеному до мережі Інтернет, та в будь-який час; *мобільністю* – реалізацією ефективного оперативного зворотного зв'язку, що є головною вимогою успіху процесу е-навчання; *масовістю* – доступністю студентів до багатьох джерел навчальної та методичної інформації (електронних бібліотек, автоматизованих словників, електронних дидактичних матеріалів, інформаційних ресурсів мережі Інтернет), а також можливістю спілкування студентів як між собою, так і з викладачем за допомогою мережних засобів комунікації; *технологічністю*, що забезпечує використання в процесі професійної підготовки нових досягнень мультимедійних та гіпертекстових технологій; *новим статусом викладачів*, який передбачає їх нову роль з функціями консультування, координування пізнавального процесу тощо; *новим статусом студентів*, який має на меті самоорганізацію та готовність до самонавчання, а також самостійне оволодіння знаннями, вміннями і навичками.

Останнім часом усе більше уваги приділяється впровадженню електронних засобів навчання у процес самостійної позааудиторної роботи майбутніх учителів іноземних мов. Можна визначити такі електронні засоби навчання за функціональним призначенням, що найчастіше використовуються у вищих навчальних закладах:

1) *довідково-інформаційні* – електронні тексти лекцій, гіпертекстові навчально-методичні матеріали, розміщені на веб-сторінках викладачів, інформаційні матеріали мережі Інтернет, електронні енциклопедії, довідники та інструкції, інформаційні матеріали веб-сайтів, веб-сторінок та інформаційних порталів тощо;

2) *демонстраційно-моделювальні* – імітаційні мультимедійні моделі, що використовуються замість динамічних плакатів, комп'ютерні рольові ігри;

3) *контролюючі* електронні засоби навчання, призначені для визначення рівня навчальних досягнень студентів – автоматизовані контролюючі тести, комплекси вправ для самоконтролю знань, умінь і навичок студентів;

4) *навчально-контролюючі* електронні засоби навчання, призначені для одержання і контролю знань, умінь і навичок студентами самостійно чи під керівництвом викладача. До них можна віднести електронні посібники, дистанційні курси, мультимедійні навчальні курси, комп'ютерні програми та тренажери, розташовані на комп'ютері чи в мережі Інтернет;

5) *програмні засоби системного та прикладного призначення*, що є теж електронними засобами навчання, оскільки допомагають студентам у навчанні. Це автоматизовані словники, системи машинного перекладу, системи обробки текстової

інформації, графічні процесори, засоби створення мультимедійних презентацій та ін.

Електронні засоби навчання, що розміщуються в інформаційно-комп'ютерному навчальному середовищі, можуть пред'являти зміст навчання, контролювати і корегувати у майбутніх фахівців знання, уміння та навички з дисциплін, що вони вивчають, та здійснювати програмне керування їх навчально-пізнавальною діяльністю з метою створення кожного умов навчання за індивідуальною траєкторією учіння. Такі засоби мають стати для студента певною мірою партнером у самонавчанні, допомагаючи йому засвоїти нові способи професійної діяльності, стимулювати до учіння та професійної інформаційно-комп'ютерної діяльності, розвивати системне, логічне, креативне та критичне мислення, а також слугувати джерелом навчально-пізнавальної та світоглядної інформації.

Під час використання студентами електронних засобів навчання завжди повинна бути присутня деяка інтерактивність, оскільки вони повинні відповідати на дії комп'ютера і бути активними в навчально-пізнавальній діяльності.

Організація процесу спілкування в процесі безкомп'ютерного навчання є досить простим завданням (опитування студентів, обговорення, проведення семінарів і круглих столів тощо). Забезпечення аналогічного процесу під час е-навчання є проблемою, яку вивчали багато дослідників (В.Ю.Биков, В.І.Гриценко, В.М.Кухаренко, В.М.Монахов, С.О. Сисоєва, Е.С.Полат та ін.).

Навчально-пізнавальна діяльність майбутніх фахівців із використанням електронних засобів навчання та телекомунікаційних технологій може ґрунтуватися на реалізації таких видів інтерактивного спілкування – між студентом і електронним засобом навчання, міжособистісного спілкування студентів, між студентами і викладачем, між студентами та програмними засобами керування їх самостійною навчально-пізнавальною діяльністю.

Найважливішою характеристикою інтерактивного електронного засобу навчання є його здатність забезпечити оперативний зворотний зв'язок як реакцію на дію студента. Суб'єкт-об'єктний зворотний зв'язок як зв'язок між електронним засобом навчання та суб'єктами навчання здійснює навчально-розвивальні впливи на студентів та програмне керування процесом їх навчання за індивідуальною траєкторією учіння через організацію комп'ютерного контролю й оцінювання рівня їх успішності та програмну самокорекцію знань, умінь і навичок.

Суб'єкт-суб'єктний зворотний зв'язок встановлює зв'язок між суб'єктами навчання (викладачем та студентом, студентами між собою) з метою здійснення навчально-розвивальних впливів з боку викладача на особистість студента і одного студента на інших у процесі групових видів їхньої навчально-пізнавальної діяльності в інформаційно-навчальному середовищі. Реалізація оперативного зворотного зв'язку з використанням мережних засобів дозволяє викладачу організувати активний взаємозв'язок зі студентами, дискусії та семінари з проблемних питань, надаючи їм відповідні консультації на відстані.

Особливістю сучасних інтерактивних електронних засобів навчання є також забезпечення нелінійного доступу до інформації, що здійснюється з використанням гіпертекстової технології та дозволяє організувати навчання кожного студента за індивідуальною траєкторією учіння. Гіпертекстова технологія набула поширення завдяки можливостям створення гіпертексту за допомогою мови HTML (англ. HyperText – надвеликий, збільшений текст, HyperText Markup Language – гіпертекстова мова розмітки). Гіпертекст – це здатність поєднувати в єдиний смисловий ланцюжок інформацію різного виду, яка може розміщуватися не лише в різних файлах, а й на різних комп'ютерах. Він містить текстові елементи, які об'єднані тематикою і ґрунтуються на асоціативних зв'язках – гіперзв'язках, що пов'язують текстові елементи в єдине ціле. Використання гіпертексту робить можливим багаторівневий розподіл навчального матеріалу, при якому на верхньому рівні знаходиться найбільш істотна інформація, а доступ до нижчого рівня надається за запитом.

Важливою характеристикою інтерактивних електронних засобів навчання, що застосовуються в процесі самостійної позааудиторної навчально-пізнавальної діяльності студентів, є можливість адаптації цих засобів до індивідуальних особливостей студентів, їхніх навчальних досягнень та здібностей, що найчастіше реалізується шляхом упровадження рівневої диференціації завдань різних рівнів складності. Впровадження диференційованого навчання дозволяє запобігти прогалинам у знаннях або усунути їх, “вирівняти” підготовку студентів, мотивувати їх до навчання, поглибити й розширити знання, вміння й навички, задовольнити різноманітні пізнавальні інтереси.

Ще одна не менш важлива характеристика інтерактивних електронних засобів навчання є реалізовані в них стратегії керування самостійною позааудиторною навчально-пізнавальною діяльністю студентів, що безпосередньо впливає на рівень їх автономії.

Автономне навчання розглядається як вищий рівень навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців, оскільки його організація вимагає великої мотивації, організованості та готовності до самонавчання.

Ознаками автономного навчання можна вважати здійснення студентом навчально-пізнавальної діяльності наодинці або у співробітництві з іншими студентами з можливістю одержання консультативної допомоги з боку викладача, а також надання студенту права вибору темпу, часу та місця навчально-пізнавальної діяльності, режимів керування нею, навчальних матеріалів і навчальних завдань різних рівнів складності залежно від власних навчальних досягнень, інтересів, здібностей та можливостей, способів самоконтролю, рефлексії та самооцінки.

За твердженням Т.М.Гусак, рівень автономії студента залежить від того, як вирішується “суперечність між внутрішньою незалежністю студента і одночасною його зовнішньою залежністю від викладача” [2, с. 64]. Автор розмежовує рівні автономії за критерієм “тип педагогічної взаємодії”, який співвідноситься з характером керування навчальною діяльністю студента викладачем. Т.М.Гусак виділяє такі типи педагогічної взаємодії: авторитарну;

особистісно орієнтовану; індивідуально орієнтовану та самоорієнтовану. Цим типам педагогічної взаємодії відповідають такі види автономії студента: нульова, напівавтономія, частково залежна автономія, повна автономія. Останній тип педагогічної взаємодії реалізує автономію студента найбільшою мірою [2, с. 69–71].

Рівень автономії студента також залежить від того, які стратегії керування самостійною навчально-пізнавальною діяльністю студентів передбачені в електронному засобі навчання.

У сучасних інтерактивних електронних засобах навчання найчастіше реалізуються такі стратегії керування навчально-пізнавальною діяльністю студентів, як жорстке керування, диференційоване керування і самокерування.

*Жорстке керування* передбачає організацію повного керування діями студентів з боку програмного засобу в процесі їх самостійної навчально-пізнавальної діяльності, тобто визначення рівня складності навчальних завдань, їх обсягу, темпу виконання тощо. При цьому вільний доступ студентів до визначених викладачем адрес інформаційних ресурсів мережі Інтернет може визначати часткову їх автономію.

*Диференційоване керування* з боку програмного засобу передбачає одержання кожним студентом як результат виконання автоматизованих тестових завдань рекомендацій, якого рівня складності завдання він повинен виконати. Обсяг завдань будь-якого рівня складності студенти можуть обирати самостійно з урахуванням своїх навчальних досягнень і можливостей, що вказує в даному разі на обмеження їх автономії в середовищі електронного засобу навчання.

Відсутність керування з боку електронного засобу навчання має на меті роботу студентів у режимі *самокерування*, тобто повної автономії, коли кожен студент сам обирає мету навчання, рівень складності та обсяг навчальних завдань, темп їх виконання тощо, враховуючи свої здібності, можливості та навчальні досягнення. І тільки при реалізації повної автономії студентів у середовищі електронного засобу навчання можна говорити про високий рівень його інтерактивності.

Щодо організації контролю навчальних досягнень студентів у процесі їх навчально-пізнавальної діяльності, то тестові завдання, що створюються на паперових носіях інформації, є найпоширенішими у вищих навчальних закладах і залишаються найдоступнішими та дешевими. Але такий підхід до контролю знань є звичайно суб'єктивним, оскільки викладач сам оцінює не лише якість знань студентів, а і якість своєї роботи. Тому доцільніше в процесі самонавчання студентів пропонувати тестові завдання оцінювання навчальних досягнень не в паперовому, а в електронному вигляді.

Теоретичні та експериментальні дослідження автоматизованого тестового контролю навчальних досягнень студентів виявили низку переваг та особливостей його використання в процесі професійної підготовки студентів [4, с. 65–70]. Автоматизований тестовий контроль дозволяє:

- вирішити проблему суб'єктивізму в оцінюванні навчальних досягнень студентів, підвищити їх довіру до одержаних під час тестування балів;

- забезпечити об'єктивні умови тестування для всіх студентів (варіант тесту для кожного студента генерує тестова система, а не викладач);

- забезпечити індивідуальний характер контролю й оцінювання знань студентів (студенти можуть вибирати індивідуальну траєкторію контролю з вибором певних варіюваних параметрів – складності завдань, кількості запитань, часу на виконання тестового завдання тощо);

- виявити ті прогалини в знаннях, які ще потрібно доопрацювати;

- поглибити рефлексію та підвищити пізнавальну мотивацію студентів за умови регулярного та частого використання автоматизованого тестового контролю;

- оперативність та безпомилковість обробки результатів контролю й оцінювання навчальних досягнень студентів;

- здійснити динамічне відслідкування ходу тестування, під час якого до бази даних записуються всі відповіді студентів, які надалі можуть бути використані для глибшого аналізу та діагностики засвоєння навчального матеріалу;

- зменшити під час тестування імовірність появи емоційних стресів і переживань студентів та ін.

Доцільно використовувати у процесі самостійної позааудиторної роботи автоматизовані тести в режимі самоконтролю із завданнями, що є аналогічними до тих, які будуть подані на заняттях під час контрольного тестування навчальних досягнень студентів. Такі тести дозволяють підготуватися кожному студенту до контрольного тестування, тобто перевірити рівень своєї готовності до занять.

Проаналізувавши чинники, що визначають роль і значення самостійної позааудиторної навчально-пізнавальної діяльності студентів, приходимо до висновку, що задля її активізації найголовнішим є створення у вищому навчальному закладі певних організаційно-методичних умов.

Ці умови полягають у:

1) формуванні у майбутніх учителів іноземних мов пізнавальної самостійності та готовності до самонавчання;

2) підвищенні рейтингу комунікативної компетенції у процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов, забезпечення інноваційного та професійно спрямованого характеру змісту їх позааудиторної навчально-пізнавальної діяльності;

3) впровадженні е-навчання в процес самостійної позааудиторної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов;

4) організації самостійної позааудиторної навчально-пізнавальної діяльності студентів з інтерактивними електронними засобами навчання, у яких присутні такі характеристики, як нелінійний доступ до навчальної інформації з використанням гіпертекстової технології, міжособистісне спілкування між суб'єктами навчання, оперативність зворотних зв'язків, адаптація програмного засобу до індивідуальних особливостей студентів та право вибору студентами навчальних завдань, інформації, наочності;

5) забезпеченні автономної роботи студентів (повної, обмеженої, часткової) в інформаційно-навчальному середовищі з реалізацією відповідних стратегій керування (жорсткого, диференційованого і самокерування) самостійною позааудиторною навчально-пізнавальною діяльністю студентів;

6) активному залученні студентів до комунікативної суб'єкт-суб'єктної взаємодії в інформаційно-навчальному середовищі;

7) забезпеченні доступності кожного студента до навчально-методичних матеріалів на паперових та електронних носіях інформації з дисциплін, що вивчаються;

8) проведенні систематичного автоматизованого контролю та самоконтролю навчальних досягнень студентів з навчального матеріалу, який був опрацьований ними під час самостійної позааудиторної навчально-пізнавальної діяльності.

### Література

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. — К. : Либідь, 1997. — 376 с.
2. Гусак Т. М., Малінко О. Г. Підвищення самостійності студентів під час вивчення іноземних мов / Т. М. Гусак, О. Г. Малінко // Педагогіка і психологія. — 2000. — № 4. — С. 61—69.
3. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. — М. : Русский язык, 1989. — 220 с.
4. Морська Л. І. Теоретико-методичні основи розробки та застосування комп'ютерного педагогічного тесту : [монографія] / Л. І. Морська. — Тернопіль : Видавництво "Астон", 2006. — 160 с.
5. Педагогічна майстерність : [підручник] / І. А. Зязюн, П. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. — [2-е вид., доп. і перероб.]. — К. : Вища школа, 2004. — 422 с.
6. Солдатенко М. М. Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності : [монографія] / М. М. Солдатенко. — К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. — 198 с. — Бібліогр. : с. 173—197.
7. Зборовский Г., Шукшина Е. Самообразование – парадигма XXI века / Г. Зборовский, Е. Шукшина // Высшее образование в России. — 2003. — № 5. — С. 25—32.

## THE ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL CONDITIONS OF SELF-TEACHING ACTIVATION OF FUTURE FOREIGN LANGUAGES TEACHERS UNDER THE INFORMATION OF EDUCATION

T.Koval

The organizational and methodological conditions of self-teaching activation of future foreign languages teachers under the information of education are developed in the article. E-education implementation in the self-teaching process of future foreign languages teachers is stressed by the author.

Key words: organizational and methodological conditions, self-teaching activation, e-education, information of education.

УДК 81:37.016:378.147:37.015.3

## РЕФЛЕКСИЯ КАК ОСНОВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

**Богатикова Л.И.**

*У статті розглядається проблема рефлексії у навчанні іншомовного спілкування як процесу самоаналізу суб'єктом своєї власної свідомості, поведінки та досвіду. Пропонується алгоритм рефлексії у процесі виконання комунікативних завдань. Акцентується думка про необхідність використання рефлексії для розвитку здатності до емпатії.*

*Ключові слова: рефлексія, алгоритм рефлексії, емпатія, педагогічна взаємодія, навчання іншомовного спілкування.*

*В статье рассматривается проблема рефлексии в обучении иноязычному общению как процесса и результата самоанализа субъектом своего сознания, поведения и состояний собственного опыта. Предлагается алгоритм рефлексии в процессе выполнения коммуникативных заданий. Подчеркивается мысль о необходимости использования рефлексии для развития способности к эмпатическому видению.*

*Ключевые слова: рефлексия, алгоритм рефлексии, эмпатия, педагогическое взаимодействие, обучение иноязычному общению.*

Поскольку образовательный процесс сводится в основном к взаимодействию логико-психических сфер педагога и учащегося, учитель должен располагать особым родом информацией, отражающей внутреннюю деятельность учащегося и свою собственную. Такую информацию можно получить с помощью **рефлексии**, которая в научной литературе понимается как способность человека отразить внутренний мир свой и других людей. Результат, будучи осознанным, даёт информацию, называемую **рефлексивной** [2].

Способность к критической рефлексии выступает в качестве обязательного условия развития личности обучающегося и его автономии. В психологии термин «рефлексия» толкуется как размышления человека о своих ощущениях, суждениях, знаниях и анализ внутренней деятельности. Рефлексию можно рассматривать с двух сторон: в педагогическом и коммуникативном процессах. Так, педагогическая рефлексия рассматривается как особый вид теоретической деятельности человека, направленной на самопознание и осмысление его собственных действий и их законов. В современной науке под рефлексией обычно понимают анализ и осознание своей учебной деятельности и её результатов. Оценка результативности своей деятельности осуществляется субъектом через самонаблюдение, самоконтроль, саморазмышление, самоанализ, что и составляет сущность рефлексии. В процессе межкультурного

общения рефлексия означает способность человека мысленно представить и оценить ситуацию, представить себя в ней, свои логико-психологические и другие возможности; сложившуюся в уме партнёра вероятную картину ситуации и его представление о себе (партнёре), свой образ в этой картине и т.п. Рефлексивная информация служит основанием для выбора способов деятельности, способов выбора адекватного речевого и неречевого поведения. Таким образом, суть рефлексии в условиях коммуникации сводится к взаимотождествлению, самооценке в результате взаимодействия коммуникантов. В общем, **рефлексия является процессом и результатом самоанализа субъектом своего сознания, поведения, внутренних психических актов и состояний собственного опыта, личностных структур**. Применительно к обучению **педагогическая рефлексия – это процесс и результат фиксирования субъектами (участниками педагогического процесса) состояния своего развития, саморазвития и причин этого состояния** [1, с. 112].

Рефлексия необходима: а) для выполнения функции обратной связи, недостаток которой ощущает педагог; б) для контроля обратной связи, ложно организуемой партнёром (в случае неадекватности целей субъекта и объекта); в) для выявления сбоев в русле обратной связи.

Рефлексия в педагогическом процессе включает следующие компоненты: 1) анализ педагогом

деятельности учащихся; 2) анализ педагогом своей педагогической деятельности; 3) анализ учащимся своей деятельности; 4) анализ учащимся деятельности педагога (учителя); 5) анализ учащимся педагогического взаимодействия.

*Процедура рефлексии в педагогическом процессе* складывается из трёх ведущих компонентов: 1) фиксации состояния развития; 2) определения причин этого состояния; 3) оценки продуктивности развития в результате состоявшегося педагогического взаимодействия.

*Сначала* субъект педагогического взаимодействия вербально фиксирует своё состояние развития в следующих сферах:

- **эмоционально-чувственной** (происходило ли нарастание эмоциональной возбудимости; испытывал ли учащийся положительные или отрицательные эмоции: радость, огорчение, удовлетворение, разочарование, недоумение, восторг, благодарность, успех и т.д.);

- **потребностях** (пассивное или активное состояние; появилось ли стремление, желание к деятельности, к саморазвитию);

- **мотивационной** (какие переживания вызвала деятельность (взаимодействие); насколько деятельность (взаимодействие) оказалась лично значимой для субъекта; внешние и внутренние мотивы);

- **интересах** (какие интересы появились; на что они направлены; уровень развития интересов; познавательные интересы и др.);

- **ценностных ориентациях** (что явилось личной ценностью; как обогатился спектр ценностей; в чём проявилась ценность и т.д.);

- **деятельностной** (какую деятельность это взаимодействие стимулирует; какую корректирует; от какой деятельности заставляет отказаться; насколько обогащает опыт деятельности и т.п.);

- **гностической, знаниевой** (что произошло со знаниями; последовало ли наращивание, углубление знаний; систематизировались ли они; что нового узнал и т.п.);

- **сознании** (осуществилось ли осознание чего-нибудь, своей деятельности; произошло ли соотнесение своего смысла о чём-либо с другими смыслами; как изменилась “Я-концепция”; самооценка своей деятельности);

- **умениях** (приобрёл ли какие-нибудь умения; как изменилось состояние имеющих умения).

*Вторым шагом* в осуществлении процедуры рефлексии в педагогическом процессе является определение субъектом причин зафиксированного состояния развития. Среди причин можно отметить: успешность деятельности (взаимодействия); смену видов деятельности; интересное содержание; благоприятную атмосферу общения; возможность творчества; личностную ценность, значимость обсуждаемых проблем, осуществляемой деятельности, получаемых знаний; использование на занятиях инновационных педагогических методов, технологий и др.

*Заканчивается* процедура рефлексии оценкой участниками педагогического процесса продуктивности своего развития в результате состоявшегося взаимодействия. Под **оценкой** понимается мнени-

е самого субъекта педагогического взаимодействия о степени, уровне своего развития и влиянии на него отдельных компонентов педагогического взаимодействия (содержания, деятельности, педагогических технологий, общения и др.); установление самим субъектом качества, степени, уровня развития, качества реализованного взаимодействия [1, с. 116–117].

Сущность рефлексии в коммуникативном процессе аналогична, но в данном случае имеется в виду оценка и самоанализ своей коммуникативной деятельности и поведения в иноязычном общении, оценка и анализ восприятия личности собеседника.

Рефлексия способствует формированию такого качества характера языковой личности, как эмпатия, т.е. способности к вживанию в переживания другого индивида, правильной оценке речевого и неречевого поведения собеседника, что необходимо для осуществления эффективного межкультурного общения. В связи с чем можно сказать, что применительно к иноязычному общению рефлексия предполагает как анализ своего речевого и неречевого поведения, так и своего собеседника. Поэтому, на наш взгляд, при обучении иноязычному общению очень важно опираться не только на педагогическую, но и коммуникативную рефлексии для совершенствования педагогического процесса и технологий обучения иноязычному общению. Способность к эмпатическому видению развивается на основе выполнения различных коммуникативных упражнений и заданий, речевых и психологических тренировок и сопровождается рефлексией, таких как:

- Say how you feel when you are given compliments: “I feel embarrassed/lonely/frightened/happy/delighted” etc. Explain why.

- Select a person from the group whom you would give a compliment on his/her appearance, abilities, clothes and other things and give some additional information why you have paid such a compliment; compare it with your partner’s choice.

**Алгоритм рефлексии** в данном случае может быть следующим:

- расскажите о своем эмоциональном состоянии (радость, смущение, недоумение, удовлетворение и проч.);

- оцените свои знания и умения, как нужно делать комплимент и как на него реагировать (не узнали ничего нового, знания расширились и проч.);

- назовите причины своего состояния (интересное/неинтересное, содержательное/неинтересное упражнение/задание; недостаточность тренировки, знаний);

- оцените свою деятельность (правильно ли выполнил задание; обратил внимание на то, как реагирует собеседник на...; было ли трудно предугадать реакцию собеседника; во время выполнения упражнения я приобрел... / задумался над тем, как...; научился определять эмоциональное состояние собеседника, прогнозировать его речевое поведение и проч.).

К наиболее приемлемым приемам развития способности эмпатического видения можно также отнести **“Речевой тренинг”**, предполагающий использование невербальных действий (мимики,



жестов, поз, улыбки и проч.) в сочетании с вербальными при воспроизведении разговора в определенной ситуации:

- воспроизведите разговор, опираясь на следующие разметки невербальных действий (изобразив на лице выражение страха, удивления, сочувствия, отвращения, горя и проч.);

- воспроизведите разговор, объединив невербальные знаки (например, жест открытости, жест подозрительности, рукопожатие, отсутствие рукопожатия и проч.) с вербальными средствами.

**Алгоритм рефлексии** после выполнения этого тренинга может быть следующим:

- проанализируйте свое эмоциональное состояние при выполнении этого задания (удовольствие, радость, неудовлетворенность, смущение, огорчение, недоумение и проч.);

- оцените свои умения и навыки использования невербальных средств в сочетании с вербальными для выражения своего намерения/интенции (достаточно хорошие/недостаточно развитые; трудно/легко объединять невербальные средства с вербальными/выражать определенные эмоциональные состояния с помощью невербальных/вербальных средств; нет необходимости развивать данные умения и проч.);

- оцените продуктивность своей деятельности (правильно ли было выполнено данное задание; адекватность использования соответствующих невербальных средств для выражения определенного эмоционального значения; адекватность восприятия эмоционального состояния своего собеседника; сумели ли правильно определить интенции и намерения, смысл и особенности речевого и неречевого поведения своего собеседника и т.д.).

В качестве иллюстрации использования рефлексии в процессе обучения иноязычному общению ниже приводится пример коммуникативного задания-игры **“Острова”**.

На большом листе бумаги рисуется карта с изображением островов со следующими названиями: о.Радости, о.Грусти, о.Недоумения, о.Тревоги, о.Ожидания, о.Просветления, о.Воодушевления, о.Удовольствия, о.Наслаждения и др., на карту также наносится Бермудский треугольник.

Карта островов вывешивается на доске (стене), и каждому участнику взаимодействия предлагается выйти к карте и маркером (фломастером) нарисовать свой кораблик в соответствующем районе карты, который отражает душевное, эмоционально-чувственное состояние участника после состоявшегося взаимодействия (выполнения какого-либо задания, языковой/ролевой игры, обсуждения какой-либо проблемы и проч.).

Например, состояние после состоявшегося речевого общения (обсуждения некой проблемы) взаимодействия характеризуется чувством удовлетворения, осознанием полезности дела, положительными эмоциями. Следовательно, нужно нарисовать кораблик, дрейфующий между островами Удовольствия, Радости и Просветления.

После заполнения карта вывешивается на всеобщее обозрение. Учитель может предложить проанализировать её. При этом каждый участник имеет право нарисовать на карте какой-либо новый остров со своим названием, если его не совсем устраивают уже имеющиеся. Такая карта может быть использована в конце учебного дня на протяжении определённого периода времени, а также вывешивать в аудитории и в конце недели сравнивать их, выяснив, как изменилось состояние учащихся.

Таким образом, использование рефлексии способствует не только совершенствованию технологий обучения иностранному языку, развитию коммуникативной компетенции иноязычного общения, но и способности к эмпатическому видению, в частности.

#### Литература

1. Кашлев С. С. Технология интерактивного обучения / С. С. Кашлев. — Минск : ЧУИП “Белорусский верасень”, 2005. — 196 с.

2. Шамова Т. И. Воспитательная система школы: сущность, содержание, управление / Т. И. Шамова. — М. : Центр гуманит. лит., 2003. — 199 с.

---

### REFLECTION AS THE BASIS OF PEDAGOGICAL INTERACTION IN THE PROCESS OF TEACHING SPEAKING

L. Bogatikova

The article considers the problem of introspection (reflection) in teaching speaking as a process and result of self-questioning and self-examination of one's awareness, behavior and state of one's self-experience. The idea of using introspection for development of empathy is emphasized and the algorithm of introspection of a communicative activity is given.

**Key words:** reflection, algorithm of introspection, empathy, pedagogical interaction, teaching speaking.

УДК 371.124:81'243

## ВИМОГИ ДО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ПРОФІЛІЗАЦІЇ ШКОЛИ

Полонська Т.К.

*Запровадження профільного навчання в старшій школі та допрофільної підготовки в основній школі висуває нові вимоги до сучасного вчителя, у т.ч. вчителя іноземної мови. Підготовка і перепідготовка педагогічних кадрів є однією з умов профілізації освіти в Україні. У статті аналізуються сучасні вимоги до теоретичної і практичної підготовки вчителів іноземних мов. На прикладі базової моделі допрофільної підготовки з іноземної мови учнів основної школи показано необхідність зміни функцій і завдань сучасного вчителя іноземної мови.*

*Ключові слова:* профільне навчання, профілізація освіти, допрофільна підготовка.

*Введение профильного обучения в старшей школе и допрофильной подготовки в основной школе выдвигает новые требования к современному учителю, в том числе учителю иностранного языка. Подготовка и переподготовка кадров выступает основным условием профилизации образования в Украине. В статье анализируются современные требования к теоретической и практической подготовке учителя иностранного языка. На примере базовой модели допрофильной подготовки по иностранному языку учеников основной школы показана необходимость изменения функций и заданий современного учителя иностранного языка.*

*Ключевые слова:* профильное обучение, допрофильная подготовка, профилизация образования.

Реформаційні процеси, що відбуваються останніми роками в освітній галузі України, зумовлені як інтенсивними змінами в політичному, економічному і соціальному житті нашої держави, так і процесами оновлення освітніх систем європейських країн. Ці зміни стосуються розроблення нових стандартів, оновлення навчальних програм і змісту освіти, створення підручників і навчальних посібників нового покоління, застосування нових форм і методів навчання тощо.

Загальні вимоги до українського педагога викладено в статті 24 Закону України "Про загальну середню освіту": "Педагогічним працівником повинна бути особа з високими моральними якостями, яка має відповідну педагогічну освіту, належний рівень професійної підготовки, здійснює педагогічну діяльність, забезпечує результативність та якість своєї роботи, фізичний та психічний стан здоров'я якої дозволяє виконувати професійні обов'язки в навчальних закладах загальної середньої освіти" [1, с. 114].

Докорінні зміни в сучасній системі загальної середньої освіти, зокрема запровадження профільного навчання в старшій школі та допрофільної

підготовки у 8–9 класах основної школи, викликали потребу в підготовці вчителя нової генерації, здатного не лише забезпечувати учнів глибокими знаннями, навичками й уміннями, а й готувати їх до реального життя в умовах нового суспільства, починаючи із самостійного вибору профілю навчання. Суть вимоги до підготовки сучасного вчителя було певним чином озвучено ще в Концепції загальної середньої освіти у 2001 році, де підкреслювалося, що діяльність педагога не повинна обмежуватися лише викладанням власного предмета. Важливим має бути вміння вчителя організувати навчальний процес як педагогічну взаємодію, спрямовану на розвиток особистості, її підготовку до розв'язання життєвих завдань [3]. Більш конкретно про необхідність підготовки педагогічних кадрів із урахуванням потреб профільної школи і перепідготовки вчителів з орієнтацією на організацію допрофільної підготовки в основній школі та викладання профільних предметів і спеціальних курсів у старшій школі йдеться в Концепції профільного навчання в старшій школі [5].

Саме тому особливо актуальними нині є слова великого українського педагога-вченого В.О.Сухом-

линського про те, що через 3–5 років після закінчення вищого навчального закладу вчитель повинен знати в 3, 5, 10 разів більше, ніж він знав у перший рік своєї роботи. Отже, освіта, здобута у вищому навчальному закладі, вимагає систематичного коректування й удосконалення, тобто вчитель має постійно дбати про своє особистісне і професійне зростання, зважаючи на нові вимоги, що постають перед суспільством у цілому і школою зокрема.

Однією з умов уведення профільного навчання є підготовка, підвищення кваліфікації і перепідготовка педагогічних кадрів для профільної школи. В умовах запровадження профільного навчання вчитель має бути не просто професіоналом, що відповідає профілю і спеціалізації своєї діяльності, але й забезпечувати: варіативність і особистісну орієнтацію освітнього процесу; практичну орієнтацію освітнього процесу з уведенням інтерактивних компонентів (проектно-дослідні та комунікативні методи); профільне самовизначення старшокласників, формування здібностей і компетентностей, необхідних для продовження ними профільного навчання в старшій, а можливо, і вищій школі.

Нові вимоги до вчителя потребують подальшої модернізації педагогічної освіти і підвищення кваліфікації діючих педагогічних кадрів, оскільки саме на останніх покладається основний обсяг роботи в період поетапного введення профільного навчання. Ця робота полягає в осучасненні змісту освіти та його забезпеченні (підготовка або оновлення стандартів, навчальних планів і програм, підручників, навчальних і методичних посібників; перепідготовка кадрів тощо). У свою чергу, перехід на допрофільне навчання вимагає науково-методичного і матеріального забезпечення допрофільної підготовки, метою якої є самовизначення особистості школяра у виборі профілю навчання в старшій школі, тобто способу одержання подальшої освіти.

Проблеми сучасної освіти не можна відокремлювати від модернізації іншомовної освіти, що обумовлена, в свою чергу, процесами глобальної культурної інтеграції на міжнародному рівні. Зміна соціокультурної ситуації викладання іноземних мов в Україні у зв'язку з приєднанням її до Болонського процесу створення загальноєвропейського освітнього простору зачепила аспекти профільно орієнтованого навчання не лише у вищій школі, але й у загальноосвітніх навчальних закладах.

Таким чином, викладені вище загальні вимоги до сучасного педагога безпосередньо стосуються і вчителя іноземної мови. Щодо специфічних вимог до педагога-філолога іноземної мови, то про них ітиметься в нашій публікації далі.

Різні аспекти підготовки учителів іноземної мови досліджувалися багатьма вітчизняними і зарубіжними науковцями (О.Бігич, А.Заболотська, І.Зимня, В.Карташова, В.Кузовлев, Н.Молодиченко, І.Москальова, Ю.Пассов, А.Рахманова, Ю.Стиркіна, І.Тупіцина, С.Хмельковська, L.Adair, E.Bandura, E. Birkmaier, P.Driscoll, D.Freeman, J.Gebhard, M.Grenfell, M.Kelly, E.Leu, Ch.Lockhart, J.Purcell, L.Richard, L.Sercu та ін.). Проте в жодному з цих досліджень не розглядаються вимоги до вчителя іноземної мови в умовах профілізації сучасної школи, і в першу чергу, під

час організації та проведення допрофільної підготовки учнів основної школи.

Вимоги до кваліфікації вчителя іноземної мови (ІМ) викладено в підручнику для студентів вищих навчальних закладів "Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах", проте тут не враховано реалій української школи у зв'язку з уведенням профільного навчання. На думку авторів підручника, основні вимоги до теоретичної підготовки вчителя ІМ вимагають від нього знання і розуміння основних етапів розвитку методики навчання іноземних мов і основ теорії формування комунікативної компетенції учнів (мовленнєвої, мовної/лінгвістичної, соціокультурної, соціолінгвістичної, країнознавчої, навчальної, стратегічної, дискурсивної тощо). Щодо основних вимог до практичної підготовки вчителя ІМ, то він повинен уміти реалізовувати такі функції: комунікативно-навчальну, виховну, розвивальну, освітню, гностичну, конструктивно-планувальну, організаторську [6, с. 13–14].

Автори Концепції навчання іноземних мов у середній школі [4] та нової Програми з іноземних мов, що відповідає українському стандарту з іноземних мов і враховує європейський стандарт, окрім мовної/лінгвістичної, мовленнєвої, соціокультурної, соціолінгвістичної і загальнонавчальних компетенцій, виділяють також прагматичну компетенцію, "яка пов'язана зі знаннями принципів, за якими висловлювання організуються, структуруються, використовуються для здійснення комунікативних функцій та узгоджуються згідно з інтерактивними та трансактивними схемами" [2, с. 4].

Відповідно до зазначених вище нормативних документів при здійсненні навчально-виховного процесу вчителі ІМ мають опиратися на ряд основних дидактичних і методичних принципів, зокрема: комунікативної спрямованості навчання; ситуативності та тематичної організації навчального матеріалу; домінуючої ролі вправ і завдань; урахування особливостей рідної мови; свідомості навчання; урахування вікових особливостей учнів; взаємопов'язаного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності.

До основних принципів реалізації профільного навчання іноземної мови в сучасній школі українські вчені-методисти відносять: принцип фуркації (розподіл учнів за рівнем освітньої підготовки, інтересами, потребами, здібностями та нахилами); принцип варіативності та альтернативності (освітніх програм, технологій навчання і навчально-методичного забезпечення); принцип наступності й неперервності (між допрофільною підготовкою і профільним навчанням, професійною підготовкою); принцип гнучкості (змісту і форм організації профільного навчання, забезпечення можливості зміни профілю); принцип діагностико-прогностичної реалізованості (виявлення здібностей учнів із метою їхньої обґрунтованої орієнтації на профіль навчання) [7, с. 11].

На наш погляд, усі ці принципи безпосередньо стосуються і реалізації допрофільної підготовки учнів 8–9 класів основної школи з орієнтацією на філологічний профіль (іноземні мови).

Вибір профілю *іноземна філологія* залежить, перш за все, від професійних прагнень школяра та його планів на майбутнє. У цьому профілі насамперед

зацікавлені учні, які виявили інтерес до іноземної мови в школі та планують продовжити її вивчення у вищому спеціалізованому навчальному закладі. Крім того, не байдужими до обрання цього профілю навчання є школярі, які впевнені, що без іноземної мови неможливо обійтися при вивченні іншої предметної галузі і що необхідність цих знань супроводжуватиме їх у подальшому навчанні та професійній діяльності після закінчення вищого навчального закладу. Є й така категорія учнів, які докладають максимум зусиль для оволодіння іноземною мовою в школі, оскільки вже після її закінчення планують спочатку спробувати себе в практичній діяльності – екскурсоводами, перекладачами, секретарями-референтами зі знаннями іноземної мови, працівниками в готельному, туристичному та іншому бізнесі, – а вже потім здобувати відповідну вищу освіту.

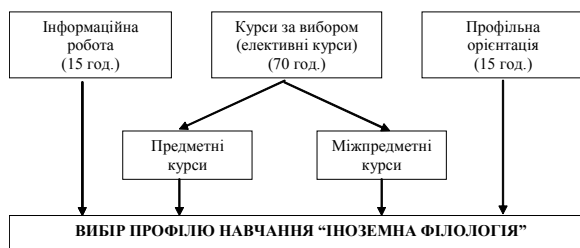
Саме вчитель іноземної мови має бути першим радником і помічником школяра щодо адекватного вибору ним сфери інтересів у галузі іноземної філології. З цією метою напередодні організації допрофільної підготовки доцільно наприкінці навчального року провести анкетування учнів 7 класу на зразок: **Які навчальні предмети філологічного профілю Вас найбільше цікавлять** (іноземна філологія, українська мова, російська чи інша мова національної меншини, українська література, зарубіжна література)? **Яка професія з використанням іноземної мови є найбільш привабливою для Вас** (вчитель/викладач іноземної мови, перекладач, гід-перекладач, журналіст-міжнародник, юрист-міжнародник, дипломат, лінгвіст-дослідник)? тощо. Детальніше про проведення анкетування учнів допрофільної школи можна ознайомитися в нашій публікації в журналі “Іноземні мови в навчальних закладах” [8].

Аналіз відповідей допоможе вчителю підібрати навчальний матеріал для проведення допрофільної підготовки з іноземної мови учнів 8 класу з урахуванням їхніх інтересів і побажань, використовуючи, насамперед, принципи індивідуалізації та диференціації навчання, але й не ігноруючи принципи навчання, викладені в Концепції навчання іноземних мов у середній школі. Крім того, важливо враховувати специфіку вікових особливостей старших підлітків із погляду їхньої готовності до профільного навчання іноземної мови. Адже, як свідчать психологи, це – вік підвищення пізнавальної активності та розумових даних учнів, розвитку їхньої самосвідомості, виникнення особистісної рефлексії, інтелектуалізації процесів сприймання, концентрації і стійкості уваги, формування часової перспективи, переорієнтації цінностей, первинного усвідомленого самовизначення щодо подальшої навчальної і професійної діяльності.

Завдання педагога полягає в тому, щоб на кінець навчання в основній школі учень зумів досягнути загальноєвропейського рівня володіння іноземною мовою (A1+). У свою чергу, цей рівень дасть можливість випускникам основної школи використовувати іноземну мову для продовження навчання в 10–12 класах, у вищих навчальних закладах або для подальшої самоосвіти.

Мета допрофільної підготовки з іноземної мови учнів основної школи реалізується на основі базової моделі допрофільної підготовки, поданої нижче.

### Базова модель допрофільної підготовки з іноземної мови



Отже, основними компонентами базової моделі допрофільної підготовки з іноземної мови є: курси за вибором (або елективні курси), інформаційна робота, профільна орієнтація. Складові моделі є новими для вчителя іноземної мови сьогоднішньої школи і свідчать про те, що педагог має бути добре підготовленим до переходу школи на профільне навчання.

Під час вибору тематики і форм проведення тих чи інших елективних курсів учитель має враховувати, що якщо метою предметних курсів є надання учневі можливості реалізувати свій інтерес до іноземної мови, уточнити готовність і здатність засвоювати цей предмет на підвищеному рівні в старшій школі, а також підготуватися до екзамену з іноземної мови, то міжпредметні курси мають орієнтувати школярів у світі сучасних професій, пов'язаних із володінням іноземними мовами, і ознайомити їх із поширеними сучасними професіями, що передбачають синтез знань з іноземної мови та інших навчальних предметів.

Курси за вибором є найважливішим компонентом навчального процесу перехідного періоду, але важливе значення мають також інформаційна робота і профільна орієнтація. І вся ця робота покладається насамперед на вчителя іноземної мови, який має створити і забезпечити необхідні умови для вибору школярами саме філологічного напрямку (іноземна філологія) навчання в старшій школі та своєї професійної діяльності в цілому.

Оскільки на початковому етапі становлення допрофільної підготовки з іноземної мови спеціальна навчальна література, що рекомендується Міністерством освіти і науки України, поки що відсутня, тому під час проведення предметних курсів за вибором учителі можуть використовувати чинні підручники для шкіл із поглибленим вивченням предметів, факультативів, спеціальних курсів, гурткової роботи або навчальні посібники для підготовки до гуманітарних вищих навчальних закладів; а при організації міжпредметних елективних курсів науково-популярну літературу, довідкові видання, Інтернет, інформацію ЗМІ тощо.

Таким чином, модернізація національної шкільної освіти, пов'язана із запровадженням профільного навчання в старших класах і допрофільної підготовки в основній школі, вимагає якісних змін у професійній підготовці сучасного вчителя (включаючи вчителя іноземних мов), готового до роботи в профільних класах і школах. Сьогоднішній школі, як ніколи, потрібні ініціативні, творчі, креативні педагоги, готові до постійної самоосвіти, саморозвитку, пошуку ефективних форм навчання, орієнтованих на інноваційні педагогічні технології.

## Література

1. Закон України “Про загальну середню освіту”// Освіта України. Нормативно-правові документи. — К. : Міленіум, 2001. — С. 103—126.
  2. Іноземні мови. 2–12 класи // Програми для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов. — Київ — Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2005. — 208 с.
  3. Концепція загальної середньої освіти (12–річна школа) // Інформ. зб. МОН України. — 2002. — № 2. — С. 2—22.
  4. Концепція навчання іноземних мов у середній загальноосвітній 12–річній школі // Англійська мова та культура. — 2004. — № 6. — С. 3—6.
  5. Концепція профільного навчання в старшій школі // Інформ. зб. МОН України. — 2003. — № 24. — С. 3—15.
  6. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : [підручник] / кол. авторів під кер. С. Ю. Ніколаєвої. — [2-е вид., випр. і перероб.]. — К. : Ленвіт, 2002. — 328 с.
  7. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці) : [навч. посібник] / С. Ю. Ніколаєва. — К. : Ленвіт, 2008. — 285 с.
  8. Полонська Т. Організація допрофільної підготовки з іноземної мови учнів основної школи / Т. Полонська // Іноземні мови в навчальних закладах. — 2008. — № 4. — С. 68—74.
- 

## DEMANDS TO A TEACHER OF A FOREIGN LANGUAGE IN CONDITION OF EDUCATION PROFILING

T.Polonska

Introduction of profile teaching in senior school and pre-profile in basic school makes new demands to a modern teacher, including a teacher of foreign language. Training and retraining of pedagogical personnel is one of the conditions for education profiling in Ukraine. Contemporary demands to theoretical and practical training of foreign languages teachers are analyzed in this article. On the example of a basic model for foreign language pre-profile training of basic school pupils it is shown the necessity of changing functions and tasks for a modern teacher of foreign language.

Key words: profile teaching, education profiling, pre-profile training.

УДК 371.13:[ 80 +81] (477)

## ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ НАПРЯМИ ВИРІШЕННЯ НАЙВАЖЛИВІШИХ СУЧАСНИХ ПРОБЛЕМ У ПОЛІКУЛЬТУРНІЙ ОСВІТІ

**Антонюк Р.І.**

*У статті викладено розроблені й теоретично обґрунтовані філософсько – методологічні напрями вирішення найважливіших проблем у полікультурній освіті, основні теорії та концепції полікультурної освіти на сучасному етапі, концепції білінгвістичного (двомовного) навчання як реалізація принципу полікультурності в Україні та за рубежом.*

*Ключові слова:* полікультурна освіта, етнічне пристосування, біполярність, синергетика, інтеркультурна освіта.

*В статье рассматриваются теоретически обоснованные пути решения важных проблем современного поликультурного образования, его основные теории и концепции, концепция билингвистического образования как реализация принципа поликультурности в Украине и за рубежом.*

*Ключевые слова:* поликультурное образование, этническая аккомодация, биполярность, синергетика, интеркультурное образование.

Упродовж останніх століть у науці панувала система мислення, релевантна ньютону-картезіанській парадигмі. В її основі знаходяться праці британського природодослідника Ісаака Ньютона і французького філософа Рене де Карта. Вважалося, що наука об'єктивна, а отже, й істина найбільш значуща для суспільства лише тоді, коли позбавлена зв'язку з суб'єктами та індивідуальностями. Це стосувалося всіх без винятку гуманітарних наук, зокрема педагогіки та психології. Згідно з цим традиційна система учення була безособистісною, "бездітною". Багато в чому вона залишається об'єктом, а не суб'єктом навчально-виховних впливів. Усе це говорить про наявність саме суттєвих недоліків у тих двох головних протилежних філософсько-методологічних напрямках вирішення найважливіших сучасних проблем.

**Актуальність статті** полягає у тому, що вчені, політичні й громадські діячі багатьох країн світу наголошують на необхідності формування загальнолюдських почуттів й усвідомлення, що Земля – це єдиний спільний дім людства. Вони пропонують зосередитися на вирішенні проблем, які є найважливішими для нашої планети, – екологічній кризі, загрозі термоядерної катастрофи, невиліковних хворобах, військових конфліктах, стихійних лихах тощо. Сьогодні на Заході спостерігається тенденція, за якою традиційна європейська освітня філософія і парадигма її модернізації все більше викликає сумнів або навіть заперечується постмодерністськими теоріями та мультиполярни-

ми геополітичними реаліями. Вчені намагаються розв'язати ці суперечності за допомогою радикальної перебудови традиційних структур шкільної та педагогічної освіти.

Дослідження доводить, що парадигмальне зрушення у бік постмодернізму, яке протягом останніх двох десятиліть спостерігається у світі, зумовило радикально нове розуміння політики, культури, освіти, науки. Наприклад, мета **китайської реформи** освіти, розпочатої у 80-х роках, була сформульована прагматично згідно з вимогами часу: освіту було проголошено "продуктивною силою", яка визначає статус нації. З переходом до ринкової економіки надмірно централізована "управлінська піраміда" виявилася безсильною виконати головне стратегічне завдання – прискореними темпами створити сучасну високоякісну систему освіти.

На новому етапі освіта перетворилася на товар, який надається конкуруючими постачальниками, освітні послуги мають ціну і доступ до них ставиться у залежність від вимог покупця та його спроможності оплатити послуги. Організація системи освіти в Китаї визначається конкретними цілями освіти й соціально-політичними умовами, які існують у даному суспільстві. Законодавчі акти оновлення освіти з економічними реформами є основними положеннями нової економічної політики КНР стосовно освіти протягом двох десятиріч реформ і сформульовані в основних нормативних документах і законодавчих актах.

**Мета статті** – довести, що такий підхід, є реалістичним та конструктивним, бо він не заперечує

життєвих реалій, а визначає фактори, врахування яких може залагодити надзвичайно складну проблему проведення реформ в освіті на сучасному рівні вченим і політичним діячам. Методологія такого напрямку спрямована на розкриття такої “золотої середини” у взаємодії перших двох протилежних підходів, у якій і вбачається “справжній смисл Буття”. Але реалізація цієї ідеї – дуже складне завдання вже в теорії, не кажучи про практику. Тому ця реалізація має спиратися на останні досягнення людського мислення, насамперед науки.

Як відомо, сучасна наука, ядром якої є **синергетика**, вступила у принципово новий етап свого розвитку, що отримав назву посткласичного (чи постнеокласичного). Загальні закономірності синергетики вже перетворилися на нову методологію, яка зараз набуває все більшого значення у вирішенні найгостріших проблем сучасного людства, становленні згаданого вище нового філософсько-методологічного напрямку. Синергетика розкрила, що і фізико-хімічні процеси “зовнішнього світу” мають ті загальні фундаментальні властивості, які в науці минулого не вивчались, а саме: механізми самоорганізації, прогресивного розвитку однієї з них тощо. Синергетика вперше ввела в науку поняття **хаосу**. Це хаотичне начало обумовлює можливість розвитку даних явищ у різних, у тому числі й протилежних, напрямках. Тому в методології посткласичної науки вводяться такі принципи:

- принцип **плюралізму**, який фіксує можливість їх розвитку у різних напрямках;

- принцип **діалогу** між нашим мисленням передбаченням майбутнього результату їх розвитку (що спирається на вже відомі нам закономірності) і реальним результатом, який може суттєво відрізнитися від такого передбачення;

“ принцип **діалогу між різними точками зору, концепціями** на такий розвиток на усіх рівнях людської комунікації, починаючи від діалогу між **“Я”** і **“Ти”** (Мартин Бубер) і закінчуючи діалогом різних типів культури.

На сучасному етапі актуалізуються ідеї співіснування, культивування життя й природи, визнання й розуміння інших людей та їх поглядів, співробітництва та колективної дії, поваги до особистості та її прав, діалогу в найширшому розумінні. Безперечно, глобалізація – явище складне, неоднозначне, загрозливе для молодих національних організацій, які ще не встигли витворити надійну систему захисту та самозбереження.

На глибоке переконання більшості вчених, у новому столітті запорукою виживання людства стає необхідність пошуку згоди між різними культурами та прийняття їхніх глибоко вкорінених цивілізаційних відмінностей, які значно глибші, ніж ідеологічні розходження націй періоду холодної війни. І тому актуальною й цілком логічною проблемою численних міжнародних наукових конференцій, дискусій і семінарів є обговорення життя людства у XXI ст. і такої філософії освіти, що зумовлює **діалог культур**, цивілізацій, підготовку відповідальних, творчих, активних особистостей, які шануватимуть дивертисивність (тобто різноманітність: людей, поглядів, культур, методів навчання тощо)

й викладачів та студентів на засадах розуміння і творчого застосування знань. Саме на основі рівноправного діалогу культур і цивілізацій можна виробити механізми взаємодії, діалогу й порозуміння в епоху глобалізації. Зарубіжна концепція діалогу культур ґрунтується на популярній у США філософії соціал-конструктивізму, що походить з прогресивізму Дьюї під назвою “соціал-реконструктивізм” і наголошує на тезі про те, що людське виживання і освіта взаємозалежні.

Німецький політолог Ганс В. Мауль, змальовуючи конфліктуючі формати майбутньої геополітики та окреслюючи **“стратегії виживання”** національних держав, узагальнює: “Світ глобалізації – це світ чіткого та все нерівнішого розподілу благ та життєвих шансів, розмитих і водночас дуже неврівноважених співвідношень сил та влади, це світ чітко виражених, тенденційно антагоністичних культурних і ідеологічних відмінностей. Значення культури та ідеології полягає в їхній ролі в процесі пошуку ідентичності” [1, с. 125–132].

Хвилювання за соціальні питання привело реконструктивістських філософів до запропоновання освітньої політики, що розглядає важливі національні і світові проблеми. Їхні навчальні плани відкидають расову і національну дискримінацію та бідність. Педагогічна політика в системі будь-якої національної освіти повинна бути спрямована на діалог культур, що тільки зміцнить і збагатить молоді людини як носія національної культури.

Структуралізм також має певні доробки щодо проблеми людини та її освіти (Леві-Строс, Фуко, Дерріда, Локон, Барт та ін.). Цей напрям виник у зв’язку з переходом ряду гуманістичних наук від описово-емпіричного до абстрактно-теоретичного рівня наукового дослідження. Основу його становить використання структурного методу. За допомогою останнього дослідники прагнули:

1) забезпечити наукову об’єктивність дослідження (оскільки воно здійснювалося засобами певної знакової системи);

2) дослідити суб’єкт як вихідне утворення певних структур культури. Інакше кажучи, в мові як найважливішій складовій культури приховані закономірності, яким підсвідомо підкоряється людина.

Освітня політика держав як складова загальної державної політики має за мету визначення генеральних положень, цілей, функцій, засад і структур окресленої стратегії діяльності для задоволення теперішніх і майбутніх потреб суспільства в сфері освіти. Найважливіші аспекти функціонування освітньої політики наступні:

- система керівництва й управління освітою та вищим шкільництвом;

- спосіб створення програм навчання;

- критерії і засоби контролю й оцінювання результатів діяльності школи і вчителя.

Аналіз літератури дозволив стверджувати, що ці завдання до цього часу не знайшли належної реалізації в полікультурній освіті учителів і шкільній практиці. Їх урахування вимагає переборення багатьох стереотипів мислення, що утворилися в свідомості учителів та батьків. Тому полікультурна освіта потребує реформування, концентрації зусиль

на тому, щоб у вчителів бачити передусім вихователя, а не тільки спеціаліста, що передає іншим запрограмовані знання.

Успішне проведення реформ системи освіти зумовлено багатьма чинниками, серед яких важливе місце посідають організаційна і педагогічна культура вчителів і тих, хто виконує управлінські функції. На перший план виходить формування системи цінностей і позицій у майбутніх учителів, адекватних до професійних функцій, завдань та умов, а вже потім – забезпечення системою знань і добір змісту полікультурного навчання.

Оскільки ідеологія фінансового успіху виступає сьогодні домінуючою, інспіруючою бізнес силою, вирощується тотальна, хижа квазіекономіка, яка ігнорує етику, мораль і розгортає свої темні крила на нові простори національних держав, що з'явилися на руїнах СРСР. Прагматичне бажання прискорити процеси технологізації, комп'ютеризації та лібералізації фінансово-валютної діяльності неминуче втягує нас у пашу нової глобальної субкультури – фінансової цивілізації. Світова економіка ще не є головним гравцем на нашому національному полі, але це проблема часу.

Але що нас чекає в недалекому майбутньому? Очевидно, що геоэкономика формує вже зараз визначальні політичні пріоритети в глобалізованому світі, а отже, економіка перебирає на себе функції ідеології. Від цього страждає й освіта.

Постмодерний економічний універсум ігнорує кордони традиційної національно-державної системи, яка не може почувати себе активною в світі різноманітних співтовариств-інтеграцій. Формування нових геокономічних просторів загрожує нівеляцією культурно-історичних ареалів, роль яких в умовах фінансової цивілізації пасивна. На жаль, сьогодні важко говорити про "етичний глобалізм", бо антиглобалізм та його крайня форма – тероризм, війна в Іраку демонструють повне ігнорування моралі й етики, безглузду жорстокість і вандалізм. Що ж, кожна революція, а формування тотальної індустріальної цивілізації не випадково називають новою глобальною революцією [2], неминуче призводить до руйнування культурних систем, систем освіти і виховання, до переривання культурних традицій, насильства, жорстокості, безмежного владарювання стихії зла.

Барі Говард, керівник дослідницького центру мультикультурної та глобальної освіти в США, в інтерв'ю журналу "Serves Line" заявив: "Нам всім необхідно навчатися, врешті-решт, двох речей: вивчати власну культуру, зрозуміти, хто ми такі як особистості у межах наших власних коренів, нашої єдності з минулим і сучасним. Але ми також потребуємо знання іншої культури. Це дає нам велике поле бачення різних думок, різного досвіду, здатність йти вперед" [3].

Тільки в системі національної держави нація здатна зберегти свій образ, відкрити його світові та забезпечити свободу творчого самоздійснення людини. Свобода і незалежність – гарант розвитку культури, а без культури немислиме цивілізоване майбутнє. Отже, свобода є головною, визначальною передумовою того, щоб вільна людина могла бути носієм культури. А культура творить цілісну

людину, здатну до формування цивілізованої системи освіти та виховання. Цивілізована система у формі національної держави спроможна створити необхідні для самореалізації особистості умови, розвинути та реалізувати її індивідуальну духовну свободу й вийти на рівень міжцивілізаційного культурного діалогу задля розвитку й гармонізації людської цивілізації. Тільки за цих умов і можна говорити про гуманізацію технотронної епохи, про людський вимір та людське обличчя глобалізації, про "етичний глобалізм", про, врешті-решт, формування гуманітарної глобальної цивілізації.

Саме на такий підхід (культурний) й орієнтована **інтеркультурна** освіта зі своїми принципами. Освіта – один із мостів, що з'єднують ці два світи. Вона повинна допомогти закласти у підростаючого покоління моральну сприйнятливність та розбірливість, сформувати власні погляди, що є базою власної системи переконань.

Інтеркультурна освіта сприяє особливому виду вивчення людських стосунків. Це така форма освіти, яка дозволяє дітям у будь-який час порівнювати себе та інших, надає їм багато джерел для порівнювання і намагається допомогти їм на власному досвіді відчувати різні культурні риси навколишнього середовища. Інтеркультурна освіта вчить дітей спілкування і не в останню чергу – спілкування у конфліктних ситуаціях, де стосунки явно не можуть розвиватися на рівні автоматизму. Така форма навчання є інтегральною частиною розвитку суспільства. Згідно з Ж.Берком, колективна й особиста ідентичності складаються із серії взаємодій з іншими ідентичностями і є свідченням еволюції.

Приписування, нав'язування дитині тієї чи іншої ідентичності не припустиме у будь-якій формі освіти, тому що це є свідченням центральної ролі ідентичності у навчальному процесі. А в інтеркультурній освіті центром освіти є дитина. Ця освіта виходить за межі зобов'язань школи – передача знань і вимагає створення і розвитку стосунків не тільки у школі, але й в інших освітніх середовищах. Це не стільки питання ідентифікації і бачення інших як визнання цих "інших" як особистостей чи груп у всіх їх комплексності і різноманітності. Дитина виявляє у стосунках з іншими, подібними і відмінними, людьми рівними їй, певні відмінності, вона вчиться бачити й усвідомлювати ці відмінності у ситуаціях взаємозалежності і конфлікту.

Соціалізації школи суттєво змінюються за останні десятиріччя у країнах Європи. Також відбулися суттєві зміни у сімейних структурах, і школа більше не може вдовольнитися функцією просто передачі знань. А вже дитина починає соціалізуватися вже з 2–3 річного віку, як тільки вона потрапляє до дитсадку, і необхідно навчити її, як мирно співіснувати і вирішувати конфлікти з іншими дітьми, подібними, а часто і дуже відмінними від неї. Отже, не викликає сумніву, що для створення справедливого, демократичного і мирного суспільства в умовах постійної міграції і відкриття кордонів саме інтеркультурна освіта у навчальних закладах є однією з основних запорок успіху.

Термін "інтеркультурна освіта" виник у Західній Європі як наслідок трансформації багатьох існуючих концепцій. У Сполучених Штатах на початку 60-х



років існувала теорія етнічної асиміляції так званого “плавильного котла”, яка дуже критикувалася радянськими соціологами. Але коли нині ми прискіпливо розглянемо наше “інтеркультурне виховання” того часу, то побачимо багато спільних рис із теорією “плавильного котла”: усі нації намагалися “переплавити” в одну та насаджувалася і використовувалася тільки одна мова для всіх народів.

Процес самовизначення, розвиток культури і використання своєї мови є для нас цілком природними. Ми відроджуємо національне, але концепція інтеркультурної освіти нам не чужа. На відміну від “плавильного котла” і радянської політики, вона базується на міцному національному ґрунті і взаємозв’язках з іншими культурами [4, с. 57–77]. **Основний компонент** інтеркультурної освіти – пріоритети загальнолюдських цінностей, сприйняття світу як єдиної системи різноманітних форм існування культур, мов, ідей, поглядів, уміння спілкуватися та адаптуватися. **Мета** інтеркультурної освіти – виховання людини як громадянина країни, Європи та світу з такими якостями: гуманність, толерантність, об’єктивність, творче співробітництво,

здатність до самостійного вибору, в оцінках та вчинках, до усвідомлення загальнолюдських цінностей.

**Висновки.** Співставлення мов і культур виявляє не тільки загальне, універсальне, але й специфічне, національне, самобутнє, що зумовлене розбіжностями в історії розвитку народів. Інтеркультурна комунікація має справу з розумінням та порозумінням, що означає: розуміти чуже і водночас бути зрозумілим, спілкуючись чужою мовою. Інтеркультурне навчання та інтеркультурна комунікація мають бути суттєвою складовою частиною мовних уроків. Необхідно віднайти правильне, збалансоване співвідношення між культурною різноманітністю та суспільною єдністю. Адже різноманітність у суспільстві існуватиме завжди, більш того, вона є підґрунтям справжньої демократії. Якщо перекласти це фактично політичне завдання пошуків балансу на мову освіти і культури, отримаємо інтеркультурну освіту. Полікультурна освіта – це не відокремлення інших культур і народів, це не вбивання культури й інтересів у учнів зашкарубленим схематичним викладанням матеріалу, інформації, літератури, мови.

### Література

1. Document CLDEFOP. Bases de donne en formation professionnelle. — Paris : Centre europeen pour le developpement de la formation professionnelle, octobre, 2007. — P. 125—132.
2. Espana. Desarrollo de la Education en 2007–2008. — Ministerio de Education i Ciencia, 2008.
3. Gererd V. Aider les eleves a apprendre / V. Gererd. — Paris : Hacette, 2005. — 59 p.
4. Repertorio de instituciones de investigaciones pedagogicas. Geneve Bureau intrnacional l’education, 2006. — P. 57—77.

---

## PHILOSOPHIC-METODOLOGICAL WAYS OF THE DECISION OF THE MOST ESSENTIAL CURRENT PROBLEMS OF THE MULTICULTURAL EDUCATION

R.Antonyuk

Generally the matter in the article is about a great influence on the development of Ukrainian nation, different ethnic accommodation on the territory of Ukraine. There are highlighted such processes as formation of Ukrainian ethnic. There is also held a thesis concerning, bipolarity of Ukrainian multycultural society and culturally national rebirth of different ethnics on the territory of present Ukraine.

Key words: multicultural education, ethnic accommodation, bipolarity, synergetics, intercultural education.

УДК 372

## ТВОРЧЕСТВО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЙ

**Маслов Ю.В.**

*Мету статті становить здійснення аналізу творчості вчителя іноземної мови. Застосування системного підходу на явища дозволить стимулювати прогресивні зміни в іншомовній освіті, що має стратегічну важливість для держав пострадянського простору, особливо в умовах інтернаціоналізації, і зокрема, Болонського процесу.*

*Ключові слова: творчість, іноземна мова, інтернаціоналізація, Болонський процес.*

*Цель статьи – рассмотрение творчества в деятельности учителя иностранного языка. Системный взгляд на явление может стимулировать прогрессивные изменения в иноязычном образовании, имеющем стратегическую важность для стран постсоветского региона, особенно в условиях интернационализации и, в частности, Болонского процесса.*

*Ключевые слова: творчество, иностранный язык, интернационализация, Болонский процесс.*

Современное общество представляет собой наиболее сложную на сегодняшний день форму социального бытия, а общественная жизнь характеризуется исключительной динамичностью, ускорением темпов развития. Всё большее число людей разных профессий вовлекается в продуктивную деятельность. Изменения в характере трудовой деятельности в условиях научно-технического прогресса требуют от человека готовности к осуществлению продуктивной деятельности, способности реализовать свой творческий потенциал [5, с. 24]. Учительская профессия – не исключение.

Однако тот факт, что продуктивная деятельность приобретает всё более массовый характер, порождает ряд социально-экономических проблем. Для постиндустриального общества характерна известная “девальвация” творчества отдельного человека в условиях включения ее в промышленные формы организации труда и формы массовой культуры [14, с. 290]. Именно следствием такого антитворческого воздействия общества на человека является актуальная необходимость радикальных реформ в системе образования. Они направлены, в том числе, и на преодоление обезличивающего воздействия технологического подхода к обучению и воспитанию (возьмем для примера хотя бы модель “урочно-поточного” конвейера, функционирующего в мировом образовании несколько столетий). Таким образом, ориентированная на творчество деятельность преподавания должна сегодня становиться своего рода двойным преодолением: с одной стороны – обезличивающего давления массовых форм организации труда с неиз-

бежным административным прессингом, а с другой – преодолением инерции самой деятельности преподавания.

Однако по-прежнему не утихают споры о том, какой учитель нужен школе: компетентный технолог-исполнитель или вдохновенный творец. Речь, в конечном счете, идет о том, как достичь оптимального соотношения нормативно заданного и творчески создаваемого в учительском труде.

Сторонники технологизаторского подхода утверждают, что в своей профессиональной деятельности учитель призван выполнять совокупность ролевых функций, которые ему профессионально предписаны. Доведенный до крайности, такой подход предполагает жесткую регуляцию деятельности, так что действия и поступки учителя – человека в футляре профессии – становятся однообразно-стереотипными. Такая практика порождает, естественно, вполне понятную реакцию: в определенный исторический момент исходной предпосылкой анализа педагогической деятельности становится гуманистическое по своей сути представление о творческой самостоятельности учителя как личности. Это и произошло, к примеру, в первые годы советской школы. Именно тогда учитель, хоть он и назывался в канцелярских бумагах мало привлекательной аббревиатурой “шкраб”, выступал отнюдь не рабом профессии, а носителем и проводником новой, демократической культуры. В те годы оформилась методологическая основа гуманистической педагогики, которая в дальнейшем развивалась, в том числе, и под воздействием идей западной психолого-педагогической школы. Уже в

зарубежной “упаковке” гуманизация вернулась в отечественную педагогику в последние два десятилетия прошлого века, когда стали активно внедряться некогда уже опробованные формы обучения и воспитания – дальтон-план, метод проектов (в частности, в преподавании иностранного языка), вальдорфская школа и др.

Разумеется, пропаганда педагогического творчества тоже имеет шансы быть доведенной до некоего абсурда: деятельность преподавания можно при желании представить как импульсивное, иррациональное самовыражение профессионала [8, с. 7–9].

Истинный путь, как это часто случается, лежит посередине. И шаблоны, и технологии необходимы, но не сами по себе, а одухотворенные творческой сверхзадачей. Можно утверждать, что в будущем роль учителя как носителя симптоматического знания (*Ю.В.Рожественский*) будет повышаться. Завтрашний день педагогического труда – *мягкие* технологии, в основе которых лежит взаимодействие (интеракция) и, более того, *общение равных партнеров* [3, с. 71; 10, с. 267]. Вовсе не преувеличением является утверждение о том, что истинно гениальное общество – это то общество, в котором люди умеют общаться между собой [13]. Поэтому отнюдь не случайно все чаще подчеркивается, что сегодня, как никогда ранее, требуются учителя, которых некогда – в эллинской педагогике – называли “вдохновителями” [2].

Диалектика деятельности преподавания состоит в том, что сам процесс взаимодействия возможно (и необходимо) делать *творческим* постоянно. В контексте рассмотрения проблемы учительского творчества особенно важен акцент именно на *процессуальных* характеристиках. Они приобретают тем большее значение, чем более сложным становится характер взаимодействий педагога с обучаемыми. По-видимому, имеет смысл принять за основу рассуждений точку зрения И.Я.Лернера: ведущим аспектом творчества выступает сам процесс [6, с. 12–16].

Однако главный вопрос заключается в следующем: *в чем, собственно, проявляется педагогическое творчество?* (Сразу оговоримся: мы пользуемся устойчивым терминологическим словосочетанием, хотя это сочетание недостаточно корректно с научной точки зрения.)

В существующей научно-педагогической литературе творчество учителя трактуется подчас весьма расширительно. В широком смысле под педагогическим творчеством нередко подразумевается деятельность педагогов-новаторов. Творчество учителя в узком смысле трактуется как деятельность по решению целой иерархии задач разных классов и уровней, направленная на формирование личности другого человека. Во многих исследованиях подчеркивается, что педагогическая деятельность *объективно* предполагает творческое отношение к ней субъекта деятельности. Ведь специфика педагогического творчества заключается в том, что объектом усилий учителя или преподавателя является личность учащегося, который, в свою очередь, выступает субъектом собственного творчества. Кроме того, творчески работающий учитель не просто создает некую теоретическую модель

решения педагогической задачи, но и самостоятельно решает ее и организует проверку истинности найденного решения. По сути дела, любой *хороший* учитель – в определенном смысле творец культуры (хотя бы просто *культуры общения*).

Именно многокомпонентность деятельности учителя делает особенно трудным определение творчества в этой сфере. Можно подходить к феномену с точки зрения новизны используемых приемов, результатов деятельности. Подобное рассмотрение творчества имеет многочисленных сторонников, несмотря на то, что в деятельности преподавания, особенно в средней школе, чаще всего присутствует лишь субъективная новизна мыслей, позиций, отношений, оценок. Но тогда, когда ответ добывается учащимися с использованием гипотез, догадки, интуиции (а учитель при этом создает соответствующие условия), можно говорить о *творческом преподавании* [7, с. 33; 9, с. 143; 11, с. 38].

По нашему мнению, в самом общем виде *творчество в деятельности преподавания можно представить как процесс и результат реализации транзитивной способности педагога к активному и самостоятельному достижению генеральной цели образования – развитию творческой индивидуальности воспитанников в конкретных условиях класса, учебной группы или коллектива*.

В практике преподавания педагог чаще всего способен внести элементы нового, в основном, в *тактику* деятельности, т.е. выбрать тот или иной прием, метод. На разных уровнях решения профессиональных задач педагог может осуществлять творчество на разных уровнях. Этими уровнями могут быть выбор оптимального из известных способов решения, перенос ранее известного способа решения в новую ситуацию, комбинирование ранее известных способов решения, создание нового, оригинального способа решения. При этом системообразующим качеством педагогического мышления является *гибкость* [4, с. 8].

Данные рассуждения заставляют нас вновь обратиться к особой деятельности – общению. Именно речевое общение – обмен словесными ценностями – является *материальной средой продуктивной деятельности преподавания*. В последние годы всё чаще появляются педагогические исследования, в которых акцентируется важность качества общения для формирования культурно-творческих умений будущих учителей. При таком подходе еще большее значение приобретает уже ставшее аксиоматичным утверждение о том, что при всей массовости учительской профессии для овладения педагогическим мастерством нужна довольно жесткая структура способностей и качеств (их каталоги многочисленны и содержат очень широкий набор проявлений личности), а также определенная социально-психологическая предрасположенность [12, с. 87].

Творческий учитель побуждает к творчеству своих учеников. По-видимому, следует вспомнить модель идеального учителя, описанную Б.Г.Ананьевым. Такие учителя обладают высоким уровнем общего развития, для них характерно активное отношение к преподаваемому предмету и индивидуальный подход к ученикам; они также спра-

ведливы при оценке знаний и общительны [1, с. 255–261].

Всё сказанное позволяет утверждать, что продуктивная деятельность преподавания обеспечивается *способностью учителя организовывать, поддерживать и направлять процесс общения, оказывающий прямое (или опосредованное) воздействие на формирование и развитие творческой индивидуальности как конкретного учащегося, так и самого педагога*. При этом творчество учащихся оказывает обратное стимулирующее воздействие на уровень продуктивности деятельности преподавания.

Как известно, из всех предметов школьной программы предмет “иностранный язык” является (в идеале) наиболее ориентированным на общение. Это не просто предмет, а важнейшая образовательная дисциплина (Е.И.Пассов). Однако на практике до эффективной реализации творческого потенциала этого предмета на всех ступенях системы непрерывного образования еще далеко. Одной из причин, по нашему мнению, является крайне нечеткое представление о сущности творчества в деятельности учителя иностранного языка, что отражается, в том числе, в многочисленных специализированных публикациях по методике преподавания иностранного языка. Попытаемся показать это на примере проведенного нами текстового мини-исследования.

*Анализ профессиональных текстов: результаты и выводы*

Неясность сущности концепта “творчество” применительно к преподаванию иностранного языка наглядно проявляется при знакомстве с публикациями, касающимися теории и практики иноязычного образования. Именно в этой сфере наблюдаем, с одной стороны, постоянное обращение к этой теме, а с другой – очевидную эклектичность взглядов и отсутствие у многих авторов четкого представления о действительном содержании понятия.

Материалом исследования послужили публикации в профессиональных журналах “Иностранные языки в школе” (Москва, Россия) и “Замежные мовы в Республіцы Беларусь” (Минск, Беларусь). Изучены тексты всех статей, опубликованных в этих изданиях в период 2002–2004 гг. Методом сплошной выборки по ключевым словам (существительное *творчество* и производные прилагательные) установлено, что к данному понятию обращались авторы 49 статей (14 в белорусском издании и 35 – в российском). Зафиксировано около 90 употреблений основного термина и различных производных сочетаний.

Полученные примеры использования концепта проанализированы по критерию сочетаемости ключевых слов и обозначаемых явлений. Мы исходили из предположения о том, что особенности используемых в статьях данного профиля терминологических сочетаний могут достаточно точно отражать понимание авторами сущности творчества учителя иностранного языка. Поэтому статистически преобладающие словосочетания отражают “обиходное” понимание сущности явления, характерное для большинства специалистов в области преподавания иностранного языка. От степени *научности* такого понимания зависит, в конеч-

ном счете, результативность усилий, направленных на совершенствование практики иноязычной подготовки на данном образовательном пространстве.

Результаты анализа текстов свидетельствуют о том, что *декларирование* необходимости творчества в деятельности преподавания иностранного языка, в целом, осуществляется в духе современных представлений. Но в большинстве случаев это именно декларативные утверждения.

Так, автор пишет: “Основной источник усвоения иностранного языка состоит ... в *творчестве* и понимании аутентичных, естественных текстов, с которыми люди встречаются в жизни” [ИЯШ, 2002, №5]. Другой автор подтверждает эту мысль, подчеркивая, что при изучении иностранного языка необходима универсальная *творческая* способность – умение комбинировать имеющийся в опыте материал для использования его в новой ситуации [ИЯШ, 2004, №5]. Но если сходную мысль высказывает автор менее опытный, она сразу теряет ясные очертания. Приведем цитату из статьи, посвященной описанию упражнений, направленных на формирование лексических навыков: “Творчество студентов заключается не в творчестве в пределах формальной стороны языка, а в *творчестве семантической наполняемости* высказывания” [Замежные мовы..., 2004, №3].

Поскольку акцент на процессуальных характеристиках творчества учителя является общепринятым, авторы статей гораздо чаще пользуются производными прилагательными, характеризующими *процесс* обучения иностранному языку. При этом авторы как российского, так и белорусского изданий используют описательные производные гораздо чаще, причем нередко искомое слово избыточно. Это видно на примере таких сочетаний, как *творческая исследовательская работа* (исследование есть творчество по определению), *творческое воображение, творческая фантазия, творческая переработка информации, творческий перенос знаний* и др. На наш взгляд, такие примеры служат отражением нечетких концептуальных представлений авторов статей.

Таким образом, в большинстве научно-педагогических работ, посвященных проблематике иноязычного образования в России и Беларуси, концепт *творчество* используется как один из основополагающих. Это отражает объективно существующее в профессиональной среде понимание абсолютной необходимости творчества в преподавании иностранного языка. Однако авторы ограничиваются лишь декларированием необходимости творчества; в описываемых приемах и способах не просматривается реальных отличий *целесообразной деятельности* от *действительного творчества*; авторы используют термин “творческий” применительно к самым разнохарактерным явлениям, что может в определенной степени обесценивать выводы.

Наблюдение за характером употребления указанных сочетаний позволяет предположить, что парадигма термина *творчество* не дает возможности четко представить сущность продуктивной деятельности учителя иностранного языка [7]. По-видимому, это возможно сделать более эффективно,

если использовать парадигму термина *креативность*, который точнее отражает собственно процессуальные характеристики деятельности преподавания, в особенности – иностранного языка как учебной дисциплины.

Результаты нашего наблюдения показывают, что в некотором смысле традиционная для педагогического менталитета, существующем на постсоветском образовательном пространстве, установка на творчество в педагогической деятельности, в известной степени, девальвирована. Это

может означать, в том числе, что теоретикам и практикам иноязычного образования Восточной Европы, по сути, нечего будет предложить коллегам, работающим в укрепляющемся формате Болонского процесса. В результате, интеграционные процессы приведут к тому, что теория и практика западноевропейской методики будет экстраполирована на условия, в которых функционируют образовательные системы стран постсоветского региона. Подобное заимствование может иметь весьма неоднозначные последствия.

### Литература

1. Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки / Б. Г. Ананьев // Избранные психологические труды : в 2 т. — М. : Педагогика, 1980.  
Т. 2. — М. : Педагогика, 1980. — С. 128—271.
2. Ваганова Ж. В. Артистизм педагога как компонент его творческой индивидуальности : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Ж. В. Ваганова. — Тюмень, 1998. — 16 с.
3. Вишнякова Н. Ф. Креативная психопедагогика. Психология творческого обучения / Н. Ф. Вишнякова. — Ч. I. — Мн., 1995. — 240 с.
4. Деменева Н. Н. Формирование педагогического мышления у студентов путем активизации обучения на интегративной основе (на материале подготовки учителей начальных классов) : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Н. Н. Деменева. — Н. Новгород, 1993. — 16 с.
5. Кулюткин Ю. Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткин // Вопросы психологии. — 1986. — № 2. — С. 21—30.
6. Лернер И. Я. Проблемное обучение / И. Я. Лернер. — М. : Знание, 1974. — 64 с.
7. Маслов Ю. В. Креативный аспект профессиональной подготовки учителя иностранного языка / Ю. В. Маслов // Языковое разнообразие как фактор межкультурного взаимопонимания и демократической стабильности : [материалы международной научной конференции, 4–5 декабря 2001 г.] : в 2 ч. — Мн. : МГЛУ, 2001. — Ч. 2. — С. 186—189.
8. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / [под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской]. — М. : Педагогика, 1990. — 104 с.
9. Наумчик В. Н. Воспитание творческой личности / В. Н. Наумчик. — Мн. : Універсітэцкае, 1998. — 188 с.
10. Пинский А. А. Пайдейя: работы 1986–96 годов / А. А. Пинский. — М. : Частная школа, 1997. — 368 с.
11. Развитие творческой активности школьников / [под ред. А. М. Матюшкина]. — М. : Педагогика, 1991. — 189 с.
12. Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Сластенин. — М. : Просвещение, 1976. — 160 с.
13. Шуман С. Г. Путь в гениальность / С. Г. Шуман. — Брест, 2002. — 76 с.
14. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности / Э. Г. Юдин. — М. : Наука, 1978. — 388 с.

---

## CREATIVITY IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING PRACTICES: DETERMINATION OF THE CONCEPT

Y. Maslov

The article focuses on the concept of creativity in foreign language teaching practices. Systematic view on the concept may stimulate progressive change in foreign language education, which is of strategic importance for the post-Soviet countries, especially in conditions of internationalization (the Bologna process in particular).

Key words: creativity, foreign language, internationalization, the Bologna process.

УДК 37138

## КРИТЕРІЇ АНАЛІЗУ ТА ОЦІНЮВАННЯ ПІДРУЧНИКІВ/НМК З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Коломінова О.О.

*Стаття присвячена проблемі розробки процедури аналізу та оцінювання НМК з англійської мови для початкової школи. Досліджено основні типи критеріїв аналізу і фактори, які впливають на специфіку НМК з англійської мови для початкової школи. Розкриваються рівні формування змісту підручника: суспільний, загальнопедагогічний, предметний. Розглядаються провідні об'єкти оцінювання якості і ефективності сучасного НМК. Запропоновано класифікацію показників і критеріїв оцінювання відповідно до виділених об'єктів аналізу.*

*Ключові слова:* навчально-методичний комплект, початкова школа, експертне оцінювання, об'єкт оцінювання, зміст підручника.

*Статья посвящена проблемам разработки процедуры анализа и оценивания учебно-методического комплекса (УМК) для английского языка начальной школы. Исследованы основные типы критериев анализа и факторов, которые влияют на специфику УМК для английского языка начальной школы. Раскрываются уровни формирования содержания учебника: общественный, общепедагогический, предметный. Рассматриваются основные объекты оценивания качества и эффективности современного УМК. Предлагается классификация показателей и критериев оценивания в соответствии с выделенными объектами анализа.*

*Ключевые слова:* учебно-методический комплекс, начальная школа, экспертное оценивание, объект оценивания, содержание учебника.

Розробка процедури аналізу та оцінювання навчальної літератури – одне із центральних питань теорії підручника [2]. Його актуальність за умов реформування змісту шкільної мовної освіти зумовлена низкою чинників, пов'язаних із роллю і значенням критеріїв, методів і способів об'єктивного оцінювання підручників/навчально-методичних комплексів (НМК) для вирішення різнопланових завдань підвищення якості навчально-виховного процесу з іноземної мови для початкової школи за допомогою цих засобів навчання.

По-перше, методична цінність порушеного питання пояснюється тим, що надійні методики аналізу та оцінювання (і це переконливо доведено дослідженнями А.Р.Арутюнова [1, с. 21, 105–149] і Н.Ф.Бориско [4, с. 8–9]) дозволяють конструювати і впроваджувати в навчальний процес ефективні підручники і тим самим безпосередньо впливати на якість навчання.

По-друге, наявність зазначених методик суттєво розширює можливості і для об'єктивного оцінювання здобутків підручникотворення, важливість чого важко переоцінити. Адже щоб домогтися справжнього прогресу в галузі методичного оснащення навчального процесу, слід насамперед

проаналізувати й оцінити вже накопичений досвід, акумульований у навчальних матеріалах: у підручниках/НМК [1, с. 21]. Ось чому, на слухну думку Д.Д.Зуєва, в основу конструювання підручників та їх свідомого вдосконалення і навіть у саму технологію конструювання завжди покладено аналіз [5, с. 208].

По-третє, розробка комплексно вимірювальної системи критеріїв, методів і способів оцінювання, здатної об'єктивно й усебічно охарактеризувати якість підручника/НМК, має не тільки теоретичну, але й значну практичну цінність. Правомірність цього чинника зумовлена тим фактом, що знання науково обґрунтованих критеріїв аналізу та оцінювання шкільних підручників/НМК потрібно широкому колу осіб, тією чи іншою мірою відповідальних за втілення на практиці завдань державної освітньої політики щодо викладання іноземної мови в середніх навчальних закладах, у тому числі і в початковій школі.

Передусім цими знаннями мають керуватися фахівці, залучені до експертизи навчальної літератури.

Під педагогічною експертизою шкільного підручника вчені розуміють “алгоритмізовану процедуру

виявлення колективної думки про шкільний підручник у формі експертного висновку (чи експертної оцінки), отриманого групою спеціально відібраних фахівців (учених, методистів, учителів тощо)” [13, с. 230].

Об'єктами експертного оцінювання є такі питання: 1) що саме оцінювати; 2) якими способами збирати і класифікувати оцінну інформацію; 3) як інтерпретувати отримані результати щодо придатності відповідного підручника в шкільній практиці [6]. Отже об'єктивне експертне оцінювання має становити важливу складову процесу створення підручників нового покоління. Воно повинно служити необхідним інструментом визначення ступеня якості відповідної навчальної книги (її позитивів і недоліків) і водночас окреслювати орієнтири усунення помічених недоліків, упущень за потреби доопрацювання, вдосконалення підручника/НМК, що піддається експертизі, у заданому напрямі.

За умов освітнього плюралізму, багатоваріантності навчання, постійного розширення в зв'язку із цим ринку навчальної літератури, на якому (і це вже стало усталеною освітньою нормою) з'являються так звані паралельні підручники, тобто підручники, підготовлені для конкретного ступеня різними авторами і видані в нашій країні, а також і альтернативні, в основному автентичні підручники, видані в країні, мова якої вивчається, – за цих умов володіння методикою аналізу та оцінювання цих засобів навчання становить необхідну передумову вибору вчителем вдалого підручника, в термінології О.Я.Савченко [12, с. 65]. Інакше кажучи, підручника/НМК, адекватного таким умовам, як: 1) тип навчального закладу, 2) матеріально-технічна база школи, 3) індивідуальний стиль професійно-комунікативної діяльності вчителя.

Отже, розробка функціонально-цільового аналізу підручника/НМК, призначеного сприяти реалізації різнопланових завдань підвищення якості навчання іноземної мови в сучасній школі (у даному разі – в початковій), є дійсно важливою методичною проблемою, що і зумовлює *мету нашої статті* – визначити критерії аналізу та оцінювання підручників/ НМК з англійської мови для початкової школи. Для дослідження окресленої проблеми склалися належна теоретична база, зміст якої становлять праці вітчизняних дослідників (Н.Ф.Бориско, Л.В.Биркун, Я.Кодлюк, О.Я.Савченко та ін.), а також і зарубіжних авторів (И.Л.Бим, Н.Д.Гальскова, Н.А.Горлова, Р.П. Мильруд; З.Н.Никитенко; Е.С.Полат; М.В.Якушев, F.M.Gerard, X.Roegjers, T.Hutchinson, Chr.N.Candlin, A.Waters та ін.).

Узагальнення результатів вивчення праць з питань теорії підручника і практики його створення свідчить про те, що більшість дослідників беруть до уваги п'ять провідних ознак аналізу навчальної літератури: 1) бібліографічні дані; 2) характеристика адресата; 3) цілі, на реалізацію яких спрямований підручник/НМК; 4) зміст і організація матеріалу; 5) оформлення підручника/НМК.

На підставі функціональної схожості ці критерії, услід за М.В.Якушевим [14], можуть бути поєднані у наступні три типи критеріїв:

- формальні критерії: 1) бібліографічні дані, 2) оформлення підручника;
- функціональні критерії: характеристика контингенту учнів, цілей, змісту і рівня володіння мовою;

• структурні критерії: методична організація навчального матеріалу.

Правомірність цих типів критеріїв не підлягає сумніву. Проте їх застосування не забезпечує повністю адекватної картини сутності НМК для початкової школи, який піддається аналізу та оцінюванню, оскільки осторонь цього процесу залишаються питання причинно-наслідкового характеру. Такими є наступні питання: 1) чим методична система, закладена у відповідному підручнику/НМК, відрізняється від інших, тобто якими є її визначальні особливості; 2) чому запропонована методична система навчання іноземної мови забезпечує (повністю, неповністю, лише частково) досягнення задекларованих в авторській концепції результатів.

Відповіді на ці питання слід шукати передусім у методологічній площині, у тому, якими є теоретичні основи розробки НМК, а саме: стратегічна мета відповідного курсу, його домінуюча ідея і вихідні концептуальні положення, що зумовлюють новаторський характер НМК.

Інструментами визначення сутності теоретичних засад розробки НМК мають служити критерії методологічного характеру, застосування яких покликано виявити (довести) науковість змісту НМК як першооснови ефективності і якості цього засобу навчання.

Складність обґрунтування науковості змісту НМК зумовлена тим, що формування змісту підручник з іноземної мови, у широкому розумінні цього поняття, здійснюється на трьох рівнях: суспільному, загальнопедагогічному і предметному (М.В.Якушев, 1999, 2000).

*Суспільний рівень* пов'язаний з урахуванням соціального замовлення держави щодо вивчення її громадянами іноземної мови як засобу спілкування і взаємодії на міжкультурному рівні, що і знаходить своє відображення у відповідних нормативних документах.

*Загальнопедагогічний рівень* формування змісту передбачає виконання групи вимог, які є інваріантними, притаманними всім підручникам початкового ступеня, в тому числі і мовного циклу. Вони полягають у наступному:

1) відповідати потребам педагогічного процесу в початковій школі, задекларованим у державному стандарті початкової загальної освіти, закономірностям засвоєння навчального матеріалу, управління процесом його засвоєння; реалізувати взаємодію всіх компонентів НМК;

2) цілеспрямовано здійснювати орієнтацію на мету навчання, рівневий підхід щодо оволодіння навчальним предметом; забезпечити цілісність елементів підручника/НМК;

3) реалізувати орієнтацію на учнів: урахувати їхні вікові та індивідуальні особливості; рівень навченості; створювати оптимальні умови для самонавчання, для застосування різноманітних прийомів і видів навчальної діяльності;

4) створювати умови для мотиваційного забезпечення навчальної діяльності учнів

*Предметний рівень* формування змісту НМК зумовлений специфікою іноземної мови як навчального предмета, що позначається на характері показників науковості змісту підручників/НМК

іноземної мови, на їх відмінності від розуміння наукової змісту предметів – основ наук: математики, історії, природознавства тощо. Адже об'єктом навчання іноземної мови, як відомо, є не наука про мову, а мовленнєва діяльність цієї мовою. А відтак науковість як вихідний принцип організації змісту навчання означає, що організація навчального процесу за допомогою НМК іноземної мови має здійснюватися на основі узагальнення даних сучасної науки про особливості спілкування за допомогою мови, про закономірності розпізнавання та породження мовлення, мовленнєвих контактів (С.Ю.Николаева та інші, 1999, 2002).

Ось чому вимоги до організації навчального матеріалу у програмі з іноземних мов визначаються у таких термінах, як: “сфери спілкування”, “тематика ситуативного спілкування”, “мовленнєві функції”, “засоби вираження мовленнєвих функцій”, “лінгвістична компетенція”, “соціокультурна компетенція” тощо. При цьому програмою передбачено певні рівні, яких мають досягти учні у кожному виді комунікативної компетенції, визначені на основі науково обґрунтованого підходу до відбору навчального матеріалу (мовного, мовленнєвого) і технології його засвоєння [10, с. 58–59].

Особливого значення для побудови та аналізу підручника/НМК з іноземної мови набувають методичні вимоги до його створення, оскільки методичні основи є детермінуючим і організуючим центром, у термінології М.В.Якушева (2000), покликаним дати концептуальне обґрунтування питанням: з якою метою, чого і як навчати і виховувати засобами мови, що вивчається.

Провідним орієнтиром у з'ясуванні методичних основ НМК, окрім чинної програми, служить також і сучасний методичний стандарт навчання іноземної мови у початковій школі.

На відміну від програми, а також Державного стандарту початкової загальної освіти, методичний стандарт не є нормативним документом, яким декларується система вимог щодо відбору навчального матеріалу і рівня навченості учнів. Методичний стандарт – це система сучасних методичних уявлень щодо навчання іноземної мови у відповідній ланці шкільного курсу. Його компонентами є концепція навчання, принципи, методи, прийоми, засоби навчання, стратегії ефективності організації та аналізу навчально-виховного процесу з іноземної мови у відповідній ланці шкільного курсу. Певні здобутки у дослідженні основоположних питань методичного стандарту як еталону сучасної системи навчання іноземної мови у школі утворюють вихідну методологічну базу при розробці концепції створення НМК з цього навчального предмета [8].

З орієнтацією на цю методологічну базу авторська концепція навчання іноземної мови як складової освітньої галузі “Мови і література” повинна розвиватись у гуманістичному напрямі. Вона покликана відобразити перехід сучасної школи на нову діяльнісно-гуманістичну особистісно орієнтовану культуровідповідну систему освіти й виховання, засновану на суб'єкт-суб'єктних відносинах і спрямовану на формування засобами іноземної мови, що вивчається, особистості молодшого учня,

здатної до самореалізації та активної взаємодії з іншими, а також і до спілкування іноземною мовою на рівні діалогу культур.

Вихідною ознакою науковості авторської концепції є передусім методологічно точне визначення стратегічної мети відповідного курсу і принципових положень розробки НМК, зорієнтованих на заплановану стратегію.

Для здійснення цієї вимоги в авторській концепції мають бути чітко окреслені розпізнавальні, відзначальні особливості її вихідних принципових положень, які зумовлюють своєрідність методичної системи, закладеної у відповідному НМК [7; 9].

Провідна авторська ідея має бути стрижневою, такою, що пронизує всі елементи цілісної системи навчання, освіти, розвитку і виховання молодших школярів, що пропонуються НМК. Вона повинна відповідати сучасному розвитку мов і культур, бути методологічно обґрунтованою і зрозумілою для вчителя як її потенційного запроваджувача на практиці. У провідній авторській ідеї і принципових положеннях, що її реалізують, знаходять своє відображення такі фактори:

- державне замовлення щодо вивчення іноземної мови в школі як складової освітньої галузі “Мови і література”;
- фундаментальність початкової освіти та її наступність;
- основні напрями реалізації методичної системи, закладеної в НМК, у контексті сучасної освітньої парадигми навчання і виховання учнів початкової школи.

Пріоритетним у цьому плані є вирішення питань цілепокладання, а також обґрунтування принципів, які мають бути покладені в основу розробки відповідного НМК і які покликані визначити: 1) стратегію і тактику навчання іноземної мови на початковому етапі у межах реально існуючої системи навчання; 2) ставати складовою цієї системи, тобто “вписуватись” у неї, в термінології І.Бім та її співавторів [3]; 3) сприяти певною мірою подальшому збагаченню і вдосконаленню сучасної системи навчання іноземної мови в початковій школі.

Отже, в авторській концепції мають отримати належне обґрунтування її стратегічна мета і проголошені в ній концептуально визначальні провідні принципові положення, доведена цілковита певність та науковість цих концептів і тим самим створено достатньо міцне методичне підґрунтя для побудови ефективного НМК і розробки адекватних критеріїв його об'єктивного оцінювання.

Наявність різнопланових факторів, які впливають на специфіку НМК з іноземної мови для початкової школи, розширює номенклатуру його ознак як сучасного засобу особливого призначення. Нехтування при аналізі хоча б деякими з них унеможливує об'єктивне оцінювання підручника/НМК. Тому логічно припустити, що за своєю суттю (формою) модель аналізу підручника/НМК повинна бути багатофакторною.

З огляду на це положення при розробці шкали аналізу та оцінювання НМК правомірно брати до уваги провідні методологічні і методичні вимоги до навчальної літератури. Вимоги, втілення яких в НМК має вплинути на успішність у будь-якій



учнівській аудиторії в початковій школі і тим самими послужити достатньо надійним орієнтиром для оцінювання тих із них, що піддаються всебічній експертизі. Йдеться, таким чином, про дотримання певної педагогічної норми щодо побудови та аналізу НМК з іноземної мови для дітей молодшого шкільного віку.

Досвід підручникотворення, доповнений дослідженням спеціальних джерел (І.Л.Бім, 1977; Н.О.Горлова, 2005; З.М.Нікітенко, 2004 та ін.), доводить доцільність виокремлення наступних провідних об'єктів оцінювання якості та ефективності сучасного НМК з іноземної мови для початкової школи:

1. Теоретичні основи розробки НМК, заявлені в авторській концепції.
2. Система вимог до методичної організації змісту навчання.
3. Вимоги до рівня навчальних досягнень учнів.
4. Ергономічні показники.

Розглянемо показники і критерії оцінювання якості та ефективності НМК з іноземної мови для початкової школи відповідно до виділених об'єктів аналізу.

#### *1. Теоретичні основи розробки та оцінювання НМК з іноземної мови для початкової школи*

1.1. Дотримання методологічної коректності, чіткості і прозорості у визначенні стратегічної мети курсу, завдань і вихідних принципів її реалізації, які відзначають новаторський характер НМК, його відмінність від інших.

1.2. Відповідність провідної авторської позиції сучасному розвитку дидактики початкової школи, а також теорії і методики раннього шкільного навчання іноземної мови.

1.2.1. Дотримання в НМК положень Державного стандарту початкової загальної освіти.

1.2.2. Відповідність змісту НМК чинній навчальній програмі з іноземних мов.

1.2.3. Зорієнтованість викладу іншомовного навчального матеріалу НМК на реалізацію провідних психолого-дидактичних завдань початкової школи:

- формування навчальної діяльності молодшого школяра,

- формування суб'єкта навчальної діяльності,
- створення соціальної ситуації розвитку дитини.

1.2.4. Урахування в концептуальних засадах НМК провідних характеристик сучасної мовної освіти:

- гуманітарного характеру початкової мовної освіти, її орієнтації на формування в учнів здібностей працювати над мовою як джерелом пізнання і засобом спілкування;

- гуманізації освіти, її спрямованості на залучення учнів до загальнолюдських, морально-етичних та естетичних цінностей;

- діяльнісного характеру початкової мовної освіти, її центрованості на особистості учня як активного суб'єкта процесу учіння;

- фундаментальності початкової освіти як основи її подальшого розвитку;

- наступності освіти, спрямованості авторської концепції на розробку НМК та його використання в контексті розвитку субкультури молодших учнів та поступового осягнення ними іншої мовної картини світу.

1.2.5. Відповідність викладу навчального матеріалу НМК загальнодидактичним принципам навчан-

ня іноземної мови в початковій школі як складової освітньої галузі "Мови і література":

- принципу науковості,
- принципу природовідповідності,
- принципу свідомості,
- принципу наочності,
- принципу доступності,
- принципу опори на процеси диференціації та інтеграції в ході засвоєння мови,
- принципу реалізації індивідуального підходу в умовах колективних форм навчання,
- принципу урахування досвіду дітей у рідній мові,
- принципу мотиваційного забезпечення навчального процесу,
- принципу розвивального навчання,
- принципу організації навчання на комунікативній основі.

1.3. Відповідність авторської позиції (концепції) сучасному розвитку мов і культур.

1.3.1. Ступінь достатності культурологічного потенціалу текстотеки НМК для формування соціокультурної компетенції молодших учнів.

1.3.2. Дотримання в НМК автентичності лексико-граматичного оформлення мови, її адекватності в конкретному контексті,

1.3.3. Реалізація в НМК методичної автентичності (максимальної наближеності до природних умов спілкування) при створенні в навчальних цілях матеріалів, завдань, ситуацій, засобів візуалізації для розвитку здібностей учнів до іншомовного спілкування на рівні діалогу культур.

1.3.4. Забезпечення умов для освітньої автономії молодшого учня, для його самонавчання.

#### *2. Система вимог до методичної організації змісту навчання*

2.1. Зміст предмета, його відбір і розподіл.

2.1.1. Відбір і моделювання комунікативних мінімумів (за темами, сферами і ситуаціями спілкування).

2.1.2. Відбір і моделювання мовних мінімумів: фонетичного, лексичного, граматичного.

2.1.3. Організація і розподіл (прогресія) відібраних мінімумів (циклічна, функціональна, ситуативно-тематична).

2.2. Зміст навчально-виховного процесу: інструментально-виконавча основа процесу навчання іноземної мови, зумовлена провідними положеннями авторської концепції.

2.2.1. Цільові компетенції (мовна, мовленнєва, соціокультурна, загальнонавчальна): знання, навички і вміння, які входять до складу цих компетенцій.

2.2.2. Навчально-методичний апарат НМК.

2.2.2.1. Представлення в НМК методичного інструментарію для вчителя (інструкції і рекомендації) і для учнів (зразки виконання, пам'ятки, коментарі, словники та інший інструктивний та довідковий матеріал).

2.2.2.2. Чіткість формулювання завдань і пояснень.

2.2.2.3. Характеристика (типи, види, серії, комплекси) вправ для організації навчання і самонавчання іноземної мови, контролю і самоконтролю навчальних досягнень, розвитку інтелектуальних, пізнавальних і мовленнєвих здібностей, формуван-

ня індивідуального стилю навчальної діяльності молодшого школяра, для роботи учнів у різних режимах діяльності: фронтальному, індивідуальному, парному, груповому.

### 2.3. Структура і об'єм НМК.

2.3.1. Зовнішня макроструктура НМК: його компонентний склад, методичне і функціональне обґрунтування компонентів НМК, їх наступність і взаємозв'язок.

2.3.2. Мікроструктура НМК (зовнішня і внутрішня): зрозуміле структурування компонентів НМК (підручника, робочого зошита) на тематичній/поруочної/сюжетно-ігровій/блочній основі.

### 3. Вимоги до рівня досягнень учнів

3.1. Представлення у книжці для вчителя методичних рекомендацій і тестів для визначення:

- психологічної готовності учнів до вивчення іноземної мови;
- рівня комунікативного розвитку дитини в рідній мові як передумови успішності оволодіння іноземною мовою;
- характеру модальності, тобто індивідуальних особливостей сприйняття і переробки учнями інформації за провідним аналізатором сприймання (слуховим, візуальним, кінестетичним).

3.2. Представленість у НМК в трьох позиціях на оцінно-результативній основі шкали навчальних досягнень:

- для вчителя,
- для учнів,
- для батьків.

3.3. Реалізація в НМК стратегії взаємодії з батьками учнів на рівні рекомендацій, порад, конкретних пропозицій, спільних ігор, завдань і вправ як для учнів, так і для їхніх батьків.

3.4. Представленість у підручнику доступною для учнів мовою орієнтирів їхнього мовного, мовленнєвого і власне комунікативного розвитку у межах кожного навчального циклу/параграфу/теми, як-от: "Ти повинен знати, уміти..." (мінімальний рівень вимог) і "Ти можеш дізнатися, навчитися" (максимальний рівень вимог).

3.5. Наявність в НМК анкети для вчителя, учня і батьків, яка дозволить виявити їхнє ставлення до НМК і до процесу навчання іноземної мови.

### 4. Ергономічні показники

4.1. Якість поліграфічного виконання посібників для дітей: підручника (Pupil's Book), робочого зошита(Activity Book), книжки для читання(Reader).

4.2. Якість виготовлення і друкування наочно-ілюстративного матеріалу.

4.2.1. Дидактичність зорового ряду посібників/НМК для дітей, зумовлена провідними дидактичними функціями наочності у навчанні іноземної мови в початковій школі, а саме:

- функція мотиваційного забезпечення навчального процесу;
- функція семантизації, пояснення навчального матеріалу;
- функція введення в тему/ситуацію спілкування;
- функція забезпечення предметного змісту спілкування;
- функція формування фонових країнознавчих знань;
- функція забезпечення ефекту присутності в ситуації, що моделюється;

- функція залучення до автентичного мовленнєвого середовища;
- функція мнемонізації навчального матеріалу: мовного, мовленнєвого;
- функція контролю мовних знань і мовленнєвих вчинків (дій) учнів;
- функція естетичного впливу.

4.2.1.1. Забезпечення умов для наочного засвоєння мовного матеріалу:

- для семантизації лексичного матеріалу на національно-фоновому рівні наявністю лінгвокраїнознавчих ілюстрацій простих колажів (наприклад, схема родинного дерева з відповідними малюнками);
- для пояснення граматичного матеріалу у формі правил-інструкцій, цікавих схем, символів, рисунків та їх комбінацій шляхом кольорового і шрифтового виділення опорних слів, компонентів граматичних структур, схем, висновків;

- свідомого й наочного засвоєння фонетичних явищ шляхом застосування: а) схем сагітального розрізу органів вимови, необхідних для пояснення артикуляції нових звуків, їх порівняння зі звуками рідної мови; б) малюнків, які ілюструють значення слів, побудованих за контрастними звуками (наприклад, "ship, pens—pence"); в) знаків транскрипції як графічного інструментарію найбільш адекватного відтворення відповідного фонетичного зразка; звука, наголосу, інтонації та їх смислорозрізнавальних функцій;

- раціоналізації процесу навчання техніки читання шляхом ознайомлення учнів із символами для графічної розмітки тексту/речення: позначенням спадної й висхідної інтонації, словесного і фразового наголосу, знаків для позначення пауз. Наведення задля цього у підручнику/робочому зошиті зразків графічної розмітки тексту/речення.

4.2.1.2. Забезпечення умов для моделювання ситуацій спілкування, наближених до реальних, або таких, що збуджують фантазію дітей, застосування позамовної інформації, закладеної у підручнику невербальними (ілюстративними) і вербальними засобами, як-от: зразки семіотичної культури, наприклад, піктограми, таблички, дорожовкази та інші орієнтири на вулиці, в новій місцевості, відображені в ілюстраціях:

- зразки невербальної поведінки, представлені зображальними засобами (переважно вираз обличчя, жести, поза, контакт очей);
- прагматичні тексти, підкріплені відповідними ілюстраціями: вітальні листівки, листи носіїв мови, особливо іншомовних ровесників українських школярів, опитувальні карти, оголошення, афіші, меню, розклади занять, шкільні приміщення, побутові речі, якими користуються іншомовні ровесники, фрагменти дитячих журналів тощо.

4.2.1.3. Забезпечення компонентами НМК опор для стимулювання і навчання усного мовлення молодших школярів, як-от:

- вербальні опори: підстановчі таблиці, ключові слова, структурно-мовленнєві схеми, логіко-синтаксичні схеми, плани висловлювань, зразки вітальних листівок тощо;
- вербально-зображальні опори: схематичні плани частин міста, туристичних маршрутів з відповідними написами, екрани погоди, меню, розклади занять іншомовних ровесників та ін.;

- зображальні опори: державна символіка, ілюстрації визначних місць, побутових речей, предметів шкільного вжитку, портрети відомих людей, зображення відомих казкових персонажів країни, мова якої вивчається;

- аудитивні опори – фонограми у виконанні зразкових дикторів, представлені у звуковому супроводі НМК.

4.3. Задоволення санітарно-гігієнічних вимог.

4.3.1. Забезпечення друкарської читабельності:

а) розмір шрифту; б) якість паперу, в) підбір кольорів, г) естетика оформлення посібників для учня тощо.

4.3.2. Дотримання лінгвістичної читабельності текстів: а) довжини речень, б) довжини слів, в) кількості нових слів, г) використання найбільш уживаних слів.

Отримання даних щодо відповідності НМК зазначеним вище критеріям його оцінювання відкриває шляхи для достатньо об'єктивної характеристики автономності і самодостатності НМК, який піддається експертизі, для ефективного і якісного вирішення завдань навчання іноземної мови, задекларованих у чинних нормативних документах, у взаємозв'язку з успішною реалізацією завдань освіти, виховання і розвитку особистості молодшого школяра.

## Література

1. Арупонов А. Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев / А. Р. Арупонов. — М. : Рус. яз., 1990. — 167 с.
2. Бейлисон В. Г. Арсенал образования / В. Г. Бейлисон. — М. : Книга, 1986. — 288 с.
3. Бим И. Л. К проблеме оценивания современного учебника иностранного языка / И. Л. Бим, О. В. Афанасьева, О. А. Радченко // Иностран. языки в школе. — 1999. — № 2. — С. 13—17.
4. Бориско Н. Ф. Теоретичні основи створення навчально-методичних комплектів для мовної міжкультурної підготовки вчителів іноземних мов (на матеріалі інтенсивного навчання німецької мови) : автореф. дис. ... докт. пед. наук / Н. Ф. Бориско. — К., 2000. — 36 с.
5. Зуев Д. Д. Школьный учебник / Д. Д. Зуев. — М. : Педагогика, 1983. — 240 с.
6. Кодлюк Я. Аналіз і оцінювання шкільних підручників: дидактичний аспект / Я. Кодлюк // Підручник XXI століття: Науково-педагогічний журнал: Педагогічна преса, 2003. — № 1—4. — С. 72—79.
7. Кузовлев В. П. Воплощение концепции коммуникативного иноязычного образования в новых НМК по английскому языку для начальной школы "English 2" / В. П. Кузовлев, З. Ш. Перегудова, О. В. Стрельникова // Иностран. яз. в школе, 2007. — Спецвыпуск. — С. 7—12.
8. Мильруд Р. П. Современный методический стандарт обучения иностранным языкам в школе / Р. П. Мильруд // Иностран. языки в школе. — 1996. — №1. — С. 5—12.
9. Никитенко З. Н. Отличительные особенности УМК по английскому языку для 2–4 классов начальной школы / З. Н. Никитенко // Иностран. языки в школе, 2007. — Спецвыпуск. — С. 17—21.
10. Редько В. К. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів початкової школи / В. К. Редько. — К. : Генеза, 2007. — 136 с.
11. Роман С. В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: [навч. посіб.] / С. В. Роман. — К. : Ленвіт, 2005. — 208 с.
12. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : [підручник для студентів педагогічних факультетів] / О. Я. Савченко. — К. : Генеза, 2002. — 368 с.
13. Черепанов В. С. К решению проблемы педагогической экспертизы школьных учебников / В. С. Черепанов, А. С. Казаринов // Проблемы школьного учебника. — М. : Просвещение, 1991. Вып. 20. — 1991. — С. 230—236.
14. Якушев М. В. Научно-обоснованные критерии анализа и оценки учебника иностранного языка / М. В. Якушев // Иностран. языки в школе. — 2000. — № 1. — С. 16—33.

---

## ANALYSIS CRITERIA AND EVALUATION OF AN ENGLISH COURSE BOOK FOR PRIMARY SCHOOL.

O.Kolominova

The article deals with the issue of the development the procedure of analysis and evaluation of an English coursebook for primary school. Main types of the analysis criteria and factors influencing the peculiarities of an English coursebook for primary school are investigated. Levels of the coursebook content formation are specified. Main objects of the coursebook quality and efficiency are outlined. Original approach towards the classification of criteria for coursebook analysis and evaluation is suggested.

Key words: coursebook, primary school, evaluation, object of evaluation, coursebook content.

УДК 371.3:811.111:004

## ПРИНЦИПИ ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Асоянц П.Г.

*У статті аналізується програмне забезпечення, яке використовується у навчанні іноземних мов, зокрема мультимедійні курси та інструментальні навчальні програми. Визначаються переваги інструментальних програм-оболонки та їх роль у підвищенні ефективності навчального процесу з іноземної мови.*

*Ключові слова:* мультимедійний курс, комп'ютерні технології навчання мови, інструментальні програми-оболонки.

*В статье анализируется программное обеспечение, которое используется в процессе изучения иностранного языка, в частности мультимедийные курсы и инструментальные учебные программы. Определяются преимущества инструментальных программ-оболочек и их роль в повышении эффективности учебного процесса по иностранному языку.*

*Ключевые слова:* мультимедийный курс, компьютерные технологии обучения языка, инструментальные программы-оболочки.

First the pedagogy, then the technology...  
Clifford

Необхідність застосування нових інформаційних технологій (ІТ) у вищих навчальних закладах освіти сьогодні вже не викликає жодних сумнівів. Із розвитком комп'ютерних технологій почалась інформаційна революція, яка охопила усі сфери життя, тому підготовка спеціалістів високого рівня неможлива без оволодіння ними основами застосування нових ІТ у професійній діяльності.

Той факт, що сьогодні сформувалося нове середовище існування людини, яке філософи називають інформаційним середовищем або інфосередовищем, показує, що вимога змінити цілі, зміст і форми сучасної вищої освіти не може бути реалізована повною мірою, допоки не буде сформований належний сегмент інфосередовища – освітнє інформаційне середовище (або освітнє інфосередовище). Воно утворюється конспектами лекцій та практичних занять, друкованими та електронними навчальними посібниками, монографіями, комп'ютерними програмами та базами даних, а також ресурсами Інтернету.

Програмне забезпечення для навчання іноземних мов можна поділити на такі види:

1. Автоматизовані словники.
2. Програми комп'ютерного перекладу.
3. Електронні енциклопедії.
4. Автоматизовані навчальні курси з іноземних мов.
5. Комп'ютерні мовні ігри.
6. Автоматизовані тестові системи.

Досвід авторів у створенні і використанні комп'ютерних навчальних матеріалів з іноземних мов

дозволив визначити такі методичні вимоги до електронних навчальних матеріалів:

1. Чітка постановка мети, тобто спрямованість програми на контроль або навчання, на певний вид мовленнєвої діяльності.

2. Комунікативна спрямованість програм. Подібні програми не ставлять перед учнем певних завдань, вони лише пропонують дослідити ситуацію, використовуючи мову, тобто застосовувати мову як засіб спілкування.

3. Спрямованість на попередження або ліквідацію типових помилок. Можливість реагування на типові помилки, так само як і урахування кількох варіантів правильних відповідей, свідчить про гнучкість програми, її адаптованість до індивідуальних особливостей тих, хто навчається.

4. Урахування технічних та дидактичних можливостей персональних комп'ютерів. Маються на увазі такі можливості, як: навчання у діалоговому режимі, широке використання наочності, яке можливе у мультимедійному середовищі, використання елементів ігор, можливість адаптувати матеріали до індивідуальних особливостей учнів, можливість збору статистичної інформації про результати контролю, використання автоматизованих довідників, словників тощо.

За словником Ожегова, **мультимедіа** – це електронний носій інформації, що включає кілька її видів (текст, зображення, анімація).

Термін **multimedia** до появи комп'ютерних технологій відносився до пакету навчальних матеріалів, який складався з друкованого навчального посібника, аудіо- та відеокасет.

Пізніше такий пакет отримав назву **multiple media** або **mixed media**.

Зараз під терміном **multimedia** розуміють електронні навчальні матеріали, які відображають друкований текст, високоякісну графіку, анімацію, а також аудіо- та відеоматеріали. Мультимедійні курси мають низку переваг у порівнянні з іншими комп'ютерними курсами для навчання іноземних мов. Технологічні можливості мультимедіа дозволяють організувати різноманітнішу і тіснішу взаємодію студента з комп'ютером, внаслідок чого підвищується ефективність навчання. Використання мультіплікації, фонограм, відеофрагментів, відтворення функціональних шумів – усе це дозволяє створити комунікативне середовище для навчання іноземної мови. Комп'ютерні мультимедійні навчальні курси, як правило, відрізняються наявністю зворотного зв'язку у формі реплік, діалогу, надання допомоги (у вигляді таблиць, схем, підказок).

При цьому ефективно реалізовувати на комп'ютері такі типи вправ: вправи на співставлення (matching), вправи на множинний вибір (multiple choice), вправи на трансформацію (modification), вправи на завершення (completion), вправи на доповнення тексту (cloze), вправи на розширення тексту (expanding), вправи на впорядкування (reordering), вправи на редагування тексту (editing).

Аналізуючи чинні автоматизовані навчальні курси іноземних мов, ми виявили ряд їх недоліків, а саме ці курси:

- не пов'язані своїм змістом з основними дисциплінами навчання;
- не створені для підтримки існуючих підручників;
- не забезпечують розгалужений зворотний зв'язок залежно від виду мовленнєвої діяльності;
- не реалізують головні дидактичні принципи навчання: лінгвістичну адекватність, усвідомленість, системність, проблемність.

На жаль, навіть у кращих зразках всесвітньо відомих мультимедійних курсів ("Learn to speak English", "General Certificate of Secondary Education", "Azar Interactive" та ін.) зворотний зв'язок обмежується подачею правильного варіанта відповіді в письмовій або звуковій формах.

Існуючі програмні засоби для розробки мультимедіа-додатків умовно можна розділити на три групи:

- алгоритмічні мови для безпосередньої розробки програми;
- спеціалізовані програми для створення презентацій і публікації їх в Інтернеті;
- авторські інструментальні засоби мультимедіа.

### Література

1. Асоянц П. Г. Основи методики створення та застосування комп'ютерних програм у навчанні іноземних мов / П. Г. Асоянц, Г. С. Чекаль та ін. — К. : ВІПОЛ, 1992. — 108 с.
2. Асоянц П. Г., Синекон О. П. Навчання англійської мови спеціального вжитку з використанням комп'ютерних технологій : збірка наукових праць Міжнародної науково-практичної конференції "Пріоритетні напрями підготовки вчителя іноземної мови у контексті вимог Болонського процесу", м. Ніжин, 2007 р.

## PRINCIPLES OF SOFTWARE USE IN TEACHING LANGUAGE

### P.Asoyants

The software for Computer Assisted Language Learning is analyzed in the article. The advantages of instrumental programs for language learning are also defined. The role of such kind of programs for learning process effectiveness increasing is stressed in the article.

**Key words:** the software, computer assisted language learning, instrumental programs for language.

Розробники створюють спеціальні програмні системи цільового призначення для спеціалістів у конкретній предметній галузі. Такі програми називають авторськими інструментальними системами. Авторська система являє собою інтегроване середовище із заданою інтерфейсною оболонкою, яку користувач може наповнити інформаційним змістом своєї предметної галузі.

У комп'ютерних програмах, розроблених як система оболонок (тобто інструментальних програм), викладач може формувати своє власне "навчальне середовище", свою систему зворотного зв'язку, змінюючи лексичне наповнення програм. Як правило, подібні програми мають гнучку модульну архітектуру, яка дозволяє реалізувати різноманітні стратегії навчальної діяльності.

При вивченні теми "Інструментальні програми" слід зупинитися на питанні раціонального вибору оболонок та платформ, тому що оболонки, які підходять для навчальних програм з математики, фізики та інших точних наук, не можуть бути вдало використані для програм з іноземних мов. Блок аналізу відповідей у програмах з іноземних мов повинен бути більш гнучким, тому що зустрічаються випадки з двома або більше варіантами правильних відповідей.

Майбутніх учителів (викладачів) у курсі комп'ютерної підготовки слід навчити також використання мультимедійних навчальних програм (інсталяція, використання різних типів меню, робота із звуковою картою тощо).

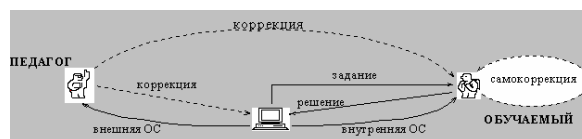


Схема взаємодії у триаді "Педагог - АНК - Студент"

У свою чергу, авторські інструментальні засоби поділяються на три основні групи:

- інструментальні засоби на основі Web-технологій (Web authoring tools);
- інструментальні засоби на основі Flash-технологій (Flash-інтерактивна Web-анімація);
- інструментальні засоби на основі віртуальних середовищ (Virtual Learning Environments).

Перспектива розвитку авторських інструментальних систем – розробка систем автоматизованого розпізнавання мови (Automatic Speech Recognition).

УДК 371.134+378.147

## МІСЦЕ ТА ЗНАЧЕННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СКЛАДІ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

Несвірська Т.В.

*У статті розглядаються різні підходи до визначення складу ключових компетентностей, висвітлюється їх роль у змісті сучасної освіти, розкривається місце та значення загальнокультурної компетентності серед інших ключових компетентностей.*

*Ключові слова:* ключова компетентність, загальнокультурна компетентність, компетентнісний підхід.

*В статье рассматриваются разные подходы к определению ключевых компетентностей, освещается их роль в содержании современного образования, раскрывается место и значение общекультурной компетентности среди других ключевых компетентностей.*

*Ключевые слова:* ключевая компетентность, общекультурная компетентность, компетентностный подход.

Процеси зміни, реформування та оновлення освітніх систем світу, що відбуваються останніми роками, стосуються як змісту освітніх стандартів та нових підходів до вирішення освітніх проблем, так і розробки нових навчальних програм, підготовки навчально-дидактичних матеріалів, осмислення та оновлення форм і методів навчання [5, с. 13–41]. Як свідчить аналіз розвитку та досвіду освітніх систем багатьох розвинених країн Європи та світу, оновлення змісту освіти має відбуватися через впровадження **компетентісного підходу**, який дає можливість людині швидко орієнтуватись у сучасному суспільстві та інформаційно-технологічному просторі, озброює людину необхідними вміннями та знаннями для забезпечення її гармонійної взаємодії з технологічним суспільством, що швидко розвивається [7, с. 34–37]. Під поняттям “компетентнісний підхід” розуміється спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових і предметних компетентностей особистості [11, с. 107–114]. Дана стаття розглядає місце та значення загальнокультурної компетентності в складі ключових компетентностей, її роль у розвитку людини як особистості та професіонала.

Поняття **ключових компетентностей** є багатограним і тому його визначення, трактування, їх перелік і досі є підставою для постійних дискусій. Ключові компетентності досліджують науковці І.О.Зимня, В.А.Кальней, В.В.Краєвський., О.І.Локшина, О.В.Овчарук, О.І.Пометун, В.Ю.Пузиревський, О.Я.Савченко, А.В.Хуторський, С.Е.Шишов, І.Г.Єрмаков, Dominique S.Rychen, Laura H.Salganik, та ін. У своїх дослідженнях ці та інші науковці багатьох країн світу надають вагоме місце загальнокультурній ком-

петентності серед інших ключових компетентностей, пояснюючи це багатогранністю цього поняття та необхідністю формування даної компетентності у кожній людині на сучасному етапі розвитку суспільства. Дана публікація ставить за мету розглянути різні підходи до визначення ключових компетентностей та визначити роль загальнокультурної компетентності та необхідність її формування у кожної особистості.

З огляду на зміст та принципи глобально орієнтованої освіти впровадження компетентісного підходу стало необхідним кроком до нових та якісних перетворень у європейській освіті. Тому вітчизняні науковці прийшли до висновку про те, що необхідно виділити групу найважливіших та найбільш інтегрованих компетентностей, які б забезпечили такий процес освіти, який базується на досягненні учнями/студентами необхідних компетентностей, що будуть сприяти інтелектуальному та культурному розвитку особистості, здатної швидко реагувати на запити життя в сучасному суспільстві. Ця група найвагоміших інтегрованих компетентностей отримала назву **ключові компетентності**.

Усвідомлення поняття компетентності в педагогічній науці і практиці, суспільстві є дуже важливим. Компетентність, загалом, поєднує в собі багато складників якісної освіти (когнітивний, мотиваційний, операційно-технологічний, етичний і т.д.) та інтерпретує зміст освіти як такий, що формується “від результату” [8, с. 12–13]. Але потрібно визначити, яких саме компетентностей необхідно навчати і як та що має бути результатом навчання.

Навчаючись у школі, коледжі, інституті, університеті, людина здобуває знання, вміння та навички, які є, безперечно, важливими та цінними для її подальшого особистісного та професійного розвитку. Але прогресивно новим завданням освіти сьогодні є формування в учнів та студентів певних компетентностей, ключових компетентностей, що визначають готовність людини до самостійного життя, розвитку та самовдосконалення, що дозволяють людині вміло оперувати своїми знаннями, вміннями та навичками, що дають змогу активно діяти та навчатись упродовж життя.

**Ключовою компетентністю** вважають таку компетентність, що відповідає найширшому колу специфіки, універсальна для різних видів діяльності й може бути умовно названою як “здатність до діяльності” [13]. Ключові компетентності є складними багаторівневими утвореннями [2, с. 26], які концентрують у собі всі компоненти загальнопредметного змісту освіти, як-от: загальні й загальнонавчальні вміння, навички, узагальнені способи діяльності, загальнокультурні знання про досліджувану дійсність, реальні об’єкти досліджуваної дійсності. Тому їх перелік повинен бути ретельно відібраний відповідно до вікових ступенів навчання, навчальних предметів й освітніх галузей. Результатом таких перетворень буде цілісна компетентнісна освіта [3, с. 3–10].

Перш ніж переходити до відбору ключових компетентностей, розглянемо характерні ознаки даного поняття та його визначення.

Незважаючи на численні дослідження компетентностей та компетенцій, у вітчизняній науковій літературі й досі немає єдиного тлумачення даного поняття. Міжнародні експерти програми “DeSeCo” (“Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади”), що була започаткована Федеральним статистичним департаментом Швейцарії та Національним центром освітньої статистики США і Канади, поняття “компетентність” визначають як здатність успішно задовольняти індивідуальні й соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання [2]. Міжнародний департамент стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI)) визначає поняття компетентності як спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності [15, с. 1].

Аналіз наукових джерел стосовно поняття “компетентність” дає нам змогу дотримуватися наступного визначення: **компетентність** – це володіння учня відповідною компетенцією, що включає його особистісне ставлення до неї та предмета діяльності; це особистісна якість (сукупність якостей) учня, що вже відбулась, і мінімальний досвід діяльності в заданій сфері [11, с. 107–114].

Розглянемо детальніше різні підходи до визначення складу ключових компетентностей.

Найдокладнішу класифікацію ключових компетентностей визначили країни – члени ОЕСР (Організації економічного співробітництва та розвитку). Багато європейських країн прийняли таку класифікацію як стратегічну умову для впровадження освіти протягом життя. Перелік ключових компетентностей увійшов до рекомендацій міжнародної спільноти (План дій Євросоюзу та Ради Європи, 2002; План дій з навичок і мобільності Єврокомісії, 2002) [2]. Аналіз наукових праць [2; 3; 5; 7; 10; 11; 13; 14; 15] стосовно ключових компетентностей показує, що вони є змінними, залежать від пріоритетів суспільства і цілей освіти та досягаються в процесі навчання через усі без винятку предмети й виховні заходи.

Підхід вітчизняних та зарубіжних науковців щодо переліку ключових компетентностей дещо різняться. І.О.Зимня поділяє ключові компетентності на:

- компетенції пізнавальної діяльності: ставлення та розв’язання пізнавальних завдань; нестандартність рішення; проблемні ситуації – їх створення і розв’язання; продуктивне й репродуктивне пізнання; дослідження, інтелектуальна діяльність;
- компетентності діяльності: гра, учіння, праця; засоби діяльності: планування, проектування, моделювання, прогнозування, дослідницька діяльність, орієнтування в різних видах діяльності;
- компетентності інформаційних технологій: отримання, опрацювання, подання інформації, перетворення її (читання, конспектування), мас-медійні, мультимедійні технології, комп’ютерна грамотність; володіння електронною інтернет-технологією [1].

Науковці С.Е.Шишов та В.А.Кальней серед ключових компетентностей виділяють п’ять видів:

- компетентність у сфері самостійної пізнавальної діяльності, що ґрунтується на способах здобуття знань з різних джерел інформації, зокрема й пізнавальних;
- компетентність у сфері соціально-трудової діяльності (зокрема й уміння аналізувати ситуацію на ринку праці, оцінювати власні професійні можливості, орієнтуватися в нормах та етиці трудових взаємовідносин, навички самоорганізації);
- компетентність у побутовій сфері;
- компетентність у культурно-дозвіллевій сфері [13, с. 85].

Ключові компетентності як нормативний та практичний складники освіти, на думку зарубіжних учених, дадуть можливість вирішити проблему використання засвоєних учнем/студентом теоретичних знань для розв’язання конкретних проблемних завдань та ситуацій, що виникають у житті людини [10]. А.В.Хуторський виділяє сім ключових компетентностей:

- ціннісно-сміслова,
- загальнокультурна,
- навчально-пізнавальна,
- інформаційна,
- комунікативна,
- соціально-трудова,
- особистісного самовдосконалення.

Такі компетентності, на думку Хуторського, відбивають предметно-діяльнісну складовою загальної освіти та покликані забезпечувати комплексне досягнення її цілей.

Важливим європейським внеском у сучасну освіту став *перелік ключових компетентностей* для навчання впродовж життя, розроблений міжнародними експертами під час Лісабонської конференції у 2001 році. Цей перелік включає вісім основних галузей ключових компетентностей, а саме:

- фундаментальні навички рахування і письма;
- базові компетентності в галузях математики, природничих наук і технологій;
- іноземні мови;
- ІКТ-навички та використання технологій;
- вміння навчатись;
- соціальні навички;
- підприємницькі навички;
- загальна культура [15, с. 1].

Враховуючи досвід і результати наукових та практичних досліджень зарубіжних учених, українські педагоги, в свою чергу, також визначилися з *переліком ключових компетентностей* вітчизняної системи освіти:

1. Уміння вчитись.
2. Соціальна компетентність.
3. Загальнокультурна компетентність.
4. Здоров'язберігаюча компетентність.
5. Компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій.
6. Громадянська компетентність.
7. Підприємницька компетентність [2; 5; 6].

Принципово важливим є те, що всі ключові компетентності багатofункціональні, надпредметні, передбачають значний інтелектуальний розвиток, спираються на різні пізнавальні процеси [13, с. 85]. На думку зарубіжних науковців та міжнародних експертів, ключові компетентності сприяють досягненню успіхів та високих результатів у житті, підвищують якість суспільних інститутів, відповідають різноманітним сферам життя, є важливими та необхідними для особистості. Відомо, що впровадження ключових компетентностей у зміст освіти в європейських країнах відбувається поступово та супроводжується широким обговоренням [14, с. 65–67].

Проведений аналіз підходів до визначення ключових компетентностей дає нам змогу зробити висновок, що ключовими є ті компетентності, що сприяють ефективному соціальному розвитку особистості, дають їй можливість покращити якість суспільства та досягти особистого успіху у різних сферах життя. Ключові компетентності становлять основну групу загальних понять, які необхідно перетворити на комплекс знань, умінь, навичок, цінностей та відношень за навчальними галузями й життєвими сферами особистості [9, с. 19–20].

Серед усіх видів ключових компетентностей найвагоміше значення для України сьогодні та в

майбутньому має саме **загальнокультурна компетентність** [6, с. 60–72]. Культура як основний компонент структури загальнокультурної компетентності є важливою складовою життя суспільства та особистості в цьому суспільстві. Оскільки суспільство утворюється власне особистостями, то і рівень загальної культури суспільства прямо залежить від рівня культури особистостей у ньому, і навпаки. Таким чином, українському суспільству необхідне набуття молоддю загальнокультурної компетентності [6, с. 60–72].

Загальнокультурна компетентність вважається вмінням орієнтуватися в різних рівнях сфери виробництва та споживання, оцінювати їх критично та конструктивно, заглиблюватися в них для досягнення особистого та професійного успіху [12]. Загальнокультурна компетентність передбачає розвиток особистості педагога, який зумовлює його місце в суспільстві й навчально-виховному просторі [4].

Вітчизняні науковці загальнокультурною компетентністю називають спроможність аналізувати й оцінювати досягнення національної, європейської та світової науки й культури, орієнтуватися в культурному й духовному контексті сучасного суспільства; знати рідну й іноземні мови, інтерактивно їх використовувати; опановувати моделі толерантної поведінки, створювати умови для конструктивної співпраці в умовах культурних, мовних і релігійних відмінностей між людьми та народами; застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на систему загальнолюдських цінностей [2].

У процесі дослідження різних підходів до визначення складу ключових компетентностей ми прийшли до висновку, що на даному етапі розвитку освіти в Україні важливим стає не надання певних професійних знань, а застосування компетентнісного підходу, що базується на впровадженні ключових компетентностей у зміст освіти, які розвивають у особистості здатність використовувати надалі ці компетентності в житті та навчанні. Основними рисами ключових компетентностей вважаються їх сприятливість для всіх членів суспільства, відповідність усім людям незалежно від статі, віку, раси, класу, культури, сімейного стану й мови. Загальнокультурна компетентність, що входить до складу ключових компетентностей, відіграє важливу роль у становленні людини як професіонала й особистості, сприяє життю та діяльності людини у взаємодії з представниками інших культур та допомагає формуванню в особистості вмінь самостійно виробляти принципи своєї діяльності, поведінки, спілкування, орієнтуючись на найкращі зразки загальнолюдської та національної культури.

## Література

1. Зимняя И. Ключевые компетентности / И. Зимняя. — Высшее образование. — 2003. — № 5.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. — К. : К.І.С., 2004. — 112 с.
3. Краевский В. В., Хуторской А. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. — 2003. — № 3. — С. 3—10.
4. Мельниченко Г. В. Педагогічні засади модульної технології навчання у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів англійської мови і літератури : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Г. В. Мельниченко; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського (м. Одеса). — О., 2004. — 21 с.



5. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук. — К. : 2003. — С. 13—41.
6. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : [бібліотека з освітньої політики] / під заг. ред. О. В. Овчарук. — К. : К.І.С., 2004. — С. 64—70.
7. Садівник О. Є. Ключові компетентності в педагогічній науці і практиці / О. Є. Садівник // Професійні компетенції та компетентності вчителя : [матеріали регіонального науково-практичного семінару]. — Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. — С. 34—37.
8. Стратегия модернизации содержания общего образования : [материалы для разработки документов по обновлению общего образования]. — М., 2001. — С. 12—13.
9. Стратегія реформування освіти в Україні : [рекомендації з освітньої політики]. — К. : К.І.С., 2003. — С. 19—20.
10. Хуторской А. Деятельность как содержание образования / А. Хуторской // Народное образование. — 2003. — № 8.
11. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. — 2003. — № 8. — С. 107—114.
12. Ценностно-смысловое содержание ключевых компетенций // Интернет-журнал "Эйдос". — 2007. — 30 сентября. <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-18/htm>.
13. Шишов С. Е., Кальней В. А. Мониторинг качества образования в школе / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. — М., 1999. — 354 с.
14. Ruchen, Dominique S. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society, 2003. Hogrefe & Huber Publishers, Germany. — P. 65—67.
15. Spector, J. Michael-de la Teja, Ileana. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification. — P. 1.

---

## **THE PLACE AND THE MEANING OF THE GENERAL CULTURAL COMPETENCE AMONG THE KEY COMPETENCIES**

**T.Nesvirska**

The article presents different approaches to the framework of key competencies, their role in the present-day education content is enlightened, the place and the meaning of the general cultural competence among the key competencies is revealed.

Key words: key competencies, general cultural competence, competency approach.

## МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

УДК 371.32:81'243 + 373.167.1:81'243

### НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ НАПИСАННЯ ЗАЯВИ (“BEWERBUNGSSCHREIBEN”)

**Андрійко І.Ф.**

*Дається характеристика композиційно-структурних та лінгвістичних ознак листа-заяви про прийом на навчання або роботу німецькою мовою. Описано способи формування вмінь студентів 2-го курсу факультету іноземних мов з написання таких заяв.*

*Ключові слова:* мотиваційний лист-заява про прийом на роботу/навчання; резюме; автобіографія; текстуальний, жанровий та процесуальний підходи; умовно-комунікативні і комунікативні вправи на аналіз, форматування, часткове оновлення, редагування і написання заяв.

*В статтю дається характеристика композиційно-структурних і мовних особливостей офіційного листа-заявлення “Bewerbungsschreiben” і описуються способи формування умінь студентів 2-го курсу факультета іноземних мов по написанню таких заявлених на німецькому мові.*

*Ключевые слова:* мотивационное письмо-заявление о приеме на работу/учебу; резюме; автобиография; текстуальный, жанровый и процессуальный подходы; условно-коммуникативные и коммуникативные упражнения на анализ, форматирование, частичное обновление, редактирование и написание заявлений.

Процеси глобалізації та європейської інтеграції мають своїм результатом той факт, що все більше українського студентства виїжджає за кордон для отримання вищої освіти, проходження практики чи працевлаштування під час літніх канікул. Виїзд за кордон потребує оформлення цілої низки документів, зокрема написання листа-заяви, у якому автор обґрунтовує свій вибір, мотиви та цілі перебування у певному навчальному закладі/фірмі/курсах. Такий вид листа-заяви німецькі фахівці називають “Motivationsschreiben” або “Bewerbungsschreiben” і включають його з метою навчання письма в усі сучасні підручники німецької мови як іноземної [2; 4; 5]. З 2004 року вміння писати лист-заяву є однією з програмних вимог практичної підготовки майбутніх філологів і учителів іноземної мови в Україні [3, с. 100–101].

Проблема навчання офіційного/ділового листування іноземною мовою активно обговорюється у вітчизняній методичній літературі (Г.Ф.Кривчикова, С.В.Літвин, О.В.Пінська, С.Д.Сторожук, Т.В.Яхонтова) і знайшла відповідне місце в останній фундаментальній праці з методики навчання іноземної мови О.Б.Тарнопольського і С.П.Кожушко [1]. Проте потрібно зазначити, що в названих роботах розглядаються питання ділового листування на прикладі англійської мови.

на прикладі англійської мови. Досліджень із проблеми формування вмінь написання ділових паперів німецькою мовою ще бракує, тому **метою** нашої статті є спроба аналізу композиційно-структурних і мовних особливостей тексту листа-заяви німецькою мовою та опис методики навчання написання такого виду документів студентів 2-го курсу німецького відділення факультету іноземних мов.

Термін “Bewerbungsschreiben” вживається у німецькій методиці для позначення певного виду письмового документа, що подає претендент/кандидат на навчання чи робоче місце разом із автобіографією, копією останнього документа про освіту, фотокарткою та (за потреби) рекомендацією третьої особи. Мета цього листа – переконати отримувача (наприклад, керівника з підбору персоналу) у тому, що Ви є найкращою кандидатурою на запропоновану посаду. Переконання здійснюється шляхом надання позитивної інформації про самого себе: успіхи, досвід, зацікавленість, обґрунтування мотивів та цілей обраної діяльності [4, с. 61; 5, с. 517]. Отже, термін “Bewerbungsschreiben” не відповідає за обсягом значень українському терміну “заява про прийом на роботу” чи “заява про зарахування до навчального закладу”. Еквівалентом “Bewerbungsschreiben”

можна було б частково вважати поняття “резюме”, що запозичено з американського діловодства й широко використовується в Україні у сучасному діловому спілкуванні. Проте резюме обмежується здебільшого інформацією про вік, освіту, кваліфікацію, попередні місця роботи та кар’єрні досягнення людини і не містить обґрунтування саме мотивів вибору тієї чи іншої спеціальності. В цьому розумінні резюме нагадує другий вид письмового документа для прийому на навчання чи роботу – “Curriculum Vitae” (CV), або автобіографію у вигляді анкети/таблиці (нім. “der tabellarische Lebenslauf”). Невипадково, що резюме та CV у нас часто використовують як ідентичні за змістом назви і пропонують навчати їх як одного виду документа, а саме: резюме в анкетній формі [1, с. 194].

Враховуючи неможливість ототожнювання німецького поняття “Bewerbungsschreiben” із традиційним українським поняттям “заяви” та запози-

ченим терміном “резюме”, пропонуємо такі варіанти його перекладу українською мовою: “мотиваційний лист-заява” або “заява-обґрунтування”. Оскільки роботодавці та вищі навчальні заклади Німеччини вимагають від претендентів/пошукачів обидва документи – і мотиваційний лист-заяву, і автобіографію, вважаємо за потрібне чітко розрізнити їх і навчати написання цих документів окремо.

Мотиваційний лист-заява належить до жанру офіційних листів, а отже, до практичного/функціонального письма. Як і всі офіційні документи, цей вид листа характеризується певними стандартами, жорсткими регламентованими нормами в плані структурного та мовного оформлення. На основі аналізу автентичних текстів-зразків у підручниках з німецької мови як іноземної видавництва “Langenscheidt” нами були встановлені такі особливості написання листа-заяви німецькою мовою (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Композиційно-структурні та лінгвістичні ознаки “Bewerbungsschreiben”**

Частина листа-заяви	Комунікативні функції	Лінгвістичні засоби
<b>1. Формальні відомості</b>		
1.1. Інформація про відправника у лівому верхньому куті, розташована на декількох рядках згори донизу або в одному рядку (з метою заощадження місця)	1. Проінформувати адресата про своє ім'я, прізвище, поштову адресу, телефон, e-mail	Ulrike Herzog Olbrichtstr. 4 24098 Kiel 0431/803779 j.herzog@yahoo.de
1.2. Інформація про адресата, розташована у лівому куті під відправником на декількох рядках	2. Просигналізувати установі/особі про те, що лист адресовано саме їй/цьому адресату	Herren Dr. Andreas Krause Nord-Plast AG Postfach 1120 20123 Hamburg
1.3. Інформація про місце і дату складання листа (день/місяць/рік) у правому куті на одному рядку	3. Конкретизувати місце та час складання листа	Kiel, 23.05.2009  Kiel, den 23. Mai 2009
1.4. Інформація про те, з якого приводу пишеться лист (ліворуч на одному рядку)	4. Визначити тему листа	a) Клішований зворот <b>betreffs</b> + Genetiv: betr. Ihrer Anzeige vom 23.04.2009; b) Bewerbung als Industriekauffrau / Ihr Stellenangebot im Handelsblatt vom 23.04.09
<b>2. Вступ</b>	5. Звернутись/привітати адресата/встановити контакт/розпочати лист та коротко пояснити причину свого звернення	Клішований зворот: Sehr geehrter Herr Dr.Krause (Sehr geehrte Damen und Herren), ich wende mich heute an Sie, weil... Im Handelsblatt vom ... veruffentlichten Sie... Ich möchte mich gerne um diese Stelle bewerben.
<b>3. Основна частина</b> (5 абзаців на одній сторінці, відділені пробілами)	6. Представити себе: *вік; останнє місце роботи/навчання; успіхи/кваліфікація/досвід/досягнення у цій галузі; обґрунтувати свої плани, мотиви	Zurzeit besuche/studiere ich... Im Verlauf meines Studiums... / Während... Ich habe an/bei ... eine Ausbildung als ... gemacht und war ... angestellt/tätig. Im letzten Jahr habe ich ...
	7. Продемонструвати обізнаність у справах фірми/про досягнення навч. закладу	Laut... So viel ich informiert bin ... Durch .../aus ...erfuhr ich...
	8. Охарактеризувати свої переваги, позитивні риси характеру, надати докази своєї відповідності вимогам, що висуваються, переконати у своїй проф. спроможності	Короткі речення в активному стані з використанням дієслів активної дії у Präsens, що передають динамічність, ініціативність, самосвідомість: Ich kann im Team gut arbeiten und ... Meine persönliche Stärke ist, ... Сполучники “da”, “weil”; Прислівники “einerseits / “andererseits”; Модальні слова “bekanntlich, sicherlich, gewöhnlich, zweifellos, offenbar”; Наявність термінології; Відсутність/небажаність пасивних конструкцій, перфекта, слів, що сигналізують невпевненість, напр-д: Glauben, denken, ich würde
<b>4. Завершення</b>	9. Виразити у разі запитання свої побажання/згоду про зарплату; термін початку виконання обов'язків;  виразити надію на персональну зустріч-розмову з роботодавцем;  попрощатися	Meine Gehaltsvorstellung liegt in der Bandbreite ... pro Jahr. Ich kann am 1.06.2009 bei Ihnen starten. Auf das Vorstellungsgespräch in Ihrem Hause / über eine Einladung zu einem persönlichen Gespräch freue ich mich sehr. Клішований зворот: Mit freundlichen Grüßen Ulrike Herzog

Проведений аналіз текстів-зразків дозволяє з'ясувати в першу чергу комунікативні наміри, або цілі, такого виду письмового спілкування та способи досягнення цих цілей. Подаючи лист-заяву, претендент на посаду чи стипендію повинен усвідомлювати, що цей документ є його своєрідною візитною картою й те враження, яке цей лист-заява справить на адресата, може бути вирішальним у визначенні долі відправника.

Оскільки головною метою того, хто пише, є переконання адресата-отримувача у своїх особливих здібностях та у своїй придатності на запропоновану вакансію чи стипендію, то природним стимулом для студентів під час їхньої роботи з текстами-зразками може бути пошук відповідей на запитання про те, як реалізувати цей намір, як справити гарне враження на реципієнта. Саме аналіз текстів чужих листів-заяв є першим етапом у навчанні написання студентів "Bewerbungsschreiben". Бажано, щоб студенти працювали із зразком, користуючись індуктивним методом, тобто самостійно знаходили ознаки листа-заяви та узагальнювали їх під час групової роботи у певні функціонально-сміслові таблиці або пам'ятки, які б слугували для них у майбутньому орієнтовною основою дій зі створення власних заяв.

Наведемо приклад пам'ятки для складання мотиваційного листа-заяви німецькою мовою:

Tipps für ein Bewerbungsschreiben

1. Verwende ein unliniertes DIN-A4-Blatt und lasse einen 3 cm breiten Rand auf beiden Seiten.

2. Der Blattrand oben und unten sollte nicht kleiner als 2 cm sein.

3. Reicht ein Blatt nicht aus, verwende ein zweites Blatt; schreibe nicht auf die Rückseite.

4. Am besten aber ordne die Bewerbung auf einer Seite an.

5. Gliedere den Text der Bewerbung in 5 Absätze mit je einer vollen Leerzeile dazwischen: der Text zwischen Anrede und Grussformel soll 25 Zeilen nicht überschreiten.

6. Nach jedem Informationsabschnitt kommt ein neuer Absatz.

7. Das Bewerbungsschreiben darf keine Schreibfehler oder Verbesserungen enthalten.

8. Schreibe persönlich, sachlich, höflich, aber nicht unterwürfig und schmeichlerisch.

9. Verwende einfache, klare Wörter; die positive Gefühle wecken; kurze, übersichtliche und prägnante

Sätze (ein Satz – ein Gedanke); nenne anschauliche, konkrete Dinge und nicht abstrakte und allgemein bekannte.

10. Vermeide Fremdwörter, Nominalstil, Passivsätze, zu viel Perfekt und Wörter, die Unsicherheit signalisieren, wie glauben, denken, ich möchte, ich würde usw. (nach dem Schülerhandbuch und der Zeitung "Markt").

Після аналізу текстів-зразків студентам пропонується виконати комунікативні, репродуктивно-продуктивні вправи різних видів:

а) на форматування чужої заяви, або її впорядкування, тобто розташування в правильній послідовності частин заяви, що переплуталися;

б) на часткове відновлення тексту заяви (деякі частини загубились і тому їх потрібно написати наново);

в) на пошук недоліків у чужих листах-заявах та їх усунення, тобто редагування деяких частин заяви;

г) на аналіз текстів оголошень про прийом на роботу чи навчання (Яку освіту, кваліфікацію, якості вимагають? Які умови праці/навчання пропонують? До кого звертатись?).

д) на самостійне складання повного тексту заяви вдома індивідуально з опорою на зразок чи без неї.

Підсумовуючи сказане вище, треба зазначити, що навчання написання мотиваційного листа-заяви повинне будуватися у двох напрямках: навчання техніки письма з форматування таких листів; навчання письмового висловлювання думок на основі аналізу лексичних, граматичних та стилістичних особливостей даного виду текстів.

Ми поділяємо точку зору О.Б.Тарнопольського з приводу того, що у навчанні написання таких заяв доцільно поєднувати і раціонально використовувати три основні підходи до навчання письма, а саме: текстовий, жанровий та процесуальний підходи [1, с. 97]. Під час аналізу студентами текстів чужих листів-заяв та виконання вправ на форматування, редагування викладач додержується текстового і жанрового підходів, сутність яких полягає у створенні кінцевого продукту через усвідомлення жанрових особливостей і точного наслідування тексту-зразка. При виконанні вправ на самостійне складання власного тексту заяви необхідно спиратися на процесуальний підхід, згідно з яким процес написання тексту поділяється на кілька етапів: prewriting (підготовка, збір інформації, обговорення); writing (складання чорнового варіанта); postwriting (рецензування та переробка, редагування тексту).

## Література

1. Тарнопольський О. Б., Кожушко С. П. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою / О. Б. Тарнопольський, С. П. Кожушко. — Вінниця : Нова книга, 2008. — 288 с.

2. Aspekte Mittelstufe Deutsch (Niveau B1+). Lehrbuch 1 von Ute Koithan, Helen Schmitz, Tanja Sieber u.a. — Berlin und München : Langenscheidt KG, 2007.

3. Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten und pädagogischen Hochschulen / [gesamtleitung und Redaktion: Prof. Dr. N. Borisko]. — K. : Ленвіт, 2004. — 256 с. (німецькою мовою).

4. Schreiben in Alltag und Beruf. Intensivtrainer A2/B1 von Christian Seiffert. — Berlin und München : Langenscheidt, 2009. — 80 s.

5. Von Wort zu Wort. Schülerhandbuch Deutsch / [herausgegeben von H. Pleticha und H. P.Thiel]. — Berlin : Cornelsen, 2005. — S. 517—519.

---

## **INSTRUCTING FUTURE TEACHERS OF GERMAN TO WRITE CURRICULUM VITAE (RESUME)**

**I.Andriyko**

The article deals with the formation of the skill to write a business application letter in German during the second-year of studying at a foreign languages faculty.

**Key words:** application letter; resume; Curriculum Vitae; textual approach; genre approach; process approach; communicative exercises for analysis, formatting, renewal, editing and application letter writing.

УДК 378.147=111

## РОЗВИТОК І ВИКОРИСТАННЯ МНОЖИННОСТІ ІНТЕЛЕКТУ: ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

Вовк О.І.

*У статті досліджується роль множинності інтелекту у процесі формування англомовної граматичної компетенції у студентів-філологів. Описуються підходи до визначення інтелекту, розкривається сутність множинності інтелекту та висвітлюється його роль у процесі оволодіння граматичним матеріалом. Розглядаються такі види інтелекту, як вербальний, логіко-математичний, музичний, інтраперсональний, інтерперсональний, натуралістичний, візуально-просторовий і тілесно-кінетичний. Особливий наголос зроблено на вербальному і логіко-математичному видах інтелекту.*

*Ключові слова:* множинність інтелекту, формування англомовної граматичної компетенції, вербальний, логіко-математичний, музичний, інтраперсональний, інтерперсональний, натуралістичний, візуально-просторовий і тілесно-кінетичний види інтелекту.

*В статье исследуется роль множественности интеллекта в процессе формирования англоязычной грамматической компетенции у студентов-филологов. Дается описание подходов к определению интеллекта, раскрывается суть множественности интеллекта и подчеркивается его роль в процессе овладения грамматическим материалом. Рассматриваются такие виды интеллекта, как вербальный, логико-математический, музыкальный, интраперсональный, интерперсональный, натуралистический, визуально-пространственный и телесно-кинетический. Особое ударение делается на вербальный и логико-математический виды интеллекта.*

*Ключевые слова:* множественность интеллекта, формирование англоязычной грамматической компетенции, вербальный, логико-математический, музыкальный, интраперсональный, интерперсональный, натуралистический, визуально-пространственный и телесно-кинетический виды интеллекта.

Завданням цієї статті є визначити сутність інтелекту з точки зору різних підходів, висвітлити феномен множинності інтелекту та розкрити його роль у формуванні англомовної граматичної компетенції у студентів мовних факультетів ВНЗ.

Поняття **інтелект** походить від латинського слова *intellectus*, що означає розуміння, тямущість, розум і пам'ять. На сьогоднішній день існує декілька підходів до вивчення інтелекту, зокрема: 1) біологічний; 2) соціокультурний; 3) психометричний; 4) буденний. Коротко охарактеризуємо інтелект у межах цих підходів.

Представники **біологічного підходу** (М.Айзенк, Е.Григоренко Р.Стернберг та ін.) вважають інтелект *біопсихологічною здатністю людини опрацювати інформацію*, яка може активізуватися під час вирішення проблем. Авторами інтелект розглядається з позицій спадковості, яка обумовлює особливості функціонування структур головного мозку, що відповіда-

ють за пізнавальну активність та визначають індивідуальні відмінності інтелекту [14, с. 11–12].

У межах **соціокультурного підходу** інтелект розглядається як *здатність індивіда до успішної адаптації в довкіллі*. Представники цього підходу (П.Вернон, М.Коул, Ж.Піаже та ін.) вбачають сутність інтелекту в побудові відносин між довкіллям і організмом людини, а розвиток інтелекту – в адекватній адаптації до нових життєвих умов [15; 7; 3].

Представники **психометричного підходу** (Е.Борінг, П.Вернон, Д.Хебб та ін.) визначають інтелект *рівнем розвиненості мислення і здібностей людини*, що вимірюється тестами на досягнення. П.Вернон запропонував ієрархічну модель інтелекту, скориставшись проведенням Д.Хеббом розмежуванням між інтелектом **А** (генетичними можливостями) та інтелектом **Б** (потенційними можливостями, що відкрилися в результаті взаємодії людини з довкіллям), і ввів поняття інтелекту

**В** (здатність до виконання певного тесту) як важливої складової моделі [9, с. 112; 15, с. 46].

Традиційно вважається, що найточніше визначення психометричного інтелекту дав Е.Борінг, згідно з яким інтелект – це те, що вимірюють тести [див.: 5, с. 11]. Водночас, науковець зауважує, що інтелект – це здібності, що розвиваються, а тести на інтелект – це вимірювання окремого, обмеженого аспекту таких здібностей. Вимір інтелекту людини має співвідноситися з її подальшими досягненнями, оскільки і в першому, і у другому випадках необхідний певний набутий досвід. Наприклад, для виконання тестів на інтелект та визначення коефіцієнту успіху, як правило, необхідними є метакомпоненти мислення, а саме розпізнавання проблеми, формулювання стратегії її вирішення, представлення інформації, розподіл ментальних ресурсів під час вирішення проблеми, контроль за її вирішенням та оцінка. Ці компоненти, які, власне, є когнітивними навичками, розвиваються в результаті поєднання та взаємодії вродженого і набутого. Якщо розглядати ці навички як такі, що відображають рівень інтелекту, то слід визнати, що інтелект – це форма досвіду, що набувається [5, с. 13–16].

Прихильники **буденного підходу** (Р.Стернберг, Ст.Гулд та ін.) спираються у визначенні інтелекту на *імпліцитну теорію особистості* (уявлення про структуру і механізми функціонування людини, сформовані не в науковому досліді, а в буденному житті). Намагаючись дати визначення інтелекту на рівні опису буденної поведінки, Р.Стернберг виділяє три складові інтелектуальної поведінки людини: 1) вербальний інтелект (ментальний лексикон, ерудиція та вміння розуміти прочитане); 2) здатність вирішувати проблеми; 3) практичний інтелект (вміння досягати поставлених цілей) [13, с. 29].

Поєднавши зазначені вище підходи до інтелекту, спробуємо узагальнити визначення цього феномена: **інтелект** – це результат уроджених або набутих здібностей, які виявляються як загальна здатність людини до навчання, успішної адаптації в довкіллі та до розв'язання проблемних завдань. Рівень інтелекту може впливати на успішність професійної діяльності та вимірюватися за допомогою IQ тестів.

Інтелект є багатомірним і багатокомпонентним феноменом, який виявляється на безлічі рівнів нашої мізко-розумово-тілесної системи. У цьому контексті цікавою є ідея Г.Гарднера, який увів поняття **множинності інтелекту** (*Multiple Intelligences*), маючи на увазі розмаїття шляхів, якими людина сприймає та обробляє інформацію у процесі пізнання [8, с. 77].

Автор виділяє **вісім базових видів інтелекту**, наявних певною мірою у кожній людині: 1) вербальний/лінгвістичний; 2) логіко-математичний; 3) візуально-просторовий; 4) музичний/ритмічний; 5) тілесно-кінетичний; 6) інтерперсональний; 7) інтраперсональний; 8) натуралістичний [8, с. 78]. Це означає, що хоча людина й володіє кожним із цих восьми видів інтелекту, все ж певний вид, зазвичай, вирізняється сильніше й розвиненіше, ніж решта, тобто він є *домінуючим*.

Зупинимось докладніше на вербальному і логіко-математичному видах множинного інтелекту, оскільки вони, на наш погляд, є найрелевантнішими при формуванні іншомовної граматичної компетенції.

За теорією Г.Гарднера, **вербальний інтелект** (ВІ) є здатністю адекватно використовувати мову в запропонованих обставинах [8, с. 126]. Основою ВІ є *вербальна здатність і вербальне мислення*, котрі дозволяють людині оперувати абстрактними знаковими структурами. ВІ формується у навчальній діяльності та спілкуванні. Структурно ВІ можна представити через уміння розуміти і продукувати слова, керувати дискурсом, оперувати логічними поняттями тощо [3, с. 139].

ВІ визначає успішність студентів, насамперед, в опануванні мови, зокрема, іноземної. Вищий рівень ВІ передбачає розвинене *вербально-логічне мислення*, в основі лежать закони побудови мови, котрі пов'язують слова у складні логічні системи, що дають людині можливість здійснювати судження і здійснювати операції, які мають логічні висновки та спрямовані на розвиток пізнавальних здібностей [16, с. 186], наприклад, при виведенні правил під час формування граматичної компетенції.

ВІ тісно пов'язаний з *логіко-математичним інтелектом*. Цей вид інтелекту дозволяє студентам мислити більш концептуально й абстрактно, моделювати явища навколишньої дійсності та помічати зв'язки між ними. Студенти з добре розвиненим логіко-математичним інтелектом вирізняються своєю організованістю, послідовністю та системністю у думках і діях [4, с. 189]. Спосіб мислення студента з таким інтелектом є індуктивним. Студент здатний розуміти абстрактні символи – числа, формули, геометричні фігури тощо, спроможний схоплювати взаємовідношення між явищами і встановлювати взаємозв'язки між уривками інформації. Опанувавши новий матеріал, такий студент легко пов'яже його з тим, що був засвоєний раніше, тобто такий студент має достатньо високий рівень навченості. Для представлення нової ідеї або для ілюстрації своєї точки зору він легко використовує те, що вже знає, відстоюючи свою думку в логічній формі. Він володіє здібністю аналізувати та розв'язувати завдання, в тому числі й мовленнево-розумові.

Отже, множинність інтелекту, і в першу чергу, вербальний та логіко-математичний види інтелекту, є найсприятливішими для формування іншомовної граматичної компетенції (ГК).

Мовна **ГК** має забезпечити: а) системне знання лексичного, морфологічного, синтаксичного, фонетичного та орфографічного аспектів мови для розуміння та побудови осмислених і зв'язних висловлювань; б) володіння граматичними поняттями, а також засобами вираження граматичних категорій; в) знання стилістичних особливостей іноземної мови (ІМ), що вивчається; г) автентичність використання ІМ; г) навички і вміння адекватно використовувати граматичні явища в мовленнєвій діяльності в різноманітних ситуаціях спілкування для розв'язання мовленнево-розумових проблемних завдань [1, с. 20].

Таке визначення КГ вимагає нових умов її формування. Ми пропонуємо індуктивний шлях усвідомлення граматичних явищ, оскільки він дозволяє студентам активно *виводити* знання, а не отримувати їх у готовому вигляді. Новий навчальний матеріал має організовуватися відповідно до функціонально-структурного підходу (О.О.Леонтьєв, І.Л.Біт), в основі якого лежить функціональність, що передбачає правила переходу від певного змісту до різних форм його вираження в конкретній мові. Граматичні структури пред'являються студентам в ілюстративних ситуаціях/контекстах базового тексту. Далі за допомогою *евристичної бесіди* (термін Р.К.Міньяр-Белоручева), тобто серії логічно побудованих навідних питань, відбувається осмислення граматичного матеріалу й формування граматичних концептів у свідомості студентів. Евристична бесіда тут виконує дві основні функції: *когнітивну*, що реалізує пізнавальний компонент навчання, та *евристичну*, що реалізує непередбачуваність отриманих вирішень проблеми. Після проведення евристичної бесіди студенти разом із викладачем можуть зобразити ("упакувати") виведені граматичні знання і представити їх різними способами за допомогою навчальної інформації, що є, власне, *ментальною когнітивною схемою*, яка розглядається науковцями як узагальнена форма зберігання досвіду щодо певної предметної галузі у свідомості людини [2, с. 113]; як спосіб представлення оперативної вхідної інформації [10, с. 55]; когнітивна структура, яка використовується для сприйняття, організації та обробки інформації [11, с. 223]. Матеріальна форма маніфестації когнітивної схеми може бути різною – від графа до вербального опису. Отже, типи навчальної інформації можна також як розглядати як різні форми когнітивної схеми, що відображаються у свідомості студентів.

Виділяють три *типи* когнітивних схем, а саме: *фігуративні* (розпізнавання знайомих об'єктів і подій); *оперативні* (правила перетворення інформації) і *керуючі* (плани дій у проблемній ситуації) [6, с. 115; 12, с. 310].

Для формування іншомовної ГК у студентів-філологів релевантними є всі зазначені типи. Фігуративні схеми можуть бути представлені у вигляді креслення або знакових формул, що містять граматичну інформацію у згорненому вигляді. У разі потреби фігуративні схеми можуть стати оперативними, тобто представленими вербально, наприклад, у вигляді описового правила. У свою чергу, оперативні схеми можуть стати керуючими, тобто вказівками до дій (у нашому випадку – мовних та мовленнєвих), або правилами-інструкціями.

Під час роботи з навчальною інформацією/когнітивними схемами для формування ГК можливо використовувати такі завдання:

*Task 1.* Сформулюйте з поданих схем правило-інструкцію або алгоритм за допомогою *процедуралізації* (процесу перетворення декларативного знання на процедурне).

*Task 2.* Представте випадки винятку з правил уживання часів при граматичному узгодженні часів (*The Sequence of Tenses*) у вигляді розгорнутої схеми за допомогою *візуалізації* (процесу переводу певного змісту граматичного матеріалу на рівень образів). У якості основи скористайтеся поданими схемами.

*Task 3.* Здійснюючи когнітивні операції *синтезу, аналізу, порівняння та узагальнення*, співставте подані схеми уживання часів з урахуванням узгодження часів (*The Sequence of Tenses*), коли головне речення вжито в одному з теперішніх або минулих часів, і сформулюйте необхідні правила.

На нашу думку, саме в таких завданнях виявляється вербальний і логіко-математичний інтелект студентів-філологів, яким необхідно опрацювати вхідну інформацію, здійснити низку когнітивних операцій, зробити узагальнення і логічно викласти виведену інформацію.

Вербальний і логіко-математичний види інтелекту розвиваються також під час виведення мовних знань у процесі евристичної бесіди. Наведемо приклад частини евристичної бесіди з теми *The Sequence of Tenses*:

Teacher: Look at the sentence: "Peter **assured** his friends that they **would enjoy** themselves in London". Where is the principal clause here?

Student : Peter **assured** his friends ...

T.: What tense is used in the principal clause?

St. 1: Simple Past.

T.: Where is the subordinate clause in this sentence?

St. 1: ...that they **would enjoy** themselves in London.

T.: What tense is used in the SC?

St. 1: Future in-the-Past.

T.: So, what is the time correlation in both clauses?

St. 1: The action in the principal clause refers to the past and the action in the subordinate clause refers to the future but is viewed from a past moment.

T.: Right. Now draw a conclusion.

St. 1: If the action of the principal clause refers to the past and the action of the subordinate clause refers to the future but is viewed from a past moment in the subordinate clause the Future in-the-Past is used.

Далі студентам пропонується зробити узагальнення на основі інших речень, де мало місце узгодження часів, коли в головному реченні було вжито один із минулих часів і зобразити генералізовану інформацію за допомогою певного типу навчальної інформації/когнітивної схеми.

Таким чином, важко переоцінити роль інтелекту під час оволодіння студентами-філологами іноземної мови взагалі і формування іншомовної ГК зокрема. Остання передбачає задіяння декількох видів множинного інтелекту студентів, насамперед, вербального і логіко-математичного.

Перспективу подальшого вирішення проблеми використання множинності інтелекту під час формування іншомовної граматичної компетенції у студентів-філологів ми вбачаємо у дослідженні ролі інших видів інтелекту у цьому процесі.

## Література

1. Вовк О. І. Формування граматичної компетенції студентів-філологів у процесі оволодіння англійською мовою / О. І. Вовк // Вісник ЛНПУ ім. Т. Шевченка. Серія "Філологічні науки". — 2007. — № 20 (136). — С. 20—24.



2. Найссер У. Познание и реальность / У. Найссер. — М. : Наука, 1981.
3. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. — М. : Просвещение, 1989.
4. Психология и культура / [под ред. Д. Мацумото]. — СПб. : Питер, 2003; Практический интеллект / [Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др.]. — СПб. : Питер, 2002.
5. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. — СПб. : Питер, 2002.
6. Cole R. A. & Jakimik J. A model of Speech Perception // Perception and Production of Fluent Speech / [ed. by R. A. Cole]. — Hillsdale, N. J. : Erlbaum, 1980. — P. 133—163.
7. Gardner H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences / H. Gardner. — N. Y. : Avon Books, 1983.
8. Hebb D. O. The organization of Behavior. A Neuropsychological Theory / D. O. Hebb. — New York : John Wiley & Sons Inc., 1989.
9. Matlin M. W. Cognition / M. W. Matlin. — Hoboken, N. J. : John Wiley & Sons, Inc., 2003.
10. Nelson K. Event Knowledge Structure and Function in Development / K. Nelson. — Hillsdale, N. J.; London : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1986.
11. Pascual-Leone J. A Mathematical Model for the Transition Rule in Piaget's Development Stages / J. Pascual-Leone // Acta Psychologica. — 1987. — V. 32. — P. 301—345.
12. Sternberg R. J. Successful Intelligence / R. J. Sternberg. — N. Y. : A Plume Book, 1997.
13. Sternberg R. J. & Grigorenko E. L. Intelligence, Heredity and Environment / R. J. Sternberg & E. L. Grigorenko. — N.Y. : Cambridge University Press, 1997.
14. Vernon P. E. Some Characteristics of the Good Judge of Personality / P. E. Vernon // Journal of Social Psychology. — 1993. — P. 42—57.
15. Wechsler D. Adult Intelligence Scale / D. Wechsler. — New York : Oxford University Press, 1995. — № 4.

---

**DEVELOPMENT AND USAGE OF INTELLIGENCE MULTIPLICITY: STUDENTS-PHILOLOGISTS'  
FOREIGN LANGUAGE GRAMMAR COMPETENCE FORMATION**

**O.Vovk**

The article deals with the problem of students-philologists' intellectual development in the process of English grammatical competence formation. The notion "intelligence" is defined within the framework of different approaches. The idea of using the multiple intelligences in the process of English grammar acquisition is maintained. Among the multiple intelligences the linguistic, logical-mathematical, visual-spatial, musical, interpersonal, intrapersonal, bodily-kinesthetic and naturalist intelligences are distinguished. A special emphasis is given to the linguistic and logical-mathematical intelligences.

Key words: multiplicity of intelligence, English grammar competence formation, linguistic, logical-mathematical, visual-spatial, musical, interpersonal, intrapersonal, bodily-kinesthetic and naturalist intelligences.

УДК 371.134:81

## ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ З ДРУГОЇ СПЕЦІАЛЬНОСТІ “ІНОЗЕМНА МОВА”

Халимон І.Й.

*У статті обґрунтовується доцільність і необхідність застосування інтегративного підходу до формування змісту навчання у процесі підготовки майбутнього вчителя з другої спеціальності “іноземна мова”. На прикладі моделювання інтегративного курсу “Теоретичний курс англійської мови” розглядаються етапи інтегрування змісту навчання.*

*Ключові слова:* зміст навчання, інтегративний підхід, моделювання, теоретико-лінгвістичні курси.

*В статье обосновывается целесообразность и необходимость применения интегративного подхода к формированию содержания обучения в процессе подготовки будущего учителя по второй специальности “иностраный язык”. На примере моделирования интегративного курса “Теоретический курс английского языка” рассматриваются этапы интегрирования содержания обучения.*

*Ключевые слова:* содержание обучения, интегративный подход, моделирование, теоретико-лингвистические курсы.

Підготовка будь-якого фахівця, в тому числі й учителя іноземної мови (далі – ІМ), в умовах предметної системи навчання здійснюється за допомогою низки окремих дисциплін, тобто відомості про різні сторони одного й того ж об'єкта подаються в різних курсах. Отже, майбутній фахівець отримує знання, навички, вміння, що забезпечують виконання кожної з його професійних функцій, через окремі навчальні предмети, до того ж вивчає ці предмети як логіку науки, а не як логіку безпосередньої діяльності [10, с. 196]. У той же час життя в суспільстві та світогляд людини за своїм змістом мають інтегративний характер. Отже і система знань, умінь та навичок учнів, які формуються у навчальних закладах усіх типів, повинна теж мати інтегративний характер. Досягти цього і підготувати фахівця, який відповідатиме вимогам сучасного суспільства, може лише обдумане впровадження інтегративних процесів та їх дидактичних аналогів у зміст, форми та методи навчання [6, с. 7–8].

Упровадження інтеграції в навчальний процес відбувається шляхом інтегрування змісту навчання, результатом якого є створення інтегративних навчальних курсів. Проблеми інтегрування змісту різних навчальних дисциплін присвячені дослідження М.Н.Берулави, С.У. Гончаренка, І.М. Козловської, Я.М. Собка та ін. У той же час питання розробки інтегративних курсів для майбутніх учителів іноземної мови, зокрема тих, що вивчають її як другу спеціальність (далі – ДС), залишається поза увагою науковців.

Зважаючи на вищезазначене, **метою статті** є дослідження можливостей інтегрування змісту навчання у процесі підготовки майбутніх учителів, які вивчають другу спеціальність “іноземна мова” на прикладі курсу “Теоретичний курс англійської мови”. Відповідно, завданнями статті є: 1) обґрунтування необхідності і доцільності розробки інтегративного курсу; 2) визначення етапів моделювання змісту інтегративного курсу.

Розробка будь-якого курсу починається з визначення цільової аудиторії. У нашому випадку курс призначений для майбутніх учителів, які оволодівають спеціальністю “ІМ” як другою, причому першою є спеціальність на зразок “українська мова та література”, “російська мова та зарубіжна література”, “дошкільна освіта”, “початкова освіта” тощо. У системі підготовки майбутніх учителів за поєднаними спеціальностями існує цілий ряд проблем – предметна роз'єднаність знань, інформаційна переваженість студентів, брак часу. Саме упровадження інтеграції у процес підготовки за поєднаними спеціальностями може сприяти розв'язанню зазначених проблем.

Наступним кроком є обґрунтування необхідності створення курсу. Вимоги до майбутнього вчителя ІМ, у тому числі й такого, який опанує цю спеціальність як другу, визначаються кваліфікаційною характеристикою [8], а також Стандартом вищої освіти в галузі підготовки вчителя ІМ. Цими документами передбачена його обов'язкова теорети-

ко-лінгвістична підготовка, що здійснюється в процесі вивчення рекомендованого переліку дисциплін циклу професійної і практичної підготовки: “історія мови”, “теоретична фонетика”, “теоретична граматики”, “лексикологія”, “стилістика”. Однак в умовах опанування спеціальності як другої брак часу на викладання фахових курсів у повному обсязі та відсутність науково обґрунтованих засад підготовки майбутнього вчителя з ДС “ІМ” призводять до появи різних підходів до формування навчальних планів у цьому розрізі. Так, практикується викладання низки невеликих за обсягом курсів з теорії ІМ (12–20 годин) або ж, навпаки, цілковита відмова від них. Такі моделі не сприяють формуванню цілісного уявлення про будову мови, що є кінцевою метою цього аспекту підготовки студентів. Отже, необхідність розв’язання проблеми здійснення теоретико-лінгвістичної підготовки студентів є першою причиною для укладання курсу.

З іншого боку, необхідно пам’ятати і про те, що будь-яка професійна діяльність є певною цілісністю і міжпредметна за своєю сутністю. Відтак, предметна роз’єднаність знань суперечить необхідності їх комплексного застосування у практичній діяльності [6, с. 113]. Це стосується й лінгвістичних знань, які повинні адекватно включатися до цілісної системи професійно спрямованих знань. Особливо важливим для майбутнього вчителя ІМ є вміння інтегрувати лінгвістичні, психологічні, дидактичні знання у базисні знання для формулювання основних методичних висновків і понять, які лежать в основі здійснення доцільних методичних учинків [1, с. 44]. Формування таких умінь можливе в процесі вивчення інтегративних курсів, основне завдання яких полягає у забезпеченні єдності формування професійних знань і вмінь на базі системи фундаментальних знань [9, с. 26]. Зазначені чинники і зумовили необхідність інтегрування теоретико-лінгвістичних курсів у єдиний професійно спрямований курс із теорії англійської мови.

Надалі відбувається визначення можливих підстав для інтегрування змісту. У нашому випадку можливість інтегрування зумовлена тим, що створення “Теоретичного курсу англійської мови” на основі зазначених дисциплін відповідає дидактичним умовам інтегрування споріднених навчальних предметів [7, с. 68]: по-перше, викладання зазначених курсів має спільну мету – здійснення теоретико-лінгвістичної підготовки студентів; по-друге, всі вони послуговуються системою загальнодидактичних принципів організації навчального процесу, однаковими методами навчання і дослідження, спільною термінологією; по-третє, об’єктом вивчення в усіх цих курсах є мова. У реальному процесі комунікації всі елементи мови взаємопов’язані, отже, й дисципліни, які вивчають мову, генетично пов’язані між собою; по-четверте, всі ці чинники створюють умови для забезпечення логіки засвоєння навчальної інформації.

Розглядаючи можливість інтегрування змісту цих курсів, ми враховували й те, що будь-який носій мови володіє певними знаннями про неї, отриманими під час навчання як у школі, так і у ВНЗ і що на ці знання доцільно спиратися у процесі навчан-

ня ДС “ІМ”. Опора на попереднє, уже засвоєне набуває в контексті нашого дослідження особливої актуальності. Особливістю поєднання спеціальностей на зразок “українська мова та література”, “російська мова та література” з ДС “ІМ” є те, що мови належать до однієї галузі освіти “мова і література”, а отже – мають багато спільного. Майбутній учитель оволодіває дисциплінами першої та другої спеціальності паралельно, причому методичні й теоретичні курси ДС зазвичай вивчаються пізніше. Це є умовою використання у їх викладанні загальнонавчальних та спеціальних знань, умінь і навичок, здобутих у процесі оволодіння дисциплінами першої спеціальності.

На підтвердження цієї тези шляхом порівняльного аналізу програм та підручників було визначено, що значна частина тем і понять вивчаються як у курсах спеціальності “українська мова”, так і в теоретичних курсах англійської мови. Наприклад, було виявлено, що поняття про морфему та класифікація морфем, які вивчаються у курсах теоретичної граматики та лексикології англійської мови, розглядається у курсах “Вступ до мовознавства”, “Загальне мовознавство”, “Сучасна літературна українська мова”. Подібна ситуація спостерігається і з іншими темами і поняттями. Це дає підстави стверджувати, що здійснення опори у процесі викладання теоретичних курсів з ІМ на знання, уміння та навички з першої спеціальності полегшує процес засвоєння ІМ, зменшує витрати часу на пояснення загальнолінгвістичних понять, чим раціоналізує навчальний процес, а в кінцевому результаті дає майбутнім учителям можливість, навіть за умов обмеженого часу й нижчого рівня володіння мовою, набути всіх необхідних знань з теорії ІМ.

Таким чином, обґрунтування доцільності, необхідності і можливості створення інтегративного курсу з теорії англійської мови створює підґрунтя для моделювання курсу, першим етапом якого є створення програми.

У програмі курсу як інформаційній моделі певної педагогічної системи відображені такі елементи системи, як цілі навчання і виховання, що реалізуються у процесі викладання предмета, зміст предмета, спрямований на виконання цих цілей, дидактичні процеси та організаційні форми навчання предмета. Відповідно до такої загальної структури науковці пропонують схему і послідовність моделювання програми: 1) визначення мети курсу; 2) добір змісту відповідно до мети навчання; 3) визначення дидактичних процесів, за допомогою яких можна гарантувати досягнення заданих цілей [3, с. 29–31].

Головна мета курсу, що була визначена на основі загальних цілей підготовки вчителя ІМ, полягає у здійсненні професійно орієнтованої теоретико-лінгвістичної підготовки майбутнього вчителя з ДС “ІМ”. Мета курсу конкретизована у таких складових:

- *практичній*, що реалізується у процесі формування у студентів лінгвістичної компетенції у взаємозв’язку з іншомовною комунікативною та соціокультурною компетенціями;
- *професійній*, яка передбачає формування у студентів лінгводидактичної компетенції;

- *навчально-пізнавальній*, що полягає у формуванні у студентів навчально-пізнавальної компетенції;

- *емоційно-розвивальній*, що виявляється у формуванні у студентів позитивного ставлення до оволодіння як ІМ, так і професією вчителя ІМ;

- *виховній*, яка охоплює виховання і розвиток у студентів професійно важливих особистісних якостей і здібностей.

На підставі цілей курсу, детального аналізу кваліфікаційної характеристики [8], виробничих функцій, типових завдань задач діяльності та вмінь учителя ІМ [4] визначаються завдання курсу, тобто те, чого студент повинен навчитися в процесі оволодіння його змістом. До завдань курсу входить: 1) створення у студента певних уявлень (як-от уявлення про зміст лінгвістичної компетенції вчителя іноземної мови та існуючі підходи до її формування), 2) засвоєння ним знань (наприклад, про основи будови фонетичної, лексичної та граматичної систем англійської мови чи основні відмінності між британським і американським варіантами англійської мови) і 3) формування вмінь (на зразок уміння трансформувати свій мовленнєвий досвід і знання про мову в предметні форми мовлення: мовленнєві зразки з даними мовними одиницями для показу їх значення або вміння адаптувати мовні та мовленнєві іншомовні матеріали, а також власне мовлення відповідно до конкретних умов навчання).

Другим етапом розробки програми є конструювання змісту курсу, що передбачає, перш за все, добір матеріалу. Одним із основних критеріїв добору та координації навчального матеріалу курсу є інтеграція знань. Крім того, враховувалося положення про те, що опис мови у курсі повинен бути дидактично орієнтованим (на відміну від лінгвістики, мета котрої – повний опис мови). Зважаючи на це, з урахуванням конкретних цілей і умов навчання, він може бути значно редукований, але при цьому не повинен порушуватися принцип представництва відображення системи і структури мови, влаштування і функціонування її механізму [5, с. 21].

Варто також зазначити, що визначну роль у процесі добору змісту модулів відігравав принцип професійної спрямованості курсу, реалізація котрого полягала, перш за все, у зв'язку зі шкільною програмою, у доборі таких тем, питань, які є особливо важливими для професійної діяльності вчителя ІМ. Наприклад, під час вивчення теми "Інтонанційні стилі мовлення" найбільша увага приділялася характеристичі саме тих стилів мовлення, які застосовуються у практичній діяльності вчителя ІМ.

У результаті добору матеріалу курсу (джерелами якого були програми теоретико-лінгвістичних курсів, а також шкільна програма з англійської мови) утворився перелік тем і питань, і постала проблема його організації. Побудова структури курсу, в основі якого лежать ідеї інтеграції, є особливо важливою з огляду на те, що виявлення логічних зв'язків між елементами інтегрованих знань і формування цілісної, несуперечливої дидактичної системи є основним завданням у побудові моделі інтеграції знань [6, с. 185], адже чим вища структурованість матеріалу, чим більше в ньому зв'язків, тим легше він засвоюється [9, с. 31]. Таким чином,

моделювання логічної структури змісту курсу є невід'ємним етапом його розробки.

Структурування змісту курсу здійснювалося з урахуванням того, що мова як об'єкт дослідження є семіотичною системою взаємопов'язаних і взаємозалежних рівнів – фонетичного (фонологічного), морфемного, лексичного рівнів, рівня речення та текстуального рівня. Саме будова мови і стала стрижнем структурування курсу.

У процесі побудови структури змісту курсу враховані вимоги модульної технології навчання. Модульний поділ матеріалу курсу дає можливість виділити групи фундаментальних понять, логічно та компактно групувати його, уникати повторів усередині курсу та в суміжних дисциплінах, скоротити обсяг курсу на третину, змінювати модулі без зміни всього курсу. Інтегрований за змістом, формами та методами навчальний процес має багато спільних рис із модульним навчанням, тому недоцільно використовувати їх ізольовано [6, с. 84–85].

Кожен змістовий модуль присвячений певному рівню (або рівням) мови у всіх його аспектах. Наприклад, у змістовому модулі 3 розглядається лексичний рівень мови, зокрема, висвітлюються питання історичного розвитку лексичної системи мови, етимологічні характеристики, семантична класифікація, стилістична диференціація словникового складу сучасної англійської мови, граматичні характеристики слова, лексичні засоби стилістики тощо. Таким чином, з одного боку, у студентів створюється цілісне уявлення про слово – його походження, лексичне і граматичне значення, стилістичне навантаження тощо, з іншого боку, усувається дублювання матеріалу, адже, як відомо, у процесі вивчення слова в курсах історії мови, фонетики, теоретичної граматики, лексикології, стилістики частина відомостей повторюється.

Моделювання логічної структури змісту курсу здійснювалося за допомогою методу графів. Граф логічної структури змісту "Теоретичного курсу англійської мови" являє собою схему, яка відображає зв'язки між окремими розділами і темами навчального предмета. Побудова графа дає можливість, по-перше, встановити найбільш раціональну послідовність вивчення розділів і тем, яка визначається логікою зв'язків між ними; по-друге, описати внутрішньопредметні зв'язки між окремими розділами; по-третє, виділити низку тем, які є особливо важливими з погляду логіки і мають найбільшу кількість зв'язків з іншими темами, а також побачити теми, які мають вузькі, замкнені зв'язки [2, с. 112].

Подальша робота над розробкою курсу включала підготовку лекцій, планів практичних занять, завдань для самостійної та індивідуальної роботи, дидактичних матеріалів і укладання контрольних робіт. Проведена апробація курсу підтвердила його ефективність: студенти глибоко засвоїли теоретико-лінгвістичний матеріал, створили уявлення про систему англійської мови.

Таким чином, досвід інтегрування змісту навчання на прикладі створення інтегративного курсу з теорії іноземної мови дозволяє зробити певні висновки. Інтегрування змісту навчання шляхом розробки інтегративних курсів сприяє, по-перше,

формуванню цілісної системи знань та вмій майбутнього фахівця, усвідомленню студентами комплексності проблем професійної діяльності, по-друге, підвищенню інтересу до навчання та його ефективності, по-третє, що не менш важливо, усуну-

ненню дублювання навчального матеріалу та економії навчального часу. Зазначене дає підстави стверджувати, що інтегрування змісту навчання є продуктивним шляхом у напрямі підвищення ефективності оволодіння іноземною мовою як спеціальністю.

### Література

1. Андреева И. П. Влияние межпредметных связей на оценку качества лингвистических знаний выпускников языкового педагогического вуза / И. П. Андреева // Проблемы профессионально-педагогической направленности в преподавании иностранного языка как специальности : межвузовский сб. науч. трудов / [К. И. Саломатов (ред.) и др.]. — Горький, 1983. — С. 39—46.
2. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: Дидактический аспект / Ю. К. Бабанский. — М. : Педагогика, 1982. — 192 с.
3. Беспалько В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов : [учеб.-метод. пособие] / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. — М. : Высш. шк., 1989. — 143 с.
4. Виробничі функції, типові задачі діяльності та вміння учителя іноземної мови (спеціаліста) / [кол. авторів під керівництвом С. Ю. Ніколаєвої]. — К. : Ленвіт, 1999. — 96 с. — (Бібліотечка журналу “Іноземні мови”, вип. 4/99).
5. Волкова Е. И. Интегративный подход к разработке теоретических основ преподавания иностранного языка / Е. И. Волкова // Иностр. яз. в школе. — 1988. — № 1. — С. 20—24.
6. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи : дидактичні основи / І. М. Козловська; [за ред. С. У. Гончаренка]. — Л. : Світ, 1999. — 302 с.
7. Моштук В. В. Дидактичні умови інтеграції споріднених навчальних предметів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Моштук Василь Васильович. — К., 1991. — 164 с.
8. Ніколаєва С. Ю. Ступенева система освіти в Україні та система навчання іноземних мов / С. Ю. Ніколаєва, О. П. Петрашук, Н. О. Бражник. — К. : Ленвіт, 1996. — 90 с. — (Бібліотечка журналу “Іноземні мови”; вип. 1).
9. Проблеми інтеграції в сучасній професійній освіті: методологія, теорія, практика / [І. М. Козловська, Я. М. Кміт (ред.)]. — Л. : Сполом, 2004. — 244 с.
10. Семиченко В. А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід / В. А. Семиченко // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи / [І. А. Зязюн (ред.)]. — К. : Віпол, 2000. — С. 176—203.

---

## INTEGRATIVE APPROACH TO THE FORMATION OF CONTENTS OF EDUCATION IN TRAINING FUTURE TEACHERS IN THE SECOND SPECIALITY “FOREIGN LANGUAGE”

### I. Khalymon

The author of the article proves the expediency and necessity of application of the integrative approach to the formation of contents of education in training future teachers in the second speciality “foreign language”. The steps of integrating the education contents are determined on the example of modelling the integrative course “English Theoretical Course”.

Key words: contents of education, integrative approach, modelling, theoretical linguistic courses.

УДК 371.134:81'243:004.415

## КОМП'ЮТЕРНІ ПРОЕКТИ СТУДЕНТІВ ЯК ДОДАТКОВИЙ НАВЧАЛЬНИЙ МАТЕРІАЛ З КРАЇНОЗНАВЧОЇ ТЕМАТИКИ В СЕРЕДНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Чекаль Г.С., Корнейчик Г.М.

*У даній статті розглядається один із актуальних аспектів інформатизації навчального процесу середньої загальноосвітньої школи, а саме забезпечення вчителів іноземної мови комп'ютерними навчальними матеріалами. В умовах недостатньої кількості шкільних підручників і текстів із країнознавства студенти факультету іноземних мов Ніжинського державного університету під час вивчення курсу "Комп'ютерні технології в навчанні іноземних мов" займаються розробкою комп'ютерних проектів, які можуть бути використані як додатковий навчальний матеріал у середній школі. У статті також обґрунтовується доцільність використання студентських проектів і можливі методики роботи з ними.*

*Ключові слова:* інформаційні технології, комп'ютеризація освіти, країнознавча компетенція, комп'ютерні проекти.

*В процессе компьютеризации общеобразовательной системы возник ряд проблем, одной из которых является недостаток электронных учебных материалов по страноведению и относительно низкий уровень компетенции учителей средних школ в их использовании.*

*Одним из решений данной проблемы авторы статьи видят использование студенческих компьютерных проектов, разработанных в курсе "Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам" и дают рекомендации по их применению в учебном процессе.*

*Ключевые слова:* информационные технологии, компьютеризация образования, страноведческая компетенция, компьютерные проекты.

Упровадження інформаційних технологій, що відбувається протягом останнього десятиліття, розглядається не лише як технічний, але й як соціальний процес, який торкається системи освіти України. Саме тому в даній сфері інтенсивно проводяться дослідження, пов'язані з вивченням потенціалу комп'ютерів як навчальних засобів. Розробкою даного питання на сьогоднішній день займається багато науковців (С. Чашко, Г. Чуйко, Т. Седова, П. Ротаєнко, Т. Литвинова), але варто зазначити, що увага приділяється в основному двом аспектам: використанню засобів інформаційних технологій в освіті і підготовці майбутнього вчителя до впровадження досягнень інформаційних технологій у навчальний процес.

За таких умов учителі-предметники середніх загальноосвітніх навчальних закладів та викладачі вищих навчальних закладів усе більше намагаються використовувати сучасні інформаційні технології у повсякденній роботі. Принаймні цього від них вимагають нормативно-правові документи Міністерства освіти і науки України. Так, метою державної програми "Вчитель", затвердженої постановою Ка-

бінету Міністрів України №379 від 28 березня 2002 року, є визначення невідкладних і перспективних заходів щодо реалізації основних напрямів модернізації системи освіти з урахуванням вимог сучасного інформаційно-технологічного суспільства, забезпечення економічних і соціальних гарантій професійної самореалізації педагогічних працівників та утвердження їх високого соціального статусу в суспільстві. До числа пріоритетних і невідкладних заходів у сфері технологічної модернізації педагогічної освіти та професійної діяльності вчителя належать завдання комп'ютеризації навчальних закладів, інформатизації навчально-виховного процесу. Ще одним пріоритетним напрямом державної політики щодо розвитку освіти, визначеним у Національній доктрині розвитку освіти (затверджений указом Президента України №347/2002 від 17 квітня 2002 року), є запровадження освітніх інновацій та інформаційних технологій [4, с. 19].

Застосування таких нових форм навчання дає можливість розширити межі творчої діяльності як учителя, так і учнів, усвідомити можливості ефек-

тивного застосування комп'ютерних технологій під час вивчення іноземних мов, а не лише збору інформації. Але найважливішою складовою процесу навчання є не комп'ютери, а вчителі, озброєні методиками застосування комп'ютерних технологій [2, с. 4].

Освіта, в свою чергу, мусить встигати за технічним прогресом, вчасно уточнюючи свої завдання. В умовах пріоритету інтеркультурного спілкування одним із таких завдань є підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до реалізації такої виробничої функції, як формування в учнів лінгвокраїнознавчої іншомовної компетенції засобами інформаційних технологій. Учитель іноземної мови має володіти здатністю виконувати такі типові завдання, як передача знань про країну (країни), мова якої (яких) вивчається, а також важливих для спілкування знань мови, формування країнознавчої та лінгвокраїнознавчої іншомовної компетенції. Формувати уявлення і судження учня про культуру інших країн на сьогоднішній день доцільно й ефективно через ознайомлення з реальною дійсністю за допомогою засобів інформаційних технологій [6, с. 52]. А саме цей напрямок підготовки вчителя, на нашу думку, ще не достатньо розроблений дослідниками. Тому метою даної статті є ознайомити майбутніх учителів іноземної мови з перевагами використання комп'ютера для навчання саме країнознавчого матеріалу, а також запропонувати для використання вже готові комп'ютерні проекти, розроблені студентами Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя.

Однією з переваг використання інформаційних технологій під час навчання саме країнознавства є те, що, як відомо, ефективність самостійної мовленнєвої діяльності учнів здебільшого визначена наявністю у школярів зацікавленості та мотивів до вивчення іноземної мови. Відомо також, що школярі всіх вікових груп виявляють велику зацікавленість життям за кордоном. Саме з цим пов'язані значні резерви підвищення ефективності навчально-мовленнєвої діяльності на уроці іноземної мови. Практика доводить, що школярі з незмінною допитливістю ставляться до історії, звичаїв, традицій і т.д. країни, мова якої вивчається.

Разом з тим відмічається низький загальний рівень інформованості школярів у галузі країнознавства. Це пов'язано з тим, що лінгвокраїнознавчі за тематикою тексти у деяких підручниках написані "сухо", з великою кількістю фактів, які не одержали оцінки; відсутність ілюстрацій та фотографій, автентичних матеріалів – усе це знижує зацікавленість учнів, робить важчим створення ситуацій на країнознавчій основі.

За таких умов вчителі іноземних мов залучають для вивчення країнознавства різноманітні джерела інформації. Одним із таких джерел можуть стати залікові проекти з дисципліни "Комп'ютерні технології навчання іноземних мов", яка викладається у Ніжинському державному університеті ім. Миколи Гоголя на V курсі факультету іноземних мов.

Для проектної роботи студентам пропонується різноманітна тематика: формування лексичної чи граматичної компетенції, навчання різних видів мовленнєвої діяльності, а також країнознавча те-

матика. Не маючи достатнього професійного досвіду навчання іноземних мов, студенти V курсу здебільшого обирають для проектної роботи країнознавчу тематику. І слід зауважити, що саме проекти на основі країнознавчого матеріалу мають певну цінність як навчальні матеріали і можуть бути запропоновані для використання у середній загальноосвітній школі.

Розглянемо далі два проекти, присвячені відомостям про США і Великобританію. Заліковий проект "Holidays in the USA" є логічно побудованим комплексом країнознавчого спрямування. Він містить 6 тематичних блоків, присвячених традиційним святам у США: Christmas, Halloween, Independence Day, Veterans' Day, Thanksgiving Day, St. Valentine's Day (рис. 1).



Рис. 1. Головна сторінка проекту "Holidays in the USA"

Проект виконаний за допомогою програм Hot Potatoes, Teaching Templates та Ms. Office Power Point. Навігація є досить зручною: можна обрати будь-який блок, який зацікавив користувача найбільше, а потім знову повернутися до головного меню.

Тематична інформація в блоках містить короткий опис свята: дату його святкування і традиційні види діяльності під час нього. Інформація супроводжується кольоровими ілюстраціями, які покликані підвищити мотивацію користувача на вивчення даного матеріалу, а також унаочнити певні традиційні символи, предмети, що невід'ємно супроводжують святкування у США, таким чином надаючи візуальну підтримку країнознавчій інформації, що вивчається.

Після завершення інформативного ознайомчого блоку учні мають змогу закріпити, узагальнити і перевірити ті знання, які вони отримали з проекту. Задля цього створюється комплекс вправ. Авторські програми надають широкий спектр видів вправ для тренування і контролю засвоєння інформації. Це такі вправи: multiple choice, cloze, matching, crossword, quiz, mixed sentences. Зручність у їх користуванні полягає в тому, що вони працюють за допомогою будь-якого браузера навіть без доступу до мережі Інтернет.

У даному проекті перша вправа – matching (рис. 2). Вона містить інструкцію: choose the right date for each holiday.

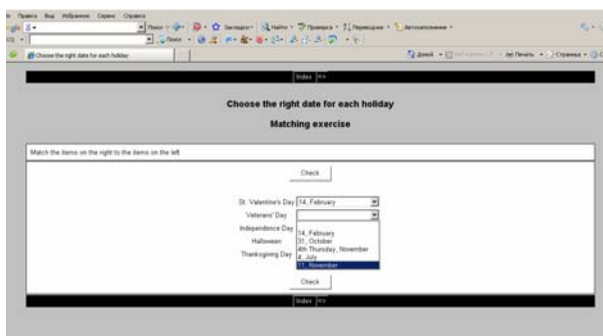


Рис. 2. Вправа "Matching"

У лівій колонці користувачу пропонується перелік свят, а праворуч є список варіантів відповідей. Співвіднівши дані пари, можна перевірити власний результат за допомогою кнопки Check. Якщо ж відповіді були неправильні, то існує змога повторити виконання вправи. Також можна забезпечити різного роду зворотний зв'язок: у вигляді повідомлень, підказок, правильних варіантів відповіді.

Наступна вправа – "Quiz" (рис. 3).

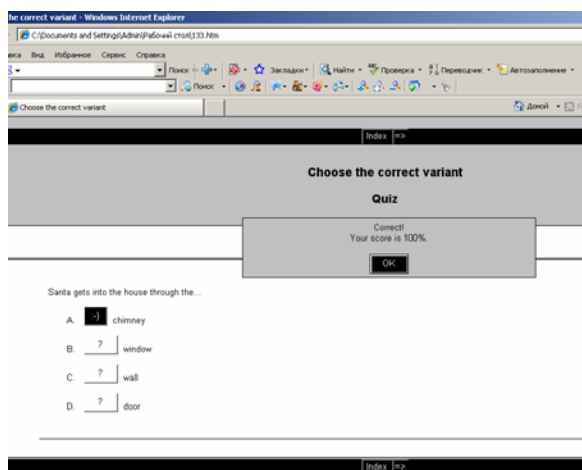


Рис. 3. Вправа "Quiz"

Перед учнями стоїть завдання доповнити подану фразу, вибравши правильний варіант відповіді, базуючись на тій інформації, яку вони опрацювали в тематичному блоці. У випадку на рис. 3 відповідь дійсно "А" і учень отримує відповідне повідомлення з підрахунком відсотка правильності.

Далі – кросворд, що нічим не відрізняється від справжніх кросвордів, до яких звикли учні в повсякденному житті. Відповідаючи на запитання по вертикалі і горизонталі, учні друкують відповіді у необхідних клітинках з можливістю отримати підказку і перевірити їх правильність.

У наступній вправі учні мають справу зі сплутаними реченнями, які за допомогою перетягування необхідно вибудувати у правильну послідовність тексту, опираючись на отримані знання про свята. І знову ж таки забезпечується миттєвий зворотний зв'язок і кінцева перевірка результату.

Завершальною вправою комплексу є "Cloze" (рис. 4).

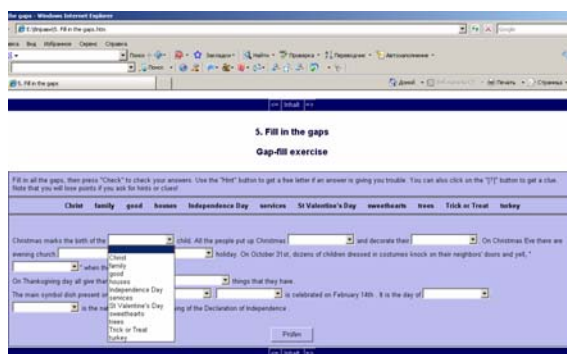


Рис. 4. Вправа "Cloze"

Учні пропонується текст із певною кількістю прогалін, можливі варіанти заповнення яких надаються у випадковому списку. Таким чином, обираючи правильні відповіді, учень вибудовує цілісний текст і перевіряє власні знання з опрацьованої теми.

Проект "The British Museum" містить більш спеціалізовану інформацію, що стосується культури Великобританії. Він може бути використаний як під час вивчення власне країнознавства, так і для опрацювання теми "Мистецтво" на заняттях з іноземної мови.

Структура ідентична попередньому проекту: інформативний та практичний блоки, хоча альтернативні варіанти побудови теж можливі, залежно від уподобань учителя і тієї мети, якої проект повинен досягти. Тематичні блоки можуть одразу бути підкріплені тренувальними вправами із загальною перевіркою в кінці проекту. Також можна створити вправу на перевірку вже наявного рівня знань учнів з даної теми і помістити її перед інформативним блоком і т.д.

У даному проекті теоретичні блоки охоплюють інформацію про різні види музеїв, одним із яких, безумовно, є The British Museum. Після ознайомлення учням пропонується комплекс вправ: multiple choice, crossword, cloze. У кінці кожного проекту обов'язково подається список використаної літератури.

Розглянемо далі методику використання проектних робіт студентів з курсу "Комп'ютерні технології навчання іноземних мов". Обравши, наприклад, тему "Сполучені Штати Америки", вчитель країнознавства пропонує учням свого класу ознайомитися самостійно з 2–3-ма проектами з цієї тематики. При цьому група розподіляється на дві чи три підгрупи залежно від кількості запропонованих для опрацювання проектів.

Завдання кожної підгрупи учнів полягає не тільки в тому, щоб виконати передбачені проектом комп'ютерні вправи, що саме по собі, безумовно, є більш ефективним видом діяльності, ніж просте ознайомлення з текстовою інформацією, а й приготувати кілька запитань, базуючись на опрацьованому матеріалі, до учнів іншої підгрупи. У такий спосіб учитель може організувати на уроці обговорення опрацьованого учнями комп'ютерного матеріалу. Можна сподіватися, що всі учні класу отримають додаткову інформацію з теми заняття.

За умов використання такого "живого", яскравого лінгвокраїнознавчого матеріалу процес оволодіння іноземною мовою для школярів перетво-



рюється на творчу діяльність із "відкриття" для себе країни, мова якої вивчається, та людей, які говорять цією мовою [1, с. 24].

Працюючи в цьому напрямку, ми вбачаємо доцільним подальшу розробку комп'ютерних проєктів

з різноманітної тематики, що може бути використана як додатковий навчальний комплекс не лише в загальноосвітніх школах, а й у вищих навчальних закладах, як матеріал для позааудиторної самостійної роботи студентів.

### Література

1. Волошина Л. Ю. Дослідження можливостей підручника для старшого етапу навчання "Hotline. Intermediate" для розширення знань учнів у лінгвокраїнознавстві / Л. Ю. Волошина // Англійська мова і література. — 2007. — № 36. — С. 24—27.
2. Капітонов П. В. Використання нових інформаційних технологій у середній школі в процесі навчання / П. В. Капітонов // Англійська мова і література. — 2005. — № 31. — С. 4—6.
3. Литвинова Т. Ю., Силачевський Д. П. Мультимедія лабораторія – центр інформаційного обслуговування у навчальному закладі / Т. Ю. Литвинова, Д. П. Силачевський // Комп'ютер у школі та сім'ї. — 2003. — № 4. — С. 34—36.
4. Морська Л. І. Підготовка вчителя іноземних мов до використання сучасних інформаційних технологій у професійній діяльності / Л. І. Морська // Іноземні мови. — 2005. — № 4. — С. 19—22.
5. Ротаєнко П. Мультимедійні засоби навчання // Інформатика (Шкільний світ). — 2003. — № 36. — С. 11—15.
6. Самойлюкевич І. Назустріч інформаційному суспільству / І. Самойлюкевич // Іноземна мова в навчальних закладах. — 2008. — № 1. — С. 51—56.
7. Седова Т. Использование информационно-образовательных технологий в обучающем процессе / Т. Седова // Учитель. — 2003. — № 1. — С. 80—81.
8. Чашко С. М. Компьютерная поддержка преподавания английского языка в средних учебных заведениях / С. М. Чашко // Відкритий урок. — 2003. — № 11—12. — С. 19—22.
9. Чуйко Г. Е. Урок англійської мови та літератури в мультимедійному центрі / Г. Е. Чуйко // Комп'ютер у школі та сім'ї. — 2003. — № 1. — С. 40.

---

## STUDENTS' COMPUTER PROJECTS AS EDUCATIONAL MATERIAL IN COUNTRY STUDY IN SECONDARY SCHOOL

H. Chekal, H. Korneichyk

The process of computerization of secondary education has raised certain problems. One of them is lack of electronic educational materials in country study and relative incompetence of teachers of secondary schools in their usage.

The authors of this article consider the application of students' computer projects to be one of the issues and give recommendations as for the possible methods of their use in class.

Key words: computer assisted language learning, computerization of education, country study competence, computer projects.

УДК 373.167.1:811.11

## МІСЦЕ І РОЛЬ ПІДРУЧНИКА З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ

**Сидоренко М.М.**

*У статті висвітлюються питання місця шкільного підручника з іноземної мови у навчально-виховному процесі, його ролі в розвитку пізнавальної активності учнів. Автор статті аналізує деякі визначення шкільного підручника та актуалізує його функціонально-цільове призначення.*

*Ключові слова:* шкільний підручник з іноземної мови, функціонально-цільове призначення підручника, пізнавальна активність учнів, система творчих завдань та вправ, дидактична гра, інтерактивні методи навчання, метод проектування.

*В статье рассматриваются вопросы места школьного учебника по иностранному языку в учебно-воспитательном процессе, его роли в развитии познавательной активности школьников. Автор статьи анализирует некоторые определения школьного учебника и актуализирует его функционально-целевое назначение.*

*Ключевые слова:* школьный учебник по иностранному языку, функционально-целевое назначение учебника, познавательная активность школьников, система творческих заданий и упражнений, дидактическая игра, интерактивные методы обучения, метод проектирования.

**Постановка проблеми.** Сучасна освіта вимагає сприятливих умов для розвитку та саморозвитку особистості, серед сукупності яких чільне місце посідає шкільний підручник, що є одним із провідних засобів навчання, від змісту та організації навчального матеріалу якого значною мірою залежать результати навчально-виховного процесу. Проблема створення якісних підручників є однією з актуальних на сучасному етапі.

**Аналіз останніх досліджень.** На різних рівнях досліджується функціонально-цільове призначення підручника в сучасній школі, можливості оптимізації його структурних компонентів. Ця проблема знайшла відображення в ряді досліджень дидактів, психологів, методистів. Вивчалися питання суті, ролі та місця підручника у навчальному процесі (Ю.К.Бабанський, І.Л.Бім, М.М.Скаткін та ін.); структури змісту підручника (В.Г.Бейлісон, В.П.Беспалько, Д.Д.Зуєв, Л.П.Доблаєв, А.М.Сохор, Л.Я.Чосік та ін.); дидактичної моделі навчального предмета та її зв'язку зі структурою і змістом підручника (І.К.Журавльов, Л.Я.Зоріна, В.С.Цетлін та ін.); змісту середньої освіти і його відображення в підручниках (В.В.Краєвський, І.Я.Лернер та ін.); формування умінь самостійної роботи з підручником, активізації пізнавальної діяльності (Н.М.Бібік, К.Б.Єсипович, В.М.Марків, О.Я.Савченко, Б.Г.Скоморовський, Н.Ф.Тализіна, В.Я.Ястребова та ін.). Положення та висновки проведених досліджень мають важливе

значення для розробки і вдосконалення шкільних підручників, посилення їх ролі в розвитку пізнавальної активності учнів, а отже, і підвищенні ефективності навчально-виховного процесу в школі.

На важливість забезпечення активності суб'єкта в навчальній діяльності у свій час указували К.Д.Ушинський, П.П.Блонський, В.О.Сухомлинський, М.В.Остроградський та ін. У спеціальних дослідженнях Л.П.Аристової, Л.І.Божович, П.Я.Гальперіна, В.В.Давидова, В.С.Ілліна, Г.С.Костюка, Н.А.Половникової, Л.С.Рубінштейна, Т.І.Шамової та ін. розкривається сутність пізнавальної активності, ставляться і розв'язуються окремі питання, пов'язані з формуванням і розвитком у школярів пізнавальної активності; озброєння учнів раціональними прийомами пізнавальної діяльності; дидактично доцільний вибір і поєднання методів і прийомів навчання. Останнім часом проблему активізації навчально-пізнавальної діяльності школярів розглядають у контексті особистісно зорієнтованого навчання (І.Д.Бех, О.Я.Савченко, О.М.Пехота, І.А.Зязюн та ін.). Безпосередньо проблемам мотивів оволодіння іноземною мовою присвячені роботи С.Т.Григорян, І.В.Дубровіної, Л.С.Славіної, В.А.Шерстенікіної, Л.З.Якушиної та ін. Дослідження розвитку пізнавальної активності під час навчання іноземної мови займає особливе місце у працях зарубіжних авторів: В.Апелът, Х.Дювель, Р.Маскус, Х.Рот, Г.Шифеле та ін.

Питання впливу змісту підручника та дидактичної організації навчального матеріалу в ньому на розвиток пізнавальної активності учнів досліджувалися на матеріалах підручників з трудового навчання (М.С.Антонюк), з історії та географії (О.Я.Боданська), математики у молодшій школі (Л.Я.Чосік). Проте відсутні аналогічні дослідження у сфері навчання іноземних мов. Лише окремі аспекти цієї проблеми висвітлюються в рецензіях на деякі підручники, у предметних методиках, монографіях і статтях з теорії та практики використання підручника з іноземної мови у навчальному процесі (Н.П.Басай, І.Л.Бім, В.М.Плахотник, В.Г.Редько, Н.К.Склярєнко). А тим часом у сфері навчання іноземних мов в останні роки відбулися значні зміни, зумовлені появою нових стандартів, оновленням навчальних планів і програм. А це, в свою чергу, привело до створення нових підручників і посібників як основних механізмів реалізації програми.

*Основна частина.* Останніми роками проблема шкільного підручника знаходиться у центрі уваги багатьох спеціалістів у галузі педагогіки, психології, методики, різних предметних дисциплін. Науковцями здійснені теоретичні дослідження, науково-проектні розвідки та методичні експерименти з проблематики завдань, функцій, змісту, структури, оформлення, якості та умов використання підручника. Зокрема, запропонована загальна педагогічна теорія шкільного підручника (Д.Д.Зуєв), теоретичні засади і дидактичні принципи побудови ефективного підручника (І.Я.Лернер, М.М.Скаткін, В.В.Краєвський, М.М.Шахмаєв), дидактична теорія інформаційно-пізнавального типу підручника (В.П.Беспалько, І.І.Беспалько), дидактична концепція підручника у єдності з теорією навчального підручника (І.К.Журавльов), теоретична концепція розробки шкільного підручника (І.Д.Зверєв), концепція розвивального підручника (А.В.Фурман), психодідактичні умови створення шкільного підручника (Е.Г.Гельфман, М.О.Холодна) та багато інших локалізованих концептуальних моделей і схем. Проте, проаналізувавши деякі з багатьох визначень шкільного підручника, що пропонуються в роботах різних авторів, ми переконалися в тому, що єдність думок у цьому питанні відсутня. Підручник розглядається як форма фіксації змісту, проєкція цілісної діяльності навчання, в якій запрограмована діяльність учителя та учнів (В.В.Краєвський, 1976); як масова навчальна книга, що викладає предметний зміст навчання та визначає види діяльності, передбачені шкільною програмою для обов'язкового засвоєння учнями з урахуванням їхніх вікових та інших особливостей (Д.Д.Зуєв, 1987); як засіб засвоєння змісту освіти (І.Я.Лернер, 1992); як розгорнута в часі та просторі змістовна програма діяльності навчання, побудована як послідовне наближення до реалізації цілей навчального предмета за допомогою дидактичних засобів керування пізнавальною діяльністю учнів та організацією процесу засвоєння (І.К.Журавльов, 1992). А.В.Фурман характеризує підручник як "специфічну функціональну ланку у системі засобів навчання, виховання, освіти та самореалізації особистості. Його основою завжди мають бути цілісна психолого-педагогічна теорія (концепція), створені на її засадах

методологія, набір освітніх технологій, методик і технік навчальної роботи" [5, с. 34].

Аналіз чинних визначень перекоонує в тому, що, по-перше, єдине розуміння того, що таке шкільний підручник, відсутнє, і, по-друге, різні визначення підручника задають різні його функції і по-різному розкривають його роль у навчальному процесі.

Отже, створення деякого уявлення про призначення, зміст та структуру шкільного підручника, що є обґрунтованим із науково-методичної точки зору та враховує сучасний стан психолого-педагогічних знань, є одним із найактуальніших завдань у теорії та практиці навчання.

Для визначення місця та ролі шкільного підручника з іноземної мови як засобу розвитку пізнавальної активності учнів необхідно розглянути його функції. Якщо до 70-х рр. минулого століття підручники, як правило, виконували дві дидактичні функції: закріплення на уроці знань та їх обробка під час користування підручником удома, то у працях останніх років визначається тенденція розширення спектру функцій шкільного підручника (Д.Д.Зуєв, В.Г.Бейлісон, В.П.Беспалько, Г.Г.Гранік, В.П.Максаковський та ін.).

Д.Д.Зуєв виділяє такі "дидактичні функції" підручника [2, с. 58–60]:

- інформаційна функція – підручник є основним джерелом важливої для засвоєння інформації;
- трансформаційна функція дає можливість реалізації Державного стандарту варіативними методами;
- систематизуюча функція забезпечує систему у викладі різних джерел, основного і дидактичного текстів, ілюстрацій та позатекстового матеріалу;
- мотиваційна функція формує мотиви роботи з підручником і вивчення навчального матеріалу;
- інтегруюча функція дає змогу об'єднати знання, здобуті завдяки підручнику та іншим джерелам;
- координуюча функція підручника координує застосування інших засобів навчання;
- розвивавально-виховна функція сприяє формуванню в учнів важливих якостей особистості – як загальнолюдських, так і національних;
- функція диференціації навчання дає можливість засобами підручника здійснювати диференційований підхід до учнів;
- функція закріплення та самоконтролю націлена на забезпечення міцного засвоєння знань, умінь та навичок школярів;
- функція самоосвіти забезпечує формування в учнів засобами книги бажання та умінь вчитися, здобувати і поповнювати знання; розвивати пізнавальні інтереси та позитивні мотиви навчання.

Зарубіжні дослідники висловлюють свою точку зору щодо проблеми функцій підручника. У колективній монографії, в якій узагальнено результати наукових пошуків німецьких учених (В.Айзенхут, М.Бауман, Г.Майєндорф, Г.Шульце та ін.), наводиться така система функцій: інформаційна функція, пов'язана із сутністю підручника як носія словесно та наочно відображеного змісту освіти; функція управління, яка слугує розгортанню дидактико-методичного змісту навчальної програми; функція стимулювання, що визначає значення підручника в розвитку мотивації учнів, підвищення їхньої зацікавленості навчальним матеріалом і

можливостями його застосування; функція закріплення результатів є необхідною для забезпечення міцного закріплення знань і вмінь, що досягається за допомогою вправ, повторень, систематизації, організації контролю та самоконтролю; координуюча функція, що передбачає наявність у підручнику міжпредметних зв'язків, а також взаємозв'язку навчальних книг одна з одною [3, с. 17].

По-новому розглядається така традиційна функція підручника, як систематизація інформації. На думку М.М.Скаткіна, система викладення навчального матеріалу в підручнику повинна визначитися не тільки логічною структурою науки чи будь-якого навчального курсу, але й закономірностями розвитку пізнавальної діяльності школярів. Крім того, одне з найважливіших призначень шкільного підручника – продемонструвати учню засобами навчального тексту способи організації самоосвіти [1, с. 24]. Тому однією з основних функцій навчальної книги необхідно вважати управління пізнавальною діяльністю учнів, під час якої на різних рівнях, відповідно до цілей навчання та програми вони розвиваються та виховуються.

Отже, в сучасній дидактиці спостерігається тенденція до перегляду ролі підручника в навчально-виховному процесі, при цьому підручник трактується як поліфункціональна навчальна книга (Д.Д.Зуєв, І.Я.Лернер, І.П.Товпінець та ін.).

Звичайно, система функцій не є постійною. Вона залежить від усвідомлення ролі та місця підручника у навчально-виховному процесі на конкретному етапі розвитку школи. У зв'язку з цим доречно вести мову про провідну функцію підручника. І.Я.Лернер провідною вважає функцію керівництва процесом засвоєння змісту освіти, оскільки в сучасних умовах підручник є основним носієм соціального досвіду, який втілений у відповідній моделі навчання. На думку Д.Д.Зуєва, провідною є розвивально-виховна функція, оскільки вона пронизує всі інші функції підручника. І.К.Журавльов виділяє функцію керівництва пізнавальною діяльністю учнів. Вчені визначають як провідні також інші функції підручника: функцію реалізації у книзі особистісно зорієнтованої технології навчання; систематизуючу функцію (підкреслюється її роль у формуванні в учнів цілісності знань).

Специфіка предмета “іноземна мова” зумовлює функціональні особливості підручників у цій галузі знань. На думку В.Г.Редько, підручник з іноземної мови має свої особливості й за своїми функціями відрізняється від інших шкільних підручників. Основним функціональним призначенням підручника з іноземної мови є формування в учнів навичок і вмінь у різних видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, читанні, говорінні та письмі. Але зараз уже недостатньо розглядати підручник з іноземної мови лише як засіб навчання мови і мовлення, хоч ця функція була і є визначальною. Сучасний підручник з іноземної мови має розширити мережу своїх функцій. Озброюючи школярів комплексом знань, навичок і вмінь у різних видах мовленнєвої діяльності, він має надавати їм достатні знання також і про країну, мова якої вивчається. Отже, підручник з іноземної мови передбачає формування лінгвістичних, країнознавчих та інших знань [4].

Сьогодні висуває до шкільного підручника нові вимоги, зокрема, підручник повинен розвивати в учнів творчу активність і самостійне мислення, формувати пізнавальний інтерес і розвивати пізнавальну активність. Як засвідчує шкільна практика, активна розумова і практична діяльність учнів під час роботи з підручником забезпечується впровадженням у навчальний процес інтерактивних методів навчання, що є важливим чинником підвищення ефективності засвоєння і практичного опанування навчальним матеріалом.

Інтерактивні методи навчання передбачають таку організацію навчального процесу, за якої неможлива неучасть учня в колективному взаємодоповнюючому процесі пізнання, що базується на взаємодії всіх його учасників: або кожен учень має конкретні завдання, за які він повинен публічно відзвітувати, або від його діяльності залежить якість виконання поставленого перед групою завдання. Розвиває пізнавальну активність, підвищує мотивацію навчання застосування на уроках іноземної мови таких інтерактивних методик, як “Порушена послідовність”, “Вільне письмо”, “Діаграма Вена”, “Читання з позначками”, “Вільний мікрофон”, технологія “мозкового штурму” тощо.

Інтерактивні завдання допомагають встановленню та підтримці стосунків, вчать взаємодіяти в парах, групах, командах. Активне спілкування учнів стимулює процес навчання, таким чином уникаючи рутинної індивідуальної діяльності та перетворюючи процес навчання на загальну захоплюючу пізнавальну діяльність.

На відміну від традиційних методик викладання іноземної мови, які дають учням основні пізнавальні навички, інтерактивні навчальні технології самою своєю структурою визначають кінцевий результат, стимулюють процес пізнання, викликають інтерес, посилюють розумові можливості, розвивають пізнавальну активність учнів.

На нашу думку, важливе місце в роботі з активізації пізнавальної діяльності учнів займають творчі завдання та вправи підручника, які є активною формою і засобом розвитку творчих здібностей в умовах активної роботи мислення, напруги пам'яті, актуалізації вже накопичених знань і вмінь. Під час виконання творчих завдань учні використовують прийоми, які дозволяють глибше осмислювати навчальний матеріал, оперувати всіма відомими знаннями, способами діяльності, застосовувати їх у змінених умовах, шукати нові шляхи досягнення поставленої мети, вдосконалювати свої знання, використовувати їх у нових ситуаціях, створювати оригінальні творчі продукти.

Досвіду соціального й емоційно-морального спілкування, активної співпраці учні набувають під час гри. Дидактична гра сприяє підвищенню емоційного рівня, мотивації мовленнєвих дій, творчої індивідуальності учня. Як засвідчує шкільна практика, участь дітей у цьому виді інтелектуальної діяльності посилює працьовитість, волю, винахідливість, культуру мислення, інтерес до навчального предмета.

Простір для самостійної, експериментальної, творчої роботи забезпечує учням реалізація у підручнику методу проектування. Проектно зорієнтоване навчання дає змогу школярам набутти дос-

віду дослідницької роботи і збагнути, що навчання може принести задоволення.

Отже, рівень розвитку пізнавальної активності школярів визначається багатьма чинниками впливу на перебіг формування та розвитку цієї психологічної якості дитини. Головна умова активізації пізнавальної діяльності учнів – це найдоцільніше поєднання в навчанні різних дидактичних методів та прийомів, а також вироблення нових, під час застосування яких буде враховуватися психологічна сторона діяльності школярів: прийоми й засоби забезпечення уважності в навчальній роботі, активності в запам'ятовуванні та мисленні, розвиток творчих здібностей.

**Висновки.** Враховуючи потреби держави до сучасного випускника середньої школи, шкільний підручник з іноземної мови повинен бути ефек-

тивним засобом розвитку **пізнавальної активності учнів**, а процес навчання іноземної мови – успішним. Освітній зміст підручника покликаний забезпечувати пріоритетний розвиток індивідуальних здібностей та позитивного особистісного потенціалу школярів у процесі оволодіння ними знаннями, нормами і цінностями. Саме дотримання цієї умови дає змогу повною мірою актуалізувати розвивальні можливості навчання за допомогою підручника.

В останні роки проблема шкільного підручника – одна з актуальних у педагогіці. Підручник сьогодні – це засіб інтелектуального, соціального та духовного розвитку особистості. Але для реалізації цього призначення потрібні навчальні книжки нового покоління, що стануть базою модернізації змісту, форм, технологій і методів діяльності освітньої системи в Україні.

#### Література

1. Гельфман Э. Г. Психодидактика школьного учебника / Э. Г. Гельфман, М. А. Холодная. — СПб. : Питер, 2006. — 384 с.
2. Зуев Д. Д. Школьный учебник / Д. Д. Зуев. — М. : Педагогика, 1983. — 240 с.
3. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті : [підруч. для магістрантів та студ. пед. ф-тів] / Я. П. Кодлюк. — К. : Інформаційно-аналітична агенція "Наш час", 2006. — 368 с.
4. Редько В. Г. Який підручник іноземної мови потрібен учню? / В. Г. Редько // Рідна школа. — 2001. — № 5. — С. 32—35.
5. Фурман А. В. Теорія і практика розвивального підручника / А. В. Фурман. — Тернопіль : Економічна думка, 2004. — 288 с.

---

#### PLACE AND ROLE OF A FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOK AS THE MANNER OF THE DEVELOPMENT OF PUPILS' COGNITIVE ACTIVITY

M.Sydorenko

The article deals with the questions of the place of a foreign language textbook in the educational process, its role in the development of pupils' cognitive activity. The author analyses some definitions of the textbook, contemplates its purpose and functional peculiarities.

**Key words:** a foreign language textbook, the purpose and functional peculiarities of a textbook, the pupils' cognitive activity, the system of creative tasks and exercises, a didactic play, interactive training methods, a project method.

УДК 378.147

## МЕТА І ЗМІСТ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО ДІАЛОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ МОВНОГО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Литвиненко С.П.

*В статті визначено цілі навчання іншомовного діалогічного мовлення на початковому етапі мовного вищого закладу освіти, проаналізовано компоненти процесу усного спілкування з метою уточнення змісту навчання.*

*Ключові слова:* сфери спілкування, ролі, типи діалогів, комунікативні наміри.

*В статье определены цели обучения иноязычной диалогической речи на начальном этапе в высшем учебном заведении, проанализированы компоненты процесса устного общения с целью уточнения содержания обучения.*

*Ключевые слова:* сферы общения, роли, типы диалогов, коммуникативные намерения.

Сучасне суспільство потребує спеціалістів зі сформованими лінгво-, соціо- та культурно-прагматичними вміннями комунікації. Відповідно в галузі підготовки вчителя іноземних мов постають нові вимоги щодо рівня та якості сформованості його комунікативної компетенції. Одним із найважливіших етапів формування такої компетенції вважається початковий період навчання у вищому навчальному закладі, метою якого є досягнення студентами мінімально-комунікативного рівня володіння іноземною мовою та формування базових умінь міжкультурного спілкування. Серед інших видів мовленнєвої діяльності велике значення у використанні та вивченні мови надається усному діалогічному мовленню, зважаючи на його центральну роль у процесі спілкування.

Пошук шляхів оптимізації навчального процесу, перш за все, потребує визначення мети та уточнення змісту навчання. Отже, **метою** даної статті є дослідити цілі та зміст англомовного діалогічного спілкування, яким потрібно оволодіти студентам-філологам на початковому етапі вищого закладу освіти.

Необхідність визначення цілей навчання іншомовного діалогічного спілкування на першому курсі мовного ВНЗ змушує звернутися до нормативних документів. Так, по закінченні першого року навчання студенти мають продемонструвати вміння іншомовної інтеракції, які відповідають рівню B2.1 за шкалою Ради Європи [7, с. 12]. Це означає, що наприкінці початкового етапу навчання студенти мають уміти брати активну участь у неформальній бесіді зі знайомим контекстом, висловлюючись “за” і чітко підтримуючи певні погляди, наводячи відповідні пояснення та аргументи. Слід зазначити, що Програма надає розгалужений перелік умінь, які необхідно розвинути у студентів початкового етапу.

Уточнення змісту навчання англомовного діалогічного спілкування потребує розгляду таких компонентів процесу спілкування, як сфери спілкуван-

ня, тематика спілкування, типові комунікативні ситуації, ролі, комунікативні наміри та мовленнєві функції, завдяки яким реалізується певний комунікативний намір, відповідний мовленнєвий матеріал. Розглянемо дані компоненти та визначимо необхідні з точки зору їх використання для навчання усного діалогічного мовлення на першому курсі мовного закладу освіти.

Згідно з класифікацією релевантною для вивчення, викладання та використання мови, виділяють такі сфери спілкування:

- суспільна;
- особиста;
- освітня;
- професійна [4, с. 10].

Суспільна сфера стосується усього, що пов'язане зі звичайними видами взаємодії: адміністративні установи, сервіс, культура і дозволяють суспільного характеру, засоби зв'язку тощо. Взаємовідносини між комунікантами в рамках даної сфери спілкування мають офіційно-діловий характер і пов'язані з виконанням певних соціальних ролей, як наприклад, покупець – продавець, кондуктор – пасажир, офіціант – клієнт тощо. Зрозуміло, що діяльність у даній сфері не можлива без комунікації, а саме без усного діалогічного спілкування. Велика кількість ситуацій даної сфери дещо обмежується рамками тем, що вивчаються на початковому етапі навчання у мовному виші, а саме: Personal Identification, Family, There's no Place Like Home, Meals and Cooking, At your Service, Seasons and Weather, Students' Life and Studies, Places [7, с. 42–48]. Особиста сфера охоплює родинні стосунки та індивідуальні соціальні види взаємовідносин. Оскільки спілкування в навчальному процесі має відбуватися на рівні особистісних смислів, навчання усної комунікації здійснюється переважно на основі ситуацій, що належать до особистої сфери спілкуван-

ня. Професійна сфера охоплює все, що пов'язано з людською діяльністю і стосунками у процесі виконання професійних обов'язків. Професіоналізація навчання з першого року навчання передбачає залучення ситуацій професійно орієнтованого спілкування, що досягається завдяки введенню таких ролей, як учитель, учень, колега тощо. Освітня сфера пов'язана з навчальним/тренувальним контекстом, мета якого – оволодіння специфічними знаннями або вміннями. Для підготовки майбутніх учителів ситуації освітньої та професійної сфер співпадають.

Учасників спілкування характеризують певні ролі. Існують різноманітні підходи щодо класифікації ролей, проте найпоширенішим є ділення на соціальні та міжособистісні. Під соціальною роллю розуміють модель людської поведінки, яка детермінується місцем людини у системі суспільних відносин [3, с. 8]. Розрізняють три групи соціальних ролей: статусні, позиційні, ситуаційні. Статусні ролі визначаються такими характеристиками, як стать, вік, професія, національність; позиційні – такими характеристиками, як посада, сімейний стан тощо. Ситуаційні ролі передбачають поведінку, що визначається епізодичним видом активності, наприклад, покупець, гість, перехожий тощо. Міжособистісні ролі доповнюють соціальні ролі, вносячи певні нюанси в характер спілкування. Міжособистісні ролі цілком залежать від індивідуальних особливостей учасників спілкування і відображають норми поведінки, що встановлюються між комунікантами в результаті їхніх стосунків. Прикладом таких ролей можуть бути друг, приятель, колега тощо. Отже, перебіг акту комунікації значною мірою залежить від соціальних позицій учасників спілкування, а також від їх індивідуальних особливостей, що необхідно враховувати під час навчання іншомовного діалогічного мовлення. Наприклад, типовими для навчального процесу в рамках тематичного блоку “Їжа та її приготування” можна виділити такі комунікативні ролі: офіціант/бармен – відвідувач; господар – гість, який, у свою чергу, може бути другом, колегою, новим знайомим, що надасть іншого стилістичного відтінку мовленню учасників спілкування тощо. В даному тематичному блоці не виокремлено ситуацій професійної сфери спілкування, що обумовлено самою темою. Проте можливо введення ролей учитель – учень під час обговорення проблем здорового харчування.

Ефективний розвиток умінь діалогічного мовлення вимагає вирішення питань моделювання процесу англomовного діалогічного спілкування. Відомо, що одиницею розвитку мовленнєвої діяльності є комунікативна ситуація. Дослідження в галузі мовленнєвої (комунікативної) ситуації доводить багатомірність цього поняття. Існує близько сорока визначень мовленнєвої ситуації, аналіз яких свідчить про їх взаємодоповненість більш, ніж про їх протиставлення. Пропонуючи визначення ситуації, яке базується на цій великій кількості визначень, можна стверджувати, що під мовленнєвою (комунікативною) ситуацією розуміється ситуація спілкування, яка визначається як сукупність обставин, що викликає необхідність звертання до мовлення з метою впливу однієї людини на інших у процесі діяльності. Необхідно зауважити, що ситуація

вміщує не тільки сукупність обставин, що склалися в даний момент, але й пресупозицію. Під останньою розуміють спільний фонд знань, спільний досвід, спільні попередні відомості про явище, подію, стан речей тощо, якими володіють комуніканти [1, с. 81].

У зв'язку з необхідністю певного обмеження великої кількості оригінальних ситуацій і відбору найтипівіших з них для моделювання іншомовного спілкування дослідники звернули увагу на вивчення стандартів комунікативної поведінки у країні, мова якої вивчається [11].

Моделювання процесу міжкультурного спілкування для навчання усного діалогічного мовлення на першому курсі мовного ВНЗ вимагає визначення й відбір найбільш імовірних типових комунікативних актів, що обмежуються рамками тематичних модулів, окреслених чинною Програмою. З метою виділення об'єктів засвоєння під час навчання діалогічного мовлення більшість методистів звертається до типології діалогів, оскільки кожен функціональний тип діалогу характеризується певним набором діалогічних едностей. При цьому основна спрямованість діалогу визначає превалювання тих або інших видів функціонального взаємозв'язку. Організація навчання таким чином підпорядковується засвоєнню певного типу діалогу. У методичній літературі констатуємо відсутність єдиної основи для класифікації діалогів. Як наслідок можна дослідити існування багатьох класифікацій, заснованих на різноманітних і різнопланових критеріях:

1. Типи діалогів класифікуються згідно з їхніми спонукально-мотиваційними характеристиками: виділяються діалог-унісон, діалог-розпитування, діалог-обговорення, діалог-переконання, діалог-заперечення, діалог-пояснення [5, с. 14–15].

2. В основу класифікації покладаються структурно-функціональні особливості діалогу – його змістові й формальні ознаки; згідно з цим виділяють діалог-розпитування, діалог-обмін думками, діалог-волевиявлення, ритуалізований діалог [2, с. 87].

3. Виокремлюють різні типи діалогів з огляду на їх інтенції: інформаційний, метою якого є отримання інформації; прескриптивний, який вміщує прохання, наказ, обіцянку або відмову виконати якусь дію; обмін думками, тобто спілкування дискусійного характеру між співрозмовниками з рівною комунікативною компетенцією; емоційне діалогічне спілкування, назване “праздноречивим” типом діалогу [8, с. 38].

Доцільною здається класифікація, розроблена за критерієм комунікативно-інтенціональної спрямованості, згідно з яким виділяють чотири функціональні типи діалогів: діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін враженнями, діалог-обговорення [6, с. 21–22]. Аргументуючи свій вибір, автор вказує, що класифікація за прагматичною метою дає змогу здійснювати управління мовленнєвою діяльністю на занятті засобами комунікативних завдань. Оскільки метою нашого дослідження є навчання діалогічного спілкування на першому курсі мовного вишу, студенти мають оволодіти трьома функціональними типами діалогу:

- діалог-розпитування;
- діалог-домовленість;
- діалог-обмін враженнями.

Діалог-обговорення, який передбачає володіння складними вміннями дискусійного характеру, має опануватися, на нашу думку, на основному етапі навчання. Проте елементи діалогу-обговорення є невідмінною частиною діалогу-обміну враженнями та діалогу-домовленості, які є об'єктом навчання на початковому етапі.

Слід зазначити, що в реальному спілкуванні складно визначити "чистий" функціональний тип, зустрічаються діалоги змішаних типів. Наприклад, вступаючи в бесіду, ми можемо розпочати діалог з обміну враженнями про побачений фільм (діалог-обмін враженнями), продовжити його, цікавлячись загальними художніми уподобаннями співрозмовника (діалог-розпитування), та завершити розмову домовленістю про сумісний перегляд іншого фільму (діалог-домовленість).

Під час продукування діалогу кожен із співрозмовників виконує низку комунікативних дій: сприймає висловлювання партнера і вилучає з нього мовленнєву інформацію, а також ту, що передається паралінгвістичними засобами; утримує в пам'яті все, що було сказано раніше; швидко реагує на репліки співрозмовника; використовує засоби впливу на адресата, намагаючись не порушувати етичних правил спілкування, тощо [10, с. 11–13]. Проте навіть під час зміни мовців або підключенні нових учасників у носіїв мови звичайно не виникає ні смислових (змістових) розривів, ні значних пауз. Співрозмовники передбачають закінчення реплік. Залежність однієї репліки від іншої отримало назву "ілокутивне змушення" (переклад наш), у якому проявляється взаємозв'язок реплік: якщо перша репліка – питання, друга – звичайно відповідь; привітання супроводжується привітанням, прохання – прийняттям або відмовою тощо. Структура і семантика першої ініціативної репліки до певної міри визначає форму і зміст репліки-реакції, яка очікується [9, с. 7]. Цей організаційний принцип задає основну схему побудови розмови, на основі якої виникають більш складні варіанти розмовної динаміки – фрагменти з уточненнями, вставками тощо. Нами був здійснений аналіз різних видів комунікативних намірів та їх угруповання відповідно до мети навчання, що дало змогу виділити комунікативні наміри, характерні для кожного типу діалогу, а також виділення адекватних конвенційних мовленнєвих формул.

Крім вищеперерахованих видів комунікативних намірів, виділяємо такі, що можуть бути реалізовані у будь-якому функціональному типі діалогу. Дану групу складають комунікативні наміри, що виконують контактну-встановлюючу функцію

спілкування та є складовими стратегічної компетенції мовця, вони часто розглядаються в рамках мовленнєвого етикету. У зв'язку з цим слід передбачити навчання студентів адекватного вживання конвенційних мовленнєвих формул, які реалізують такі комунікативні наміри:

**Таблиця 1**

**Комунікативні наміри у різних типах діалогів**

Тип діалогу	Види комунікативних намірів
Діалог-розпитування	Запит – надання інформації різного роду. Запит – пояснення.
Діалог-домовленість	Запит/надання пропозицій. Погодження/непогодження. Переконавання. Створення/відхилення планів і домовленостей. Надання запрошень – прийняття/відхилення. Надання підтвердження. Пояснення обов'язковості та необхідності дій.
Діалог-обмін думками, враженнями	Висловлення іншої точки зору. Висловлення впевненості/невпевненості. Опис об'єктів. Опис способу виконання дій. Опис характеристик та якостей. Висловлення емоцій/емоційних станів. Порівняння – контраст. Висловлення оцінки – схвалення/несхвалення. Уподобання.

- привітання/прощання;
- висловлення вибачення/жалю;
- висловлення поздоровлення/компліменту;
- привертання уваги співрозмовника;
- запит про повтор або додаткові пояснення;
- перевірка;
- виправлення;
- перифраз.

Реалізація даних комунікативних намірів здійснюється різними мовленнєвими формулами, наприклад:

- висловлення вибачення/жалю (e.g. I'm sorry, but...; That's a pity, ...etc.)

- привертання уваги співрозмовника (e.g. Excuse me...; I'm sorry...; I beg your pardon...; Look...; Mr.Brown, ... etc.)

- висловлення компліменту / схвалення (e.g. Fantastic! Great!

How...! What a...! ... etc.)

Перелік мовленнєвих зразків подано в Програмі [7, с. 38–151].

Такий уточнений зміст навчання діалогічного мовлення дає змогу викладачу чітко усвідомити те, чого необхідно навчити студентів на першому курсі. Наступним кроком щодо розвитку іншомовних діалогічних умінь є пошук шляхів оптимізації даного процесу.

### Література

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : [підручник] / Ф. С. Бацевич. — К. : Видавничий центр "Академія", 2004. — 344 с.
2. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе / М. Л. Бим. — М. : Просвещение, 1988. — 256 с.
3. Вайсбурд М. Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке / М. Л. Вайсбурд. — Обнинск : Титул, 2001. — 128 с.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. — К. : Ленвіт, 2003. — 273 с.
5. Лихобабин Б. И. Обучение аудированию диалогической речи на английском языке в языковом вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Б. И. Лихобабин. — М., 1975. — 31 с.



6. Олейник Т. И. Интенсификация обучения диалогической речи с помощью ролевой игры в VII классе средней школы (на материале английского языка) : дис. ... канд. пед. наук / Т. И. Олейник. — К., 1986. — 246 с.
7. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання) : [проект] / Колектив авт. : С. Ю. Ніколаєва, М. Г. Соловей (керівники), Ю. Г. Головач та ін. ; Київ держ. лінгв. ун-т та ін. — К. : Координ.-інформ. центр "Злагода", 2001. — 186 с.
8. Садохин А. П. Теория и практика межкультурной коммуникации / А. П. Садохин. — М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2004. — 271 с.
9. Сальникова О. Е. Комбинированные речевые акты в англоязычном дискурсе (функционально-семантический и лингвокультурный аспекты) : автореф. ... канд. фил. наук : спец. 10.02.04 / О. Е. Сальникова. — М., 2003. — 24 с.
10. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи (на мат. англ. языка) / В. Л. Скалкин. — К. : Рад. шк., 1989. — 158 с.
11. Тарнопольский О. Б. Этикетное коммуникативное поведение и обучение ему в курсах иностранных языков / О. Б. Тарнопольский // Науковий вісник ЮНЕСКО. — К., 2001. — № 5. — С. 755—760.

---

**THE AIMS AND CONTENTS OF TEACHING ORAL INTERACTION  
IN ENGLISH AT THE ELEMENTARY LEVEL IN A HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT**

**S.Lytvynenko**

The author analyses the aims and objectives of English oral interaction while teaching students at the elementary level in a higher educational establishment and the basic components of speaking process to define the contents.

Key words: communication area, roles, types of dialogues, functions.

УДК 378:811.112.2-057.875

## САМОСТІЙНА РОБОТА ЯК СКЛАДОВА РЕЙТИНГУ УСПІШНОСТІ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

**Кіш Н.В.**

*У статті йдеться про сутність самостійної роботи, яка в умовах кредитно-модульної системи організації навчання є складовою рейтингу успішності навчальних досягнень студентів. Розкривається сутність самостійної роботи як одного з різновидів навчально-пізнавальної діяльності студентів. Визначається зміст компонентів діяльності: цільового, змістового, стимуляційно-мотиваційного, організаційно-діяльнісного, контрольного-регулятивного, результативного. Обґрунтовується структура різнорівневих завдань до самостійної роботи у процесі вивчення німецької мови. Наводяться приклади типових завдань для самостійної роботи студентів. **Ключові слова:** самостійна робота студентів, кредитно-модульна організація навчального процесу, навчальні досягнення студентів, цільовий, змістовий, стимуляційно-мотиваційний, організаційно-діяльнісний, контрольного-регулятивний, результативний компоненти діяльності.*

*В статье раскрывается суть самостоятельной работы, которая в условиях кредитно-модульной системы организации обучения является частью рейтинга учебных достижений студентов. Раскрывается суть самостоятельной работы как вида учебно-познавательной деятельности студентов. Определяется содержание компонентов деятельности: целевого, содержательного, стимуляционно-мотивационного, организационно-деятельностного, контрольно-регулятивного, результативного. Обосновывается структура разноуровневых заданий по самостоятельной работе в процессе изучения немецкого языка. Даются примеры заданий для самостоятельной работы студентов.*

***Ключевые слова:** самостоятельная работа студентов, кредитно-модульная организация учебного процесса, учебные достижения студентов, целевой, содержательный, стимуляционно-мотивационный, организационно-деятельностный, контрольно-регулятивный и результативный компоненты деятельности.*

**Актуальність проблеми дослідження.** Самостійна робота студентів в умовах кредитно-модульного навчання входить у структуру кредитів, відведених на опанування змісту дисциплін, а також впливає на рейтинг успішності навчальних досягнень студентів. Оскільки актуальність питання про самостійну роботу обумовлюється зміною ролі і місця самостійної роботи у структурі навчально-пізнавальної діяльності, то увага педагогів-науковців звернена на пошуки шляхів удосконалення та системного оновлення самостійної роботи як одного із видів пізнавальної діяльності студентів.

Раніше виконання завдань самостійної роботи не було обов'язковим, тобто контроль за виконанням завдань, а також оцінювання правильності його виконання залишалося поза увагою викладача. Хіба що дуже допитливий і дисциплінований студент міг

у формі індивідуального консультування поцікавитися правильністю міркувань при виконанні того чи іншого завдання. Тобто студент мав можливість уникнути систематичного виконання завдань самостійної роботи. Сьогодні виконання самостійної роботи – це складова рейтингу успішності, а значить, виконання самостійної роботи дає можливість студенту підвищити власний рейтинг. Окрім того, якщо раніше виконання завдань самостійної роботи не обмежувалося рамками часу, то зараз термін виконання самостійної роботи – прописана процедура: перевірка засвоєння змісту модуля охоплює оцінювання результатів виконання самостійних робіт.

Проблема обґрунтування та удосконалення змісту самостійної роботи розглядається у дослідженнях А.М.Алексюка, М.Г.Гарунова, В.Д.Мороза,

О.І.Піскунова, П.І.Підкасистого, М.І.Сметанського, В.В.Сагарди та ін. У цих та інших дослідженнях розкривається сутність самостійної роботи як однієї з форм пізнавальної діяльності студентів, ефективного методу активізації пошукової роботи, способу засвоєння навичок самоаналізу, самопошуку, самостійного формулювання узагальнень, висновків.

Обґрунтування підходів до розробки проблеми самостійної роботи у процесі оволодіння студентами іноземною мовою знайшли відображення у дослідженнях О.М.Акмолдинова, Г.М.Гусак, Н.С.Журавської, М.В.Ляховицького, О.Г.Малінко, С.Ю.Ніколаєва, Л.В.Онучак, М.І.Смирнкової, О.О.Письменної та ін. Використання комп'ютерних технологій у навчальній і самостійній роботі студентів досліджувались А.А.Зернецькою, В.Є.Краснопольським, О.А.Палієм, Т.М.Солодкою та ін.

Але підходи до конструювання завдань для самостійної роботи з метою подальшого обґрунтування критеріального оцінювання результатів виконання завдань у них не розглядаються.

У попередньому дослідженні нами було обґрунтовано модель управління якістю іншомовної підготовки студентів немовних спеціальностей [5]. Самостійна робота студентів є однією із складових якісної іншомовної підготовки, тому при складанні професійно орієнтованих текстів для читання з німецької мови, розроблених для майбутніх інженерів, нами враховувались окремі аспекти самостійної роботи [6]. Але організація продуктивної систематичної самостійної роботи студентів передбачає визначення критеріїв і форм контролю, підготовку методичних розробок з урахуванням сучасних вимог до організації СРС.

#### **Визначення мети та завдань дослідження.**

З огляду на актуальність проблеми розробки завдань для самостійної роботи студентів та її значення для успішності засвоєння змісту іншомовної підготовки студентів вишу мета нашого дослідження полягала в обґрунтуванні сутності самостійної роботи з відповідного курсу.

Досягнення мети було можливим за умови виконання наступних завдань:

- 1) проаналізувати та узагальнити загальнопедагогічні підходи до визначення сутності самостійної роботи;
- 2) визначити особливості конструювання завдань для самостійної роботи;
- 3) обґрунтувати структуру різнотипових завдань самостійної роботи та конкретизувати їх.

**Виклад основного матеріалу.** У праці Я.А.Коменського "Велика дидактика" зустрічаємо наступне зауваження: "Альфою та омегою нашої дидактики нехай буде пошук і відкриття способу, за якого б учителі менше навчали, а учні більше б училися" [4, с. 162]. Видатний педагог наголошував, що педагогічний талант полягає якраз у вмінні навчити учнів самостійно відкривати і знаходити відповіді на проблемні питання.

Але самостійність у здобутті знань, як відмічає А.М.Алексюк, передбачає володіння складними вміннями і навичками бачити зміст та мету роботи, організувати власну самоосвіту, вміння поновому підходити до вирішення завдань, пізнаваль-

ну і розумову активність та ініціативність, здатність до творчості [1]. Дотримуючись точки зору на самостійні роботи як вид пізнавальної діяльності студентів, А.М.Алексюк виокремлює серед самостійних робіт роботи репродуктивного типу, творчі та комбіновані, тобто такі, що включають елементи творчих і репродуктивних завдань.

Для цілеспрямованого й оптимального управління процесуальною стороною пізнавальної діяльності студентів інколи розробляються технологічні карти для різних видів самостійних робіт, зокрема: складання тез; складання бібліографічних карток; складання виписок; роботи з книгою; конспектування; реферування; анотування; підготовки доповідей, коротких повідомлень, виступів; виконання курсової роботи, дипломної тощо.

Технологічні карти призначаються для студентів із різним рівнем підготовки. Недостатньо підготовлений студент використовує їх як програму дій для виконання завдань, а для студентів із певним запасом знань технологічна картка виконує функцію пам'ятки.

Виходячи із загальних цілей навчальної програми конкретного курсу (навчальної дисципліни), а також конкретних цілей кожного заняття курсу, викладач продумує навчальні завдання, які покликані формувати у студентів відповідні навчальні дії.

Під самостійною роботою М.Г.Гарунов та П.І.Підкасистий розуміють пізнавальну діяльність, що виконується студентами самостійно, під тактовним керівництвом викладачів, а іноді і за наперед заданою програмою або інструкцією, з урахуванням психологічних особливостей, особистісних інтересів і планів студентів. Усе це здійснюється в рамках вимог навчальних програм [2]. Самостійна робота студентів охоплює множину типів навчальних, виробничих і дослідницьких завдань, що виконуються студентами під керівництвом викладача і спрямована на засвоєння системи загальнонаукових, професійних і самоосвітніх знань, умінь і навичок, досвіду творчої діяльності і системи поведінки [2, с. 22].

Обґрунтовуючи особливості підготовки педагога в умовах класичного університету, В.В.Сагарда надавав великого значення не окремим роботам, а системі самостійних робіт студентів [7]. Саме за допомогою СРС, на думку вченого, можна моделювати окремі елементи майбутньої професійної діяльності, розвивати педагогічне мислення майбутнього вчителя, формувати уміння аналізу, структурування матеріалу, цілеспрямовану інтеграцію знань на міждисциплінарній основі, розвивати соціально-культурну та професійно-особистісну компетенції майбутніх фахівців.

Психологами запропонована класифікація навчальних завдань з орієнтацією на пізнавальну діяльність студентів різного рівня складності і різного ступеня самостійності [3]. В класифікації враховано специфіку просування у навчальному циклі від репродуктивного до творчого рівня. Конструювання завдань різного рівня складності, що забезпечують перехід студентів у процесі засвоєння знань від простішого до складнішого рівня, – важлива ланка організації самостійної роботи студентів, поступового переходу в цій роботі до пізнавальної рефлексії і саморегуляції.

Розглядаючи самостійну роботу як різновид навчально-пізнавальної діяльності студентів, виокремлюємо такі її компоненти: цільовий, змістовий, стимуляційно-мотиваційний, організаційно-діяльнісний, контрольно-регуляційний, оціночно-результативний.

Цільовий компонент самостійної роботи передбачає визначення мети роботи (її призначення) відповідно до цілей навчального модуля, конкретної теми залежно від: а) мовленнєвих функцій, якими слід оволодіти; б) лінгвістичних компетенцій, які необхідно засвоїти (лексичних, граматичних, фонетичних); в) соціокультурних компетенцій; г) професійно-особистісних якостей, які підлягають формуванню і розвитку у процесі оволодіння іноземною мовою: комунікативності, ініціативності, самостійності, цілеспрямованості, дисциплінованості, креативності тощо.

Змістовий компонент самостійної роботи передбачає визначення системи знань, які повинні засвоїти студенти, практичних умінь і навичок, які слід виробити і якими необхідно оволодіти у процесі виконання самостійної роботи, а також опанування емоційно-ціннісного, особистісно значущого досвіду творчої діяльності залежно від цілей, призначення самостійної роботи.

Стимуляційно-мотиваційний компонент самостійної роботи передбачає постановку завдань, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності студентів. Матеріал для самостійної роботи добирається з урахуванням рівнів розвитку пізнавальних інтересів студентів, їх потреб, прагнень, професійно орієнтованих запитів. Стимулювання успіху передбачає розробку завдань різнорівневої складності, проблемності. Варто також передбачити завдання, виконання яких для студентів має особистісну значущість. У зв'язку з цим варто на початку провести короткотривале опитування з метою з'ясування кола професійно та особистісно значущих для студентів потреб.

Організаційно-діяльнісний аспект самостійної роботи передбачає врахування при розробці завдань можливості виконання таких дій, операцій, виконання яких забезпечуватиме формування мовленнєвої, лінгвістичної, соціокультурної, професійно-особистісної компетенцій. До них належать читання, проговорювання, написання, складання, заучування напам'ять, порівняння, робота із словником, а також саморефлексія, аналіз професійно орієнтованих завдань, виконання за зразком та робота в нових, нетипових умовах, максимально наближених до вирішення професійно значущих проблем тощо.

Окрім того, організаційно-діяльнісний аспект передбачає проведення процедури нормування часу, відведеного на виконання самостійних робіт: кількість годин, які необхідно витратити на виконання роботи, не має перевищувати кількості годин, передбачених навчальними планами на виконання самостійних робіт.

Контрольно-регуляційний компонент самостійної роботи передбачає можливість для студента проаналізувати помилки, неточності, яких припустились у процесі роботи над завданнями. Окрім того, реалізація цього компонента передбачає розробку до-

повнень до пропонованих завдань у вигляді пам'яток, вказівок, інструкцій, які варто враховувати під час роботи над завданнями.

Оціночно-результативний компонент передбачає реалізацію можливості проведення якісної і кількісної оцінки виконання завдань самостійної роботи, для чого необхідно розробити критеріально-рівневу систему оцінювання результатів та обґрунтувати процедуру отримання кількісних показників, які, власне, і є складовою рейтингових оцінок за параметром "самостійна робота студента".

Розкриття сутності самостійної роботи через визначення її компонент, а також досвід конструювання завдань для самостійної роботи студентів немовних спеціальностей у процесі вивчення ними німецької мови дозволили сформулювати вимоги до розробки самостійних робіт. Пропоновані студентам завдання для самостійних робіт мають задовольняти наступним вимогам:

- відповідати цілям навчання і узгоджуватись із навчальними програмами та змістовими модулями дисципліни;

- бути різноманітними за тематикою: охоплювати найрізноманітніші соціально-культурні аспекти та професійно орієнтовані проблеми;

- забезпечувати реалізацію індивідуального підходу шляхом урахування пізнавальних інтересів студентів (наприклад, можливість працювати із різноплановими текстами: хтось віддає перевагу публіцистиці, інші – науково-популярній тематиці, ще хтось віддає перевагу художній літературі);

- забезпечувати проблемність у самостійній підготовці, але разом з тим бути посильними для виконання у відведений (визначений) програмою термін;

- забезпечувати диференційований підхід за складністю завдань, що ґрунтується на врахуванні рівнів попередньої (довузівської, наприклад) підготовленості студентів до іноземного мовлення, наприклад: а) перший рівень: читання і переклад (розуміння тексту; відповіді на питання до тексту); б) другий рівень: завдання першого рівня, а також складання розповіді на основі наведеної (продовження тексту) із використанням нових слів (які подаються), граматичних форм тощо; в) третій рівень (продвинутий): елементи другого, а також виконання дій на порівняння, аналіз, синтез, узагальнення, рефлексію.

- забезпечувати реалізацію особистісно орієнтованого підходу, що ґрунтується на врахуванні індивідуальних відмінностей у можливостях оволодіння іноземною мовою та індивідуальним темпом просування у навчальному матеріалі;

- в разі потреби, доповнюватись інструктивно-методичними вказівками щодо виконання завдань;

- супроводжуватись інформацією про критерії оцінювання виконання різнорівневих завдань тощо.

Урахування необхідності конструювання різнорівневих завдань для самостійної роботи передбачає обґрунтування структури завдань, спрямованих на діяльність репродуктивного, продуктивного, творчого і дослідницького рівнів.

*Структура завдань репродуктивного рівня має вигляд:*

- 1) прочитати текст (наводиться текст);
- 2) зробити його переклад;

- 3) дати відповідь на питання до тексту.  
Структура завдань продуктивного рівня має вигляд:
- 1) прочитати текст (наводиться текст);
  - 2) зробити його переклад;
  - 3) дати відповідь на питання до тексту;
  - 4) скласти розповідь-продовження (або порівняння) з використанням наведених слів, словосполучень, граматичних форм;

5) виконати завдання на засвоєння мовленнєвих зразків у різноманітних комунікативних ситуаціях (наприклад, поставте у теперішньому, майбутньому і минулому часі наступні речення (словосполучення)).

Структура завдань продуктивного рівня має вигляд:

- 1) прочитати текст;
- 2) поставити питання до тексту;
- 3) доповнити текст інформацією з використанням наведених слів, словосполучень;
- 4) підібрати до наведених слів антоніми (або синоніми);

5) підготувати окремі комунікативні зразки для проведення дискусії (або повідомлення, наукового звіту).

Завдання дослідницького рівня не мають типової структури. Це пошукові завдання, які подаються у реферативній формі або у вигляді наукового

звіту, анотованого звіту і виконуються студентами, які вільно володіють іноземною мовою.

**Висновки.** Розгляд самостійної роботи студентів як виду навчально-пізнавальної діяльності уможливило розкриття її сутності через визначення її компонента: цільового, змістового, стимуляційно-мотиваційного, організаційно-діяльничого, контроль-регуляційного, оціночно-результативного.

Ефективність і якість організації системи самостійної роботи студентів передбачає конструювання завдань з дотриманням низки вимог, серед яких: цілевідповідність, змістова насиченість і тематична різноманітність, урахування індивідуальних запитів, професійно-особистісних інтересів студентів, диференційованість за рівнями складності, проблемність, наявність інструктивно-методичних указівок, інформації про критеріально-рівневе оцінювання тощо.

Необхідністю забезпечення різнорівневого підходу у самостійній роботі обумовлене обґрунтування структури різнорівневих завдань: репродуктивних, продуктивних, творчих, дослідницьких.

**Перспективи подальших досліджень** пов'язані з обґрунтуванням критеріально-рівневого оцінювання результатів виконання студентами системи самостійних робіт.

### Література

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : [підручник] / А. М. Алексюк. — К. : Либідь, 1998. — 560 с.
2. Гарунов М. Г. Сущность, содержание и методы исследования самостоятельной работы студентов / М. Г. Гарунов, П. И. Пидкасистый // Методология и методы исследования проблем педагогики высшей школы / [отв. ред. В. И. Загвязинский]. — Тюмень : ТГУ, 1980. — С. 17—24
3. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии. — М. : Изд-во МГУ, 1984. — С. 16—17.
4. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / [под ред. А. А. Красновского]. — М. : Просвещение, 1955. — 651 с.
5. Кіш Н. В. Модель управління якістю іншомовної підготовки студентів-майбутніх інженерів / Н. В. Кіш // Науковий вісник УжНУ. "Серія Соціальна робота. Педагогіка". — 2008. — Вип. 14. — С. 78—80.
6. Bırov I. Deutsch für Ingenieure. Lehrbuch / I. Bırov, O. Kanjuk, N. Kisch. — Ushhorod, 2007. — 171 s.
7. Сагарда В. В. Система подготовки педагога в условиях университетского образования : дисс. ... докт. пед. наук. в форме научного доклада / В. В. Сагарда. — К., 1992. — 48 с.

## INDIVIDUAL WORK AS THE PART OF STUDENTS' EDUCATIONAL ASSESSMENT RATING IN THE PROCESS OF THE GERMAN LANGUAGE LEARNING

N.Kish

The author of the article has considered the essence of the self-individual work of students, which in conditions of credit-module organization of the educational system has become the component of the rating of quality assessment of students educational achievements. The essence of self-individual work has been considered as one of types of educational-cognitive activity of students. The content of these activity components has been defined: target, content, stimulation-motivational, organization-active, control-regulative, resultative. The structure of different-level tasks for the self-individual work in the process of the German language studying has been grounded. The examples of typical tasks for the self-individual work of students have been provided.

**Key words:** individual work of students, credit-module organization of educational process, students educational achievements, target, content, stimulation-motivational, organization-active, control-regulative and resultative components of educational activity.

УДК 378.147:004

## **ЕЛЕКТРОННИЙ ЖУРНАЛ В ОЦІНЮВАННІ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

**Клименко А.О.**

*У статті проаналізовано досвід використання електронного журналу в оцінюванні успішності студентів факультету іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету та подано ілюстрований приклад створення даного документа.*

*Ключові слова:* електронний журнал, процес визначення рейтингу студентів, оцінювання навчальних досягнень студентів.

*В статье проанализирован опыт использования электронного журнала в оценивании учебных достижений студентов факультета иностранных языков Тернопольского национального педагогического университета и предоставлен иллюстративный пример создания этого документа.*

*Ключевые слова:* электронный журнал, процесс определения рейтинга студентов, оценивание учебных достижений студентов.

Сучасний етап розвитку освіти потребує зростання якості знань та нових підходів до професійної підготовки майбутніх спеціалістів. Водночас спостерігаються нові тенденції в оволодінні іноземними мовами. Посилена увага приділяється розробці методик, аналізу умов використання сучасних інформаційних і комп'ютерних технологій, котрі завдяки новим необмеженим можливостям змінюють традиційні технічні засоби навчання.

**Мета дослідження** – проаналізувати можливості та досвід використання електронного журналу в навчально-виховному процесі на прикладі факультету іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету.

У контексті Болонського процесу система оцінювання навчальних досягнень студентів зазнала значних змін. Особливості підрахунку балів за вимогами кредитно-трансферної системи часто ускладнюють роботу викладача, забираючи багато часу. З метою вирішення цієї проблеми нами було розроблено електронний журнал.

Розглянемо умови використання цього документа. Упровадження електронного журналу у навчальний процес на факультеті іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету ім. В.Гнатюка розпочалося у 2007 р. під час оцінювання досягнень студентів у вивченні спецкурсу “Основи інформаційної культури”. Теоретична, лекційна частина цієї дисципліни передбачає аналіз дидактичного змісту поняття “інформаційна культура” і спрямована на формування у студентів базових знань про це явище загалом та її структурних компонентів, рівнів а також засобів формування. Практична частина навчального курсу

орієнтована на формування у майбутніх фахівців основних умінь і навичок педагогічно доцільної роботи з інформаційними комп'ютерними технологіями. Тематика семінарських і практичних занять передбачає розгляд та обговорення проблем інформатизації суспільства, освіти, змісту діяльності сучасного вчителя іноземної мови з комп'ютером. Аудіовізуальні засоби є доволі ефективними під час вивчення іноземних мов, тому для педагога необхідні принаймні базові уявлення про програмні засоби запису, редагування і відтворення звуку та зображення, формати мультимедіа файлів. Програми створення мультимедійних презентацій – це важливий елемент роботи сучасного вчителя, зокрема іноземної мови, передусім завдяки можливості інтегрування аудіо- та відеоматеріалів у певні документи. Відповідні теми практичної частини спецкурсу передбачають опанування студентами головних прийомів підготовки педагогічно доцільних презентацій. У сучасних університетах електронна бібліотека та внутрішня мережа загалом є вагомим інформаційним джерелом знань для студентів, а тому майбутнім педагогам потрібно знати принципи функціонування локальної мережі та вміння працювати з електронними версіями навчальних курсів і посібників. Базуючись на знаннях, здобутих у період вивчення університетського курсу інформатики для роботи в Інтернеті (ознайомлення з прийомами навігації та пошуку інформації в цій системі), у практичній частині спецкурсу студенти оволодівають вміннями і навичками роботи сучасного вчителя іноземної мови у глобальній мережі. Зокрема, ця діяльність потребує вміння отримувати і зберігати інформацію з

метою її подальшого використання в навчальному процесі, вивчення прийомів роботи з електронною поштою, можливостей здійснення перекладів в Інтернеті, знання особливостей організації та функціонування Web-форумів, блогів, персональних сторінок учителів, передбачає працю з країнознавчим матеріалом у цій мережі, ознайомлення з лінгводидактичними ресурсами Інтернету тощо. Слід зауважити, що тема “Електронний журнал у кредитно-трансферній системі навчання” також вивчається у практичній частині спецкурсу.

З 2008 р. авторська розробка використовується при оцінюванні навчальних досягнень студентів у вивченні таких дисциплін, як практика усного та писемного мовлення, практична фонетика, практична граматика та ряду інших профільних дисциплін. Використання цієї розробки дозволяє автоматично визначати рівень успішності та рейтинг студентів у конкретній групі засобами програми MS Excel. Створення електронного журналу у заданій програмі включає наступні етапи:

1. Підготовчий. Цей етап передбачає:

- а) підрахунок кількості занять за семестр відповідно до годин, відведених на предмет;
- б) визначення кількості модулів на семестр та кількість занять на кожен модуль;
- в) розподіл балів.

Розглянемо приклад.

На перший семестр першого курсу факультету іноземних мов передбачено 54 години на практичну фонетику англійської мови. Це становить 27 занять. Визначаємо кількість модулів (3). Розподіляємо бали (максимально 70 за модуль) наступним чином:

- аудиторна робота – 35,
- індивідуальне завдання – 10,
- підсумковий тест – 25.

2. Робота у MS Excel. Цей етап передбачає:

- а) створення шаблону електронного журналу (для предмета);
  - б) редагування шаблону, створення журналу для конкретної групи;
- Розглянемо приклад.

Створюємо шаблон журналу з практичної фонетики. Для цього запускаємо програму MS EXCEL, зберігаємо новий файл під назвою “PhonEx.xls”. Здійснюємо розподіл аркушів:

- аркуш 1 (Лист 1) – загальні результати за семестр із предмета;
  - аркуш 2 (Лист 2) – модуль 1;
  - аркуш 3 (Лист 3) – модуль 2;
  - аркуш 4 (Лист 4) – модуль 3.
- Працюємо із формулами:

аркуш 1 – підрахунок кількості балів за семестр (Final Mark). Для цього необхідні формули визначення середнього арифметичного (Average Module 1-3) та суми (Average + Final Test). Вносимо їх у відповідне поле функцій (див. рис. 1, рис. 2);

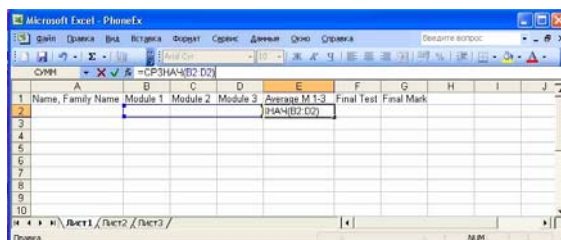


Рис. 1. Визначення середньої кількості балів за 3 модулі

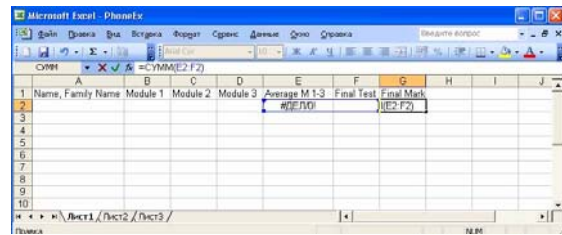


Рис. 2. Визначення кількості балів за семестр

аркуш 2 – визначення кількості балів за модуль 1 (див. рис. 3). Для цього необхідно у відповідне поле в програмі ввести формулу для визначення суми балів (FM M1);

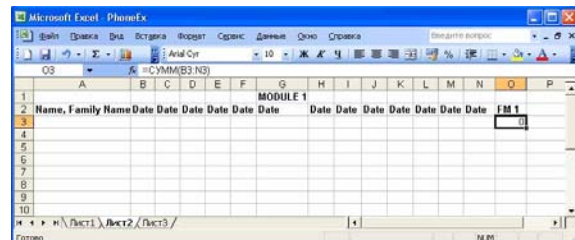


Рис. 3. Визначення кількості балів за модуль

аркуш 3, 4 – визначення кількості балів за модуль 2, 3. Зберігаємо зміни (“Файл – Сохранить”).

Тепер створюємо журнал для конкретної групи. Для цього відкриваємо шаблон; записуємо його під назвою “Rating14\_2007”, вносимо прізвища та імена студентів у колонку А, Аркуш 1 (див. рис. 4); копіюємо список і повторюємо процедуру для решти аркушів.

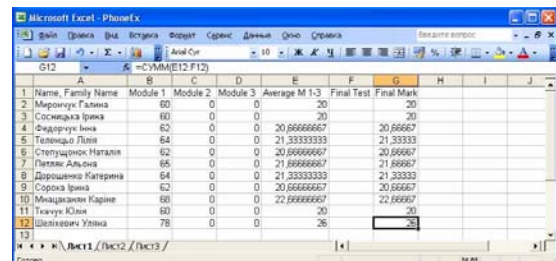


Рис. 4. Визначення підсумку балів за семестр для конкретної групи

Редагуємо формули у колонках Е та G, Аркуш 1, відповідно до кількості студентів; повторюємо процедуру для колонки “FM” решти аркушів. Далі вносимо дані занять, робимо примітки (див. рис. 5).

Зберігаємо зміни (“Файл – Сохранить”).

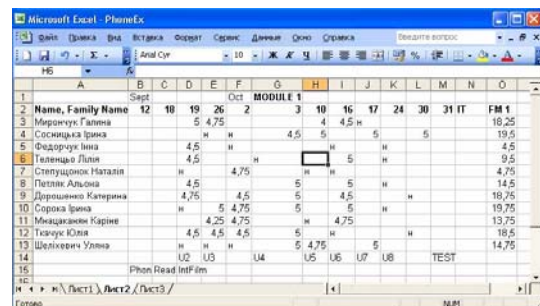


Рис. 5. Внесення записів та приміток у журнал

3. Робота із журналом. Примітки:

а) в аркуші 1 поля Module 1 – Module 3 до внесення суми балів за кожен із модулів повинні містити нулі;

б) пам'ятаємо про те, що кількість балів за модуль, котрі ми вносимо до журналу, не повинна перевищувати встановленої (у нашому випадку – 70);

в) роздруковуємо поточні результати звичним способом (Файл – Печать – Выделенный диапазон), попередньо виділивши потрібний фрагмент. Слід пам'ятати про те, що властивістю певних моделей принтерів є необхідність зазначати, що аркуші слід друкувати за альбомною орієнтацією;

г) збереження змін до файлу-журналу відбувається звичним способом (Файл – Сохранить);

г) побудова списку студентів залежно від навчальних результатів (рейтингова система) відбувається при виконанні наступної дії: “Данные – Сортировка – По убыванию”.

Створювати та використовувати такий електронний журнал, окрім робочого чи приватного комп'ю-

тера викладача, можна і в мережі Інтернет. Останнє має свої видимі переваги, адже доступ до оцінок є цілодобовим, а оновити викладачу інформацію або ж студенту та/чи його батькам ознайомитися з нею не становить проблеми. Потрібен лише комп'ютер із доступом до Інтернету. Для обмеження доступу сторонніх до такого журналу існує парольна система. Наприклад, Інтернет-сервіс Spreadsheets Google надає можливості викладачу створити власний обліковий запис на сервері, сформувати електронний журнал, вносити необхідну інформацію, редагувати та оновлювати її, і забезпечує цілодобовий доступ до перегляду інформації студентам.

Запропонований нами варіант електронного журналу передбачає наявність базових навичок користування комп'ютером і, зокрема, програмою MS Excel. Перспективним, на нашу думку, є подальший розвиток ідеї створення та використання такого журналу-програми в напрямку розробки його варіантів із зручнішим для користувача графічним інтерфейсом.

---

### **ELECTRONIC REGISTER IN THE PROCESS OF GRADING STUDENTS OF A FOREIGN LANGUAGES DEPARTMENT**

**A.Klymenko**

The article presents the analysis of the experience in the use of the electronic register in the process of grading students at Ternopil V.Hnatiuk National Pedagogical University. An illustrated example of document formation is also given.

Key words: electronic register, the process of grading students, students assessment.



УДК 371.315:811.521

## ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ КАТЕГОРІЇ МОДАЛЬНОСТІ В ЯПОНСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ ЯК СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ВЧИТЕЛЯ ЯПОНСЬКОЇ МОВИ

Михайлюк Г.В.

*Стаття присвячена порівняльному аналізу значень суб'єктивної та об'єктивної модальності в японській та українській мовах. Порівняльний погляд на вираження модальності у вказаних мовах стає на засадах обов'язкової філологічної підготовки вчителя японської мови, оскільки відображає основні культурні відмінності у поглядах на світ японців та українців, а також розкриває сутність складних граматичних конструкцій японської мови.*

*Ключові слова:* граматична компетенція, категорія модальності.

*Статья посвящена сравнительному анализу значений субъективной и объективной модальности в японском и украинском языках. Сравнительный взгляд на выражение модальности в указанных языках является базовым аспектом обязательной филологической подготовки учителя японского языка, поскольку отображает основные культурные отличия во взглядах на мир японцев и украинцев, а также раскрывает сущность сложных грамматических конструкций японского языка.*

*Ключевые слова:* грамматическая компетенция, категория модальности.

Навчання японської мови (ЯМ) у вищих навчальних закладах (ВНЗ) України передбачає формування граматичної компетенції у володінні вказаною мовою. Водночас одним із найскладніших граматичних аспектів ЯМ є навчання граматичних засобів вираження модальності (ГЗВМ) ЯМ. Відображаючи особливості менталітету певного народу, ГЗВМ ЯМ стають невід'ємною частиною підготовки вчителя цієї мови. Проте якісне оволодіння вказаними граматичними аспектами неможливе без проведення порівняльного аналізу поглядів японців і українців на сутність модальності, а конкретніше, на об'єктивну та суб'єктивну модальність. Вказане вище формулює **актуальність** представленої статті, яка полягає у необхідності проведення порівняльного аналізу значень суб'єктивної і об'єктивної модальності японської та української (УМ) мов.

Зазначене також дає можливість сформулювати **мету** представленої статті, яка полягає у проведенні порівняльного аналізу змістового наповнення категорій суб'єктивної та об'єктивної модальності в ЯМ та УМ.

Сформульована мета статті передбачає вирішення наступних **завдань**, а саме: 1) проаналізувати класифікацію модальних значень, запропоновану японськими мовознавцями; 2) порівняти погляди японських та слов'янських (українських, російських) мовознавців на об'єктивну та суб'єктивну модальність.

Отже, розглядаючи погляди японських лінгвістів на категорію модальності, зазначимо, що одне з найповніших її визначень належить досліднику японської граматики Нітта Йосіо [4]. У загальному плані він визначає модальність як ставлення мовця до того, що повідомляється, а також відношення змісту повідомлення до дійсності, що не суперечить загальному визначенню модальності, наданому слов'янськими мовознавцями [1; 2; 3]. Проте більш детальний аналіз модальності за Нітта Йосіо передбачає виокремлення окремих видів модальності, які не мають відповідників у слов'янських мовах. Крім того, поняття суб'єктивності та об'єктивності взагалі не виділяється мовознавцем як окрема характеристика значень модальності. Розглянемо це детальніше. Так, за Нітта Йосіо, у мові виділяються:

1. *Експресивна модальність*, яка поділяється на інформативну модальність, модальність поведінки, модальність вираження волі, бажання, модальність вираження запрошення до виконання дії, модальність вираження необхідності дії та навіть модальність "зачарування", здивування. Інформативна модальність, у свою чергу, поділяється на описову модальність, яка несе на собі функції передачі інформаційного насичення речення слухачу, планом вираження співвідноситься з іншими видами та підвидами модальності залежно від значення, і не має еквівалентів в УМ, та модальність вираження

сумніву, яка призначена для того, щоб ставити під сумнів інформацію, отриману від іншого мовця.

2. Модальність, яка визначає характер сприйняття мовцем змісту предикативної частини речення, що поділяється на оціночну та пізнавальну модальності. У свою чергу, кожен із цих підвидів також розпадається на окремі складові. Так, до складу оціночної модальності входять модальність вираження потреби виконання того, про що йдеться у предикативній частині речення, модальність вираження відсутності потреби виконання того, про що йдеться у реченні, модальність вираження ступеня дозволеності виконання того, про що йдеться у реченні. Пізнавальна модальність включає у себе модальність вираження припущення, виходячи зі власних думок мовця, модальність вираження можливості або неможливості реалізації дії, модальність вираження припущення, виходячи зі слів, думок інших людей або з певних існуючих обставин.

3. *Модальність вираження пояснення причин чи обставин дії*, яка допомагає слухачеві краще зрозуміти зміст речення, виходячи з попереднього контексту. Цей підвид модальності виражається специфічною ГС, яка не має еквівалентів у слов'янських та європейських мовах. Окремі підвиди не виділяються.

4. *Комунікативна модальність*, яка виражає спосіб передачі інформації слухачу та поділяється на *модальність вираження ввічливості* (відповідає за стильове забарвлення речення, передбачаючи побудову речення у нейтральному або у нейтрально-ввічливому стилях); *модальність вираження ступеня комунікативної спрямованості речення* (визначає ступінь емоційного сприйняття мовцем змісту речення та регулює ступінь сприйняття слухачем зазначеної інформації відповідно до цього).

Як можна побачити з наведеної класифікації, японські мовознавці не виокремлюють суб'єктивну та об'єктивну модальності як окремі характеристики модальних значень. Натомість, принциповим вважається виокремлення поглядів іншої людини на сутність того, що повідомляє мовець, а також ступінь ввічливості повідомлення. Незнання представлених вище особливостей японського погляду на модальність, через яку відображаються особливості культури мислення народу, може призвести до неадекватного використання граматичного матеріалу студентами.

Розглянемо, як класифікують модальність ЯМ, УМ та російської мови (РМ) слов'янські (українські, російські) дослідники. Так, детальний опис модальності ЯМ представлений у відомого японіста І.В.Головнина [1]. На думку дослідника, в ЯМ виділяються об'єктивна та суб'єктивна модальності. Причому останню він називає спеціальним терміном "субмодальність". Об'єктивну модальність дослідник характеризує як вираження суб'єктом мовлення (або модальним суб'єктом) ступеня його впевненості у достовірності висловлювання, а також вираження суб'єктом мовлення інтенсивності, сили (ступеня), спонування, з яким задається питання і виконується наказ [1, с. 20]. Така модальність реалізується через комунікативні типи речень. Так, виокремлюються модальності повідомлення у розповідних реченнях (немаркована модальність, модальність нейтрально-достовірного повідомлення,

модальність оптимальної впевненості мовця у достовірності повідомлення), у питальних реченнях (модальність оптимальної сили спонування до відповіді, посиленого спонування до відповіді, послабленого спонування до відповіді), у наказових реченнях (модальність оптимальної сили наказу (спонування), посиленого наказу, послабленого наказу). Окремо виділяються також модальності складних речень, односкладних речень, речень, які не членуються, щодо неповних речень та інверсійних речень. Щодо субмодальності, то І.В.Головнин характеризує її як вираження або наявності реальної дії, або її відсутності, або лише думки про неї у формі *зобов'язаності, можливості, наміру, бажання, рішучості, дозволу, заборони, зумовленої необхідності здійснити дію*, або відсутність такої думки [1, с. 31].

Викладене вище дає змогу впевнитися, що погляди на одну і ту саму категорію однієї мови (ЯМ) дослідників – носіїв різних культур та менталітетів, суттєво відрізняються. На нашу думку, вивчення майбутніми вчителями ЯМ усіх граматичних поглядів на модальність ЯМ не є обов'язковим, проте принаймні оглядове ознайомлення стане у нагоді у процесі формування граматичної компетенції ЯМ, а також у їх майбутній професійній діяльності.

Розглянемо, що розуміють під поняттям "модальність" дослідники УМ, РМ. Так, звертаючись до тлумачення модальності авторами докладного граматичного довідника "Російська граматики" [3], знаходимо, що у зазначених мовах яскраво виокремлюється суб'єктивна та об'єктивна модальності, що не може не свідчити про різноманітність поглядів на суб'єктивну та об'єктивну, відповідно, особистісне та загальне, носіями різних культур. Об'єктивна модальність для слов'янських мов характеризується як наявні у замкненій системі абстрактних синтаксичних конструкцій значення того, що повідомляється, до дійсності [3, с. 214]. Такі значення реалізуються через індикатив, що передбачає віднесеність до минулого, теперішнього, майбутнього часів, та не індикатив, тобто наявність синтаксичних ірреальних способів, які виражають умовність, бажаність дії, спонування, кон'юнктив.

Суб'єктивна модальність в УМ, РМ розуміється як сукупність значень, у яких презентується ставлення мовця до того, що повідомляється. Тут розрізняють: 1) оціночно-характеризуючі значення – такі, що вміщують у себе вираження суб'єктивного ставлення до того, що повідомляється, з такою його характеристикою, яка може вважатися несуб'єктивною, такою, що впливає з самого факту, події, його якостей та інше [3, с. 216]; 2) власне оціночні значення – такі, що включають у себе особистісне, суб'єктивне ставлення мовця до змісту повідомлення: згода/незгода, прийняття/неприйняття, позитивна чи негативна оцінка, різні види волевиявлення, подив, нерозуміння, намагання зрозуміти чи пояснити щось, намагання акцентувати щось у повідомленні, представлення чогось як правдивого чи неправдивого, такого, що відповідає або не відповідає дійсності [3, с. 217]; 3) емоційно-оціночні значення – такі, що передають емоційно-експресивну оцінку, яка присутня у повідомленні в якості емоційної форми вираження реакції [2, с. 25–28]; 4) спонукально-контактні значення – такі, що передають модальне ставлення волевиявлення [2, с. 25–28].

Таким чином, підводячи підсумок усьому викладеному, можна зазначити, що різноманітність поглядів на категорію модальності японськими та слов'янськими дослідниками стає основою вивчення граматичного матеріалу модальності ЯМ. Оглядовий лінгвістичний аналіз вказаної категорії може допомогти студентам – майбутнім учителям ЯМ у формуванні їх власної граматичної компетенції, а також у подальшому використанні набутих знань у процесі їх професійної діяльності.

Матеріали представленої статті мають практичне значення та можуть бути використані викладачами ЯМ, дослідниками граматики ЯМ та інших мов, студентами, які вивчають ЯМ. Перспективи подальшого дослідження ми вбачаємо у визначенні необхідного граматичного мінімуму засобів вираження модальності ЯМ для подальшої розробки методики їх викладання з урахуванням особливостей українського та японського менталітетів.

#### Література

1. Головнин И. В. Содержание и объём категории модальности в японском языке / И. В. Головнин // Японская филология. — Издательство Московского университета, 1968. — С. 19—33.
2. Королева Т. М. Интонация модальности в звучащей речи. — К. ; Одесса : Выща шк., Головное изд-во, 1989. — 147 с., 21 табл., 8 ил. — Библиогр. : 164 назв.
3. Русская грамматика / [гл. ред. Н. Ю. Шведова] : в 2 т. — М., 1982. Т. 2. — 709 с.
4. "Gendai nihongobunpou4/dai8bu modarichi" nihongokijutsubunpoukenkyuukai, daihyou Nitta Yoshio. — Tokyo : kurushio shuppan, 2003. — 303 p.

---

### THE COMPARATIVE ANALYSIS OF THE CATEGORY OF MODALITY IN THE JAPANESE AND UKRAINIAN LANGUAGES AS A PART OF FORMING THE GRAMMAR COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER OF THE JAPANESE

G. Mykhailiuk

The article deals with the comparison of modal meanings in the Japanese and Ukrainian languages. The description of views on the same subject presented by different (Slavonic and Japanese) researches becomes the basic for the further development of forming the grammar competence of the future Japanese language teachers. The differences in views of different researches can help the future teachers to realize the peculiarities of the Japanese culture and mentality.

Key words: grammar competence, category of modality.

УДК 38–К

## УРАХУВАННЯ ШЛЯХІВ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ

**Николюк О.В.**

*У статті аналізуються причини модернізації змісту шкільної освіти, розглядаються шляхи його оновлення, зокрема упровадження допрофільного та профільного навчання, узагальнюються методи і форми профільного навчання та визначаються вимоги до підготовки майбутніх учителів.*

*Ключові слова:* зміст освіти, дидактичні принципи, профільне навчання, елективні курси.

*В статье анализируются причины модернизации содержания школьного образования, рассматриваются пути его обновления, в частности внедрение допрофильного и профильного обучения, обобщаются методы и формы профильного обучения и определяются требования к подготовке будущих учителей.*

*Ключевые слова:* содержание образования, дидактические принципы, профильное обучение, элективные курсы.

**Постановка проблеми.** Кардинальні зміни в житті людства, що характеризуються глобалізацією суспільного розвитку, зближенням націй, освітніх систем, переходом від індустріальної до інформаційної стадії розвитку, вимагають принципових змін як у системі шкільної освіти, так і в структурі та змістовому наповненні фундаментальної, психолого-педагогічної, методичної, практичної та соціально-економічної підготовки майбутніх учителів. Міжнародний досвід свідчить, що сучасна курикулярна реформа більше ніж на 70% складається з інвестицій у безпосередній професійний розвиток учителя [3, с. 237]. Від його особистісних якостей, професіоналізму, творчої активності залежать не лише якість шкільної освіти, а й рівень духовної культури суспільства, утвердження демократичних цінностей та процесів, що відбуваються в країні. Тому важливо, щоб у вищих педагогічних навчальних закладах зміни у системі підготовки вчителів були реально випереджувальні, щоб, незважаючи на складний етап реформ, непрості економічні умови, майбутні педагоги були готові працювати в умовах оновленого змісту освіти.

**Аналіз останніх досліджень.** Проблеми професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя широко висвітлюються у працях учених (О.А.Абдулліна, А.М.Олексюк, І.А.Зязюн, Д.Ф.Ніколенко, Н.Г.Ничкало, О.М.Пехота, Л.П.Пуховська, А.І.Щербаков та ін.). Значна частина досліджень присвячена готовності особистості до різних видів педагогічної праці. У зв'язку з проблемою адаптації системи вищої освіти України до європейських стандартів з'явилася низка теоретичних і методичних робіт щодо застосування компетентнісного

підходу в підготовці фахівців (О.О.Біла, М.Головань, В.Давидова, Н.Ігнатенко, Л.Калмикова та ін.). Разом з тим, на наш погляд, не приділяється належної уваги питанням підготовки педагогічних кадрів з урахуванням фундаментальних змін, які зазнала школа і освіта в цілому: деідеологізація, зосередження на змісті освіти, інноваційні педагогічні технології.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** За останні 50 років минулого століття було вироблено наукових знань більше, ніж за попередні 5000 років людської історії. Кожна галузь сучасної науки досягла неосяжного об'єму і стала непосильна навіть для людини, яка володіє феноменальними здібностями. Тому гостро постала проблема відбору та організації змісту освіти. В сучасній шкільній освіті відбувається перехід від курикулуму, базованого на знаннях, до курикулуму, базованого на знаннях, уміннях, відношеннях. Зміщуються акценти в змісті освіти: від фактичних до процедурних знань, від академічних знань до життєвих потреб учня, від кількісних знань до якісних [3, с. 232]. Метою статті є аналіз шляхів оновлення змісту освіти та урахування їх під час підготовки майбутніх учителів російської мови.

**Основна частина.** Зміст освіти як педагогічно адаптований соціальний досвід є головним структурним елементом системи освіти. Його модернізація потребує виваженості, обґрунтованості, матеріального і методичного забезпечення. Оновлення шкільної освіти, відправною точкою якого є визнання розвитку і саморозвитку особистості, здатної адаптуватися та інтегруватися в сучасне суспільство, спирається на такі дидактичні принципи:

- соціальна ефективність змісту, тобто відповідність змісту сучасним потребам суспільства у ви-

хованні молоді, у підготовці її до виконання суспільно значущих завдань;

- відповідність змісту віковим особливостям розвитку дитини;

- особистісна орієнтованість змісту, що передбачає, в першу чергу, розвиток особистості, врахування її можливостей і потреб, сприяння її соціалізації і самореалізації;

- діяльнісний характер змісту, зокрема його спрямованість на формування в учнів як спеціально-предметних, так і загальнопізнавальних, процесуальних прийомів діяльності;

- цілісність і системність змісту, що означає наявність універсальних структур і зв'язків між ними, структурованість змісту по вертикалі і горизонталі;

- соціально-гуманістична спрямованість змісту, тобто максимальне врахування потреб і можливостей особистості у навчанні, потреб її гармонійного розвитку;

- наступність змісту, що означає певну традиційність і розумний консерватизм, обумовлені тим, що традиційний зміст має невичерпний освітній і розвивальний потенціал [1, с. 25].

Стратегічним напрямом у розвитку філологічної освіти є забезпечення її високої якості, формування комунікативної компетенції учнів [2, с. 5]. Його реалізація потребує забезпечення рівних можливостей отримання якісної освіти для всіх громадян України, впровадження профільного і допрофільного навчання. Зміна мети і змісту мовної освіти вимагає змін і в роботі вчителя – ключової фігури в реалізації компетентісно-орієнтованого навчання.

Упровадження допрофільної підготовки учнів 8–9 класів має за мету виявити інтереси, нахили і здібності школярів, дати їм можливість отримати практичний досвід у різноманітних сферах пізнавальної і професійної діяльності; допомогти отримати правильне уявлення про життєві, соціальні цінності, в тому числі пов'язані з професійним становленням; сформулювати пізнавальні й професійні інтереси. На етапі допрофільної підготовки обов'язкові курси за вибором підтримують в учнів інтерес до навчальної дисципліни, перевіряють можливості, здібності дітей, допомагають їм обрати профіль навчання в старшій школі, тобто мають розвивальну, діяльну, практичну спрямованість. Пробні курси за вибором учитель може розробити як на змістовому рівні одного навчального предмета, так і на міжпредметному рівні. Щоб реалізувати ці завдання, майбутній учитель має володіти навичками розроблення програм курсів за вибором, принципами їх формування, знати їх класифікацію, вміти презентувати їх учням.

Організація профільного навчання в перспективі має допомогти ліквідувати розрив між розвитком творчого духовного потенціалу учня, практичною спрямованістю реалізації його задатків, здібностей і надмірним обсягом інформації, яку йому пропонують засвоїти. Зміст профільного навчання реалізується за такою структурою:

- зміст основного курсу відповідно до базового навчального плану (базова профільна підготовка);

- система спецкурсів, курсів за вибором (за рахунок варіативного компонента);

- організація самостійної творчої роботи учнів, система індивідуальних завдань, спрямованих на розвинування професійних схильностей учнів (особистісно орієнтована підготовка).

Учитель профільної школи повинен бути не просто спеціалістом високого рівня, що відповідає профілю і спеціалізації своєї діяльності, але повинен забезпечувати:

- варіативність і особистісну зорієнтованість навчального процесу (проектування індивідуальних освітніх траєкторій);

- практичну орієнтацію навчального процесу з уведенням інтерактивних, діяльнісних компонентів (освоєння проектно-дослідницьких і комунікативних методів);

- завершення профільного самовизначення старшокласників і формування здібностей і компетентностей, необхідних для продовження навчання у відповідній сфері професійної освіти.

Особливої ваги заслуговує введення до навчальних планів елективних курсів.

Методи і форми навчання елективних курсів треба визначати вимогами до профілізації старшої школи, врахуванням індивідуальних здібностей, розвитком і саморозвитком особистості, що дає змогу виділити основні пріоритети розвитку методики викладання елективних курсів:

- процес профільної підготовки учнів як процес взаємодії змісту, методів, форм і засобів навчання, яке забезпечить вільну й ефективну участь кожного, хто навчається, у формуванні своєї особистості;

- навчання через досвід і співробітництво, застосування методів і форм класної і позакласної роботи з елементами лекційно-семінарської системи, організація дослідницької роботи школярів, експериментальні завдання та ін.;

- формування у школярів пізнавальної самостійності, навичок дослідницької діяльності, розвиток інтелектуальних здібностей на засадах особистісно-діяльнісного підходу у навчанні;

- наявність тісного зв'язку навчальної діяльності з позакласною роботою школярів, спрямовану на систематичну освіту старшокласників, розвиток у них творчих здібностей;

- лідерство, об'єднане на сумісній діяльності та спрямоване на досягнення загальної мети, поставленої перед учнем і вчителем [5, с. 26].

Програми елективних курсів створюються як зразок, вони орієнтовані на задоволення потреб конкретних груп учнів, тому програми передбачають певне доопрацювання, яке можуть виконувати вчителі, враховуючи свої професійні можливості і особливості учнів.

**Висновки.** Ми розглянули деякі шляхи оновлення змісту шкільної освіти. Школа, через яку кожна людина проходить у найбільш відповідальний період вікового й особистісного розвитку, є унікальним соціальним інститутом, покликаним розкрити індивідуальність кожного учня. Успіх профільного навчання в старших класах залежить від рівня організації професійної орієнтації учнів, від широкої ерудиції вчителя, яка дозволяє допомогти старшокласникам віднайти в будь-якій професії творчий бік і красу.

### Література

1. Бродський Я. Шляхи оновлення змісту шкільної математичної освіти / Я. Бродський, О. Павлов // Математика в школі. — 2008. — №1.
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Освіта України. — 2004. — № 5 (500).
3. Крісан О. Цикли змін загальноосвітнього курикулуму: від теорії до практичних реформ (на прикладі Румунії) : [матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції "Виклик для України: розробка рамкових основ змісту (національного курикулуму) загальної середньої освіти для 21-го століття"] / О. Крісан. — К., 2007.
4. Кузнецов Ю. Навчити думати. Ще раз про мету філологічної освіти у профільній школі // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України / Ю. Кузнецов. — 2007. — № 4.
5. Топузов О. М. Профільне навчання: проблеми формування змісту курсів за вибором та організація навчальної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах : [збірник наукових праць] / О. М. Топузов / Проблеми сучасного підручника. — Вип. 8. — К. : Педагогічна думка, 2008.

---

### TAKING INTO CONSIDERATION THE WAYS OF UPDATING OF THE SCHOOL CURRICULUM IN TRAINING FUTURE TEACHERS OF RUSSION

**O.Nykoluyuk**

The article deals with the reasons of maintenance of school education modernization and the ways of its updating, in particular the introduction of specialized and pre-specialized education. Methods and forms of specialized education are summarized and the requirements to the training of future teachers are determined

Key words: curriculum, didactic principles, specialized learning, elective courses.

УДК 371.2.:355.233

## ОВОЛОДІННЯ ВИМОВОЮ ЯК ВАЖЛИВИЙ ФАКТОР У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

**Ковальчук В.Б.**

*У статті проаналізовано причини недооцінки ролі вимови у вивченні іноземної мови. Розглянуто деякі аспекти впливу окремих компонентів вимови на опанування іноземною мовою.*

*Ключові слова:* вивчення іноземної мови, види мовленнєвої діяльності, фонетичний аспект, вимова.

*В статье проанализированы причины недооценки роли произношения в изучении иностранного языка. Рассмотрены некоторые аспекты влияния отдельных компонентов произношения на овладение иностранным языком.*

*Ключевые слова:* изучение иностранного языка, виды речевой деятельности, фонетический аспект, произношение.

Розвиток комунікативного підходу у вивченні іноземних мов, бажання запропонувати навчання, яке було б орієнтоване на студента, групу та усвідомлення важливості інтонаційних параметрів у спілкуванні спонукають до перегляду місця і ролі вимови в оволодінні іноземною мовою.

Слід розпочати з того, що існує розбіжність між пропозиціями дидактів і добрими намірами авторів підручників, з одного боку, та місцем, відведеним вимові в реальному житті, з іншого [1]. Аналізуючи причини подібного розшарування, варто також навести думки на користь більш значної ролі вимови в цілому. Крім того, ці аргументи дають змогу тим, хто вивчає мову, започаткувати чи переорієнтувати деякі аспекти їхньої мовної практики і, звичайно, пояснити ту зацікавленість, яка завжди супроводжує процес оволодіння вимовою.

Причини недооцінки ролі вимови у викладанні іноземної мови

*Першочергова значущість письмового тексту у вивченні іноземної мови*

Навіть якщо у викладанні іноземних мов усе більш важлива роль відводиться усному аспекту, то письмовий текст ще залишається основним мовним джерелом. Причина такого стану речей не лише в історичному розвитку процесу вивчення іноземної мови, починаючи з класичних мов, вона криється в тому, що головним засобом передачі мови є підручник, який інколи виступає і метою вербального обміну [1]. Усна мовна діяльність часто є залежною від письмового першоджерела: введення нової лексики, запитання до тексту, вправи на опрацювання певних мовних явищ, присутніх у тексті. Переважне місце, і навіть центральне, відведене в підручниках (серед інших видів навчальної діяльності) роботі вдома. Важливість письмових видів мовної діяльності відстежується і в системі

оцінювання, яку легко здійснювати в письмовій формі.

Одним із чинників домінанти письма є той, що студенти більш звичні працювати з текстом і виконувати письмові вправи, ніж озвучувати усні завдання. Але значне переважання письмових форм роботи приводить до складнощів у сприйнятті на слух та в усному відтворенні іноземною мовою, не кажучи вже про складність самовираження. І навіть коли набуття усної компетенції вважається важливим, то вимові відводиться незначне місце, а наявні засоби не відповідають поставленій меті щодо вивчення іноземної мови на високому рівні [2].

Майже 90% студентів, які вивчали іноземну мову на немовних факультетах університетів, не пам'ятають, аби викладач виправляв їхні помилки на фонетичному рівні. Це не означає, що їм узагалі не робили ніяких виправлень, але останні не залишили ніяких значущих слідів у їхніх спогадах про навчання [2].

Ізольованість процесу оволодіння вимовою

Навчання вимови не є інтегрованим у методичний комплекс вивчення іноземної мови. Навчання вимови є окремим ізольованим набором вправ, який необхідно виконати, аби відповідати сучасним дидактичним вимогам. Серед них відсутні вправи, які формують навички слухового сприйняття і які б одночасно створювали базис для ефективного засвоєння вимови [4]. Наприклад, незнайомі звуки краще подавати в умовах, що полегшують сприйняття особливостей і саме в тому оточенні, яке всіяко полегшує відтворення мінімальних пар, пов'язаних із складнощами.

Вимові в ієрархії педагогічних пріоритетів відведена допоміжна роль. Навіть якби під час вивчення іноземної мови оволодінню вимовою відводилася десята частина часу, яка йде на вивчення

граматики, то рівень володіння студентами цієї мовою був би значно вищий [3].

Таким чином, можна стверджувати, що роль вимови у вивченні іноземної мови в практичній діяльності недооцінюється. Їй приділяється увага у звуженому контексті – спілкуванні, хоча вона має вплив на всі аспекти мови, які вивчаються. Добру вимову прийнято розглядати як розкіш, а не необхідність.

#### Роль вимови в усному спілкуванні

Відомий французький філософ Жак Лакан стверджував, що повідомлення перед тим, як означати щось, має бути адресованим комусь.

На відміну від звичного стилю навчання, у якому статус студентів обмежується їхнім обов'язком засвоїти зміст програми, педагогіка співробітництва перетворює їх на учасників педагогічного процесу, так би мовити, тих, хто безпосередньо бере участь у процесі навчання й спілкування. Як члени групи вони на рівних правах беруть участь у житті своєї групи. Через розмовні теми вони висловлюють свої враження, думки та інтереси в реальному чи вигаданому вимірах. До них ставляться як до особистостей, що несуть взаємну відповідальність у процесі навчання.

Саме вони, студенти, визначають зміст обміну інформацією у сфері діяльності, яка їм запропонована. Саме вони привносять емоції у свої судження. І це зрозуміло, бо існує нерозривна єдність між тими, хто говорить, і їхньою мовою, між тим, що вони кажуть, і тим, що вони хочуть сказати. Інтонація відіграє свою важливу роль, оскільки надає суб'єктивності звуковому повідомленню.

У навчанні, орієнтованому на учасників спілкування і групу в цілому, іноземна мова стає засобом комунікації між цими людьми. Вона вже не є лише метою процесу навчання та метою вивчення. Оскільки мова – це жива матерія, то має вивчатися в дії та взаємних стосунках.

Ми, таким чином, маємо справу з мовою стосунків між людьми, у якій слова є носіями змісту для тих, хто розмовляє цією мовою. Чим більше мова виконує свою експресивну, комунікативну та символізувальну роль, тим більшу значущість отримує зміст повідомлення.

Інтонація відіграє при такому підході особливу роль, оскільки надає життєвості та резонансності мові, яка звучить. Інтонація надає емоційного змісту повідомленню, суб'єктивної забарвленості, додаткових значень (конотацій). Вона не дозволяє нам залишатися на поверхні слів, а стає більш вагомою, значущою.

#### Вплив вимови на інші аспекти мови, що вивчаються

Звертаючись під час вивчення іноземної мови до її прозодичних та сегментних аспектів, ми даємо змогу тим, хто її вивчає, установити більш високий рівень контакту з цією мовою і водночас сформувати мовну поведінку та розвинути здібність (здатність до опанування) цієї мови.

Роблячи студентів більш чутливими до особливостей іноземної вимови за допомогою ряду спеціально розроблених вправ, ми полегшуємо їхню взаємодію з іноземною мовою. Усуваються лінгвістичні бар'єри у вивченні мови. З'являється

відчуття чогось нового, незнайомого. Чим правильніше вимовляємо слова мовою, яку вивчаємо, тим повніше розкриваємо для себе її поезію, красу. Акцент зміщується на більш високий, естетичний рівень сприйняття мови.

Разом з тим посилюється позитивне ставлення до іноземної мови. Формуються здібності до сприйняття мови на слух. Відомий психолог Альфред Томатіс уважав, що "здібність до мови – це не що інше, як здатність її слухати".

Велика кількість фонетичних вправ спрямована на розвиток навички точності сприйняття мовного матеріалу, точності його відтворення та розвиток мовної уваги – саме тих якостей, які можуть бути перенесені в план вивчення лексики, синтаксису. Таким чином, сенсифікуються деталі, які є важливими у вивченні мови в цілому.

Точне сприйняття фонетичних характеристик являє собою важливу базу для кращого розуміння тих людей, які розмовляють цією мовою, оскільки процес розуміння передусім передбачає правильне сприйняття на слух співрозмовника.

Виконуючи свою демаркаційну (розділову) функцію, інтонація структурує усне спілкування й сприяє поліпшенню розуміння побудови висловлювання. За своєю контрастною функцією інтонація виділяє головне в повідомленні. Аби зрозуміти значущість висловлювання, яке нам адресоване, потрібно не тільки зрозуміти слова, призначені нам, але також, насамперед, зрозуміти те, що цими словами було сказано.

Декодування вербальної комунікації здійснюється не лише на інтелектуальному, чітко когнітивному, рівні як суто лінгвістичного явища, але й на рівні афективного. Під час викладання іноземної мови ми звертаємося як до інтелекту тих, хто навчається, так і до їхньої інтуїції. Увага приділяється як словам, так і тональностям суджень.

Сприйняття інформації, що передається за допомогою інтонації, дає змогу бачити більш глибокий зміст висловлювання та його імпліцитні складові.

Робота над інтонацією стимулює пам'ять, сприяє утриманню в ній мови. У міру того, як мова стає більш знайомим нам явищем, вона краще затримується в пам'яті, оскільки зникають лінгвістичні та психологічні бар'єри її засвоєння.

Коли лінгвістичні значення передаються не нейтральним стилем (тексти підручників з причини їх педагогічної (методичної) функціональності часто мають таку тенденцію), а емоційно, аби учасники спілкування могли розкрити себе, то їхня мова краще сприймається.

Деякі вправи на опрацювання вимови розвивають слухову пам'ять, яка є складовою оволодіння іноземною мовою. Ми часто звертаємося до віршів, які концентрують у собі ритмічні та мелодійні характеристики мови, яка вивчається. Робота з віршами сприяє утриманню лінгвістичних елементів, які у них присутні, з погляду ритму, їхньої вокативної сили, стислості стилю.

У цьому контексті стає важливим зв'язок мови і рухів, оскільки рухи сприяють утриманню в пам'яті лінгвістичних елементів [3]. Йдеться про кінестетичну пам'ять, коли рухи закріплюють візуальні й жестові асоціації, створюють у студентів враження



швидкого повторення. Саме в такому режимі, стверджують учені, формується здатність запам'ятовувати уривки текстів, а інколи й цілі тексти, без напруженого заучування їх напам'ять.

Вплив вимови на вивчення граматики

Вправи на оволодіння вимовою також сприяють вивченню граматики, оскільки "структури акустичні та морфолого-синтаксичні нерозривно пов'язані між собою" [4]. Це означає, що ми не можемо відокремити синтаксичні структури від інтонаційних кривих, які входять до їхнього складу. Існує взаємопроникнення цих двох прошарків мови.

Відмінність між запитанням, простим стверджувальним реченням та наказом на прикладі однієї і тієї ж синтаксичної структури може бути помічена лише інтонаційною кривою:

Vous venez? [ ↗ ]

Vous venez. [ ↘ ]

Vous venez! [ ↘↘ ]

Деякі фонетичні вправи безпосередньо сприяють вивченню граматичних явищ. Так, певні структурні особливості граматики іноземної мови можуть бути краще проілюстровані за допомогою вірша, аніж через правило чи просте стверджувальне речення.

Опрацьовуючи до тонкощів вимову, студенти набувають навичок точності спостереження мовних явищ, а ця вимова може бути перенесена на письмо чи орфографію. Правильна вимова дає змогу уникнути багатьох помилок у написанні. Лурія у своїх працях підкреслював взаємозв'язок між письмовим та усним видами мовної діяльності. Він описує свій досвід, коли діти, яким дозволили промовляти вголос слова диктанту, зробили вшестеро менше помилок, аніж ті учні, які під час написання диктанту мовчали.

Коли добра вимова, то часто створюється враження гарного володіння іноземною мовою. У деяких випадках правильна й швидка вимова може компенсувати інші помилки. Подекуди синтаксична помилка не так помітна, якщо вона інтегрована в гарну вимову, яка створює приємне враження про того, хто говорить, дає йому бонус симпатії, сприяє швидшій адаптації до мовного середовища.



Наведена нижче схема демонструє переваги, які надає правильна вимова усім, хто вивчає іноземну мову (за Бернаром Дюфо).

Висновки. 1. Основними причинами недооцінки ролі вимови у викладанні іноземної мови є першочергова значущість письмового тексту й ізольованість процесу оволодіння вимовою для вивчення інших аспектів мови.

2. Правильна вимова сприяє кращому розумінню співрозмовника, дає змогу більш точно висловити свої думки, додає впевненості в користуванні іноземною мовою.

3. Опанування вимовою впливає на вивчення багатьох аспектів іноземної мови. Простежується безпосередній зв'язок між опануванням вимовою та вивченням граматики, формуванням навичок письма.

### Література

1. Dufeu B. L'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère, Franc-parier.org, L'Organisation internationale de la Francophonie, 2008.

2. Dufeu B., 1980, La fonction de l'intonation dans la communication en psychodramaturgie linguistique, In KHLWEIN W. et RAASCH A. (Hrsg.), Sprache und Verstehen, Kongressbericht der 10. Jahrestagung der GAL, Mainz, 1979, Bd. II, Tübingen, Gunter Narr, 117–119.

3. Dufeu B., 1986, "Rythme et expression", Le français dans le monde 205, 62–70 et Correctif, 1987, Le français dans le monde 208, 12–13.

4. Billières M., L'exercice dans le processus d'acquisition de la matière phonique en langue étrangère, Cahiers du Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage, (11), 19–36.

5. Rostron A., Kinsella P., Learning Pronunciation using CALL: some experimental evidence, <http://p026.psy.hull.ac.uk/> (accessed 21.11.2008).

6. Neri A., Cucchiari C., Strik H., Boves L. The pedagogy-technology interface in Computer Pronunciation Training. — Department of Language and Speech University of Nijmegen, The Netherlands, 2002.

---

## MASTERING PRONUNCIATION AS AN IMPORTANT FACTOR IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

V.Kovalchuk

Reasons for underestimating pronunciation in the process of learning a foreign language are presented in this article. The impact of several aspects of pronunciation on mastering a foreign language is being proved.

Key words: foreign language learning, types of language activities, phonetic aspect, pronunciation.

УДК 371.217.3

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДИТИНИ В ПЕРІОД ЛІТНЬОЇ ВИХОВНОЇ ПРАКТИКИ**

**Дубровська Л.О., Дубровський В.Л., Ковнер В.В.**

*У статті автори піднімають проблему необхідності психолого-педагогічної підтримки педагогами вихованця з метою ефективної адаптації його до особливих умов відпочинку та оздоровлення в літньому оздоровчому таборі. **Ключові слова:** психолого-педагогічна підтримка, літній оздоровчий табір, оздоровлення дітей, психолого-педагогічна діяльність вожатого, психологічний клімат колективу.*

*В статье авторы поднимают проблему необходимости психолого-педагогической поддержки педагогами воспитанника с целью его эффективной адаптации к особым условиям отдыха и оздоровления в летнем оздоровительном лагере.*

***Ключевые слова:** психолого-педагогическая поддержка, летний оздоровительный лагерь, оздоровление детей, психолого-педагогическая деятельность вожатого, психологический климат коллектива.*

Педагогічна практика студентів є невід’ємною складовою процесу підготовки в університеті фахівців-педагогів. Літня педагогічна практика створює реальні умови для формування професійно-педагогічних умінь по організації виховної роботи з дітьми в літніх умовах, формування професійно-педагогічної спрямованості і якостей соціально активної особистості майбутнього вчителя, являє собою самостійну роботу студентів з дітьми в умовах літніх канікул в оздоровчих таборах.

Робота з дітьми в літній період має важливе значення в системі виховання дітей і молоді. Літній період відіграє виняткову роль у формуванні підростаючого покоління. Тимчасово створений дитячий колектив улітку – основне соціальне середовище, в якому є всі умови для всебічного розвитку дитини.

Конвенція про права дитини, Декларація прав дитини визначають право кожної дитини на рівень життя, необхідний для її фізичного, розумового, морального і соціального розвитку, тобто проголошується мета цілісного розвитку особистості сучасних школярів. Державною національною програмою “Освіта” одним із стратегічних завдань реформування освіти в Україні визначається формування освіченої, творчої особистості, становлення її фізичного, морального здоров’я. Вирішення цих завдань вимагає розробки нових технологій, наукового обґрунтування змісту і методик, які б зосереджували свою увагу на особистості школяра, створення умов для його розвитку, саморозвитку, самоствердження.

У Державній програмі відпочинку та оздоровлення дітей та молоді на період до 2008 року наголоше-

но, що турбота про здоров’я дітей, забезпечення соціального захисту дитинства, реалізація їх права на оздоровлення та відпочинок є одним із найважливіших стратегічних завдань нашої держави.

З 1 січня 2009 року набрав чинності Закон України “Про оздоровлення та відпочинок дітей”, який визначає основні засади державної політики у сфері оздоровлення та відпочинку дітей, законодавчі засади утворення і діяльності дитячих закладів оздоровлення та відпочинку, права, обов’язки та відповідальність усіх учасників процесу.

Виховна робота в літньому оздоровчому таборі має ряд особливостей, що допомагають ефективно розв’язанню проблем, вказаних вище. Специфіка психолого-педагогічної діяльності вихователя, вожатого передбачає врахування основних із них: для більшості дітей відпочинок у таборі – перший досвід самостійного життя поза сім’єю, відірваність від батьківської опіки; нова соціальна роль у тимчасовому дитячому колективі; спілкування з однолітками в новому оточенні; більша самостійність; нова атмосфера; необмежені можливості для прояву ініціативи, творчості, активності тощо. В той же час педагог (вожатий, вихователь) повинен враховувати і такі особливості, які вимагають від нього напруженої, динамічної, педагогічно доцільної діяльності зі створення невимушеної, доброзичливої атмосфери життєдіяльності дітей і дорослих у природному середовищі і сприятливому соціальному оточенні; оздоровленню дітей і створенню у них сприятливого емоційного настрою, внесення духу гри, романтики в їх повсякденне життя; виявленню інтересів, захоплень дітей; роз-

виту бажання отримати нові знання, вміння, навички; навчання дітей жити в колективі тощо. Підрахунки свідчать про те, що під час літніх канікул діти можуть використовувати для улюбленої справи, ігор, спорту, відпочинку 975 годин, і, як вказують дослідження, за інтенсивністю спілкування вихователя з дітьми одна табірна зміна (18–26 днів) дорівнює року.

Дитячий колектив – маленька країна, в якій необхідно побудувати життя так, щоб кожен відчував свою значущість, навчився поважати однолітків. Тому діяльність зі створення тимчасового колективу є дуже важливою в роботі вожатого, вихователя. Для ефективності даного напрямку важливе значення має вивчення особистості кожного вихованця. Цьому сприяє діагностична функція вихователя, вожатого, якому необхідно знати психологічний клімат, особливості міжособистісних стосунків, ставлення дитини до себе, до інших; основні цінності та ідеали; громадську активність; види ініціативної діяльності; форми дозвілля. Діагностика членів загону проводиться в перші дні його створення. Якщо в школі час необмежений для проведення діагностичних методів з метою вивчення вихованців, знайомства їх між собою, то в таборі це досить обмежений період для того, щоб діти пізнали один одного, провели разом декілька різноманітних за змістом, формою заходів. Цьому сприяє методично правильна побудова організаційного періоду в таборі, що є ніби “прологом” педагогічних періодів зміни, який триває 2–3 дні і символізує початок роботи зміни, час переходу дітей із одного життя в інше, час звикання до нових умов, вимог тощо. Тому цей період може проходити під девізом: “Темп і різноманітність”, адже чим більше справ, тим більше діти можуть дізнатися один про одного, тим більше вожатий отримує інформації про характер, поведінку, вихованість, здібності, таланти дітей свого загону. Високий темп і різноманітність стримують утворення негативних мікрогруп і забезпечують розвиток відносин відповідальної залежності, організаційно об’єднують дітей.

Після цього вожатий, вихователь може проводити деякі діагностичні процедури, тактовно включаючи їх у виховні заходи, щоденні справи. Одним із найбільш важливих методів діагностики є безпосереднє спостереження за життям дітей у колективі, коротке фіксування різних подій у щоденнику спостережень.

Психологічний клімат – це емоційний настрій колективу, в якому на певному рівні відображаються взаємовідносини, що складаються в колективі, характер співробітництва, ставлення до певних явищ навколишнього життя. В цей клімат кожен член колективу вносить свою частинку: домінуючий настрій, ставлення до однолітків, задоволення стосунками в колективі.

Важливе завдання вихователя, вожатого – створення сприятливого психологічного клімату, здорової психологічної атмосфери в колективі. Психологічний клімат завжди так чи інакше проявляється в діяльності, в спілкуванні, у ставленні дітей один до одного, у вчинках. Все це необхідно спостерігати, розуміти, відчувати стан інших, а це

вимагає від вихователя спеціальних психолого-педагогічних знань.

Однією з основних умов пізнання емоційного світу дітей є вміння вихователя перенестися в світ дитини, мобілізувати свою уяву, емоційну пам’ять. Ефективним способом вивчення емоційного клімату є аналіз значущих ситуацій. Значуща ситуація – такий збіг життєвих ситуацій, який має безпосереднє значення як для кожної особистості, так і для всього колективу. Вожатий повинен вміти цілеспрямовано організувати дітей у невеликі групи, які мають доручення з виконання окремих тимчасових справ. (В педагогічній літературі описано достатньо методик, технологій поділу колективу на мікрогрупи). Психологічна своєрідність цих груп у тому, що вихованець, у невеликій за кількістю групі, постійно знаходиться під впливом загальної думки товаришів і не може відхилитися від прийнятих норм поведінки. Крім того, дітям легше здійснювати самостійне керівництво незначною кількістю однолітків. Головне в тому, що тільки в невеликих групах кожна дитина може визначити для себе таке положення в спільній діяльності, в якому вона здатна проявити всі свої знання, системи і здібності, тобто виникає можливість для кожного визначити свою роль у загальній діяльності, найбільш адекватній його індивідуальним здібностям і нахилам.

Кожен колектив, як і кожна людина, повинен мати своє ім’я – назву. Педагог разом з дітьми повинен придумати цікаву назву створеному колективу, скласти гімн, розробити правила поведінки в загоні, заповіді. Діти самі повинні мати можливість взяти у цьому участь. А.Малоу як представник авторитетної гуманістичної психології відмічав, що необхідною умовою для відчуття захищеності і безпеки є наявність правил, за якими функціонує група. Вони повинні бути зрозумілими, відомими дітям, обґрунтованими, прийматися членами колективу. Крім того, відомими повинні бути і наслідки, до яких призводять порушення цих правил. Даний педагогічний прийом застосовується також в організаційний період. Цей вид діяльності має велике значення, оскільки впливає безпосередньо на атмосферу у колективі, є проявом бажання педагога включити вихованців в управління колективом; примушує дітей задуматися над тим, які правила в загоні можливі і бажані, про необхідність їх дотримання, а також допомагає педагогу в збереженні позитивної поведінки в колективі. Важливе значення під час обговорення даної проблеми має усвідомлення дітьми своїх прав і обов’язків, необхідність відповідності між правилами, прийнятими в загоні, і правилами з боку адміністрації табору. Прикладами таких, прийнятих на оргзборі, правил-законів можуть бути різноманітні варіанти.

#### Варіант I

- Закон закону – правило неухильного дотримання всіх законів, що діють у закладі.
- Закон території – не виходити за територію закладу без дозволу педагогів.
- Закон часу – не спізнюватися.
- Закон дружби – підтримка і взаємовиручка.
- Закон веселки – закон єдності співробітництва і співдружності.

#### Варіант II

- Закон 1. Всі справи творчі – а інакше для чого!
- Закон 2. Бережи зірницю жвавості.
- Закон 3. Закон нуль-нуль.
- Закон 4. Бережи від мозолів ноги, але не бійся мозолів на руках.
- Закон 5. Не згоден – заперечуй, заперечуєш – пропонуй, пропонуєш – роби!

· Закон 6. За будь-яких обставин стій прямо. Пам'ятай, що горизонтальна лінія – лінія змії. Людина – вертикальна.

#### Варіант III

- Закон 1. Май завжди гарний настрій, тобі віддячать тим же.
- Закон 2. Не відбирай чужого.
- Закон 3. Не застосовуй закону сили.
- Закон 4. Поважай старших, допомагай молодшим.
- Закон 5. Не покинь товариша в біді.

В оргперіод на організаційному зборі важливе значення має розподіл доручень. Для того щоб зрозуміти, які доручення можна дати дитині, варто звернути увагу на такі індивідуальні особливості, як темперамент, комунікабельність, товариськість. Необхідно виявити здібності, інтереси, улюблені заняття вихованця. Вожатий, вихователь не повинен нав'язувати свою думку під час розподілу доручень чи призначати відповідальних вольовим рішенням. Можна підказати дітям, які особисті якості допоможуть вихованцю виконати ті чи інші обов'язки, доручення. За допомогою ігрових прийомів діти визначають органи управління. Це можуть бути міністерства, екіпажі тощо.

Особливу увагу вихователь, вожатий повинен звернути на дітей, які не включаються в життя колективу: в обговорення правил, законів, перспектив майбутньої діяльності та ін. Відсторонення дитини від колективу необов'язково відбувається в силу негативного ставлення до неї. Це може бути неухважність і педагога, і групи до стану деяких дітей, що призводить до їх самотності і негативно впливає на їх самопочуття. Дискомфорт окремих дітей на загальному фоні позитивного настрою колективу свідчить про несприятливий стан у колективі, про поділ його на "своїх" і "чужих".

Однією з особливостей виховної роботи в таборі, як зазначалося вище, є наявність дітей різних національностей, із сімей з різним соціальним статусом, з різними матеріальними можливостями. Тому необхідно вчити дітей поважати не тільки себе, але й тих, хто поряд. Дітям варто показати, що головне – це особистість людини, її гідність, права та ін. Тому в ході виховної роботи діти в ігровій, доступній для їх віку, формі повинні отримати всю ту важливу інформацію, що сприяє вихованню у дітей гуманізму, поваги до інших, вміння вирішувати конфлікти без втручання сили. Важливу роль у формуванні міжособистісних стосунків відіграє виховання толерантності у кожного члена колективу. Толерантність у перекладі з англійської – це можливість почути, зрозуміти іншого. Толерантність – мистецтво жити поряд з іншими, несхожими. Але при цьому слід пам'ятати, що принцип толерантності не означає терпимість до зла, злочинності й інших негативних якостей.

Важливо, щоб вихователь, вожатий завжди був готовий обговорювати будь-які конфлікти. Необхідно, щоб діти розуміли і знали, що будь-яка проблема вирішується. Разом з тим потрібно, щоб діти самі могли знаходити шляхи вирішення.

Психологи рекомендують такий алгоритм вирішення конфліктних ситуацій:

1. Визначити проблему і визнати її існування. Не застосовувати ніяких фізичних зусиль чи словесних дій, а попросити дітей, яких це стосується, обговорити разом свою поведінку.

2. Скласти уявлення про те, що сталося. Запитати учасників чи свідків про події, що трапилися. Дати всім можливість висловитися по черзі. Не перебиваючи. Там, де доцільно – підбадьорити дитину, обнявши її. Це може пом'якшити почуття провини чи гніву. Але все ж таки варто займати нейтральну позицію.

3. Продумати різні підходи до рішення, включивши в обговорення безпосередніх учасників.

4. Якщо приймаються рішення вожатим, вихователем – необхідно їх обґрунтувати, вказавши на їх справедливість.

5. Виробити план дій за спільною домовленістю.

6. Виконати прийняте рішення.

У випадку дискримінаційної поведінки важко знайти правильне рішення. Як правило, ні у дитини, яку образили, ні у дитини, яка образила, не існує чіткого розуміння дискримінації. Тому в даній ситуації особливо важлива роль вихователя, вожатого, якому слід рішуче засудити таку поведінку і дати чітко зрозуміти, що вона неприйнятна! Можна виразити очевидну підтримку дитині, яка стала об'єктом образи, не критикуючи її при цьому за гнів, страх і в той же час проявляючи тверду позицію і розуміння щодо дитини, яка здійснила негативний вчинок.

Піднімаючи проблему соціального, психологічного комфорту дитини в таборі, можна звернути увагу і на багато інших психолого-педагогічних моментів. Це і картотека методик-ігор в організаційний період, що допомагають визначити статус кожного члена в колективі, прослідкувати взаємні вибори, мікрогрупи, лідерів тощо. Це і важлива роль емоційної насиченості життя в таборі як обов'язкова умова ефективності виховного впливу, що реалізується через ряд ситуацій, які підсилюють емоційний стан дітей. Це і заохочення, різноманітність форм якого допомагає стимулювати відповідальне ставлення дітей до виконання доручень, ініціативу, самостійність, творчість тощо.

Таким чином, особливість роботи в таборі влітку вимагає від вожатого, вихователя певного багажу знань і умінь з педагогіки, психології, фізіології. Звичайно, найбільш оптимальним рішенням проблеми є наявність у таборі професійного психолога. Але, виходячи з реалій сьогодення, необхідно визначити напрям педагогічної підготовки вожатого і вихователя в галузі психології розвитку, психодіагностики, соціальної психології, психології особистості, конфліктології як складових практичної педагогіки. Це й визначає психолого-педагогічну діяльність у дитячому оздоровчому таборі. Вожатий, вихователь повинен уміти визначити ті проблемні моменти, які можуть виникнути в конкрет-

ному дитячому колективі і в окремої дитини з цього колективу; володіти методикою застосування методів психодіагностики, психологічними знаннями та мати загальну психологічну культуру.

Необхідно визначити ряд правил, які визначають психолого-педагогічну діяльність вожатого, вихователя:

- вихователь, вожатий діє тільки в тій сфері, в якій має достатній рівень знань, умінь;

- головний принцип психолого-педагогічної діяльності "Не нашкодь!";

- особисті характеристики дитини поважаються з боку вожатого, вихователя, знання про них не розповсюджуються;

- знання особистісних характеристик не має бути механізмом регуляції групових стосунків;

- батькам і адміністрації табору може бути надана інформація про дитину лише в плані рекомендацій;

- у випадку, якщо вожатий чи вихователь не може самостійно вирішити ті чи інші проблеми в психолого-педагогічній діяльності, він повинен звернутися до спеціалістів.

### Література

1. Бычковский П. М. Педагогическая и психолого-педагогическая деятельность в условиях детского оздоровительного лагеря / П. М. Бычковский, Л. С. Поликова, Р. П. Пупок та ін. — Мн. : БГУ, 1999. — С. 217—218.

2. Державна Програма відпочинку та оздоровлення дітей та молоді на період до 2008 року.

3. Закон України "Про оздоровлення та відпочинок дітей".

4. Ходак Т. В. Вас чекає дитячий табір... / Т. В. Ходак, О. Д. Шкарупа. — Прилуки, 2008. — 82 с.

---

## PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL SUPPORT OF A CHILD DURING SUMMER CAMP PRACTICE

L.Dubrovskaya, V.Dubrovsky, V.Kovner

Necessity of teachers' psychological-pedagogical support of a child with the purpose of his effective adaptation to the special conditions of rest and recreation at a summer camp is analyzed in the article.

Key-words: psychological-pedagogical support, summer recreation camp, children recreation, psychological-pedagogical activity of a group organizer, psychological situation in a group.

УДК 372.8:811:373.6

## КОНТРОЛЬ І САМОКОНТРОЛЬ У ЗМІСТІ СУЧАСНИХ ВІТЧИЗНЯНИХ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ

Пасічник О.С.

*У статті розглядаються особливості використання елементів мовного портфеля і добору лінгводидактичних тестів у змісті шкільних підручників з іноземних мов з метою контролю і самоконтролю навчальної успішності учнів. Також автор вказує на можливі способи вдосконалення цих засобів.*

*Ключові слова:* мовний портфель, підручник з іноземної мови, контроль та самоконтроль, тестові завдання.

*В статье рассматриваются особенности использования элементов языкового портфеля и отбора лингводидактических тестов в содержании школьных учебников по иностранному языку с целью контроля и самоконтроля учебной успешности учеников. Также автор указывает на возможные способы усовершенствования этих средств.*

*Ключевые слова:* языковой портфель, учебник по иностранному языку, контроль и самоконтроль, тестовые задачи.

**Постановка проблеми.** Для початку XXI ст. характерним стало оновлення змісту вітчизняної шкільної іншомовної освіти з метою її наближення до європейських стандартів. В аспекті цих змін відбулося утвердження статусу іноземних мов як засобу міжкультурної комунікації, а тому їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, у першу чергу, орієнтоване на формування комунікативної компетенції учнів і їх підготовку до ведення діалогу в сучасному багатомовному і мультикультурному середовищі (Навчальна програма з іноземних мов, 2001). Визначення комунікативної компетенції як основної мети шкільної іншомовної освіти зумовило необхідність реалізації нових підходів діагностики і контролю ефективності навчання цього предмета. Контроль завжди існував у тому або іншому вигляді (написання самостійних і контрольних робіт, фронтальні опитування та ін.). У зв'язку з тим, що в умовах нової соціокультурної ситуації функція навчання і виховання особистості трансформувалися у функцію сприяння її розвитку, то вчителі, методисти, автори підручників змушені шукати інноваційні підходи педагогічного контролю і діагностики, зокрема й у процесі навчання іноземних мов. Під цими інноваціями, у межах нашої статті, будемо розуміти цілеспрямоване впровадження нових педагогічних технологій і методів, які допомагають визначити рівні знань, сформованість умінь і навичок учнів у цій предметній галузі, успішність оволодіння учнями новим матеріалом.

**Аналіз останніх досліджень.** Важливість контролю полягає в тому, що він дозволяє здійснювати зворотний зв'язок: передавати від учня до учителя і навпаки інформацію про хід навчання, труднощі й досягнення учнів, про рівень сформованості їхніх умінь і навичок. Тому проблемами інноваційних підходів контролю у процесі іншомовної освіти займається значна кількість як вітчизняних, так і зарубіжних методистів. Так, Є.С.Полат, Н.Д.Гальскова, З.Н.Нікітенко, О.Д.Карп'юк досліджують шляхи впровадження європейського мовного портфеля як основного засобу самоконтролю під час вивчення іноземних мов у практику російських і українських шкіл. В.А. Коккота досліджував питання розробки лінгводидактичних тестів. Також практичними аспектами використання засобів діагностики й контролю ефективності іншомовного навчання безпосередньо займаються автори чинних підручників з іноземних мов: Л.В.Біркун, О.Д.Карп'юк, А.М.Несвіт, Л.В.Калініна, І.В.Самойлюкевич (англійська мова), Т.В.Голуб, Н.П.Чумак, О.О. Мар'єнко (французька мова), В.Г.Редько (іспанська мова).

**Формулювання цілей.** Розглянути засоби, які використовуються у змісті сучасної іншомовної навчальної літератури для загальноосвітніх навчальних закладів, для діагностики і контролю рівня сформованості іншомовних умінь і навичок, успішності оволодіння навчальним матеріалом.

**Основна частина.** Разом із переходом на новий зміст шкільної іншомовної освіти і прийняттям

Рекомендацій Ради Європи з мовної освіти на початку XXI ст. розпочався новий етап у сфері конструювання змісту вітчизняних підручників з іноземних мов. У змісті нового покоління шкільної іноземної літератури реалізовано принципи особистісно орієнтованого навчання і комунікативний підхід до навчання іноземної мови. Як відомо, основна мета особистісно орієнтованого навчання полягає у розвитку інтелектуальних і творчих здібностей учнів, які допомогли б майбутнім випускникам самостійно приймати важливі для себе рішення і бути відповідальними за їх практичну реалізацію. Інакше кажучи, мова йде про необхідність формування автономії учня як його особистісної характеристики. Для досягнення цих цілей, за словами Є.С.Полат, до дидактичної системи необхідно включити такий компонент, який відповідав би за формування в учнів здатності до об'єктивної самооцінки, рефлексії [12, с. 22]. Таким інструментом покликаний стати Європейський мовний портфель, про ефективність впровадження якого в навчальний процес свідчить багаторічний досвід його використання в країнах Європи [7, с. 29]. Цю думку поділяють вітчизняні методисти, а також автори підручників з іноземних мов. Зокрема, про це свідчить та обставина, що особливістю конструювання змісту деяких із них у цей період стала спроба інтегрувати контроль рівня сформованості умінь і навичок, лінгвокраїнознавчих знань з елементами мовного портфеля. Так, він представлений у змісті підручників О.Д.Карп'юк, А.М.Несвіт, Л.В.Калініної, І.В.Самойлюкевич (англійська мова), Н.П.Чумак (французька мова). Говорячи про елементи мовного портфеля, ми маємо на увазі те, що з трьох його компонентів (паспорта, біографії, досьє) у змісті підручників представлена лише мовна біографія у вигляді опитувального листка, який засобами оцінок засвідчує досягнутий на певний момент рівень володіння різними видами мовленнєвої діяльності й успішність оволодіння новим матеріалом.

У процесі конструювання портфеля автори керувалися системою вимог щодо рівнів володіння іноземною мовою, представлених у Рекомендаціях Ради Європи. Насамперед, враховувалося, що опис цих рівнів має базуватися на теорії компетенцій (лінгвістичної, прагматичної та соціокультурної) [5, с. 30] і бути зрозумілими як для учителя, так і для учнів – це допоможе останнім ставити цілі на основі усвідомлення того, що означає для них кожен з аспектів компетенцій за конкретних умов. Кількість рівнів має бути достатньою для того, щоб з їх допомогою можна було продемонструвати успіхи учнів у різних видах мовленнєвої діяльності [5].

За твердженням Є.С.Полат, портфель має повністю відображати результати навчальної діяльності учня на певному етапі вивчення іноземної мови [12, с. 25]. Також, згідно з наказом Міністерства науки і освіти України “Про запровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти” від 04.09.2000 р., обов'язковим видом оцінювання є тематичне. Тому в структурі підручників цей компонент, зазвичай, розміщено в кінці кожного тематичного розділу. Він являє собою оцінну шкалу

(шкалу рівнів), працюючи з якою учні мають визначити свої вміння й навички оперувати лексичним і граматичним матеріалом для висловлювання власної думки, володіння комунікативними вміннями, а також ілюструвати свою ознайомленість із соціокультурними аспектами. Формування рівнів володіння іноземною мовою представлене у вигляді зрозумілих описів на основі фрази “Я можу/вмію...”, а шкала оцінок передбачає 2–4 варіанти відповіді: “вмію”/“не вмію” (Л.В.Калініна, О.Д.Карп'юк), “вмію”/“не вмію”/“не знаю” (Н.П.Чумак), “вмію дуже добре”/“вмію”/“вмію, але погано”/“потребує вдосконалення” (А.М.Несвіт). За словами В.М.Симкіна, реалізація такого підходу дозволяє учневі конкретизувати ті вміння і навички, володіння якими він може очікувати на певному етапі навчання, що, в свою чергу, сприяє визначенню реальних цілей на усіх етапах навчання [14, с. 39].

Варто звернути увагу на те, що робота з портфелем розрахована на всіх учасників навчального процесу, зокрема вчителів, оскільки спонукає їх до аналізу змісту підручника, змушує визначити ті комунікативні вміння й соціокультурні компетенції, які необхідно формувати в учнів, щоб розвивати їхню здатність до міжкультурного спілкування.

Будучи представленим у такому вигляді, цей елемент мовного портфеля може виконувати такі функції:

- демонструвати учневі результати його навчальної діяльності;
- формувати самооцінку в процесі оволодіння іноземною мовою;
- усвідомлювати цінність міжкультурного спілкування.

Методисти, які відстоюють ідею впровадження мовного портфеля в практику школи, наполягають, що це має відбуватися вже на ранніх етапах навчання [3]. Аналіз змісту чинних підручників з іноземних мов засвідчує, що включення портфеля, зазвичай, відбувається до змісту підручників основної школи. Проте є ряд підручників, у змісті яких цей компонент не представлений.

Поряд із мовним портфелем для визначення рівня сформованості умінь і навичок у змісті підручників цього періоду передбачається використання блоку лінгводидактичних контрольних завдань у вигляді тестів, які, зазвичай, розміщуються в кінці кожного тематичного розділу. Основна відмінність між цими обома засобами оцінювання полягає в тому, що, працюючи з портфелем, учні дають суб'єктивну оцінку рівню сформованості своїх умінь і навичок, у той час як тест дозволяє відобразити їхні фактичні успіхи у процесі оволодіння іноземною мовою засобами кількісного оцінювання. Тому, на нашу думку, портфель доцільно використовувати у поєднанні з лінгводидактичними тестами, оскільки це дозволить порівняти ефективність навчання на основі двох систем оцінювання.

Варто зазначити, що лінгводидактичний тестовий блок у змісті досліджуваних підручників представлений під різними заголовками: *Test, Revision, Bilan* та ін. У змісті цих блоків використовуються подібні типи завдань, укладені відповідно до вимог Рекомендацій Ради Європи і навчальних про-



грам з іноземних мов, вони орієнтовані на комплексний контроль граматичних і лексичних навичок, мовленнєвої комунікативної компетенції, а також лінгвокраїнознавчих знань, умінь і навичок.

За структурою і способами оформлення відповідей передбачені два типи тестових завдань: 1) з вибором правильного варіанта відповіді з двох-чотирьох даних і 2) такі, що передбачають самостійне конструювання відповіді. Як правило, перший тип використовується для перевірки сформованості лексичних і граматичних навичок, розуміння змісту прочитаного або прослуханого тексту, а другий – для мовленнєвої компетенції. Розглянемо детальніше особливості добору змісту кожного з цих типів завдань. Тести на вибір правильної відповіді передбачають виконання таких завдань:

1) альтернативний вибір, або завдання з двома варіантами відповіді (true/false, vrai/faux). Цей тип тестів використовується у тому разі, коли необхідно оцінити один елемент знань або вмінь, наприклад, перевірити, як учень зрозумів окремі факти прочитаного або прослуханого тексту. Так, знаходимо тести цього типу в підручниках з французької мови Т.В.Голуб [4, с. 25, с. 50], англійської мови Л.В.Біркун [1, с. 42], О.В.Карп'юк [8, с. 25]. Але, як засвідчив кількісний аналіз, ці завдання використовуються у контрольних блоках підручників доволі рідко. На нашу думку, це обумовлено такими чинниками: насамперед недоліком альтернативних тестів є висока ймовірність вгадування учнем правильної відповіді, що зменшує їхню ефективність для підсумкового оцінювання умінь; по-друге, учні виконують подібні завдання на уроках, опрацьовуючи тексти для читання й аудіювання і даючи відповіді на запитання до них;

2) множинний вибір: у цих завданнях пропонується вибір однієї правильної відповіді з декількох запропонованих. Його перевагою над альтернативними тестами є те, що кількість можливих варіантів відповідей більша, ніж дві, що, відповідно, зменшує ймовірність угадування правильного варіанта. Здебільшого цей тип тестових завдань використовується для перевірки сформованості лексичних і граматичних навичок. Характерно, що завдання для перевірки лексичних навичок представлені у вигляді завершених текстів із пропусками, в той час як граматичні завдання – окремими реченнями. Включення текстів до контрольного блоку виконує дві важливі функції: з одного боку, за допомогою контексту створюється комунікативна основа тестових завдань, з іншого – це дозволяє здійснювати контроль сформованості навичок читання і вміння працювати з текстом відповідно до вимог програми щодо цього виду мовленнєвої діяльності.

Прикладом такого завдання є перевірка рівня сформованості навичок і умінь використовувати лексичні одиниці на основі зв'язного тексту, в якому учень має заповнити пропуски, вибравши один із запропонованих варіантів відповіді для кожного пропуску. Для того щоб правильно виконати це завдання, учень має прочитати текст, зрозуміти його зміст, проаналізувати значення запропонованих лексичних одиниць і граматичну структуру речен-

ня до і після пропуску, після чого вибрати необхідне слово, яке поєднувалося б зі змістом речення. За допомогою таких завдань комплексно перевіряються всі операції, які є складовими лексичних навичок. Проведений аналіз засвідчує, що найбільш систематично цей вид завдань використовується у серії підручників з іспанської мови В.Г.Редька.

Подібним до цього завдання є робота з текстом, у якому замість окремих лексичних одиниць необхідно заповнити пропуски цілими реченнями, які підходять за змістом [11, с. 59–60], щоправда, цей тип завдання використовується рідше;

3) визначення відповідності між елементами двох множин, зазвичай представлених у вигляді двох колонок. Цей тип завдань використовується, як правило, в лексичних і граматичних тестах, а також з метою перевірки навичок і умінь читання й аудіювання. Зокрема, у підручнику Л.В.Біркун для 8-го класу на основі прослуханого тексту учням пропонується вказати відповідність між тим, які почуття асоціюються з певними кольорами [2, с. 61].

Окрім визначення рівня лінгвістичної компетенції, деякі автори використовують тестові завдання для перевірки соціокультурних компетенцій учнів. Так, можемо це спостерігати в серії підручників з іспанської мови В.Г.Редька: у формі тесту на знаходження відповідностей учням пропонується визначити латиноамериканські відповідники для слів, які вживаються в Іспанії [13, с. 168], для запропонованих характеристик підібрати відповідні соціокультурні реалії (національні страви, казкові персонажі, свята і святкові атрибути) [13, с. 105, 168]. У підручнику з французької мови для 8-го класу О.О.Мар'єнко за допомогою тесту на множинний вибір перевіряється, як учні засвоїли лінгвокраїнознавчу інформацію про країну, мову якої вони вивчають [10, с. 64, 120, 174, 226] та ін.

Також у змісті підручників використовуються завдання відкритої форми, що передбачають самостійне конструювання відповіді без опори на ймовірні варіанти. До них належать завдання двох видів: 1) на доповнення або підстановку пропущеного слова, словоформи, словосполучення або фрази, тобто завдання з короткою відповіддю і 2) завдання, які передбачають самостійне конструювання розгорнутої відповіді учнем.

У завданнях із короткою відповіддю від учня вимагається завершити речення або вписати правильну відповідь. Такі завдання орієнтовані на перевірку сформованості лексичних і граматичних навичок. Якщо граматичні тестові завдання множинного вибору допомагають визначити сформованість лише окремих складових граматичних навичок на рівні окремих фраз, то завдання відкритого типу дозволяють продемонструвати функціонування цих навичок у мовленні. З цією метою учням пропонуються такі завдання, де вони мають використати ті граматичні явища, які перевіряються, у поєднанні з уже засвоєними. Прикладом такого завдання можуть слугувати окремі речення або зв'язний текст комунікативної спрямованості, де необхідно заповнити пропуски відповідними граматичними формами відповідно до його змісту. Виконання такого завдання вимагає від учнів аналізу граматичної струк-

тури кожного речення в тексті, тому цей тип завдань широко використовується у змісті всіх проаналізованих нами підручників.

Завдання з розгорнутою відповіддю використовуються для перевірки сформованості комунікативних умінь письмового мовлення і говоріння. У цих завданнях учні конструюють відповідь відповідно до запропонованої ситуації. Приклади таких тестів можуть бути представлені у вигляді діалогу, в якому необхідно дописати репліки [13; 6, с. 182], написати листа на запропоновану тему, розглянути зображення і на його основі скласти розповідь. Позитивним аспектом завдань із формулюванням розгорнутої відповіді є те, що, виконуючи їх, учні демонструють уміння використовувати як мовні засоби, так і соціокультурні знання. Тому в змісті контрольних блоків підручників усіх авторів досить широко використовується цей тип завдань.

Завдання на формулювання розгорнутої відповіді використовуються для перевірки навичок і вмінь аудіювання й читання. Наприклад, у підручнику з англійської мови для 8-го класу О.Д.Карп'юк учні мають дописати речення відповідно до змісту прослуханого і прочитаного текстів [9, с. 60].

Аналіз лінгводидактичних тестів, представлених у змісті досліджуваних підручників, дозволяє визначити такі характерні риси:

1) вони є практичними тестами, оскільки оцінювання відбувається на основі виконання учнями розширених комунікативних дій – рецептивних, продуктивних комунікативних або комплексних;

2) вони моделюють імовірні соціальні ролі й соціально-детерміновані завдання у реальних ситуаціях спілкування за допомогою завдань із формулюванням розгорнутої відповіді. Саме ця характеристика відрізняє комунікативно-орієнтоване тестування від традиційного прагматичного тестування.

Зміст лінгводидактичного тестового блоку побудований таким чином, що з кожним наступним завданням зростає ступінь їх складності. Зазвичай, завдання на конструювання розгорнутої письмової або усної відповіді розміщуються в кінці блоку, їм передують тестові вправи на вибір правильного варіанта відповіді та завдання з формулюванням короткої відповіді.

Конструювання блоків контролю і самоконтролю у підручниках різних авторів має свої особливості, на які також варто звернути увагу. Так, якщо у змісті більшості підручників лінгводидактичний тестовий блок передбачає комплексне визначення лінгвістичних, мовленнєвих і соціокультурних компетенцій, то у змісті підручника Л.В.Біркун використовується дещо інший підхід: тут тестові завдання передбачають контроль лише певного виду мовленнєвої діяльності або рівня сформованості лексико-граматичних навичок. Так, у підручнику для 6-го класу з семи блоків "Test Yourself" три відводиться на контроль читання і розуміння змісту текстів, два – на аудіювання, ще два – для контролю функціонування граматичних навичок [1]. Також заслуговує на увагу підручник французької

мови Т.В.Голуб, де на один тематичний розділ відводиться два блоки з лінгводидактичними тестами: один усередині, інший – у кінці тематичного блоку [4]. За рахунок цього збільшується частотність проведення проміжних контролів удвічі. Для порівняння, у підручнику з французької мови для 6-го класу Н.П.Чумак їх лише чотири [15]. У свою чергу, це дозволяє вчителю діагностувати успішність учнів і своєчасно виявляти ті аспекти мовлення, які потребують удосконалення.

Своєрідний підхід до організації тестування спостерігаємо і в серії підручників Л.В.Калініної та І.В.Самойлюкевич [6]. У той час як у більшості підручників мовний портфель представлений у вигляді автономного блоку, тобто передбачає оцінювання учнями власних досягнень після вивчення певної теми, то тут він інтегрований у лінгводидактичні тестові завдання: після кожного тестового завдання учні мають оцінити, чи добре вони володіють тим чи іншим аспектом мовленнєвої діяльності, давши відповідь "так" або "ні". Недоліком такої побудови контрольних блоків є те, що, з одного боку, він не відображає соціокультурні досягнення учнів, а з іншого – незрозуміло, в якій спосіб учні визначають свій рівень навченості.

Характерною рисою більшості вітчизняних підручників є те, що для тестових завдань не представлена шкала оцінювання у той час, як у популярних зарубіжних виданнях (Click On, Enterprise, Headway та ін.) за виконання кожного виду завдання учень отримує певну кількість балів. Оскільки метою кожного тесту є визначення рівня знань, умінь і навичок засобами кількісних показників, оцінна шкала, на наш погляд, має бути обов'язковим компонентом, інакше функцію оцінювання доведеться виконувати вчителю, що не виключає впливу суб'єктивних чинників на цей процес. Винятком можуть бути підручники з англійської мови О.Д.Карп'юк, де вказується кількість балів, яку учень отримує за виконання кожного виду завдань. Також у серії підручників Л.В.Біркун за виконання деяких завдань учні отримують певну кількість балів.

**Висновки.** Як засвідчив проведений нами аналіз, на початку XXI ст. вперше у змісті вітчизняної іншомовної навчальної літератури для загальноосвітніх навчальних закладів були представлені блоки контролю і самоконтролю. В їх основу були покладені елементи європейського мовного портфеля і технологія лінгводидактичного тестування. Загалом, це позитивні тенденції у сфері конструювання змісту вітчизняних підручників з іноземних мов, але вважаємо доцільним висловити деякі пропозиції. Оскільки поняття мовного портфеля набагато ширше, ніж те, яке представлено у змісті чинних підручників з іноземних мов, і має включати в себе не лише шкали самооцінювання, але й зразки письмових робіт учнів, то уявляється необхідним представити мовний портфель окремим компонентом НМК, який повною мірою міг би відобразити досягнення учнів. Також, на наше переконання, авторам варто доповнити блок лінгводидактичних тестів засобами кількісного оцінювання, що дозволило б учням побачити рівень своєї навченості.

## Література

1. Біркун Л. В. Наша англійська : [підруч. для 6-го кл. загальноосвіт. навч. закл. (5-й рік навч.)] / Л. В. Біркун. — К. : Освіта, 2006. — 208 с.

2. Біркун Л. В. Наша англійська : [підруч. для 8-го кл. загальноосвіт навч. закл. (7-й рік навч.) / Л. В. Біркун. — К. : Освіта, 2008. — 192 с.
3. Гальскова Н. Д. Российский Языковой Портфель для начальной школы / Н. Д. Гальскова, З. Н. Никитенко. — М. : МГЛУ, 2002.
4. Голуб Т. В. Français. 7 клас, 3-й рік навчання / Т. В. Голуб. — Київ ; Ірпінь : Перун, 2007. — 232 с.
5. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. — К. : Ленвіт, 2003. — 273 с.
6. Калініна Л. В. English. Your English Self : [підручник для 8-го кл. загальноосвіт. навч. закл. (7-й рік навчання)] / Л. В. Калініна, І. В. Самойлюкевич. — К. : Наш час, 2008. — 208 с.
7. Карп'юк О. Д. Як Європейський мовний портфоліо допоможе українським учням стати незалежними / О. Д. Карп'юк // ІМНЗ. — 2007. — № 4. — С. 28—35.
8. Карп'юк О. Д. Англійська мова : [підручник для 5-го кл. загальноосвіт навч. закл.] / О. Д. Карп'юк. — Тернопіль : Видавництво Астон, 2005. — 192 с.
9. Карп'юк О. Д. Англійська мова : [підручник для 8-го кл. загальноосвіт навч. закл. (7-й рік навч.)] / О. Д. Карп'юк. — Тернопіль : Видавництво Астон, 2008. — 200 с.
10. Мар'єнко О. О. Français : [підруч. для 8 кл. (4-й р.н.) загальноосвіт. навч. закл.] / О. О. Мар'єнко. — К. : Ірпінь, 2008. — 256 с.
11. Несвіт А. М. Ми вивчаємо англійську мову : [підруч. для 7-го кл. загальноосвіт навч. закл. (6-й рік навч.). — К. : Генеза, 2007. — 256 с.
12. Полат Е. С. Портфель ученика / Е. С. Полат // ИЯШ. — 2002. — №1. — С. 22—27.
13. Редько В. Г. Іспанська мова : [підруч. для 6-го класу загальноосвіт. навч. зал.] / В. Г. Редько. — К. : Генеза, 2006. — 240 с.
14. Симкин В. Н. Проблема объективизации оценки уровня владения иностранным языком / В. Н. Симкин // Преподавание и изучение иностранных языков: традиции и новации. Материалы научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения профессора З.М.Цветковой. — МГЛУ. — 2002. — С. 38—40.
15. Чумак Н. П. Français. 6-й клас, 5-й рік навч. : [підруч. для загальноосвіт. навч. зал.] / Н. П. Чумак. — К. ; Ірпінь : ВТФ "Перун", 2006. — 192 с.

---

## **ASSESSMENT AND SELF-ASSESSMENT IN MODERN UKRAINIAN TEXTBOOKS FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHING**

**О. Pasichnyk**

The article observes assessment and self-assessment tools integrated in modern Ukrainian textbooks for foreign language teaching. The main of them include elements of student's language portfolio and lingual didactic tests. The author also suggests ways of improving these tools.

Key words: language portfolio, a foreign language textbook, assessment and self-assessment, tests.

УДК 81'23:[378.147:81'243]

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО НАВЧАННЯ УЧНІВ РОЗУМІТИ ТВОРИ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Михальчук Н.О., Ковальчук Т.Г.

*У статті окреслено систему продуктивного психолого-педагогічного впливу вчителя на учнів та виокремлено базові вміння й навички майбутніх фахівців, які сприятимуть ефективній організації педагогами уроків англійської мови. Ключові слова: система психолого-педагогічного впливу, метод рефлексивно-поетичного тренінгу.*

*В статье описывается система продуктивного психолого-педагогического влияния учителя на учеников и выделены базовые умения и навыки будущих специалистов, которые будут оказывать содействие эффективной организации педагогами уроков английского языка. Ключевые слова: система психолого-педагогического влияния, метод рефлексивно-поэтического тренинга.*

У сучасній середній школі все більшої актуальності набувають питання розуміння текстового матеріалу, що значно сприяє підвищенню ефективності навчального процесу. Через це розробці системи психолого-педагогічних впливів учителя іноземної мови на учнів з метою навчання школярів розуміти твори, написані іноземною мовою, слід приділяти особливу увагу.

Тому в даній статті ми окреслимо, з одного боку, систему продуктивного психолого-педагогічного впливу вчителя на учнів, а з іншого – виокремимо базові вміння й навички майбутніх фахівців, які сприятимуть ефективній організації педагогами уроків англійської мови.

Створюючи систему ефективного психолого-педагогічного впливу на школярів, ми спиралися на опис концептуальних уявлень про структуру мислення як єдність змістового, смислового та комунікативного аспектів. Дані структурні складові концептуальної моделі визначали організацію системи педагогічного впливу – у вигляді комплексів формуючих заходів, які характеризувалися спрямованістю на розвиток певної (змістової чи смислової) підструктури мислення, яка тією чи іншою мірою відповідає за розуміння особистістю літературного твору на виокремлених нами аспектах: репродуктивному, денотативному чи раціонально-логічному, емоційно-оцінному, експресивному та соціокультурному.

Розробляючи систему психолого-педагогічного впливу, ми виходили з концептуальних уявлень щодо регулятивної й організуючої функцій смис-

лової сфери мислення (І.М.Семенов, С.Ю.Степанов), а також про особистісно-комунікативну обумовленість мислення [4]. З одного боку, дане теоретичне положення та його відображення в чотирирівневій концептуальній моделі дискурсивного мислення у процесі вирішення творчих завдань та зроблених нами модифікаціях дозволили на теоретико-методичному (у вигляді побудови системи психолого-педагогічного впливу) та практичному рівнях реалізувати переорієнтацію педагогічного процесу з предмета, який вивчається, на школяра. З іншого боку, спрямованість на розвиток смислової (інтелектуальної та особистісно-комунікативної) сфери мислення студентів мала забезпечувати не лише формування змістового рівня мислення, тобто знань, умінь, а й розширювати можливості філологів у мовному навчанні, формувати читацьку компетентність, а також моделювати глибокі смислові структури особистості, які сприятимуть навчанню школярів розуміти літературні твори.

Визначивши як завдання нашого дослідження навчити учнів старших класів розуміти твори англійської літератури, ми керувалися положенням, згідно з яким цей розвиток обумовлюється насамперед середовищем виховання та навчання школярів. Відповідно, загальним завданням експериментальної роботи було створення такого літературного оточення школярів, яке б концентрувало увагу учнів не тільки на предметних (змістових) характеристиках діяльності, але й на творчому оволодінні засобів засвоєння людського досвіду, який відображений у літературних персонажах, образах тощо.

Умовою якісних змін літературного оточення було перетворення процесу навчання літератури на процес розвитку, самопізнання школярів на основі використання можливостей, які вміщує в себе література.

Конкретизуючи загальний аргумент щодо ролі середовища в літературному розвитку учня, вчитель має спиратися на уявлення про рефлексивне середовище як умову розвитку творчого мислення школяра. Відповідно до цього процес створення рефлексивного середовища відрізняється від процесу формування певного засобу (чи системи засобів) мисленнєвої діяльності передусім характером взаємодії вчителя з учнями. В останньому випадку, спрямовуючи школярів на отримання знань, оволодіння вміннями та навичками, вчитель буде реалізовувати готові уявлення про засоби засвоєння тієї чи іншої сфери діяльності (предметної сфери, сфери спілкування, особистісної сфери тощо). Тоді учень буде перебувати у творчій позиції, створювати нові засоби, необхідні в даній конкретній ситуації для вирішення певного завдання.

У процесі утворення рефлексивного середовища функція педагога полягає у загостренні уваги школярів на будь-яких протиріччях щодо певного літературного твору чи образу, які виникли в пізнавальній діяльності, та організації процесу їх розв'язання. Останнє потребує переосмислення стереотипів, якими вони викликані, що і допомагає створенню рефлексивного середовища кожним із учасників процесу вирішення творчого завдання. Так, складовими рефлексивного середовища виступають актуалізована в учнів проблемність та позиція вчителя як носія організованих форм переосмислення проблемно-конфліктної ситуації. У своїй сукупності вони відкривають для школярів можливість оволодіння даним середовищем як механізмом творчості.

У зв'язку з локалізацією змістового, предметного аспекту діяльності школярів ми вважаємо за доцільне конкретизувати поняття рефлексивного середовища в понятті літературно-рефлексивного оточення старшокласників. Центральною ланкою організації останнього є учень, здатний до творчого засвоєння літературної культури. Школяр відіграє провідну роль в організації літературно-рефлексивного оточення за умов, що він займає творчу позицію. Вчитель також може самостійно моделювати літературно-рефлексивне оточення. Отже, педагог має реалізовувати творчий підхід до навчання загалом, а також володіти певними методичними прийомами створення вказаного оточення.

Систему психолого-педагогічних впливів, спрямованих на створення літературно-рефлексивного оточення учнів, утворюють два комплекси формуючих заходів – змістового та рефлексивного характеру. Комплекс впливу змістового характеру включає основні та допоміжні методи. Даний поділ відбиває різний ступінь опосередкованості впливу вчителя на процес спілкування учнів з літературою: за основного впливу педагог був головною опосередкувальною ланкою в системі "учень – література", в допоміжних методах впливу відбувалися в ширшому соціокультурному контексті, який включатиме й інші опосередкувальні ланки.

Так, основними засобами змістового впливу на розвиток умінь старшокласників розуміти літературні твори виступають: стимулювання проблемного відтворення учнями змісту літературного твору на основі їхніх власних уявлень; розв'язування ними творчих завдань із використанням літературного твору та без нього (що сприяло виходу учнів на творчу позицію); завдання та ігри, спрямовані на пізнання старшокласниками літературного тексту як особливої форми художнього спілкування, суті процесу спілкування, усвідомлення позицій партнерів по спілкуванню, розуміння думок та переживань інших людей; літературні дискусії та психомистецькі ситуації, що мають на меті в процесі спільної творчої взаємодії учнів і вчителя допомогти їм оволодівати системою засобів художньої літератури, відкривати для них реальність смислу твору, реальність виражених у ньому переживань через встановлення паралелей із власним емоційним світом, з'ясування нових для старшокласників питань та проблем.

До основних засобів ми також відносимо заходи, які забезпечували б та відображали взаємозв'язок школярів із більш широким соціо-культурним середовищем (наприклад, літературно-інформаційні бесіди, змістом яких міг бути обмін літературною інформацією між учителем та учнем).

Основним засобом ми вважаємо розроблений нами метод рефлексивно-поетичного тренінгу, який передбачав виконання досліджуваними спеціальних вправ, що сприяють залученню учнів до творчого процесу, розвитку їх рефлексивних можливостей та здатностей до антиципації, що, в свою чергу, значно сприятиме формуванню вміння школярів розуміти літературні твори. Даний тренінг найбільш доцільно використовувати на старшому ступені навчання учнів у школі, хоча за умов високого рівня знань школярів з іноземної мови можна починати з підліткового віку. Тренінг було розроблено з урахуванням основних положень реалізації управлінської діяльності Л.М.Карамушки та концептуальної моделі формування готовності особистості до здійснення діяльності Н.Ю.Волянчук [1; 3].

**Вправа перша.** Тренер пропонує досліджуваним, використовуючи 2–3 пари римованих слів, створити віршований сюжет; при цьому кожен досліджуваний промовляє власні думки вголос. Весь мисленнєвий процес фіксується за допомогою диктофона. На основі зроблених записів тренер складає протокол для подальшого аналізу, про що буде сказано нижче. Після виконання завдання вголос зачитується все, що було створено членами групи, триває обмін враженнями, причому кожен автор говорить, у якому кольорі він бачить створений ним віршований сюжет, який сприймає смак та запах тощо. Інші члени групи висловлюють свої думки про те, що вони почули, роблять спробу побудувати логічний підтекст віршованому сюжету. На цьому завершується перший етап заняття.

На другому етапі тренер вносить пропозицію про те, що віршований сюжет уміщує елемент когнітивного дисонансу (тому що люди спілкуються між собою прозою), пропонує групі налаштуватися на сприйняття абсурдних роздумів, піднімає питання щодо відповідальності за створений кожним чле-

ном групи мікросвіт (віршований сюжет) та за героїв, які існують там незалежно від волі та бажання автора. Тренер пропонує обговорити тему реальності та нереальності. Змодельовані групою мікросвіти – реальність чи ні? Який вплив вони та створені герої мають на нас та на інших людей? Яке наше ставлення до цього всього? Як вони ставляться до нас? Яким чином це все відображується на наших особистісних якостях? Можливо, інколи корисно згадати про героїв, яких ми створили колинебудь на заняттях віршотерапії та які, за нашою волею, можливо, страждають? Які наші докази цього всього?

Результат першої вправи приймається за початковий рівень розвитку творчих здібностей та рефлексивних і антиципаційних здатностей кожного досліджуваного, що свідчить про недостатній рівень розвитку здатності до аналізу літературних творів (такий аналіз здійснюється, зокрема, на репродуктивному рівні розуміння твору), початковий етап творчого зростання тощо. Необхідно підкреслити, що пари римованих слів індивідуальні для кожного школяра. Після виконання першої вправи тренер збирає аркуші папери з написаними віршованими сюжетами. Досліджуваним пропонується виконати наступну вправу.

**Вправа друга.** Тренер доручає кожній групі досліджуваних придумати або пригадати певний віршований сюжет, який записується всіма учасниками рефлетренінгу в своїх зошитах або на дошці. Після цього кожен учасник отримує завдання розказати максимальну кількість інформації з даного віршованого сюжету. Віршована форма пояснюється тим, що у вірші вміщується найбільш концентрована інформація, з якою зручніше працювати. Крім того, така форма психологічно налаштовує учасників на творчий підхід до розв'язання поставленого завдання, тренує їх рефлексивні можливості та здатності до антиципації, що значно допомагає розумінню літературних творів. Читання інформації кожен учасник здійснює самостійно, не ставлячи жодних допоміжних питань (тобто саме так, як він їх зрозумів). Після виконання вправи учні зачитують те, що вони зрозуміли з даного віршованого сюжету. Тренер концентрує увагу групи на суттєвих відмінностях в отриманих результатах. Одна і та ж інформація зачитується кожним учасником з особистісної точки зору. На нашу думку, усвідомлення школярами багатьох думок допомагає не лише знайти загальний алгоритм діяльності в творчому процесі, а й навчає учнів створювати дещо нове, що знаходиться в площині за межами їх стереотипного мислення. Разом з тим дана вправа концептуально обґрунтовує "право" школяра на творчість. Особистість розкривається тоді, коли усувається ряд бар'єрів, що заважають її творчій реалізації. Одним із таких бар'єрів є страх, що тебе не зрозуміють. Тому проведення тренінгу сприяє стійкому усвідомленню школярами необхідності творити. Третя вправа виконує роль стимулятора творчої активності досліджуваних та значно сприяє розвитку здатності розуміти літературні твори вже не лише на репродуктивному аспекті, а й на більш високих аспектах – денотативному чи раціонально-логічному, емоційно-оцінному, експресивному, соціокультурному тощо.

**Третя вправа.** Тренер пропонує кожному учаснику попрацювати над поетичною розповіддю. При цьому на дошці записується початок та кінцівка розповіді. Саме поетичний початок розповіді створює особливий лад, завдяки якому всі учасники рефлетренінгу реалізуються в творчому процесі. Варіанти можуть бути різноманітними. Після виконання вправи всі учасники по черзі зачитують свої творчі роботи, обмінюються думками. Як правило, ці враження досить яскраві. Творчий процес навчає не лише реалізовувати себе, а й розуміти творчість інших.

Після виконання описаних вище вправ тренер пропонує повернутися до першої вправи на моделювання віршованого сюжету, причому запропоновані пари рим для кожного досліджуваного не змінюються. Робота досліджуваних над створенням віршованого сюжету, на промовляння вголос власних роздумів, як і в першому випадку, записується на диктофон.

Для обробки результатів рефлетренінгу в межах нашої концептуальної моделі ми пропонуємо користатися умовною кількісною одиницею *інн*, що значно впорядковує сам процес аналізу розумової творчої діяльності досліджуваних та аналіз їх інтелектуальних досягнень у плані розуміння віршованих сюжетів. Рефлексивні функції за ступенем їх складності, умовно, можна представити в такому порядку: уявлення (1 інн), операція (2 інна), інтенція (3 інна), схема (4 інна), модель (5 іннів). Однак це початкові одиниці, які за умов використання рефлексивних функцій у процесі творчого мислення автоматично збільшуються. Кількісне збільшення іннів відбувається в результаті послідовного включення або переходу рефлексивних функцій одна в одну, тобто кожна наступна рефлексивна функція може включати в себе попередню: уявлення-уявлення (1 інн) – *всього 1 інн*; операція-уявлення (1 інн) та операція (2 інна) – *всього 3 інна*; інтенція-уявлення (1 інн), операція (2 інна) та інтенція (3 інна) – *всього 6 іннів*; схема-уявлення (1 інн), операція (2 інна), інтенція (3 інна) та схема (4 інна) – *всього 10 іннів*; модель-уявлення (1 інн), операція (2 інна), інтенція (3 інна), схема (4 інна) та модель (5 іннів) – *всього 15 іннів*. Так, робочі рефлексивні функції вміщують наступну кількість іннів: уявлення – 1 інн, операція – 3 інна, інтенція – 6 іннів, схема – 10 іннів, модель – 15 іннів.

Найважливішим інструментом рефлетренінгу є категоріально-нормативний аналіз, який широко використовується в системних дослідженнях творчого мислення. Цей аналіз спрямований на вивчення психічних явищ завдяки їх співвіднесенню із спеціально розробленим ідеальним об'єктом, у якості якого виступає еталонна норма, що моделює оптимальний режим мисленневих процесів, у тому числі і розуміння. Як вважає П.Я.Гальперін, лише співвіднесення мисленневих процесів із певним нормативом дозволяє зрозуміти їх багатогранність та значення [2]. Для опису процесу розуміння нами використано оригінальну методику категоріально-нормативного аналізу, що являє собою адаптований для літературних завдань варіант методики, розробленої І.М.Семеновим. Як відомо, в самому загальному вигляді категоріально-нормативний аналіз здійснюється трьома шляхами:

а) шляхом логічного аналізу потрібних компетенцій; б) шляхом конструювання теоретичної моделі для передбачення можливих перформанцій; в) шляхом емпіричного виокремлення розподілення фактичних перформанцій. Тут під компетенціями розуміються об'єкти ситуації, завдання, їх необхідні якості та властивості, що входять у спосіб розв'язання творчого (віршовано-терапевтичного) завдання, або ті, які є найбільш суттєвими для його розуміння.

Виокремимо базові вміння й навички, якими має володіти вчитель іноземної мови для ефективного навчання школярів розуміти твори англійської літератури:

- навчально-організаційні, тобто способи виконання кожного компонента навчальної діяльності, способи самостійного переходу від одного етапу роботи до іншого, способи зовнішньої організації своєї навчальної роботи;

- навчально-інтелектуальні, тобто способи розумової діяльності, постановки й розв'язання проблем, логічного мислення;

- навчально-інформаційні, тобто оволодіння методами й прийомами самостійного набуття знань, нової додаткової інформації та її збереження;

- навчально-комунікаційні, тобто способи побудови нових знань за отриманою інформацією.

Також учитель має опанувати наступними вміннями:

- приймати нестандартні рішення в стандартних і, особливо, в невизначених ситуаціях;

- генерувати нові освітні, виробничі й комерційні ідеї, оцінювати їх перспективність із погляду одержання додаткового прибутку;

- оперативно оцінювати інновації з позиції їхньої кінцевої ефективності;

- розумно ризикувати;

- аналізувати інформацію й робити правильні з позиції ринкової кон'юнктури висновки.

Отже, оволодіння вчителями даними вміннями й навичками, а також ознайомлення з технологією проведення рефлетренінгу сприятиме ефективній організації педагогами уроків іноземної мови та навчанню учнів читати й розуміти літературні твори.

### Література

1. Волянчук Н. Ю. Психологія професійного становлення тренера : [монографія] / Н. Ю. Волянчук. — Луцьк : Волинська обласна друкарня, 2006. — 444 с.
2. Гальперин П. Я. Введение в психологию / П. Я. Гальперин. — М. : Изд-во МГУ, 1976. — 150 с.
3. Карамушка Л. М. Психологічні основи управління закладами середньої освіти : дис. ... доктора психол. наук : спец. 19.00.05 / Л. М. Карамушка. — К., 2000. — 481 с.
4. Семёнов И. Н. Рефлексия в организации мышления и саморазвития личности / И. Н. Семёнов, С. Ю. Степанов // Вопросы психологии. — 1983. — № 2. — С. 35—42.

---

### PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL BASES OF FUTURE FOREIGN LANGUAGES TEACHER PREPARATION IN TEACHING PUPILS TO UNDERSTAND WORKS OF FICTION

**N. Muchalchuk, T. Kovalchuk**

The article describes the system of productive psychological and pedagogical influence of teachers on students and determines the future specialists' basic skills, that will contribute to the effective organization of the process of learning foreign languages.

Key words: psychological and pedagogical influence, method of reflective poetical training.

УДК 371.3.001.6:[378]

## **ПРОЕКТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

**Гончарова Є.Є.**

*Стаття розкриває значення педагогічного проектування для вирішення актуальної проблеми – диференційованого підходу в процесі навчання майбутніх учителів іноземної мови.*

*Ключові слова:* педагогічне проектування, диференційований підхід, навчання іноземної мови, вищі педагогічні навчальні заклади.

*Статья раскрывает значение педагогического проектирования для решения актуальной проблемы – дифференцированного подхода в процессе обучения будущих учителей иностранному языку.*

*Ключевые слова:* педагогическое проектирование, дифференцированный подход, обучение иностранному языку, высшие педагогические учебные учреждения.

Динамізм соціально-економічних і культурних перетворень, єдиний інформаційний простір, а також процес світової інтеграції, що відбувається у сучасному суспільстві, сприяють діалогу різних культур і їх активній взаємодії. Вищезазначені фактори зумовлюють потребу в наявності ґрунтовних знань з іноземної мови відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти у спеціалістів різного профілю. В зв'язку з цим завдання підвищення професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови набуває важливого політичного значення.

Ефективність системи педагогічної освіти України завжди розглядалася як один із найважливіших показників ступеня загального розвитку економічного, наукового і культурного потенціалу країни. На сучасному етапі фундаментальна педагогічна освіта орієнтована на створення організаційно-педагогічних умов для впровадження індивідуально орієнтованої траєкторії навчання майбутніх спеціалістів. Як показали результати анкетування, проведеного серед викладачів іноземної мови Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г.Короленка, 56% опитаних вважає, що для здобування визначеного рівня готовності до організації диференціації навчання потрібне поєднання теоретичної підготовки та організації навчання.

Аналіз наукових досліджень показує, що визначене завдання може бути ефективно вирішене шляхом проектування процесу навчання, і як складової його частини, проектування системи взаємодії викладача і студента на основі диференційованого підходу до навчального процесу.

Перший етап будь-якої цілеспрямованої людської діяльності, що передуює здійсненню задумано-

го, – проектування. Дефініція “проектування” (від латинського *proiectus* – кинутий уперед) уперше з’явилася в дослідженнях, що стосувалися будівництва, архітектури і технічного виробництва, і стає цілком самостійним видом діяльності вже у XIX ст. Інженерно-технічна практика дала поштовх до розширення меж використання уже сформованих способів і принципів проектування в інших науках, зокрема соціальних, предметом дослідження яких стали соціальні об’єкти. Просування проектування в різні галузі життєдіяльності людини відбувалося внаслідок їх потреби в послідовно організованих і спланованих процесах, що гарантували б кінцевий результат. Однак у сфері освіти розробка проблеми педагогічного проектування починається лише в XX ст., що пов’язано з підсиленням нормативного технологічного підходу до педагогіки як науки. Саме в контексті технолого-педагогічних досліджень і сформувався новий науковий напрямок – педагогічне проектування.

Визначений термін був введений в обіг А.С.Макаренком, який був противником стихійності в процесі виховання і наголошував на необхідності розробки “педагогічної техніки і техніки створення нової людини”. На його думку, крім загальної програми, повинна бути індивідуальна – своєрідний коректив загальної, що розробляється педагогом з урахуванням здібностей і схильностей конкретного вихованця. Створення програми особистості він вважав вершиною педагогічного проектування [8].

Сьогодні наука розглядає проектування як важливу складову сучасної педагогічної діяльності, оскільки без наукової розробки проблеми методології і технології педагогічного проектування неможливе управління процесами удосконалення



освітніх систем. Питання, пов'язані з визначенням даного процесу, і підходи до вирішення проблеми висвітлені в ряді досліджень: В.Безрукової [1], І. Єрмакова [3], М.Каратаєвої [4], О.Киричук [5], М.Кларіна [6], О.Коберника [5], Г.Муравйової [9], О.Остапчук [10], В.Серікова [12], В.Стрельникова [15] та ін.

Звернемося до визначення понятійного апарату педагогічного проектування. На сьогоднішній день існує широкий діапазон трактування цього поняття. Педагогічне проектування – це:

- вид професійної діяльності учителя щодо осмислювання майбутнього відрізка навчального процесу, в основі якого лежить аналіз педагогічної ситуації і вибору оптимального варіанта його реалізації (Г.Є.Муравйова) [9, с. 14];

- створення на діагностико-прогностичній основі цілісної системи, що забезпечує гарантоване досягнення спланованого результату (М.Каратаєва) [4, с. 14];

- організована культурно-обґрунтована діяльність, спрямована на подолання суперечностей у взаємозв'язку педагогічної науки і практики, з урахуванням таких процесів, як цілепокладання, прогнозування, діагностика, моніторинг, моделювання, конструювання (О.Остапчук) [10, с. 1];

- цілеспрямована діяльність щодо створення проекту як інноваційної моделі освітньої (дидактичної і виховної) системи, орієнтованої на масове використання (В.Стрельников) [15, с. 31] та ін.

Аналіз трактувань показав, що сучасна педагогічна наука розчленовує трактування терміна "педагогічне проектування". У першому випадку – це окрема педагогічна діяльність із вирішення конкретного завдання; в іншому – особливий вид педагогічної діяльності, що є необхідною умовою здійснення регулятивної функції педагогіки [17, с. 47–48]. Незважаючи на розмежування визначення, всі автори розглядають проектування як цілеспрямовану діяльність з удосконалення педагогічного процесу на основі даних фундаментальних теорій і як "... засіб, за допомогою якого можна визначити основні орієнтири педагогічної діяльності закладу за певних умов та на деякий період" [5, с. 6].

Результатом педагогічного проектування є проект.

Проект – це: 1) сукупність документів (розрахунків, креслень зі створення будівель чи виробів); 2) початковий текст документа; 3) задум, план [13, с. 1061]. В основі визначення простежується спрямованість на майбутнє, що задумується в ідеалі, тобто розглядається як заздалегідь окреслена послідовність виконання визначеної діяльності. На думку Дж.Джонса, спеціаліста в галузі інженерного проектування, проект – це натхненний стрибок від фактів сучасного до можливостей майбутнього [2].

Педагогічний проект – це комплекс взаємопов'язаних заходів, скерованих на цілеспрямовану зміну педагогічної системи у визначений проміжок часу, при спланованому бюджеті, з орієнтацією на чіткі вимоги до якості результатів і специфічної організації [11, с. 15]. На відміну від технічного або інженерного проекту, педагогічний проект:

- по-перше, спрямований на розв'язання завдань освіти;

- по-друге, реалізується в динамічній системі людських взаємовідносин, вихідні характеристики яких важко чітко зафіксувати, тому має імовірний характер і не може бути розрахований зі 100% імовірністю;

- по-третє, він не комерційний, а його результатом є соціальний ефект.

Як відзначає Д.Халерн, педагогічний проект припускає:

- погляд на минуле як на історію виникнення відбору і розвитку альтернативних проектних ідей, як на базис даних; погляд на попередній педагогічний досвід, як на підказування і підтримку при вирішенні проблем сьогодення;

- спроможність абстрагуватися від стереотипів педагогічної дійсності, визначити проблеми, що виникають у практичній діяльності;

- уміння передбачати, прогнозувати, моделювати, прораховувати наслідки реалізації тих чи інших задумів проектів, що продумуються на даний момент [16].

Зважаючи на це, проект можна розглядати як систему, що відрізняється від існуючої системи на практиці і визначає подальший її розвиток.

Під час теоретичного розгляду наукової літератури було встановлено, що об'єктами педагогічного проектування є системи, а сам процес має системний характер. Сюди відносять педагогічну систему, зміст освіти, технології навчання, педагогічні інновації, особистість учня чи студента, освітні системи навчального закладу, систему управління освітньою діяльністю та ін. Умовно їх поділяють на три типи:

- соціально-педагогічне проектування закладів освіти (шкіл, дитячих садків та ін.) і освітнього середовища, що еквівалентне визначеним видам освітніх процесів;

- психолого-педагогічне проектування розвивальних освітніх процесів у межах визначеного вікового проміжку, що створюють умови для становлення особистого життя і діяльності суб'єкта;

- педагогічне проектування як конструювання розвивальної освітньої практики, програм і технологій, способів і засобів педагогічної діяльності.

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що визначення об'єкта проектування при диференційованому підході буде залежати від того, який компонент педагогічного процесу виступає в якості основи змісту поняття:

1) зміст освіти (розробка навчальних планів і різнорівневих програм);

2) процес навчання (відбір форм, методів і прийомів навчання);

3) будова системи навчання у ВНЗ (формування різних факультетів і груп).

У якості суб'єкта проектування може виступати педагог чи група спеціалістів, що здійснюють проектну діяльність.

Оскільки проектування завжди пов'язане з вивченням закономірностей і особливостей розвитку педагогічного процесу чи системи, то до його завдань науковці відносять:

- обґрунтування конкретних напрямків пошуку та створення умов для розвитку і виховання людини, активізації її внутрішніх резервів, соціального самовизначення;

- прогнозування розвитку педагогічних процесів та систем;

- створення, забезпечення, організацію процесів педагогічного функціонування, які дозволять визначити бажані результати і реалізувати їх досягнення;

- педагогічний аналіз і координацію діяльності педагогів, а також корекцію педагогічних процесів.

Успіх майбутнього проекту буде залежати від етапів проектування. Науковці пропонують різні варіанти побудови консеквентних фаз проектної діяльності, які являють собою логіку проектування. Розглянемо деякі з них. У педагогічній літературі найбільш поширеним до опису процесу проектування є технологічний підхід, оскільки він дозволяє не тільки полегшити і спростити проектну діяльність, але й нейтралізувати вплив суб'єктивних факторів при її виконанні. При технологічному проектуванні М.В.Кларін [6] припускає наступну логіку:

- підготовка цілей і їх максимальне уточнення, формулювання цілей з орієнтацією на досягнення результатів;

- підготовка матеріалу, засобів і організація ходу навчання відповідно до цілей;

- оцінка поточних результатів, корекція навчання;

- аналіз і заключна оцінка результатів [6, с. 19].

В.В.Серіков [12] зазначає, що педагогічне проектування повинно проходити наступні етапи:

- розробка задуму;

- діагностичне завдання мети;

- визначення складу і умов, що сприятимуть новоутворенню;

- узагальнена характеристика педагогічної ситуації;

- динамічне структурування процесу;

- знаходження педагогічних засобів;

- продумування варіантів поведінки педагога;

- діагностика результатів.

В.С.Безрукова [1] визначає проектування як частину педагогічної діяльності і виділяє такі його елементи, як:

- моделювання (утворення моделі);

- проектування (створення проекту);

- конструювання (створення конструкту як складової проекту).

Т.Сокомото [14] презентує наступну модель етапів проектування:

- аналіз навчального матеріалу (первинний і докладний аналіз змісту навчальних предметів);

- оцінка фрагментів навчальних матеріалів (змістова і формальна);

- установка елементів навчальної діяльності і розробка інструментарію;

- розподіл ролей між учителем і учнями;

- репрезентація закінченої теми;

- написання плану заняття;

- підготовка засобів навчання;

- заключна доробка плану заняття.

Найбільш повну характеристику етапів проектування, що спрямована на розвиток і самореалізацію особистості, на нашу думку, дають О.В.Киричук і О.М.Коберник [5]:

- психолого-педагогічна діагностика вихідного стану об'єкта психолого-педагогічної діяльності;

- соціально-психологічна діагностика психолого-педагогічної ситуації функціонування об'єкта;

- визначення та обґрунтування педагогічних шляхів впливу на досягнення бажаного стану об'єкта з конкретизацією педагогічних завдань;

- прогнозування динаміки активності об'єкта педагогічного регулювання та динаміки його змін під впливом педагогічної активності, визначення етапів контрольної діагностики;

- організація діяльності об'єкта;

- моніторинг динаміки активності об'єкта педагогічного управління;

- поточне регулювання та корекція шляхів управління навчально-виховним процесом;

- підсумкова діагностика рівня стану об'єкта, зіставлення його з прогнозованим, розроблення проекту на новий етап розвитку об'єкта [5, с. 7].

Аналіз різних схем проектування дозволив нам виділити його загальні етапи: 1) аналітико-підготовчий – вирішення про необхідність проектування нової системи, аналіз гіпотез про варіанти досягнення мети; 2) етап моделювання – обґрунтування і теоретична розробка нової моделі педагогічного процесу, дослідження умов для її успішного функціонування; 3) фаза конструювання елементів створеного проекту, що дозволяє прискорити його застосування в реальних умовах педагогічної діяльності; 4) діагностика – аналіз динаміки показників педагогічного процесу, а також оформлення експертизи результатів проекту. Кожний етап має свої завдання та внутрішню логічну структуру дій.

На нашу думку, дотримання вищезазначених етапів проектування повною мірою забезпечить конструювання диференційованого підходу до навчального процесу.

## Література

1. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика / В. С. Безрукова. — Екатеринбург : Деловая книга, 1996. — 342 с.

2. Джонс Дж. Методы проектирования. — М. : Мир, 1986. — 326 с.

3. Єрмаков І. Г. Компетентнісний потенціал проектної діяльності / І. Г. Єрмаков // Школа. — 2006. — № 5. — С. 5—11.

4. Каратаєва М. Проектування — перспективна технологія / М. Каратаєва // Дошкільне виховання. — 2006. — № 10. — С. 14—15.

5. Киричук О. В. Психолого-педагогічне проектування навчально-виховного процесу / О. В. Киричук, О. М. Коберник // Педагогіка і психологія. — 1996. — № 4. — С. 4—9.

6. Кларін М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларін. — М. : Арена, 1994. — 224 с.

7. Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения / В. В. Краевский. — М., 1977. — 231 с.
8. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. / А. С. Макаренко. — М., 1983. Т. 1. — 169 с.
9. Муравйова Г. Е. Вопросы теории проектирования образовательных процессов / Г. Е. Муравйова // Педагогическое образование и наука. — 2002. — № 4. — С. 14—21.
10. Остапчук О. Ефективні педагогічні системи інноваційна стратегія проектування / О. Остапчук // Рідна школа. — 2004. — № 11. — С. 16—19.
11. Проектирование и экспертиза инновационной деятельности в образовании. — М.: ЦГСДОД, 2001. — 64 с.
12. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. — М. : Логос, 1999. — 272 с.
13. Советский энциклопедический словарь. — М. : Советская энциклопедия, 1989. — 1600 с.
14. Сокомото Т. Проектирование процесса обучения / Т. Сокомото // Вопросы психологии. — 1993. — № 2. — С. 12—15
15. Стрельников В. Теоретичні основи проектування як складової професійної діяльності педагога / В. Стрельников // Імідж сучасного педагога. — 2004. — № 7. — С. 31—33.
16. Халлерн Д. Психология критического мышления / Д. Халлерн. — Спб., 2000. — 56 с.
17. Чорноморець І. Інноваційні технології навчання географії: Методологічні аспекти проектування / І. Чорноморець // Географія та основи економіки в школі. — 2006. — № 2. — С. 45—48.

---

## **DESIGNING AS A METHOD OF DIFFERENTIATION OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE PROCESS AT HIGHER PEDAGOGICAL SCHOOLS**

**E. Goncharova**

The object of the author's investigation is designing of differentiation of teaching foreign language process at higher pedagogical schools. On the basis of theoretical generalization of scientific literature the author points out the main phases of pedagogical designing.

Key words: pedagogical designing, differentiation, teaching foreign language, higher pedagogical schools.

УДК 378.174

## ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНІ УМІННЯ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Карпенко Є.М.

*Стаття присвячена формуванню інформаційно-аналітичних умінь у майбутніх учителів у процесі фахової підготовки та виявленню їх місця у структурі професійної компетентності вчителя іноземних мов. Пропонується теоретико-практичне обґрунтування порушеної проблеми та окреслюються шляхи її подальшого дослідження.*

*Ключові слова:* інформаційно-аналітичні вміння, вчитель іноземних мов, фахова підготовка, професійна компетентність.

*Статья посвящена формированию информационно-аналитических умений у будущих учителей в процессе профессиональной подготовки и определению их места в структуре профессиональной компетентности учителя иностранных языков. Автор статьи предлагает теоретико-практическое обоснование данной проблемы и очерчивает пути ее дальнейшего исследования.*

*Ключевые слова:* информационно-аналитические умения, учитель иностранных языков, профессиональная подготовка, профессиональная компетентность.

**Метою** статті є спроба науково обґрунтувати місце інформаційно-аналітичних умінь у структурі професійної компетентності вчителя іноземних мов.

Суспільство XXI століття знаходиться на якісно новому етапі свого розвитку, відмінною рисою якого є значне підвищення ролі інформаційних процесів, створення глобального інформаційного простору. Інформація в інформаційному суспільстві виходить на перший план, а здатність накопичувати знання та використовувати їх для розв'язання складних завдань стає особливо важливою. Майбутній фахівець повинен не лише володіти спеціальною інформацією, але й уміти орієнтуватися в інформаційних потоках, освоювати нові технології, самостійно приймати виважені рішення. При цьому формування умінь ефективної роботи з інформацією повинно бути спеціально організованим цілеспрямованим процесом, що передбачає навчання різних категорій споживачів спеціальних інформаційних знань та вмінь [1, с. 21]. Проте цілісна державна концепція інформаційної освіти в Україні ще недостатньо сформована. Уміння ефективної роботи з інформацією, її пошуку, обробки та використання у навчальній та професійно спрямованій діяльності часто асоціюються з техніко-технологічними аспектами інформатизації, оволодіння навичками роботи з персональним комп'ютером. Однак поняття інформаційної грамотності включають не

лише уміння ефективного користування інформаційно-комунікаційними технологіями. Це насамперед уміння ефективної роботи з інформацією.

На конференції з інформаційної грамотності у Празі (the Prague Conference of Information Literacy Experts), яка відбулася 20–23 вересня 2003 року, було вирішено організувати Міжнародний альянс з інформаційної грамотності (International Alliance for Information Literacy). Альянс визначає інформаційну грамотність як здатність ідентифікувати потребу в інформації, виявляти, знаходити, аналізувати, оцінювати та ефективно використовувати інформацію для розв'язання певних питань та проблем. Отже, інформаційну грамотність вважають основною компетенцією особистості, яка є необхідною для постійного вдосконалення професійної компетентності [9].

У програмі ЮНЕСКО «Інформація для всіх» особливу увагу приділено підготовці учителів, оскільки саме від них залежить розвиток інформаційної культури молоді. Серед умінь, необхідних сучасному вчителю, виділено вміння систематично підвищувати свою кваліфікацію, застосовувати раціональні прийоми пошуку, аналізу, відбору, систематизації, узагальнення та використання інформації, у тому числі навчального матеріалу, орієнтуватися в інтенсивному потоці інформації, що стосується відповідної предметної галузі та суміжних галузей [3].

У руслі нової мовної політики формування умінь ефективної роботи з інформацією є компонентом професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, що зазначено у Рекомендаціях Ради Європи. Основу професіограми майбутнього вчителя іноземних мов складає інформаційна компетенція, яку Рада Європи виділила як основну характеристику фахівця XXI століття. Серед умінь, які включає дана компетенція, особливо важливими з професійної точки зору для майбутніх учителів іноземних мов є вміння аналізувати інформацію, зібрану з різних джерел, у тому числі іншомовних, з точки зору її достовірності, точності, корисності для розв'язання професійних завдань; розпізнавати суперечливі дані, судження, аргументи та використовувати у власній професійній діяльності лише достовірні та перевірені дані [6].

У психолого-педагогічній і методичній літературі останніх років ідеї корекції цілей і оновлення змісту професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічних ВНЗ досить добре представлені у роботах Н.Г.Ничкало, Л.П.Пуховської, О.А.Дубасенюк, Г.Н.Ігнатенко, Н.Ф.Бориско та інших. У дослідженнях розглядається проблема інтеграції вітчизняної освіти у світовий інформаційний простір, формування у майбутніх учителів умінь, які дозволяють вистояти під натиском інформації, володіти відповідною особистісною спрямованістю, бути здатним самостійно приймати рішення на основі власної системи знань та досвіду. Вчені вважають, що залучення до процесу навчання у ВНЗ сучасних освітніх технологій, спрямованих на розвиток зазначених якостей та умінь, є ефективним засобом формування професійної компетентності учителя, спроможного підготувати інтелектуальних компетентних учнів.

Виходячи з нових вимог до підготовки вчителів у спеціалізованих вищих навчальних закладах, формування перспективної системи освіти майбутніх учителів іноземних мов доцільно спрямувати, зокрема, на розвиток двох типів умінь, що взаємодоповнюються: умінь орієнтуватись у швидкозмінюючій інформації, обираючи необхідне, умінь аналізу отриманої інформації та її ефективного використання у професійній діяльності. Отже, інформаційно-аналітичні вміння є одним із важливих компонентів сучасної системи професійної освіти майбутніх учителів іноземних мов, що й зумовлює актуальність даної статті.

Проте рівень сформованості інформаційно-аналітичних умінь майбутніх учителів є недостатнім. Про це свідчать результати анкетування серед студентів III–IV курсів інституту іноземної філології ЖДУ імені Івана Франка, що виявило випадки недостатнього аналітичного ставлення студентів до навчального матеріалу (58%), намагання заучування прикладів та аргументів, наведених у підручниках (67%), труднощі у викладі власної точки зору (49%) тощо. Серед причин, що, на нашу думку, обумовлюють вищенаведені труднощі, є такі, що зумовлені недоліками навчальних програм та підручників, наприклад, недостатня кількість завдань, спрямованих на формування найважливіших аналітичних операцій, та такі, що зумовлені недостатньо ефективною організацією навчального процесу, тобто

відсутністю попередження автоматичного запам'ятовування, недостатнього формування навичок самоконтролю, використання вправ і завдань, спрямованих здебільшого на контроль отриманих знань, а не на обробку отриманої інформації [7]. Проблемі формування інформаційно-аналітичних умінь присвячено низку праць вітчизняних та зарубіжних учених. Проте нам невідомі результати комплексного психолого-педагогічного дослідження даної проблеми. За відсутності визначення, яке відповідає б принципам формування професійних умінь майбутніх учителів іноземних мов, а також в опорі на попередні дослідження вітчизняних та зарубіжних вчених (Т.Воропай, М.Кларін, А.Коржуєв, Н.Кравченко, К.Мередіт, Т.Олійник, Є.Полат, Дж.Стіл, Ч.Темпл, О.Тягло, М.Чошанов, Д.Халперн, Е. де Боно та ін.) ми пропонуємо робоче визначення інформаційно-аналітичних умінь. Це інтелектуальне новоутворення, що полягає у вмінні знаходження необхідної інформації, її всебічної обробки та застосування у власній професійній діяльності.

Здатність умілого оперування інформацією задля вирішення професійних завдань, її критичного осмислення деякі науковці, зокрема М.А.Чошанов, включають у зміст поняття компетентність сучасного фахівця [8]. Саме ж поняття “компетентність” визначається у науковій літературі по-різному, оскільки перемижується з психологічними, соціологічними, педагогічними поняттями та категоріями. Загальноприйнятий зміст поняття “компетентність” зводиться до володіння знаннями, досвідом та правами у певній сфері діяльності, таке визначення подається у словниках та енциклопедіях. Аналіз психолого-педагогічної літератури виявив відсутність єдності у трактовці поняття “професійна компетентність”. Так, А.К.Маркова трактує професійну компетентність як психічний стан, що дозволяє діяти самостійно та відповідально, володіння людиною здатністю та вмінням виконувати певні трудові функції [5]. А.І.Міщенко розуміє професійну компетентність учителя як єдність теоретичної готовності педагогічно мислити та практичної готовності педагогічно діяти. Вчені (Н.В.Кузьміна, Є.С.Кузьмін, Ю.Ємельянов, З.Ф.Єсарева та ін.) вводять поняття “професійно-педагогічна компетентність”, що являє собою сукупність умінь педагога як суб'єкта педагогічного впливу особливим чином структурувати наукове та практичне знання з метою кращого вирішення педагогічних завдань. Розвитку професійно-педагогічної компетентності присвячені дослідження таких вітчизняних науковців, як Н.М.Бібік, Л.С.Вашченко, М.І.Жалдак, О.І.Локшина, О.В.Овчарук, Л.І.Парашенко, О.І.Пометун, О.Я.Савченко, І.В.Табачек, О.І.Шувалова та інших, зарубіжних науковців В.А.Адольфа, Є.В.Бондаревської, В.Н.Введенського, І.А.Зимньої, І.Ф.Ісаєва, Н.В.Кузьміної, А.К.Маркової, Н.Н.Нацаренус, А.П.Тряпиціної, А.В.Хуторського, G.Moskowitz, R.L.Oxford, R.C.Scarcella, E.Tarone, G.Yule та інших. У багатьох дослідженнях (М.І.Жалдак, О.І.Пометун, О.І.Шувалова, І.А.Зимня, А.В.Хуторський та ін.) проблема взаємодії особистості з інформаційним середовищем розглядається як проблема формування умінь роботи з інформацією та

інформаційно-комунікаційними технологіями, що є одним із головних критеріїв, які безпосередньо впливають на професійний рівень педагогічної діяльності вчителя.

Психологічна структура педагогічної діяльності – це система, взаємозв'язок і послідовність дій педагога, спрямованих на досягнення поставлених цілей. Н.В.Кузьміна виділяє організаторський, комунікативний, конструктивний і гностичний компоненти структури педагогічної діяльності вчителя [4]. Такий підхід в основному поділяють і інші вчені. Так, наприклад, А.В.Барабанчиков і Ф.П.Тонких аналогічно, виділяючи в структурі педагогічної діяльності чотири компоненти, більш суттєву увагу звертають на комплексний характер їх вияву.

Організаційний компонент вміщує такі складники: способи подачі інформації в процесі її повідомлення учням, вибір різних видів навчально-пізнавальної діяльності учнів таким чином, щоб результати відповідали навчальним цілям; організацію власної діяльності і поведінки в процесі безпосередньої взаємодії із учнями. Комунікативний компонент вміщує: вміння встановлення педагогічно доцільних стосунків із тими, на кого спрямований вплив, вміння попереджати та ліквідувати конфлікти. Конструктивний компонент діяльності вчителя включає: відбір навчальної інформації, її обробку, проектування навчально-пізнавальної діяльності учнів, у якій необхідна інформація може бути засвоєна самостійно.

Рівень гностичних здібностей учителя визначається за вмінням глибоко, всебічно та самостійно пізнавати навколишній світ, інших людей та самого себе. Для розвитку гностичних здібностей необхідно оволодіння діалектичним методом пізнання. А.Л.Бусигіна відмічає, що гностична діяльність включає цілий ряд інтелектуальних умінь: 1) аналізувати конкретні явища; 2) розділяти ціле на структурні елементи; 3) сприймати виникнення проблемної ситуації; формулювати проблему; 4) роз'язувати

проблему відомим способом; 5) знаходити нові способи роз'язання проблеми шляхом висування гіпотез; 6) виявляти зв'язки між явищами, порівнюючи їх між собою; 7) здійснювати перенос уже засвоєних знань на розгляд нових; 8) доводити гіпотезу; 9) перевіряти знайдені рішення; 10) критично оцінювати риси власної особистості; 11) адекватно оцінювати пізнавальні можливості учнів. Гностичні уміння складають основу для розвитку інших умінь. Так, вміння знаходити істотні зв'язки між явищами необхідне для розвитку конструктивного компонента, вміння пізнавати інших людей сприяє удосконаленню комунікативних та організаторських умінь [2]. На основі наведеної класифікації, аналізу науково-педагогічної літератури можна зробити висновки про те, що інформаційно-аналітичні уміння є складовими вміннями гностичної діяльності вчителя та значущим показником його професійної компетентності.

Враховуючи результати аналізу наукової літератури та анкетування серед студентів університету, ми вважаємо, що оскільки процес формування інформаційно-аналітичних умінь обумовлює процеси самоосвіти, професійної самореалізації особистості, сучасна фахова підготовка майбутнього вчителя повинна характеризуватися здатністю формувати потребу в інформаційному середовищі, знання про загальнодоступні джерела інформації та вміння користуватися ними, відбирати, аналізувати, структурувати, систематизувати інформацію та перевіряти її достовірність, а також ефективно застосовувати її у власній професійній діяльності. Недостатня розвиненість вищенаведених умінь знижує ефективність навчання та виховання, тому у процесі підготовки педагогічних кадрів особливу увагу доцільно звернути на формування у майбутніх учителів іноземних мов базових інформаційно-аналітичних умінь. Виявлення їх основних характеристик та особливостей розвитку ми вважаємо перспективою подальших досліджень.

## Література

1. Гендина Н. И. Информационное образование и информационная культура личности как факторы развития информационного общества / Н. И. Гендина. — Кемерово : Кемеровская государственная академия культуры и искусств, 2004. — 58 с.
2. Бусыгина А. Л. Профессор–профессия / А. Л. Бусыгина. — Самара : СамГПУ, 1999. — 218 с.
3. Жалдак М. И. Система подготовки учителя к использованию информационной технологии в учебном процессе : автореферат дисс. ... докт. пед. наук / М. И. Жалдак. — М., 1989. — 48 с.
4. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. — Л., 1970.
5. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Советская педагогика. — 1990. — № 8. — С. 82—88.
6. Національна доктрина розвитку України у XXI столітті // Освіта. — 2002. — 24 квітня — 1 травня.
7. Самойлюкевич І. В. Технології критичного мислення як засіб оптимізації розвитку діалогічної мовленнєвої компетенції майбутніх вчителів іноземних мов / І. В. Самойлюкевич, Є. М. Карпенко // Вісник Житомирського державного університету імені І. Франка. — 2005. — № 22. — С. 23—26.
8. Чошанов М. А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения / М. А. Чошанов // Педагогика. — 1997. — № 2. — С. 21—29.
9. Spitzer Kathleen L. Information literacy: Essential Skills for the Information Age / Spitzer Kathleen L., Eisenberg Michael B., Lowe Carrie A. — Office of Educational Research and Improvement (ED). — Washington, DC, 1998. — 349 p.

---

**INFORMATION-ANALYTICAL SKILLS IN THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL COMPETENCE  
OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS**

**Ye.Karpenko**

The paper deals with the formation of information-analytical skills in the process of prospective foreign language teachers' training and their place in the structure of professional competence of foreign language teachers. The theoretic-practical grounding of the problem and possible ways of its further research are proposed.

Key words: information-analytical skills, foreign language teacher, teachers' training, professional competence.

УДК 372.881.1:007

## **О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ**

**Нестеренко С.И.**

*Стаття присвячена дистанційним формам навчання, які в цей час набувають усе більшої популярності. Зазначені форми навчання пропонують зовсім новий підхід до процесу навчання, і тому зіштовхуються із цілим рядом проблем, які розглядаються у даній статті. Програма модернізації освіти, висунута урядом Російської Федерації, передбачає диференціацію підходів до освіти у вигляді різноманітних форм навчання.*

*Ключові слова:* дистанційне навчання, Інститут дистанційного навчання.

*Статья посвящена дистанционным формам обучения, которые в настоящее время приобретают все большую популярность. Указанные формы обучения представляют собой совершенно новый подход к процессу образования и поэтому сталкиваются с целым рядом проблем, рассматриваемым в настоящей статье. Программа модернизации образования, выдвинутая правительством Российской Федерации, предполагает дифференциацию подходов к образованию в виде разнообразных форм обучения.*

*Ключевые слова:* дистанционное обучение, Институт дистанционного обучения.

Всё большее применение в различных сферах деятельности человека в последнее время находят компьютерные телекоммуникации. Эти инновационные технологии открывают новые безграничные возможности в области обучения иностранным языкам, что и объясняет ту большую популярность, которую эти информационные технологии (получившие название “дистанционное обучение”) приобретают в настоящее время. При этом значимость дистанционного обучения обусловлена не только тем, что эти новые прогрессивные информационные формы получения образования открывают принципиально новые возможности и позволяют использовать более широкие ресурсы в системе приобретения знаний, умений и навыков при значительно меньших затратах времени (например, использование Интернет-технологий), но и целым рядом социальных проблем.

Отметим некоторые из них. Дистанционное обучение позволяет получить высшее образование широким слоям населения независимо от их возраста и базовой подготовки (среднее, среднее специальное или высшее образование). Немаловажным фактором является также то, что студент может обучаться в вузе, не проживая в месте дислокации этого вуза.

Значимость дистанционного обучения возрастает также в связи с тем, что количество бюджетных мест в вузах в последние годы резко сократи-

лось, что привело к обострению конкурентной борьбы среди абитуриентов при поступлении в вуз. Для того чтобы победить в этой борьбе, абитуриенту приходится усиленно готовиться, нередко прибегая к помощи дорогих репетиторов. В этих условиях дистанционное обучение становится наиболее привлекательным вариантом получения высшего образования.

Учитывая возрастающую популярность рассматриваемой формы обучения среди учащихся, некоторые школы и вузы начинают проявлять всё больший интерес к дистанционному обучению, разрабатывая его основополагающие принципы и методические приёмы.

Так, в 1995 г. на базе лаборатории средств обучения иностранным языкам при учебном центре Федерального института развития образования (УЦ ФИРО) была создана лаборатория дистанционного обучения иностранным языкам, основной задачей которой была не только разработка теории дистанционного обучения, но и создание практических курсов новой информационной технологии и подготовки квалифицированных кадров (среди учителей школ и преподавателей вузов) для внедрения новых приёмов обучения в практику преподавания. В том же году в Челябинске был выпущен первый курс дистанционного обучения “Компьютерные телекоммуникации–школе” (авторы Е.С.Полат, А.Е.Петров и др.), который прошёл апробацию в ряде регионов России. Позднее были



изданы новые материалы и учебные пособия (например, “Дистанционное обучение” под редакцией Е.С.Полат. — М. : Владос, 1998; “Теория и практика дистанционного обучения” под редакцией Е.С.Полат. — М., 2004 и др.), которые получили высокую оценку у преподавателей вузов и школ.

По приказу ректора НГЛУ им. Н.А.Добролюбова в университете в 2006 г. был открыт Институт дистанционного обучения, основной целью которого является обеспечение высшим образованием наибольшего количества потенциальных студентов и предоставление этим студентам оптимальных условий получения образования по формуле дистанционного обучения. Институт дистанционного обучения предлагает обучающимся целый ряд специальностей, которые в настоящее время востребованы на рынке труда: “Документоведение и документационное обеспечение управления” (ДООУ), “Менеджмент организации: гостиничный и туристический бизнес”, “История и теория изобразительного искусства”, “Журналистика”, “Финансы и кредит”, “Культурология”, “Реклама”. Для решения важной стратегической задачи – обеспечения школ области преподавателями иностранных языков, владеющих приемами и методами дистанционного обучения, – в институте была введена специальность “Теория и методика преподавания иностранных языков”.

Новый институт быстро приобрел широкую известность, т.к. многие абитуриенты предпочитают получить образование по указанным выше специальностям именно в лингвистическом университете, справедливо полагая, что именно здесь обеспечивается высокий уровень владения иностранными языками. Их выбор является вполне резонным, поскольку в современных условиях усиления экономических и культурных связей между государствами произошло значительное возрастание роли и значимости иностранных языков, и деловые люди не могут успешно вести свой бизнес без достаточно устойчивого и гибкого владения иностранным языком (причём по всем видам речевой деятельности), соблюдая при этом основные этические нормы речевого поведения. Успешное решение таких задач может быть достигнуто только при использовании высокоэффективной методики обучения иностранному языку и высококвалифицированных кадрах, способных внедрить эту методику в процесс обучения.

В этих условиях особая ответственность ложится на кафедру иностранных языков. Приоритетная задача кафедры – формирование у студентов прочной и гибкой языковой компетенции. Для решения указанной задачи на кафедре используется принятая официально в НГЛУ коммуникативно-когнитивная методика, которая предполагает глубокое осознание целостной системы языка и сознательный подход к применению языковых средств в процессе решения коммуникативно-практических задач в личной, общественной или профессиональной сфере общения.

Однако решение этой задачи для кафедры приобретает в данном случае чрезвычайно сложный характер, учитывая широкий диапазон предлагаемых специальностей, разноуровневую подготовку

набранного контингента и большое количество обучающихся. В этой ситуации следует признать, что единственным методом, способным обеспечить адекватное владение умениями и навыками иноязычной речи, являются формы дистанционного обучения. Таким образом, основным направлением, над которым предстоит работать преподавателям кафедры, является реализация традиционной университетской методики через призму задач дистанционного обучения и посредством применения его приемов. Задача, безусловная, объемная и трудоёмкая, и решена она может быть лишь в несколько этапов.

В настоящее время преподаватели кафедры занимаются подготовкой Учебной Программы, которая нацелена на ликвидацию разноуровневости базовой подготовки абитуриентов. В программе выделяются две части – базовая (основы английского языка) и расширенная (программа, ориентированная на определенные специальности). В соответствии с этой программой преподаватели кафедры разрабатывают Учебно-методические комплексы материалов (по различным специальностям), которые представлены как в распечатанном виде (в виде учебно-методических пособий), так и в виде программ и материалов, размещённых на нашем сайте. Эти материалы включают отдельные тематические тексты, грамматический материал, глоссарии, упражнения, тесты и другие задания различной сложности. Указанные материалы доступны учащимся с различным уровнем подготовки и в то же время ориентируют их на конечный результат, показывая им перспективу их учебной работы, что позволяет им работать на опережение.

Ещё одна трудность работы кафедры заключается в том, что обучение перечисленным выше специальностям не практиковалось в лингвистическом университете, и преподавателям приходится создавать новые материалы, по отдельным направлениям, которые, будучи ориентированными на определенный контингент и определенные специальности, могли бы широко использоваться на общих занятиях. Примером такого пособия может служить УМР И.А.Юсуповой “Деловой английский для начинающих”. Использование подобных пособий на начальном этапе имеет целью получить на выходе высококвалифицированных специалистов (по избранной специальности).

Ещё одной особенностью дистанционного обучения является отсутствие регулярной обратной связи (студент-преподаватель), позволяющий оптимизировать уровень обученности студента, поскольку основная учебная работа осуществляется им самостоятельно. Контроль и оценка уровня сформированности лексических, грамматических и фонетических навыков и умений имеет место только во время довольно коротких сессионных периодов, когда преподаватели встречаются со своими студентами. Весьма продуктивным способом контакта преподавателя со студентом является работа в режиме “On-line”. Однако в настоящее время этот вид взаимосвязи между студентом и преподавателем весьма затруднен, т.к. он предполагает вовлечение больших материальных и временных затрат со стороны преподавателя (что,

в свою очередь, связано с соответствующим материальным вознаграждением преподавателя).

Важную роль в процессе обучения играет также наличие достаточного количества тестов, которые дают возможность и студентам, и преподавателям получить адекватную оценку знаний, а студентам позволяют также усовершенствовать свои знания, умения и навыки. В настоящее время на кафедре имеются тесты самого разнообразного характера (тесты общей языковой компетенции, проспективные тесты, тесты итогового контроля), а также тесты промежуточного и текущего контроля, которые исполняют как функции контроля, так и обучающие функции. Чрезвычайно актуальным моментом при организации учебно-методического комплекса материалов при дистанционном обучении является компьютеризация материалов, предоставляемых студентам. Это, в свою очередь,

обуславливает дополнительные трудности для кафедры: во-первых, осуществление самого процесса компьютерной записи самих материалов и, во-вторых, повышение компьютерной грамотности преподавателей, которым предстоит работать с данными программами.

Институт дистанционного обучения делает первые шаги, но уже имеющийся небольшой опыт показывает, что это, несомненно, прогрессивная форма организации учебной деятельности, которая имеет большие потенциальные возможности в плане повышения уровня образованности населения в целом и подготовки специалистов высокой квалификации. Представляется, что будущее образования неотделимо от дистанционной формы обучения, что делает её одним из приоритетных направлений системы непрерывного повышения уровня образования.

---

## TO THE PROBLEM OF DISTANCE LEARNING

**S.Nesterenko**

The article is devoted to virtual forms of education which is gaining popularity very quickly nowadays. Representing a new approach to the process of education it has to face a number of problems which are considered in the article: working out new syllabus, developing special teaching materials, computerizing these materials, improving the teachers' computer skills and others.

Key words: distance learning, Institute of Distance Learning.

УДК 372.881.111.1:81'246.2

## КАК БОРЬТСЯ С ВЛИЯНИЕМ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ РОДНОГО И ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ?

Деева И.М.

*Мовна інтерференція, яка існує при засвоєнні будь-якої іноземної мови, в тому числі й англійської, є одним із негативних факторів, що ускладнюють успішне оволодіння мовою. В поданій статті перелічуються основні типи помилок, викликані міжмовною та внутрішньомовною інтерференцією, називаються деякі шляхи їх усунення.*

*Ключові слова:* мовна інтерференція, попередження та усунення мовної інтерференції, мовні одиниці.

*Языковая интерференция, имеющая место при усвоении любого иностранного языка, в частности и английского, является одним из негативных факторов, затрудняющих успешное овладение языком. В данном сообщении перечисляются основные типы ошибок, вызываемых межъязыковой и внутриязыковой интерференцией, и намечаются некоторые пути их устранения.*

*Ключевые слова:* языковая интерференция, предупреждение и устранение языковой интерференции, языковые единицы.

Межъязыковая и внутриязыковая интерференция является одним из факторов, серьезно влияющих на усвоение иностранного языка. В данном сообщении предлагается краткая характеристика наиболее частотных случаев обоих типов интерференции и некоторые пути устранения ошибок, связанных с этим явлением.

Интерференция как родного (SL), так и изучаемого языка (TL) основана на законе аналогии и может проявляться в различных сферах лексики и грамматики: это словоупотребление и словообразование, сочетаемостные особенности лексических единиц, структура предложения и порядок слов, отдельные группы существительных, числительных, предлоги и артикли и др.

Рассмотрим оба типа интерференции по отдельности и остановимся на наиболее типичных ошибках, возникновение которых объясняется интерферирующим влиянием тех или иных единиц, форм или конструкций. Следует оговорить, что перечисленные ниже ошибки не ранжированы по уровню подготовленности студентов: их частотность может варьировать на разных этапах обучения, а некоторые в силу своей природы преследуют студента буквально до выпускного курса.

I. Межъязыковая интерференция

1. Смешение *yes* и *no* в репликах, следующих за отрицательными вопросами или высказываниями.

Ср.: – Вы не придете?

– Нет, приду. **No**, I will.\*

– Да, не приду. **Yes**, I won't.

(\* Слова или части предложения, набранные жирным шрифтом, являются ошибочными).

2. Двойное отрицание по аналогии с русским языком.

Ср.: Я ничего не знаю. I don't know **nothing**.

3. Неправильное употребление единственного числа существительных, следующих за числительными, содержащими цифру "1".

Ср.: Двадцать один мальчик. Twenty one **boy**.

4. Использование числительного *one* вместо неопределенного артикля.

Ср.: Одна женщина сказала... **One** woman said that...

Здесь, разумеется, не имеются в виду другие случаи, например, когда имеет место контраст: Only one student got a good mark but all the others failed.

5. Употребление наречия вместо прилагательного в предложениях с глаголом-связкой *to look*, *to smell*, *to feel* и др.

Ср.: Она выглядела замечательно. She looked **wonderfully**. Или: Он чувствовал себя ужасно. He felt **awfully**.

6. Использование множественного числа существительных типа *advice*, *hair* и соответственно глагола-сказуемого во множественном числе.

Ср.: У него короткие волосы. He has short **hairs**. Или: His **hairs** are short.

7. Ошибки в употреблении предлогов.

Ср.: лежать на солнце, загорать – *to lie/bask on* the sun.

Еще примеры: на картинке – on the picture, виноват в ч.-л. – guilty in smth.

Ошибки этой группы достаточно многочисленны.

8. Ошибочное приращение русским словам группы pluralia tantum такого же статуса в английском языке и наоборот.

Ср.: Мои деньги были на столе. My money **were** on the table.

9. Ошибки в употреблении и переводе так называемых “ложных друзей переводчика”.

Ср.: аккуратный – **accurate**.

II. Внутряязыковая интерференция.

1. Смешение однокоренных слов, паронимов и других лексических единиц, объединенных общепринятым термином “confusibles”. Данная группа слов – существительных, прилагательных, глаголов – достаточно обширна; из них наиболее репрезентативными являются прилагательные.

Ср.: politics – policy; economic – economical; imaginative – imaginary – imaginable; elementary – elemental; successful – successive; conscience – conscious – consciousness – conscientious; to persecute – to prosecute – to pursue; to lie – to lay; to rise – to raise – to arouse – to arise и мн. др.

2. Употребление much с исчисляемыми существительными.

Ср.: **much** trees.

3. Неправильный порядок слов или/и излишнее употребление вспомогательного глагола to do в дополнительных придаточных предложениях, вводимых относительными местоимениями или наречиями.

Ср.: He didn't tell us where **was he** going.

I don't know what **does he** say.

4. Использование too вместо either в отрицательных предложениях.

Ср.: – I don't like him.

– And I don't like him **too**.

5. Трудности, наблюдающиеся в словах, в которых не работает, по тем или иным причинам, закон аналогии.

Ср.: construction, constructive, to construct vs destruction, destructive, to **deconstruct** (вместо to destroy).

Большинство приведенных выше примеров могут, разумеется, быть дополнены и расширены преподавателями практики английского языка, в том числе и за счет индивидуальных ошибок обучающихся.

Представляется, что работа над ошибками, вызванными интерференцией, заслуживает самого пристального внимания и усилий со стороны преподавателя. При этом, памятуя об известной поговорке “Prevention is better than cure”, целесообразно сосредоточиться на предупреждении ошибок, а при необходимости “и на их искоренении, используя готовые упражнения или создавая новые (например, объяснить употребление тех или иных единиц, перевести с одного языка на другой, использовать в предложениях разных типов, в расказах и диалогах и т.д.). Несомненно, пользу студентам приносят специальные тетради, в которых они фиксируют слова, словосочетания и конструкции, где ошибки наиболее частотны и типичны. Полезной представляется также работа по составлению самими студентами объяснительных и тренировочных упражнений.

Как показывает многолетний опыт автора, отраженный еще в конце прошлого века в допущенной Министерством просвещения СССР в качестве учебного пособия книге “Лексико-грамматические трудности английского языка” (Деева, 1976), систематическая деятельность в данном направлении, безусловно, приносит положительные результаты.

### Литература

1. Деева И. М. Лексико-грамматические трудности английского языка / И. М. Деева. — Ленинград : Просвещение, 1976.

---

## HOW TO OVERCOME NATIVE AND FOREIGN LANGUAGES INTERFERING INFLUENCE IN THE PROCESS OF LANGUAGE LEARNING?

I. Deyeva

The paper is devoted to the analysis of linguistic units which are often misused by Russian learners because of the interfering influence either of Russian grammar and usage or of similar phenomena within the English language itself. Correspondingly, the units under consideration are divided into two groups. It is suggested that teachers should pay due attention to the prevention and elimination of various kinds of errors caused by linguistic interference.

Key words: linguistic interference, prevention and elimination of linguistic interference, linguistic units.

УДК 811.111(07)

## **ВИМОГИ ДО ВОЛОДІННЯ МОВЛЕННЕВОЮ КОМПЕТЕНЦІЄЮ СТУДЕНТАМИ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ**

**Задорожна І.П.**

*У статті проаналізовано вимоги до рівня володіння мовленнєвою компетенцією студентами мовних спеціальностей на початковому етапі; уточнено перелік знань (декларативних і процедурних) та умінь говоріння, аудіювання, читання та письма, необхідних для оволодіння студентами першого і другого курсів. **Ключові слова:** рівень володіння мовленнєвою компетенцією, студенти мовних спеціальностей, англійська мова, початковий етап, знання та мовленнєві вміння.*

*В статье проанализированы требования к уровню языковой компетенции студентов языковых специальностей на начальном этапе; уточнен перечень знаний (декларативных и процедурных) и умений говорения, аудирования, чтения и письма, необходимых для овладения студентами первого и второго курсов.*

***Ключевые слова:** уровень языковой компетенции, студенты языковых специальностей, английский язык, начальный этап, языковые знания и умения.*

Сучасні публікації [1; 4; 5] свідчать про актуальність проблеми визначення рівня володіння іншомовною комунікативною компетенцією на різних етапах навчання з метою встановлення чітких орієнтирів при визначенні мети навчання, оцінці досягнень та можливостей подальшого вдосконалення знань і вмінь з іноземної мови.

Вимоги до рівня володіння англійською комунікативною компетенцією студентами факультетів іноземних мов у різні роки навчання обґрунтовано в Програмі з англійської мови для університетів / інститутів (далі – Програма) [3]. Попри значні досягнення, одним із яких є врахування й адаптація Загальноєвропейських Рекомендацій до особливостей і можливостей вітчизняної системи освіти, Програма має і певні недоліки. Зокрема, у документі не чітко визначено критерії, за якими окреслено зміст зазначених компетенцій; зосереджено увагу на вміннях і навичках, тоді як поняття “компетенція” охоплює ще й знання, які не завжди представлені в Програмі; не розмежовано вміння діалогічного і монологічного мовлення. Тому, на нашу думку, вимагають деякого уточнення вимоги до володіння англійською комунікативною компетенцією на різних етапах навчання. Обсяг статті не дозволяє проаналізувати вимоги до рівня сформованості усіх компонентів комунікативної компетенції протягом усього періоду навчання. Тому зупинимося на мовленнєвій компетенції, яка є однією з основних складових комунікативної компетенції [4; 5], і обмежимося початковим етапом. Отже, **мета**

статті – уточнити вимоги до рівня сформованості мовленнєвої компетенції студентів мовних спеціальностей на початковому етапі навчання.

Мовленнєву компетенцію, яка, в свою чергу, охоплює чотири види компетенцій: в аудіюванні, читанні, говорінні (в діалогічному та монологічному мовленнях) і письмі, – визначають як знання способів формування і формулювання думок за допомогою мови, яке забезпечує можливість організувати і здійснити мовленнєву дію (реалізувати комунікативний намір), а також здатність користуватися такими способами для розуміння думок інших людей і висловлювання власних суджень, уміння користуватися мовою в мовленнєвому акті [7, с. 140].

У визначенні етапів керуватимемося Програмою, згідно з якою підготовка фахівців охоплює п’ять рівнів відповідно до п’яти років навчання у вищому навчальному закладі. Наприкінці другого курсу студенти повинні володіти мовою на рівні просунутого незалежного користувача (рівень В2), четвертого курсу – на рівні досвідченого автономного користувача (рівень С1), п’ятого курсу (чи магістратури) – на рівні досвідченого автономного користувача (рівень С2) [3, с. 14]. Відповідно, доцільно виділити три етапи підготовки: початковий (I–II курси), основний (III–IV курси) та просунутий (V курс, магістратура).

Рівень мовленнєвої компетенції ми визначитимемо переліком необхідних знань (декларативних

і процедурних) та комплексом умінь. Мовленнєве вміння – це здатність керувати мовленнєвою діяльністю при вирішенні комунікативних завдань у нових ситуаціях спілкування [2, с. 96].

Говоріння є продуктивним видом мовленнєвої діяльності, пов'язаним із передачею усних повідомлень будь-яких видів від мовця до слухача [6, с. 5]. Стосовно говоріння комплекс умінь для кожного року визначатимемо відповідно до: комунікативного наміру і змісту висловлювання; якості мовленнєвого висловлювання з точки зору складності, обсягу, мовних труднощів, різноманітності мовних засобів, швидкості мовлення, ступеня впевненості у використанні мовних засобів, наявності зайвих пауз і повторів; спонтанності мовлення; ступеня самостійності в ході мовленнєвих контактів, яка виражається в ініціативності, відсутності допомоги.

Відповідно в *монологічному* мовленні наприкінці *першого* курсу студенти повинні вміти: *описувати людей, місця, події, предмети та процеси; повідомляти факти; висловлювати почуття; коротко коментувати точки зору інших; узагальнювати отриману інформацію та коментувати її; аргументувати свою точку зору; робити коротку підготовлену презентацію; використовувати усномовленнєві формули для початку, продовження та завершення розмови, порівняння та протиставлення, висловлювання сподівань, наведення прикладів; висловлюватися спонтанно на знайомі теми, хоча з деякими труднощами і паузами в процесі підбору лексичних одиниць і граматичних форм, що не утруднює розуміння мовлення слухачами; продукувати мовленнєві відрізки у досить швидкому темпі навіть за умови хезитації під час пошуку структур чи виразів; знати: структуру усних повідомлень (описів, фактів, коментарів); структуру презентацій; заповнювачі мовчання; засоби міжфразового зв'язку; усномовленнєві формули для початку, продовження та завершення розмови, порівняння та протиставлення, висловлювання сподівань, наведення прикладів (декларативні знання); як структурувати матеріал для презентації (процедурні знання).*

У *діалогічному* мовленні студенти повинні вміти: *ставити запитання і давати відповіді, ініціюючи та підтримуючи розмову; висловлювати власну точку зору; у разі незрозуміння попросити співрозмовника повторити, пояснити чи перифразувати сказане; вживати характерні для діалогічного мовлення засоби (заповнювачі мовчання, неповні репліки тощо); вживати характерні для діалогічного мовлення усномовленнєві формули для внесення, прийняття чи відхилення пропозиції, вибачення, пояснення, обміну особистою інформацією, перепитування, знайомства, висловлення подяки, співчуття; продукувати мовленнєві відрізки у досить швидкому темпі навіть за умови хезитації під час пошуку структур чи виразів; висловлюватися спонтанно на знайомі теми, хоча з деякими труднощами і паузами в процесі підбору лексичних одиниць і граматичних форм, що не утруднює розуміння мовлення слухачами; знати: роль та можливості комунікації; характерні для діалогічного мовлення засоби (заповнювачі мовчання, неповні репліки тощо); усномовленнєві формули для внесення, прийняття чи відхилення пропозиції, вибачення, пояснення, обміну особистою інформацією, перепитування, отримання інформації,*

*знайомства, висловлення подяки, співчуття (декларативні знання); як ініціювати і підтримувати розмову (процедурні знання).*

Читання – рецептивний вид мовленнєвої діяльності, який включає техніку читання та розуміння того, що читається [6, с. 64]. У контексті підготовки майбутніх учителів мова йде, в першу чергу, про розуміння, яке здійснюється на основі навичок і умінь, сформованих у читача.

Перелік умінь читання визначатимемо з урахуванням: комунікативного наміру, якості мовленнєвого висловлювання, яке сприймається; точності і повноти розуміння інформації; використання опор у тексті для розуміння та прогнозування змісту.

Протягом *першого* року навчання Програма акцентує увагу на читанні оповідань, описів, особистих листів, газетних статей, доповідей, оригінальних творів художньої літератури, підібраних відповідно до рівня студентів [3, с. 83]. Наприкінці *першого* курсу студенти повинні вміти: *виділяти основні ідеї, фактичну та основну інформацію в нескладному тексті; розуміти запитання, прохання, вимоги, інструкції чи поради, викладені простою мовою; розуміти точки зору, почуття; розпізнавати лінію аргументу в тексті; встановлювати логічний/хронологічний зв'язок фактів і подій; прогнозувати зміст тексту на основі заголовка, певних понять, термінів, реалій; знати: види читання, структуру текстів (декларативні знання); як аналізувати та виділяти основну ідею (процедурні знання).*

Аудіювання – це рецептивний вид мовленнєвої діяльності, який забезпечує розуміння того, що сприймається на слух. Перелік умінь аудіювання визначатимемо з урахуванням: комунікативного наміру і змісту висловлювання, що сприймається на слух, якості мовленнєвого висловлювання, точності і повноти розуміння інформації, використання опор у тексті чи власних знань для здогадки чи прогнозування змісту.

На *першому* курсі студенти повинні слухати короткі повідомлення, описи, розмови, теленовини, програми про поточні новини [3, с. 48]. Від себе додамо, що на цьому етапі доцільно також пропонувати студентам перегляд фільмів чи окремих фрагментів, які звучать у середньому темпі і містять не складну лексику.

Наприкінці *першого* курсу студенти повинні вміти: *розуміти факти особистого та суспільного характеру в аудіотекстах, які містять просту лексику та граматичні структури і викладені в нормальному темпі без/чи з мінімальною кількістю фонових шумів; розуміти основні положення і деталі простих аудіотекстів інформативного характеру; розуміти інструкції, викладені простою в лексичному і граматичному плані мовою; розуміти основні положення і деталі простих розмов; розуміти основні положення мовлення, складнішого у змістовому та лінгвістичному плані, за умови, що тема знайома слухачеві і мовлення нормативне; використовувати власні фонові знання та контекст для передбачення розвитку сюжету; виділяти ключові слова, які сприяють розумінню основного змісту.*

Письмо – це продуктивний, інколи репродуктивний вид мовленнєвої діяльності [6, с. 183]. Наприкінці *першого* курсу формуються вміння писати

особисті та офіційні листи; інструкції, які включають прості кроки; короткі біографії справжніх чи уявних людей; короткі твори, прості оповідання, описи людей, місць, предметів, процесів та подій [3, с. 50]. Для визначення вмінь аудіювання, якими повинні оволодіти студенти на різних етапах навчання, потрібно враховувати: комунікативний намір; якість мовленнєвого висловлювання з точки зору складності, обсягу, мовних засобів, структури; вживання характерних мовних засобів.

Наприкінці першого курсу студенти повинні вміти: *точно і загалом правильно повідомляти в письмовій формі інформацію особистого характеру чи факти із громадського життя; запитувати інформацію і висловлювати прохання; надавати письмові інструкції; висловлювати почуття, потреби, бажання; використовувати прийнятий формат та форму письмових текстів (композиція, орфографія тощо); використовувати слова зв'язки; знати: структуру письмових повідомлень, а саме описів, особистих і офіційних листів, коротких оповідань; загальноприйняті форми початку і завершення офіційних і неофіційних листів; прийоми і способи викладення інформації; стильові особливості творів, передбачених програмою; засоби лексичного зв'язку; критерії оцінювання письмових робіт (декларативні знання); як використовувати твори-моделі при написанні письмових робіт; перевіряти власні письмові роботи (процедурні знання).*

На другому курсі студенти вже більш адаптовані до умов вищого навчального закладу. Відповідно зростають і вимоги до рівня мовленнєвої компетенції.

У монологічному мовленні студенти повинні вміти: *правильно і точно передавати в деталях інформацію особистого та суспільного характеру; висловлювати власну точку зору, даючи відповідні пояснення та наводячи аргументи; чітко виділяти проблему, аналізуючи її причини чи наслідки, зважаючи переваги чи недоліки різних підходів; робити підготовлені презентації на різні теми, які знаходяться в сфері інтересів студента, аргументуючи твердження додатковими положеннями та відповідними прикладами; використовувати прийняті усномовленнєві формули, пов'язані зі зміною предмета розмови, оцінкою, розвитком аргументації, передбаченням, поясненням, висловленням власної точки зору; висловлюватися спонтанно та досить швидко на основі підготовленого тексту; спонтанно розвивати окремі положення, демонструючи відносну швидкість; знати: структуру усного повідомлення; структуру презентації; усномовленнєві формули, пов'язані зі зміною предмета розмови, оцінкою, розвитком аргументації, передбаченням, поясненням, висловленням власної точки зору (декларативні знання); як оптимально побудувати усне повідомлення, щоб воно було чітке і зрозуміле для аудиторії; ілюструвати положення прикладами; виділяти та аргументувати основні ідеї (процедурні знання).*

У діалогічному мовленні студенти повинні вміти: *ініціювати і підтримувати розмову на знайомі теми; заохочувати партнера/партнерів до висловлення точки зору; уточнювати розуміння висловленого партнером твердження; уточнювати, перепитувати незрозумілі положення в партнера; висловлювати власну точку зору; використовувати прийняті усномовленнєві фор-*

*мули, пов'язані зі зміною предмета розмови, оцінкою, уточненням, виправленням, запереченням, розчаруванням, ваганням, передбаченням, подивом; висловлюватися спонтанно та досить швидко на знайомі теми, хоча з певними паузами та хезитаціями у процесі підбору мовленнєвих засобів; знати: критерії ефективності комунікації; усномовленнєві формули, пов'язані зі зміною предмета розмови, оцінкою, уточненням, виправленням, запереченням, розчаруванням, ваганням, передбаченням, подивом (декларативні знання); як ініціювати і підтримувати розмову; заохочувати партнера/партнерів до висловлення точки зору; ввічливо уточнювати розуміння інформації учасниками спілкування; коректно доводити свою точку зору (процедурні знання).*

На другому курсі студенти повинні читати статті, доповіді, рекламні оголошення, брошури, тексти художньої літератури [3, с. 67]. Відповідно наприкінці другого курсу студенти повинні вміти: *розуміти основну інформацію в тексті, який містить різноманітні вирази і граматичні структури; розуміти запитання, прохання, вимоги та інструкції, викладені із використанням різноманітних виразів і структур; виділяти основні ідеї в тексті, який містить різноманітні вирази і граматичні структури; виділяти необхідні деталі в процесі ознайомлювального, переглядового читання текстів; розуміти загальне значення різноманітних текстів; розрізняти факти, ідеї та точки зору; розпізнавати авторське ставлення, позицію чи емоції, виражені експліцитно; розуміти різноманітні засоби зв'язку, наприклад, *although, provided that...*; простежувати розвиток аргументу; знати: засоби зв'язку в тексті (декларативні знання); як аналізувати авторське ставлення, позицію (процедурні знання).*

На другому курсі Програма орієнтує на слухання інтерв'ю, коротких розмов освітньої тематики, новин, оголошень, розмов, розповідей чи описів, час звучання яких довший, ніж на першому курсі [3, с. 66]. Наприкінці другого курсу студенти повинні вміти: *розуміти специфічні деталі і загальний зміст мовлення середнього темпу та звуку із звичайними фоновими шумами; відбирати специфічну інформацію особистого чи суспільного характеру в описах, розповідях, які містять прості структури і вирази; розуміти основні положення, ідеї, функцію та тон аудіотексту, який містить прості структури і вирази; розуміти інструкції, викладені простою в лексичному і граматичному плані мовою; розуміти питання, відповіді, прохання, точки зору, висловлені в розмові із використанням простих структур і виразів; розуміти загальний зміст аудіотекстів на незнайому тему з особистого, суспільного, академічного життя, які містять прості структури і вирази; розпізнавати комунікативну функцію висловлювання; здогадуватися про значення двозначних висловлювань на основі фонових знань та контексту; перекодувати почуту інформацію в інші форми (наприклад, ведення записів); знати: комунікативні функції висловлювань (декларативні знання).*

На другому курсі передбачається вміння писати спогади, особисті та офіційні листи, оголошення, резюме, автобіографію, конспекти, есе, плани доповіді. Наприкінці другого курсу студенти повинні вміти: *передавати та запитувати інформацію; надавати письмові інструкції; висловлювати точку зору; да-*

вати пояснення та наводити приклади, передавати відтінки емоцій і виділяти особисте значення подій; використовувати прийнятні формат та форму писемних текстів, формули ввічливості, форми вираження почуттів; знати: прийняті формули ввічливості (звертання, привітання, прощання), форми вираження почуттів (вдячності, вибачення, роздратування тощо); структуру, формат та форму письмових повідомлень, а саме описів людей, місць, подій, особистих та офіційних листів, оголошень, резюме, автобіографії, есе; прийоми і способи викладення інформації; критерії оцінювання письмових робіт (декларативні знання); як використовувати мо-

делі-взірці; послідовно викладати думки в тексті, використовуючи засоби зв'язку; перевіряти власні письмові роботи (процедурні знання).

Таким чином, у статті зроблена спроба уточнити вимоги до володіння мовленнєвою компетенцією студентами першого і другого курсів мовних спеціальностей. Подальшого аналізу потребують вимоги до рівня сформованості мовленнєвої компетенції студентів середнього і просунутого етапів, а також до рівня володіння іншими складовими комунікативної компетенції, зокрема мовною та соціокультурною.

### Література

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. укр. в-ння С. Ю. Ніколаєва]. — К. : Ленвіт, 2003. — 273 с.
2. Пассов Е. И. Теоретические основы обучения иноязычному говорению в средней школе: дисс. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.02 / Е. И. Пассов. — Липецк, 1980. — 477 с.
3. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання) : проект / [С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Головач та ін.]; під кер. С. Ю. Ніколаєвої, М. І. Солов'я. — Вінниця : Вид-во "Нова книга", 2001. — 245 с.
4. Сафонова В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / Серия: О чем спорят в языковой педагогике / В. В. Сафонова. — М. : Еврошкола, 2004. — 236 с.
5. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. — М. : АСТ : Астрель, 2008. — 238 с.
6. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому закладі освіти / О. Б. Тарнопольський. — К. : Фірма "ІНКОС", 2006. — 248 с.
7. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика : [учебн. пособие для преподавателей и студентов] / А. Н. Щукин. — М. : Филоматис, 2004. — 416 с.

---

## THE DEMANDS FOR THE LEVEL OF SPEECH COMPETENCE OF BEGINNING ENGLISH LANGUAGE STUDENTS

### I. Zadorozhna

The demands for the level of speech competence of English language students have been analyzed; the list of knowledge and speaking, listening, reading and writing skills necessary for the first and second year students have been grounded in the article.

Key words: the level of speech competence, language students, English, beginning level, language skills.



УДК: 378.147

## ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНО-МОВЛЕННЄВИХ СИТУАЦІЙ В ІНШОМОВНОМУ СПІЛКУВАННІ СТУДЕНТІВ ВНЗ

Колодько Т.М.

*У статті розглядається проблема використання навчально-мовленнєвих ситуацій у контексті іншомовного спілкування студентів вищих навчальних закладів. Визначено структуру, функції, форми, види, рівні та сфери усного спілкування, притаманні сучасному мовному колективу. Зазначається, що використання навчально-мовленнєвих ситуацій у спілкуванні студентів дає змогу структурувати навчальний процес, знайти оптимальні взаємозв'язки між відокремленими його елементами. Автор акцентує увагу на критеріях відбору типових мовленнєвих ситуацій та змісту навчання. Автором статті висвітлено умови ефективного педагогічного спілкування у навчально-мовленнєвих ситуаціях.*

*Ключові слова:* навчально-мовленнєві ситуації, іншомовне спілкування студентів, вищі навчальні заклади, ефективне педагогічне спілкування.

*В статье рассматривается проблема использования учебно-речевых ситуаций в контексте иноязычного общения студентов высших учебных учреждений. Определены структура, функции, формы, виды, уровни и сферы устного общения, характерные для современного языкового коллектива. Отмечено, что использование учебно-речевых ситуаций в общении студентов дает возможность структурировать учебный процесс, найти оптимальные взаимосвязи между его обособленными компонентами. Автор акцентирует внимание на критериях отбора типовых речевых ситуаций и содержания обучения. Автор статьи раскрывает условия эффективного педагогического общения в учебно-речевых ситуациях.*

*Ключевые слова:* учебно-речевые ситуации, иноязычное общение студентов, высшие учебные учреждения, эффективное педагогическое общение.

Питанням ситуативності мовлення і створенням навчально-мовленнєвих ситуацій займалося багато вчених (Е.П.Шубін, Й.М.Берман, В.А.Бухбіндер, В.Л.Скалкін, Г.А.Рубінштейн, Є.М.Розенбаум, О.О.Леонтьєв, В.О.Артемів, Ю.К.Юдін, Ю.І.Пассов, А.Хорнбі, Д.Берн та ін.). Проте ніхто доступніше за В.О.Артемова не сформулював компонентний склад навчально-мовленнєвої ситуації, аналізуючи комунікативні ознаки мовленнєвих вчинків: "... для сценічної актуалізації мовленнєвого вчинку важливо враховувати: хто, кому, що, навіщо, в яких обставинах і з яким ставленням повідомляє (наказує, пропонує і т.п.)" [2, с. 65].

Під мовленнєвою (комунікативною) ситуацією розуміють ситуацію спілкування, яка визначається як "сукупність обставин, необхідність звертання до мовлення за умов впливу однією людиною на інших у процесі діяльності" [3, с. 55]. У якості базисних факторів мовленнєвої ситуації розглядають фактори, що забезпечують необхідні умови створення та перебігу акту спілкування, а саме: а) обставини дійсності, в яких відбувається комунікація; б) сто-

сунки між комунікантами; в) мовленнєві наміри; г) реалізація самого акту спілкування, який утворює нові стимули до мовлення [6, с. 18].

Спираючись на роботу М.В.Ляховицького та Є.І.Вишневецького, можна визначити структурні **компоненти** навчально-мовленнєвої ситуації [5, с. 18–23]:

1) мовленнєва інтенція, що моделюється у навчальному процесі за допомогою комунікативного завдання;

2) суб'єкти спілкування;

3) об'єкт (предмет) розмови;

4) ставлення суб'єкта (суб'єктів) до предмета розмови;

5) умови мовленнєвого акту.

Головним інструментом, що забезпечує зв'язок студентів у навчально-мовленнєвих ситуаціях, є спілкування. Без спілкування мав би зупинитися розвиток людини як особистості. Прагнення до спілкування виступає своєрідним внутрішнім стимулом, рушієм діяльності особистості. І саме викладач має генерувати мовленнєве спілкування сту-

дентів. Від цього залежать його успіхи в навчально-виховній роботі, становлення професійної майстерності.

У реальному процесі спілкування навчально-мовленнєві ситуації створюються на занятті за допомогою вербальних і невербальних аудіовізуальних засобів. Вони стимулюють мотивацію навчання, викликають інтерес до участі у спілкуванні, бажання якнайкраще виконати завдання. Розглядаючи мовленнєве спілкування як об'єкт моделювання, вважаємо за необхідне визначити його статус у системі діяльності та схарактеризувати мовленнєве спілкування як систему. Мовленнєве спілкування – досить складний феномен, що вимагає від викладача творчого підходу до студента. Це система органічної, соціально-психологічної дії викладача і студента в усіх сферах мовленнєвої діяльності, що має певні педагогічні функції і спрямоване на створення оптимальних соціально-психологічних умов активної результативної діяльності особистості. Оптимальним вважаємо таке спілкування викладача із студентами у процесі навчальної роботи, яке створює найбільш сприятливі умови:

- 1) розвитку мотивації студента у навчальній діяльності;
- 2) ефективного керівництва процесом навчання у колективі;
- 3) забезпечує сприятливий емоційний клімат у всіх сферах діяльності;
- 4) дає змогу максимально використати особистісні якості студентів.

Специфіку спілкування як виду діяльності вчені вбачають у впливовій функції суб'єкта на об'єкт, який є рушієм впливу на інший суб'єкт. Системоутворювальними характеристиками спілкування є його **функції, форми, види, одиниці**.

Існують різні підходи до визначення **функцій** спілкування під час створення навчально-мовленнєвих ситуацій. Виділяють три основні класи цих функцій: *інформаційно-комунікативна* (пов'язана з прийомом інформації), *регуляційно-комунікативна* (має регулятивний вплив на поведінку комунікантів під час спілкування), *афективно-комунікативна* (виступає детермінантом емоційної сфери людини). З виділеними функціями спілкування співвідносяться **види** спілкування, а саме – *предметно орієнтоване* спілкування (під час сумісної діяльності), *соціально орієнтоване* спілкування (спрямоване на узгодження та координацію індивідуальної діяльності студентів, як-от, наприклад, аудиторне спілкування, орієнтоване на формування загальної думки, уявлень окремих індивідів), *особистісно орієнтоване* спілкування (може мати два варіанти: диктальне спілкування – забезпечує обмін інформацією і подальше спілкування (спрямоване на “з'ясування відносин” співбесідників).

Мовленнєва дія неможлива поза ситуацією спілкування. З методичної точки зору особливе значення має здатність ситуації конкретизувати мовленнєву дію та предметно-змістовий план мовлення, зумовлювати вибір мовленнєвих засобів.

Ученими-методистами (Ю.І.Пассов, В.Л.Скалкін, Є.П.Шубін та ін.) визначені численні типові комунікативні ситуації, які, за критерієм схожості, об'єднуються у великі групи. Така сукупність навчально-мовленнєвих ситуацій, які характеризуються однотипністю мовленнєвого спонукання студента до

мовлення, стосунків між комунікантами та обставин спілкування, називається сферою спілкування.

В.Л.Скалкін виділяє вісім **сфер усного спілкування**, притаманних сучасному мовному колективу:

1. *Сервісна* (типові соціально-комунікативні ролі: покупця, пасажера, абонента, відвідувача їдальні, пацієнта та ін.);
2. *Сімейна* (ролі: батька, матері, сина, доньки, сестри, брата);
3. *Професійно-трудова* (ролі: керівника, підлегого, студента, викладача, колеги, співробітника);
4. *Соціально-культурна* (ролі: знайомого, друга, співучня, співстудента);
5. *Громадська діяльність* (ролі: члена громадської організації чи виборчого органу, публіциста і т.ін.);
6. *Адміністративно-правова* (ролі: відвідувача закладу, заявника і т.п.);
7. *Видовищно-масова* (ролі: глядач у театрі, кіно, цирку, телеглядач і т.п.) [7, с. 9].

Щодо існуючих сфер спілкування мовленнєві ситуації можна угрупувати відповідно до того, який вид спілкування цієї сфери обслуговують: предметно орієнтоване, соціально орієнтоване чи особистісно орієнтоване спілкування.

Залежно від того, до якої сфери спілкування чи виду спілкування вони відносяться, навчально-мовленнєві ситуації розрізняють за текстовою “належністю”, ступенем впливу на вибір теми, глибиною та характером її розкриття й іншими параметрами створення мовлення [6, с. 54].

Відбір ситуацій здійснюється з урахуванням імовірності виникнення аналогічних ситуацій у реальній дійсності. У якості критеріїв відбору типів мовленнєвих ситуацій та їх характеристик для моделювання з навчальними цілями розглядають їх співвідношення: 1) функціям спілкування (інформаційній, регуляційній, емоційно-оцінювальній), фазам спілкування (плануванню, виконанню, оцінці результатів); 2) особливостям навчального спілкування (планованості, уявному характеру); 3) навчальним функціям мовленнєвих ситуацій (як компонентів для прийому навчання); 4) особливостям студента як комуніканта (соціальним, віковим, особистісно-індивідуальним) [6, с. 55].

Мовленнєве спілкування виступає і як взаємообумовлений процес викладача і студента. Якщо для педагога спілкування є передусім видом професійної діяльності, то для студента – це вид повсякденної діяльності. Отже, спілкуючись зі студентами, педагог не лише взаємодіє з ними, а й залишається одночасно поза ними, бо завдання педагога ще й спостерігати, аналізувати, коригувати, приймати рішення і т.ін.

У спілкуванні виділяємо наступні **фактори**:

- інтенціональність (наявність конкретної мети і мотив спілкування);
- результативність (міра збігу досягнутого результату з метою);
- нормативність (необхідність контролю за процесом і результатами акту спілкування).

Спілкування, виконуючи пізнавальну роль, виступає як взаємодія між його учасниками й слугує для встановлення стосунків один з одним та взаємооцінки. Воно відбувається завдяки виникненню потреби в реалізації певного комунікативного наміру, досягнення або недосягнення якого зумов-

лює результат мовленнєвого спілкування. У ході мовленнєвого спілкування комуніканти виступають як носії певних соціальних стосунків, що виникають у тій чи іншій сфері спілкування і реалізуються в конкретних навчально-мовленнєвих ситуаціях.

Існує велика кількість різноманітних сфер, тем та ситуацій, у яких відбувається спілкування людей. А відтак питання компонентів змісту навчання іноземної мови у ВНЗ тісно пов'язане з питанням відбору.

Відбір змісту навчання передбачає урахування двох загальних принципів:

а) необхідності та достатності змісту навчання для реалізації практичної мети;

б) посиленості засвоєння змісту навчання та його доступності.

Виходячи з логіки навчально-виховного процесу, мовленнєве спілкування має певну **структуру**, яка включає такі етапи:

1. Моделювання очікуваного спілкування з окремими студентами або студентським колективом (прогностичний етап).

2. Організація спілкування шляхом залучення студентів до процесу безпосередньої взаємодії ("комунікативна атака").

3. Керівництво процесом спілкування шляхом підтримки ініціативи студентів та внесенням необхідних коректив (етап заохочення студентів).

4. Аналіз результатів спілкування, спрямований на зіставлення проведеної роботи з раніше визначеними завданнями, виділення й аналіз допущених помилок, обдумування шляхів і засобів подолання виявлених помилок (підсумковий).

Залежно від змісту і спрямованості дій партнерів виділяють такі основні **рівні** спілкування у ситуаціях, як-от:

- конвенційний, тобто рівень, обмежений певними умовами та правилами, що вимагає високої культури спілкування;

- стандартизований, що ґрунтується на стандартах, а не на взаємному розумінні співбесідників, актуальності ролей один одного ("контакт масок");

- маніпулятивний, де партнер по спілкуванню – це суперник у певній грі, яку треба будь-що виграти;

- ігровий, що здійснюється в ігровій формі і вимагає від партнерів по спілкуванню прояву творчості;

- діловий, який передбачає організацію партнерів по спілкуванню для виконання конкретної спільної мети;

- духовний, який виступає вищим рівнем спілкування.

Успішність спілкування залежить певною мірою від уміння викладача "подати себе", створити позитивний імідж шляхом самопрезентації.

Оскільки основним засобом педагогічного спілкування є слово, то мовленнєва культура викладача створює морально-психологічний ореол, який робить спілкування бажаним для студентів [4]. Володіння живим словом розглядається як одна із професійно значущих якостей, що реалізується лише в діяльності, як творча якість, що найповніше виявляється в навчанні.

Кожний викладач, кожний учитель має завжди пам'ятати положення К.С.Станіславського про те, що "кожне слово, вимовлене вголос, – сказане для чогось чи для когось" [1, с. 44–45]. А отже, він має заздалегідь визначати не лише основний зміст сказаного, а й мету його: навіщо говорю, чому, з якою метою, чого домагаюся. Такий підхід дозволяє педагогові поступово розвивати в собі, а отже, і у студентів, здатність відчувати й цінувати слово, його осмисленість та цілеспрямованість.

Наш досвід роботи у вищій школі дозволив підтвердити думку про те, що успіх педагогічної діяльності у першу чергу залежить від культури й тактики спілкування між педагогом та студентом.

Умовами ефективного педагогічного спілкування у навчально-мовленнєвих ситуаціях є:

- володіння психолого-педагогічними якостями й уміннями;

- володіння педагогічним тактом;

- уміння "подати" себе;

- мовленнєва культура;

- гуманістична спрямованість;

- уміння слухати й чути свого співбесідника;

- знання правил спілкування.

Таким чином, навчально-мовленнєві ситуації, які створюються на заняттях з іноземної мови у вищих навчальних закладах, призначені забезпечити моделювання семінарів, конференцій, прес-конференцій, міжнародних симпозіумів, форумів, контактів між представниками певної сфери знань різних країн, а також забезпечувати потребу запропонованої текстами інформації. Широкий профіль навчання викликає необхідність використання навчально-мовленнєвих ситуацій, які моделюють обслуговування певного виду діяльності, наприклад, підготовку гідів-перекладачів, організацію спільної справи і т. ін., тобто "реального вмотивованого спілкування, яке відображає стійкі інтереси й сформовані потреби студента.

## Література

1. Абрамян В. Ц. Театральна педагогіка / В. Ц. Абрамян. — К. : Лібра, 1996. — С. 44—45.
2. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам / В. А. Артемов. — М. : Просвещение, 1969. — С. 65.
3. Вохмина Л. Л. К определению речевой ситуации в методике обучения иностранным языкам // Сб. науч. тр. МГПИИЯ им. М. Тореза. — М., 1979. — С. 55. Вып. 149. — С. 55.
4. Занина Л. В. Основы педагогического мастерства / Л. В. Занина, Н. П. Меньшикова. — Ростов н/Д : Феникс, 2003. — 288 с.
5. Ляховицкий М. В. Структура речевой ситуации и ее реализация в учебно-воспитательном процессе / М. В. Ляховицкий, Е. И. Вишневский // Иностран. языки в школе. — 1984. — № 2. — С. 18—23.
6. Скалкин В. Л. Ситуация, тема и текст в лингводидактике // Русский язык за рубежом. — 1983. — № 3. — С. 18—55.
7. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В. Л. Скалкин. — М., 1981. — С. 9.

---

## **THE USE OF EDUCATIONAL AND CONVERSATIONAL SITUATIONS IN THE CONTEXT OF FOREIGN STUDENTS' INTERCOURSE OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS**

**T.Kolodko**

The problem of use of educational and conversational situations in the context of foreign students' intercourse of higher educational establishments is examined in the article. Structure, functions, forms, kinds, levels and spheres of verbal intercourse, inherent to the modern linguistic collective are defined. It is marked, that the use of educational and conversational situations in intercourse of students' speech gives the possibility to structure an educational process, find optimum intercommunication between its separated elements. The author accents attention on the criteria of selection of typical conversational situations and contents of teaching. Conditions of effective pedagogical intercourse in educational and conversational situations are formulated.

Key words: educational and conversational situations, foreign students' intercourse, higher educational establishments, effective pedagogical intercourse.

УДК 372 (075.32)

## ДО ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ФРОНТАЛЬНИХ ФОРМ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Івчик Ю.С.

*Стаття присвячується аналізу підходів до визначення змісту понять “навчальна діяльність”, “форма організації навчання”, “фронтальна форма організації навчальної діяльності” та висвітленню особливостей використання фронтальної форми навчання як засобу підготовки майбутніх учителів іноземної мови до організації різних форм навчальної діяльності.*

*Ключові слова:* форми організації навчання, фронтальна форма організації навчальної діяльності.

*Статья посвящается анализу подходов к определению содержания понятий “учебная деятельность”, “форма организации обучения”, “фронтальная форма организации учебной деятельности”, а также освещению особенностей использования фронтальной формы обучения как средства подготовки будущих учителей иностранного языка к организации разных форм учебной деятельности.*

*Ключевые слова:* формы организации обучения, фронтальная форма организации учебной деятельности.

**Постановка проблеми.** Приєднання української держави до Болонського процесу, динамічні перетворення у політичному, соціально-економічному та культурному житті, сучасні тенденції розвитку українського суспільства, поширення міжкультурної комунікації обумовлюють необхідність значних змін у системі вищої педагогічної освіти. Завдання, що постають перед педагогами сьогодні, визначаються Національною доктриною розвитку освіти України, державними програмами “Освіта (Україна XXI століття)” та “Вчитель”. Реформування системи освіти визначає необхідність удосконалення підготовки майбутніх учителів, у тому числі вчителів іноземної мови.

В умовах розвитку міжнародних відносин, вивчення іноземної мови як важливого засобу міжнародного спілкування, у вітчизняному суспільстві усвідомлюється необхідність підвищення рівня професійної підготовки майбутнього вчителя.

Разом з тим сучасний стан підготовки майбутніх учителів іноземної мови не задовольняє державних і суспільних вимог, потребує використання сучасних технологій навчання, пошуку оптимальних форм організації навчальної діяльності, які сприяють соціалізації та акумуляції майбутніх педагогів, інтенсифікації навчального процесу, активізації механізмів особистісного і комунікативного розвитку кожного студента.

Тож **мета нашого дослідження** полягає у науковому обґрунтуванні та експериментальній пе-

ревірці ефективності педагогічних умов, що сприяють підготовці майбутніх учителів іноземної мови до організації різних форм навчальної діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Навчання іноземної мови – це процес систематичного і послідовного повідомлення вчителем знань (лінгвістичних, країнознавчих, лінгвокраїнознавчих тощо), формування іншомовних умінь і навичок, активного й усвідомленого засвоєння їх учнями, розвитку певних особистісних якостей [4, с. 72]. Ефективність зазначеного процесу багато в чому визначається формами організації навчальної діяльності, які дають відповідь на запитання “як навчати?”

Отже, **метою статті** є вивчення особливостей використання фронтальної форми організації навчальної діяльності на заняттях з іноземної мови як засобу підготовки майбутніх учителів до організації різних форм навчальної діяльності.

У дидактичній літературі часто вживаними термінами є “форми навчання”, “організаційні форми навчання”, “форми організації навчальної діяльності” та “форми організації пізнавальної діяльності” [1, с. 121].

У зв’язку з темою нашого дослідження виникає необхідність вивчення дефініції “форма організації навчання”. Для розкриття сутності цього поняття виникає необхідність аналізу змісту таких категорій, як “навчання”, “навчальна діяльність”, “форма” та “організація”.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що проблемі навчальної діяльності при-

св'ячуються праці відомих теоретиків дидактики (А.Алексюк, Ю.Бабанський, М.Данилов, Б.Єсіпов, В.Краєвський, І.Лернер, В.Онищук, М.Скаткін, В.Шаталов та ін.) [9, с. 164].

Проблема організації навчання досліджується багатьма науковцями (В.Дьяченко, Н.Кузьміна, Х.Лійметс, Л.Лутошкін, П.Підкасистий, К.Платонов, Л.Уманський, А.Чернишов та ін.) [7, с. 27].

Поняття “навчання” у педагогічному енциклопедичному словнику розглядається як “сумісна цілеспрямована діяльність учителя та тих, хто навчається, в процесі якої здійснюється розвиток особистості, її освіта та виховання” [11, с. 175].

В українському педагогічному словнику С.Гончаренка категорія “навчання” визначається як “... специфічна форма пізнання об’єктивної дійсності, оволодіння суспільно-історичним досвідом; двосторонній процес взаємопов’язаних діяльностей учителя (викладання, організація та управління навчанням) і діяльності учня (учіння), спрямований на оволодіння учнями системою знань з основ наук, умінь і навичок їхнього практичного застосування, розвиток творчих здібностей учнів” [10, с. 231].

О.Савченко характеризує навчання як “цілеспрямований процес взаємодії між учителем та учнями з метою їхнього розвитку, освіти і виховання” [Там само].

Дослідниця Т.Габай зазначає, що процес навчання є двостороннім, він охоплює діяльність учителя – викладання та діяльність тих, хто навчається, – учіння [2, с. 82].

В українській дидактичній літературі навчальну діяльність розуміють як “упорядковану діяльність педагога, спрямовану на реалізацію цілей навчання (освітніх завдань); забезпечення управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів, їх вихованням і розвитком” [9, с. 187].

Учіння визначається як “процес, у ході якого на основі пізнання, вправлення та набутого досвіду виникають нові форми поведінки і діяльності, змінюються набуті раніше” [Там само].

У сучасному педагогічному словнику поняття “навчальна діяльність” – це діяльність, який, в основному, передує трудовій діяльності й спрямований на засвоєння знань, набуття умінь і навичок самостійно вчитися, застосувати отримані знання на практиці, тобто розвиватися [13, с. 174].

Так, вказується [2, с. 76], що “навчальна діяльність” – це діяльність, яка спрямована на набуття досвіду одним із її учасників.

Слушною є думка Т.Габай та Н.Тализіної, які розглядають навчальну діяльність як процес, що включає дві підсистеми. Першою є основний функціональний її компонент, який може бути розглянутий як підсистема, або діяльність учіння. Підготовчі функціональні компоненти навчальної діяльності об’єднуються у другу підсистему – діяльність навчання [2, с. 80].

Діяльність учіння – “чистий” акт пізнання, який реалізується тим, хто навчається, через засвоєння наявного досвіду. Діяльність навчання спрямована на забезпечення умов успішного здійснення діяльності учіння [2, с. 81].

Таким чином, навчальна діяльність розглядається як діяльність тих, хто навчається, і як діяльність того, хто навчає.

Отже, на думку Т.Габай, запропонованому терміну “навчальна діяльність” відповідає вживаний у педагогічній літературі термін “навчання”, який розглядається як спільна, сумісна діяльність того, хто навчається, разом з тим, хто навчає [2, с. 82].

Також відзначається [2, с. 85], що навчальна діяльність як діяльність того, хто навчається, – це пізнавальна діяльність, оскільки вона спрямована на зміну його особистого досвіду.

Латинське слово “forma” означає зовнішній вигляд, обрис. З позиції філософії поняття “форма” розуміється як “побудова, пристрій, система організації, внутрішня структура, яка нерозривно пов’язана з певним змістом” [6, с. 29].

У філософській енциклопедії поняття “організація” визначається як “внутрішня впорядкованість, узгодженість взаємодії більш або менш диференційованих і автономних частин цілого, зумовлених його побудовою; сукупність процесів або дій, що ведуть до утворення та вдосконалення взаємозв’язків між частинами цілого” [3, с. 185].

Тож ми поділяємо погляди Л.Пироженко, О.Пометун щодо розуміння змісту дефініції “форма організації навчання” як “спеціально організовану діяльність учителя й учнів, яка відбувається за встановленим порядком, у певному режимі” [12, с. 185].

Таким чином, опираючись на вищезазначеному, можна засвідчити, що поняття “форми навчання”, “організаційні форми навчання”, “форми організації навчальної діяльності” та “форми організації пізнавальної діяльності” є тотожними.

Науковці по-різному класифікують форми організації навчання. У зв’язку із проблемою нашого дослідження слушною є думка В.Дьяченка [5], який розподіляє організаційні форми навчання на загальні (фронтальна, групова, індивідуальна) та конкретні (урок, семінар, екскурсія, практичне заняття, тощо).

Спеціалісти відмічають, що вибір форм організації навчання зумовлюється особливостями навчального предмета, змістом навчального матеріалу, індивідуальними особливостями тих, хто навчається, тощо.

Аналіз педагогічної практики дозволяє визначити, що не можна підготувати вчителя до організації різних форм навчальної діяльності, не використовуючи їх у період навчання майбутніх педагогів у вищому навчальному закладі. Разом з тим аналіз використання організаційних форм у процесі вивчення лінгвістичних дисциплін свідчить про те, що заняття з практики іноземної мови проводяться традиційно, не враховуючи майбутньої спеціальності студента, професійно-педагогічного профілювання завдань, педагогічного усвідомлення прав, що виконуються, навчання педагогічної взаємодії, засобам само- та взаємонавчання [8, с. 79].

Навчальне заняття реалізується шляхом здійснення різних форм діяльності вчителя та тих, хто навчається, різних форм їхньої взаємодії. У зв’язку з цим немалої уваги заслуговує не лише зміст спілкування педагога і тих, хто навчається, а й те, у яких саме формах здійснюється це спілкування, яким чином вчитель організує навчальну діяльність. Форми організації навчальної діяльності – це різновиди взаємодії між тими, хто навчає, та

тими, хто навчається, які різняться лише характером сумісної діяльності [6, с. 29].

Одним із таких різновидів є фронтальна форма організації навчальної діяльності.

Фронтальна форма організації навчальної діяльності передбачає навчання однією людиною (здебільшого вчителем) групи учнів або цілого класу. За такої організації навчання кількість слухачів завжди більша, ніж тих, хто передає досвід. Усі учні в кожен момент часу працюють разом чи індивідуально над одним завданням із наступним контролем результатів [12, с. 185].

Зазначена форма роботи передбачає постановку перед тими, хто навчається проблемних питань або пізнавальних завдань, які мають запропонувати варіанти розв'язання завдання, обґрунтувати їх, розвивати найбільш вдалі та відкинути неправильні. Вчитель при цьому керує колективним пошуком рішень, спрямовує пізнавальну активність учнів.

Уміння педагога тримати в полі зору тих, хто вчиться, підтримувати робочу дисципліну, бачити роботу кожного, створювати атмосферу творчої колективної праці, стимулювати активність, вислухати всіх бажаючих висловитися, тактовно підтримати і, разом з тим, внести необхідні корективи в процесі обговорення, є важливими умовами ефективності цієї форми організації навчання.

За умов реалізації вищезначеного ті, хто навчається, мають можливість активно слухати і ділитися своїми думками та знаннями, аргументувати власну точку зору та спростовувати точку зору інших тощо. У такому випадку на занятті панує дух колективного мислення. Робота забезпечує одночасне керівництво всіма учнями, управління сприйманням інформації, її систематизацією та закріпленням.

Проаналізувавши досвід педагогічної практики, варто зазначити, що у процесі організації фронтальної форми навчальної діяльності реалізуються різноманітні інтерактивні технології навчання, що передбачають одночасну спільну (фронтальну)

роботу учнів. В умовах фронтального навчання дослідниці Л.Пироженко [12] та О.Пометун [12] пропонують для використання такі інтерактивні технології: "Обговорення проблеми в загальному колі", "Мікрофон", "Незакінчені речення", "Мозковий штурм", "Аналіз ситуації", "Дерево рішень" тощо.

Наведемо приклад нашого власного використання фронтальної форми організації навчальної діяльності на занятті з іноземної мови для студентів першого курсу спеціальності "Мова та література" (англійська). У процесі вивчення теми "The Present Continuous Tense" студентам пропонується уявити, що дошка – це вікно, за яким щось відбувається. Викладач наводить приклад: "The sun is shining" ("Сонце світить") та малює на дошці сонце. Студенти по черзі складають свої речення, зміст яких педагог схематично зображує на дошці. Таким чином, малюється "картина" того, що відбувається за вікном. Далі студентам пропонується зробити опис отриманої "картини" в усній або письмовій формі.

**Висновки і пропозиції.** Таким чином, аналіз педагогічної практики свідчить, що у процесі навчання іноземної мови перевага надається традиційним формам організації пізнавальної діяльності учнів і майбутніх учителів, недостатньо враховуються переваги та недоліки форм навчання і приділяється увага їх оптимальному поєднанню.

На власному досвіді ми переконалися, що організація фронтальної форми навчання на активній основі, використання проблемного, інформаційного і пояснювально-ілюстративного викладу, який супроводжується репродуктивними та творчими завданнями різної складності, дозволяє відчути ритм спільного пошуку, проявити творчу активність, залучити до навчально-пізнавальної діяльності всіх, хто навчається. Разом з тим варто зазначити, що, як і будь-яка інша форма організації навчальної діяльності, вона має свої недоліки. Тож для максимальної ефективності пізнавальної діяльності необхідно використовувати й інші форми навчальної роботи.

## Література

1. Бондар В. І. Дидактика / В. І. Бондар. — К. : Либідь, 2005. — 264 с.
2. Габай Т. В. Учебная деятельность и ее средства / Т. В. Габай. — М. : Изд-во МГУ, 1988. — 254 с.
3. Галузинський В. М. Педагогіка. Теорія та історія : [навч. посіб.] / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. — К. : Вища шк., 1995. — 237 с.
4. Гембарук А. Відбір та організація навчального матеріалу з англійської мови для студентів педагогічних навчальних закладів / А. Гембарук // Рідна школа. — 2007. — № 6. — С. 72—75.
5. Дьяченко В. К. Общие формы организации процесса обучения. — Красноярск : Изд-во Краснояр. ун-та, 1984. — 184 с.
6. Конаржевский Ю. А. Анализ урока / Ю. А. Конаржевский. — М. : Центр "Педагогический поиск", 2000. — 336 с.
7. Куклина С. С. Комплекс средств организации коллективной учебной деятельности для развития умений чтения на английском языке / С. С. Куклина // Иностранные языки в школе. — 2008. — № 6. — С. 27—32.
8. Москалева И. С. Технология профессионально-направленного обучения в подготовке учителя иностранного языка / И. С. Москалева // Иностранные языки в школе. — 2007. — № 7. — С. 78—82.
9. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : [навч. посіб.] / Н. Є. Мойсеюк. — 2001. — 608 с.
10. Пальчевський С. С. Педагогіка : [навч. посіб.] / С. С. Пальчевський. — К. : Каравела, 2007. — 576 с.
11. Педагогический энциклопедический словарь / [гл. ред. Б. И. Бим-Бад ; редкол. : М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. — М. : Большая российская энциклопедия, 2003. — 528 с.
12. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : [навч.-метод. посіб.] / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. — К. : А.С.К., 2006. — 192 с.
13. Современный словарь по педагогике / [сост. Е. С. Рапацевич]. — Мн. : Современное слово, 2001. — 928 с.

---

**TO THE PROBLEM OF TRAINING FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGE  
FOR ORGANIZATION OF FRONTAL FORMS OF EDUCATIONAL ACTIVITY**

**Y.Ivchyk**

The article is devoted to the analysis of approaches to determination of the essence of concepts “educational activity”, “a form of organization of education” and “a frontal form of organization of educational activity”. The peculiarities of usage of a frontal form of education as a way of training future teachers of foreign language for organization of different forms of educational activity are considered.

Key words: forms of organization of education, a frontal form of organization of educational activity.



УДК: 378:937

## РОЗВИТОК УСНОГО ТА ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА ОСНОВІ АВТЕНТИЧНОГО ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ

**Сищенко Ю.Р.**

*Стаття присвячена проблемі розвитку іншомовного мовлення студентів за допомогою виконання творчих видів завдань на основі художнього твору. В статті розглядаються деякі приклади завдань творчого характеру на основі тексту.*

*Ключові слова:* розвиток іншомовного мовлення, робота з художнім текстом, творчі завдання.

*Статья посвящена проблеме развития иноязычной речи студентов с помощью выполнения творческих видов задач на основе художественного произведения. В статье рассматриваются некоторые примеры задач творческого характера на основе текста.*

*Ключевые слова:* развитие иноязычной речи, работа с художественным текстом, творческие задачи.

На сьогоднішній день в українській системі освіти відбулися значні позитивні зміни як в організаційному, так і в змістовому аспектах. Істотно змінився соціокультурний контекст вивчення іноземних мов. Значно зросла їхня освітня і самоосвітня функція в школі й у ВНЗ, професійна значущість на ринку праці в цілому, що спричинило посилення мотивації у вивченні мов міжнародного спілкування.

Якщо ще в останні десятиріччя минулого століття коло людей у країні, які мали потребу спілкуватися іноземною мовою, було досить вузьке, то в даний час ситуація змінилася. Геополітичні, комунікаційні і технологічні перетворення в суспільстві залучили як до безпосереднього, так і до опосередкованого спілкування досить велику кількість людей різних професій, віку та інтересів. Відповідно зросли і потреби у використанні іноземних мов. Пріоритетної значущості набуло навчання мови як засобу спілкування і розвиток культури усного та писемного мовлення іноземною мовою в умовах офіційного і неофіційного спілкування. У важкій справі навчання мови дуже багато чого залежить від викладача. Мовлення вчителя є не тільки посередником у передачі знань, формуванні вмінь і навичок, але також підштовхує до безпосередньої дії, формує мотиви, потреби, настанови, цінності, впливає на емоційну сферу тих, що навчаються [2, с. 117].

У зв'язку з цим зростає роль досліджень, що спрямовані на пошук шляхів оптимізації процесу розвитку іншомовного мовлення студентів – майбутніх учителів іноземної мови. Важливе місце в контексті даної проблеми займають питання розвитку зв'язного мовлення, оскільки саме зв'язні вислов-

лювання повною мірою відбивають рівень практичного володіння студентами лексичними, граматичними, стилістичними нормами, а також дають повну картину емоційного стану людини, яка говорить, і повною мірою відображають її внутрішній світ.

Розвиток іншомовного мовлення студентів передбачає формування практичних мовленнєвих навичок, оволодіння основними мовленнєвими зразками, розвиток умінь будувати на їхній основі власні, більш розгорнені висловлювання, формування вмінь вільного спілкування, вільного породження висловлювань іноземною мовою.

Практика роботи зі студентами показує, що більшість студентів не володіє мовленням на рівні, що є достатнім для породження цілісного зв'язного висловлювання, яке б відрізнялося багатством словникового запасу, розмаїтістю граматичних конструкцій, широким спектром виразних засобів мови.

Навпаки, більшість студентів тяжіють до використання мовленнєвих зразків, окремих речень, простих словосполучень. Їхні висловлювання часто мають порушену структуру: вони бувають позбавлені початку, а іноді й логічного кінця. Пояснити це можна тим, що традиційна методика роботи з навчання студентів зв'язного іноземного мовлення має певні недоліки.

Так, на заняттях з іноземної мови недостатньо уваги приділяється завданням творчого, продуктивного характеру, під час виконання яких від учнів очікується створення зв'язних висловлювань без або з мінімальною опорою на зразок, під час виконання яких заохочується словесне вираження власних думок, навіть якщо в них присутні помилки лексичного і граматичного характеру.

У літературі широко висвітлена думка про те, що оволодіння рідним та іноземним мовленням можливе за допомогою прямого наслідування зразка і засвоєння мовленнєвих засобів і норм на підсвідомому рівні. Результати спостереження показують, що у висловленнях студентів переважають мовленнєві репродуктивні дії (переказ, розповідь за зразком, складання діалогів за зразком і т.д.). Однак, маючи на меті формувати мовленнєві вміння, не можна розраховувати на те, що вони виникнуть у студента на основі прямого наслідування чиямось зразкові.

Поряд із засвоєнням і розвитком мовних компонентів – словника, мовленнєвих зразків, граматичних правил повинна існувати певна свобода, свобода спілкування, висловлення власних думок, навіть якщо вони з погляду мовних норм або правил оформлені неправильно і не містять того лексичного і граматичного набору, що пропонується в межах того матеріалу, що вивчається.

Але потреби мотив, що підштовхне студентів до активної мовленнєвої діяльності. Потрібен стимул, який буде спонукати студентів щось сказати, пояснити, запитати. Відомо, що мовленнєвого спілкування без потреби, без мотиву не буває. Як відзначають багато психологів і психолінгвістів, Л.С.Виготський, О.Р.Лурія, І.А.Зимня, перша ланка породження мовлення – це його мотивація. Тому так важливо створювати такі навчальні завдання, які стануть свого роду мотивом для тих, що навчається, підштовхнуть їх до розповіді, пояснення, розпитувань.

До програми навчання студентів, майбутніх учителів іноземної мови, включене обов'язкове читання художніх текстів, яке називається "домашнім читанням". Відібрані викладачем окремі розповіді або один великий твір, студенти, як правило, читають самостійно вдома, а потім гуртом обговорюють прочитане на заняттях в аудиторії. Для більшості студентів читання оригінальних текстів є нудним і монотонним заняттям, стомливою роботою зі словником. Ці фактори підштовхують викладача до постійного пошуку і ставлять перед ним завдання зробити процес читання цікавим і захоплюючим для всіх учнів. Мета нашої статті полягає в тому, щоб показати, як можливо зробити обов'язкове читання художнього твору іноземною мовою цікавим, творчим і як за допомогою читання можна крок за кроком розвивати мовлення учнів, робити його виразним та емоційним, навчити користуватися мовленням для прояву своєї індивідуальності і внутрішнього стану.

Існує велика кількість методичних розробок, що дають практичні рекомендації з навчання читання художніх творів іноземною мовою. Подібні розробки пропонують завдання на вироблення лексико-граматичних навичок та умінь, сприяють розвитку навичок писемного й усного мовлення, змушують думати і підштовхують до висловлення своїх думок, до роботи в режимі творчості, «сприяють виникненню діалогу між художнім текстом і студентом» [1, с. 35].

Спираючись на теоретичні і практичні висновки і положення, висунуті сучасними методистами (І.Л.Бім, П.К.Бабинська, Є.А.Маслико, Г.В.Рогова) в

царині читання художніх текстів, ми б хотіли на прикладі окремо взятого художнього тексту запропонувати як приклад власний комплекс завдань, спрямованих на активне читання і розвиток творчого іншомовного мовлення учнів.

Ми не претендуємо на принципово нове вирішення проблеми ефективного читання, наша мета – продемонструвати ще один можливий варіант роботи з художнім текстом. Мета роботи – розвивати вміння висловлювати свої думки в усному та писемному мовленні.

Вибір роману американського письменника ХХ сторіччя Е.Сигала "Історія кохання" як художнього матеріалу виправданий такими факторами:

1. У даному художньому творі розглядаються вічні проблеми морально-етичного характеру: проблеми кохання і вірності, взаємини дітей і батьків, проблеми нерівності соціального стану. Події роману, стосунки між героями підштовхують читача поділитися своїм враженням від прочитаного і сприяють активній мовленнєвій діяльності студентів.

2. Сучасна мова, якою написаний роман, експресивна лексика, яка в деяких місцях навіть виходить за межі загальноприйнятій, роблять твір привабливим для читача-студента.

Гарний читач – це активний читач: він думає, ставить питання, оцінює прочитане. Але становленню студента як читача іноземної літератури повинен передувати етап більш фундаментальної діяльності, присвячений декодуванню тексту, а саме: ознайомленню з новою лексикою, новими граматичними структурами, більш глибокому розумінню змісту тексту. За кожним розділом роману студентам пропонується виконати комплекс завдань, які умовно можна розбити на три рівні. Рівень перший є рецептивним і репродуктивним. Він характеризується прагненням тих, що навчаються, засвоїти, відтворити нові лексичні одиниці і граматичні конструкції, а потім опанувати спосіб їхнього використання за зразком. Розглянемо приблизні варіанти завдань даного блоку:

1. Find in the text the equivalents for the following words and combinations:

*Знайдіть у тексті еквіваленти наступним словам і виразам.*

2. Use your active vocabulary to define.

*Доберіть визначення для слів і виразів із вправи 1.*

3. Translate the following sentences from Russian into English.

*Перекладіть речення англійською мовою.*

4. Study the meaning of the phrasal verb "take" using the table.

*За допомогою таблиці вивчіть значення дієслова "take" із післяйменниками.*

5. Fill in the gaps.

*Заповніть пропуски.*

Подібні завдання сприяють закріпленню лексико-граматичних одиниць, виробленню навичок їхнього вживання, розширенню словникового запасу студентів. Загальновідомо, що чим більше слів у запасі того, хто говорить, чим різноманітніші використовувані ним конструкції, тим краще і співучіше його мовлення. Бідність мовлення, уживання шаблонних слів, висловів, штампів найчастіше трапляється через невідповідність, поверхневі

знання й недостатній словниковий запас [1, с. 36]. Саме на усунення даних недоліків і спрямовані вищеповисані завдання.

На другому рівні поєднуються елементи репродукції з елементами продукції – учні на основі вже засвоєного відтворюють загальну картину тексту. Розглянемо докладніше на прикладах:

1. Give Russian equivalents for the following words and word-combinations and give the situations in which they are used.

*Надайте еквіваленти наступних слів та висловіть рідною мовою і відтворіть ситуації з тексту, у яких вони вжиті.*

2. Continue the sentences.

*Продовжіть речення, сумуючи інформацію з тексту.*

3. Listen to the Oliver's speech and say whether the statements are true or false.

*Прослухайте уривок тексту і скажіть, чи дані твердження правильні.*

Ефективність таких завдань очевидна і доведена багаторічним досвідом роботи викладачів. За допомогою них учні краще розбираються у змісті тексту, заглиблюються в деталі, учаться логічно і послідовно викладати свої думки, узагальнювати інформацію і виділяти головне.

І, нарешті, третій рівень. Даний рівень становить найбільший інтерес, оскільки є творчим. Виконуючи завдання цього рівня, студенти застосовують знання в нових ситуаціях і умовах. Завдання цього рівня умовно можна розділити на усні та письмові (останні іноді можуть бути комбінованими, тобто припускають озвучування написаного в аудиторії). Письмові завдання передбачають написання різних видів творів. Це можуть бути твори-описи:

*Уданому і попередньому розділах автор не дає описи зовнішності головного героя і його батька. Спробуйте письмово скласти їхні словесні портрети. Якщо у вас виникає асоціація з якоюсь відомою особистістю (актором, письменником і т.д.), принесіть фотографію, вирізку з журналу, газети. Поясніть ваш вибір.*

Твори-прогнози також дають простір уяві учнів:

*Уданій главі автор описує нову квартиру Олівера і Дженіффер. Як бачимо, їхнє житло більш ніж скромне. Але давайте пофантазуємо і уявимо, що минуло кілька років, наші герої розбагатіли і придбали нове житло. Спробуйте описати його.*

*Кінцівка роману трагічна. Багатьом із нас хотілося б, щоб усе було по-іншому. Запропонуйте свій варіант кінцівки.*

Близькі до них за формою твори-припущення:

*Уявіть, що завтра настане кінець світу. Як би ви провели сьогоднішній день, що б зробили такого, чого не наважувалися зробити раніше?*

На наступному занятті можна повернутися до цього твору і запропонувати такий варіант завдання:

*Повідомлення про кінець світу було помилковим. Про які свої діяння ви пошкодували б?*

Традиційним є написання творів-міркувань:

*Що ви думаєте з приводу висловлювання головної героїні твору: "Love means not ever having to say you are sorry..."*

Для розвитку усного мовлення студентів ми дуже часто використовуємо рольові ігри, різного виду мовні ігри, інтерактивні технології.

Рольові ігри передбачають програвання яких-небудь ситуацій як за текстом, так і виходячи за його межі. Наприклад:

*Уявіть, що ви Олівер. У вас передбачається інтерв'ю з роботодавцем. Розіграйте діалог зі своїм парт-*

*нером, дотримуючись наступних принципів проведення ділової бесіди...*

Досить часто ми вдаємося до використання інтерактивних форм роботи. Для нас дуже важливо те, що інтерактивні форми навчання враховують індивідуальні особливості учасників і стиль їхнього пізнання. Інтерактивне навчання здійснюється в процесі спілкування, діяльності [4, с. 6].

Так, часто використовуємо на заняттях з читання метод "мозкового штурму", який дає можливість учням бути активними і генерувати безліч ідей і пропозицій за короткий проміжок часу:

*Олівер знає, що Дженні дуже хвора. Він не може вирішити, що йому робити далі, чи сказати Дженні про це. Допоможіть йому, підкажіть можливі варіанти вирішення проблеми.*

Великий інтерес викликає у студентів така форма роботи, як дискусія, що до того ж має вигляд кінестетичної вправи, дозволяючи студентам обговорювати проблему і при цьому вільно пересуватися по аудиторії.

Письмові завдання також можуть стати основою для різних мовних ігор. На своїх заняттях ми іноді виконуємо вправу, яка дуже подобається студентам, але не проводиться часто через велику кількість часу, потрібного на її виконання. Заздалегідь, як домашнє завдання, студенти пишуть короткий переказ прочитаного розділу, наприкінці переказу вони ставлять питання, яке їх хвилює (чи майбутнє героїв, їхні стосунки). Найбільш вдала робота вибирається викладачем, оформлюється на окремому аркуші, потім текст розрізається на частини. Фрагменти тексту розміщуються в різних місцях аудиторії. Студенти діляться на групи, у кожній групі вибирається так званий "писар", завдання інших – знаходити аркуші з уривком тексту, прочитувати, повертатися на місце і максимально точно відтворювати інформацію для "писаря". Найбільш точні варіанти відтворення текстів і найбільш оригінальні відповіді відзначаються викладачем.

Ми запропонували лише деякі види завдань даного рівня. Такі завдання пробуджують думку, змушують вирушати на пошуки нових знань, працювати зі словником, виявляти свою творчість, відстоювати власну точку зору. Мовленнєва творчість учнів досягає тут свого апогею: завдання дають простір уяві студентів, котрі вільні у висловленні своїх думок, переживань, відчуттів, уживаючи образотворчі засоби мови, використовуючи широкий діапазон синонімів і антонімів, при цьому роблячи своє мовлення досконалим і неповторним, справляючи незабутнє враження на слухача.

Звичайно, такі форми творчої діяльності – написання творів, участь у рольових іграх, різних дискусіях і т.д. – використовуються нами як навчальне завдання, а не як самоціль зробити всіх письменниками, ораторами або навчити всіх діяти. Ми розуміємо, що найчастіше це практично неможливо. Але через залучення до творчої діяльності можна показати шляхи творчого перетворення якого-небудь матеріалу, зацікавити і підштовхнути студента до пошуку. І тоді кожне заняття набуває риси унікальності та неповторності, тому що в результаті всіх цілеспрямованих зусиль студента і педагога народжується продукт, який несе в собі риси особистого досвіду конкретного учня, його бачення вирішення проблеми.

### Література

1. Вдовина Т. О. Модель навчання майбутніх учителів іноземної мови читання художніх текстів в аспекті міжкультурного спілкування / Т. О. Вдовина // Іноземні мови. — 2004. — № 4. — С. 34—37.
  2. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : [навч. посіб.] / Н. П. Волкова. — К. : Академія, 2006. — 256 с.
  3. Клепиков О. І. Основи творчості особи : [навч. посіб.] / О. І. Клепиков, І. Т. Кучерявий. — К. : Вища школа, 1996. — 295 с.
  4. Комар О. Інтерактивні технології співпраці / О. Комар // Початкова школа. — 2004. — № 9. — С. 5—7.
  5. Зимня І. О. Психологічна характеристика слухання та говоріння як видів мовленнєвої діяльності / І. О. Зимня // ИЯШ. — 1973. — № 4.
  6. Маслико Є. А. Настольна книга викладача іноземної мови : [справочний посібник] / Є. А. Маслико, П. К. Бабинська. — Мінськ : Виш. шк., 2001. — 522 с.
  7. Рогова Г. В. Методика викладання іноземної мови в середній школі / Г. В. Рогова. — М. : Просвещение, 1991.
- 

### **DEVELOPING OF ORAL AND WRITTEN SPEECH OF FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES THROUGH READING AUTHENTIC TEXTS**

**Y.Syshchenko**

The article deals with the problem of developing students' creative speaking and writing through reading. The practical examples of the creative tasks based on the text are given.

Key words: developing of foreign speech, work with texts, creative tasks.

УДК 811.112.2'38

## ПЕРЕКЛАД ІНШОМОВНИХ ТЕКСТІВ У НЕМОВНОМУ ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

**Малюська З.В.**

*У статті розглядаються основні проблеми навчання перекладу фахових текстів у немовному вищому навчальному закладі. Першорядне значення в методиці, що пропонується, має адаптація навчального процесу до індивідуальних особливостей студента.*

*Ключові слова:* переклад фахових текстів, формування мовних навичок.

*В статье рассматриваются основные проблемы обучения переводу профессиональных текстов в неязыковом высшем учебном заведении. Первостепенное значение в предложенной методике имеет адаптация учебного процесса к индивидуальным особенностям студентов.*

*Ключевые слова:* перевод профессиональных текстов, формирование речевых умений.

У сучасних умовах, коли в світі спостерігається значний розвиток техніки та збільшився потік інформації, різко зросла необхідність оволодіння елементарними навичками перекладу іншомовних текстів, пов'язаних із майбутнім фахом студента. Незважаючи на те, що в останні роки у зв'язку з реформою вищої школи у вивченні іноземних мов на перший план виступає практичне володіння іноземною мовою як засобом спілкування, роль науково-технічного перекладу в процесі підготовки дипломованих інженерів продовжує залишатись і тепер. Це жодною мірою не суперечить вимозі навчання студентів усного спілкування, що є зараз дуже актуальним у світлі вимог Болонського процесу.

Викладання іноземної мови в немовному виші має бути професійно спрямованим, що насамперед проявляється у навчанні перекладу іншомовних текстів, пов'язаних із майбутнім фахом студента. Саме цей вид міжмовленнєвої комунікації вимагає від випускників вищої школи такої підготовки з іноземної мови, коли переклад виконується "з аркуша", не звертаючись за кожним словом до словника.

Навчання перекладу іншомовних текстів у немовному виші ускладнюється існуючими у навчальному процесі протиріччями, такими як: низький рівень володіння іншомовною лексикою студентів і досить високий їх інтелектуальний розвиток; потреба студентів у значному збільшенні словникового запасу та низький рівень сформованості навичок навчальної роботи; уважно сприймати та логічно усвідомлювати інформацію, виділяти в ній головне, самостійно виконувати вправи, здійснювати самоконтроль діяльності і т.д.; намагання викладача активізувати навчальний процес та наявність

у більшості студентів, особливо в період адаптації до вишу, підвищеного психічного навантаження.

Першорядне значення в методиці, що нижче пропонується, має адаптація навчального процесу до індивідуальних особливостей студентів, або відповідність технології навчання рівню початкової мовної підготовки студентів, об'єму і змісту навчального матеріалу при жорсткому відборі та систематизації [2, с. 7].

Тема дослідження є актуальною, оскільки завдання вищого навчального закладу – виробити у студентів навички та вміння працювати з іноземною літературою за фахом. Актуальність теми зростає за науково-технічного прогресу, коли іноземна мова стала засобом спілкування, і студенти повинні користуватися нею, щоб отримати нові знання.

Проблемою перекладу фахових текстів займалися такі вчені, як Л.С.Бархударов, В.І.Карабан, А.Д.Швейцер, Б.М.Клімзо, В.Н.Комісаров та багато інших. М.Д.Чебурашкін присвятив цьому питанню свою роботу "Технічний переклад".

Заняття з метою навчання перекладу іншомовних текстів складаються з наступних етапів: 1) формування мовних навичок; 2) вдосконалення мовних навичок; 3) розвиток умінь читання та перекладу [1, с. 18]. Але попередньо зробимо кілька загальних зауважень.

Оскільки мова йде про студентів немовних вишів, доцільно присвятити декілька занять вступному теоретичному курсу, який би проводився паралельно з систематизацією та повторенням мовного матеріалу середньої школи. Такий курс має за мету дати студентам уяву про основні особливості мови науки і техніки, про переклад узагалі та про реферативний переклад зокрема, тобто про різновид усного послідовного перекладу, а саме

передачу найбільш економними засобами іншої мови основного змісту висловлювань.

На першому етапі необхідно також вказати способи перекладу найбільш частотних синтаксичних конструкцій за методом “від змісту – до способу вираження”. Головну увагу на заняттях з перекладу фахових текстів потрібно звертати не на запам’ятовування студентами термінології або граматичних відповідностей, а на розвиток уміння визначити інваріантний зміст думки і виражати цю думку різними мовними засобами.

Вступний теоретичний курс розвиває у студентів негуманітарних спеціальностей не тільки різнобічні навички перекладу, але і стиль, і склад, і культуру рідної мови (при перекладі з іноземної мови на рідну) та тієї, що вивчається (при перекладі з рідної на іноземну мову) [8, с. 21].

Засоби навчання і мовний матеріал:

- методика поступового дозування навчання на заняттях взаємопов’язаних з повторенням і засвоєнням збільшених об’ємів мовного матеріалу, розвитком навичок читання та перекладу, вдосконалення вмінь навчальної роботи студента, враховуючи самостійну роботу;

- організація лексичного об’єму для засвоєння на занятті, яка забезпечує інтенсивне розширення словникового запасу студента.

Під розширенням словникового запасу в структурному відношенні розуміється формування у студента реального (активного і пасивного) та потенційного словників, а також розвиток здогадки про лексичне значення незнайомих лексичних одиниць. Слова реального та потенційного словників, за Н.С.Креленштейном, поділяються на дві категорії, а саме: на мотивовану і немотивовану лексику [5, с. 35]. Цей поділ обумовлений різними операціями при сприйнятті лексичних одиниць. У мотивованих словах є більше опор: у них виділяють кореневі та афіксальні морфемі, тоді як у немотивованій лексиці виділяють лише графічні комплекси – букви та буквосполучення. Вказані дві категорії лексики потребують різного підходу при навчанні: мотивовану лексику необхідно вчити розуміти, виходячи, перш за все, із значення самої словникової одиниці (і спираючись на контекст). Немотивовану лексику необхідно вчити запам’ятовувати, а також розуміти тільки на основі контексту. Немотивована лексика є базою для розуміння мотивованої лексики.

Лексичний об’єм розробляється на базі серії тематично підібраних текстів, враховуючи підхід до навчання мотивованої і немотивованої лексики [3, с. 35].

Підготовка до читання і перекладу здійснюється в процесі відпрацювання операцій, які входять у дві групи рецептивних мовних умінь. Перша група вмінь забезпечує сприйняття і перекодування інформації на мовному рівні і включає в себе такі вміння: швидко розпізнавати слова, які вивчаються та співвідносити їх значення з контекстом; вибирати із слова знайомі елементи; встановлювати змістову відношення між словами і т.д. Отже, над кожною лексичною одиницею рецептивного мінімуму слід ретельно попрацювати.

Друга група вмінь пов’язана із здобуванням фактичної інформації та її усвідомленням. До неї відносяться вміння: виділяти в реченні (абзаці) високоінформативні та низькоінформативні групи слів; випускати одиниці тексту без шкоди для сприйняття; виділяти основне тематичне поняття та синтезувати базисну фразу; з базисних фраз конструювати модель реферативного перекладу; давати оцінку викладеним фактам; інтерпретувати прочитане.

Основою будь-якого наукового або спеціалізованого за фахом тексту є термінологія зазначеної галузі науки. Система термінів передає систему наукових або фахових понять, які є наслідком тривалого попереднього розвитку тієї чи іншої галузі і необхідною умовою подальшого її прогресу [4, с. 31].

Отже, терміни, що використовуються для точного вираження понять і фахових назв предметів, відіграють велику роль при будь-якому перекладі. Але під час перекладу можуть виникати помилки, які призводять до серйозних відхилень від тексту оригіналу. Для того щоб уникнути граматичних непорозумінь при перекладі технічного тексту з іноземної мови на українську, необхідно добре володіти мовними явищами двох мов, щоб вибрати правильний варіант їх перекладу та мати достатню технічну підготовку, тобто певне знання предмета, про який іде мова. Основні труднощі перекладу фахового тексту пов’язані не з перекладом окремих термінів, які зафіксовані в термінологічному словнику, а з передачею правильного змісту кожної фрази, якому далеко не завжди відповідає дослівний переклад. Отже, для того щоб пояснити студенту, на чому треба зосереджувати свою увагу під час перекладу фахового тексту, перш за все, треба вивчити спрямованість, тематику, використання термінології, добре знати ту чи іншу сферу науки чи техніки. Адже важливо знати не тільки парадигму значень конкретного слова чи терміна у словнику, а й мати уявлення про те, як функціонує предмет, розуміти його семантичні особливості. При цьому потрібно пам’ятати, що ознаками фахової літератури і будь-якої науково-технічної є, перш за все, точність, стислість вираження думки, чітка логічна послідовність та повнота висловлювання.

Оскільки в іноземних мовах важливе місце займають похідні й складні слова, то словотвору варто приділити більше уваги. Кількість словотворчих формантів (суфіксів, префіксів, коренів) набагато менша, ніж кількість термінів, що утворюються за їх допомогою. Тому знання семантики словотворення формантів та моделей словотвору є дуже важливим під час перекладу фахових текстів. Студентам можна дати кілька слів і запропонувати визначити значення похідних від цих термінів або навести терміни з одним словотворчим формантом та їх переклад, запропонувавши визначити значення цього форманта.

У наукових співробітників, інженерів і студентів добре розвинена здатність до аналогії, яка, проте, через недостатнє володіння іноземною мовою часто буває помилковою. Неправильна аналогія, як правило, зустрічається під час перекладу “інтернаціональних” слів. Найчастіше це слова латинсько-

го чи грецького походження, які мають подібне написання, але різне значення в англійській та українській мовах. *Actual* – в англійській мові означає “дійсний”, а не актуальний. *Original* – означає “первісний”, а не “оригінальний”. *Progressive* – у більшості випадків означає “поступовий”, а не “прогресивний” та ін.

Під час перекладу термінів з англійської мови на українську можуть бути використані такі перекладацькі прийоми: транслітерація, калька, переклад-опис [6, с. 8].

Транслітерація – це передача літер одного алфавіту за допомогою літер іншої мови: *charactran* – *характран* (електронно-променева трубка).

Такий переклад супроводжується поясненням.

Калька – дослівний переклад складових частин складного терміна і утворення його структурно-смыслові копії: *interdependence* – *взаємозамінність*.

Переклад-опис – застосовується тоді, коли в українській мові не вдається підібрати короткий, точний і зрозумілий аналог.

Незважаючи на багатослівність і громіздкість такого перекладу, його досить часто використовують. Наприклад: *entrance* – число однакових інтегральних схем, які можна підключити на вхід до логічного прикладу; *sortrance* – число однакових інтегральних схем, які можна підключити на вихід від логічного приладу.

Цикл занять читання та перекладу іншомовних фахових текстів можна поділити на два періоди – операційний та період контролю [7, с. 7].

Операційний період включає: усвідомлення нового граматичного матеріалу і його запам'ятовування; виконання граматичних вправ на базі відомої лексики; порівняння фраз рідної та іноземної мов, створення образу основного навчального тек-

сту, що вводиться на занятті; виконання вправ для усвідомлення формальних та семантичних особливостей нових лексичних одиниць і мовних явищ, для запам'ятовування яких достатньо лише їх розуміння; актуалізація засвоєного мовного матеріалу під час читання та перекладу серії тематично підібраних текстів, а також усних висловлювань студентів (відповіді на питання для виявлення основних пунктів тексту, що вивчається, формулювання основної ідеї, складання реферативного перекладу, оцінка викладеної в тексті інформації).

Період контролю включає: вказівки викладача щодо найбільш раціональних прийомів діяльності студента та систематичний контроль за їх використанням; вправи для взаємоконтролю та самоконтролю рівня сформованості навичок: а) граматичних (на базі нового граматичного матеріалу і відомої лексики); б) лексичних (на базі нової лексики); в) перекладу іншомовного тексту (на базі методичних прийомів: зняття труднощів іншомовного тексту і контроль перекладу; розвиток навичок реферативного перекладу); взаємний контроль і взаємодопомога: робота студентів, які успішно опанували матеріал поточного циклу, з відстаючими від плану студентами; контроль: індивідуальна робота викладача по черзі з кожним студентом; консультації, які мають за мету ліквідацію індивідуальних прогалин у знаннях, а також компенсацію пропущеного заняття шляхом здачі програмних завдань.

Для здійснення всіх даних видів роботи необхідно дотримуватися такої послідовності, щоб кожен попередній крок готував студента до наступного, що забезпечить краще засвоєння матеріалу, комплексний характер роботи над текстом із застосуванням усіх видів мовленнєвої діяльності.

### Література

1. Бархударов Л. С. Пособие по переводу технической литературы (англ. язык) / Л. С. Бархударов, Д. И. Жукова, И. Д. Квасюк, Л. Д. Швейцер. — М. : Высшая школа, 1967. — 282 с.
2. Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. — Вінниця : Нова книга, 2001. — 304 с.
3. Коваленко А. Я. Загальний курс науково-технічного перекладу / А. Я. Коваленко. — К. : Фірма “ІНКІС”, 2002. — 320 с.
4. Комисаров В. Н. Теория перевода / В. Н. Комисаров. — М. : Высшая школа, 1990. — 175 с.
5. Крепенштейн Н. С. Обучение пассивной лексике иностранного языка / Н. С. Крепенштейн // Методика и лингвистика. — М., 1981. — С. 22—34.
6. Медникова Е. М. Значение слова и метод его описания. — М., 1984.
7. Смирнова Л. Н. Реферативный перевод: компрессия на смысловом уровне / Л. Н. Смирнова. — М., 1978. — С. 154—166.
8. Фоломкина С. К. О работе над компонентами чтения / С. К. Фоломкина // Иностран. яз. в школе. — Вып. 14. — 1979. — С. 4—16.

---

## TRANSLATION OF FOREIGN TEXTS AT TECHNICAL UNIVERSITIES

### Z.Malyus'ka

This article deals with the main problems of teaching translation of the professional texts. Adaptation of the educational process to the individual peculiarities of students is of great importance in Methods.

Key words: translation of professional texts, formation of speech habits.

УДК 371.315.811

## ДІЛОВА ГРА ЯК ЗАСІБ ОРГАНІЗАЦІЇ ДОПРОФІЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ 8–9-Х КЛАСІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Федусенко Ю.І.

*Стаття присвячена проблемі обґрунтування засобів допрофільної підготовки з іноземної мови учнів 8–9-х класів.*

*Ключові слова:* допрофільна підготовка з іноземної мови, ділова гра, засіб навчання, учні основної школи.

*Статья посвящена проблеме обоснования средств допрофильной подготовки по иностранному языку учеников 8–9-х классов.*

*Ключевые слова:* допрофильная подготовка по иностранному языку, деловая игра, средство обучения, ученики основной школы.

**Постановка проблеми.** Допрофільна підготовка учнів 8–9-х класів, на думку більшості вітчизняних і зарубіжних дослідників, успішно дозволяє забезпечити школярам педагогічну, психологічну, інформаційну й організаційну підтримку у виборі профілю навчання. Однак сьогодні існує потреба у визначенні й обґрунтуванні засобів, які дозволили б ефективніше організувати її реалізацію в основній школі, відповідали б сучасним реаліям життя, інтересам і потребам нинішніх учнів, сприяли б створенню умов для усвідомленого попереднього самовизначення щодо профілюючого напрямку особистої діяльності школярів.

**Аналіз останніх досліджень.** Теоретичні задачі допрофільної підготовки учнів 8–9-х класів основної школи розробляли вітчизняні та зарубіжні вчені С.Антінова, С.Батишев, Н.Бібік, М.Бурда, Б.Бурнямова, М.Гінзбург, Т.Захарова, В.Кізенко, Н.Пряжнікова, Ю.Савінова, О.Топузов та ін. Над вирішенням проблем, пов'язаних із визначенням й обґрунтуванням теорії ігрової діяльності, працювали З.Богуславська, Л.Божович, Л.Виготський, Д.Ельконін, О.Запорожець, О.Усова та ін. Науковим дослідженням функцій, можливостей, значення та місця гри у навчальному процесі присвячено роботи О.Барташнікова, Н.Бойченко, І.Данилович, О.Деркач, В.Крутий, Р.Миронової, Н.Подгорної, Т.Олійник, Г.Рогової, К.Родкіна, П.Щербаня та ін. Науково-методичні розробки навчально-ігрової діяльності як комплексного засобу навчання, що спонукає учнів старших класів до самоаналізу, самооцінки й саморозвитку здійснювали І.Іванов, Л.Коваль, Л.Куликова, С.Шмаков та ін.

**Формулювання цілей статті.** У статті розглядається ділова гра як один із ефективних засобів допрофільної підготовки з іноземної мови учнів 8–9-х класів основної школи.

**Основна частина.** Відповідно до положень Концепції профільного навчання допрофільна підготовка здійснюється у 8–9-х класах з метою професійної орієнтації учнів, сприяння у виборі ними напряму профільного навчання у старшій школі. Серед форм її реалізації дослідниками визначено такі: введення курсів за вибором, поглиблене вивчення окремих предметів на диференційованій основі.

Допрофільна підготовка з іноземної мови здійснюється через факультативи, предметний гурток, наукові товариства учнів, предметну олімпіаду, кабінет іноземної мови, міні-проекти, предметний тиждень, зустрічі, екскурсії, портфоліо, а також спеціально розроблені з цією метою ділові ігри.

Ділову гру у науковій літературі розуміють як певною мірою імітацію професійної діяльності. Такі ігри можуть бути використані для розвитку творчого мислення й формування практичних умінь у майбутній професійній діяльності, для стимулювання й підвищення інтересу учнів основної школи до профільного навчання у старшій школі, активізації процесу оволодіння майбутньою професією.

Досвід розроблення та упровадження ділових ігор у навчальний процес свідчить про те, що такого виду ігри максимально наближають процес навчання до реальної практичної діяльності, що дозволяє гравцям чіткіше уявити особливості й вимоги до тієї чи іншої професії. Учасники гри беруть на себе виконання певних ролей і відповідно до цих ролей колективно у процесі навчально-ігрової діяльності розв'язують проблемні ситуації, що передбачені у сценарії ділової гри.

У контексті нашого дослідження ми розглядаємо ділову гру як один із ефективних засобів допрофесійної підготовки з іноземної мови, що створює умови для набуття учнями основної шко-



ли досвіду професійного іншомовного спілкування, можливості зрозуміти основи та вимоги до певної професійної діяльності, пов'язаної з іноземною мовою, комплексного оволодіння знаннями та можливостями для їх використання у практичній діяльності, оптимізації розвитку професійного інтересу школярів.

Сучасна дидактика справедливо оцінює можливість ділової гри для ефективної взаємодії вчителя й учнів, продуктивної форми їхнього спілкування, мотивація якого підтримується елементами змагання та зацікавленості грою.

Гра – одна з найважливіших сфер життєдіяльності як дитини, так і підлітка. Вона забезпечує необхідні емоційні умови для всебічного гармонійного розвитку особистості. У навчальному процесі вона є тим засобом, який дає змогу якнайповніше врахувати вікові особливості дітей і підлітків, розвивати ініціативу й самодіяльність, створювати творчу атмосферу, реалізувати амбіції гравців, усебічно допомогти їм підготуватися до дорослого життя.

Більшість учених, що займалися дослідженням цієї проблеми, вважають, що у процесі розгортання ділової гри відбувається всебічна підготовка до дорослого життя. Дослідники вказують на те, що усі дидактичні ігри (рольові, ділові, розважальні, предметні, комп'ютерні та ін.) тісно пов'язані з усіма видами людської діяльності: пізнанням, працею, мистецтвом, спілкуванням, спортом, охоплюючи усі сфери життя суспільства. А відтак, у процесі навчально-ігрової діяльності учень має можливість ознайомитися з особливостями будь-якої професії, у тому числі й з професією, що пов'язана з іноземною мовою. Граючись, школярі виконують ролі перекладача, працівника митної служби, туристичної агенції, готелю, авіакомпанії, бізнес-партнера тощо. Престиж цих професій загальноновизнаний. Однак оволодіння ними сьогодні вимагає знання іноземної мови чи, навіть, кількох іноземних мов. Інколи програмового матеріалу, що вивчається у школі, недостатньо або ж його зміст не повністю реалізує запити учнів. У такому разі цілком очевидним є запровадження допрофільної підготовки з іноземної мови, а використання у її процесі різного виду ділових ігор, як нам уявляється, підвищить мотивацію й інтерес школярів до цього виду пізнавальної діяльності. Мотиваційна функція ділової гри не єдина, що реалізується діловою грою у

процесі допрофільної підготовки з іноземної мови. Серед інших і такі:

- розширення уявлень школярів про іноземну мову як навчальний предмет;
- залучення учнів основної школи до активної і творчої діяльності на уроках іноземної мови;
- забезпечення умов для оволодіння учнями засобами пізнавальної та практичної діяльності на уроці іноземної мови;
- розширення знань про майбутню професію, вимоги до неї;
- розвиток умінь співвідносити свої здібності з вимогами до певної професії, пов'язаної з профілем “іноземна філологія”;
- підготовка до профільного навчання у старшій школі;
- виявлення інтересів і нахилів, здібностей учнів;
- формування практичного досвіду школярів у різних сферах пізнавальної діяльності, орієнтованого на вибір профілю “іноземна філологія” у старшій школі;
- надання психолого-педагогічної допомоги учням у процесі формування уявлень школярів про життєві, соціальні цінності, у тому числі пов'язані з їхнім професійним становленням;
- розвиток широкого спектру пізнавальних і професійних інтересів та компетенцій, що дозволять забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності;
- формування здатності приймати усвідомлене рішення, пов'язане з подальшим вибором профілю освіти та ін.

**Висновки.** Досвід свідчить про те, що найвагомішою перевагою ділової гри серед інших засобів допрофільної підготовки є максимально наближена до реальних умов імітація професійної діяльності.

У процесі навчально-ігрової діяльності іншого характеру набувають погляди учнів на свою майбутню професію:

- вони вчать робити те, чого не вміли раніше;
- стають упевненішими у власних професійних можливостях;
- готуються до профільного навчання у старшій школі;
- демонструють власні здібності й придатність до професійної діяльності.

## Література

1. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович / [под ред. Д. И. Фельдштейна]; вступ. статья Д. И. Фельдштейна. — [2-е изд.] — М. : Издательство “Институт практической психологии”; Воронеж : НПО “МОДЭК”, 1997. — 352 с.
2. Вербицкий А. А. Деловая игра как метод активного обучения / А. А. Вербицкий. — Новосибирск, 1983. — С. 23—69.
3. Вишнякова Л. Г. Использование деловых игр в преподавании русского языка как иностранного / Л. Г. Вишнякова. — М., 1987. — С. 35—51.
4. Концепція профільного навчання в старшій школі : [навч. посіб.] / Л. Д. Березівська, Н. Н. Бібік, М. І. Бурда та ін. — К., 2003. — Вип. 2. — С. 8—15.
5. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Інф. зб. МОН України. — 2002. — № 2. — С. 3—22.
6. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах : [навч. посіб.] / П. М. Щербань. — К. : Вища шк., 2004. — 207 с.

---

**BUSINESS GAMES AS MEANS OF PRE-PROFILE TRAINING  
IN FOREIGN LANGUAGES OF STUDENTS OF 8–9 FORMS**

**Yu.Fedusenko**

The article is devoted to the problem of using a game as an effective means of pre-profile training students of 8–9 forms.

Key words: pre-profile training in foreign languages, business games, means of teaching, students of main school.

УДК 371.134

## ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ МАЙБУТНІМ УЧИТЕЛЕМ-ФІЛОЛОГОМ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Самойленко Ю.П.

*У статті охарактеризовано основні аспекти використання інформаційних технологій у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога як засобів формування готовності до професійно спрямованої діяльності.*

*Ключові слова:* інформаційні технології, готовність до професійно спрямованої діяльності.

*В статье охарактеризованы основные аспекты использования информационных технологий в процессе профессиональной подготовки будущего учителя-филолога как средств формирования готовности к профессионально направленной деятельности.*

*Ключевые слова:* информационные технологии, готовность к профессионально направленной деятельности.

Сучасний етап розвитку людства характеризується глобалізацією та інтеграцією світових соціально-економічних процесів, формуванням єдиного інформаційно-освітнього простору, інтернаціоналізацією освітнього ринку, бурхливими змінами в економічному та культурному житті суспільства, удосконаленням і стрімким розповсюдженням інформаційних технологій, комп'ютерної техніки, збільшенням обсягу інформації, її форм, видів і джерел. Поява і посилення цих рис – результат переходу від постіндустріального до інформаційного суспільства.

Необхідною умовою ефективного й успішного функціонування людини в інформаційному суспільстві є формування особистості, яка володіє знаннями про інформаційне середовище, про закони його функціонування, вміннями і навичками орієнтуватися в інформаційних потоках, виділяти та фільтрувати інформацію, швидко обробляти і використовувати її для прийняття аргументованих рішень та сприймати інформаційні технології (ІТ) як необхідний атрибут майбутньої професійної діяльності. Розв'язання цього завдання неможливе без комплексного та науково-обґрунтованого впровадження інформаційних і комп'ютерних технологій в освітню сферу, як зазначається у "Національній доповіді про розвиток освіти в Україні". Це, в свою чергу, вимагає глибокого реформування всієї системи освіти та створення нової концепції вищої освіти. В основі модернізованої системи вищої освіти постає потреба підготовки нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їхнього професійного та загальнокультурного рівня. Оскільки ми живемо у складних динамічних мінливих

умовах, це свідчить про те, що майбутній фахівець повинен бути професійно захищеним та конкурентоздатним на ринку праці, а значить, повинен вільно володіти не лише ІТ, але й декількома спеціальностями, а в нашому випадку – мовами (рідною, іноземною) та літературою, діяти належним чином у культурному розмаїтті професійних ситуацій, та бути готовим як до багатокультурного професійного та особистісного спілкування з представниками країн з іншою культурою та мовою, так і до підготовки та навчання таких спеціалістів.

У зв'язку з цим Болонська декларація, Закон України "Про вищу освіту" та "Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті" висувають нові вимоги до професійної підготовки вчителя у вищому навчальному закладі, а у нашому випадку – майбутнього вчителя-філолога, серед яких розробка та використання нових ефективних засобів навчання, що сприятимуть формуванню вищенаведених якостей і вмінь [3].

Система вирішення вищезазначеної проблеми передбачає використання мультимедійних технологій як у процесі професійної підготовки, так і у професійно спрямованій діяльності майбутнього вчителя-філолога, застосування ІТ на будь-якому етапі роботи на практичному, семінарському та лекційному занятті, здійснення наочних дій із навчальним матеріалом на екрані комп'ютера та ін.

ІТ є предметом активного зростання наукового інтересу та розглядаються у працях таких вітчизняних та зарубіжних науковців, як Є.Г.Азімов, Н.Д.Ротмістров, Є.І.Дмитрієва, Т.В.Карамішева, О.П.Крюкова, Є.Л.Носенко, Є.С.Полат, М.Д.Рибаков, Г.В.Фролова та ін. у різних аспектах (педагогічно-

му, психологічному, лінгвістичному, соціальному, правовому, економічному) та з позицій різних методологічних підходів (соціотехнічного, культурологічного, інформаційного та ін.). Окрім цього, сучасна позиція провідних педагогів і психологів (О.К.Тихомиров, Є.І.Машбіц, В.В.Рубцов, Б.С.Гершунський та ін.) полягає в тому, що ІТ розглядаються не тільки як засоби обробки інформації, але й як засоби впливу на психіку людини. Впровадження ІТ у професійну підготовку фахівців у загальному соціальному розумінні повинно зробити працю людини більш продуктивною, підвищити її творчий зміст, сприяти всебічному розвитку особистості [5, с. 125].

Також багато науковців (В.І.Загвязінський, А.А.Кирсанов, Н.В.Кузьміна, І.С.Казаков та ін.) відмічають, що розвиток готовності до використання ІТ стає продуктивним лише у тому разі, якщо він реалізується як запланований процес, як важливий аспект професійного розвитку [5, с. 126–127]. Незважаючи на наявність наукових досліджень про впровадження ІТ у навчальний процес у ВНЗ, аналіз системи професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога свідчить про недостатню сформованість у нього готовності як до навчання засобами ІТ, так і до їх використання у своїй професійно спрямованій діяльності. Зокрема, існують деякі труднощі з використанням ресурсів ІТ в on-line (Internet) та off-line (Power Point) режимах з метою підготовки презентацій результатів у процесі власної професійної підготовки, проведення та обробки результатів самостійної роботи тощо. Отже, не всі аспекти цієї проблеми достатньо вивчені. Навчання майбутнього вчителя-філолога засобами ІТ та професійна підготовка до використання цих технологій у майбутній професійно спрямованій діяльності не були предметом спеціального наукового дослідження, що й зумовило **актуальність** нашої статті.

**Метою** статті є розкрити та дослідити характеристики інформаційних технологій у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога як засобів формування готовності до професійно спрямованої діяльності.

Перед педагогами постає складне питання: яким чином можливо застосовувати ІТ у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога з метою його забезпечення можливостями мислити аналітично та продуктивно, бути активним та самостійним у пошуку нових способів отримання знань, дослідження, перевірки та застосування отриманих результатів у професійній діяльності. Вітчизняні та зарубіжні науковці накопичують досвід використання ІТ у системі професійної підготовки майбутнього вчителя у ВНЗ.

При професійній підготовці майбутнього вчителя-філолога доцільно використовувати ІТ для позитивної докорінної зміни соціально-комунікативної ситуації у ВНЗ. Зокрема, А.І. Каптеров, характеризуючи ІТ як ефективні засоби професійної підготовки у процесі навчання мов і літератури майбутнього вчителя-філолога, аналізує ці зміни за наступними аспектами: соціальний, економічний, психологічний, юридичний.

**У соціальному плані** перехід до використання ІТ тісно пов'язаний із процесом інтелектуалізації

людської діяльності, а саме реалізації творчого потенціалу суспільства загалом та майбутнього вчителя-філолога зокрема засобами ІТ. Як зазначає Д.М.Гвишиані, "одним із магістральних шляхів розвитку людства стає інтелектуалізація на базі нових інформаційних технологій соціокультурної сфери, а понад усе – систем освіти та отримання нового знання – науки" [1, с. 2].

**В економічному плані** впровадження ІТ призведе до багатопрофільності суспільства загалом і системи освіти зокрема. Багатопрофільність є гарантією від банкрутства та сприяє зростанню кількості досліджень і розробок в одних сферах суспільства та застосування їх у інших сферах суспільства з метою виробництва товарів і послуг, що призведе до такого явища, як диверсифікація інформаційної діяльності. Цей процес є також характерним як для системи освіти, так і для окремих її галузей.

**З психологічної точки зору** інформатизація вимагає підвищення індивідуальної творчої активності всіх членів суспільства. Також зростає роль і вартість інтелектуального продукту, що підвищує значною мірою систему освіти, педагогічні науки та володіння мовами.

Не менш важливим є **юридичний аспект** соціально-комунікативної ситуації. Розширення доступу до інформації надає можливість усім верствам населення адаптуватися до зміненого інформаційного середовища загалом та до професійного простору зокрема.

О.А.Головко виділяє додатково **лінгвістичний аспект**, який ґрунтовніше характеризує досліджувану нами проблему. З точки зору лінгвістичного аспекту використання ІТ повинно бути одним із безпосередніх компонентів професійної підготовки та впроваджуватися там, де це доцільно. З появою ІТ виникли нові способи професійної освіти, а саме засобами off-line та on-line ресурсів: Internet та всі його можливості (електронна пошта, телеконференції, веб-завдання, енциклопедії та словники в on-line режимі, спілкування в on-line режимі тощо) та комп'ютерні підручники, словники, енциклопедії на CD, мультимедійні засоби, можливість використання яких вимагає не лише знань, умінь і навичок володіння ІТ, але й ІМ [6].

На базі ВНЗ, а саме Житомирського державного університету імені Івана Франка (на факультетах: ННІ педагогіки, Інститут іноземної філології), нами було проведено анкетування на предмет того, в якому з вищезазначених аспектів соціально-комунікативної ситуації у ВНЗ використання ІТ викликає найбільше труднощів.

У результаті ми визначили, що саме в лінгвістичному плані впровадження ІТ у процес професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога викликає найбільше труднощів. Майже 72% студентів мають значні проблеми при використанні ІТ у процесі реалізації мовних знань, умінь і навичок та особливо при здійсненні живого інтерактивного спілкування в on-line режимі.

37% студентів мають проблеми при використанні ІТ з психологічної точки зору, особливо з метою підвищення елементів творчості улюблених діяльності майбутнього вчителя-філолога. Окрім

цього, значні труднощі виявляються у процесі здійснення професійної комунікації та професійного обміну інформацією (як у формі діалогу, так і полілогу) засобами ІТ (наприклад, електронною поштою чи за допомогою телеконференції).

Близько 23% студентів мають проблеми з використанням ІТ у соціальному плані, оскільки впровадження ІТ у процес підготовки майбутнього вчителя-філолога призводить до значного збільшення об'єктивної інформації, що вимагає оперативного її використання та, відповідно, спричиняє процес інтелектуалізації людської діяльності. Це, в свою чергу, передбачає використання майбутнім учителем-філологом ІТ у процесі обробки найбільш достовірної інформації на всіх етапах прийняття рішень, як у соціальному управлінні, так і в науці, на виробництві, у побуті. А це можливо лише при підвищенні рівня системності суспільного знання, що є досить проблематичним для студентів.

Майже 7–10% студентів зазначили, що використання ІТ саме в економічному та юридичному аспектах викликає значні труднощі. В економічному плані труднощі виникають у більшості студентів вузького профілю (студенти Інституту іноземної філології), оскільки ІТ спричиняють ускладнення структур діяльності, появу багатопрофільності та, відповідно, диверсифікованих фірм – конгломератів. Це явище породжує диверсифікацію інформаційної діяльності та вимагає значного підвищення рівня спеціалізації та кооперації в різних сферах, що не є характерним для вузького профілю навчання.

В юридичному плані основні проблеми, як зазначають близько 10% студентів-філологів, полягають у тому, що розширення доступу до інформації вимагає постійного підвищення освітнього рівня. Відсутність навіть тимчасового доступу до сучасної інформації спричиняє нездатність майбутнього вчителя-філолога адаптуватися до зміненого інформаційного середовища загалом і до професійного простору зокрема.

Окрім цього, на базі ВНЗ, а саме Житомирського державного університету імені Івана Франка (на факультетах: ННІ педагогіки, Інститут іноземної філології), було проведено анкетування з метою визначення аспекту, в якому використання ІТ є найбільш ефективним, особливо у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога.

У результаті ми визначили: майже 83% студентів вважають, що з метою досягнення позитивних змін у соціально-комунікативній ситуації у ВНЗ найнеобхіднішим є впровадження ІТ у лінгвістичному та психологічному аспектах, оскільки саме в цьому випадку впровадження ІТ у процес професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога призведе до інтелектуального розвитку студентів, підвищення їх індивідуальної творчої активності за рахунок, наприклад, оперативної безкоштовної публікації студентських творчих робіт тощо, підвищення рівня володіння мовами і літературою, наприклад, під час участі у текстових і голосових чатах, телекомунікативних міжнародних проєктах та ін., можливість вивчення іншої культури, одержання знань “з перших рук” і т.д.

Отже, можна зробити висновок, що використання ІТ повинно здійснюватися досить масштабно

у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога у всіх аспектах соціально-комунікативної ситуації у ВНЗ, а особливо у лінгвістичному та психологічному аспектах, оскільки це надасть можливість майбутньому вчителю-філологу повніше досягнути своїх прагнень у процесі навчання та краще реалізувати себе у майбутній професійній діяльності.

Дослідивши, яким чином упровадження ІТ у процес професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога змінює соціально-комунікативну ситуацію у ВНЗ, на нашу думку, доцільним буде розглянути структуру організації уроку з використанням ІТ майбутнім учителем-філологом у процесі своєї професійно спрямованої діяльності.

Опрацювавши дослідження О.В.Ільїної, ми визначили основні та найбільш ефективні види навчання мов і літератури майбутнього вчителя-філолога у процесі професійної підготовки, а саме: активне, сумісне, творче та оціночне.

При **активному навчанні** ІТ мобілізують інструменти для перевірки, калькуляції та аналізу інформації, забезпечуючи таким чином основу для вимог майбутнього вчителя-філолога до аналізу та побудови нової інформації для кращого засвоєння мов і літератури у процесі професійної підготовки.

При **сумісному навчанні** ІТ заохочують взаємодію та співробітництво серед студентів, викладачів та експертів із мов і літератури незалежно від того, де вони знаходяться.

При **творчому навчанні** ІТ просувають існуючу інформацію для навчання мов і літератури та створюють світові навчальні продукти швидше, ніж повторно отриману інформацію.

**Оціночне навчання** має на меті використання ІТ, створених самим майбутнім учителем-філологом для кращого засвоєння необхідного матеріалу з мов і літератури, та діагностичних ІТ у процесі професійної підготовки.

Отже, на відміну від статичних, текстових або друкованих технологій, навчання на основі ІТ показує, що є багато різних способів навчання та чимало втілень знань. ІТ дозволяють майбутньому вчителю-філологу у процесі професійної підготовки досліджувати та аналізувати швидше, ніж просто слухати та запам'ятовувати [4, с. 35].

Розглянемо детальніше можливості ІТ технологій під час розробки заняття. Майбутній учитель-філолог повинен визначити:

- для навчання яких тем як з ІМ, так і з української мови та літератури є доцільним використання ІТ;
- які дидактичні завдання ефективно вирішуються з використанням ІТ майбутнім учителем-філологом у процесі професійно спрямованої діяльності;
- які програмні засоби необхідно використовувати для створення та виконання комп'ютерних завдань майбутнім учителем-філологом у процесі професійно спрямованої діяльності;
- які попередні вміння та навички роботи з ІТ повинні бути сформовані у майбутнього вчителя-філолога для ефективного їх застосування у своїй професійно спрямованій діяльності;
- структури та етапи навчального процесу загалом та заняття як з ІМ, так і з української мови та

літератури зокрема з упровадженням ІТ майбутнім учителем-філологом у процесі професійно спрямованої діяльності.

Щодо етапів занять, у першу чергу, майбутньому вчителю-філологу необхідно:

- визначити цілі та завдання заняття як з ІМ, так і з української мови та літератури;
- ретельно відібрати та дослідити необхідні для заняття ресурси ІТ;
- скласти план та покроково розписати хід роботи на занятті;
- приділити увагу організаційним моментам заняття;
- обміркувати та скласти глосарій виразів та термінів комп'ютерної тематики як іноземною, так і українською мовами [2, с. 80].

Після того як цілі використання ІТ на занятті визначено, майбутньому вчителю-філологу необхідно визначити засоби ІТ, які будуть використані у процесі його професійно спрямованої діяльності, а саме вибрати необхідні on-line, Internet чи off-line ресурси та вид діяльності: дискусія, тест, виконання on-line, off-line вправ для закріплення граматичних, лексичних та мовленнєвих зразків, перевірка домашнього завдання тощо.

Майбутній учитель-філолог повинен поставитися до вибору Internet ресурсів відповідально, оскільки запропонована інформація може бути адекватною лише за умов її знаходження на сайті освітнього закладу чи порталу електронних навчальних газет та журналів і навіть при цьому варто звернути увагу на наявність рецензії на запропоновані матеріали.

Не менш важливим є визначення майбутнім учителем-філологом конкретного етапу в ході заняття, наприклад, з ІМ, на якому будуть використані ресурси ІТ. Ігнорування цього аспекту навчального процесу може викликати ряд організаційних ускладнень.

О.А.Головко виділяє у навчальному процесі ВНЗ декілька видів організації заняття з ІМ, які можуть бути розроблені майбутнім учителем-філологом з використанням ІТ:

1. Екскурсії по сайтах www-серверів (наприклад: Topic: "Is Graffiti Art?" <http://www.huntfor.com/arhistory/C20th/graffiti.htm>

<http://www-atdp.berkeley.edu/Studentpages/cflores/historygraffiti.html>

Topic: "Graffiti: Art And Crime"

<http://www.graffiti.org/faq/stowers.html> Graffiti Art: An Essay Concerning The Recognition of Some Forms of Graffiti As Art etc.).

2. Відеотелеконференції, які дають можливість здійснити обмін інформацією з однодумцями, що можуть бути носіями іноземної мови, яка вивчається у процесі професійно орієнтованої діяльності майбутнього вчителя-філолога.

3. Чати, які дають можливість швидко та за короткий проміжок часу обмінятися думками з представниками різних держав або однодумцями в межах однієї держави.

4. Проектні заняття.

5. Фрагментарне впровадження Internet майбутнім учителем-філологом під час заняття тощо [2, с. 80].

Отже, можна відзначити переваги ІТ саме з огляду використання їх ресурсів майбутнім учителем-філологом у своїй професійно орієнтованій діяльності, оскільки воно обумовлює:

1) варіативність застосування на різних етапах процесу професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога;

2) можливість застосування на будь-якому етапі роботи на практичному занятті;

3) навчальний матеріал краще сприймається і легше запам'ятовується студентами;

4) економне використання навчального часу;

5) індивідуалізація навчання визначення глибини і послідовності засвоєння, темпу роботи;

6) скорочення видів роботи, що викликають втомлюваність студента;

7) розгалуження послідовності навчання на основі аналізу помилок студента;

8) адаптація існуючих навчальних матеріалів до комп'ютеризованих умов навчання;

9) створення комфортного середовища навчання;

10) впровадження експериментальних досліджень;

11) активізація навчальної діяльності у процесі професійної підготовки студента;

12) інтенсифікація процесу професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога та підвищення рівня мотивації;

13) формування самооцінки студентів та створення умов для самостійної роботи [7, с. 8].

Таким чином, для формування готовності використовувати ІТ майбутнім учителем-філологом у професійно спрямованій діяльності необхідно змінити його роль у процесі професійної підготовки, а саме сформуванню з майбутнього вчителя-філолога активного суб'єкта начального процесу, який володітиме ІТ на сучасному рівні, буде здатний дивитись, осмислювати та вдосконалювати навчальний процес засобами ІТ, тому що саме ці технології дають можливість значною мірою змінити на краще професійну діяльність майбутнього вчителя-філолога, оволодіти світовим обсягом інформації та постійно співставляти і розширювати обсяг інформації в межах рідної держави. У дослідженні можливостей застосування on-line та off-line ресурсів для формування професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога до використання ІТ у професійно спрямованій діяльності ми вбачаємо перспективи наукового дослідження.

## Література

1. Гвишиани Д. М. О концептуальных основах в системных принципах информатизации общества / Д. М. Гвишиани // Международная конференция "Информатизация общественного производства", Суздаль, 17—21 апр. 1989 : [тез. докл.]. — М., 1989. — С. 1—6.

2. Головка Е. А. Каталог Интернет-ресурсов для преподавания и изучения иностранных языков / Е. А. Головка, Е. Н. Минькова, И. А. Пальчун. — Ставрополь : Изд-во СГУ, 2007. — 80 с.

3. Закон України "Про вищу освіту" від 17 січня 2002 р. — Режим доступу:

<http://www.rada.kiev.ua/cgi-bin/putfile.cgi>. (вступ)

4. Ильина О. В. Оптимизация самостоятельной работы студентов по овладению иноязычной речевой деятельностью с помощью компьютерных технологий : дис. ... канд. пед. наук / О. В. Ильина. — Смоленск, 2002. — 35 с.

5. Казаков И. С. О критериях технологии формирования готовности к самопроектированию информационного потребления / И. С. Казаков // Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательной сферах : матер. 7-й Междунар. науч.-метод. конф. — Сочи, 2004. — Ч. 2. — С. 125—127.

6. Каптерев А. И. Информатизация социокультурного пространства / А. И. Каптерев. — М. : ФАИР – ПРЕСС, 2004.

7. Скалій Л. І. Використання інформаційних технологій у формуванні професійної компетенції майбутнього вчителя іноземних мов / Л. І. Скалій // Іноземні мови. — 2003. — № 4. — С. 6—9.

---

#### **CHARACTERISTICS OF INFORMATION TECHNOLOGIES AS MEANS OF THE ABILITY FORMATION BY PROSPECTIVE PHILOLOGY TEACHERS IN THEIR PROFESSIONALLY ORIENTED ACTIVITY**

**Y.Samoilenko**

The article is devoted to the characteristics of the main aspects of Information Technologies usage as means of the ability formation by prospective philology teachers in their professionally oriented activity.

Key words: Information Technologies, ability of professionally oriented activity.

УДК 378.147: 811.111

## АНАЛІЗ ПОМИЛОК ЯК СПОСІБ ФОРМУВАННЯ САМОКОНТРОЛЮ УМІНЬ АНГЛІЙСЬКОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ

Легзіна І.П.

*Розглядається питання організації формування вмінь самоконтролю англійського писемного мовлення. Досліджуються можливі способи корекції помилок студентів. Доводиться необхідність і доцільність поглибленого аналізу помилок з метою визначення рівня сформованості самоконтролю вмінь писемного мовлення. Пропонуються можливі варіанти аналізу та корекції помилок студентів для удосконалення вмінь самоконтролю.*

*Ключові слова:* вміння самоконтролю, англійське писемне мовлення, корекція помилок.

*Рассматривается вопрос организации формирования умений самоконтроля английской письменной речи. Исследуются возможные способы коррекции ошибок студентов. Доказываются необходимость и целесообразность углубленного анализа ошибок для определения уровня самоконтроля умений письменной речи. Предлагаются возможные варианты анализа и коррекции ошибок студентов для усовершенствования умений самоконтроля.*

*Ключевые слова:* умения самоконтроля, английская письменная речь, коррекция ошибок.

Упровадження кредитно-модульної системи навчання у вищій освіті України передбачає збільшення ролі самостійної роботи у вивченні іноземних мов, що стає можливим лише за умови високо-розвинутих умінь самоконтролю. Проте практика свідчить про недостатню сформованість комунікативної компетенції на письмі, що дозволяє поставити питання дослідження способів формування вмінь самоконтролю писемного англійського мовлення. Цим пояснюється **актуальність** обраної нами проблеми, а також **мета** статті – простеження можливостей формування вмінь самоконтролю писемного мовлення способом аналізу помилок студентів.

У дослідженнях із методики викладання писемного англійського мовлення уміння самоконтролю та самокорекції визнаються як один із найважливіших етапів написання тексту. Природа писемної комунікації передбачає попереднє обміркування тексту, що продукується; старанне обрання фактів та їх мовне оформлення; повний та ґрунтовний виклад думок; поглиблену роботу над словом і текстом; можливість багаторазового переписування із редагуванням думок та форми їх вираження. Всі перелічені характеристики писемної комунікації відповідають умовам організації поточного зовнішнього контролю. Це призводить нас до думки, що саме особливості його організації сприятимуть розвитку вмінь самоконтролю писемного іноземного мовлення.

Корекція помилок студентів за допомогою самоста-самоконтролю має стати невід'ємною частиною організації поточного контролю, під головними функціями якого в умовах комунікативного навчання ми розуміємо навчальну та зворотного зв'язку. Для збільшення ефективності навчання писемного мовлення необхідно заохочувати студентів аналізувати власні помилки, недостатньо лише поставити певний бал за роботу студентів, необхідно пояснити, ігнорування яких правил призвело до помилки [11, с. 44]. При цьому необхідним кроком на шляху до організації формування вмінь самоконтролю нам убачається втілення у навчання сучасних тенденцій корекції помилок.

З одного боку, ряд спеціалістів вважає, що помилки студентів повинні розглядатися не як невдача, а навпаки, як свідчення успішного формування системи іншомовних навичок та вмінь [4, с. 13; 7, с. 22]. Тому виправлення помилок має розглядатися як пам'ятка (reminding) про норми стандартної англійської мови, спосіб надання інформації, а не критика [4, с. 17].

З іншого боку, успішність виконання тестів відбиває не тільки знання студентів, але й ефективність курсу навчання [6, с. 144]. При цьому помилки сприймаються як джерело цінної інформації, за допомогою якої реалізується зворотній зв'язок [1, с. 37], тому викладачу необхідно урахувати всі помилки студентів. Іноземні спеціалісти вважа-



ють, що помилки в письмовій роботі можуть виправлятися детально або не детально залежно від індивідуальних сподівань студентів [10, с. 234].

Загальною є тенденція виправлення тільки тих помилок, які заважають здійсненню комунікації. Це пояснюється тим, що найсуттєвішою помилкою є та, що призводить до непорозуміння, і важливіше досягти правильного функціонування мови, ніж написання граматично правильних речень [3, с. 41; 4, с. 2]. Таким чином, виникає питання, які саме помилки виправляти і як.

Відповідно до компонентів комунікативної компетенції виділяють такі види помилок [2, с. 130–168]:

- механічні – орфографічні, пунктуаційні;
- текстуальні – граматичні, лексичні;
- дискурсні – когерентного оформлення змісту та прагматичні (соціолінгвістичні).

За ступенем важкості виділяють наступні види помилок [4, с. 8–10; 2, с. 238]:

- slips – ті, що можуть бути виправлені студентами, якщо вони матимуть можливість переглянути власну роботу;
- mistakes – ті, що виправляються студентами у разі повернення вчителем уваги до них;
- errors – ті, які вимагають глибокого аналізу та пояснень.

Звичайно до першого типу “slips” відносяться механічні: пунктуаційні та орфографічні помилки, чим пояснюється їх невисока питома вага у критеріальних шкалах оцінювання, деякі спеціалісти пропонують узагалі не звертати на них увагу при оцінюванні контрольних робіт студентів [9, с. 278–279] або вважають їх негрубими [1, с. 89]. Лексичні помилки більше впливають на успішність здійснення комунікації, ніж граматичні; глобальні помилки, які впливають на всю структуру речення, більше заважають здійсненню комунікації, ніж локальні; помилки в дієслівних фразах вважаються більш суттєвими, ніж помилки в іменникових фразах [1, с. 38–39].

Залежно від типів помилок виділяють непоглиблену та поглиблену корекцію. Під першою розуміється редагування студентами власних робіт, під другою – глибокий аналіз робіт та пояснення, чому те чи інше є помилковим [2, с. 237]. Таким чином, можна дати наступну характеристику видам корекції:

- студент сам виправляє власні помилки без допомоги вчителя;
- вчитель натякає на те, як виправити помилки;
- студенти опрацьовують вказані вчителем джерела з метою виправлення помилок.

Види корекції співвідносяться із рівнями сформованості вмінь самоконтролю:

- студенти припускаються помилок і не усвідомлюють цього;
- студенти здійснюють деякі навчальні дії помилково і виправляють їх;
- студенти коректно здійснюють навчальну діяльність.

Цей факт приводить нас до думки, що визначення типу корекції, якої потребує помилка, свідчить не тільки про тип останньої, але й про рівень сформованості у студентів вмінь самоконтролю.

Для визначення виду корекції викладачеві слід з’ясувати, чи потребує помилка глибокого аналізу та пояснень, тому ми вважаємо доцільним дотри-

муватися наступних етапів під час роботи над помилками:









- студентам необхідно надавати можливість переглядати написаний текст, перед тим як показати його вчителю, для виправлення помилок типу “slips”;










- залежно від виду роботи в процесі написання тексту або після його написання варто вказувати на речення, в яких є помилки (можна позначкою на полях або підкресленням), з метою їх подальшого виправлення. Це дозволить розрізнити помилки типів “mistakes” та “errors”;

- у разі неспроможності студентів визначити допущені помилки варто організовувати детальний аналіз робіт за допомогою колективної роботи студентів групи.

Для успішного здійснення аналізу помилок при поточному контролі, нам убачається можливим використання видів роботи над “візуалізацією” помилок, запропонованих К.Мавромарою [8, с. 57–59]. Першим етапом цієї роботи є кодування різних типів помилок.

Таблиця 1

Корекція за допомогою кодів здійснюється на аркуші з подвійними полями: вчитель підкреслює помилку та на полях з одного боку ставить її код, учень повинен виправити помилку, бажано чорними іншого кольору на полях з іншого боку. Слід зазначити, що при організації цієї роботи можна використувати код  Коди  Час  прийменник  узгодження  займенник  число  протиріччя  творення

	<small>Коди</small>		<small>Час</small>		<small>прийменник</small>
	<small>узгодження</small>		<small>займенник</small>		<small>число</small>
	<small>протиріччя</small>		<small>творення</small>		<small>творення</small>

152]:

- **WF** – неправильна форма слова;
- **WW** – помилка в обранні слова;

- **T** – неправильна форма часу;
- **^** – немає слова;
- **Sp** – орфографічна помилка;
- **WO** – неправильний порядок слів;
- **P** – пунктуаційна помилка;
- **V** – помилка в обранні дієслівної форми;
- **//** – необхідно додати абзац;
- **?** – незрозуміло.

Далі студентам можна запропонувати утворити схему у формі сонця (схема 1), у кожному осередку якої розміщується певний код помилок, а поряд з осередками студенти пишуть виправлений варіант допущених помилок. Наступним етапом роботи над помилками є утворення багатовекторного графіка (схема 2), кожна з осей якого позначає рівень володіння певними навичками, які, на нашу думку, мають оговорюватись у шкалах оцінювання. К.Мавромара наголошує на тому, що буде краще, коли студент буде сам вирішувати, які проблеми потребують підвищеної уваги, відповідно, студенти повинні самі обирати помилки, що розміщуються в цій таблиці [8, с. 57–59]. В перспективі при порівнянні схем аналізу помилок студенти зосеред-

жуватимуться на правилах, які викликають у них максимальні труднощі.

Можна дійти висновку, що написання текстів під час поточного контролю має здійснюватися не для миттєвого отримання оцінки, а з метою отримання студентами інформації про вади і переваги їхньої навчальної діяльності та організації подальшого аналізу допущених помилок. Це сприятиме розвитку у студентів навичок самоконтролю та вмінь керування процесом власної навчальної діяльності.

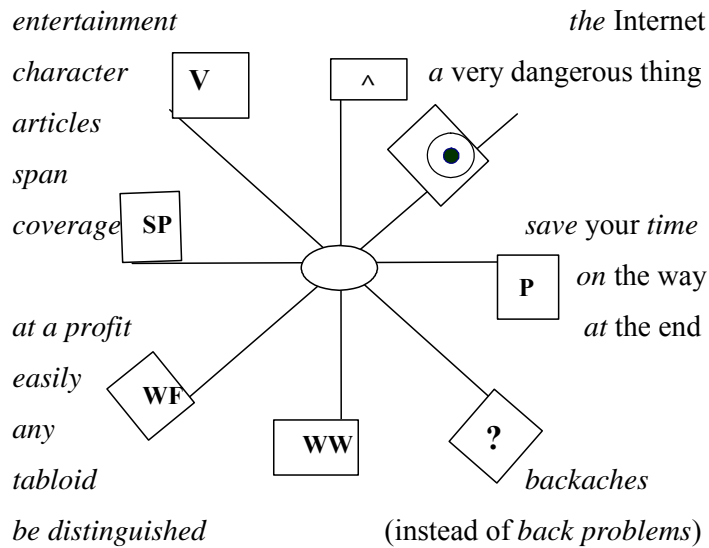
Таким чином, належна організація аналізу та корекції помилок студентів, з одного боку, дозволяє визначити рівень сформованості вмінь само-

контролю писемного мовлення, з іншого – сприяє розвитку цих умінь. При цьому визначення типу помилки та рівня сформованості самоконтролю передбачає редагування студентами власної роботи з метою виправлення помилок типу “slips” (переважно орфографічних); кодування, аналіз та візуалізацію помилок типу “mistakes”; поглиблений аналіз помилок типу “errors” та опрацювання літературних джерел з метою їх виправлення.

Основним **питанням**, що потребує детальнішого теоретичного вивчення, є розробка схеми аналізу дискурсних помилок студентів.

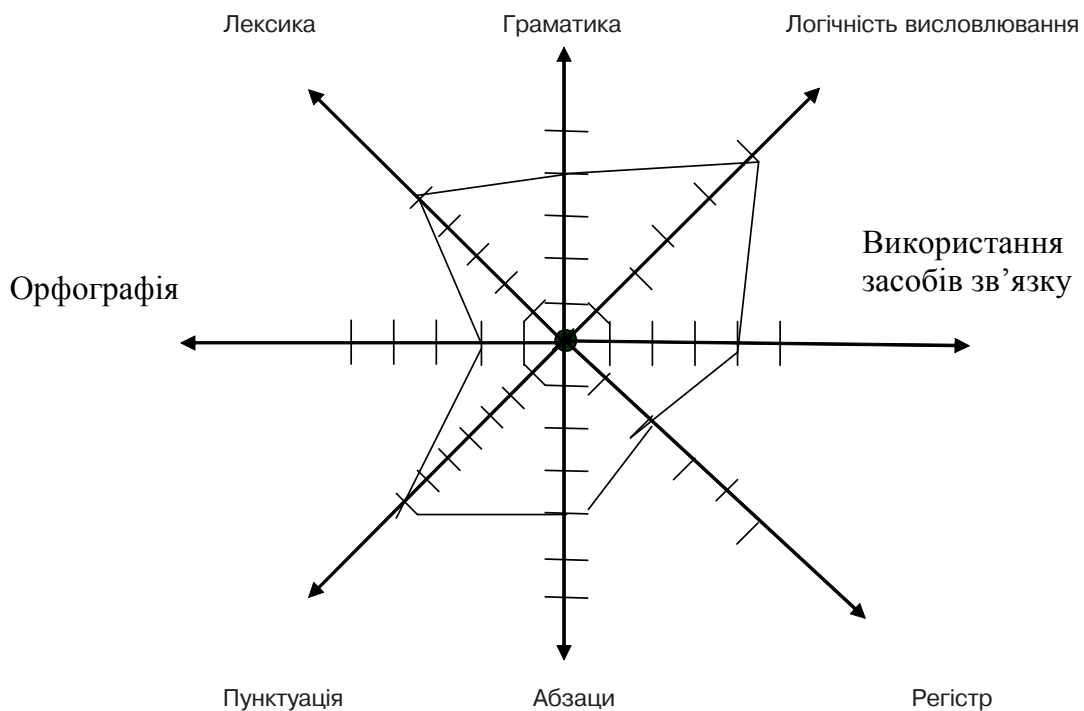
**СОЦЕ**

*having read some advantages*



**Схема 1**

**ЗІРКА**



**Схема 2**

## Література

1. Солдатова Н. В. Лингвистические основы тестирования письменной речи. На материале экзаменационных сочинений : дис. ... канд. филол. наук : спец. 10. 02. 04 / Н. В. Солдатова. — Москва, 1997. — 148 с.
2. Carl James. Errors in Language Learning and Use / James Carl. — Longman, 1998. — 304 p.
3. Cook G. Discourse / G. Cook. — Oxford Univ. Press, 1989. — 167 p.
4. Edge J. Mistakes and Correction / J. Edge. — Longman Group UK Limited, 1989. — P. 8—20.
5. Hedge T. Writing / T. Hedge. — Oxford Univ. Press, 1988. — P. 149—152.
6. Hutchinson T. & Waters A. English for Specific Purposes. A learning – centered approach / T. Hutchinson & A. Waters. — Cambridge Univ. Press, 1992. — 183 p.
7. Littlewood W. Foreign and Second Language Learning / W. Littlewood. — Cambridge Univ. Press, 1984. — 114 p.
8. Mavromara C. Pratiquer l'йvaluation formative / C. Mavromara // Le franзais dans le monde. — 1996. – Octobre. — P. 57—59.
9. Oller J. W. Language Tests at School / J. W. Oller. — Longman Group Ltd., 1979. — P. 278—279.
10. Parrot M. Tasks for Language Teachers / M. Parrot. — Cambridge University Press. — 1993. — P. 232.
11. Rea-Dickins P. Evaluation / P. Rea-Dickins, K. Germaine. — Oxford Univ. Press, 1998. — 162 p.

---

## **ERROR ANALYSIS AS THE METHODS OF FORMING STUDENTS' SELF-ASSESSMENT SKILLS WHILE TEACHING WRITING IN ENGLISH**

### **I. Legzina**

The article concerns the methods of forming self-assessment skills in teaching writing. The problems of students' work analysis and correction are discussed. The ways of students' work analysis and correction are suggested. The types of mistakes are specified and their specification impact on the self-assessment level is determined.

Key words: self-assessment skills, writing in English, error correction.

УДК 378:004+811.11

## ВИКОРИСТАННЯ МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

**Зимовець О.А.**

*У статті розглядається проблема використання мережі Інтернет з метою формування професійних умінь майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційного суспільства. Автор аналізує напрямки використання мережі Інтернет у професійній діяльності вчителя ІМ, визначає склад професійних умінь, необхідних сучасному вчителю ІМ, пов'язаних з використанням інтернет-ресурсів та пропонує комплекс вправ, спрямованих на формування вищезазначених умінь у межах професійно спрямованого спецкурсу "Формування професійних умінь майбутніх учителів іноземних мов засобами ІКТ" для студентів 4 курсу Інституту іноземної філології ЖДУ ім. І. Франка.  
Ключові слова: Інтернет, формування професійних умінь, учитель іноземних мов, інформаційне суспільство.*

*В статье рассматривается проблема использования сети Интернет с целью формирования профессиональных умений будущих учителей иностранных языков в условиях информационного общества. Автор анализирует направления использования сети Интернет в профессиональной деятельности учителя ИЗ, определяет состав профессиональных умений, необходимых современному учителю ИЗ по использованию интернет-ресурсов и предлагает комплекс упражнений в рамках профессионально ориентированного курса "Формирование профессиональных умений будущих учителей иностранных языков с помощью ИКТ" для студентов 4-го курса Института иностранной филологии ЖГУ им. И. Франко.*

*Ключевые слова: Интернет, формирование профессиональных умений, учитель иностранных языков, информационное общество.*

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку суспільства, який визначається як перехід від індустріального до інформаційного суспільства, характеризується значним збільшенням ролі інформації та сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у всіх сферах діяльності людини, в тому числі і професійній діяльності. Тому одним із важливих завдань професійної освіти стає формування інформаційної культури майбутнього фахівця, його готовності до життя в інформаційному суспільстві. Дане завдання повною мірою стосується і майбутніх учителів, оскільки саме вони закладатимуть фундамент, на якому формуватимуться базові вміння сучасних школярів, пов'язані з їх майбутньою професійною діяльністю в умовах інформаційного суспільства. Але формувати інформаційну культуру учнів може тільки вчитель, який сам добре володіє професійними вміннями, пов'язаними з використанням сучасних технологій, та має інноваційний склад мислення. Тому однією з актуальних проблем професійно-педагогічної освіти на даному етапі є формування умінь, необхідних для майбутньої про-

фесійної діяльності вчителя, зокрема іноземної мови, в умовах інформаційного суспільства.

### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Проблема класифікації професійно-педагогічних умінь майбутніх учителів висвітлена у роботах таких відомих дослідників, як Н.В.Кузьміна, В.О.Сластьонін, О.А.Абдуліна, А.К.Маркова, К.К.Платонов, О.А.Дубасенюк та ін. Різним аспектам формування професійної компетенції вчителя іноземної мови та визначення складу їх професійних умінь присвячені дослідження Ю.І.Пасова, К.І.Саломатова, В.О.Калініна, В.В.Баркасі та ін. Крім того, останнім часом з'явилося багато досліджень, пов'язаних з використанням ІКТ у навчанні іноземних мов, а також підготовкою майбутніх учителів ІМ до використання ІКТ у майбутній професійній діяльності (Є.С.Полат, Л.І.Морська, П.І.Сердюков, І.В.Самойлюкевич, Л.А.Карташова, С.І.Шевченко та ін.). Проте такий аспект, як використання ІКТ, зокрема мережі Інтернет, з метою комплексного формування професійних умінь майбутніх учителів іноземних мов, висвітлено, на нашу думку, недостатньо.

**Мета і завдання дослідження.** Для вирішення проблеми, зазначеної вище, вважаємо необхідним проаналізувати ресурси мережі Інтернет, які можуть бути використані при навчанні іноземних мов, визначити склад професійних умінь майбутніх учителів ІМ, пов'язаних із використанням мережі Інтернет, та запропонувати комплекс завдань, спрямованих на їх формування в системі професійно-методичної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов.

**Виклад основного змісту дослідження.** У наших попередніх публікаціях нами були проаналізовані різні підходи до класифікації професійних умінь майбутніх учителів [2]. Тож опираючись на роботи Н.В.Кузьміної, В.О.Сластьоніна, О.Л.Бульвінської, О.А.Дубасенюк та ін., які класифікували професійні уміння за компонентами педагогічної діяльності вчителя, нами були визначені наступні *групи професійних умінь майбутніх учителів іноземних мов*:

1) гностичні – уміння, пов'язані з аналізом інформації та навчально-виховної діяльності з ІМ;

2) проектувальні – уміння, пов'язані з постановкою стратегічних завдань та плануванням навчально-виховної діяльності з ІМ на рівні курсу навчання та циклу уроків;

3) конструктивні – уміння, пов'язані з формулюванням тактичних завдань та плануванням педагогічної діяльності з ІМ на рівні окремого уроку та виховного заходу;

4) організаторські – уміння, пов'язані з організацією інформації та навчально-виховної діяльності з ІМ;

5) комунікативні – уміння, пов'язані зі встановленням відносин та здійсненням педагогічного спілкування з учнями, колегами, батьками в процесі навчання учнів ІМ.

Крім того, з огляду на вимоги інформаційного суспільства, які передбачають обов'язково володіння засобами ІКТ, ми вважаємо необхідним виділити так звані “наскрізні” *інтегральні інформаційно-практичні уміння*, які ми визначили як уміння використовувати ІКТ у професійній діяльності вчителя і які включають у себе два компоненти: суто інформаційний (пов'язаний з аналізом та відбором інформації) та прикладний (пов'язаний зі створенням та практичним використанням інформації, представленої засобами ЖТ). Оскільки дані вміння є інтегральними, вони входять до складу кожного компонента педагогічної діяльності та пов'язані з різними засобами ЖТ (навчальними комп'ютерними програмами, текстовими та табличними редакторами, мережею Інтернет тощо) [2, с. 152]. З огляду на мету нашої статті уточнимо склад професійних умінь, необхідний майбутньому вчителю ІМ, пов'язаних із використанням мережі Інтернет. Для цього проаналізуємо, які саме ресурси мережі Інтернет є найбільш ефективними у навчанні ІМ.

На основі аналізу науково-методичної літератури [4; 5; 7] та враховуючи власний досвід, виділимо основні напрямки використання мережі Інтернет у навчально-виховній діяльності вчителя ІМ:

- пошук довідкової та навчальної інформації;
- створення власних дидактичних матеріалів на основі он-лайн-програм;
- використання нових форм комунікації іноземною мовою, які дозволяють передавати не тільки письмові тексти, але й зображення та звук;

- організація дистанційної форми навчання.

Зокрема, дослідники Gavin Dudeney, Nicky Hockly, деталізуючи данні напрямки використання Інтернету, пропонують звернути увагу на використання наступних ресурсів:

- автентичні веб-сайти, які не створені спеціально для навчання ІМ, але можуть бути використані за певних умов;

- веб-сайти, спеціально розроблені для вчителів іноземних мов (ELTwebsites);

- довідкові матеріали (он-лайн-словники, перекладачі, енциклопедії, тезауруси, конкорданси, корпуси);

- так звані суспільні онлайн ресурси (social software), до яких вони відносять блоги, вікі та подкасти;

- засоби комунікації (чати та електронна пошта);

- ресурси для проведення он-лайн-проектів (традиційні довідкові ресурси та веб-квести);

- дистанційні курси навчання ІМ [7].

Таким чином, на основі наданої вище класифікації професійно-педагогічних умінь майбутнього вчителя ІМ та виділених нами напрямків використання Інтернету, уточнимо склад професійних умінь майбутніх учителів ІМ, пов'язаних із використанням мережі Інтернет, та представимо їх у вигляді таблиці.

Але формування умінь, зазначених вище, – процес складний і багаторівневий. Ми погоджуємося з думкою багатьох дослідників, які працюють над проблемою підготовки вчителів до використання ІКТ, що найбільш ефективною буде така модель підготовки, яка інтегрує в собі різні дисципліни (інформаційні технології, психолого-педагогічні дисципліни, спеціальні дисципліни), а також методичні спецкурси, розроблені відповідно до поставленої мети. Тому одним із ключових елементів у моделі формування професійних умінь майбутніх учителів ІМ став створений нами спецкурс “Формування професійних умінь майбутніх учителів іноземних мов засобами ПСТ” для студентів ІV курсу Інституту іноземної філології ЖДУ ім. І.Франка. При створенні даного спецкурсу ми враховували ідеї та структуру вже існуючих спецкурсів, які дотичні до нашого дослідження, а саме: курс “Інноваційні педагогічні технології в освіті” в рамках програми “Intel® Навчання для майбутнього” [8], спецкурс Л.І. Морської “Сучасні інформаційні технології у професійній підготовці вчителя іноземної мови” [5] та спецкурс Р.С.Гуріна “Нові інформаційні технології” для майбутніх учителів гуманітарного профілю [1].

Тож розроблений нами спецкурс складається з трьох модулів та побудований на принципах етапного формування професійних умінь. Теми та завдання першого модуля пов'язані з використанням готових комп'ютерних програм та дидактичних матеріалів на CD та з мережі Інтернет на рівні фрагмента уроку, що дозволить сформувати професійні уміння на репродуктивному рівні. Завдання другого модуля мають більш продуктивний характер та спрямовані на формування вмінь розробляти, створювати та використовувати власні дидактичні матеріали на рівні фрагмента уроку та в поєднанні з іншими засобами навчання, що дозволить сформувати професійні уміння на репро-

**Склад інформаційно-практичних (інтегральних) умінь учителя іноземних мов, пов'язаних з використанням мережі Інтернет**

№ з/п	Групи вмінь	Інформаційно-практичні (інтегральні) уміння, пов'язані з використанням мережі Інтернет
1	Гностичні уміння	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ аналізувати вітчизняну та зарубіжну методичну літературу, пов'язану з використанням мережі Інтернет у навчанні ІМ;</li> <li>○ аналізувати ресурси мережі Інтернет (автентичні та спеціалізовані веб-сайти, блоги, он-лайн-словники, енциклопедії тощо), які можуть бути використані в навчально-виховному процесі з ІМ;</li> <li>○ аналізувати уроки та виховні заходи (колег, методистів, власні заходи) з використанням мережі Інтернет;</li> <li>○ вести дослідницьку діяльність з методики викладання ІМ, використовуючи ресурси мережі Інтернет;</li> </ul>
2	Проектувальні уміння	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ ставити стратегічні завдання щодо використання мережі Інтернет у навчально-виховному процесі;</li> <li>○ планувати навчально-виховну діяльність на рівні курсу навчання та циклу уроків з ІМ, використовуючи ресурси мережі Інтернет;</li> </ul>
3	Конструктивні уміння	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ добирати інформацію та готові дидактичні матеріали з мережі Інтернет (уміти знайти план уроку, завдання для навчання різних видів мовленнєвої діяльності, тести, програми-тренажери, аудіо- та відеоматеріали тощо);</li> <li>○ планувати педагогічну діяльність на рівні окремого уроку та виховного заходу з ІМ використовуючи готові ресурси мережі Інтернет;</li> <li>○ розробляти власні дидактичні матеріали з ІМ, використовуючи он-лайн-програми.</li> </ul>
4	Організаційні уміння	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ організовувати навчальну інформацію з мережі Інтернет для навчання ІМ (створювати каталоги корисних веб-сайтів, вправ із мережі Інтернет, он-лайн-уроків тощо);</li> <li>○ організовувати власну діяльність у процесі проведення уроків та позакласних заходів із використанням Інтернету;</li> <li>○ організовувати діяльність учнів у процесі роботи з ресурсами мережі Інтернет на уроках та в позаурочний час.</li> </ul>
5	Комунікативні уміння	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ здійснювати іншомовне спілкування з учнями за допомогою мережі Інтернет (використовуючи e-mail, чати, зокрема програми Skype, ICQ тощо) на уроці та в позаурочний час; здійснювати спілкування з українськими та зарубіжними колегами в навчально-методичних цілях, використовуючи можливості мережі Інтернет (e-mail, групи розсилки, чати, блоги тощо).</li> </ul>

дуктивно-творчому рівні. Завдання третього модуля пов'язані з комплексним плануванням усього навчального процесу з використанням засобів ІКТ, тобто на рівні уроку та циклу уроків, а також у позакласній діяльності, що дозволить сформувати професійні уміння на творчо-репродуктивному рівні. Відповідно кожний модуль спецкурсу включає комплекс професійно спрямованих вправ, пов'язаних із використанням ПСТ, система яких була висвітлена нами у попередніх публікаціях [3, с. 186–189; 6, с. 340–407]. Таким чином, опираючись на створену нами систему вправ із використанням ПСТ, виділимо групи вправ, пов'язаних із використанням Інтернету, в межах даного спецкурсу.

**Вправи I групи – мотиваційно-пізнавальні.** Їх мета – ознайомлення з основними можливостями та ресурсами мережі Інтернет, створення мотивації до використання Інтернету у майбутній професійній діяльності. На нашу думку, дана мета може бути реалізована в процесі аналізу та використання готових Інтернет-ресурсів, що дозволить сформува-

ти професійні уміння на репродуктивному рівні. Основним типом вправ тут є *рецептивно-репродуктивні* вправи, до яких ми можемо віднести вправи, спрямовані на формування вмінь аналізувати ресурси мережі Інтернет (автентичні та спеціалізовані веб-сайти, он-лайн-словники, онлайн-перекладачі, енциклопедії, тезауруси, блоги, вікі, веб-квести, подкасти, роздатковий матеріал, чати тощо); добирати інформацію, використовуючи готові дидактичні матеріали з мережі Інтернет (уміти знайти план уроку, завдання для навчання різних видів мовленнєвої діяльності, тести, пісні, веб-квести, подкасти тощо); організувати навчальну інформацію з мережі Інтернет для навчання ІМ (створювати каталоги веб-сайтів, вправ із мережі Інтернет, он-лайн-уроків тощо); застосовувати друковані дидактичні матеріали з автентичних та спеціалізованих веб-сайтів тощо.

**Вправи II групи – тренувально-виконавчі.** Їх мета – використання знань та вмінь, набутих на I етапі та їх закріплення на більш творчому рівні, але поки що

в чітко визначених ситуаціях. Дана мета може бути реалізована в процесі створення власних дидактичних матеріалів з використанням мережі Інтернет, що дозволить сформувати професійні уміння на репродуктивно-творчому рівні. Тому основним типом вправ тут є рецептивно-продуктивні вправи, спрямовані на формування вмінь планування та організації навчальної діяльності з використанням самостійно створених дидактичних матеріалів мережі Інтернет на рівні фрагментів уроків. До цієї групи ми відносимо вправи, спрямовані на формування вмінь створювати друковані дидактичні матеріали (кросворди, головоломки, тестові завдання тощо), дидактичні матеріали, які необхідно застосовувати у режимі он-лайн (веб-сторінки, блоги, вікі, вебквести тощо) та використовувати їх на рівні фрагмента уроку.

**Вправи III групи – рефлексивно-творчі.** Їх мета – комплексне використання знань та вмінь, набутих на I та II етапах, та їх закріплення на творчому рівні у змінних ситуаціях. Дана мета може бути реалізована в процесі моделювання навчальної діяльності з використанням мережі Інтернет у комплексі з іншими засобами навчання, що дозволить сформувати професійні уміння на творчо-репродуктивному рівні. Тому основним типом вправ тут є продуктивні вправи, спрямовані на формування вмінь планування та організації навчальної діяльності з використанням як готових інтернет-ресурсів, так і самостійно створених навчальних матеріалів на рівні окремих уроків, циклу уроків та позакласної роботи. До цієї групи ми відносимо вправи, спрямовані на формування вмінь ставити стратегічні завдання щодо використання мережі Інтернет у навчально-виховному процесі; планувати навчально-виховну діяльність на рівні курсу навчання, циклу уроків, окремого уроку та виховного заходу з ІМ, використовуючи ресурси мережі Інтернет; аналізувати уроки та виховні заходи (колег, методистів та власні заходи) з використанням мережі Інтернет тощо.

Наведемо приклад професійно спрямованої вправи з використанням мережі Інтернет, яка відповідає даній системі, в межах розробленого нами спецкурсу.

**Вправа II групи**, яка спрямована на формування вміння створювати друковані дидактичні матеріали за допомогою он-лайн-програм та використовувати їх на рівні фрагмента уроку.

**Апаратне забезпечення:** комп'ютери, підключені до мережі Інтернет. **Програмне забезпечення:** Internet Explorer (Opera).

**Режим роботи:** індивідуальний та груповий.

**Практичні завдання:**

- Продивіться декілька друкованих дидактичних матеріалів, створених за допомогою он-лайн-програм Puzzle Maker та Easy Test Maker (фрагменти чотирьох з них представлені на рис. 1) та проаналізуйте, які типи вправ вони дозволяють зробити (кросворд, matching exercise, true or false тощо).

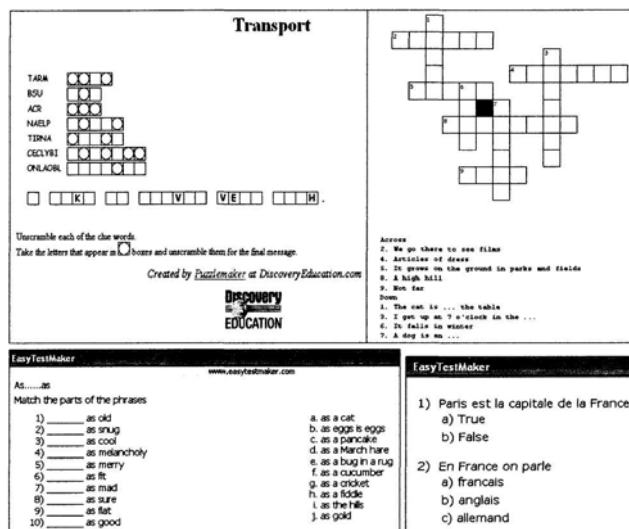


Рис. 1

- Визначте приблизно, скільки часу вам потрібно було б витратити на створення аналогічних матеріалів, використовуючи текстовий редактор або взагалі не використовуючи комп'ютер.

- Відвідайте дані веб-сайти:

<http://puzzlemaker.discoveryeducation.com>

<http://www.easytestmaker.com/default.aspx> та перевірте ваші припущення щодо типів вправ та часу на їх створення, обговоріть ваші думки у групах.

- Розробіть власний дидактичний матеріал згідно з індивідуальним завданням (наприклад: створіть завдання типу "word search", пов'язане з темою "Покупки", для учнів 7 класу основної школи) та продемонструйте його використання на рівні фрагмента уроку.

**Хід виконання:** студенти аналізують дані програми з точки зору їх можливостей, створюють власні дидактичні матеріали та демонструють їх використання на занятті.

**Засіб контролю:** з боку викладача, взаємоконтроль.

**Висновки та перспективи дослідження.** Таким чином, ми вважаємо, що при проходженні даного спецкурсу та за умови сумлінного виконання запропонованих завдань у студентів будуть сформовані професійні уміння, необхідні для використання мережі Інтернет у майбутній професійній діяльності, на творчо-репродуктивному рівні. Подальше формування професійних умінь на творчому рівні відбуватиметься під час педагогічної практики та в процесі самостійної науково-дослідницької діяльності. Тож перспективою дослідження є розробка завдань у межах проходження педагогічної практики і науково-дослідницької діяльності та створення комплексної моделі формування професійних умінь майбутніх учителів іноземних мов у процесі використання ІКТ, зокрема мережі Інтернет, чому будуть присвячені наші подальші публікації.

## Література

1. Гурін Р. С. Підготовка майбутнього вчителя гуманітарного профілю до застосування нових інформаційних технологій у навчальному процесі загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Р. С. Гурін. — Одеса, 2004. — 194 с.

2. Зимовець О. А. Склад професійних умінь майбутніх учителів гуманітарних дисциплін (на прикладі підготовки вчителів іноземних мов) / О. А. Зимовець // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. — Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. — № 43. — С. 150—156.

3. Зимовець О. А. Технологія формування професійних умінь майбутніх учителів гуманітарних дисциплін з використанням інформаційно-комунікаційних технологій / О. А. Зимовець // Наука. Образование. Технологии — 2008 [Текст] : материалы Междунар. науч.-практ. конф., 21—22 марта 2008 г., Барановичи, Респ. Беларусь : [в 3 кн.] / [под общ. ред. В. В. Таруца]. — Барановичи : РИО БарГУ, 2008.

Кн. 1: Иноязычное образование в современном поликультурном мире / [редкол. : И. В. Пинюта (гл. ред.) и др.]. — С. 186—190.

4. Карамышева Т. В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера. В вопросах и ответах / Т. В. Карамышева. — СПб. : Издательство “Союз”, 2001. — 192 с.

5. Морська Л. І. Методична система підготовки майбутнього вчителя іноземних мов до використання інформаційних технологій у навчанні учнів : [монографія] / Л. І. Морська. — Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2007. — 243 с.

6. Професійно-методична підготовка студентів-філологів у вищому навчальному закладі : [монографія] / Н. В. Зінукова, Л. В. Калініна, І. В. Самойлюкевич та ін. — Д. : Вид-во ДУЕП, 2009. — 494 с.

7. Dudeney Gavin. How to Teach English with Technology / Gavin Dudeney, Nicky Hockly. — Pearson Education Limited, 2007. — 192 p.

8. Intel® Навчання для майбутнього. — К. : Видавництво “Нора-прінт”, 2006. — 416 с.

---

## INTERNET USAGE IN PROFESSIONAL SKILLS FORMATION OF A FUTURE FOREIGN LANGUAGES TEACHER

**O.Zymovets**

The problem of Internet usage in professional skills formation of a foreign languages teacher in the information society is raised. The possibilities of Internet usage in foreign languages teacher's professional activities are analyzed, necessary professional skills are defined, a number of exercises to develop them are suggested as a part of a course “Professional Skills Formation of Future Foreign Languages Teachers by Means of Internet” for the 4-th year students of The Institute of Foreign Philology of Zhytomyr Ivan Franko State University .

Key words: Internet, professional skills formation, foreign languages teacher, information society.



УДК 371.134: 811.111: 004.4'2

## ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ІНСТРУМЕНТАЛЬНИХ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

**Плотніков Є.О.**

*У статті розглядаються авторські засоби розробки електронних навчальних матеріалів, що можуть бути використані в процесі навчання іноземних мов. Порівнюються загальні особливості подібних комп'ютерних продуктів та звертається увага на ключові фактори, здатні впливати на вибір тієї чи іншої авторської програми.*

*Ключові слова:* навчання іноземних мов, інструментальні засоби, мультимедіа.

*В статье рассматриваются авторские средства разработки электронных учебных материалов, которые могут быть использованы в процессе обучения иностранным языкам. Основное внимание уделено сравнению особенностей компьютерных продуктов данного типа и определению ключевых факторов, влияющих на выбор авторских программ.*

*Ключевые слова:* обучение иностранным языкам, инструментальные средства, мультимедиа.

Незважаючи на величезну кількість засобів, що пропонуються ринком комп'ютерного навчального програмного забезпечення, використання авторських (або інструментальних) програм було і залишається одним із найбільш ефективних шляхів залучення інформаційних технологій до процесу навчання іноземних мов. Авторські засоби (на відміну від безпосереднього програмування за допомогою спеціальних редакторів) дозволяють спростити технічну складову розробки електронних навчальних курсів завдяки можливості порівняно легкого створення та коригування електронних навчальних об'єктів, використовуючи зрозумілі візуальні метафори. Таким чином, з одного боку, авторські програми дозволяють зберегти час за рахунок оптимізації та автоматизації досить складних процесів роботи в різних комп'ютерних середовищах, а з іншого – зменшити вимоги до рівня розробника електронних курсів, оскільки використовуючи деякі авторські засоби, навіть непідготовлений користувач здатен продукувати якісні навчальні матеріали.

Нашою метою є порівняння потенційних можливостей кількох провідних інструментальних засобів, що можуть бути використані в процесі навчання іноземних мов.

Дослідниками приділялося достатньо уваги як загальним особливостям використання подібного програмного забезпечення в процесі навчання іноземних мов (П.Бенгз, Д.Бікертон, Г.Девіс, Дж.Пласс та ін.), так і аналізу окремих авторських засобів

(П.Вінке, О.А.Палій, П.Роджерсон-Рівел та ін.). Проте дані таких робіт переважно не дозволяють отримати комплексну картину, необхідну для вибору того чи іншого авторського засобу майбутніми розробниками мультимедійних навчальних матеріалів. Саме потреба у подібних узагальнювальних дослідженнях зумовлює актуальність даної статті.

Для аналізу нами обрано 7 програмних продуктів, які набули широкого розповсюдження як засоби розробки мультимедійних матеріалів, зокрема для навчання іноземних мов, що підтверджується низкою міжнародних рейтингів та досліджень, таких як *Top Tools for Learning 2009 (Centre for Learning and Performance Technologies)* [10] або *The eLearning Guild Research 360° Reports* [8].

Такими програмами є:

1. *Adobe Presenter 7* (розробник – *Adobe Systems Inc.*) [2];

2. *Adobe Captivate 4* (розробник – *Adobe Systems Inc.*) [1];

3. *Articulate Rapid E-Learning Studio'09* (розробник – *Articulate Global Inc.*) [9];

Включає чотири взаємопов'язаних, проте самостійних програми, а саме *Presenter*, *Quizmaker*, *Engage* та *Video Encoder*, що утворюють комплекс авторських засобів.

4. *CourseLab 2.4* (розробник – *Websoft Ltd.*) [4];

5. *eXe* (проект із розробки відкритого навчального програмного забезпечення за підтримки *CORE Education*) [5];

6. *Lectora 9* (розробник – *Trivantis Corporation*) [7];

7. *Hot Potatoes 6.2.5.5* (розробник “*Half-Baked Software Inc.*”) [6].

У табл. 1 наведено основні системні вимоги та вартість цих авторських засобів. Варто зазначити, що вимоги до апаратного забезпечення комп'ютерів користувачів зростають прямо пропорційно мультимедійним можливостям програм. Так,

найбільш вимогливими є авторські засоби компанії *Adobe-Presenter* та *Captivate*, що переважно мають справу з векторною графікою та *flash*-анімацією. На протилежному полюсі знаходяться програми *Hot Potatoes* та *eLearning XHTML editor (eXe)*, які використовують такі мови програмування, як HTML, XML та JavaScript.

Таблиця 1

**Системні вимоги та вартість інструментальних засобів**

	Операційна система	Процесор	Опера-тивна пам'ять	Місце на жорсткому диску	Додаткове програмне забезпечення	Вартість
<b>Adobe Presenter</b>	Win. <sup>1</sup> 2000, XP, Vista.	Intel Pentium III +	256 Мб	250 Мб	MS Office XP, 2003, або 2007; Internet Explorer 5.5 + або інший браузер; Adobe Flash Player 8+	\$500
<b>Captivate</b>	Win. 2000, XP, Vista.	Intel Pentium 4, Intel Centrino, Intel Xeon, Intel Core Duo	512 Мб (рекомендовано -1 Гб)	1.5 Гб	Internet Explorer 5.5 + або інший браузер; Adobe Flash Player 8+	\$799
<b>Articulate</b>	Win. 2000, 2003, XP, Vista.	будь-який процесор 500 МГц+	256 Мб	100 Мб	MS Office XP, 2003, або 2007; .NET Framework 2.0 +, Flash Player 6.0 +; Internet Explorer 6.0 + або інший браузер	\$1,398
<b>CourseLab</b>	Win. 2000, 2003, XP.	розробником не зазначено	розробником не зазначено	50 Мб	Internet Explorer 6.0 + або інший браузер	безкоштовно (англомовна версія)
<b>eXe</b>	Win (будь-яка); Linux (будь-яка); Mac OS (будь-яка).	розробником не зазначено	розробником не зазначено	розробником не зазначено	Firefox, Internet Explorer або інший браузер	безкоштовно (програма з відкритим кодом)
<b>Lectora</b>	Win. 2000, NT, XP, Vista.	Intel / AMD або 1.3 GHZ	512 Мб	250 Мб	Internet Explorer 6.0 + або інший браузер; Adobe Flash Player 8+	в різних комплектаціях від \$1,595 до \$3,185
<b>Hot Potatoes</b>	Win. 98, ME, NT4, 2000, XP, Vista; Linux; Mac OS.	розробником не зазначено	розробником не зазначено	розробником не зазначено	Internet Explorer 6.0 + або інший браузер	безкоштовно <sup>2</sup>

За межами даного огляду залишилося декілька потужних комп'ютерних засобів (наприклад, *Adobe Flash* або *Microsoft PowerPoint*), що мають значні можливості для створення навчальних мультимедійних курсів, проте передусім орієнтовані на виконання дещо інших завдань, а отже, потребують інших підходів до аналізу.

Для аналізу використано низку критеріїв, що, на нашу думку, є визначальними для оцінки комп'ютерних продуктів подібного типу. Для користувача авторських засобів однаково важливими є як результат, отриманий у процесі розробки навчальних матеріалів, так, власне, і сам процес роботи з програмою. Для оцінки результатів роботи визна-

чальними є такі фактори, як формат розроблених та використаних матеріалів, архітектура курсу, відповідність міжнародним стандартам, внутрішнє наповнення та зручність роботи з програмою.

Формат навчальних матеріалів

Усі аналізовані авторські засоби спрямовані, передусім, на розробку електронних курсів, що використовують комп'ютерні мережі як основне середовище навчання. Зазвичай, кінцевою метою розробки є застосування навчальних матеріалів у системах дистанційного навчання (СДН). Це вимагає від авторських засобів “уміння” продукувати матеріали, які зможуть бути без особливих зусиль інтегровані до різних СДН.

<sup>1</sup> Win – (скор.) Windows

<sup>2</sup> Для використання з навчальною метою, крім модуля *Masher*.

Вартість останнього або комерційної версії всієї програми – \$ 20.

Формат розроблених матеріалів важливий з огляду на спосіб організації навчання з використанням інформаційно-комп'ютерних технологій, а також технічного оснащення та вимог мультимедійного середовища, в якому таке навчання буде реалізовано. Наприклад, *Flash.swf* формат забезпечує високий рівень інтерактивності й підтримується більшістю СДН (з цим форматом переважно мають справу такі авторські програми, як *Adobe Presenter*, *Captivate*, *Articulate Rapid E-Learning Studio'09*). З іншого боку, *flash*-файли можуть редагуватися відносно невеликою кількістю засобів, на відміну від *html*-, *js*- або *dhtml*-файлів, які є основними в кінцевих продуктах програм *eLearning XHTML editor (eXe)* або *Hot Potatoes*.

#### Архітектура навчальних матеріалів

Усім аналізованим інструментальним засобам притаманна гіпермедійна організація внутрішньої структури. Розроблені за їх допомогою курси складаються з набору слайдів/файлів, поєднаних між собою за допомогою гіперпосилань.

Такі програми, як *CourseLab* та *Lectora*, дозволяють створювати складні ієрархічні курси, які являють собою впорядкований набір навчальних модулів (або "навчальних об'єктів"). Певна кількість модулів за бажанням автора можуть бути поєднані в розділи, а ті, в свою чергу, – в утворення більш високого рівня ієрархії чи, власне, в сам електронний курс.

У програмах *Adobe Presenter*, *Captivate* та *Articulate Rapid E-Learning Studio'09* реалізовано можливість складної орієнтації (*branching*), за якої студент, працюючи з навчальним курсом, залежно від виконаної дії (наприклад, правильної або неправильної відповіді на запитання), просувається до заздалегідь визначеної частини уроку або отримує розгалужений зворотний зв'язок.

Показовою також є різниця в підходах до створення структурованих навчальних матеріалів, реалізована в різних авторських засобах. Так, у програмах *eLearning XHTML editor (eXe)*, *CourseLab* та *Lectora* мінімальний навчальний електронний курс є вихідною точкою процесу розробки. Поступово, з додаванням нових об'єктів та слайдів, такий курс розширюється та видозмінюється, але залишається при цьому єдиним цілим. Подібним чином працюють і програми *Adobe Presenter* та *Articulate*

*Presenter (Articulate Studio'09)*, в яких вихідною точкою є презентація PowerPoint.

В таких засобах як *Captivate*, *Articulate Quizmaker (Articulate Studio'09)* та *Hot Potatoes* розробка навчальних матеріалів проходить, навпаки, від найменших структурних елементів (зазвичай слайдів) до побудови складних курсів за допомогою гіперпосилань або вбудованих програмних компонентів на зразок *MenuBuilder (Captivate)* або *Masher (Hot Potatoes)*.

#### Відповідність міжнародним стандартам

Специфікації *SCORM (The Shareable Content Object Reference Model)*, розроблені в межах проекту *Advanced Distributed Learning (ADL)* за участі уряду США, є де-факто основним стандартом організації навчання з використанням інформаційно-комп'ютерних технологій. *SCORM* являє собою набір взаємопов'язаних технічних специфікацій, що ґрунтуються на документах та стандартах різних організацій, таких як *AICC (The Aviation Industry Computer-Based Training Committee)* або *IEEE (Institute of Electrical and Electronics Engineers)*, і призначені для створення стандартизованої моделі наповнення мережевих навчальних курсів [3]. Крім того, *AICC* з кінця 80-х років розробляє і вдосконалює власну систему стандартів, які вже давно вийшли за межі авіаційної промисловості і набули широкого розповсюдження. Стандарти *AICC* стосуються розробки, реалізації та оцінки навчання на основі комп'ютерних та інших споріднених технологій.

Засіб	eXe файл(и) або SWF пакет	HTML файл(и)	flash-файл(и)	пакет SCORM для СДН
Adobe Presenter	+	+	+	+
Captivate	+	+	+	+
Articulate	+	+	+	+
CourseLab	—	—	—	+
eXe	—	—	—	+
Lectora	—	—	—	+
Hot Potatoes	—	+	—	+

#### Підтримка міжнародних стандартів авторськими засобами

	SCORM 1.2	SCORM 2004	AICC
Adobe Presenter			
Captivate	+	+	+
Articulate	+	+	+
CourseLab	+	+	+
eXe	+	—	—
Lectora	+	+	+
Hot Potatoes	+	—	—

Власне кажучи, створити завдання, сумісні з наведеними стандартами, можна навіть за допомогою простого текстового редактора. Авторські засоби, натомість, дозволяють автоматично згенерувати подібні завдання і поєднати їх із різноманітними мультимедійними елементами.

## Наповнення навчальних матеріалів

Функціональність авторських засобів багато в чому визначається вибором мультимедійних ресурсів, що можуть бути використані для розробки електронних курсів (див. табл. 4).

Таблиця 4

### Формати файлів, що можуть бути використані в процесі розробки електронних навчальних матеріалів

	Графіка	Аудіо	Відео	Засоби Rich Media	Зовнішні документи
<b>Adobe Presenter</b>	формати, що підтримуються MS PowerPoint	mp3, wav	3gp, f4v, on2 flv, asf, avi, dv, dvi, mov, mp4, mpeg, mpg, wma, wmv, flv	swf	не обмежується, але потребує стороннього прошивного забезпечення
<b>Captivate</b>	jpg, jpeg, gif, png, bmp, ico, emf, pot, wmf	mp3, wav	flv, avi	swf	—
<b>Articulate</b>	jpg, jpeg, gif, png, bmp, tif, emf, wmf	mp3, wav	flv, avi	swf	не обмежується, але потребує стороннього прошивного забезпечення
<b>CourseLab</b>	gif, jpg, jpeg, png, bmp	mp3, wav, wma, aiff	avi, wmv, mpeg, mov, flv, rm	swf, Java-applets	doc, txt, html, rtf, xls, pdf, zip, rar
<b>eXe</b>	gif, jpg, jpeg, png	mp3	avi, wmv, wm, asf, asx, wmx, wvx, mov, flv, rm, ra, ram, qt, mp4, mpeg	swf, Java-applets	не обмежується, але потребує стороннього прошивного забезпечення
<b>Lectora</b>	tif, gif, jpg, bmp, png, wmf, emf, ipix	wma, wav, mid, rml, au, mp3, aiff, flv, asf, rm	wmv, flv, avi, mov, mpg, mpeg, rm, ram, asf, rm	Shockwave, swf, Java, Javascript, asp, jsp, php, ColdFusion	rtf, txt
<b>Hot Potatoes</b>	gif, jpg, jpeg, png	mp3	avi, wmv, wm, asf, asx, wmx, wvx, mov, flv, rm, ra, ram, qt, mp4, mpeg	swf, Java-applets	не обмежується, але потребує стороннього прошивного забезпечення

Більшість аналізованих програм (передусім *Captivate*, *Articulate Rapid E-Learning Studio'09*, *CourseLab* та *Lectora*) дозволяють додавати до навчальних матеріалів різноманітні складні об'єкти – від текстової анімації до складного тестування (див. табл. 5). Такі об'єкти не потребують програмування. Необхідно лише змінити зовнішній вигляд об'єкта відповідно до обраного дизайну, а також надати об'єкту певної дії.

Таблиця 5

### Види вправ (тестових завдань), що можуть бути створені за допомогою авторських засобів

	Множинний вибір	Альтернативний вибір	Заповнення пропусків	Впорядкування	Співставлення	Інтерактивний малюнок	Коротка відповідь	Есе	Опитування (шкала Лікверта)
<b>Adobe Presenter</b>	+	+	+	—	+	—	+	—	+
<b>Captivate</b>	+	+	+	+	+	+	+	—	+
<b>Articulate</b>	+	+	—	+	+	+	+	—	+
<b>CourseLab</b>	+	+	—	+	+	—	+	—	—
<b>eXe</b>	+	+	—	—	—	—	+	+	—
<b>Lectora</b>	+	+	—	—	—	—	+	+	—
<b>Hot Potatoes</b>	+	+	+	+	+	—	+	—	—

## Зручність роботи з програмою

Критерій зручності роботи з програмою, до певної міри є суб'єктивним і визначається рівнем попередньої підготовки самого користувача, а також рівнем складності (а значить, і можливостей) того чи іншого авторського засобу. Багато в чому зручність роботи з тією або іншою програмою пов'язана з наявністю шаблонів та форматів оформлення.

Формати оформлення переважно є таблицями стилів, що контролюють зовнішній вигляд та формат окремих кадрів навчальних курсів. Іноді вони включають комплексний дизайн інтерфейсу, що, накладаючись на основне наповнення розробки, повністю форматує всі її складові.

На відміну від форматів оформлення, шаблони лише забезпечують зручну розробку електронних навчальних матеріалів, дозволяючи автору додавати необхідні компоненти (наприклад, текст або графіку) шляхом простої заміни запропонованих у шаблоні елементів.

У процесі розробки навчальних матеріалів, автор може як створювати власні шаблони та формати оформлення, так і обирати з бібліотек шаблонів, що пропонуються розробниками авторських засобів. Найбільша кількість шаблонів та форматів оформлення пропонується програмами *Articulate Rapid E-Learning Studio'09* та *Lectora*. Досить широкими можливостями оформлення володіють також такі засоби, як *CourseLab* та *Captivate*. У програмах *Adobe Presenter*, *eLearning XHTML editor (eXe)* та *Hot Potatoes* вибір шаблонів є порівняно невеликим.

У цілому, за способом роботи, всі авторські засоби можна умовно розподілити на дві групи: програми з лімітованим форматуванням (*template-based tools*) і програми без обмежень форматування (*free-form tools*).

Яскравим прикладом засобів першої групи можна вважати програму *Hot Potatoes*, в якій процес розробки курсів відбувається у вигляді послідовної роботи з низкою діалогових вікон і можливістю внесення лише незначних змін до запропонованого шаблону. Подібні засоби значно скорочують час розробки, але є менш гнучкими, а отже, більш обмеженими з точки зору функціональності та зовнішнього вигляду.

Програми *Adobe Presenter*, *Captivate*, *Articulate Rapid E-Learning Studio'09*, *CourseLab* та *Lectora* належать до другої категорії, оскільки працюють з навчальними об'єктами через об'єктний інтерфейс, що значно розширює можливості розробника навчальних матеріалів, але разом з тим вимагає від нього більш високого рівня володіння різноманітними засобами роботи у мультимедійному середовищі.

З огляду на особливості інструментальних засобів стає очевидним, що вибір програми, яка одночасно відповідатиме потребам, можливостям та меті розробника навчальних матеріалів є складним процесом. Різні засоби орієнтовані на різні способи розробки електронних курсів, використовують різні формати файлів, спираються на різні стандарти навчання тощо. Найбільш ефективним варіантом видається поєднання кількох мультимедійних авторських програм, що дозволить уникнути обмежень, продиктованих використанням лише однієї програми, і надати розробленим навчальним матеріалам гнучкості, з технічної і педагогічної точки зору.

## Література

1. Adobe Captivate 4 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.adobe.com/products/captivate/>
2. Adobe Presenter 7 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.adobe.com/products/presenter/>
3. SCORM (ADL) [Електронний ресурс]. — Режим доступу :

- <http://www.adlnet.gov/Technologies/scorm/default.aspx>
4. CourseLab [Электронный ресурс]. — Режим доступа :  
<http://www.courselab.com>
5. eXe — the eLearning XHTML editor [Электронный ресурс]. — Режим доступа :  
<http://exelearning.org/FrontPage>
6. Hot Potatoes Home Page [Электронный ресурс]. — Режим доступа :  
<http://hotpot.uvic.ca/index.htm>
7. Lectora [Электронный ресурс]. — Режим доступа :  
<http://www.trivantis.com/products/lectora.html>
8. The eLearning Guild Research Library: Authoring & Development Tools [Электронный ресурс]. — Режим доступа :  
<http://www.elearningguild.com/research/archives/index.cfm?action=viewonly&id=126>
9. The new Articulate Studio '09 [Электронный ресурс]. — Режим доступа :  
<http://www.articulate.com/products/studio.php>
10. Top Tools for Learning 2009 [Электронный ресурс]. — Centre for Learning and Performance Technologies (C4LPT), 2009. — Режим доступа :  
<http://www.c4lpt.co.uk/recommended>

---

## THE COMPARATIVE ANALYSIS OF MULTIMEDIA AUTHORIZING TOOLS FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHING

**Ye.Plotnikov**

The paper deals with the comparative analysis of multimedia authoring tools for foreign language teaching. This paper includes a sampling of current tools and their characteristics categorized according to the kind of instructional materials they are expected to produce. Some considerations for choosing authoring tools are provided.

Key words: language teaching, authoring tools, rapid e-learning, multimedia.

УДК 371.134:811.111:004.4'2

## НАВЧАЛЬНІ МАТЕРІАЛИ ВІРТУАЛЬНОЇ БІБЛІОТЕКИ В РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Чепела О.О.

*У статті проаналізовано навчальні матеріали віртуальної бібліотеки ESLgold.com, визначено переваги та недоліки їх використання, а також сформульовано рекомендації із застосування освітніх ресурсів під час навчання англійської мови.*

*Ключові слова: освітні інтернет-ресурси, віртуальна бібліотека, навчальні матеріали ресурсу ESLgold.com, якість знань, мотивація учнів, індивідуалізація процесу навчання.*

*В статье проанализировано обучающие материалы виртуальной библиотеки ESLgold.com, определены преимущества и недостатки их использования, а также сформулированы рекомендации по использованию образовательных ресурсов при обучении английского языка.*

*Ключевые слова: образовательные интернет-ресурсы, виртуальная библиотека, обучающие материалы ресурса ESLgold.com, качество знаний, мотивация учеников, индивидуализация процесса обучения.*

### Постановка проблеми в загальному вигляді.

Сьогодні вчитель повинен відповідати вимогам часу, бути особливо ерудованим, обов'язково володіти та уміло використовувати комп'ютерні технології, зокрема Інтернет, у навчальній та позакласній діяльності, виховувати у школярів культуру спілкування з технікою, теоретично та практично навчати пошуку корисної інформації в мережі, уміння аналізувати, узагальнювати, робити висновки.

Оволодіння іноземними мовами – не виняток. Освітні ресурси виступають додатковим, безцінним джерелом навчального матеріалу для розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності, програм, ігор, аудіо- та відеозаписів, словників та методичних рекомендацій. Існують прихильники ідеї вивчення мов лише за допомогою зазначеної мережі, без традиційної роботи з підручником. Проте більшість учителів надають перевагу використанню Інтернету паралельно з традиційними засобами навчання, інтегруючи його в навчальний процес [7, с. 26].

Застосування інтернет-ресурсів є ефективним інструментом, який полегшує засвоєння знань, робить навчання інтерактивним, комунікативно спрямованим, цікавим, наочним, індивідуальним [8, с. 1]. Освітні ресурси Всесвітньої мережі є невід'ємним компонентом підвищення мотивації тих, хто навчається. Інтернет природно вписується в життя учнів і є чудовим засобом, що допомагає значно урізноманітнити процес навчання [5, с. 47].

Та виникає питання: який ресурс обрати, щоб якнайефективніше використати його в навчальному процесі, при цьому необхідною умовою є

відповідність матеріалів, їх граматичного та лексичного наповнення, цікавих завдань та вправ, ступеня складності навчальної програми, яку виконує вчитель іноземної мови, працюючи з учнями різного рівня володіння мовою.

### Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Дотепер науковці зробили багато спроб розкрити питання використання Всесвітньої мережі в навчальному процесі як джерела додаткової інформації, як засобу спілкування та навчання, де комп'ютерні програми відіграють одну з важливих ролей, а також як джерела освітніх ресурсів [8, с. 1]. Також створена велика кількість каталогів навчальних сторінок [13], що містять адресу, назву та короткий опис змісту порталу [6], [1]; розглянуто питання про впровадження інтернет-проектів як важливого елемента підвищення мотивації учнів [3, с. 29–33]; про використання ресурсів мережі в навчанні письмового вираження думки [10, с. 76–82]; а також при оволодінні аудитивними навичками іноземної мови [11, с. 98–99]; розглянуто та описано методичні можливості п'яти видів навчальних інтернет-ресурсів: хот листа (hot list), мультимедійний скрепбук (multimedia scrapbook), трез хант (treasure hunt), сабжект семпл (subject sampler) та вебквест (webquest) [9, с. 2–10].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Та все ж аналіз останніх досліджень та публікацій дозволяє зробити висновок, що питання використання ресурсів віртуальної бібліотеки Інтернету при навчанні іноземних мов розкрито неповністю і може стати предметом подальшого вивчення.

**Формування цілей статті (постановка завдання).** Основними завданнями нашого теоретичного дослідження стали: аналіз ресурсів віртуальної бібліотеки ESLgold.com; визначення переваг та недоліків його застосування при вивченні англійської мови; розробка рекомендацій для освітян із використання навчальних матеріалів віртуальної бібліотеки.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Сьогодні при підготовці та проведенні заняття освіти використовують велику кількість навчально-методичних матеріалів глобальної мережі як із застосуванням комп'ютерної техніки, так і без неї, а також Інтернет як засіб навчання. При цьому виникає потреба використання таких освітніх ресурсів, які б містили якомога більше навчальних матеріалів для розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності. Саме це допоможе вчителю скоротити час, витрачений на пошук цікавих вправ в Інтернеті та на підготовку до заняття.

Одним із таких джерел є ESLgold.com [12] – це віртуальна бібліотека навчальних матеріалів, що пропонує більше тисячі сторінок вільної (безкоштовної) інформації для вчителів (викладачів) та учнів (студентів).

Розглянемо всі можливості, що представлені в даному джерелі. Початкова сторінка (Home page) ознайомлює користувача зі змістом навчального ресурсу і містить наступні елементи: 1) звернення модераторів до користувачів (For the Teacher, For the Student), що включає опис тих можливостей, які можна застосувати в навчальному процесі; 2) перелік посилань, згрупованих за навичками, які необхідно сформулювати, розвинути та вдосконалити (speaking, reading, listening etc.) (вони розміщені на сторінці в двох екземплярах для зручності користування) та рівнем володіння мовою (low beginning, high beginning, low intermediate, high intermediate etc.); 3) список мов (Choose your language) – посилання на опис можливостей рідною мовою. Це полегшує роботу з освітнім ресурсом початківцям. Але, на жаль, даний список невеликий. Так, наприклад, української мови немає; 4) рядок пошуку, що дає можливість знайти необхідну інформацію на інших освітніх сторінках та пошукових системах; 5) перелік посилань з інформацією про модераторів даного ресурсу, анкета користувача, за допомогою якої можна оцінити дане джерело в цілому та окремі його сторінки, а також рекомендації як працювати з матеріалами для найефективнішого оволодіння мовою.

При відвідуванні початкової сторінки ESLgold.com вперше можна виділити ряд переваг порівняно з іншими подібними освітніми ресурсами: 1) подана інформація викладена доступно і чітко та організована за окремими критеріями, що полегшує роботу як початківцям, так і досвідченим викладачам; 2) містяться рекомендації і як працювати з компонентами ресурсу, і як підвищити рівень володіння мовою при застосуванні навчальних матеріалів; 3) користувач має змогу за допомогою програми "Скуре" поспілкуватися іноземною мовою наживо, що сприяє підвищенню мотивації того, хто вивчає мову, а також дає можливість обмінятися інформацією стосовно навчання іноземних

мов учителям та викладачам; 4) ESLgold.com постійно поповнюється новими навчально-методичними матеріалами, які можна знайти на окремій сторінці в розділі "Що нового" (What's new?); 5) цінним для тих, хто вивчає мову самостійно є опора на рідну мову.

Звернемося безпосередньо до навчальних матеріалів ресурсу ESLgold.com. Як зазначено вище, ресурс поділений на розділи, матеріали яких можна використати для розвитку та вдосконалення різних навичок: слухання, говоріння, письмо та читання (Listening, Speaking, Writing, Reading), а також розділи з граматики (Grammar), зі збільшення словникового запасу (Vocabulary), з ділової мови (Business), з удосконалення навичок вимови (Pronunciation), на допомогу при складанні стандартизованих іспитів (TOEFL/TOEIC) та збірку фразеологізмів та прислів'їв (Idioms). Кожний розділ містить посилання на методичні рекомендації щодо вдосконалення того чи іншого мовного аспекту (Teaching Listening, Learning Strategies), поради з використання та опис друкованих підручників (Textbook Recommendations), тести (Quizzes) та "швидкий доступ" (Quick Links) – списки адрес сторінок із навчальними матеріалами відповідно до розділу, який обирає користувач. Крім цього, розділи включають специфічні лише їм посилання. А саме:

1) "Говоріння" (Speaking) сторінка містить: перелік розмовних фраз розподілених за тематикою з посиланням на їх вимову (Phrases for Conversation), список тем для обговорення (Topics for Conversation), а також розмовних ситуацій (Speaking Situations), статті та відео для обговорення (Articles and Videos for Discussion), вправи з удосконалення навичок говоріння (Speaking Tasks). Цінним є те, що дані вправи подаються в комплексі з текстами для слухання або читання;

2) "Слухання" (Listening) – сторінка включає: збірку коротких аудіо- та відеофайлів (English Podcasts); уроки в мережі (Daily Lessons) – це фрагменти занять, що містять вступ, тобто введення в тему (Intro), діалог (Dialogue) на актуальні проблеми та події сучасності, з виділеними словами в надрукованому тексті для активного вжитку (при наведенні на ці слова курсором миші з'являються пояснення, що полегшують розуміння тексту при його прослухованні або читанні), завдання для розвитку усного непередготовленого мовлення (Discussion), пояснення граматичних одиниць, що найчастіше використовувались у поданому фрагменті (Grammar Point), а також невеликий тест на розуміння змісту прослуханого чи прочитаного (Quiz). Слід зауважити, що сторінка з уроком оновлюється кожного дня і містить велику кількість посилань для полегшення початківцям роботи з навчальним матеріалом.

Зупинимося детальніше на такому пункті даного розділу, як "швидкий доступ" (Quick Links) – сторінка, що містить перелік адрес сторінок з аудитивними записами з розробкою вправ до кожного з них на різних етапах роботи з текстом (до текстовому, текстовому та післятекстовому). В нашій практиці ми використовували ці матеріали. Так, наприклад, під час вивчення теми "Навчання" на першому

курсі мовного факультету студенти прослухали текст "A Day at School" та виконали ряд завдань, які передбачали як індивідуальний, так і парний режими роботи. А саме: дотекстовий етап – описати звичайний робочий день школяра в рідній країні, детально зупиняючись на заняттях, предметах, їжі, шкільних правилах, одязі та позакласній діяльності; текстовий етап – прослухати аудіозапис та відповідати на питання, а також доповнити текст (Text Completion Quiz). При використанні комп'ютерної техніки, студенти можуть виконати ці завдання, натиснувши на правильні відповіді або надрукувавши їх, при цьому в кінці вправ кожен з них отримує свій бал. На нашому занятті ми не мали такої можливості, тому студенти відмічали правильні відповіді та вставляли слова на роздрукованих бланках; післятекстовий етап – разом з партнером обговорити позитивні моменти при навчанні в школі в рідній країні за такими пунктами: тривалість навчального року, звичайний робочий день учнів, взаємовідносини між учителями та учнями, шкільні правила та багато іншого.

Після використання матеріалів даного розділу ми визначили ряд переваг: 1) на початку кожної сторінки в таблиці подана інформація про рівень володіння мовою, тему, тип запису (напр., інтерв'ю, розповідь, реклама тощо), названа особа, яка презентує запис (напр., дівчинка, чоловік тощо), а також його тривалість. Усі ці критерії полегшують вибір тексту та скорочують час, витрачений на підготовку до заняття; 2) при використанні того чи іншого запису вчителю чи викладачу надається методична порада (Helpful Tip); 3) кожна сторінка містить 2–3 фразеологічні вирази пов'язані з темою (напр., "crack the books" = start studying, "cut class" = miss school); 4) для роботи з текстом пропонується велика кількість вправ (напр., множинний вибір (Multiply-Choice), вправи на співставлення (Sentence and Vocabulary Matching), на відновлення речення (Mixed-up Sentence), на доповнення (Text Completion Quiz) та ін.); 5) один і той же текст можна прослуховувати при вивченні різних тем; 6) працювати з матеріалами легко, тому що сторінки містять велику кількість підказок, а також усі завдання можна роздрукувати та, за умови перенесення запису на аудіоносій, використати без застосування комп'ютерної техніки;

3) "Читання" (Reading) – розділ доповнений наступними посиланнями: статті та теми для обговорення (Articles and Topics for Discussion) на основі шкільної програми (напр., спорт, здоров'я, їжа); статті пов'язані з різними сферами життя (напр., речі, які необхідно знати про Олімпійські ігри, або чотири кроки, як отримати те, що хочеш) (For Your Information: Articles); короткі тексти для читання та вправи різних видів до них (Short Reading Exercises). Недоліком даної сторінки є невеликий список текстів, а також відсутність інформації про рівень володіння мовою учня, який буде працювати з цим матеріалом. Для вчителя це звичайно ускладнює процес вибору тексту;

4) "Письмо" (Writing) – новими посиланнями даного розділу є: поради щодо написання різних видів текстів (Organizing and Composing): викладення роздумів (Decisions), приклади опису предметів (Description: Model), а також приклади використання різних часових форм (напр., Sample Present

Tense, Sample Past Tense) та ін. Ці невеликі текстилюстрації є гарною допомогою для тих, хто вивчає мову самостійно або не зрозумів пояснення на занятті при опрацюванні певної граматичної структури; теми для написання розповідей, інструкцій, описів предметів та явищ (Topics for Writing). У нашій практиці під час вивчення теми "Їжа" ми використали наступне завдання: написати пораду другу, як і чим нагодувати родичів, якщо вони несподівано до вас завітали без попередження, при цьому необхідною умовою було те, що обід мав складатися з 3-х страв. Завдання виявилось надзвичайно цікавим для студентів і спонукало їх застосовувати лексику активного словникового запасу. При перевірці студенти працювали в малих групах, обмінюючись порадами, які отримали від товаришів, і разом склали найкраще меню для своїх родичів;

5) "Навчання граматики" (Grammar) – сторінка містить посилання на пояснення, приклади та вправи при вивченні різних граматичних явищ (Explanations, Examples and Exercises). Відомо, що при оволодінні навичками спілкування англійською мовою найбільші труднощі у студентів викликає саме використання граматики. Дана сторінка полегшує це завдання, адже пояснення подаються з прикладами правильних та неправильних варіантів для порівняння, демонструються типові помилки при вживанні даного граматичного явища, а також пропонуються вправи на закріплення. Як же можна використати ці матеріали на практиці? Ми пропонуємо після введення граматичного явища на занятті дати наступне завдання для студентів додому: звернутися до сторінки з певною адресою (напр., [http://www.eslgold.com/grammar/simple\\_past.html](http://www.eslgold.com/grammar/simple_past.html) – Simple Past Tense) ще раз опрацювати теоретичний матеріал та виконати вправи, подані на цій сторінці.

Розглянуті вище розділи є, на нашу думку, основними при підготовці до заняття, та все ж не слід відмовлятися від розділу з лексикою (Vocabulary), де можна знайти каталоги слів та малюнки до них на відповідну тему (напр., "Здоров'я"), а також посилання на комунікативні вправи з використанням даного матеріалу. Такий розділ, як "Фразеологія" (Idioms), містить невеликі словники фразових дієслів (Phrasal Verbs), сталих виразів (General Idioms), сленгів (Slangs), прислів'їв та приказок (Proverbs and Sayings) із короткими тестами до них. За допомогою них можна урізноманітнити урок. Наприклад, під час вивчення теми "Shopping" на початку заняття, присвяченого дорогим покупкам, ми використали наступне прислів'я: "The fool and his money are soon parted" ("Дурень швидко втрачає гроші"), завданням до якого було проілюструвати його з партнером у діалозі. Це спонукало студентів використати свій досвід придбання різних товарів, застосувати активну лексику, а також проявити свої акторські здібності.

Цінним розділом для студентів старших курсів факультету іноземних мов є розділ "Бізнес" (Business), у якому освітяни ознайомлюються в посиланні "Корисні вирази" (Useful Expressions) із правилами ділового мовлення, ведення офіційних документів та створення презентацій.

Що ж стосується перших курсів, то основним завданням на початку навчання є оволодіння на-



вичками фонетичного та інтонаційного оформлення іншомовного висловлювання. Виникає потреба постійно працювати над звуками та інтонацією англійської мови. За даної умови жодна техніка та програми замінити вчителя не може. Та все ж однотипні завдання при вивченні звуків робить заняття нецікавим та малопродуктивним. Розділ “Вимова” (Pronunciation) містить такі нові посилання: діагностичні вправи (Diagnostic Exercises), які допоможуть виявити ті труднощі, що виникають при вимові та читанні; та звуки і розрізнення (Sounds and Distinctions), що, в свою чергу, також включає ряд підрозділів: приголосні звуки (Consonant Sounds), голосні звуки (Vowel Sounds), наголос та інтонація (Stress and Intonation), редукція (Reduction), а також паузація (Pausing and Phrasing). Вправи та пояснення з даних підрозділів допоможуть урізноманітнити навчальний процес, зробити його цікавим та підвищити якість знань. Та варто вказати на недоліки саме цих посилань: 1) відсутність опису артикуляції звуків; 2) не всі посилання містять аудіопідтримку, що ускладнює опрацювання звука, особливо тим, хто вивчає мову самостійно; 3) підрозділ наголос та інтонація (Stress and Intonation) включає лише вправу для затренування одного виду інтонації, не вказуючи на нього. Отже, використовуючи матеріали даного розділу, ми рекомендуємо обирати вправи з підрозділів приголосні звуки (Consonant Sounds), голосні звуки (Vowel Sounds), редукція (Reduction) та паузація (Pausing and Phrasing), причому застосовувати їх лише на етапах закріплення або контролю знань.

Проаналізувавши навчальні матеріали освітнього ресурсу ESLgold.com, ми сформулювали ряд рекомендацій із їх використання: 1) забезпечити ком-

п'ютерну техніку необхідними програмами для роботи з відео- та аудіоматеріалами (Windows Media Player, Real Media Player), а також для спілкування в глобальній мережі наживо (Skype); 2) на початку навчання оцінити рівень володіння мовою учнів (студентів) для того, щоб правильно підібрати комплекс вправ; 3) ретельно відбирати вправи відповідно до теми заняття та етапу роботи над нею; 4) перед використанням будь-якого навчального матеріалу з поданих вище розділів необхідно ознайомитися з методичними порадами для їх застосування залежно від мети роботи з ним: чи навчання учнів, чи вивчення його самостійно. Так, наприклад, у розділі “Слухання” (Listening) учителям варто проглянути розділ “Teaching Listening”, а студентам – “Learning Strategies”; 5) спонукати учнів (студентів) активно використовувати освітні ресурси та віртуальні бібліотеки під час підготовки до заняття. Цієї мети можна досягти, даючи завдання додому виконати певну вправу (лексичну, фонетичну, граматичну, тощо) з конкретної інтернет-сторінки.

**Висновки.** Таким чином, ураховуючи вищенаведені факти, ми дійшли висновків, що використання навчальних матеріалів віртуальної бібліотеки ESLgold.com допоможе освітянам якомога краще оволодіти навичками спілкування англійською мовою та підвищить якість знань, зробить заняття цікавим та динамічним, підвищить рівень мотивації учнів (студентів), індивідуалізує процес навчання, а також скоротить час на підготовку до уроку. Все ж необхідно чітко розуміти, що майстерність учителя полягає в тому, щоб використати навчальний матеріал найефективніше, ураховуючи мету та тему заняття, рівень володіння мовою учнів та ступінь складності вправ.

## Література

1. Інтернет ресурси з вивчення іноземних мов. — Режим доступу: World Wide Web. URL: <http://ostrovskogo.ok.net.ua/veblio2.htm>.
2. Клименко Анатолий. Педагогичний зміст роботи сучасного вчителя іноземних мов в Інтернеті / Анатолий Клименко // Іноземні мови в навчальних закладах.— 2007. — № 1. — С. 63—67.
3. Коптюг Н. М. Інтернет-проект важний елемент мотивації учасників / Н. М. Коптюг // Иностранные языки в школе. — 2008. — № 5. — С. 29—33.
4. Лук'янова Ю. М. Використання новітніх технологій при вивченні іноземних мов / Ю. М. Лук'янова. — Режим доступу: World Wide Web. URL: [http://www.rusnauka.com/14\\_APSN\\_2008/Pedagogica/32272.doc.htm](http://www.rusnauka.com/14_APSN_2008/Pedagogica/32272.doc.htm).
5. Овсяна Н. Г. Ресурси Інтернет для навчання іноземних мов / Н. Г. Овсяна // Англійська мов та література. — 2008. — № 19—21, липень.— С. 47—49.
6. Освітній портал. Предметний каталог // Іноземні мови. — Режим доступу: World Wide Web. URL: <http://www.osvita.org.ua/iresource/?cmd=cat&num=4&ctg=31>
7. Подопрігова Л. А. Использование Интернета в обучении иностранным языкам / Л. А. Подопрігова // Иностранные языки в школе.— 2003. — № 5. — С. 25—31.
8. Скрипчук Н. В. Використання сучасних інформаційних технологій на занятті з іноземної мови / Н. В. Скрипчук. — Режим доступу: World Wide Web. URL: <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/NarOsv/2007-2/07snvzim.htm>.
9. Сысоев П. В. Современные учебные Интернет-ресурсы в обучении иностранному языку / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев // Иностранные языки в школе. — 2008. — № 6. — С. 2—10.
10. Трушкова И. Н. Использование Интернет-ресурсов в обучении письменному выражению мыслей в вузе / И. Н. Трушкова // Иностранные языки в школе. — 2008. — № 7. — С. 76—82.
11. Чепела О. О. Інтернет-ресурси в роботі вчителя іноземних мов при навчанні аудіювання / О. О. Чепела // Наукові записки. Психолого-педагогічні науки. — 2008. — № 3. — С. 98—99.
12. Free English teaching and learning resources. — Режим доступу: World Wide Web. URL: <http://eslgold.com>.
13. The Internet for Teachers. — [3<sup>rd</sup> Edition] / ed. by Bard Williams. — IDG Books Worldwide, Inc., 1999.

---

**EDUCATIONAL RESOURCES OF THE VIRTUAL LIBRARY  
IN AN ENGLISH TEACHER'S PROFESSIONAL ACTIVITIES**

**O.Chepela**

In the article educational materials of the virtual library ESLgold.com are analysed, the advantages and disadvantages of their use are determined, also the recommendations of the use of educational resources for teaching English are formulated.

Key words: educational Internet resources, virtual library, instructional materials of the ESLgold.com resource, the quality of knowledge, pupils' motivation, the individualization of learning process.

---

---

## ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

---

---

УДК 371.134=111

### **ДЕЯКІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПІД ЧАС ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ В ШКОЛІ**

**Роман С.В.**

*Стаття присвячена питанням організації науково-дослідної роботи студентів – майбутніх учителів іноземної мови під час педагогічної практики в школі. В роботі розкриваються провідні завдання педагогічної практики в школі. Досліджено групи аналітичних і власне дослідницьких дій, необхідних для успішної професійної діяльності вчителя-початківця. Розглядаються методичні моделі типових навчальних завдань уроку іноземної мови. Запропоновано приклади індивідуальних навчально-дослідних завдань для студентів-практикантів з методики навчання іноземних мов у початковій школі. Ключові слова: науково-дослідна діяльність, педагогічна практика, самоосвіта, дослідницькі уміння, методологічна культура.*

*Статья посвящена вопросам организации научно-исследовательской работы студентов – будущих учителей иностранного языка во время педагогической практики в школе. В работе анализируются основные задачи педагогической практики в школе. Исследованы группы аналитических и собственно исследовательских действий, необходимых для успешной профессиональной деятельности начинающего учителя. Рассматриваются методические модели учебных задач урока иностранного языка. Приведены примеры индивидуальных учебно-исследовательских заданий для студентов-практикантов по методике обучения иностранным языкам в начальной школе. Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, педагогическая практика, самообразование, исследовательские умения, методологическая культура.*

**Мета** статті полягає в узагальненні авторського досвіду у сфері організації науково-дослідної діяльності студентів під час їхньої педагогічної практики в школі.

**Актуальність** обраної теми зумовлена значним потенціалом педагогічної практики на IV–V курсах вищого мовного педагогічного закладу для методичної підготовки майбутніх учителів до успішної професійної самореалізації на тлі сучасних інноваційних процесів, які не отримали ще належного обґрунтування в теорії та методиці навчання іноземної мови на всіх ступенях шкільного курсу з цього навчального предмета.

За цих умов до числа провідних завдань педагогічної практики на IV–V курсах правомірно відносити такі завдання: 1) налаштувати студентів-практикантів на систематичну самоосвіту і постійний науковий пошук як першооснову творчого вирі-

шення методичних завдань різного рівня складності; 2) забезпечити вдосконалення аналітичних (гностичних) і власне дослідницьких умінь, набутих у курсі методики викладання іноземних мов на основі оволодіння предметними методичними знаннями (декларативними, процедурними) і методологічними (науковими) знаннями.

Ємність завдань педагогічної практики вимагає забезпечення певних орієнтирів щодо їх вирішення. Значну роль у цьому плані набуває управління процесом формування гностичних і власне дослідницьких умінь науково-дослідної діяльності вчителя іноземної мови у студентів IV–V курсів під час педагогічної практики в школі за допомогою спеціальних методичних вказівок [6] і рекомендацій [7]. Ознайомлення з цими матеріалами формує уявлення студентів про систему підготовки до здійснення дослідницької діяльності вчителя і забезпечує послідовне вико-

нання завдань, конче потрібних для успішної професійної діяльності вчителя-початківця.

Йдеться про орієнтацію студентів-практикантів щодо аналізу реальних умов навчання іноземної мови, що склались у школі, в якій студент проходить педагогічну практику, самоаналізу власної готовності до організації навчально-виховного процесу з іноземної мови, а також проведення науково-дослідної роботи під час педпрактики. Реалізація студентами цих видів діяльності потребує виконання ними трьох груп аналітичних і власне дослідницьких дій.

Розпочнемо з огляду дій, пов'язаних з аналізом умов навчання іноземної мови. До цих дій ми відносимо: 1) вивчення учнів із застосуванням методів фіксованого спостереження, співбесіди, анкетування, ознайомлення з робочими документами учителя і результатами учнівської праці (виконання класних і домашніх завдань, результатів тестування, творчих робіт, пов'язаних із виконанням завдань-проектів, тощо); 2) ознайомлення з досвідом викладання іноземної мови в школі та організацією методичної роботи вчителів-предметників на основі: а) відвідування їх уроків із наступним складанням фотографій цих уроків з елементами аналізу, б) уточнення науково-методичної проблеми, над якою працює методоб'єднання вчителів іноземної мови, тематики доповідей учителів, а також семінарів і конференцій, у яких вони планують взяти участь, тощо; 3) ознайомлення з підручником фондом школи, її матеріально-технічною базою; 4) вивчення свого робочого місця, його можливостей щодо демонстрації опор виконання завдань (предметних, зображальних, вербальних), застосування ТЗН.

Розглянемо зміст дій, спрямованих на уточнення готовності практикантів до планування навчально-виховного процесу. До них правомірно відносити наступні дії: 1) вивчення нормативних матеріалів (навчальних планів, програм, інструкцій), аналіз вимог чинної програми і складання орієнтувальних таблиць із визначенням якісних і кількісних характеристик усіх видів мовленнєвої діяльності для конкретного року навчання, що має бути взято за основу під час складання тематичного плану на період педпрактики і визначення практичних завдань уроків іноземної мови у відповідному класі; 2) аналіз підручника/НМК, за яким здійснюватиметься навчання іноземної мови, визначення ступеня його відповідності сучасній педагогічній нормі щодо оцінювання ефективності підручника/НМК з іноземної мови [1; 9], проектування і реалізація методичних заходів для подолання помічених недоліків (наприклад: здійснення добірки автентичних аудитивних матеріалів за умов відсутності звукового супроводу до відповідного підручника/НМК; складання за потреби комплексів умовно-комунікативних лексичних і граматичних вправ за темами підручника, ігрових фонетичних вправ для реалізації функціонального підходу до навчання англійської (німецької, французької, іспанської) вимови; добірки ситуацій для навчального мовленнєвого програвання із зазначенням відповідних мовленнєвих ролей; завдань-проектів за відсутності таких у підручнику, за яким студент-практикант навчатиме іноземної

мови упродовж педпрактики, тощо); 3) самоаналіз готовності до планування уроків за допомогою тестових завдань із ключами для самоконтролю; 4) уточнення об'єктів комплексного аналізу уроку іноземної мови (методичного, психолого-дидактичного, дидактико-операційного, лінгво-методичного) і критеріїв їх оцінювання за рекомендованими джерелами [10], що має сприяти усвідомленню студентами-практикантами сутності провідних факторів здійснення методично грамотного планування уроків, а також формуванню у них певного рівня методичної рефлексії, наявність якої має спонукати студентів-практикантів до поповнення, розширення, поглиблення предметних методичних і наукових (методологічних) знань, потрібних майбутньому вчителю для успішного проектування і конструювання навчального процесу з іноземної мови в початковій/основній і старшій школі; 5) перегляд змісту власних методичних портфоліо з метою уточнення його прикладної цінності для конкретних умов викладання і визначення потреб поповнення портфоліо необхідними матеріалами. До складу матеріалів методичних портфоліо студентів-практикантів мають обов'язково входити методичні моделі типових навчальних завдань уроку іноземної мови. Наш багаторічний досвід засвідчує доцільність їх застосування як еталонів побудови процесу вирішення запланованих навчальних завдань уроку. Адже методична модель, за визначенням Л.В.Тазьміної, – це узагальнений, абстрагований від конкретних учнів і конкретного навчального матеріалу варіант вирішення типового завдання уроку, побудований відповідно до вимог, що висуваються до процесу планування навчальних завдань [12].

До цих вимог відносять:

- однотипність структури навчальних завдань, наявність у структурі кожного завдання трьох частин: мотиваційно-спонукальної, виконавчої (дії учнів, які покликані привести їх до запланованого в завданні результату), оціночно-коригувальної (підсумкової);

- наявність у змісті типових навчальних завдань дій-інваріантів, характерних для етапів ознайомлення, тренування, мовленнєвої практики;

- відповідність змісту навчальних завдань основним вимогам сучасного методичного стандарту навчання іноземної мови в школі.

Наведемо приклади моделей деяких типових навчальних завдань, які з певними модифікаціями щодо вікових особливостей дітей можуть бути застосовані в початковій і основній школі.

#### **Організація читання учнями тексту вголос**

1. Постановка завдання, стимулювання потреби та інтересу до читання конкретного тексту з комунікативним або ігровим завданням. Наприклад: а) підготувати звукового листа своїм британським ровесникам про ... , для чого озвучити текст (зміст якого використовується як зразок листа) і провести конкурс на краще озвучування; б) прочитати текст і підготуватися до конкурсу на кращого читця; в) провести конкурс між малими групами на кращого диктора для озвучування кадрів відеофільмів тощо.

2. Контроль розуміння тексту: а) за допомогою гри в перекладача, б) в ході відповідей на запитання вчителя.

3. Первинне слухання зразкового читання вчителя/фонограми тексту з відкритими книгами.

4. Пояснення інтонаційних особливостей тексту. Складання фонетичної розмітки частини тексту (розмітка пауз, наголосу, мелодії).

5. Повторне слухання зразкового читання (в звукозапису або пред'явленні вчителя) з опорою на його графічну розмітку. Читання за диктором/учителем із збереженням правил синтагматичного членування речень, логічного наголосу, пауз, інтонації з відбиванням ритму фраз, що промовляються.

6. Організація виразного читання в парах або малих групах із комунікативним або ігровим завданням.

7. Контроль виразного читання у формі звітування окремих пар (груп) при виконанні іншими учнями функції асистентів учителя, які допомагають йому виявити кращих читців.

8. Підбивання підсумків роботи. Оцінка діяльності учнів. Ознайомлення з комунікативною перспективою проведеної роботи.

#### **Організація діалогічного мовлення на базі автентичного діалогу-зразка**

1. Постановка завдання, стимуляція потреби та інтересу. Наприклад, зацікавленням учнів перспективою спілкування з носіями мови, що мають їх незабаром відвідати (британськими або американськими ровесниками, їх учителями, туристами), та показом дефіциту знань і умінь, потрібних для цього: стереотипів поведінки носіїв мови, певних формул мовленнєвого етикету тощо.

2. Підготовка учнів до слухання фонограми автентичного діалогу-зразка. Зняття труднощів лексичного та фонетичного характеру.

3. Первинне аудіювання фонограми автентичного діалогу з використанням графічної опори.

4. Контроль розуміння змісту діалогу у формі гри в перекладача.

5. Фонетичне опрацювання діалогу: позначення наголошених слів легеньким постукуванням по парті або плесканням у долоні, відтворення за вчителем ритмізованих рухів, що позначають ритмічну організацію реплік.

6. Відтворення учнями тексту діалогу хором за схемою: а) учитель дає спонукальні репліки, а учні – реактивні, б) учні дають спонукальні репліки, вчитель – реактивні.

7. Модифікація діалогу-зразка з опорою на підстановчі елементи і відповідну наочність, наприклад, плакат діалогу зразка.

8. Конкурс на краще розігрування трансформованого діалогу.

9. Взаємодія учнів у запропонованій рольовій грі за змістом автентичного діалогу.

10. Підбивання підсумків.

**Примітка.** *Бажано поєднувати роботу над фонетичним аспектом діалогу-зразка з навчанням дітей прийомів драматизації. Цікавою формою контролю в цьому плані є ляльковий театр для молодших учнів або конкурс акторів для учнів 5–6-х класів.*

Перейдемо до розгляду змісту **дій, спрямованих на організацію науково-дослідної роботи під час педагогічної практики** відповідно до

мети, завдань і предмета курсового/дипломного/наукового дослідження студента, що вимагає пошуку необхідної джерельної бази, формулювання за потреби гіпотези, визначення призначення обраних методів дослідження. Зупинимось на змісті останнього завдання дещо докладніше, оскільки педагогічна практика з іноземної мови має значний потенціал для використання студентами IV–V курсів широкого спектру методів дослідження. Наприклад, для таких цілей:

– застосування анкетування з метою визначення: а) соціокультурних інтересів молодших школярів; б) ставлення учнів 9-х класів (передпрофільного періоду) до вивчення іноземної мови; в) навчальних стратегій учнів профільних класів у вивченні іноземної мови;

– застосування методу хронометрування з метою: а) вимірювання співвідношення мовлення вчителя та учнів на основі аналізу фоно- або відеозапису уроку іноземної мови у відповідному класі; б) визначення часу, що відводиться на окремі компоненти уроку та відповідно до його завдань;

– застосування методу критичного аналізу літератури з метою: а) визначення стану проблеми, що досліджується; б) надання методичної допомоги учням профільних гуманітарних класів щодо розробки проектів при навчанні англійської мови на білінгвальному основі, наприклад, за такими темами: “Kyivan Rus”, “Sightseeing in Kyiv”, “The National Memory and Ukrainian Heritage”, “The World of Ukrainian Literature”, “Helping Foreign Guests Getting to and around Ukraine”, “Ukraine and the English-speaking World” etc.; в) підвищення інформаційної культури учнів профільного класу в процесі формування трьох груп інформаційних умінь: 1) умінь пошуку необхідної інформації, в тому числі й автоматизованого пошуку за допомогою мережі Інтернет, що є загальноприйнятим у багатьох бібліотеках світу; 2) умінь переробки і фіксації інформації; 3) умінь організації отриманої інформації з метою її подальшого використання [8] тощо;

– застосування методу вивчення позитивного педагогічного досвіду з метою узагальнення методичних досягнень творчих учителів іноземної мови в умовах модернізації структури і змісту шкільної мовної освіти (що має сприяти вдосконаленню методичної компетенції студентів-практикантів), наприклад, з таких питань: 1) організація уроку іноземної мови в початковій школі: а) на сюжетно-ігровій основі, б) з використанням двомовних граматичних казок, в) елементів дитячого фольклору країни, мова, якої вивчається; 2) організація іншомовної мовленнєвої взаємодії учнів основної школи на основі симуляції (simulation), тобто на основі моделювання ситуацій, які найчастіше трапляються в реальному житті і взаємодія в яких вимагає обов'язкового вирішення певних проблем; 3) запровадження новітніх освітніх технологій (навчання у співпраці, проектна методика, мовний портфель, дистанційне навчання, тандем-метод тощо) в практиці викладання у старшій профільній школі.

Запровадження вивчення іноземної мови у початковій школі зумовлює перспективність індивідуальних навчально-дослідних завдань, виконання яких студентами IV курсу під час педпрактики в початко-

вих класах допоможе їм краще зрозуміти (а за певних умов і відкрити для себе) сутність провідних закономірностей організації раннього шкільного навчання іноземної мови. Наведемо вибірково деякі приклади таких завдань [10, с. 198–200].

**Зміст індивідуальних навчально-дослідних завдань для студентів-практикантів з методики навчання іноземних мов у початковій школі**

- Обґрунтуйте на матеріалі звітнього плану-конспекту уроку іноземної мови в ... класі мотиваційне забезпечення навчальних дій ваших учнів на цьому уроці.

- Обґрунтуйте на матеріалі звітнього плану-конспекту уроку іноземної мови в ... класі реалізацію освітнього потенціалу цього уроку.

- Обґрунтуйте на матеріалі звітнього плану-конспекту уроку іноземної мови в ... класі реалізацію принципу колективної взаємодії в ході проведення цього уроку.

- Проведіть аналіз змісту навчального циклу ... підручника з іноземної мови (конкретно якої) для учнів ... класу з точки зору його насиченості одиницями соціокультурної інформації: фоною лексикою, національними реаліями, формулами мовленнєвого етикету, елементами фольклору. Зробіть, у разі потреби, конструктивні висновки стосовно модернізації змісту навчального матеріалу цього циклу.

- Доведіть методичну доцільність фонетичної зарядки, запланованої у звітньому плані-конспекті уроку іноземної мови в ... класі з точки зору: 1) відповідності її змісту віковим інтересам учнів, 2) лінгвокраїнознавчої, лінгво-пізнавальної та комунікативної цінності її змісту, 3) ефективності змісту фонових зарядок для: а) настройки артикуляційного апарату; б) запуску іншомовного мовленнєвого ритму як пускового сигналу до наступної мовленнєвої діяльності. Запропонуйте добірку матеріалу для проведення фонових зарядок відповідно до цих критеріїв на уроках у ... класі.

- Доведіть на матеріалі звітнього плану-конспекту уроку методичну доцільність вирішення вами практичного завдання навчання учнів ... класу аудіювання тексту ... з вилученням повної інформації. Зазначте, чи передбачена робота з навчання аудіювання в підручнику, за яким ви навчали. Якщо ні, то поділіться досвідом подолання недосконалості підручника в аспекті навчання аудіювання.

- Проведіть на матеріалі звітнього плану-конспекту уроку іноземної мови в ... класі самоаналіз методичного аспекту вашої діяльності на цьому уроці.

Подібні навчально-дослідні завдання можуть бути запропоновані і для студентів IV курсу, які проходять педпрактику в основній школі. Звичайно, з урахуванням специфіки організації навчання іноземної мови в ній.

У контексті сучасних освітніх реалій передусім особливостей навчання іноземної мови в старших профільних класах, [5] і поки що відсутності спеціальної підготовки вчителів іноземної мови до роботи в старшій школі в умовах профільного навчання одне із завдань організації науково-дослідної діяльності практикантів на 5-му курсі полягає в тому, щоб передбачити в цій діяльності "широкий блок

самостійної роботи студентів, метою якої є дослідження проблем, пов'язаних з профільним навчанням іноземної мови у загальноосвітній школі" [2, с. 8]. Правомірність цієї постановки питання підтверджується певними здобутками у дослідженні проблеми організації профільного навчання на теоретичному і практичному рівнях [3; 4].

Урахування цих здобутків, а також відповідальних завдань організації профільно орієнтованої філологічної підготовки учнів вимагає створення умов для активної пошукової діяльності студентів-практикантів щодо добірки методично цінних матеріалів, покликаних допомогти їм забезпечити вирішення таких завдань:

- поглиблювати філологічні знання старших учнів щодо представленості культури у відповідній іноземній мові, як-от: а) культура і лексика, б) культура і граматики, в) культура і дискурс;

- підключати в ході мовного розвитку учнів переклад як двомовну комунікативну діяльність, а саме: а) усний переклад автентичних аудіо- і відео-матеріалів; б) вибіркового письмового перекладу матеріалів, які містять лексичні й граматичні труднощі перекладу; в) повний письмовий переклад рекламно-довідкових матеріалів відповідно до змісту комунікативно-пізнавальних завдань, пізнавальних потреб та інтересів;

- сприяти білінгвальному соціокультурному розвитку старших учнів засобами іноземної мови, в тому числі готувати їх до представлення в умовах іншомовного середовища своєї країни, традицій її народу, наукових і культурних досягнень; формувати в учнів старших класів філологічного профілю уміння надавати допомогу зарубіжним гостям у ситуаціях повсякденного спілкування під час їхнього перебування в Україні.

Наведемо орієнтовну тематику навчального спілкування для підготовки учнів старшої школи представляти Україну та її культуру, складену нами на основі вивчення спеціальних досліджень [11].

1. Historical background and cultural meaning of the symbols and national holidays of Ukraine.

2. The profile of Ukraine: area, population, capital, physical features and geographical regions, political system, ethnic groups, natural resources, religions, who is who in Ukrainian culture and science.

3. The Ukrainian language and its history. Peoples and languages in Ukraine.

4. The Ukrainian cultural heritage:

- Ukrainian folklore legends, songs and fairy tales;
- Key people and key issues in Ukrainian literature and poetry;
- Key people and key messages in Ukrainian theatre and cinema.

5. Ukrainian historical memory as a part of European memory and history.

6. How do foreigners see Ukrainians and why? What positive and negative stereotypes of Ukraine may one come across in foreigners' interpretation of Ukrainians and life in Ukraine? Do they help or destroy communication between Ukrainians and other nations? What century based traditions may be identified in today's Ukrainian values and behavioural etiquette? A sense of belonging to Ukraine.

7. What do Ukrainians have in common with other Europeans?

Студенти-практиканти мають отримати (у формі науково-дослідних завдань) методичні орієнтири щодо організації роботи за білінгвальними темами. Ці орієнтири мають націлювати на: 1) аргументований вибір адекватного для конкретного складу учнів методичного заходу, наприклад, рольової гри, довгострокового проекту (дослідницького, творчого, рольово-ігрового, інформаційного), конференції, телемосту тощо; 2) визначення змісту етапів роботи: підготовчого, основного, підсумкового; 3) обговорення естетики оформлення приміщення за принципом діалогу культур; 4) формулювання обґрунтованих висновків щодо методичної цінності проведеного заходу, його впливу на формування міжкультурної компетенції учнів.

Отже, аналіз змісту науково-дослідної діяльності студентів-практикантів IV–V курсів мовних вищих навчальних закладів формує наше глибоке переконання у важливості цієї ланки методичної підготовки для формування методологічної культури майбутнього учителя іноземної мови, тобто культури його мислення, яка ґрунтується на наукових знаннях і яка забезпечує необхідну передумову успішності його подальшої професійної самореалізації. Перспективним у цьому плані є використання педагогічної практики як робочого поля для дослідної/ експериментальної перевірки студентами – учасниками наукових гуртків і проблемних груп ефективності своїх методичних здобутків. Опис цього підходу потребує спеціального обговорення.

### Література

1. Бим И. Л. К проблеме оценивания современного учебника иностранного языка / И. Л. Бим, О. А. Афанасьева, О. А. Радченко // Иностр. языки в школе. — 1999. — № 2. — С. 13—17.
2. Зеня Л. Я. Програма інтегрованого курсу “Навчання іноземних мов у старшій школі” для професійно-методичної підготовки/перепідготовки вчителів іноземної мови / Л. Я. Зеня. — Горлівка : Вид-во ГДПІМ, 2007. — 108 с.
3. Зеня Л. Я. Навчання німецької мови учнів старших класів економічного профілю / Л. Я. Зеня, В. І. Чобітько // Іноземні мови. — 2007. — № 2. — С. 23—28.
4. Колесников А. А. К вопросу о реализации прикладной направленности обучения в элективных курсах филологического профиля / А. А. Колесников // Иностр. языки в школе. — 2006. — № 2. — С. 11—15.
5. Концепція профільного навчання у старшій школі // Інф. зб. М-ва освіти і науки України. — 2003. — № 24.
6. Методические указания к формированию исследовательской функции учителя иностранного языка у студентов IV–V курсов в период педпрактики в школе / [сост. С.В. Роман]. — Горловка : ГГПИИЯ, — 1991. — 59 с.
7. Педагогічна практика з методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах / [кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої та В. В. Черниш]. — К. : Ленвіт, 2003. — 250 с.
8. Рогожина Н. И. Повышение информационной культуры старшеклассников на занятиях по иностранному языку в средних учебных заведениях нетрадиционного типа / Н. И. Рогожина // Иностр. языки в школе. — 1992. — № 5—6. — С. 12—17.
9. Роман С. В. Вимоги до сучасного підручника іноземної мови для молодшої школи / С. В. Роман, О. О. Коломінова // Іноземні мови. — 2005. — № 4. — С. 40—43.
10. Роман С. В. Методика навчання англійської мови у початковій школі : [навч. посіб.] / С. В. Роман. — К. : Ленвіт, 2005. — 208 с.
11. Сафонова В. В. Английский язык. Школа с углубленным изучением иностранных языков. 2—11-е кл. / В. В. Сафонова. — М. : АСТ Астрель Хранитель, 2007. — С. 149—150.
12. Тазымина Л. В. Учебные материалы в помощь студентам факультета иностранных языков педагогических институтов в овладении конструктивно-планирующими умениями в период предвыпускной педагогической практики в средней школе / Л. В. Тазымина. — М. : МГПИ им. В. И. Ленина, 1983. — 82 с.

---

### SOME ASPECTS OF ORGANIZING SCIENTIFIC-RESEARCH WORK OF STUDENTS – FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS DURING THEIR SCHOOL PRACTICE

S. Roman

The article deals with the issues of organizing scientific-research work of students – future foreign language teachers during their school practice. Main tasks of teaching school practice are specified. Groups of analytical and research operations, necessary for successful professional activity of first-year teachers are analyzed. Models of typical class goals for a foreign language lesson are suggested. Examples of individual scientific-research tasks in Methods of primary school teaching for students are suggested.

**Key words:** scientific-research work, teaching practice, self-learning, research skills, methodological culture.

УДК: 371.31:004

## ЛІНГВІСТИЧНІ ОСНОВИ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО ПИСЬМА СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

**Синекон О.С.**

*У статті висвітлюються лінгвістичні основи інтерактивного навчання англomовного письма студентів технічних спеціальностей. Аналізується лексика, граматики і синтаксис наукового проблемно-тематичного повідомлення. Ключові слова: інтерактивне навчання, англomовне письмо, студент, лінгвістичні основи, технічна спеціальність.*

*В статье освещаются лингвистические основы интерактивного обучения англоязычному письму студентов технических специальностей, анализируется лексика, грамматика и синтаксис научного проблемно-тематического сообщения.*

*Ключевые слова: интерактивное обучение, англоязычное письмо, студент, лингвистические основы, техническая специальность.*

Сучасне суспільство вимагає ефективної діяльності немовного вищого навчального закладу освіти, спрямованої на фахову підготовку висококваліфікованих конкурентоспроможних спеціалістів. Перед немовними вишами постає завдання забезпечити підготовку фахівців високоякісною освітою, яка в майбутньому допоможе молодим людям знайти застосування своїм здібностям і покликанням, стати професійно мобільними, готовими адаптуватися до потреб суспільства, змінюватися і вдосконалюватися відповідно до змін у суспільстві. Для більшості роботодавців слово “спеціаліст” передбачає не тільки досконале знання професійної сфери, а й володіння іноземними мовами. Тому немовні виші приділяють увагу гармонійному поєднанню організації профільного навчання і вивчення іноземної мови.

Студенти старших курсів орієнтовані на дослідницьку діяльність, пов'язану з професійною сферою, зокрема інформаційною безпекою. Про результати досліджень студенти звітують на науково-практичних конференціях і симпозиумах рідною й іноземною мовами. Тому виникає потреба навчити студентів писати наукове проблемно-тематичне повідомлення (research paper/НПТП) з професійно орієнтованої тематики. Ми пропонуємо навчати створювати НПТП за інтерактивною методикою.

**Метою статті** є проаналізувати лінгвістичні особливості англomовного НПТП.

**Завданнями статті є:**

- охарактеризувати лексичні, граматичні і синтаксичні засоби НПТП,
- навести приклади використання цих засобів у текстах наукової прози.

Наукове повідомлення належить до академічного письма і характеризується логічністю, об'єктивністю, точністю, узагальненістю, абстрактністю, стислістю, цілісністю і зв'язністю. Ці характеристики реалізуються через доволі різноманітні лексико-граматичні і синтаксичні засоби, які дозволяють зробити повідомлення чітким, доказовим, непротирічним і легким сприймання. Дослідники І.Р.Гальперін, Л.Г.Васильєва, Н.С.Бухтіярова, Є.А.Рейман, Р.А.Будагова й інші присвятили свої дослідження вивченню лексико-граматичних і синтаксичних особливостей текстів наукової прози. Отже, розглянемо специфіку лексики, граматики і синтаксису НПТП.

Основне завдання відбору лексики – адекватно донести до читача явища, що описуються в різнобарвності ознак, які характеризують це явище [2, с. 424]. Тому слова, які використовуються для висловлення думки в науковій прозі, мають одне, зазвичай ведуче, предметно-логічне значення. Науковий провідне позбавлений розмовних висловів і жаргонізмів.

Термінологічність як важлива характеристика академічного письма регламентує використання окремих слів для певної галузі науки. Специфікою досліджень студентів є використання термінів, які належать напряму інформаційної безпеки. Однозначність і стислість – це основні вимоги до термінів. Як слушно зазначає В.О.Судовцев, значення терміна для спеціаліста рівнозначне поняттю [4, с. 56]. Питанню термінології свої роботи присвятили науковці: Н.С.Бухтіярова, И.М.Соловйова, Е.Ф.Скорородько, С.В.Подолкова, В.А.Судовцев, Е.К.Савинова, В.К.Колобаев.



Характерним для академічних текстів, присвячених, зокрема, інформаційній безпеці, є використання багатокomпонентних словосполучень (clusters), які роблять текст лаконічним і дозволяють уникнути надлишковості. Це складні словосполучення, які складаються, наприклад, із серії іменників – Noun + Noun + Noun + Noun (computer system security needs, computer system attack classification) чи серії: чисельник + іменники + прикметник + іменник – Numerals + Noun + Noun + Noun + Adjective + Noun (five level attack severity numerical evaluation).

Розповсюдженим засобом інформаційної оптимізації повідомлення є професійні (TCP/IP – Transmission Control Protocol/Internet Protocol) і латинські (e.g. – for example, vs. – versus) скорочення, які характерні для академічного письма. Використання абрєвіатури сприяє реалізації таких ознак наукового стилю, як стислість, абстрактність і точність.

Цільність і зв'язність наукового повідомлення досягається використанням ключових слів і словосполучень з теми (attack, attacks), а також слів (network attacks, denial of service attacks, computer attacks, worms, viruses), які відносяться до даного контексту. Тематичні слова повторюються в тексті і створюють єдиний смисловий контекст.

Необхідно зазначити, що лексика наукових повідомлень багата клішованими зворотами і словосполученнями: the aim of this article, the scientists ... have proposed, the term ... is used. Використання нейтральної лексики (suggest, analyse, describe, classify) допомагає автору досягти об'єктивності і узагальненості.

Граматичні засоби наукового письма вважаються багатьма дослідниками (Н.С. Бухтіярова, І.Р. Гальперін, М.Б. Воробйова, Л.В. Славгородська, В.В. Кусков, І.Ю. Тарасова) специфічними і вартими уваги. Серед англійських видо-часових форм найбільш широко використовується теперішній час (часто – The Present Indefinite Active, але можливо також – The Present Continuous Active). Це пов'язано з необхідністю характеризувати властивості й ознаки явищ, що досліджуються, а також кількісні результати. (*Passfaces builds on the results established by earlier picture-recognition security system. The method is receiving marked attention.*) The Present Perfect дає можливість узагальнити літературу, вказує на продовження дискусії про певну інформацію в реченні. (*Many investigators have proposed taxonomies that classify attacks based on the intended effect of the attack from the attacker's perspective.*) В наукових текстах, у яких описуються події минулого та робляться посилання на результати досліджень, з'являються форми минулого часу. (*With MD5, Wang found that the successive rounds of mixing were less regular than for SHA-0, which made finding the paths more difficult.*) Щодо майбутнього часу, то він використовується рідко. В лінгвістичному плані відбувається скорочення видо-часових форм. Ми пропонуємо можливу модель використання часів:

Introduction

e.g. In today's computing environment, systems need to be able to defend themselves against unknown attackers, ... (*The Present Indefinite*) or

The defense of computers against malicious attackers is a growing challenge (*The Present Continuous*).

e.g. The scientists ... have proposed/given the analyses ... (*The Present Perfect*) or

The investigators classified ... (*The Past Indefinite*)

e.g. The aim of this paper is ... or

The present paper focuses on ... (*The Present Indefinite*).

or In this article we will represent ... (*The Future Indefinite*).

Main body

This part can include different tenses: the Present Indefinite, the Present Perfect and the Past Indefinite.

e.g. *Our system differs from prior work in several ways.* (*The Present Indefinite*).

Conclusions

In conclusions mostly the Present Indefinite and the Present Perfect are used. The Present Continuous, the Past Indefinite and the Future Indefinite are acceptable too.

e.g. *In this paper, we have described/have used/have presented ...* (*The Present Perfect*).

Засобом конденсації викладення інформації стають пасивні конструкції. Стислість досягається за рахунок перенесення уваги на саму дію (*The semantics of data flow analysis have traditionally been interpreted in a static context, where conservative approximations are made and where program state is analysed across all program paths*). Пасивні конструкції використовуються тоді, коли автор демонструє малюнок чи таблицю (*The suggested attack severity numerical evaluation is presented in table 1; This trend is represented graphically in Figure 2.2*).

Модальні дієслова в реченнях використовуються без чіткої диференціації їх значень. Так, *must, should, ought* мають значення доцільності виконання дії, *can, may* – загальне значення виконання дії [1, с. 57–58]. Наприклад, *Even organizations without WLAN are at risk of wireless threats and ought to consider the IDS solution*. Короткі дієслівні форми (don't, he's) та займенникові форми другої особи однини і множини не притаманні академічному повідомленню. Займенник першої особи множини має узагальнювальне значення "авторського ми", що служить для привертання уваги до повідомлення. Характерним для академічного письма є вживання таких негативних форм, як "no" і "little". Неособові форми дієслова (дієприкметник, інфінітив, герундій і дієприслівник) дозволяють економно виразити різні логічні відношення: послідовність, подібність, причинність і т.д. (*We can hardly object to the author's not referring to those results* – герундіальний зворот; *Some researchers will find the article to be densely packed with theoretical concepts* – об'єктний інфінітивний зворот; *With all this in mind, I can now state the results of my ultimate analysis* – зворот із дієприслівником недоконаного виду). Причинно-наслідкове навантаження у науковому тексті несуть такі прийменники, як: because, due to, from, by, through та інші.

Є.А.Рейман вважає, що завдяки доволі частому використанню вказівних займенників *this, that*, а також *such* досягається особлива зв'язність наукового тексту [3, с. 59–60]. За допомогою *this* автор узагальнює попередню інформацію та у такий спосіб уникає повторів і досягає тісного зв'язку висловлювань (*This is still the only integrity way to do checking of online records*). Займенники *that* і *such*

замінують певну інформацію (згадану раніше), розвивають зміст попереднього речення (речень) і сприяють цілісності і зв'язності повідомлення.

Зв'язність досягається використанням слів- і словосполучень-зв'язок (connectors) на початку речень (first(ly), second(ly), with reference to, according to, because, thus, therefore, so, consequently та інші). Їх значення достатньо широкі (послідовність, посилення на джерела, причини, результат та інші). Вони допомагають організувати текст логічно і послідовно, об'єднати частини тексту в єдине ціле.

Поряд з лексичними й граматичними засобами синтаксична організація наукового повідомлення також має свої особливості. Так, порядок слів англійського речення зазвичай починається з підмета, за яким слідує присудок і другорядні члени речення. Але у більшості речень наукового стилю на початку знаходиться другорядний член речення, виражений одним словом, групою слів чи реченням [1, с. 56–57]. Це може бути обставина, додаток, частина присудка (**For more options of modeling and better accuracy the numerical values used in modeling must represent real attack classes and their characteristics**). Складні речення з сурядними (and, but) та підрядними (because, so, as) сполучниками допомагають дотримуватися логічності у викладенні інформації, а еліпсису, як правило, уникають.

Характерним для академічного стилю є наявність безособових речень. Часто речення починаються з підмета, вираженого безособовим займенником

it, а також речення може починатися з присудка, вираженого зворотом *there is/are*. Вони використовуються для інформування читача про мету і висновки повідомлення, надання пояснень, введення формул, термінів (*It is reasonable to conclude that ..., It is particularly necessary ... to prove ..., It has been observed that ..., It is necessary to give a definition ..., There are many reasons why a computer system can behave in an undesired way*). Безособові речення вводяться автором у текст для досягнення об'єктивності, узагальнення і стислості повідомлення.

Для наукового повідомлення притаманні розповідні речення. Щодо питальних речень, то І.Р. Гальперін наголошує на необхідності цих речень лише для того, щоб зосередити увагу читача на тому чи іншому положенні повторення [2, с. 426].

Отже, лексичні, граматичні і синтаксичні засоби відображають основні ознаки наукового тексту і спричиняють необхідність їхнього враховування при створенні НПТП. У таблиці “Засоби реалізації ознак НПТП” ми представляємо лексичні, граматичні і синтаксичні засоби, які використовуються для досягнення текстової логічності, об'єктивності, точності, узагальненості, абстрактності, стислості, цілісності і зв'язності.

У цій статті ми проаналізували лексичні, граматичні і синтаксичні засоби створення наукового повідомлення за інтерактивною методикою. Це дозволить нам надалі окреслити основні вимоги до наукового повідомлення.

Таблиця 1

### ЗАСОБИ РЕАЛІЗАЦІЇ ОЗНАК НПТП

Ознаки НПТП	Лексичні, граматичні і синтаксичні засоби реалізації ознак
Логічність	синтаксичні: складні речення, граматичні конструкції, засоби міжфразового зв'язку
Об'єктивність	лексичні: спеціальні терміни, поняття, нейтральні лексичні одиниці граматичні: пасивні речення синтаксичні: безособові речення
Точність	лексичні: спеціальні терміни, багатокомпонентні словосполучення, аббревіатура
Узагальненість	лексичні: нейтральна лексика, спеціальні терміни граматичні: пасивні конструкції, умовні речення, модальні дієслова, займенник “ми” синтаксичні: складні речення, безособові речення
Абстрактність	лексичні: визначення спеціальних термінів, використання багатокомпонентних словосполучень, аббревіатури
Стислість або конденсатність	лексичні: багатокомпонентні словосполучення, аббревіатура граматичні: пасивні конструкції, неособові форми дієслова синтаксичні: безособові речення
Цільність	лексичні: ключові лексичні одиниці з теми дослідження
Зв'язність	лексичні: ключові лексичні одиниці з проблеми граматичні: дієслова певного часу, вказівні займенники синтаксичні: порядок слів у реченні, граматичні конструкції, засоби міжфразового зв'язку

### Література

1. Бухтиярова Н. С. Об изучении стиля научной прозы / Н. С. Бухтиярова // Особенности языка научной литературы (романо-германская филология) / [отв. ред. В. Н. Ярцева]. — М. : Наука, 1965. — С. 7—37.
2. Гальперин И. Р. Очерки по стилистике английского языка / И. Р. Гальперин. — М. : Изд-во лит-ры на иностр. языках, 1958. — 458 с.
3. Рейман Е. А. Об общем характере построения научного прозаического текста / Е. А. Рейман // Особенности языка научной литературы (романо-германская филология) / [отв. ред. В. Н. Ярцева]. — М. : Наука, 1965. — С. 53—64.
4. Судовцев В. А. Научно-техническая информация и перевод. Пособие по английскому языку : [учеб. пособие] / В. А. Судовцев. — М. : Высш. шк., 1989. — 232 с.

---

**LINGUISTIC FUNDAMENTALS OF ENGLISH INTERACTIVE WRITING TRAINING FOR STUDENTS  
OF TECHNICAL SPECIALITIES**

**O.Synekop**

Linguistic fundamentals of English interactive writing training for students of technical specialities are considered in this article. Lexics, grammar and syntax of a research paper are analyzed.

Key words: interactive training, English writing, a student, linguistic fundamentals, technical specialities.

УДК811:111:81'243

## ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВИШІВ ЛЕКСИКИ: КОГНІТИВНИЙ ПІДХІД

**Дейкун П.В.**

*Когнітивний підхід до навчання студентів технічних спеціальностей англійської фахової лексики передбачає врахування отриманих рідною мовою знань про будову механізмів. Відповідно, запропонована в статті модель передбачає сім основних етапів засвоєння лексики: семантизаційний, автоматизаційний, класифікаційний, функціональний, комбінаторний, текстовий і комунікативний. Ключові слова: фахова лексика; технічні спеціальності; когнітивний підхід; етапи навчання лексики.*

*Когнитивный подход к обучению студентов технических специальностей английской специальной лексики предполагает учёт полученных на родном языке знаний о строении механизмов. Соответственно, описанная в статье модель обучения предполагает семь этапов: семантизирующий, классификационный, функциональный, комбинаторный, текстовый и коммуникативный. Ключевые слова: специальная лексика; технические специальности; когнитивный подход; этапы обучения лексике.*

Україна проголосила про обрання курсу на тісну співпрацю з європейськими країнами в галузі економіки, культури, освіти, що означає інтенсифікацію ділових стосунків у різних сферах діяльності громадян нашої країни та інших держав. Тому постає необхідність готувати випускників вищих навчальних закладів, які можуть спілкуватися іноземними мовами з фахових питань. Це завдання передусім стосується навчання студентів технічних закладів фахової лексики, оскільки успішність іншомовного професійного спілкування значною мірою визначається таким рівнем володіння лексичними навичками, який забезпечить здатність студентів розуміти і вживати у потрібній ситуації саме ту одиницю, яка точно й економно передає висловлену думку [1, с. 26].

При цьому важливо враховувати особливості сфер діяльності, з якими мають справу студенти. Так, економічна лексика, що відзначається високим ступенем узагальнення, визначає специфіку організації навчального процесу у закладах відповідного профілю [1, с. 26]. Інша справа – засвоєння лексики студентами технічних спеціальностей, які мають справу з механізмами, що сприймаються безпосередньо. Особливість технічних термінів полягає в тому, що вони позначають конкретні вузли та деталі, які знайомі студентам із спеціальних курсів і сприймаються візуально, а тому використовуємо зорову наочність, мета якої полягає у представленні предмета чи елемента дії, котрі можна сприймати зором [3, с. 20].

Під час навчання технічних термінів викладач іноземної мови має брати до уваги попередній практичний досвід студентів-механіків, спираючись на наочні засоби представлення механізмів, тобто застосовувати когнітивний, або пізнавальний, підхід до навчання лексики. Крім урахування поінформованості студентів із фаху, важливо залучати їхні шкільні знання з іноземної мови та розширювати їх за рахунок ознайомлення зі словотвором і полісемією мовних одиниць.

Ураховуючи знання студентів з фаху й англійської мови, а також специфіку існуючих підручників, вважаємо, що робота над технічною лексикою має проходити низку етапів, перший із яких пов'язаний із типологією лексичних одиниць як виявленням їхніх різнобічних властивостей [4, с. 41]. До семи основних етапів зараховуємо семантизацію слів різних груп із застосуванням наочності; автоматизацію дій студентів з новими лексичними одиницями у мовленні та читанні на фразовому рівні; класифікацію термінів за групами, які відображають загальну будову механізмів; опанування сполучуваності одиниць; вживання у тексті та в мовленні. При організації роботи над лексикою залучається підручник англійської мови для студентів факультетів механізації сільськогосподарських вишів [2].

Продемонструємо використання запропонованої когнітивної методики на прикладі теми *Internal combustion engines* ("Двигуни внутрішнього згорання") [2, с. 10–14]. На етапі відбору лексики викла-

дач поділяє одиниці на базові, що мають сталі значення для будь-якого контексту; нейтральні, які набувають специфічного значення у технічному контексті; інтернаціональні й запозичені; одиниці, утворені від відомих студентам одиниць за допомогою словотвору; нові терміни.

До нейтральних слів зараховуємо найбільш уживані одиниці, відомі студентам зі школи, напр., *close* – закривати, *open* – відкривати, *change* – змінювати, *force* – сила, *form* – форма/клас, *move* – рухатися, *block* – кубик, *fly* – літати, *wheel* – колесо. Нейтральні слова, які у технічному контексті набувають специфічного значення, включають *head* – головка циліндра, *oil* – мастило, *power* – потужність тощо. Інтернаціональні та запозичені одиниці можуть бути легко зрозумілі студентам завдяки наявності спільних коренів в українській та англійській мовах, напр., *cylinder* – циліндр, *basic* – основний, *compression* – стискання. Лексичні одиниці, утворені за допомогою словотвору, включають слова, побудовані шляхом словоскладання, напр., *camshaft* – розподільчий вал, *crankshaft* – колінчатий вал, *flywheel* – маховик, або за допомогою суфіксації, напр., *engine* (двигун) = *engineer* – *er*. Повністю нові слова – невідомі студентам, напр., *fuel* – паливо, *piston* – поршень, *valve* – клапан, а тому мають бути спеціально затреновані.

При семантизації слів розглянутих груп ми використовуємо наочність у вигляді рисунка, на якому зображено двигун внутрішнього згорання. Для семантизації його складників англійською мовою викладач вказує на вузол чи деталь і ставить запитання *What is it?*, поступово рухаючись від знайомих до незнайомих одиниць. Використовуючи структуру *It is a ...*, студенти називають вузли, вибираючи із записаних на дошці відповідні лексичні одиниці: загальні, інтернаціональні, запозичені або змінені за допомогою словотвору.

При опрацюванні нових слів робота організована по-іншому: викладач вказує на деталь, студенти ставлять питання *What is it?*, викладач називає її англійською мовою, а потім студенти повторюють цю назву хором.

На етапі автоматизації дій студентів з новими лексичними одиницями на фразовому рівні у мовленні використовуємо підстановчі вправи зі структурою *It is a ...*, записаною на дошці. Студент стає перед аудиторією і, користуючись цією структурою, називає компоненти двигуна одиницями, записаними на дошці. Наступний студент іменує деталі, не названі до нього. На третьому етапі автоматизації у мовленні організовуємо змагання, хто назве найбільшу кількість частин двигуна англійською мовою: двоє студентів біля дошки називають частини двигуна по черзі, а той, хто назве останнім, – буде переможцем.

На етапі автоматизації дій студентів із новими лексичними одиницями на фразовому рівні у читанні працюємо з вправою Pre-text [2, с. 10–11], призначеною для тренування нових слів у простих граматичних структурах і слугує для переходу від наочного етапу засвоєння лексики до власне когнітивного, пов'язаного з осмисленням роботи двигуна іноземною мовою:

*This is an engine. These are engines. This is an internal combustion engine. These are internal combustion engines.*

*This is fuel. The fuel burns. The fuel burns within the cylinder. The burning of fuel takes place within the cylinder.*

*This is a force. These are forces. The burning of fuel provides forces. These forces provide power. These are parts of an engine. The engines have parts. The engine has parts. The engine has stationary parts. The cylinder block is a stationary part. The cylinder block is the basic stationary part. Within the cylinders the process of combustion takes place.*

*The crankcase is a stationary part. The crankcase is not a stationary part. The crankcase supports the crankshaft. It supports the crankshaft and the camshaft. The oil is in the crankcase.*

*The engine has cylinder heads. The cylinder head closes the cylinder. The engine has chambers. These are combustion chambers. The cylinders and the cylinder heads form the combustion chambers.*

Класифікаційний етап полягає у розподіл лексичних одиниць за групами згідно з функціями деталей двигуна. На початку цього етапу викладач просить студентів поділити двигун на частини і дає їхні назви англійською мовою: *stationary parts* (нерухомі деталі); *rotary parts* (обертальні деталі); *reciprocating parts* (зворотно-поступальні деталі). Далі класифікаційний етап пов'язаний з роботою над текстом *Internal Combustion Engines* [2, с. 11–12]. Один студент читає його уголос, інший заповнює колонки таблиці з назвами груп на дошці, а решта – у зошитах:

*Internal combustion engines*

*Internal combustion is the process of the burning of fuel within the engine. The fuel burns within the engine and provides forces.*

*These forces provide the engine power. Internal combustion engines have stationary, rotary and reciprocating parts.*

**The stationary engine parts.** *The stationary engine parts are the cylinder block, the crankcase and the cylinder head.*

*The cylinder block is one of the basic parts of the engine. The process of combustion takes place within the cylinders. Tractor engines have some cylinders.*

*The crankcase is a part of the cylinder. It supports the crankshaft and the camshaft and keeps the lubricating oil near the engine parts.*

*The cylinder heads close the cylinders. The cylinders and the cylinder heads form the combustion chambers. The burning of fuel takes place within the combustion chambers.*

**Rotary engine parts.** *Rotary engine parts are the crankshaft, the flywheel and the camshaft.*

*The crankshaft changes reciprocating motion of pistons to rotary motion. The camshaft opens the valves of the engine.*

Після читання студенти перевіряють правильність заповнення колонок у зошитах, перераховуючи деталі кожної групи за допомогою структури: *The stationary (rotary, reciprocating) parts are ...*

Функціональний етап спрямований на автоматизацію дій студентів із лексичними одиницями, які пояснюють призначення вузлів та деталей двигуна

на. Для цього ми перечитуємо текст знову і виокремлюємо речення з акціональними дієсловами (*burns, provides, supports, close, form, open, changes*), які описують функціонування деталей: *The fuel burns within the engine and provides forces. These forces provide the engine power. It supports the crankshaft and the camshaft and keeps the lubricating oil near the engine parts. The cylinders and the cylinder heads form the combustion chambers. The crankshaft changes reciprocating motion of pistons to rotary motion. The camshaft opens the valves of the engine.*

Комбінаторний етап в усному мовленні полягає у поєднанні дієслів із назвами частин двигуна з опорою на знання студентів. Комбінаторний крок у читанні полягає у побудові речень із слів, поданих у вправі 9 [2, с. 13]: *1. Within, burns, the fuel, the cylinder. 2. Of, changes, reciprocating, the crankshaft, the motion pistons. 3. The crankcase, is, of, a part, the engine. 4. Study, we, engines. 5. Takes place, the combustion, chamber, in, burning, the process, of.*

Текстовий етап полягає у розміщенні речень із попередньої вправи у логічній послідовності з урахуванням будови двигуна. Якщо у студентів виникають труднощі з логічним розташуванням речень, додатково пропонуємо вправу 15 [2, с. 14], яка передбачає тренування у вживанні речень у логічній послідовності: *1. The engines have stationary*

*parts. 2. This process provides power. 3. The process of combustion takes place within the cylinder. 4. The crankcase supports the crankshaft. 5. These are internal combustion engines.*

На заключному, комунікативному, етапі викладач просить студентів по черзі розповісти про різні частини двигуна, спираючись на його рисунок. Решта присутніх слідкує і повинна доповнити випущену інформацію. У самому кінці уроку кращий студент розказує про двигун у цілому.

Таким чином, підготовка вчителя іноземної мови до навчання студентів технічної лексики вимагає урахування їхніх знань, отриманих зі спеціальності, що передбачає сім етапів роботи над лексичним матеріалом: диференціація одиниць за ступенем їхнього знання студентами; семантизація слів із застосуванням наочності; автоматизація дій студентів із новими лексичними одиницями на фразовому рівні у мовленні та читанні; класифікація лексики з урахуванням загальної будови агрегату; опис функцій деталей за рахунок сполучення іменників із дієсловами; комбінування одиниць у реченнях; розташування речень у логічній послідовності; опис механізму англійською мовою. Подальші дослідження передбачають розробку методик навчання фахової лексики, призначеної для опису більш складних процесів сільськогосподарської механізації.

#### Література

1. Борщовецька В. Д. Навчання студентів-економістів англійської фахової лексики з урахуванням когнітивних стратегій / В. Д. Борщовецька // Іноземні мови. — 2005. — № 1. — С. 26—27.
2. Бородіна Г. І. Англійська мова: [підручник для студентів факультетів механізації сільськогосподарських вузів] / Г. І. Бородіна, А. М. Спєвак, Т. Г. Богуцька. — К.: Вища школа, 1994. — 205 с.
3. Бурлаков М. О. Зорова наочність як засіб семантизації іншомовної лексики / М. О. Бурлаков // Іноземні мови. — 2005. — № 1. — С. 20—21.
4. Бухбиндер В. А. Вопросы обучения лексики / В. А. Бухбиндер // Иностранные языки в школе. — 1972. — № 6. — С. 39—46.

---

#### TEACHER PREPARATION FOR TEACHING VOCABULARY TO TECHNICAL STUDENTS: COGNITIVE APPROACH

P.Deykun

The cognitive approach to teaching English vocabulary to technical students is based on their knowledge about the structure of particular mechanisms. The model of teaching vocabulary suggested in the article consists of seven stages: semantization, automatization, classificatory, functional, combinatory, textual, and communicative.

Key words: specialist vocabulary; technical students; cognitive approach; stages of teaching vocabulary.

УДК 371.15:81'243

## ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

Сорокіна Н.В.

*Стаття присвячена питанню використання мультимедійних навчальних презентацій у іншомовній підготовці майбутніх філологів, розкриваються принципи побудови змісту та описано технологію їхнього використання у навчальному процесі. Автор ілюструє результати експериментального навчання з використанням мультимедійних засобів і доводить ефективність їхнього впровадження у процес іншомовної підготовки майбутніх фахівців.*

*Ключові слова:* мультимедійна навчальна презентація, іншомовна підготовка, навчальний процес, мультимедійний засіб.

*Статья посвящена вопросу использования мультимедийных учебных презентаций в процессе иноязычной подготовки будущих филологов. Автор раскрывает принципы построения содержания и построение учебного процесса в соответствии с ними.*

*Ключевые слова:* мультимедийная учебная презентация, иноязычная подготовка, учебный процесс, мультимедийное средство.

**Постановка проблеми у загальному вигляді, її актуальність та зв'язок із науковими виданнями.** Актуальною проблемою у сучасній педагогіці є проблема пошуку ефективних шляхів формування професійної іншомовної компетентності у майбутніх фахівців. Сучасні умови розвитку засобів навчання обумовлюються інтенсивним розвитком інформаційних технологій, який сприяв появі великої кількості навчальних комп'ютерних програм, що широко використовуються у сфері освіти й у навчанні іноземних мов зокрема. У світлі цього питання іншомовна підготовка майбутніх спеціалістів є одним із прогресивних шляхів вирішення цієї проблеми.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Аналіз науково-методичної та спеціальної літератури (Є.І.Машбіць, Е.Л.Носенко, В.А.Костін, М.Варшавер, Є.Полат, С.В.Шмалей, П.І.Сердюков, О.Л.Сидоренко, Н.О.Куцева, С.М.Чиж, Т.К.Клейменова, С.Г.Москаленко, Л.В.Косяк, Н.А.Насонова, А.Д.Азаров, О.І.Гороховський, О.М.Гудирева, М.І.Жалдак) дозволяє нам зробити висновок, що наразі мультимедійні програми, які використовуються у сфері навчання іноземних мов, представлені цілим спектром різноманітних електронних продуктів. Вони можуть слугувати засобом навчання та розробки електронного дидактичного матеріалу. На наш погляд, на сьогоднішній день не всі проблеми використання мультимедійних технологій знайшли своє розв'язання у педагогічній науці. Застосування цих тех-

нологій як засобу іншомовної підготовки майбутніх спеціалістів вимагає чіткого визначення і дотримання дидактичних умов, які забезпечують ефективність перебігу навчального процесу.

**Метою статті** є визначення сутності поняття мультимедійних навчальних презентацій та ілюстрація результатів їх використання у процесі формування професійної іншомовної компетентності у майбутніх філологів.

Завдання статті:

- визначити сутність поняття мультимедійних навчальних презентацій, принципи добору змісту і технології їх використання у процесі формування професійної іншомовної компетентності у майбутніх філологів;

- описати результати експериментального навчання із використанням мультимедійних навчальних презентацій у процесі навчання іноземної мови.

**Наукові результати.** Мультимедійні технології – новий спосіб пред'явлення інформації в естетично організованій інтерактивній формі за допомогою двох модальностей (звукової та візуальної). Спираючись на висновки багатьох науковців (Е.Г.Азімов, П.М.Бісіркін, Е.Л.Носенко, В.А.Костін, Н.В.Токарева, П.І.Сердюков, О.Л.Сидоренко, Н.О.Куцева, Н.А.Насонова), можна стверджувати, що доцільність використання мультимедійних технологій у процесі підготовки студентів до іншомовного спілкування зумовлена їх специфічними можливостями пред'явлення інформації з предмета: наочність, бага-

токанальність, інтерактивність, інформативна насиченість, дискретність. Мультимедійна навчальна презентація – це такий мультимедійний продукт, який створений на основі електронних навчальних програм за допомогою комп'ютерних програм-інструментаріїв силами самого викладача і спрямований на презентацію навчального матеріалу для самостійного опрацювання на заняттях з іноземної мови.

У визначенні концепції змісту мультимедійних навчальних презентацій як засобу формування іншомовної комунікативної компетентності студентів ми керувалися загальною стратегією навчання іноземних мов, яка детермінується потребами сучасного суспільства. Практичною метою навчання іноземної мови є оволодіння іншомовним міжкультурним спілкуванням шляхом формування й розвитку міжкультурної комунікативної компетенції та її складових [1, с. 45]. Відтак ми обрали комунікативно орієнтований підхід, сутність якого полягає в тому, що сам процес опанування мовою є своєрідною моделлю процесу спілкування. Такий підхід має гуманістичне, особистісно зорієнтоване спрямування, що дає підстави говорити про його належність до сучасної дидактичної теорії змісту освіти. Проведений теоретичний аналіз наукових підходів (В.В.Краєвський, О.Я.Савченко, С.І.Архангельський, Н.О.Куцева, М.І.Жалдак, С.Ю.Ніколаєва) дозволив визначити дидактичні та методичні принципи, за якими повинен здійснюватися процес побудови змісту мультимедійних навчальних презентацій як засобу формування у студентів-філологів іншомовної комунікативної компетентності. Ці принципи визначаються з урахуванням дидактичних і методичних принципів змісту освіти і навчання іноземної мови. Отже, до них відносимо: принцип відповідності соціальному замовленню суспільства; принцип гуманістичного спрямування; принцип зв'язку теорії з практикою; принцип доступності; принцип комунікативного спрямування; принцип автентичності; принцип професійної орієнтації; принцип формування позитивної мотивації; принцип адаптивності; принцип самостійності; принцип системності; принцип наочності; принцип інтегративності; принцип наступності і перспективності; принцип креативності. Слід зазначити, що процес використання мультимедійних навчальних презентацій у контексті нашого дослідження має відбуватися у межах дидактичної моделі іншомовного комунікативного середовища, яка створюється на основі комплексного використання традиційних засобів навчання і мультимедійних технологій.

Питання технології використання мультимедійних навчальних презентацій у процесі формування професійної іншомовної компетентності студентів-філологів вимагає дотримання принципу інтегративності і повинно здійснюватися згідно з цілями і напрямками навчання іноземної мови у вищих навчальних закладах. Д.В.Чернілевський розглядає поняття “педагогічна технологія” як комплексну, інтегративну систему, яка включає в себе упорядковану множинність операцій і дій, що спрямовані на засвоєння знань, умінь, навичок та особистісних якостей учнів. Педагогічні технології завжди пов'язані з певними цілями навчання [4, с. 76]. І.П.Підласий визначає педагогічну технологію як комплексний педагогічний вплив, що дозволяє одержати педагогічний продукт заданої кількості і якості відповідно до запроєктованих витрат часу, сил і засобів [2, с. 21]. У контексті нашого дослідження педагогічна технологія використання мультимедійних навчальних презентацій є теорією проектування, реалізації та оцінювання всього навчального процесу і механізмом формування у майбутніх філологів професійної іншомовної компетентності, яка організовується, через засвоєння знань, накопичення особистісного досвіду творчої діяльності, розкриття особистісних потенціалів і функцій студента та формування його професіоналізму. Цільовим компонентом підготовки майбутнього філолога є формування його професійної іншомовної компетентності засобами мультимедійних технологій. Відповідно до логіки педагогічного процесу можемо теоретично запропонувати таку структуру педагогічної технології як взаємозв'язок компонентів:

- *пріоритетні цілі*, на які орієнтується викладач ВНЗ (підготовка професіонала-лінгвіста, компетентного в наукових і предметних знаннях, який володіє інформаційними технологіями, достатнім рівнем іншомовної підготовки, здатного критично мислити і творчо здійснювати власну професійну діяльність);

- *зміст* формування у майбутніх філологів професійної іншомовної компетентності, який включає такі компоненти: позамовний, процесуальний, мотиваційний, комунікативний;

- *педагогічні умови* формування у майбутніх філологів професійної іншомовної компетентності (особистісно зорієнтоване навчання іноземної мови, індивідуальний підхід до студента; проблемний і творчий характер завдань, комунікативне спрямування процесу оволодіння іншомовним мовленням);

- *форми* організації процесу формування у майбутніх філологів професійної іншомовної компетентності (аудиторна самостійна робота, позааудиторна самостійна робота, практичні заняття);

- *методи* організації процесу формування у майбутніх філологів професійної іншомовної компетентності (моделювання іншомовного комунікативного середовища на основі використання мультимедійних технологій);

- *засоби* організації процесу формування у майбутніх філологів професійної іншомовної компетентності (комплексне використання мультимедійних навчальних презентацій і традиційних засобів: навчальні посібники, підручники, аудіо- та відеоматеріали, періодичні видання, телебачення, художні твори).

Структурні елементи педагогічної технології дозволили виділити такі *етапи використання мультимедійних навчальних презентацій* у процесі формування у майбутніх філологів професійної іншомовної компетентності:

*І етап – проектувальний*, який передбачає: 1) визначення принципів добору змісту формування у майбутніх філологів професійної іншомовної компетентності; 2) розробку принципів побудови змісту



мультимедійних навчальних презентацій з іноземної мови як засобу формування у майбутніх філологів іншомовної комунікативної компетентності; 3) аналіз педагогічних умов щодо забезпечення ефективності процесу формування у майбутніх філологів професійної іншомовної компетентності; 4) вибір методів, форм і засобів стосовно доцільності їх використання у процесі формування у майбутніх філологів професійної іншомовної компетентності.

*II етап – імплементаційний*, який означає: 1) реалізацію змісту формування у майбутніх філологів професійної іншомовної компетентності; 2) розробку змісту мультимедійних навчальних презентацій з іноземної мови як засобу формування у майбутніх філологів іншомовної комунікативної компетентності; 3) реалізацію педагогічних умов щодо забезпечення ефективності процесу формування у майбутніх філологів професійної іншомовної компетентності; 4) упровадження методів і форм використання мультимедійних навчальних презентацій у процесі формування у майбутніх філологів іншомовної комунікативної компетентності.

*III етап – аналітичний*, що передбачає: 1) аналіз ефективності педагогічних умов, змісту, форм і методів використання мультимедійних навчальних презентацій у процесі формування у майбутніх філологів іншомовної комунікативної компетентності; 2) розробку методичних рекомендацій щодо використання мультимедійних навчальних презентацій як засобу формування у майбутніх філологів іншомовної комунікативної компетентності.

Технологічні етапи реалізації педагогічної технології спрямовані на досягнення визначеної педагогічної мети, яка полягає у формуванні у майбутніх філологів професійної іншомовної компетентності, і забезпечення ефективності впровадження виділених структурних елементів педагогічної технології використання мультимедійних навчальних презентацій.

Описану технологію використання мультимедійних навчальних презентацій було апробовано у навчанні студентів другого та третього курсів відділення сходознавства та української філології (спеціальність: українська мова і література та іноземна мова) Інституту філології Київського національного університету ім. Тараса Шевченка. У контрольних групах навчання проходило традиційно,

додаткових умов не створювалося. В експериментальних групах використовувалися мультимедійні технології, а саме мультимедійні навчальні презентації, які слугували засобом формування у студентів-філологів професійної іншомовної компетентності. Спостереження динаміки розвитку процесу формування професійної іншомовної компетентності протягом усієї експериментальної роботи та діагностика формування у майбутніх філологів професійної іншомовної компетентності відбувалося відповідно до функціональної схеми, у структурі якої було передбачено проведення двох узагальнених зрізів дослідження процесу формування професійної іншомовної компетентності: вхідний діагностичний, який проводився на стадії констатувального експерименту, і підсумковий – після закінчення формування експерименту. Результати експериментального навчання підлягали аналізу та узагальненню за допомогою комплексу методів, а саме: методики О.В.Смірнова, Р.А.Смірнкової [3], в основі якої лежить спосіб використання бальних шкал та відносних частот, що дала можливість розрахувати рівень сформованості кожного з досліджуваних чинників. Одночасно були застосовані інші методи, а саме: використання методики професійної самооцінки, карти особистого росту професійної іншомовної компетентності, методики вивчення ціннісних орієнтацій студентів, анкетування викладачів-експертів, тестування оцінки використання мультимедійних навчальних презентацій у процесі формування професійної іншомовної компетентності студентів-філологів та інше з метою одержання повної картини ефективності запропонованої дидактичної моделі іншомовного комунікативного середовища із використанням мультимедійних навчальних презентацій для формування професійної іншомовної компетентності у майбутніх філологів.

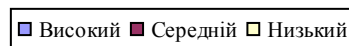
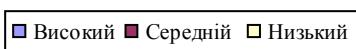
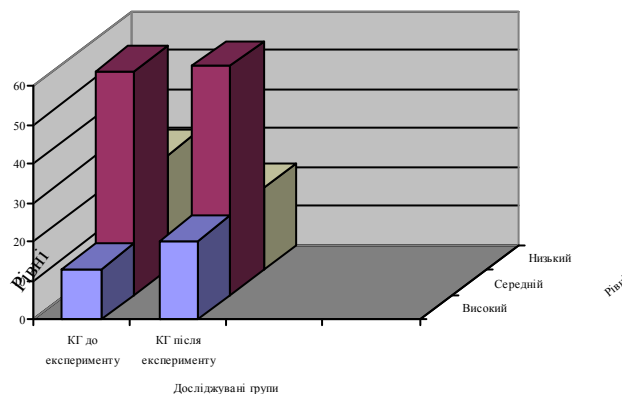
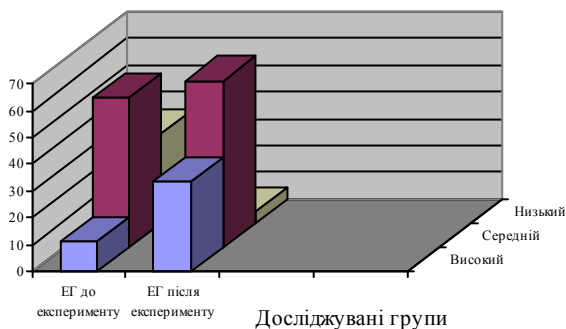
Окрім самооцінки якостей та здібностей майбутніх філологів, ми провели тестування викладачів іноземної мови, які були експертами у нашому експериментальному дослідженні, їх завданням було оцінити не лише якості та здібності, але й увесь рівень сформованості професійної компетентності майбутніх філологів за допомогою спеціально розробленого нами тесту. Динаміка експертного оцінювання під час вхідної та підсумкової діагностики має такий вигляд:

**Результати експертного оцінювання рівня сформованості у майбутніх філологів професійної іншомовної компетентності**

Рівень професійної іншомовної компетентності	Експертна оцінка							
	Вхідна діагностика				Підсумкова діагностика			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
Достатній	6	9,8	5	8,2	27	44,3	11	18,1
Середній	29	47,5	27	44,3	30	49,2	31	50,8
Низький	26	42,7	29	47,5	4	6,5	19	31,1
Усього	61	100	90	100	61	100	90	100

Завдяки використанню анкети самооцінки сформованості професійної іншомовної компетентності, яку ми застосовували на початку експериментального навчання, під час вхідної діагностики,

ми провели повторне діагностування рівня розвитку у майбутніх філологів професійної іншомовної компетентності і отримали результати, які мають таке графічне зображення:



**Висновки.** У результаті порівняння даних експертного оцінювання рівня сформованості у майбутніх філологів професійної іншомовної компетентності під час двох діагностик можна зробити висновок, що ефективність розробленої нами дидактичної моделі іншомовного комунікативного середовища з використанням мультимедійних навчальних презентацій отримала досить високу оцінку викладачів-експертів. Вони вважають, що саме завдяки використанню мультимедійних технологій у процесі формування професійної іншомовної

компетентності студентам-філологам із достатнім рівнем вдалося покращити свою професійну іншомовну компетентність на 34,5%, а з середнім рівнем сформованості професійної іншомовної компетентності – майже на 2%. Слід зазначити, що кількість студентів із низьким рівнем знизилася до 6,5%. Використання мультимедійних навчальних презентацій у процесі формування професійної іншомовної компетентності у майбутніх філологів виявилось ефективним, про що свідчать результати експериментального дослідження.

### Література

1. Бех П. О. З позицій комунікативної орієнтації (Про нові Програми для загальноосвітніх навчальних закладів: “Англійська мова”, “Німецька мова”, “Французька мова”, “Іспанська мова”, 2–12 класи) / П. О. Бех // Іноземні мови в навчальних закладах. — 2002. — № 1–2. — С. 34–40.
2. Підласий І. П. Практична педагогіка, або Три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І. П. Підласий. — К. : Видавничий Дім “Слово”, 2004. — 616с.
3. Смирнов А. В. Статистическая обработка анкет содержащих балльные шкалы // Резервы интенсификации учебно-воспитательного процесса педвуза : межвуз. сб. науч. труд / А. В. Смирнов, Р. А. Смирнова. — Кострома, 1990. — С. 117–121.
4. Чернилевский Д. В. Технологии обучения в высшей школе : [учебное издание] / Д. В. Чернилевский, О. К. Филатов / [под ред. Д. В. Чернилевского]. — М. : Экспедитор, 1996. — 288 с.

## THE EXPERIENCE OF MULTIMEDIA EDUCATIONAL PRESENTATIONS USAGE IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL ENGLISH LANGUAGE COMPETENCE FORMING OF FUTURE PHYLOLOGISTS

N.Sorokina

This article deals with the usage of multimedia educational presentations in the process of professional English language competence forming of future philologists.

**Key words:** multimedia educational presentations, professional English language competence, forming, usage.

УДК 378.126

## СТРУКТУРНА МОДЕЛЬ ПРЕЗЕНТАЦІЙНИХ УМІНЬ ЯК ОСНОВА ЇХ ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ

**Моркотун С.Б.**

*У статті обґрунтовано необхідність і актуальність формування презентаційних умінь. Представлено структурну модель презентаційних умінь студентів магістратури, проаналізовано її складові елементи, визначено вміння, необхідні студентам для ефективної реалізації кожного структурного елемента моделі. Ключові слова: презентаційні уміння, формування, студент магістратури, структурна модель.*

*В статье обоснована необходимость и актуальность формирования презентационных умений. Представлена структурная модель презентационных умений студентов магистратуры, проанализированы ее составляющие элементы, определены умения, необходимые студентам для эффективной реализации каждого структурного элемента модели.*

*Ключевые слова: презентационные умения, формирование, студент магистратуры, структурная модель.*

**Вступ.** Розвиток України відбувається з орієнтацією на фундаментальні цінності загальносвітової культури у загальному контексті європейської інтеграції. В освіті та науці вона полягає у впровадженні європейських норм і стандартів, поширенні власних культурних і науково-технічних здобутків у країнах Європи. У даному процесі все більшої ваги набуває вища освіта як інформаційна і технологічна база діяльності людей, яка відіграє важливу роль у підвищенні рівня знань та умінь у суспільстві.

**Зв'язок роботи з важливими практичними завданнями.** Зі зміною суспільства змінюється і професіограма спеціаліста. В одному з програмних документів ЮНЕСКО відмічається, що сучасний фахівець має бути здатним реагувати на постійні соціальні зміни, а не залежати від широкого набору вмінь, сформованих ще під час навчання у ВНЗ, і здобутих знань, хоч вони є важливими. На світовому ринку праці акцент робиться на вміннях, які дозволяють вправно поводитись з інформацією – презентаційних уміннях [8, с. 130–131]. Інший програмний документ ЮНЕСКО [7] обґрунтовує важливість саме для педагогічних працівників сформованості умінь ефективної презентації нової інформації, підготовки виступів під час навчальної роботи за допомогою відповідних методів вербального спілкування.

Отже, зростаючий об'єм даних вимагає від сучасного спеціаліста, зокрема викладача, ефективних методів передачі інформації, які потребують сформованості презентаційних умінь для перетворення інформації у знання та розуміння. Питання

сутності презентаційних умінь студентів магістратури, співвідношення понять “презентація” та “репрезентація” розкриваються у попередніх наших публікаціях [3; 4]. **Мета** даної статті – розглянути структурну модель презентаційних умінь, проаналізувати її складові елементи для подальшої організації презентаційних умінь магістрантів у систему на основі запропонованої структурної моделі.

**Результати дослідження.** Найбільш близькими до структурної моделі презентаційних умінь студентів магістратури ми вважаємо представлення систем умінь, що імітують їх організацію й адекватно відображають предмет дослідження, запропоновані А.В.Первушиною [5] і К.М.Щавелевою [6].

Український дослідник А.В.Первушина, вивчаючи риторичні уміння майбутніх соціальних педагогів, побудувала їх структурну модель, яка складається з трьох компонентів – мисленнєвого (творчі, логічні вміння), мовленнєвого (вміння забезпечувати техніку, якість і виразність мовлення) та комунікативного (перцептивні, інтерактивні, емоційно-експресивні вміння). Провідним компонентом науковець вважає мисленнєвий, оскільки він використовується на кожному етапі риторичної діяльності. Мовленнєвий компонент у риторичній діяльності органічно поєднує два інших через провідні функції мовлення – сигніфікативну та комунікативну.

Російський науковець К.М.Щавелева, займаючись проблемою формування вміння професійно-тематичного публічного виступу іноземною мовою, у структурній моделі предмета вивчення виділяє наступні компоненти: 1) предмет вислов-

лювання; 2) особливості, закономірності стилю публічного виступу; 3) засоби і способи вираження професійно значущої думки іноземною мовою з урахуванням стилістики публічного виступу. Відповідно, у сучасного фахівця мають бути сформовані професійні вміння, вміння публічного виступу та спілкування іноземною мовою. Їх інтеграція дозволяє сформуванню цілісного вміння професійно-тематичного публічного виступу іноземною мовою.

Визнаючи право авторів на різні точки зору щодо сутності, змісту і номенклатури вмінь публічного мовлення, ми вважаємо розглянуті моделі взаємодоповнювальними. На їх основі пропонуємо власну структурну модель презентаційних умінь студентів магістратури, створену з урахуванням потреб професії педагога.

Аналіз літератури засвідчує, що формування презентаційних умінь ґрунтується як мінімум на чотирьох компонентах: 1) володінні предметом висловлювання, тобто професійне володіння темою презентації; 2) структурних особливостях презентації; 3) володінні засобами вираження професійно значущої думки; 4) психолого-педагогічних особливостях комунікації під час презентації. Таким чином, у студента магістратури, майбутнього фахівця, мають бути сформовані наступні вміння: професійні, структурування презентаційного виступу, володіння засобами комунікації, психолого-педагогічні. Інтеграція цих чотирьох груп умінь є основою формування презентаційних умінь, які ми вважаємо важливою складовою професійної компетентності фахівця. Розглянемо виділені компоненти структурної моделі презентаційних умінь детальніше.

Оволодіння **професійною темою як предметом презентації** здійснюється студентом протягом усього часу навчання у ВНЗ під керівництвом спеціальних кафедр. Викладач, який займається формуванням презентаційних умінь магістрантів, не завжди здатен оцінити рівень здобутих професійних знань, тому часто його показником є оцінки зі спеціалізованих предметів як необхідна умова подальшого формування вказаних умінь. Педагог має попередньо діагностувати професійне володіння предметом презентації.

Успіх будь-якого академічного виступу багато в чому залежить від уміння лектора **структурувати текст доповіді**. Аналіз літератури з проблеми засвідчує, що дослідники дотримуються різних точок зору на структуру презентації:

1. Трикомпонентна структура – вступ, основна частина, висновок – розглядається Г.З.Апресьяном, Л.І.Мацько, О.М.Мацько, П.Сопером, І.Томаном, М.Келчер та іншими. На їх думку, цю триєдність можна назвати класичною, оскільки вона правильно відображає накопичений риторичний досвід і фактично має силу закону. Завдяки такій триєдності публічна промова стає стрункою та зрозумілою.

2. Чотирикомпонентна структура (четвертий елемент – відповіді на питання) висувається Р.І.Гандапасом, М.Пілом, С.Б.Ребриком, N.Brieger, M.Ellis, N.O'Driscoll, P.Race. Відводити час для відповідей на питання у **кінці** виступу рекомендується за формальних обставин спілкування, коли присутня ве-

лика аудиторія чи презентатор обмежений часовими рамками. Етап відповідей на питання **до початку** виступу використовується за потреби швидкого залучення аудиторії в роботу. Відповідати на питання **під час** презентації не завжди доцільно, оскільки витрачається час на незаплановані паузи для обмірковування відповідей, презентатор може дещо порушити логіку викладу матеріалу чи повністю зруйнувати виступ. Для уникнення цих негативних наслідків Л.Арредондо рекомендує відповідати на питання, якщо вони ставляться під час презентації, після кожного ключового положення.

3. П'ятикомпонентна структура (частина, що відкриває, вступ, основна частина, огляд, висновки) обґрунтовується Л.Арредондо. Частина, що відкриває, виконує три функції: організувати керівництво слухачами, представити доповідача і предмет презентації, захопити увагу аудиторії. У вступі презентатор має спрямувати увагу слухачів на питання, що будуть розглянуті під час доповіді. Одночасно він виступає елементом переходу до основної частини. Під час огляду доповідач має ще раз нагадати аудиторії ключові пункти для їх кращого запам'ятовування слухачами. У висновках презентатор дякує за увагу, а також закликає, спонукає чи просить аудиторію виконати певні дії. Ці дії становлять ціль презентації. Відмітимо, що описана структура презентації є більш деталізованим варіантом класичної трикомпонентної.

Ми дотримуємося чотирикомпонентної структури оформлення презентаційної промови, оскільки саме їй надають перевагу більшість фахівців-презентаторів. Крім того, чотирикомпонентна структура презентації має за основу перевірену на ефективність класичну трикомпонентну, не є занадто деталізованою, включає специфічний і необхідний для даного жанру публічного виступу етап – відповіді на питання.

Кожна складова має свої структурні особливості, обумовлені специфікою сприйняття мовного повідомлення, реалізує певні наміри лектора і вимагає сформованості відповідних умінь, необхідних для її ефективного проведення. Розглянемо етапи презентаційного виступу з зазначенням для кожного з них найважливіших умінь.

**Вступ** у змістовому та педагогічному плані – постановка проблеми, у психологічному – підготовка слухачів до сприймання промови, у структурному – введення в тему промови. На початку виступу лектору необхідно вміти встановлювати контакт з аудиторією, викликати зацікавлення й організувати діяльність слухачів, володіти прийомми організації вступу.

В **основній** частині розкривається тема виступу, пояснюються висунуті положення, доводиться їх правильність. Завдання етапу – охарактеризувати ситуацію, запропонувати можливі шляхи її покращення й обов'язково представити власний варіант вирішення проблеми – кульмінація презентації. Лектор має вміти закликати аудиторію до відповідних рішень і дій, показавши переваги своєї пропозиції. Для цього у нього повинні бути сформовані вміння організувати матеріал основної частини презентації відповідно до існуючих принципів, ко-

ристуватися мнемонічними засобами для маркування інформації.

**Відповідаючи на питання** аудиторії, доповідачу необхідно розв'язати непорозуміння, розкрити деталі, зберігаючи при цьому впевнений вигляд. Під час цієї фази лектор діє за схемою, що у своєму складі містить чотири етапи – вислуховування, розуміння, схвалення, відповідь. Діяльність презентатора за наведеною схемою вимагає сформованості умінь слухати, аналізувати зорові та слухові сигнали, реагувати на почуте, виявляти зацікавлення почутим, виділяти суть у розгорнутому запитанні, перефразувати запитання. Крім того, питання треба вміти прогнозувати і визначати, як реагувати на них.

У **висновках** узагальнюються ключові положення, висунуті в основній частині, підкреслюється головна думка виступу, наголошується на перевагах власного варіанта вирішення проблеми чи пропозиції. Проте головне завдання етапу – сформувавши емоційний фон для збереження аудиторією го-

товності виконати поставлені завдання після завершення презентації. Для успішного завершення публічного виступу промовець має володіти умінями наводити влучні цитати; висловлювати незвичні, несподівані судження, що різко розходяться з загальноприйнятою думкою; порівнювати; закликати і спонукати.

Наступний компонент – **нормативно регульоване оформлення презентаційної промови** – ми представляємо як єдність вербальних і невербальних складових частин спілкування. Через комунікативний *вербальний компонент* формується культура мовлення педагога, яку Н.П.Волкова характеризує через якісні ознаки, що засвідчують професіоналізм викладача, і ознаки виразності – здійснюють вплив на почуття слухачів [1]. *Невербальний компонент*, згідно з В.Ц.Абрамяном, С.Т.Нікольською, А.В.Первушиною, О.І.Савостьяною, становить технічну сторону комунікації. Отже, вміння володіти засобами комунікації можна поділити на три групи (див. табл. 1):

Таблиця 1

Уміння володіти засобами комунікації

Уміння якісного оформлення презентаційної промови	Уміння увиразнення презентаційної промови	Уміння техніки мовлення
<ul style="list-style-type: none"> <li>• дотримуватися мовних норм;</li> <li>• користуватися варіантами нормативних мовленнєвих засобів;</li> <li>• уникати двозначності слів;</li> <li>• промовляти відповідно до цілей та умов презентації;</li> <li>• використовувати чисту мову;</li> <li>• використовувати зрозумілу для слухачів мову;</li> <li>• висловлюватися лаконічно, по суті;</li> <li>• уникати пишномовності;</li> <li>• пояснювати практичну значущість матеріалу, що презентується.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• використовувати тропи;</li> <li>• використовувати синтаксичні фігури;</li> <li>• урізноманітнювати промову;</li> <li>• взаємозамінювати мовленнєві варіанти;</li> <li>• використовувати актуальні факти, приклади, образи;</li> <li>• виражати естетичні вподобання засобами мови, викликати естетичне задоволення мовленням;</li> <li>• користуватися фонетичними засобами;</li> <li>• користуватися нелітературними формами національної мови.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• контролювати і користуватися наступними засобами: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ екстралінгвістичними (психофізіологічними проявами людини);</li> <li>▪ просодичними (властивостями голосу);</li> <li>▪ кінесичними (візуально видимим діапазоном рухів, які виконують експресивно-регуляторну функцію у спілкуванні);</li> <li>▪ арт-ефектами;</li> <li>▪ такесичними;</li> </ul> </li> <li>• дотримуватися загальноприйнятих норм у системі заповідей;</li> <li>• орієнтуватись у просторі.</li> </ul>

Уміння володіти засобами комунікації засвідчують загальнокультурний досвід, виявляють індивідуальні особливості лектора, оптимізують передавання, сприймання й розуміння інформації.

Для розкриття суті **психолого-педагогічного компонента** презентаційних умінь, який інтегрується з трьома іншими та здійснюється паралельно з ними, необхідно проаналізувати етапи підготовки і проведення презентації. Вони виділені Л.Арредондо, Р.І.Гандапасом, Н.А.Михайличенко, Є.О.Ножиним, В.О.Співаком та іншими дослідниками, які поділяють процес на три фази: докомунікативну, комунікативну і посткомунікативну.

На **докомунікативній** (прогностичній) фазі лектор має вміти моделювати виступ, визначити мету й інструменти її досягнення, збирати та структурувати інформацію, прогнозувати сприймання аудиторією змісту взаємодії. При виконанні даних операцій вирішальне значення, на думку Н.П.Волкової,

має цільова установка педагога. Передусім він повинен подбати про залучення студента до взаємодії, відкрити простір для його індивідуальності. Для цього потрібні вміння вивчати й аналізувати аудиторію, місце, ситуацію; відновлювати у пам'яті попередні особливості спілкування з цією аудиторією; враховувати особливості проведення виступу в нових комунікативних умовах [1].

**Комунікативна** (виконавська) фаза характеризується з чотирьох позицій: а) перцептивної – процес взаємосприймання учасників презентації і налагодження на цій основі взаєморозуміння; б) інтерактивної – організація взаємодії між лектором і студентами, тобто обмін не тільки знаннями, ідеями, але й діями; в) власне комунікативної – представлення інформації, завоювання лектором ініціативи; г) емоційно-експресивної – передавання презентатором інформації про свій внутрішній стан чи зовнішній світ, привернення уваги аудиторії до

інформації, виділення особливо важливих моментів повідомлення, підкреслення та доповнення окремих сторін його змісту.

Суть *перцептивних умінь* полягає у створенні узагальненого образу аудиторії, встановленні контакту зі слухачами і приверненні їхньої уваги. О.О.Леонтєв говорить про необхідність володіння лектором умінням моделювати аудиторію, будувати промову з розрахунком на цю модель. Закон моделювання аудиторії, детально описаний Г.М.Сагач, передбачає вивчення слухачів на основі соціально-демографічних, соціально-психологічних та індивідуально-особистісних ознак з метою прогнозування поведінки аудиторії під час публічного виступу.

Р.І.Гандапас доповнює позицію О.О.Леонтєва думкою про те, що у межах перцептивного аспекту спілкування аналізуються фактори, які впливають на формування першого враження. Якості “свій – чужий”, “корисний – марний”, “гарний – поганий” визначаються факторами переваги (в одязі, манерах та іншому), привабливості, ставлення один до одного [2, с. 87]. Проте вони, як правило, викривляють уявлення про партнера. Подолати подібні негативні наслідки допоможуть уміння володіння механізми емпатії, рефлексії, атракції з метою досягнення ефективної взаємодії. Крім того, у процесі тривалого спілкування партнери по комунікації отримують можливість сприймати один одного на основі повнішої інформації за сукупністю зовнішніх проявів, поведінки та невербальних засобів.

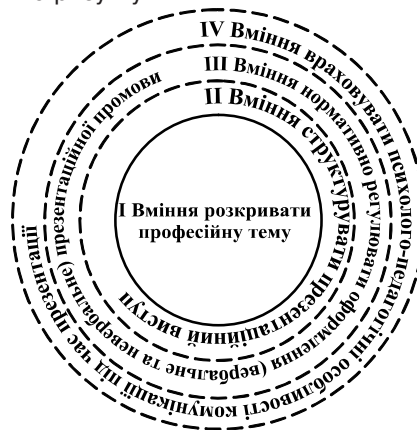
*Інтерактивні вміння* пов'язані зі взаємодією сторін під час виступу, униканням перешкод – комунікативних бар'єрів, негативних чинників комунікації, соціально-перцептивних викривлень, – які детально аналізуються у посібнику Н.П.Волкової. Ініціативу педагога в спілкуванні забезпечують: чіткість організації початкового контакту зі слухачами; оперативність у переході від організаційних процедур до ділової комунікації; відсутність проміжних зон між організаційними і змістовими аспектами початку взаємодії; переборення стереотипних і ситуативних негативних настанов на окремих слухачів; встановлення контакту з усією аудиторією; забезпечення зовнішнього комунікативного вигляду педагога; вияв особистої прихильності до аудиторії; введення на початковому етапі взаємодії завдань і питань, які мобілізують аудиторію; формулювання яскравих, привабливих цілей діяльності та демонстрація шляхів їх досягнення [1].

*Представлення матеріалу* передбачає попередню репетицію виступу, фіксацію тексту, корекцію. Під час презентації відбувається обмін інформацією, оцінками її, взаємооцінка співрозмовників. Лектор має виявляти інтерес до студента, сприймати інформацію від нього, передавати слухачу свій оптимізм і впевненість в успіху, ставити перед ним яскраві цілі, окреслювати шляхи їх досягнення.

Згідно з С.Д.Максименко, ефективне використання *емоційно-експресивних умінь* допомагає керувати увагою слухачів, сприяє засвоєнню інформації, підвищує активність мислення сторін, підштовхує слухачів до обмірковування матеріалу. Емоційність спілкування й експресивність висловлювання думок є важливими засобами формування мотивації дій. Експресивно забарвлена поведінка промовця сприяє встановленню емоційного контакту з аудиторією та підтриманню його під час взаємодії.

Завершується процес *посткомунікативною* фазою (самокоригування): лектор подумки відтворює й аналізує свій виступ.

Проаналізовані компоненти структурної моделі презентаційних умінь і зв'язки між ними представлені на рисунку 1.



**Рис. 1. Структура презентаційних умінь**

**Висновки.** Охарактеризована структурна модель стала основою для створення системи узагальнених інтегративних презентаційних умінь студентів магістратури, яка обґрунтовується й описується в одній із наших публікацій [4].

**Перспективи подальшого дослідження** проблеми полягають у визначенні номенклатури презентаційних умінь на основі запропонованої структурної моделі та дослідженні умов їх формування.

## Література

1. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : [навч. посіб.] / Н. П. Волкова. — К. : ВЦ “Академія”, 2006. — 256 с. — (Серія “Альма-матер”).
2. Гандапас Р. И. Презентационный конструктор / Р. И. Гандапас. — М. : Вершина, 2006. — 192 с.
3. Моркотун С. Б. Презентація та презентаційні вміння студентів магістратури в академічній сфері // Наукові записки. Серія “Психологія і педагогіка” / С. Б. Моркотун. — Вид-во Національного університету “Острозька академія”, 2007. — Вип. 9. — С. 353—361.
4. Моркотун С. Б. Презентаційні уміння майбутнього викладача ВНЗ як складова професійної компетентності сучасного фахівця / С. Б. Моркотун // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. — Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2008. — Вип. 37. — С. 182—185.
5. Первушина А. В. Формування риторичних умінь у майбутніх соціальних педагогів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / А. В. Первушина / Технологічний ун-т Поділля. — Хмельницький, 2002. — 254 с. : рис., табл.

6. Щавелева Е. Н. Умение профессионально-тематического публичного выступления на иностранном языке в структуре содержания вузовской подготовки специалиста : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01, 13.00.08 / Е. Н. Щавелева / Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов при Московском государственном институте стали и сплавов. — М., 2006. — 173 с.

7. APPEAL. Training Materials for Continuing Education Personnel (ATLP-CE): In VIII v. — Bangkok: UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific, 1993. — V. I : Continuing Education: New Policies and Directions. — 109 p.

8. Becoming enterprising: Technical guidelines. — Bangkok : UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific, 1994. — 144 p.

---

## **STRUCTURAL MODEL OF PRESENTATION SKILLS AS THE BASIS OF THEIR FORMATION AMONG MASTER STUDENTS**

**S.Morkotun**

The author of the article accounts for the necessity and urgency of the formation of presentation skills. The structural model of master students' presentation skills is presented, its components are analyzed, students' necessary skills for effective realization of each component are determined.

Key words: presentation skills, formation, Master student, structural model.

УДК: 378.146

## ОЦІНЮВАННЯ ІНШОМОВНИХ МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК ТА ВМІНЬ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВИШІВ

**Павлова Т.П.**

*У статті досліджуються теоретичні засади проблем мовного тестування, теоретичні та практичні розробки щодо викладання англійської мови професійного спрямування і методик оцінювання англомовної компетенції, мовленнєвих навичок та умінь. Огляд існуючих типів тестів, застосування різних педагогічних аспектів залежно від рівня володіння студентами англійською мовою та відповідність до стандартизованих рівнів володіння іноземною мовою є суттєвим дослідженням з огляду на модернізацію мовної підготовки майбутніх науково-інженерних фахівців. У статті пропонується пілотний проект Специфікації комплексного тестування мовленнєвих навичок і умінь на відповідність стандартизованому рівню володіння англійською мовою B2. Комплексне тестування є рубіжним контролем для студентів 4-го курсу (освітньо кваліфікаційний рівень – “бакалавр”) немовних спеціальностей.  
**Ключові слова:** оцінювання, іншомовні мовленнєві навички, вміння, мовне тестування, компетенція.*

*В статье рассматриваются теоретические принципы языкового тестирования, подходы к преподаванию профессионального английского языка, методика оценивания англоязычной компетенции, навыков и умений.  
**Ключевые слова:** оценивание, иноязычный речевой навык, умение, языковое тестирование, компетенция.*

**Постановка проблеми.** В навчанні іноземних мов (ІМ) проблеми тестування набувають особливого значення в контексті Болонського процесу. Контроль входить складовою частиною до системи навчання іноземних мов. На відміну від власне навчання іноземної мови, метою якого є формування іншомовних мовленнєвих навичок і умінь, завданням контролю передусім є визначення та оцінювання рівня їх сформованості. Головна мета контролю у процесі навчання іноземної мови – управління цим процесом. Успішна реалізація функцій контролю впливає на ефективність як контролю, так і всього процесу навчання. Виділяють такі функції контролю: функції зворотного зв'язку, оціночну, навчальну і розвивальну. Для того щоб ці функції успішно реалізовувались у практиці навчання, контролю мають бути притримані такі якості, як цілеспрямованість, репрезентативність, об'єктивність та систематичність. І це має дуже вагоме значення в контексті Болонського процесу.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Тестування як спосіб вимірювання іншомовної компетенції тих, хто вивчає чи володіє ІМ, має велике поширення у сучасній як вітчизняній, так і зарубіжній методиці викладання ІМ. Особливого значення воно набуває зараз у зв'язку з розпочатою в нашій країні стандартизацією рівнів підготовки з ІМ у вищій та середній школі.

Сьогодні вже можна говорити про створення теорії тестування, розробка якої відображена в наукових працях наших сучасників як у нашій країні, так і за кордоном (Л.В.Банкевич, І.А.Рапопорт, Г.В.Іванова, Н.І.Красюк, Р.К.Миньяр-Белоручев, С.Ю.Ніколаєва, О.П.Петрашук, О.П.Петренко, С.К.Фоломкина, J.Anderson, L.Bachman, J.Heaton, A.Hughes, P.Moss, M.Underwood, G.Wiggins та інші). Ефективність зазначених досліджень досить висока. Вони характеризуються міцною теоретичною базою, використанням науково достовірного матеріалу та результатами, що мають велику практичну цінність. Такий стан розробки проблеми тестування робить можливим подальше успішне дослідження проблем використання тестів, зокрема для контролю успішності з ІМ у вищих навчальних закладах немовного профілю.

**Проблеми, яким присвячується стаття.** Незважаючи на визнання важливої ролі тестування у навчанні ІМ, воно ще не стало невід'ємним компонентом процесу навчання в усіх навчальних закладах країни. Широкому використанню тестів перешкоджає, по-перше, недостатнє знання викладачами та адміністраторами принципів положень теорії та практики тестування, по-друге, ігнорування сучасних вимог до розробки тестів, їх проведення, обробки результатів та їх інтерпретації. Стаття присвячується дослідженню проблем тестування з англійської мови у немовних вишах.



Формулювання цілей статті. Дослідження проводиться з метою розробки специфікації тесту і комплексу тестів на визначення рівня B2 володіння іноземною мовою студентів-бакалаврів немовних вишів. Як і будь-який інший вид мовних тестів, дані тести розробляються відповідно до таких основних вимог:

1. Кожен тест має певну мету і має бути застосований виключно з цією метою.

2. Тестові завдання повинні містити тільки одну чітко окреслену складність.

3. Тест повинен містити завдання, яке потребує (як у мовному, так і у змістовому плані) однозначного вирішення.

4. Завдання тесту повинні бути змістовно і конструктивно валідними (звертається увага на чіткість формулювання завдань).

5. Тести повинні бути побудовані на мовному матеріалі, що відповідає стандартизованому мовному рівню B2.

6. Важливою характеристикою правильно укладеного тесту є його економічність. Під цим параметром слід розуміти малі витрати часу як на виконання тесту в цілому, так і на окремі види завдань.

7. Організація тесту повинна бути нескладною, щоб можна було легко підрахувати його результати.

8. Завдання у тесті слід розташовувати за ступенем нарощування труднощів.

9. Тести як засіб вимірювання у різних видах контролю повинні відповідати певним критеріям, адекватно засвідченим в апараті засобу вимірювання.

10. Завдання повинні виконуватись іноземною мовою.

Розробки у галузі мовного тестування спрямовані на покращення якості навчання іноземних мов та на модернізацію навчального процесу у немовних вишах.

#### **Виклад основного матеріалу дослідження.**

Систематичність контролю реалізується в таких його видах [3, с. 37]: а) поточний контроль, який здійснюється у ході вивчення конкретної теми для визначення рівня сформованості окремої навички або вміння, якості засвоєння певної порції навчального матеріалу; б) рубіжний контроль, який проводиться після закінчення роботи над темою, тематичним циклом, у кінці семестру, року; в) підсумковий контроль, який реалізується після завершення відповідного ступеня навчання іноземної мови. Кожний із видів контролю виконує усі функції, властиві контролю, але залежно від його виду та чи інша функція має особливе значення і виступає домінуючою. У процесі поточного контролю домінуючою є функція зворотного зв'язку. На основі результатів поточного контролю викладач отримує інформацію про успішність або неуспішність організації навчального процесу з іноземної мови, що дає можливість своєчасно коригувати навчальну діяльність студентів у навчальному процесі. В ході рубіжного та підсумкового контролю на перший план виступає оціночна функція контролю [1, с. 102], оскільки метою цих контрольних завдань є визначення та оцінювання рівня навчальних досягнень студентів в оволодінні іноземними навичками і вміннями за певний відрізок часу або по завер-

шенні певного етапу навчальної роботи. За формою організації контроль може бути індивідуальним або фронтальним/груповим [4, с. 68]; за характером оформлення відповіді – усним або письмовим; за використанням рідної мови – одномовним або двомовним. Письмовий контроль проводиться у формі виконання студентами письмових контрольних робіт і в цьому випадку є фронтальним контролем. Усний контроль проводиться у формі співбесіди із студентом, наприклад, під час усного іспиту, і відноситься до індивідуального контролю. Розрізняють також контроль з боку викладача і з боку студента. Контроль з боку викладача здійснюється під час проведення уроку і передбачає передусім корекцію помилок студента. Контроль з боку студента може реалізуватись у формі взаємоконтролю, самоконтролю і самокорекції. Взаємоконтроль передбачає здійснення контролю володіння іноземною мовленнєвою діяльністю самими студентами. Взаємоконтроль може бути організований, наприклад, під час роботи в парах з індивідуальними картками, підстановчими таблицями тощо, коли один студент перевіряє за допомогою ключа виконання контрольного завдання іншим студентом. Самоконтроль – це розумове вміння, яке забезпечує навчальну дію порівняння результатів власного виконання навчального завдання (програми) зі змістом і зовнішнім оформленням відповідного (заданого) іноземного матеріалу. Ефективним засобом організації контролю у навчанні іноземної мови є тестування. Тестовий контроль може забезпечити успішну реалізацію мети і всіх функцій контролю, а також задовольнити вимоги, що висуваються до якості контролю. Тестовий контроль або тестування як термін означає у вузькому сенсі використання і проведення тесту, і в широкому – як сукупність етапів планування. У навчанні іноземних мов застосовується лінгводидактичне тестування. Лінгводидактичним тестом називається підготовлений відповідно до певних вимог комплекс завдань, які пройшли попереднє випробування з метою визначення якісних показників і дозволяють виявити в учасників тестування рівень їх мовної і/або комунікативної компетенції та оцінити результати тестування заздалегідь установленими критеріями. Основними показниками якості лінгводидактичного тесту є валідність, надійність, диференційна здатність, практичність та економічність [3; 4]. Тестування створює великі можливості для організації у навчанні іноземної мови у вищих навчальних закладах ефективного і якісного контролю, який, разом з іншими складниками процесу навчання, може забезпечити успішне досягнення цілей навчання. Практичною реалізацією досліджень проблем тестування є розробка Специфікації комплексного тестування з англійської мови на відповідність до стандартизованого рівня B2.

**СПЕЦИФІКАЦІЯ КОМПЛЕКСНОГО ТЕСТУВАННЯ**  
Рівень B2. Англійська мова професійного спрямування

#### **ЗАГАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ**

1. Мета та характеристика

1. Комплексне тестування є перевіркою володіння студентами рівнем B2 відповідно до [4], що

відповідає рівню володіння англійською мовою професійного спрямування при досягненні ступеня бакалавра в НТУУ “КПІ” на 4-му курсі навчання.

2. Тестування орієнтоване на перевірку наступних видів мовленнєвої діяльності: читання, аудіювання, письмо, монологічне говоріння, діалогічне говоріння.

3. Тестування відбувається в кінці навчального року по завершенні вивчення дисципліни “Англійська мова професійного спрямування”.

4. Загальна кількість **часу**, який виділяється на проведення тестування, визначається сукупністю тестових завдань, що складають комплексне тестування.

#### 2. Структура комплексного тестування

Комплексне тестування складається з наступних тестів:

1. Тест, орієнтований на перевірку рівня володіння навичками читання.

2. Тест, орієнтований на перевірку рівня володіння навичками аудіювання.

3. Тест, орієнтований на перевірку рівня володіння навичками письма.

4. Тест, орієнтований на перевірку рівня володіння навичками монологічного мовлення.

5. Тест, орієнтований на перевірку рівня володіння навичками діалогічного мовлення.

#### 3. Учасники

##### 3.1. Виконавці комплексного тестування

Студенти, які проходять перевірку на володіння рівнем В2 англійської мови професійного спрямування відповідно до “Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти”.

3.2. Учасники моніторингу та оцінювання комплексного тестування

Викладачі кафедри англійської мови.

#### 4. Опис тестів

Комплексне тестування є констатуючим тестуванням, орієнтованим на перевірку володіння ІМ рівнем В2 відповідно до “Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти”. Комплексне тестування є перевіркою лінгвістичної та комунікативної компетенції з англійської мови професійного спрямування, спрямоване на перевірку рівня сформованості мовленнєвих навичок та умінь рівня В2. Комплексне тестування є глобальним та має інтегральний характер. Після завершення комплексного тестування вихідні результати свідчать про ступінь оволодіння рівнем В2 англійської мови професійного спрямування відповідно [4].

**4.1.** Тест, орієнтований на перевірку навичок **письма**, має наступну організацію:

**A** – тестове завдання, спрямоване на перевірку вмінь писати доповіді на задану тему. Обсяг письмової роботи: 150–200 слів (рукописний варіант).

**B** – тестове завдання, спрямоване на перевірку вмінь викладати власні думки на письмі з пропонуваної теми (проблематики). Обсяг письмової роботи: 150–200 слів (рукописний варіант).

Мета: перевірка володіння навичками письма студентами 4 курсу навчання в НТУУ “КПІ” відповідно до рівня. Загальна тривалість тесту: 30 хвилин.

**4.2.** Тест, орієнтований на перевірку навичок **аудіювання**, має наступну організацію:

**A** – тестове завдання “Підбір заголовків” (Headings matching) складається з **5** текстів та 7 заголовків відповідно. Обсяг кожного тексту – 600–1000 друкованих знаків.

Мета: перевірка володіння навичками письма студентами 4 курсу навчання в НТУУ “КПІ” відповідно до рівня.

**B** – тестове завдання “Заповнення таблиці” (“Fill in the table...”) з одного тексту та 10 завдань.

Обсяг тексту: 2000–3000 друкованих знаків (120 секунд звучання тексту нормального темпу читання).

Мета: перевірка володіння навичками аудіювання студентами 4 курсу навчання.

Загальна тривалість тесту: 45 хвилин.

**4.3.** Тест, орієнтований на перевірку вмінь та навичок **читання**, має наступну організацію:

**A** – тестове завдання “Підбір заголовків” (Headings matching) складається з 5 текстів та 7 заголовків.

Обсяг кожного тексту – 600–1000 друкованих знаків.

Мета: перевірка володіння мовленнєвими вміннями та навичками читання студентами 4 курсу навчання в НТУУ “КПІ” відповідно до рівня.

**B** – тестове завдання, орієнтоване на перевірку загального розуміння тексту, складається з тексту та 10 завдань. Завдання містять множинний вибір (multiple choice).

Обсяг тексту: 3000–3500 друкованих знаків.

Мета: перевірка вмінь та навичок **читання** студентами 4 курсу навчання в НТУУ “КПІ”.

Загальна тривалість тесту: 45 хвилин.

**4.4.** Тест, орієнтований на перевірку володіння мовленнєвими вміннями та навичками **діалогічного говоріння**, має наступну організацію:

**A** – тестове завдання “Діалогічне мовлення на професійну тематику”.

Мета: перевірка вмінь та навичок **діалогічного говоріння** студентами 4 курсу навчання в НТУУ “КПІ” відповідно до рівня. Тривалість тесту: до 5 хвилин.

Загальна тривалість тесту визначається кількістю виконавців тестування.

**4.5.** Тест, орієнтований на перевірку вмінь та навичок **монологічного говоріння**, має наступну організацію:

**A** – тестове завдання “Монологічне мовлення на пропонувану професійну тематику”.

Мета: перевірка вмінь та навичок **монологічного говоріння** студентами 4 курсу навчання в НТУУ “КПІ” відповідно до рівня. Тривалість тесту: до 3 хвилин.

Загальна тривалість тесту визначається кількістю виконавців тестування.

#### 5. Критерії оцінювання

##### 5.1. Критерії оцінювання тесту з **письма**

Обсяг викладеного матеріалу відповідає критеріям рівня В2 мовленнєвої діяльності з письма. Семантичний контроль: правопис, зв’язність, логічність та відповідність викладеного тексту до вимог, представлених у тестовому завданні, адекватна лексична наповнюваність, лексичне навантаження викладеного матеріалу відповідає пропонуваній темі, відповідність викладеного матеріалу пропонуваним відповідям.

Грамматичний контроль – вживання граматичних структур відповідає рівню В2.

## 5.2. Критерії оцінювання тесту з аудіювання

Семантичний контроль: обсяг відповідає інструкції тестових завдань (тестові завдання містять чіткі інструкції щодо вживання логічно завершених речень чи відокремлених словарних комбінацій у відповідях), лексичне навантаження відповідає інструкціям тестів, відповідність викладеного матеріалу пропонованим відповідям.

Граматичний контроль – адекватне сприйняття текстів на слух, коректне виконання інструкцій тестів тестових завдань, відповідність викладеного матеріалу пропонованим відповідям.

## 5.3. Критерії оцінювання тесту з читання.

- коректне виконання інструкцій тестів тестових завдань;

- відповідність викладеного матеріалу пропонованим відповідям;

- вчасне виконання.

## 5.4. Критерії оцінювання тесту з діалогічного мовлення

Лексико-граматичний контроль: лексико-граматичне навантаження відповідає рівню B2 володіння англійською мовою професійного спрямування (чіткість мовлення та вимова, зв'язність та природний темп мовлення, адекватна комунікація та вчасна реактивність, повне викладення пропонованої теми, відповідність викладеного матеріалу інструкціям).

## 5.5. Критерії оцінювання тесту з монологічного мовлення

Лексико-граматичний контроль: лексико-граматичне навантаження відповідає рівню B2 володіння англійською мовою професійного спрямування (чіткість мовлення та вимова, зв'язність та природний темп мовлення, повне викладення пропонованої теми, відповідність викладеного матеріалу інструкціям, спонтанність мовлення).

### 6. Методичні рекомендації

6.1. Текстова основа для складання тестів (повинна бути) є автентичною.

6.2. Лексико-граматична наповнюваність відповідає рівню B2 володіння англійською мовою професійного спрямування в НТУУ "КПІ".

6.3.1. Підрахування друкованих знаків для визначення обсягу текстів, що є основою тестових завдань, визначається, **враховуючи** наступні параметри: шрифт – 12, Times New Roman, міжрядковий інтервал – 1,0, відступ – 2,0.

6.3.2. При підрахуванні друкованих знаків **не враховуються** наступні параметри: заголовок, знаки орфографії, пробіли.

6.3.3. Орієнтовне співвідношення знаків, слів та періоду звучання тексту для тестів із перевірки

мовленнєвих навичок з аудіювання: 3000 друкованих знаків = 500 друкованих слів = до 5 хвилин звучання (природний темп читання).

6.3.4. Природний темп читання: чітка вимова слів, витримування знаків орфографії, витримування абзаців.

6.3.5. Тест, орієнтований на перевірку володіння мовленнєвими вміннями та навичками аудіювання. Читання текстів для аудіювання: до 2 разів.

### 7. Організаційні рекомендації

#### 7.1. Робоча мова

Робоча мова: англійська та українська (при недостатньому розумінні інструкцій англійською мовою).

#### 7.2. Інструктаж

Завершення тестування визначається періодом часу, який виділений на проведення тестових завдань. Про завершення тестування викладач повідомляє за 15 (п'ятнадцять) хвилин, 5 (п'ять) хвилин та 1 (одну) хвилину.

7.3. Використання словників під час виконання тестування не дозволяється.

7.4. Використання допоміжної літератури під час виконання тестування не дозволяється.

**Висновки.** Тестування є способом вимірювання іншомовної компетенції тих, хто вивчає чи володіє ІМ. Особливого значення воно набуває зараз у зв'язку з розпочатою в нашій країні модернізацією навчального процесу у вищих навчальних закладах у контексті Болонського процесу та стандартизацією рівнів підготовки з ІМ у вищій та середній школі.

Основною проблемою при складанні та використанні тестування є недостатнє знання викладачами й адміністраторами принципів положень теорії та практики тестування й ігнорування сучасних вимог до розробки тестів, їх проведення, обробки результатів та їх інтерпретації. Тестовий контроль у навчанні ІМ – це контроль, у результаті якого за допомогою стандартизованих тестів визначається рівень навчальних досягнень студентів.

Мета тестового контролю є адекватною загальній меті навчання. Об'єкти текстового контролю є: мовна компетенція, мовленнєві навички та вміння. Релевантними для системи тестового контролю ВНЗ можна вважати тести загального володіння ІМ для абітурієнтів та тести навчальних досягнень для випускників. Розглянута специфікація розроблена для підсумкового тесту (проводяться на етапі отримання ступеня бакалавра). Усі види тестів мають інтегральний характер, а саме перевіряють уміння та навички, які були сформовані протягом навчання за чотири роки.

## Література

1. Michael A. Test of English as a Foreign Language Preparation Guide / A. Michael, M. A. Pyle, M. A. Mary Ellen Munoz. — Cliffs, Lincoln, Nebraska, 1991.
2. Bachman L. F. Fundamental Considerations in Language Testing / L. F. Bachman. — Oxford : Oxford University Press, 1994.
3. Ханіна О. М. Проблема тестування в сучасній методиці викладання іноземної мови / О. М. Ханіна. — К. : Іноземні мови. — 2004. — № 1.
4. Загальєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. — К. : Ленвіт, 2003.
5. Наказ Міністерства освіти і науки України № 48 від 23.01.2004 р. Про проведення педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу. — Електронний ресурс: <http://www.mon.gov.ua/education/higher> (10.06.2006).

---

## **ASSESSMENT OF ENGLISH LANGUAGE SKILLS OF STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALITIES**

**T.Pavlova**

The article is aimed at research of theoretical fundamentals of natural language testing, theoretical and practical issues on ESP teaching and English competence assessment methods, language knowledge and skills. Analysis of present test types, application of different pedagogical aspects considering students' English language level and its correlation to the standardized level is valuable research in conditions of language training modernization. Complex Test specification is proposed in the article. Four English language skills are to be tested to determine level B2. The testers are 4-th year students of technical specialities.

Key words: language testing, assessment methods, language skills, competence.

УДК 371.134+371.3:811.111

## КОНЦЕПЦІЯ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ-АГРАРІЇВ

**Колесник Т.П.**

*Стаття присвячена актуальній проблемі підготовки майбутніх спеціалістів сільського господарства до професійного іншомовного спілкування. Автор показує особливості навчання професійної англійської мови в сільськогосподарських вищих навчальних закладах.*

*Ключові слова:* професійне іншомовне спілкування, концепція, студент-аграрій.

*В статье рассматривается проблема подготовки будущих специалистов сельского хозяйства к профессиональному иноязычному общению. Автор описывает особенности обучения в сельскохозяйственных учебных заведениях.*

*Ключевые слова:* профессиональное иноязычное общение, концепция, студент-аграрий.

У наш час англійська мова набула величезної популярності, оскільки є спільною мовою для населення різних країн, нею користуються діячі науки і культури, бізнесмени, журналісти, туристи в усіх куточках світу. Майже у 100 країнах англійська є офіційною мовою.

Щоб бути на рівні вимог, вітчизняні спеціалісти повинні постійно удосконалювати свою професійну майстерність шляхом самостійного пошуку, осмислення та використання на практиці спеціальної науково-практичної інформації, що міститься в іншомовних джерелах.

З цієї причини, а також у зв'язку з розширенням і поглибленням ділових контактів України володіння іноземною мовою стало одним із визначальних факторів у підготовці сучасного висококваліфікованого спеціаліста, що вміє спілкуватися із закордонними фахівцями у сфері своєї професійної діяльності. Ці аспекти спричинили розширення особливого аспекту викладання англійської мови, а точніше, викладання англійської мови спеціального вжитку.

Мета, зміст та методи навчання мають відповідати потребам студентів та профілю вищого навчального закладу, що здійснює підготовку фахівців, тому в процесі вивчення іноземної мови в аграрних вищих навчальних закладах перевага повинна надаватися не мові для загальних цілей (General English), а мові для особливих цілей (English for Specific Purposes (ESP)).

Останній напрям базується на виявленні цілей студентів та комунікативних потреб, що впливають із них: теми, тексти, матеріал та контекст мають базуватися за інтересами студентів. ESP має два види: англійська мова для освітніх цілей та англійська мова для професійних цілей. Англійська для

професійних цілей вважається такою мовою, що викладається в ситуації, де студенти потребують її використання. Англійська для освітніх цілей викладається переважно у навчальних закладах студентам, що потребують англійську мову у навчанні. Англійська мова, яку вивчають студенти аграрних спеціальностей, базується як на загальноосвітніх, так і спеціальних, профільних дисциплінах. Отже, навчання англійської в аграрних ВНЗ має враховувати обидва види [1, с. 3].

Актуальність проблеми підготовки студентів аграрних спеціальностей до професійного іншомовного спілкування зумовлена соціальним замовленням на мобільних конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно розвивати агропромисловий комплекс нашої держави, а також потребами аграрних закладів освіти, які на сьогодні мають широкі можливості навчання чи проходження практики за кордоном.

Мета вивчення іноземної мови професійного спрямування – сформулювати навички та вміння практичного володіння англійською як засобом спілкування у побутовій, загальноосвітній та професійній сферах [1, с. 3].

Згідно з Програмою Міністерства освіти і науки “English for Specific Purposes. National Curriculum for Universities” студенти немовних вищих навчальних закладів, у тому числі й аграрних, мають досягти після закінчення курсу рівня володіння мовою B2, як цього вимагає ступінь бакалавра. Такий рівень володіння мовою забезпечує академічну і професійну мобільність студентів, дозволяє випускникам ВНЗ компетентно функціонувати у професійному й академічному контекстах та забезпечує їм базу для навчання упродовж усього життя [5].

Зміст програми АМПС спрямований на формування професійної комунікативної компетенції, яка розглядається як мовна поведінка, що є специфічною для професійного й академічного середовища. Мовна поведінка вимагає набуття лінгвістичної компетенції (мовленнєвих навичок та мовних знань), соціолінгвістичної та прагматичної компетенцій, що є необхідними для виконання завдань, пов'язаних із навчанням та роботою. Розвиток комунікативної компетенції відбувається відповідно до здатності студентів навчатися, їх предметних знань, попереднього досвіду і здійснюється в межах ситуативного контексту, пов'язаного з навчанням і спеціалізацією [5].

Курс англійської мови для студентів сільськогосподарського профілю базується на знаннях, навичках й уміннях, набутих студентами в ході базового вивчення англійської мови у загальноосвітній школі, а також теоретичних знань, що засвоюються на заняттях зі спеціальних предметів, які викладаються студентам у вищому навчальному закладі.

На жаль, загальний рівень англомовних компетенцій сьогоденних випускників загальноосвітніх шкіл бажає бути кращим, про що свідчать результати констатувального зрізу, який традиційно проводиться нами серед студентів першого курсу. Такий зріз дає можливість визначити вихідний рівень мовної та мовленнєвої підготовленості студентів. Результати зрізу виявилися низькими, крім того, вони засвідчують значну розбіжність у рівні підготовленості студентів з іноземної мови.

Згідно з основними положеннями про систему ступеневої освіти в Україні, «база практичного володіння іноземною мовою в школі повинна бути достатньою для наступного самостійного або спеціалізованого оволодіння предметом» [4, с. 6]. Отже, потрібен певний період для усунення прогалин у знаннях, навичках та вміннях студентів і підведення рівня володіння мовою до приблизно однакових показників. На нашу думку, допомогти вирішенню вищезазначених проблем може корективний курс. Основна мета корективного курсу полягає в адаптації студентів до умов навчання, у певній переорієнтації оволодіння іноземною мовою з метою використання її для особистісних і професійних цілей, що має привести до певних змін у мотивації оволодіння нею, а також у повторенні й узагальненні мовного та мовленнєвого матеріалу, який вивчався у середній школі; вирівнюванні знань, навичок і вмінь першокурсників [3, с. 107].

Для корективного курсу навчання нами обрана особистісна сфера спілкування, центральними темами якої є інформація про себе, свою сім'ю, хобі, дім, рідне місто, про своїх друзів, повсякденне життя, вільний час. Особистісна сфера має бути домінуючою на початковому етапі навчання іноземної мови [2, с. 108]. На нашу думку, корективний курс слід пропонувати студентам у першому навчальному семестрі, що складає приблизно 30 годин.

Програма поділяє вивчення англійської мови професійного спрямування на три етапи. Мета першого етапу – навчити студентів обмінюватися своїми думками, що формуються та формулюються англійською мовою, в формі «питання–відповідь», діалогічній формі і стилістично нейтральному

реєстрі загальноосвітньої сфери та сфери повсякденного спілкування.

На цьому етапі відбувається формування навичок та вмінь у рецептивних видах мовленнєвої діяльності: читанні, аудіюванні та продуктивних видах мовленнєвої діяльності: говорінні, письмі. Вдосконалюються лексичні та граматичні навички. Студенти вчать спілкування на теми: «Наш навчальний заклад», «Мій факультет», «Україна», «Великобританія», «США», «Сільськогосподарські професії», «Екологічні проблеми довкілля. Забруднення сільськогосподарських угідь».

На другому етапі відбувається перехід до спеціальної тематики. На цьому етапі особливого значення набуває формування професійно орієнтованих мовленнєвих умінь. Згідно з програмою другий етап має сприяти залученню студентів до сфери англомовного спілкування за спеціальністю.

Власний досвід викладання професійної англійської мови в сільськогосподарських вищих навчальних закладах показує, що, починаючи вивчати цю мову, студенти ще не мають чіткого уявлення про свою майбутню професію, тобто вони ще не ознайомлені зі спеціальною термінологією, специфікою, оскільки фахові предмети починають викладатися дещо пізніше. Власне, до другого етапу вивчення мови студенти вже готові сприймати вивчення професійної лексики, професійно орієнтованих текстів, завдань. Тому студентам пропонується вивчення тем: «Сільське господарство України, Великобританії, США», «Відвідування ферми», «Робота на фермі», «Рослинництво», «Тваринництво», «Проблеми екології та захисту навколишнього середовища», а також теми за фахом. Механіки, наприклад, вивчають: «Двигуни внутрішнього згорання», «Дизельні двигуни», «Системи роботи двигуна», «Трактори», «Плуги», «Комбайни». Електрики: «Хвильовий рух», «Концепція електричного струму», «Електричне коло і його елементи», «Електровимірювальні пристрої», «Батарейки». Економісти: «Гроші», «Маркетинг і промоушн», «Економіка та економічні системи», «Банківська справа», «Міжнародна торгівля».

Неможливе вивчення англійської мови професійного спрямування без навчання студентів спілкування у публічній сфері. Публічна сфера охоплює ситуації, які пов'язані із поїздкою до країни, мова якої вивчається. Відтак, нами були визначені теми публічної сфери спілкування: «У дорозі (На залізничному вокзалі. В аеропорту. Автосервіс)», «На митниці», «У готелі», «Телефонна розмова», «Орієнтація у місті (Як пройти, проїхати. Міський транспорт)», «У ресторані, кафе, барі», «Культурні розваги», «Покупки», «Медичне обслуговування».

Для досягнення кінцевої мети навчання професійного іншомовного спілкування в нашому навчальному закладі виділяється 270 годин, із них 108 аудиторних, на факультеті механізації сільськогосподарства 98 аудиторних годин.

Отже, спираючись на потреби студентів, метою навчання англійської мови в сільськогосподарських навчальних закладах є комплексне формування у них комунікативної мовленнєвої компетенції «незалежного користувача» (рівень B2) у читанні, говорінні, аудіюванні, письмі, для забезпечення спілкування в професійній сфері.

### Література

1. Англійська мова : програма навчальної дисципліни для підготовки фахівців в аграрних вищих навчальних закладах II–IV рівнів акредитації. — К. : Аграрна освіта, 2004. — 15 с.
2. Воробйова І. А. Формування соціокультурної компетенції учнів старшої школи засобами іноземної мови : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.09 / І. А. Воробйова. — К., 2003. — 194 с.
3. Гембарук А. С. Дидактична модель змісту навчання іноземної мови як загальноосвітнього предмета / А. С. Гембарук. — Електронний ресурс:  
<http://bulletin.edu.edu.ua./base/2007/v116/v116pp105-112.pdf>
4. Николаева С. Ю. Ступенева система освіти в Україні та система навчання іноземних мов / С. Ю. Николаева, О. П. Петрашук, Н. О. Бражник. — К. : Ленвіт, 1996. — Вип. 1. — 89 с.
5. English for Specific Purposes. — Kyiv, 2004. — P. 94.

---

### THE CONCEPT OF TRAINING FUTURE SPECIALISTS OF AGRICULTURE FOR PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION

**T.Kolesnyk**

The article deals with the actual problem of training future specialists of agriculture for professional foreign language communication. The author shows peculiarities of teaching in agricultural higher educational establishments.

Key words: professional foreign language communication, a future specialist of agriculture, concept.

УДК 378 : 37.041

## САМОРОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

**Кубрак С.В.**

*Автором статті розглядаються засади формування професійної компетентності майбутнього вчителя, визначено сутність понять “компетентність”, “професійна компетентність”, “компетентний”, “компетенція”. Також визначено можливості професійного саморозвитку майбутнього вчителя.*

*Ключові слова: компетентність, професійний саморозвиток, професійна компетентність, майбутній учитель.*

*В статье рассматриваются принципы формирования профессиональной компетентности будущего учителя, определяется понятие “компетентность”, а также возможности профессионального саморазвития будущего учителя.*

*Ключевые слова: компетентность, профессиональное саморазвитие, будущий учитель, профессиональная компетентность.*

У державній національній програмі “Освіта: Україна XXI століття” наголошується, що одним із принципів її реалізації є неперервність, яка “відкриває можливість для постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, досягнення цілісності й наступності в навчанні і вихованні; перетворення набуття освіти у процес, що триває впродовж усього життя людини” [1, с. 6].

Аналізуючи хід реформи загальноосвітньої школи та перебудови вищої освіти, варто відзначити, що, незважаючи на численні проекти та програми, які пропонуються теоретиками і практиками в галузі освіти, їх об’єднує одне бажання – вийти за межі традиційного навчання, розробити нові підходи до організації навчально-виховного процесу як вагомий чинник розвитку особистості.

Зрозуміло, що досягнення мети сучасної освіти пов’язане з особистісним потенціалом учителя, його загальною та професійною компетентністю.

У роботах останніх років із проблем професійної компетентності (К.Б.Авраменко, І.П.Биков, Б.Бігич, І.А.Зязюн, Н.В.Кузьміна, С.О.Сисоева) обґрунтовано наукові засади формування професійної компетентності майбутнього вчителя, визначено сутність понять “компетентність”, “професійна компетентність”, “компетентний”, “компетенція”.

Питання визначення професіоналізму в діяльності вчителя, оцінка його професійної діяльності є об’єктом дискусії між психологами, педагогами, спеціалістами-практиками.

Науковці європейських країн вважають, що набуття людиною знань, умінь і навичок, спрямованих на удосконалення їх компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості,

формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити часу (С.Аrcuris, D.Schon, J.Builink, M.Byram, J.Harmer, Sercu.Lies, Clar.Kramsh, B.North).

**Метою** цієї статті як складника нашого дослідження є визначення ролі та місця самостійної роботи майбутніх учителів у саморозвитку професійної компетентності.

**Компетентність** виступає в українській і російській мовах як якість, характеристика особи, яка дозволяє їй (або навіть дає право) вирішувати певні завдання, виносити рішення, судження у певній галузі. Основою цієї якості є знання, обізнаність, досвід соціально-професійної діяльності людини. Цим самим підкреслюється інтегративний характер поняття “компетентність”.

У наявних визначеннях підкреслюються такі сутнісні характеристики компетентності:

- ефективне використання здібностей, що дозволяє плідно здійснювати професійну діяльність згідно з вимогами робочого місця;
- володіння знаннями, уміннями та здібностями, необхідними для роботи за фахом при одночасній автономності та гнучкості в частині вирішення професійних проблем; розвинена співпраця з професійним міжособистісним середовищем;
- інтегроване поєднання знань, здібностей і установок, оптимальних для виконання трудової діяльності в сучасному виробничому середовищі;
- здатність робити що-небудь добре, ефективно в широкому форматі контекстів із високим ступенем саморегулювання, саморефлексії, самооцінки; швидко, гнучко та адаптивно реагувати на динаміку обставин і середовища.

Характеризуючи сутнісні ознаки компетентності людини, варто пам’ятати, що вони: постійно зміню-



ються (зі зміною світу, зі зміною вимог до “успішного дорослого”); мають діяльнісний характер взагалених умінь у поєднанні з предметними умінями та знаннями в конкретних галузях (ситуаціях); виявляються в умінні робити вибір, виходячи з адекватної оцінки себе в конкретній ситуації; пов’язані з неперервною самоосвітньою діяльністю. Як бачимо, у всіх наведених тлумаченнях “компетентності” йдеться про людину, яка володіє відповідною компетенцією, або про заклад, орган управління, що має права для вирішення якого-небудь питання. Одним із смислів поняття компетентності є характеристика особистісних якостей людини, володіння компетенцією. Ось чому важливим є усвідомлення самого поняття “компетентності”, а також розуміння, які саме компетенції і як необхідно формувати.

У проєкті російського державного стандарту загальної освіти сформульовано означення **компетенції** як “готовності учня використовувати уміння і навички, а також способи діяльності в житті для розв’язання практичних і теоретичних завдань”. Ключовим у цьому означенні є поняття “готовності” учня, яке означає “підготовлений до використання” знань і способів діяльності (діяльнісний аспект особи). Крім того, готовність передбачає також згоду, бажання що-небудь зробити, тобто включає аспекти вмотивованості особи (сформованого внутрішнього спонукання) виконувати роботу.

Отже, **компетенція** – це певна норма, досягнення якої може свідчити про можливість правильного вирішення якого-небудь завдання, а **компетентність** – це оцінка досягнення (або недосягнення) цієї норми.

У науковій літературі та словниках зустрічається поняття “компетентний”. Так, у “Новому тлумачному словнику української мови” слово “**компетентний**” означено так: “1) який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований; 2) який має певні повноваження; повноправний, повновладний”. У словнику російської мови С.І.Ожегова поняття компетентний визначено як обізнаний, авторитетний у якій-небудь галузі; який володіє компетенцією”. У тлумачному словнику сучасної російської мови значення слова “компетентний” таке: “обізнаний, визнаний знавець з певного питання; який володіє компетенцією, повноправний”. Сучасний тлумачний словник російської мови так визначає поняття “компетентний”: “який має ґрунтовні знання в якій-небудь галузі; обізнаний. Який володіє компетенцією [6, с. 23–24].

Авторами (Г.О.Балл, В.В.Баркасі, Л.В.Боровик, О.Л.Дубасенюк, І.А.Зязюн, Л.Г.Кайдалова, В.О.Калінін, Т.В.Семенюк) виокремлюється поняття “професійна компетентність учителя”. Так, В.О.Калінін під **професійною компетентністю вчителя** розуміє інтегровану здатність мовної особистості (користувача мови) вирішувати проблеми професійного характеру, яка ґрунтується на сукупності компетенцій у різних галузях психолого-педагогічних та предметних знань, умінь, навичок, досвіду та цінностей, набутих нею шляхом професійної освіти, практики, та сприяє саморозвитку і самовдосконаленню особистості у професійній діяльності [3, с. 27]. На

нашу думку, це визначення найбільш відповідає змісту і характеру нашого дослідження.

Проблемі організації самостійної роботи студентів та учнів у навчальному процесі приділяла увагу велика кількість вітчизняних та зарубіжних педагогів та методистів: З.Ф.Абасов, Г.М.Бурденюк, В.Г.Буряк, І.С.Зоренко, Н.І.Иголкина, В.О.Калінін, С.С.Коломнец, П.Лузан, Р.Венсон, Р.Воллер, Д.Буд, Д.Габрйс та інші.

**Самостійна робота** є основним засобом засвоєння студентом навчального матеріалу в час, вільний від обов’язкових навчальних занять.

Вона може виконуватися у бібліотеці, навчальних кабінетах і лабораторіях, комп’ютерних класах, а також у домашніх умовах. Метою самостійної роботи є формування самостійності студента, його вмінь, знань, навичок, що здійснюється опосередковано через зміст і методи всіх видів навчальних занять.

Самостійна робота студентів необхідна не тільки для оволодіння певною дисципліною, але й для формування навичок самостійної роботи взагалі, в навчальній, науковій, професійній діяльності, здібності приймати на себе відповідальність, самостійно вирішувати проблему, знаходити конструктивні рішення, вихід із кризової ситуації і т.д.

**Саморозвиток** – розумовий або фізичний розвиток людини, якого вона досягає самостійними заняттями, вправами.

На наш погляд, саморозвиток – це саморух, потреба особистості в реалізації її потреб у контексті особистісного та професійного самовизначення. Встановлено також, що соціальний інтерес породжує широку гаму внутрішніх інтересів та мотивацій особистості, стимулює її саморозвиток. Самостійна робота студентів сприяє успішному саморозвитку майбутнього вчителя.

Чітка організація самостійної пізнавальної діяльності учнів та студентів є ефективним шляхом формування професійної компетентності. Саме належно організоване учіння у школі дасть можливість скоротити, а може, й звести нанівець той розрив, який існує між загальноосвітньою і вищою школами. У забезпеченні наступності в навчальному процесі загальноосвітньої школи та вищих навчальних закладах важливе місце відводиться і таким складовим, як зміст навчання, система оцінки знань, технології навчання та учіння, навчально-методичне і комп’ютерне забезпечення та ін. Тому не можна не погодитися з думкою академіка О.Савченко про те, що “вміння вчитися для учня та студента сьогодні є головним питанням. Такі вміння ведуть до правильного мислення, правильного планування у навчанні, вміння готувати відповідь на поставлене питання. Оволодіння способами пізнання – надзвичайно важливе для людей усіх професій і впродовж всього життя” (“Педагогічні роздуми”, 03.07.04).

Проблемами самостійного оволодіння професійними знаннями присвячені праці багатьох учених: Є.Кулик, Г.Л.Гаврилова, В.М.Вергасов, А.К.Громцева, Л.В.Жарова, В.Прилуцький.

Ураховуючи психологічні особливості студентів, викладачів, необхідність вивчення студентами численних навчальних дисциплін, оволодіння різними видами навчальних знань і т.д., стає очевид-

ним, що спрощений погляд на планування та організацію самостійної пізнавальної діяльності не має права на існування.

У системі педагогічної освіти превалюють інформаційно-репродуктивні методи, а зміст педагогічних дисциплін слабо зорієнтований на структуру і характер майбутньої діяльності. Відсутнє й цілеспрямоване навчання майбутнього вчителя педагогічних технологій. Це негативно позначається на розвитку індивідуальності студентів, що не дозволяє сформувати особистість педагога, готового та здатного не лише до самореалізації та саморозвитку, але й до того, щоб навчити цього своїх учнів. Останнє вимагає зміни уявлень про діяльність студента як майбутнього вчителя, його функцій і місця у навчанні, а також зміни місця і ролі викладача в цьому процесі.

В умовах сучасного розвитку ставиться завдання максимального розкриття потенціалу кожної людини, її розвитку, формування людини як суб'єкта суспільного життя, підготовки до постійного вдосконалення, саморозвитку і самореалізації. Технології навчання повинні бути такими, щоб мати можливість реалізації індивідуально орієнтованого підходу в підготовці вчителя до його професійної діяльності, адже професійна діяльність, компетентність, а пізніше – педагогічна майстерність і творчість можливі лише на індивідуально-творчому рівні самореалізації особистості. Саме тому проблема саморозвитку вчителя, його розвивальний характер повинні розглядатися як пріоритетна тенденція у вдосконаленні системи освіти взагалі та професійно-педагогічної підготовки вчителя зокрема. Останній як теоретично, так і практично має бути здатним до аналізу власних професійних можливостей, і на цій основі він повинен бути у змозі вибудувати програму своїх дій щодо підвищення професійного рівня на всіх етапах діяльності. Безперечно, чільне місце в концепції нового змісту педагогічної освіти повинна зайняти індивідуалізація підготовки вчителя-філолога [2, с. 115].

На думку вчених М.Т.Громкова, В.А.Козакова, Л.В.Онучак, М.М.Солдатенко, І.В.Хомюк, О.М.Шерстюк, самостійна робота студентів не повинна розглядатися лише як позааудиторна.

На наш погляд, самостійне оволодіння професійними знаннями може виконуватися за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій. Цей процес відбувається як на заняттях у вищих навчальних закладах, так і студентами самостійно. Використання інформаційно-комунікаційних технологій сприяє тому, що за короткий час студент спроможний засвоїти та переробити великий обсяг інформації. Фактичне сприйняття демонстраційних матеріалів є в 60 тисяч разів швидшим, аніж тексту, який читаємо. Саме тому, на нашу думку, начне подання інформації має велике значення під час проведення лекцій, публічних виступів, узагальнення досвіду, самотійній роботі тощо.

Проаналізувавши медичні та психологічні дослідження в галузі сприйняття та оброблення інформації, з'ясували наступне: 83% усієї інформації ми отримуємо за допомогою зорових органів, 11% – слухових, 3,5% – за допомогою запахів, 1,5% – тактильних рецепторів. Важко перебільшити роль

інформаційно-комунікаційних технологій у сучасному процесі навчання.

У досвіді роботи факультету іноземної філології Житомирського державного університету ім.І.Франка не менш важливим є використання ресурсного центру.

**Метою створення** ресурсного центру є забезпечення студентів можливістю самостійної автономної роботи над удосконаленням рівня володіння необхідним матеріалом. Робота в такому центрі спрямована на розвиток та заснована на умінні студента самостійно (або за допомогою викладача) оцінити свій рівень володіння матеріалом і свої проблеми в оволодінні мовою, намітити цілі і конкретні навчальні завдання, підібрати необхідні для роботи матеріали, забезпечити самостійну тренувальну роботу і практику, оцінити досягнутий результат і ефективність своєї навчальної діяльності. Студент не тільки підвищує свій рівень володіння знаннями відповідно до своїх індивідуальних потреб, але, перш за все, засвоює методологію самостійного вивчення матеріалу і вчиться самостійно керувати процесом оволодіння/удосконалення знаннями.

З метою саморозвитку професійної компетентності використовується науково-дослідна робота студентів, яка відіграє важливу роль у процесі оволодіння професійними знаннями майбутніми вчителями.

В 2007–2008 н.р. на базі Житомирського державного університету ім. І.Франка ми провели анкетування серед студентів, майбутніх учителів, з метою визначення, які із запропонованих видів самостійного оволодіння професійними знаннями вони вважають найбільш ефективними. Результати анкетування показали: 87% студентів надають перевагу використанню інформаційно-комунікаційних технологій у процесі самостійного оволодіння професійними знаннями. Це пояснюється можливістю використання їх як удома, так і під час занять у вищих навчальних закладах, у бібліотеках, лабораторіях. Використання ресурсного центру, проведення самостійної наукової роботи та модульна система показали приблизно однакові результати (приблизно по 57%). Це не зменшує їх ефективності в процесі оволодіння професійними знаннями. Не існує єдиного для всіх найбільш ефективного методу, тому кожен підбирає для себе той чи інший метод, який найбільше йому імпонує.

Роль і значення самостійної роботи зростає у зв'язку з переходом вищих навчальних закладів нашої країни до модульно-рейтингової системи навчання. Модульно-рейтингова система навчання (М.Ф.Степко, Я.Я.Болюбаш, В.Д.Шинкарук, В.В.Грубінко, І.І.Бабин, О.Г.Кучерявий) передбачає забезпечення неперервності навчання, тобто навчання упродовж життя, розширення мобільності студентів і викладачів, забезпечення конкурентоспроможності і можливості працевлаштування випускників вищих навчальних закладів на європейському ринку праці [4, с. 203; 5, с. 110–111]. Виходячи з цього, самостійній пізнавальній діяльності в системі професійної підготовки відводиться чільне місце. При цьому нам необхідно навчати самостійної пізнавальної діяльності учнів середніх загальноосвітніх шкіл не лише на рівні рекомендацій та теоретич-

ного тлумачення, а й здійснювати певні практичні кроки. Це був би певний сполучний елемент, який з'єднав би несхожі між собою дві системи навчання: у загальноосвітній школі та у вищих навчаль-

них закладах. Навчивши школярів уміння вчитися, ми б надійно змогли забезпечити більш швидке й безболісне їх адаптування до умов професійної підготовки у закладах професійної освіти.

#### Література

1. Державна національна програма "Освіта": Україна XXI століття. — К. : Райдуга, 1994. — 61 с.
2. Діагностика і розвиток педагогічної майстерності у професійних навчальних закладах : [колективна монографія] / І. А. Зязюн, Є. О. Помиткін, Т. В. Іванова. — К. : Педагогічна думка, 2007. — 262 с.
3. Калінін В. О. Педагогічна технологія — діалог культур" як засіб формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови : [монографія] / В. О. Калінін ; за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк. — Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2007. — 276 с.
4. Кучерявий О. Г. Модульно-розвивальне навчання у вищій школі: аспекти проектування : [монографія] / О. Г. Кучерявий. — Донецьк : ДонНУ, 2006. — 304 с.
5. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу. Документи і матеріали. Травень — грудень 2004 р. — Тернопіль : Вид-во ТИПУ ім. В. Гнатюка, 2004. — С. 109—117.
- Ч. 2 / упорядники : М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин. — С. 109—117.
6. Головань М. Компетентція і компетентність : досвід теорії, теорія досвіду / М. Головань ; за заг. ред. В. Андрущенко // Вища освіта України. — Пед. Преса АПН, 2008. — № 3 (30). — С. 23—30.

---

## SELF-EVALUATION OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER

S.Kubrak

The author of the article examines principles of forming the professional competence of the future teacher, shows the concept of competence, professional competence, competent. The author also shows the possibilities of professional self-evolution of the future teacher.

Key words: competence, professional self-evaluation, professional competence, future teacher.

УДК 372.881.111.1

## ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЮ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ЧИТАННІ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Король Т.Г.

*У статті визначено види та прийоми індивідуалізації тестового контролю рівня сформованості англомовної компетенції у читанні фахової літератури студентами немовних спеціальностей.*

*Ключові слова:* індивідуалізація, тестовий контроль, види контролю, прийом, компетенція.

*В статье определены виды и приёмы индивидуализации тестового контроля уровня сформированности англоязычной компетенции в чтении специальной литературы студентами неязыковой специальности.*

*Ключові слова:* индивидуализация, тестовый контроль, виды контроля, приём, компетенция.

Індивідуалізацію навчання визначено одним із практичних завдань упровадження кредитно-модульної системи організації навчально-виховного процесу (КМСОНП) у практику вітчизняних вищих навчальних закладів (ВНЗ). Контроль рівня сформованості англомовної мовленнєвої компетенції (АМК) у читанні літератури за фахом як невід'ємний компонент навчального процесу з англійської мови у немовному ВНЗ також має бути індивідуалізованим.

Проте на відміну від проблеми індивідуалізації навчання читання іншомовної фахової літератури, до якої неодноразово зверталися вчені-методисти (Є.В.Королькова, Т.П.Лісійчук, С.Ю.Ніколаєва, С.В.Радецька, Т.І.Труханова), питання індивідуалізації контролю взагалі та тестового контролю (ТК) рівня сформованості АМК у читанні фахової літератури зокрема все ще залишається недостатньо вивченим, особливо в умовах КМСОНП. Саме тому **метою** даної публікації є аналіз особливостей індивідуалізованого підходу до організації системи ТК рівня сформованості АМК у читанні літератури за фахом студентами немовних ВНЗ.

На думку М.Ю.Яковлевої [5, с. 48], індивідуалізація контролю, у тому числі й рейтингового, є однією з умов його ефективної організації. Адже у такий спосіб підвищуються інформативність контролю та об'єктивність оцінювання навчальних досягнень студентів з різним початковим рівнем підготовки, а також зберігається позитивна мотивація виконання контрольних завдань як "слабкими", так і "сильними" студентами.

З огляду на той факт, що кожний із видів ТК є невід'ємною частиною навчального процесу та логічним завершенням його окремого відрізка, пропонуємо враховувати при створенні системи ТК

рівня сформованості АМК у читанні фахової літератури ті види індивідуалізації, які застосовуються і при навчанні англомовного професійно орієнтованого читання. На думку Т.І.Труханової [3, с. 41], у процесі навчання читання англомовної фахової літератури студентів немовних спеціальностей доцільно застосовувати три види індивідуалізації, а саме: мотивуючу, регулюючу та формуючу. Зупинимось детальніше на змісті кожного з вищевказаних видів індивідуалізації навчання читання літератури за фахом майбутніх спеціалістів та з'ясуємо шляхи їх реалізації при створенні системи ТК рівня сформованості АМК у цьому виді мовленнєвої діяльності (МД).

Мотивуюча індивідуалізація навчання читання англомовної фахової літератури базується на психологічній концепції локусу контролю Дж.Роттера [3, с. 27]. Згідно з нею залежно від детермінування явищ навколишньої дійсності зовнішніми чи внутрішніми чинниками розглядаються особистості з екстернальним та інтернальним локусом контролю [4, с. 362]. На відміну від інтерналів, екстерналам властивий низький рівень суб'єктивного контролю та відповідальності за результати власної діяльності, у тому числі й навчальної, що, як правило, негативно позначається на її успішності [4, с. 363]. Відповідно реалізація мотивуючої індивідуалізації ТК рівня сформованості АМК у читанні фахової літератури полягає у доборі оптимальних режимів організації заходів контролю для студентів з інтернальним та екстернальним локусом контролю.

З урахуванням характеру впливу зовнішнього контролю на перебіг навчальної діяльності студентів-інтерналів пропонуємо по можливості зменшити частоту контролю їхніх навчальних досягнень

з боку викладача у процесі навчання читання, а також забезпечувати таких студентів засобами тестового самоконтролю рівня сформованості АМК у цьому виді МД, особливо для контролю виконання ними самостійної роботи, у той час як стосовно студентів-екстерналів доречним є максимально часте застосування зовнішніх контролюючих заходів та введення обов'язкового регулярного зовнішнього контролю виконання ними самостійної роботи з боку викладача.

Не менш важливим чинником мотивуючої індивідуалізації ТК рівня сформованості АМК студентів у читанні фахової літератури виступають інтереси як невід'ємні складники мотиваційної сфери особистості [3, с. 27]. В межах мотивуючої індивідуалізації ТК врахування інтересів студентів має здійснюватися за двома напрямками. Перший полягає у відборі з метою створення тестових завдань (ТЗ) для контролю рівня сформованості АМК у читанні фахової літератури текстів певної тематики, актуальної з точки зору їхньої теперішньої навчальної та майбутньої професійної діяльності. В межах добору текстів для позааудиторного читання варто надавати студентам можливість самостійно обирати для опрацювання з-поміж кількох запропонованих ті, які відповідають їхнім пізнавальним читацьким інтересам. Другий напрямок, у свою чергу, передбачає моделювання різноманітних типових для майбутньої професійної діяльності проблемних ситуацій у межах ТЗ, які б спонукали студентів як до читання тексту, так і до перевірки результатів власної читацької діяльності у процесі безпосереднього виконання ними ТЗ.

Згідно з Т.І.Трухановою [3, с. 35], реалізація регулюючої індивідуалізації у процесі навчання читання літератури за фахом полягає в урахуванні індивідуального рівня сформованості читацьких навичок й умінь студентів. Вона виявляється в тимчасовому регулюванні рівня складності завдань та вимог щодо належного рівня сформованості тієї чи іншої навички/уміння в кожного окремого студента.

З урахуванням факторів, що впливають на рівень складності будь-якого завдання, у тому числі й тестового, Т.І.Трухановою [3, с. 77] запропоновано широкий спектр прийомів реалізації регулюючої індивідуалізації процесу навчання читання фахової літератури англійською мовою студентів немовних спеціальностей. До таких прийомів належать: залучення допомоги з боку викладача на кожному з етапів роботи з текстом; регулювання складності тексту для читання; регулювання комунікативної мети читання за декількома параметрами.

З-поміж вищезазначених прийомів нами виокремлено та конкретизовано ті, які, на нашу думку, доцільно застосовувати з метою регулюючої індивідуалізації ТК рівня сформованості АМК у читанні фахової літератури студентами немовних ВНЗ. До таких прийомів належать:

- залучення опосередкованої допомоги з боку викладача у вигляді виносок/підказок із поясненнями, тлумаченнями, перекладами складних для розуміння у процесі читання фрагментів тексту. У такий спосіб індивідуально регулюватиметься

рівень мовної й предметної складності автентичних англомовних фахових текстів для читання.

- Регулювання комунікативної мети читання через встановлення різних часових меж читання, варіювання типів та видів ТЗ. Це дозволить контролювати рівень сформованості тієї чи іншої читацької навички/уміння за допомогою ТЗ різного рівня складності, значно підвищивши тим самим об'єктивність оцінювання навчальних досягнень кожного окремого студента. На нашу думку, регулювання комунікативної мети читання через орієнтацію на читання з різним ступенем розуміння тексту варто застосовувати в межах проведення ТК позааудиторного читання студентами.

Недоцільність регулювання складності тексту у цьому випадку пояснюється можливістю залучення розгалуженої системи підказок у процесі читання студентами, з одного боку, та програмними вимогами використовувати лише автентичні не модифіковані тексти для навчання та контролю рівня сформованості АМК у читанні фахової літератури англійською мовою [2, с. 9] – з іншого.

Формуюча індивідуалізація процесу навчання читання фахової літератури англійською мовою студентів пов'язана з урахуванням індивідуального рівня розвитку їхніх читацьких стратегій: когнітивних, компенсаторних та метакогнітивних [3, с. 38]. Зміст формуючої індивідуалізації навчання читання англомовної фахової літератури полягає у навчанні, корекції та вдосконаленні цих стратегій у студентів залежно від наявного рівня володіння ними.

Згідно з Т.І.Трухановою [3, с. 101–103], формування, коригування та вдосконалення компенсаторних, когнітивних та метакогнітивних читацьких стратегій у процесі навчання відбувається за рахунок коментування власних читацьких дій під час читання студентами, визначення застосованих у процесі читання стратегій, практики переносу стратегій з рідної мови під час читання англійською, пояснення важливості використання стратегій, у тому числі й через застосування різного типу пам'яток: пам'яток-алгоритмів, пам'яток-інструкцій, пам'яток-порад, пам'яток-стимулів і пам'яток-демонстрацій.

На нашу думку, в межах реалізації формуючої індивідуалізації ТК АМК у читанні фахової літератури варто враховувати не лише наявний рівень сформованості тієї чи іншої читацької стратегії в кожного окремого студента, а й рівень розвитку його тестових стратегій. Така потреба зумовлена особливостями тестування як специфічної форми контролю. Слідом за О.Й.Міхеевим [1, с. 13] під тестовими стратегіями розуміємо певні алгоритми дій, необхідні для ефективної підготовки до ТК, виконання окремих ТЗ і тесту в цілому, а також аналізу результатів тестування. Рівень володіння тестовими стратегіями окремим студентом залежить від його індивідуально-психологічних особливостей та безпосередньо позначається на результативності виконання ним тестів. Тестові стратегії залежно від етапу їх застосування у процесі тестування умовно розподіляються на такі групи:

- підготовчі тестові стратегії (виконання пробних ТЗ, ознайомлення з критеріями оцінювання, моніторинг власних результатів виконання проб-

них ТЗ, порівняння власних результатів виконання пробних ТЗ з чужими тощо);

- виконавські тестові стратегії (розуміння завдання, ознайомлення з форматом тесту, вивчення бланка відповіді, пригадування, розмірковування, критична оцінка запропонованих варіантів відповіді, пошук та виправлення помилок, стеження за плинном часу, розподіл часу на виконання окремих ТЗ, ранжування ТЗ за рівнем складності, стимулювання своєї діяльності, повна зосередженість на виконанні тесту, розподіл уваги, рефлексія тощо);
- післятестові стратегії (виправлення допущених помилок, робота над уникненням допущених помилок у майбутньому, повторне виконання ТЗ, порівняння своїх результатів із результатами інших, урахування допущених помилок, аналіз власних тестових стратегій) [1, с. 13–14].

Стосовно прийомів реалізації формуючої індивідуалізації ТК рівня сформованості АМК у читанні фахової літератури студентами немовних спеціальностей, що передбачає у даному випадку врахування рівня сформованості не лише читацьких, а й тестових стратегій, пропонуємо застосування різноманітних пам'яток-алгоритмів, пам'яток-інструкцій і пам'яток-порад, супроводження тестів вказівками щодо оптимальної послідовності й тривалості виконання ТЗ тесту, додаткове проведення спеціальних тестових методик для оцінки рівня сформованості вищезазначених стратегій у студентів, а також укладення ними самозвітів.

Види індивідуалізації ТК рівня сформованості АМК у читанні фахової літератури студентами немовних спеціальностей та шляхи їх реалізації узагальнено в таблиці 1.

**Таблиця 1**

**Індивідуалізація ТК рівня сформованості АМК у читанні фахової літератури студентами немовних спеціальностей**

Вид індивідуалізації ТК	Індивідуально-психологічні особливості, що враховуються	Шляхи та прийоми реалізації
Мотивуюча	Інтернальна/екстернальна орієнтація особистості	<ul style="list-style-type: none"> <li>• зменшення/збільшення частоти здійснення зовнішнього ТК з боку викладача;</li> <li>• створення методичного забезпечення для тестового самоконтролю;</li> <li>• залучення зовнішнього ТК виконання самостійної роботи студентів-екстерналів з боку викладача.</li> </ul>
	Пізнавальні інтереси	<ul style="list-style-type: none"> <li>• врахування читацьких пізнавальних інтересів студентів при відборі текстів для створення ТЗ;</li> <li>• моделювання різноманітних типових для майбутньої професійної діяльності проблемних ситуацій у межах ТЗ.</li> </ul>
Формуюча	Рівень сформованості читацьких стратегій: <ul style="list-style-type: none"> <li>• когнітивних;</li> <li>• метакогнітивних;</li> <li>• компенсаторних;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• залучення пам'яток-алгоритмів, пам'яток-інструкцій та пам'яток-порад;</li> <li>• укладення студентами самозвітів.</li> </ul>
	Рівень сформованості тестових стратегій: <ul style="list-style-type: none"> <li>• підготовчих;</li> <li>• виконавських;</li> <li>• післятестових.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• залучення пам'яток-алгоритмів, пам'яток-інструкцій та пам'яток-порад;</li> <li>• проведення тестових методик щодо рівня володіння тестовими стратегіями студентами;</li> <li>• включення вказівок щодо оптимальної послідовності виконання ТЗ тесту;</li> <li>• укладення студентами самозвітів.</li> </ul>
Регулююча	Рівень сформованості читацьких навичок та умінь	<ul style="list-style-type: none"> <li>• залучення опосередкованої допомоги з боку викладача у вигляді виносоч/підказок із поясненнями, тлумаченнями, перекладами складних фрагментів тексту;</li> <li>• встановлення різних часових рамок читання;</li> <li>• варіювання типів та видів ТЗ;</li> <li>• орієнтація на читання з різним ступенем розуміння тексту в умовах проведення ТК позааудиторного читання.</li> </ul>

На нашу думку, регулюючу та формуючу індивідуалізацію ТК рівня сформованості АМК у читанні фахової літератури доцільно реалізовувати паралельно. Проте прояв цих видів індивідуалізації у кожному з видів ТК варіюватиметься. Так, ступінь індивідуалізованості ТК залежить від ступеня реалізації навчальної та констатуючої функції того чи іншого виду контролю. Відповідно домінування навчальної функції у тестовому самоконтролі, зовнішньому поточному ТК, ТК позааудиторного читання та певною мірою у зовнішньому тематичному ТК вимагає посиленого застосування індивідуалізованого підходу з метою отримання об'єктивної інформації щодо успішності перебігу навчального процесу. Тоді ж як переважання констатуючої функції у зовнішньому модульному та підсумковому ТК вимагає мінімальної індивідуалізації у їхній організації.

На нашу думку, реалізація цих видів індивідуалізації якнайкраще співвідноситься із застосуванням комп'ютеризованої форми ТК завдяки її високій технологічності.

На основі всього вищевикладеного маємо можливість сформулювати такі висновки:

1. ТК рівня сформованості АМК у читанні фахової літератури студентами немовних спеціальностей як невід'ємний компонент процесу навчання англомовного читання у ВНЗ має реалізовувати мотивуючу, регулюючу та формуючу індивідуалізацію.

2. Мотивуюча індивідуалізація ТК АМК у читанні фахової літератури полягає в доборі оптимального режиму здійснення контролю навчальних досягнень студентів з інтернальним та екстернальним локусом контролю, а також в урахуванні пізнавальних читацьких інтересів студентів при відборі текстів для читання та моделюванні проблемних ситуацій у межах ТЗ.

3. Регулююча індивідуалізація ТК АМК у читанні фахової літератури виявляється у залученні опосередкованої допомоги з боку викладача, встановленні різних часових рамок читання та виконання ТЗ, варіюванні типів та видів ТЗ, а також в орієнтації на читання з різним ступенем розуміння тексту.

4. Формуюча індивідуалізація ТК АМК у читанні передбачає врахування індивідуального рівня розвитку читацьких і тестових стратегій студентів за допомогою залучення системи пам'яток, указівок щодо ефективного виконання ТЗ, укладення студентами самозвітів тощо.

Дані, наведені у публікації, можуть бути використаними для створення ефективної системи ТК рівня сформованості АМК у читанні фахової літератури в умовах КМСОНП. Подальші дослідження можуть стосуватися вивчення перспектив залучення стратегій адаптивного тестування та комп'ютерних технологій для реалізації формуючої та регулюючої індивідуалізації ТК АМК у читанні фахової літератури.

#### Література

1. Михеев А. И. Тестирование результатов обучения иностранному языку курсантов и студентов вузов : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 – Теория и методика профессионального обучения / А. И. Михеев / ГОУ ВПО “Военный институт физической культуры”. — СПб., 2007. — 25 с.

2. Програма з англійської мови для професійного спілкування / [кол. авт. : Г. Є. Бакаева та ін.]. — К. : Ленвіт, 2005. — 119 с.

3. Труханова Т. И. Индивидуализация обучения профессионально ориентированному чтению на английском языке студентов техникумов и колледжей экономического профиля : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – Теория и методика обучения: германские языки / Т. И. Труханова. — К., 2001. — 242 с.

4. Хьелл Л., Зиглер Д. Теория личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. — СПб. : Питер Ком, 1999. — 608 с. — (Серия “Мастера психологии”).

5. Яковлева М. Ю. Рейтинг-контроль как комплексная система контроля учебного процесса в вузе : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 — Общая педагогика, история педагогики и образования / М. Ю. Яковлева. — Ставрополь, 2002. — 165 с.

---

#### INDIVIDUALIZED APPROACH TO READING COMPETENCE TESTING OF NON-LINGUISTIC STUDENTS

T.Korol

The types and methods of individual approach to testing reading competence of the students majoring in non-linguistic specialties are determined in the given article.

Key words: individual approach, testing, types of assessment, method, competence,

УДК 377.8

## ПУТИ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ АВТОНОМИИ В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

**Ковалева И.Б.**

*У статті розглядаються шляхи посилення навчальної автономії студента у контексті розробки нових стандартів освіти.*

*Ключові слова:* навчальна автономія, навчальні стратегії, самокероване навчання.

*В статье рассматриваются пути усиления учебной автономии студента в контексте разработки новых стандартов образования, проводится анализ оптимальных для такой модели образования психолого-педагогических характеристик, предлагаются возможные пути реализации программы.*

*Ключевые слова:* учебная автономия, учебные стратегии, самоуправление в учебном процессе.

В настоящее время, когда в мире все актуальнее становятся вопросы интеграции, когда ученые разных стран объединяют свои усилия для решения глобальных проблем, как никогда остро встает вопрос переосмысления существующих национальных стандартов образования. Очевидно, что реформы, имеющие локальный и бессистемный характер, обречены на провал, а значит, перспективны лишь концепции, общие для групп стран, например, стран Европы, или для всего мирового сообщества.

Наметились основные мировые тенденции развития образования, одной из которых является необходимость перехода современного студента от послушания к инициативности. Условия современной жизни диктуют важность предприимчивости, мобильности, готовности к быстрому решению различных проблем. Послушный и исполнительный студент, выполняющий все задания в установленный срок и не задающий лишних вопросов, был идеалом вчера. Сегодня нужно поддерживать инициативность, а при ее отсутствии целенаправленно и последовательно формировать самостоятельность и способность отвечать за собственные действия. Данный тезис имеет особое значение в контексте развития учебной автономии студента высшей школы, о которой и пойдет речь в статье.

**Целью данной статьи** является рассмотрение понятия учебной автономии в контексте выработки новых современных стандартов высшего образования, созвучных международным. Мы также затрагиваем личностные и психолого-педагогические характеристики, необходимые для успешного освоения студентом учебной программы, и предлагаем возможные пути повышения мотивированности и, как следствие, автономности студента.

В современной педагогической литературе неоднократно обсуждался вопрос о необходимости усиления степени автономии учащихся школ и студентов вузов (А.А.Леонтьев, Г.М.Бурденюк, И.Л.Бим, Е.Н.Соловйова). При этом сам термин “автономия” трактуется разными учеными по-разному. Одна группа авторов ассоциирует автономию с самостоятельностью. Речь идет о свободе выбора места и времени выполнения учебных программ без присутствия преподавателя. Вторая группа педагогов трактует понятие “автономия” как ответственность студента за процесс обучения и его результат.

Третья трактовка данного термина такова: автономен тот студент, который умеет учиться. В этом случае имеет место сужение понятия до одной из положительных характеристик. Хотя умение усваивать учебный материал, безусловно, очень ценное для студента качество, нельзя забывать о необходимости грамотно планировать прохождение учебного плана.

Значит, понятие “учебная автономия” шире, чем понятие “учебная самостоятельность”. Оно включает в себя выбор того, как следует учиться, а также что и когда нужно выучить для достижения поставленной цели. Понятно, что при развитии автономии студента преподаватель уходит на задний план, но речь не идет о его полном отсутствии. Ведь именно преподавателем составляется учебная программа, различные тестовые задания с критериями их оценивания, предлагаются соответствующие средства обучения. Без всех этих составляющих такая модель обучения не может существовать. Даже современное дистанционное образование предполагает и реальные контакты между студентом и преподавателем-консультантом, и систематическую обратную связь в виде вы-



полнения контрольных работ, обмена электронными письмами, участия в интернет-конференциях.

Какова же основная цель автономного обучения? Исследования, проведенные в целом ряде европейских стран, подтверждают, что 20–60% вчерашних школьников, становясь студентами вузов, не справляются с университетскими учебными задачами и показывают неудовлетворительные результаты в первую экзаменационную сессию. Основной причиной данной ситуации является то, что в школе ученики привыкли быть “ведомыми” учителем, а в университете им приходится самим планировать свою учебу, соблюдать сроки сдачи тестов и экзаменов, справляться с большим объемом информации, отбирая главное и второстепенное. Первокурсники сталкиваются с необходимостью проводить самооценку эффективности своей учебной деятельности, быть инициаторами посещения консультаций строго в установленное время, другими словами, нести ответственность за результаты собственной учебной деятельности [4, с. 53].

Кроме вышеперечисленных психологических и поведенческих трудностей, являющихся общими для студентов различных специальностей, студенты, изучающие иностранную филологию, имеют еще дополнительные сложности, связанные со спецификой изучения иностранного языка. Британские филологи Д.Рубин и И.Томпсон перечисляют не менее четырнадцать характеристик, отличающих перспективного студента-филолога. Среди них называются: позитивное отношение к поставленным задачам, креативность, сообразительность, умение извлекать пользу из работы над собственными ошибками и работать с контекстом [6].

Психолингвистические особенности студентов также различны, их влияние, особенно на начальном этапе обучения, нельзя недооценивать. Британский методист Т.Райт описывает четыре основных типа студентов, чаще всего встречающиеся в языковых группах [8]:

- **“энтузиаст”**, считающий преподавателя “живым справочником” и сконцентрированный на достижении целей, поставленных перед группой;
- **“оракул”**, внимание которого также направлено на преподавателя, но более ориентированный на достижение собственных целей;
- **“участник”**, приоритетами для которого являются групповая солидарность и общие цели;
- **“бунтарь”**, использующий помощь языковой группы для получения необходимой информации, но преследующий свои собственные цели.

Австралийский лингвист, К.Уиллинг, работающая с группами взрослых, предлагает следующие описания различных подходов к изучению языка [7]:

- **“конвергенты”** – прагматичные аналитики, независимы, уверены в собственных способностях, имеют свой подход к изучению языка;
- **“конформисты”** – предпочитают хорошо организованных преподавателей, следуют инструкциям, нуждаются в лидере, прекрасно работают над заданиями, не требующими общения;
- **“конфетные студенты”** – похожи на конформистов, хорошо познают на собственном опыте, предпочитают групповую работу, различные игры, в целом, коммуникативный подход к изучению языка;

- **“общительные студенты”** – сфокусированы на использовании всего узнаваемого, очень активны в общении с носителями языка, не боятся рисковать, выступая инициаторами различных проектов, занимаясь такими проектами без руководства преподавателя.

Учитывая психолингвистические особенности студентов при составлении учебных программ, предлагая им различные пути достижения цели, возможность выбрать наиболее подходящие виды языковой деятельности, преподаватель облегчает процесс адаптации студента в вузе и создает предпосылки для его дальнейшей успешности.

Однако совсем немаловажной характеристикой зарубежных методисты считают культурные предпосылки, являющиеся отражением учебных методик, используемых в Великобритании, Австралии и США. В соответствии с этими методиками студент самостоятелен, полагается на самого себя, то есть снова встает вопрос о важности автономии студента. Как бы не был талантлив преподаватель, студенты никогда не выучат иностранный язык, если не будут работать над достижением этой цели во время занятий и самостоятельно, покидая университетскую аудиторию. Задачей преподавателя является предложить студентам возможные виды самостоятельной работы. Можно дать студентам возможность сначала заполнить небольшие анкеты, позволяющие оценить трудность или важность для них различных видов речевой деятельности.

**How difficult do you think each of these language areas are?**

**Give a score from 0 (very easy) to 5 (very difficult). Say why you have given each score.**

Language area	Score (0-5)	Comment
Grammar		
Words and phrases		
Pronunciation		
Listening		
Reading		
Writing		
Speaking		

Подобная оценка самими студентами своих слабых и сильных сторон поможет на следующем этапе выработать персональный план работы над изучением языка. Так, совершенствуя навыки в чтении, студент, слабо знающий грамматику, может дополнительно выписывать сложные для него грамматические структуры, а студент, нуждающийся в расширении словарного запаса, может отчитываться по 10–15 новым словам, выученным им ежедневно.

Следующим этапом повышения сознательности, мотивированности и, как следствие, автономности студента может стать выбор вида домашней работы, которую он считает наиболее эффективной. Например, отбор интересных статей для последующего обсуждения на занятии или представленные реальных разговорных формул и речевых ситуаций из фильмов или телевизионных передач.

Последовав опыту некоторых американских и европейских университетов, вуз может пойти даль-

ше по этому пути и создать так называемые “центры самообразования” или “открытые центры обучения” (self-access centre) (SAC). Такие центры – это аудитории, предлагающие студентам возможность самостоятельно или небольшими группами работать с различными учебными или дополнительными материалами: от словарей и справочников до аудио- и видеоматериалов. В идеале такие центры оснащены компьютерами и имеют доступ к Интернету и всем предоставляемым Интернетом возможностям.

Задача “открытых центров обучения” в том, что студент может заниматься в них в учебное время вместе со своей языковой группой, либо в свободное время. Совсем необязательно делать это систематически, но важно, чтобы студент научился самостоятельно совершенствовать свои знания, используя для этого предоставленные материалы. Студенты младших курсов могут получать консультации от студентов старших курсов, выполняющих функции консультантов-ассистентов. Вуз сам может разработать внутреннюю систему поощрений студентов, регулярно посещающих такие центры и участвующих в сборе материалов для них.

“Открытые центры обучения” или другие подобные новшества призваны облегчить процесс обучения как для преподавателя, так и для студента, в связи с тем, что многие вузы поступательно уменьшают объем аудиторной работы, увеличивая объем самостоятельной работы с литературой. В ряде университетов намечается тенденция усиления академических свобод, а значит, и доли ответственности студентов за конечный результат образования. Внедряется в жизнь кредитно-модульная система обучения, начат постепенный переход на многоступенчатую модель высшего профессионального образования в соответствии с Болонскими договоренностями.

Современные требования об усилении автономии студентов неразрывно связаны с новыми требованиями к учебно-методическому обеспечению курса или учебной дисциплины. Вуз и каждый преподаватель должен быть готов к тому, что:

- содержание учебных программ, формы и содержание контроля должны стать открытыми и доступными для студентов;
- преподаватель должен отказаться от роли единственного источника информации;
- он должен выступать в роли консультанта и помощника в учебной деятельности студента;

- преподаватель обеспечивает студента необходимыми учебными материалами и технологиями работы с ними;

- стимулирует развитие умений студентов в их самоконтроле либо взаимоконтроле достигнутых результатов.

При этом далеко не каждый студент сможет с легкостью обучаться в условиях автономной модели образования. Это заметно уже в процессе внедрения модульно-рейтингового обучения: некоторые студенты с легкостью набирают количество баллов, достаточное для прохождения формы контроля автоматически, у них появилось больше возможностей повысить свои оценки. Это статистически подтверждается повышением среднего балла во многих группах. С другой стороны, некоторые студенты никак не могут перешагнуть барьер минимального удовлетворительного оценивания. И это логично, ведь в основе готовности к автономии рассматриваются несколько необходимых умений или способностей:

- умение сконцентрировать внимание на поставленных целях и задачах образования в целом или его отдельного этапа;

- самому управлять процессом собственного образования;

- контролировать и оценивать динамику своего развития, соблюдать определенные сроки сдачи экзаменов и зачетов;

- не потерять уверенности в своих силах в стрессовой ситуации и т.д.

Еще одной причиной необходимости усиления автономии студентов является то, что студент, не освоивший такую форму обучения, никогда не станет ее сторонником, став преподавателем, и не будет готов внедрять автономное обучение своего предмета в школе. Подобную готовность можно назвать главным условием успешности внедрения автономии на уровне реальной практики учебного процесса в средней школе.

**Таким образом,** необходимость в повышении уровня автономии студента очевидна и обусловлена как международными, так и внутренними изменениями в концепции высшего образования. Наши органы управления образованием, ученые-методисты и университеты постепенно внедряют автономную модель образования, перенимая прогрессивный опыт зарубежных коллег и предлагая собственные пути реализации этой программы. Нужно признать, что Украина находится в самом начале этого пути и, прилагая совместные усилия, еще многое предстоит сделать в этом направлении.

## Литература

1. Бим И. Л. Педагогический вуз: состояние и проблемы / И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Т. Е. Сахарова // Иностранные языки в школе. — 1996. — № 2. — С. 17.
2. Бурденюк Г. М. Управление самостоятельной учебной деятельностью при обучении иностранным языкам взрослых: автореф. докторской диссертации / Г. М. Бурденюк. — М., 1993.
3. Леонтьев А. Н. Общая методика обучения иностранным языкам. — М.: Рус. яз., 1991. — 360 с.
4. Соловйова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловйова. — М.: АСТ: Астрель, 2008. — 272 с.
5. Harmer J. The Practice of English Language Teaching / J. Harmer. — Pearson Education Limited, 2003. — 370 p.
6. Rubin J. How To Be a More Successful Language Learner / J. Rubin, I. Tompson. — L.: Heinle and Heinle, 1982. — 267 p.
7. Willing K. Learning Styles In Adult Migrant Education / K. Willing. — Adelaide, 1987. — 160 p.
8. Wright T. Roles Of Teachers and Learners / T. Wright. — Oxford University Press, 1987. — 135 p.

---

## **ROUTES TO LEARNER AUTONOMY IN UP-TO-DATE UNIVERSITY EDUCATION**

**I.Kovalyova**

To compensate for the limits of the classroom time and to counter the passivity that is the enemy of true learning, students need to develop their own learning strategies, so that as far as possible they become autonomous learners. Attitudes to self-directed learning are frequently conditioned by the educational culture in which students have studied or are studying. Some students will be more successful than the others as autonomous learners because of their learning style. Despite such variation a developing teacher can promote autonomous learning in a number of ways.

Key words: learning strategies, autonomous learners, self-directed learning.

УДК 811.161.2'373

## СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ТА ФУНКЦІОНУВАННЯ СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКИХ ТЕРМІНІВ-АБРЕВІАТУР У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Помігуєва Л.П.

*У статті висвітлюються актуальні питання специфіки формування та функціонування сільськогосподарських термінів-аббревіатур у сучасній англійській мові. Обґрунтовується потреба подальшого вивчення та систематизації терміносистем комп'ютерних і сільськогосподарських наук. Визначаються та характеризуються наукові підходи до формування аббревіатур.*

*Ключові слова:* термін-аббревіатура, сільське господарство, формування, терміносистема.

*В статье освещаются актуальные вопросы специфики формирования и функционирования сельскохозяйственных терминов-аббревиатур в современном английском языке.*

*Ключевые слова:* термин-аббревиатура, сельское хозяйство, формирование, терминсистема.

Із початком нового тисячоліття зростають професійні та науково-професійні зв'язки з зарубіжними спеціалістами, необхідність безпосереднього обміну науково-технічною інформацією. Розвиток технологій набув нових обертів. Унаслідок цього у сучасному житті кожна людина хоча б іноді користується різними пристроями, які полегшують спілкування або ж виконання певної роботи та задоволення власних потреб. Це такі пристрої, як мобільні телефони, комунікатори, автоматизовані пристрої, програмовані сільськогосподарські машини, автомобільні навігаційні системи та ін. Багато людей уже й не уявляють життя без цих технологічних новинок, та часто використовують їх у повсякденному житті.

Такий активний процес технологічного розвитку спровокував появу багатьох неологізмів, які поширилися та затвердилися у мовах різних країн. Особливо це стосується персонального комп'ютера, який управляє всіма технологічними системами, внаслідок використання якого виникло безліч жаргонізмів та професіоналізмів, які вже зараз широко вживаються користувачами ПК під час управління с/г машинами та продовжують поповнювати словниковий склад багатьох мов. Автоматизовані сільськогосподарські системи знаходяться у тісній співпраці з комп'ютерним управлінням.

Хоча на початку своєї популярності сільськогосподарські системи та комп'ютер не часто використовувалися простими користувачами, а частіше застосовувалися на виробництві або у різних розробках. Але пізніше, із появою мобільного зв'язку

та виникненням доступних операційних систем, вони стали справді широко використовуватись у повсякденному житті.

Переконавшись у ефективності використання таких пристроїв, почало з'являтися усе більше користувачів персонального комп'ютера у системах управління автоматизованих пристроїв та машин. Але цей процес освоєння нової технології був повільним на перших етапах через незрозумілість алгоритму користування комп'ютером та великої кількості нової лексики, яка безпосередньо була задіяна у процесі користування комп'ютером.

Таким чином, виникла потреба у тлумаченні та роз'ясненні таких нововведень. Видання різних технічних словників полегшило сприйняття нової лексики та специфічних текстів. Завдяки активній праці перекладачів сьогодні ми можемо без особливих труднощів користуватися персональним комп'ютером та іншими високотехнологічними пристроями.

Переклад сільськогосподарських текстів та їх складових – термінів (аббревіатур, скорочень та ін.) справді є актуальною темою й сьогодні. Оскільки процес поширення новітніх технологій продовжується, виникнення нової лексики та потреба у її тлумаченні залишається.

Науково-технічна література є сферою широкого вживання різних скорочень – як тих, що увійшли до мови і зафіксовані у словниках, так і авторських, оказіональних, що створені тільки на конкретний випадок і зафіксовані лише в одному тексті. У деяких видах текстів скорочення іноді становлять 50% усіх слововживань та 15% словниково-

вого складу. З точки зору їхнього перекладу зазначений розподіл скорочень доцільний тому, що останні, як правило, мають свої відповідні повні форми у конкретному тексті, що перекладається, і їхнє розуміння, звичайно, не викликає труднощів, тоді як при перекладі перших іноді можуть не допомогти й перекладні словники скорочень, якщо вони не містять потрібного скорочення.

За визначенням скорочення є ширшим поняттям, ніж акронім або аббревіатура. Скорочення – це такий спосіб словотвору, суть якого полягає у відсіканні частини основи, що або збігається зі словом, або являє собою словосполучення, об'єднане загальним змістом. Скорочення прийнято класифікувати на лексичні й графічні. До лексичних відносять усічені слова (*clipped or stump words*) і акроніми (*initial words or acronyms*). Скорочуватися можуть будь-які фрагменти слова не залежно від морфемних границь.

Абревіатура (лат. *Abbrevio* – скорочую) – складноскорочені слова, утворені з перших літер або з інших частин слів, що входять до складу назви чи поняття. Вживаються в усній та писемній мові. Аббревіатури називають також акронімами (від грец. *βκςπτ* – “найвищий, крайній” та *βνхмпт* – “ім'я”) [10, с. 76].

Щодо застосування терміна “акронім” існують різні думки: за однією, акронімами називають будь-які слова, складені з перших літер чи частин слів у скорочуваному словосполученні, за іншою – тільки такі, що вимовляються як цілісні слова, а не як послідовність назв літер.

Варто виділити основні види аббревіатур та скорочень і звернути увагу на їх побудову та особливості.

Найчастіше зустрічаються кінцеві усічення типу *exam*, *doc*, *gym* (з *examination*, *doctor*, *gymnasium* відповідно). Усічення типу *plane*, *phone* (з *airplane*, *telephone*) називаються початковими, а приклади *frig* або *flu* (з *refrigerator*, *influenza*) ілюструють так звані кінцево-початкові усічення. Значна частина отриманого в результаті слова залишається незмінною, хоча стилістична належність змінюється у бік зниження. Можливі й деякі орфографічні зміни (*mike* – *microphone*, *ambish* – *ambition*, etc.).

Процес словотвору може не закінчуватися усіканням, а може ускладнюватися, наприклад, субстантивацією, якщо скорочує слово, що входило до словосполучення. Наприклад, усічення слова *zoological* у сполученні *zoological garden* при подальшій субстантивації привело до появи слова *zoo*; аналогічним прикладом служить американське *movie* (*moving pictures*).

Скорочення кожного зі слів відбувається, як зрозуміло із визначення, тільки одним способом – кінцевим усіканням. Орфографічно акроніми також однозначні, являючи собою сполучення великих літер.

Графічні скорочення також численні й уживаються для позначення мір, одиниць або величин (*kg*, *km*, *mph*, *Dr*, *Mr*, etc.). Умовність такого типу скорочень проявляється у тому, що в усному мовленні вони відтворюються повністю. Особливу підгрупу становлять графічні. До цієї групи відносяться широковідомі скорочення:

i.e. (латинське *id est*, англійське *that is*);  
e.g. (латинське *exempli gratia*, англійське *for example*);

etc. (латинське *et cetera*, англійське *and so on*).

До того ж типу скорочень відносяться й прийняті на письмі позначення деяких грошових знаків, наприклад: лат. *libra*, англ. *pound*; лат. *denarius*, англ. *penny* і т.д.

Напівскорочення близькі до символів, що підтверджується й широким поширенням слова *X-mas*, перша частина якого не що інше, як заміна імені *Christ* символом хреста.

Коли мова йде про скорочення, слід також згадати:

а) використання приголосних (першої і останньої або першої, середньої і останньої) для скорочення слова: *ctr* (*centre*); *fwd* (*forward*); *jr* (*junior*); *shgt* (*shortage*); *rqs* (*requirements*); *ppd* (*prepaid*);

б) використання початкового складу: *libs* (*liberals*) – ліберали; *dept* (*department*) – департамент; *nukes* (*nuclear weapons*) – ядерна зброя;

в) змішані скорочення: *ALGOL* (*Algorithmic Language*) – алгол алгоритмічна мова); *ATM machine* (*automated teller machine*) – банкомат; *E-mail* (*Electronic mail*) – електронна пошта; *M-way* (*Motorway*) – автошлях; *X-rays* – рентгенівські промені.

Літери в якості складових частин неологізмів можуть і не бути скороченням. Вони самі по собі що-небудь позначають: *U-turn* – розворот машини на 180 градусів, тобто у вигляді літери *U*; *Y-intersection* – перехрестя доріг у вигляді літери *Y*; *X-ing* (*Crossing*) – перехід.

Скорочення також використовуються в діловій переписці, наприклад: *cc* (*carbon copy* – копія); *RSVP* (аббревіатура французького вислову *rezpondez s'il vous plait* – прошу відповісти); *ASAP* (*as soon as possible*) – як найшвидше.

Нарешті, скорочення із літер і цифр стали використовувати для вираження слів і навіть цілих фраз, які співпадають за звучанням із назвою літер і цифр: *4U* – *for you*; *B2B* – *business to business*; *B4U* – *before you*; *ICQ* – *I seek you*; *4X* – *forex* (*foreign exchange*).

У кожній сфері діяльності існують свої скорочення. Перекладач, який спеціалізується в тій або іншій галузі, повинен слідкувати за появою нових скорочень і поновлювати свого активного словника аббревіатур.

Унаслідок дуже тісного зв'язку усної та писемної форми мови іноді дуже важко розрізнити усічення, створені в усному мовленні, від графічних аббревіатур. Тим більше, що останні все частіше з'являються в усному мовленні і широко використовуються у спілкуванні.

Деякі скорочення, однак, з'являються в обох формах: *EPA and E. P. A.* (*Environment Protection Agency*). Такі слова, сформовані з початкової літери або літер від кожної із послідовних частин словосполучення, мають два можливих типи орфоепічної кореляції між писемними й розмовними формами.

Якщо скорочена писемна форма пишеться та читається як звичайне англійське слово, то сформоване у такий спосіб слово називається акронім. Акроніми стали настільки популярними, тому що

вони ілюструють роботу лексичної адаптивної системи.

Інші приклади початкових скорочень із збереженням буквеного читання: S.O.S. [ˈesˈouˈes] – Save Our Souls – кодівий сигнал надзвичайної небезпеки.

Передача англійського скорочення еквівалентним українським скороченням, наприклад: CAD (Computer-Aided Design) – САПР (Система автоматизованого проектування).

Отже, після опрацювання необхідної термінології, яка використовується у роботі, варто перейти до визначення особливостей перекладу сільськогосподарських текстів, а саме абревіатур та скорочень.

Сільськогосподарська лексика англійської мови має специфічні особливості. Одна з них – притаманність деяким комп'ютерним термінам “образності” [11, с. 125]. Хоча в цілому науково-технічні тексти характеризуються відсутністю емоційності та образності, деякі сільськогосподарські терміни мають яскраво виражений відтінок конкретної образності англійської мови, наприклад, термін *mouse*, що позначає пристрій для регуляції пересування курсору управління машиною, зовні дійсно нагадує мишу.

Даючи характеристику сільськогосподарської терміносистеми, не можна не сказати про динаміку її розвитку, інтенсивність її збагачення новими лексичними одиницями. Бурхливий розвиток нової сільськогосподарської техніки спричинив активізацію номінативних процесів, у результаті яких утворилася і продовжує утворюватися велика кількість лексичних одиниць термінологічного характеру.

Особливістю сільськогосподарських термінів є те, що вони, на відміну від інших технічних термінів, у результаті глибокого проникнення комп'ютерної техніки у всі сфери життя суспільства поступово втрачають вузькоспеціальний характер функціонування та стають здобутком загальнолітературної мови.

Таким чином, у другій половині ХХ століття інформаційна революція спричинила формування та бурхливий розвиток сільськогосподарсько-комп'ютерної терміносистеми. У 80–90-ті роки вона збагатилася великою кількістю лексичних інновацій, які, на думку лінгвістів, складають 10% від кількості усіх неологізмів, створених за цей час [7, с. 371].

Основними вимогами до перекладу термінів є повне збереження семантичного наповнення одиниці перекладу. Складність перекладу науково-технічних текстів, а саме переклад термінів, полягає у розкритті та передачі засобами української мови іншомовних реалій. Було б неправильно говорити про переклад термінів як таких. Обов'язковою умовою повноцінного перекладу будь-якого спеціального тексту, особливо науково-технічного, є повне розуміння його перекладачем. Механічне заучування термінів, без проникнення у їх сутність, без знання самих явищ, процесів та механізмів, про які йдеться в оригіналі, може призвести до грубих помилок у перекладі. Перекладач повинен детально вивчити ту галузь науки і техніки, в якій він працює. Тільки тоді він зможе сміливо користуватися відповідними термінологічними словниками.

Однак у спеціальному тексті нерідко буває елемент новизни, який є особливо цікавим для чита-

ча, але пов'язаний із вживанням нових термінів, ще не зафіксованих у словниках. Зрозуміло, що такі випадки можуть створювати серйозні проблеми для перекладача. Основна умова подолання цих труднощів полягає у детальному аналізі описуваного явища і передачі його термінами, що вже є усталеними в науці. Актуальні наукові проблеми, найновіші технічні винаходи і відкриття висвітлюються у друкованих виданнях і перш за все – у періодичних виданнях, до яких і повинен звертатися перекладач. Будь-який науковий текст характеризується певною повторюваністю термінів. Тому для правильної передачі значення незнайомого і відсутнього у словниках терміна або термінологічного сполучення дуже важливо врахувати і співставити всі випадки його вживання в даному тексті і лише після цього спробувати з'ясувати значення терміна шляхом ознайомлення із спеціальною літературою з даного питання. Велику допомогу перекладачеві може надати уже існуюча перекладна література з даного питання, особливо якщо є можливість порівняти оригінал і переклад.

Таким чином, було визначено, що основними шляхами перекладу термінів є транслітерація/транскрипція, калькування, експлікація та переклад на основі аналогії [4, с. 55].

Транслітерація і транскрипція при перекладі комп'ютерних термінів рідко бувають у чистому вигляді, частіше використовується транскрипція із збереженням елементів транслітерації (напр., *mashine* (машина), *tractor* (трактор), *computer* (комп'ютер)). Серед прикладів чистої транскрипції можна навести терміни *cache* (кеш), *slash* (слеш), *BASIC* (Бейсик). Приклади транслітерації більш чисельні: *port* (порт), *adapter* (адаптер), *assembler* (асемблер), *cursor* (курсор), *supervisor* (супервізор).

Якщо транслітерація/транскрипція використовується в основному при перекладі окремих слів-термінів, то переклад термінологічних словосполучень здійснюється більше засобами калькування та експлікації.

Калькування – це засіб перекладу лексичної одиниці оригіналу шляхом заміни її складових частин (морфем або слів) їх лексичними відповідностями у мові перекладу [7, с. 173]. Калькування використовувалося при перекладі таких термінологічних словосполучень, наприклад, як: *process-handling procedure* (процедура управління процесом); *peer view instances* (рівноправні екземпляри видимого елемента); *disk storage* (дисківа пам'ять); *current drive* (поточний дисковод); *image recognition* (розпізнання зображення). Калькування є виправданим при перекладі термінологічних словосполучень тоді, коли складові елементи цих словосполучень уже посіли певне місце у термінологічній системі мови перекладу і є доступними для розуміння спеціалістів.

У випадку, коли словосполучення складається з термінів, які ще не ввійшли у вжиток у певній галузі науки чи техніки на мові перекладу і потребують свого тлумачення, використовується експлікація.

Експлікація (описовий переклад) – це лексикограматична трансформація, при якій лексична одиниця мови-оригіналу замінюється словосполучен-

ням, яке дає пояснення або визначення даної одиниці [7, с. 185]. Експлікація є надзвичайно продуктивним засобом перекладу комп'ютерних термінів, оскільки бурхливий розвиток сфери інформаційних технологій не дозволяє багатьом термінам своєчасно знайти свої еквіваленти й закріпитися у мові перекладу. За допомогою експлікації перекладаються багатокomпонентні термінологічні словосполучення, як, наприклад: *native mode* – режим роботи у власній системі команд; *processor-specific code* – програма, прив'язана до певного процесора; *pop-mouse program* – програма, яка не підтримує роботу з мишкою; *business application* – програма комерційних розрахунків; *nucleus* – ядро операційної системи.

Продуктивність експлікації при перекладі українською мовою також пояснюється розбіжностями у засобах творення слів та словосполучень. В англійській мові, аналітичній за своєю структурою, переважають багатокomпонентні безприймникові словосполучення, що не є притаманним українській мові і створює певні труднощі в процесі перекладу. Труднощі при перекладі багатокomпонентних словосполучень часто усуваються за допомогою калькування зі зміною послідовності компонентів словосполучення. Пор.: *CSMA/CA* (*Carrier Sense Multiple Access/collision Avoidance*) – колективний доступ із контролем несущої і вилученням конфліктів; *BIOS* (*Basic Input/Output System*) – базова система вводу-виводу; *DMA* (*Direct Memory Access*) – прямий доступ до пам'яті.

Перевагою калькування перед експлікацією є те, що експлікація багатослівна, а у випадку калькування кожному елементу словосполучення мовою оригіналу відповідає один елемент словосполучення мовою перекладу, отже, реалізується принцип економії мовних засобів. Іноді експлікація діє сумісно з калькуванням, як, наприклад: *MS-DOS* (*MicroSoft Disk Operating System*) – дискова операційна система фірми Microsoft; *EISA* (*Extended Industry Standard Architecture*) – розширений промисловий стандарт (шинної) архітектури. Лексичні одиниці української мови, так само, як і англійської, розвивають нові значення для позначення нових понять і об'єктів.

Прикладами функціонування лексичних одиниць у новому лексико-синтаксичному варіанті є такі терміни, як мультиплікація “оживлення”, меню “список команд”, програма “комп'ютерна”. Більшість із цих новотворів пройшла синхронний шлях разом з англійськими термінами у процесі розвинення нового значення, тому точніше було б вважати, що було запозичене нове значення, а не лексична одиниця.

Таким чином, термінологічна система галузі інформаційних технологій має динамічний характер, про що свідчить виникнення нових лексичних утворень для позначення інноваційних розробок у цій галузі.

Інтенсивний розвиток науки і техніки разом із глобалізаційними процесами у сучасному суспільстві приводять до збагачення термінологічної системи української мови словами і словосполученнями, пов'язаними зі сферою інформаційних технологій. На жаль, процеси створення спеціальних лексикографічних джерел також ма-

ють повільний характер і сучасним перекладачам і професіоналам з інформаційних технологій бракує спеціальних словників.

Номінативні процеси у галузі інформаційних технологій функціонують у мовах усіх технічно розвинених країн світу. Запозичення нових термінів є проявом інтегративних процесів, що відбуваються у межах науки, техніки та економіки різних країн, і основою світової глобалізації.

У текстах сільськогосподарської тематики часто зустрічаються скорочення, аббревіатури, утворення яких є наслідком прагнення до скороченості і чіткості.

Серед скорочень, що є одиницями комп'ютерної терміносистеми, яка використовується для керування програмованою сільськогосподарською технікою, можна назвати, наприклад, аббревіатури *PC* < *personal computer* (персональний комп'ютер), *VR* < *virtual reality* (світ, штучно створений за допомогою комп'ютерної техніки), *CLS* < *Clear Screen* (клавіша, що виконує наказ “очистити екран”); акроніми *TELEX* < *teletypewriter exchange* (телекс), *DIVOL* < *digital-to-voice translator* (переклад цифрового коду на мовлення); скорочення, що являють собою перші склади слів: *DEL* < *delete* (клавіша, що призначається для ліквідації знака), *INS* < *insert* (клавіша для вставки символу), *avail* < *availability* (коефіцієнт готовності), *therm* < *thermistor* (терморезистор); скорочення, що являють собою “стислі” утворення, наприклад, *comptr* < *comptometer* (комптометр), *TPWR* < *typewriter* (пристрій для друкування). Скорочення слова *electronic* до літери *e* зустрічається у термінах *e-mail*, *e-cash*, *e-data*, *e-mall* [2, с. 91].

Термінологічні словосполучення часто використовуються у вигляді аббревіатур/акронімів, більшість із яких є загальноновживаними у галузі інформаційних технологій. Скорочення як засіб утворення слів залишається одним із найбільш продуктивних у сучасній англійській мові, що пояснюється тенденцією до збільшення темпу життя і до економії мовних засобів.

Наявність акронімів є однією з типологічних ознак, притаманних науково-технічному типу тексту. Акроніми є одним із видів економії мовних засобів і сприяють компресії інформації на лексичному рівні, що є функціонально виправданим у межах науково-технічних текстів.

Відомо, що спілкування в комп'ютерній мережі відбувається переважно в писемній формі, поряд із звичайними використовуються і незвичні форми посилення експресивності. Наприклад: 2 замість *too*, *to*; B замість *be*; 4 замість *for*; 2B замість *to be*; B4 замість *before*.

Тенденція до переходу таких слів із жаргонної до загальноновживаної лексики є ще однією ілюстрацією глобалізаційних процесів, які охоплюють усі прошарки суспільства. Прикладами комплексної дії двох засобів словотворення є такі лексичні одиниці:

*dirname* (*directory name*) – скорочення + композиція;

*netiquette* (*network etiquette*) – скорочення + композиція;

*backtab* (*back tabulation*) – скорочення + композиція.

Проаналізувавши особливості комп'ютерних текстів, варто зазначити, що їм притаманна спе-

цифічна структура та присутність великої кількості термінів, а особливо абревіатур та скорочень, які часто можуть мати декілька значень.

Серед граматичних відмінностей потрібно виділити особливості граматичної будови мови. Так, в англійських фахових текстах значно частіше, ніж в українських, уживаються форми пасивного стану та неособові форми дієслова, дієприкметникові звороти й специфічні синтаксичні конструкції, особові займенники першої особи однини та одночленні інфінітивні й номінативні речення.

При перекладі текстів, а саме абревіатур та скорочень, варто ознайомитись із текстом та зрозуміти його суть. Механічне заучування термінів, без проникнення у їх сутність, без знання самих явищ,

процесів та механізмів, про які йдеться в оригіналі, може призвести до грубих помилок у перекладі. Перекладач повинен детально вивчити ту галузь науки і техніки, в якій він працює. Тільки тоді він зможе сміливо користуватися відповідними термінологічними словниками.

Варто зазначити, що у сільськогосподарсько-комп'ютерному тексті нерідко буває елемент новизни, який є особливо цікавим для читача, але пов'язаний із вживанням нових термінів, ще не зафіксованих у словниках. Зрозуміло, що такі випадки можуть створювати серйозні проблеми для перекладача. Основною умовою подолання цих труднощів полягає у детальному аналізі описуваного явища і передачі його термінами, що вже є усталеними в науці.

### Література

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод / Л. С. Бархударов. — М. : Международные отношения, 1975. — 240 с.
2. Галичкина Е. Н. Специфика компьютерного дискурса / Е. Н. Галичкина. — Волгоград, 2001. — 312 с.
3. Зацний Ю. А. Новая общественно-политическая лексика и фразеология английского языка / Ю. А. Зацний, В. Н. Бутов. — Запорожье : ЗГУ, 2000. — 198 с.
4. Карабан В. І. Посібник-довідник з перекладу англійської наукової і технічної літератури на українську мову. — К. : Політична думка, 1997. — 300 с.
5. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) : [учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз.] / В. Н. Комиссаров. — М. : Высш. шк., 1990. — 253 с.
6. Лилова А. Введение в общую теорию перевода / А. Лилова. — М. : Высшая школа, 1995. — 256 с.
7. Носенко И. А. Пособие по переводу научно-технической литературы с английского языка на русский / И. А. Носенко, Е. В. Горбунов. — М. : Высшая школа, 1974. — 125 с.
8. Швейцер А. Д. Теория перевода. Статус, проблемы, аспекты / А. Д. Швейцер. — М. : Наука, 1988. — 364 с.
9. Glendinning E. H. Basic English for Computing / E. H. Glendinning, J. McEwan. — Oxford University Press, 2001. — 340 p.
10. English-Ukrainian Computer Glossary and Short Glossary of Audio-Visual Technology / [compiled by: Peter Fedynsky, Tamara Horodysky, Teresa Kikena, Richard Robin]. — Canadian Institute of Ukrainian Studies Press. University of Alberta. Edmonton, 1990. — 30 p.
11. Hornby A. S. Oxford Advances Learner's Dictionary : Ed. J. Crowther / A. S. Hornby. — Oxford University Press, 1995.
12. Longman dictionary of contemporary English. — Pearson Ed., 2005.

---

## AGRICULTURAL TERMS AND ABBREVIATIONS FORMING AND FUNCTIONING IN ENGLISH

### L. Pomiguyeva

After researching computer texts, it's necessary to mark out that these texts have specific structure and often include terms. The author analyses the usage of abbreviations and acronyms. Frequently, abbreviations can cause some problems, while translating the text, because they can have different meanings. To avoid such problems, it is necessary to become familiar with the working in field.

Key words: abbreviation, forming, agricultural terms, acronyms.



УДК 378.14:81

## ДІАГНОСТУВАННЯ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ БІЗНЕС-СФЕРИ

Іванова І.В.

*У статті висвітлено поняття “професійна культурологічна іншомовна компетентність” та представлено результати експериментального дослідження процесу формування професійної іншомовної культурологічної компетентності студентів вищих немовних навчальних закладів.*

*Ключові слова:* професійна культурологічна іншомовна компетентність, формування, майбутній фахівець, бізнес-сфера, вищий немовний навчальний заклад.

*В статье рассмотрено понятие “профессиональная культурологическая иноязычная компетентность” и представлено результаты экспериментального исследования процесса формирования иноязычной культурологической компетентности студентов высших неязыковых учебных заведений.*

*Ключевые слова:* профессиональная культурологическая иноязычная компетентность, формирование, будущий специалист, бизнес-сфера, высшее неязыковое учебное заведение.

**Постановка проблеми.** Важливою вимогою до змісту навчання іншомовного спілкування майбутніх фахівців бізнес-сфери є його культуровідповідність. Нове соціальне замовлення сучасного суспільства вимагає не тільки навчати іноземної мови як засобу спілкування, а й формувати багатомовну особистість, яка поєднує у собі цінності рідної та іншомовної культур і готова до міжкультурного спілкування. Ця обставина змушує звернути особливу увагу на формування у студентів немовних вищих професійної культурологічної іншомовної компетентності. Базуючись на результатах здійсненого нами контент-аналізу, “**компетентністю**” будемо називати рівень професіоналізму особистості, яка володіє знаннями і вміннями та здатністю застосовувати їх у професійній діяльності.

**Аналіз останніх досліджень.** Важливу роль у висвітленні означеної нами проблеми відіграли наукові дослідження І.Арановської, В.С.Біблер, А.Валіцькою, З.Ф.Донець, В.В.Сафонові, Р.П.Мільруд, Ю.І.Пасова та інших. Аналіз науково-методичної літератури з розглядуваної проблеми засвідчує, що практично повністю відсутні роботи, які досліджують особливості іншомовної підготовки спеціалістів бізнес-сфери у світлі нового соціального замовлення, яке передбачає формування цілісної культурно-мовної особистості в процесі професійно спрямованого навчання в немовних вищих закладах освіти. Вітчизняні науковці робили окремі спроби розглянути проблему культуроло-

логічного оновлення процесу навчання іноземної мови у вищих немовних навчальних закладах (В.Н.Топалова), але вони не мали комплексного характеру і суттєво не вплинули на зміну цілей та змісту навчання.

**Метою статті** є аналіз діагностування рівнів сформованості професійної іншомовної культурологічної компетентності студентів вищих немовних навчальних закладів.

**Виклад основного матеріалу.** Компонентний склад професійної культурологічної компетентності ще остаточно не оформився як стандартний модуль, оскільки продовжує бути предметом наукових суперечок і дискусій. Узагальнюючи існуючі підходи до визначення компонентного складу професійної компетентності, можна стверджувати, що професійна культурологічна іншомовна компетентність складається з таких компонентів: мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, особистісно-оцінювального, емпатичного. Однак змістове наповнення кожного компонента поняття для фахівця певного профілю, в тому числі і фахівця бізнес-сфери, потребує уточнення і деталізації. Враховуючи результати проведеного нами контент-аналізу досліджуваного поняття, а також вимоги нової мовної політики, вважаємо, що під *професійною культурологічною іншомовною компетентністю фахівця бізнес-сфери* слід розуміти інтегровану професійно-особистісну характеристику фахівця, яка ґрунтується на сукупності компетенцій та предметних знань, умінь, навичок, досвіду та цінностей

і передбачає його теоретичну і практичну готовність до здійснення професійної діяльності в умовах міжкультурної комунікації.

Діагностування рівнів сформованості професійної культурологічної іншомовної компетентності майбутніх фахівців бізнес-сфери було здійснено під час експериментального навчання студентів Східноєвропейського університету економіки і менеджменту (м.Черкаси). Вибіркову сукупність експериментальної роботи склали студенти 1–2 курсів спеціальностей “Менеджмент організації”, “Документознавство та інформаційна діяльність”, “Маркетинг”, “Економіка підприємства”. Усього експериментом було охоплено 190 студентів: 95 студентів у експериментальній групі і 95 у контрольній. Учасники експерименту суттєво не відрізнялися за рівнем розвитку комунікативної іншомовної компетентності, що сприяло ефективності в оцінці результатів дослідження. Експериментальна робота проводилась у природних умовах навчального процесу. Контрольна й експериментальна групи навчалися за ідентичними програмами, проте в контрольних групах навчання проводилося традиційно, додаткові умови не створювались, у той час як в експериментальній групі використовувався авторський навчальний посібник, сконструйований на засадах культурологічного підходу до навчання професійного іншомовного спілкування.

Ми уточнили критерії та їх показники, які дозволяють визначити ступінь сформованості професійної іншомовної культурологічної компетентності та які забезпечують можливість своєчасно коректувати від курсу до курсу поетапну систему та хід професійної підготовки майбутніх фахівців бізнес-сфери. Нами прийняті наступні критерії, що характеризують рівні готовності студентів у професійній культурологічній компетентності:

- мотиваційний – це сукупність мотивів, адекватних до цілей та завдань професійної діяльності; позитивне ставлення до професії, інтерес до неї; відповідальність за виконання завдань, почуття обов'язку;
- когнітивний – це сукупність знань, необхідних для продуктивної професійної діяльності;
- діяльнісний передбачає володіння способами та прийомами професійної діяльності, необхідними ключовими компетенціями.
- особистісно-оцінювальний – це сукупність особистісних якостей, важливих для виконання професійної діяльності; самооцінка своєї професійної підготовленості;
- емпатичний – це позитивне ставлення до іншомовної культури, бажання сприймати і розуміти іншу культуру; толерантність та готовність до спілкування на міжкультурному рівні.

Визначені критерії та їх характеристики дозволили нам виділити рівні сформованості професійної культурологічної компетентності майбутнього фахівця бізнес-сфери.

*Низький рівень* характеризується слабкою професійною спрямованістю, недостатнім рівнем володіння професійно значущими культурологічними знаннями, невмінням використовувати їх у професійних навчальних ситуаціях. Студенти пасивні, ігнорують необхідність оволодіння уміннями, необхідними для організації ефективного

міжкультурного спілкування. Здатність критично оцінити себе у багатьох студентів відсутня.

*Середній рівень* характеризується більш розвинутою професійною спрямованістю, мотивацією в оволодінні професією, зацікавленістю в культурологічних предметах і явищах та знанням їх на достатньо хорошому рівні. Студенти виявляють самостійну здібність до оволодіння іншомовною культурою, але не виявляють належної ініціативності у цьому процесі. Здатність до подальшої самоосвіти відсутня у багатьох студентів.

*Достатній рівень* характеризується яскраво вираженою професійною спрямованістю та високим рівнем використання професійно значущих культурологічних знань, здатності до міжкультурного спілкування. За умови виникнення певних утруднень у тлумаченні культурологічних предметів чи явищ студент може без зусиль порозумітися зі співрозмовником, невимушено з'ясувавши їх значення. Студенти уміють створювати атмосферу взаєморозуміння і взаємодовіри у спілкуванні з представниками іншомовної культури. Студенти розуміють необхідність оволодіння іншомовною культурою, демонструють свідому зацікавленість у процесі міжкультурного спілкування та бажання подальшої самоосвіти, поповнення недостатніх знань. На початку роботи з навчальним посібником з метою діагностування готовності студентів до засвоєння його матеріалу за когнітивним критерієм були використані авторські методики на предмет визначення рівня володіння культурологічним матеріалом.

Для визначення рівня сформованості компетентності за **мотиваційним критерієм** була використана модифікована методика “Мотиви вибору професії” Р.В.Овчарової. Ця методика дала можливість визначити тип мотивації, який є вирішальним у виборі професії. Під час вивчення динаміки ведучого типу мотивації у процесі вибору професії було визначено, що основним типом є внутрішні індивідуально значущі мотиви: ЕГ – 72%, КГ – 73%, внутрішні соціально значущі мотиви: ЕГ – 68%, КГ – 70%, зовнішні позитивні мотиви: ЕГ – 43%, КГ – 45%, зовнішні негативні мотиви: ЕГ – 32%, КГ – 30%. Престижність професії фахівців бізнес-сфери виявилася вирішальною для більшості студентів.

Сформованість професійної культурологічної компетентності за **емпатичним критерієм** була перевірена за допомогою “Шкали довіри”, розробленої на основі шкали Розенберга. Результати опитування свідчать про низький показник довіри майбутніх фахівців бізнес-сфери представникам іншої лінгвокультури: ЕГ – 69%, КГ – 73%.

Для моніторинга показників **когнітивного та діяльнісного компонентів** студентам було запропоновано опитування “Невербальні характеристики спілкування” з метою визначення наявності у студентів уяви про невербальні паттерни рольової поведінки стосовно майбутньої професійної діяльності. Результати опитування підтверджують наше припущення про розуміння студентами значення невербального спілкування у професійній діяльності, а також усвідомлення ними міжкультурних відмінностей у невербальній поведінці представників рідної та іншомовної культур. Проте опитування дало змогу зробити висновок про те, що

більшість студентів визнають недостатність запасу знань про невербальні паттерни спілкування в англомовній культурі. Лише 30% студентів ЕГ та 32% студентів КГ мають типову уяву про невербальний репертуар поведінки англомовних ділових партнерів, що свідчить про низький рівень сформованості цих умінь.

За результатами вхідної діагностики ми встановили, що в цілому студенти мають низький рівень професійної культурологічної іншомовної компетентності за багатьма параметрами: недостатній ступінь сформованості професійно значущих умінь, якостей та здібностей, необхідних для успішного формування культурологічної іншомовної компетентності; недостатній рівень сформованості уявлення про міжкультурні відмінності у вербальній і невербальній поведінці представників іншомовної та рідної спільнот; низький рівень сформованості позитивного ставлення та толерантності до іншої культури як необхідної умови ефективного діалогу культур; низький рівень оцінки своєї професійної підготовленості; слабку професійну спрямованість.

Під час проміжної діагностики процесу формування професійної культурологічної іншомовної компетентності у студентів виявилися наступні зміни:

- у мотиваційному компоненті: намітився зсув мотивів студентів з особистісно-внутрішніх до більш професійно орієнтованих, помітне прагнення самовираження та самореалізація в процесі підготовки;

- у когнітивному компоненті: відбулося розширення культурологічних знань, первинне оволодіння студентами навичками оперування засобами спілкування та формування уяви про рідну та іншомовну культуру в порівняльному аспектах;

- у діяльнісному компоненті: студенти продемонстрували первинні професійні вміння самостійного міжкультурного спілкування та ключовими компетентностями;

- в особистісному компоненті: виявилася постійна самооцінка рівня орієнтації в культурологічних проблемах, особистісного росту та рівня входження в майбутню професію;

- в емпатичному компоненті: спостерігалось помітне бажання сприймати і розуміти іншу культуру; виявилася готовність до спілкування на міжкультурному рівні.

Для спостереження поетапної динаміки формування професійної культурологічної іншомовної компетентності майбутнього фахівця бізнес-сфери ми застосували метод самодіагностики, а саме нами була розроблена шкала самооцінювання рівня сформованості професійної культурологічної іншомовної компетентності. Запропонована шкала була використана як вхідна діагностика для визначення початкового рівня та на проміжному етапі для оцінювання ефективності процесу професійної культуровідповідної іншомовної підготовки.

На основі аналізу ілюстративних дескрипторів шкали самооцінювання студентів охарактеризовано якісну сторону формування професійної культурологічної компетентності: “Я можу брати участь у спілкуванні з представниками англомовної культури” – 62% студентів; “Я можу розуміти найважливіші відмінності між звичаями, звичками, цінностями та ідеалами, характерними для англомовної спільноти і власного народу” – 58%; “Я знаю куль-

туру ділового мовлення і діловий етикет і можу діяти відповідно до них” – 64%; “Я можу підтримувати розмову з тем, пов’язаних із рідною та англомовною культурами, брати участь у груповій дискусії/бесіді” – 63%; “Я можу розпізнавати і розуміти культурологічні предмети і явища і за потреби з’ясувати окремі деталі” – 57%. Однак 38% студентів ще не впевнені у своїх силах.

Узагальненими кількісними показниками рівнів сформованості професійної культурологічної іншомовної компетентності студентів ми вважали результати підсумкового тесту. Відповідні кількісні дані наведено в таблиці 1.

Порівняння результатів експертної оцінки рівня сформованості професійної культурологічної іншомовної компетентності під час двох діагностик свідчить про високу оцінку експертами ефективності розробленої нами моделі змісту підручника з іноземної мови на основі культурологічного підходу, оскільки, на думку експертів, її застосування дало можливість майбутнім фахівцям бізнес-сфери достатнього рівня поліпшити свою професійну культурологічну іншомовну компетентність до 32,6%, середнього рівня – до 60%.

**Таблиця 1**

**Узагальнені кількісні дані про рівні сформованості професійної іншомовної культурологічної компетентності студентів**

Рівень професійної компетентності	Експертна оцінка							
	Вхідна діагностика				Підсумкова діагностика			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
Достатній	13	13,7	14	14,8	31	32,6	22	23,2
Середній	51	53,7	50	52,6	57	60	52	54,7
Низький	31	32,6	31	32,6	7	7,4	21	22,1
Всього	95	100	95	100	95	100	95	100

Кількість студентів з низьким рівнем знизилася до 7,4%. Результати експертної оцінки викладачів підтверджуються даними інших підсумкових діагностик.

**Висновки.** Якісний і кількісний аналіз результатів педагогічного експерименту дозволяє стверджувати, що за стартової рівності всіх чинників позитивний зсув показників рівнів сформованості професійної культурологічної іншомовної компетентності зумовлений уведенням у процес навчання експериментальних груп навчального посібника, сконструйованого на засадах культурологічного підходу до навчання професійного іншомовного спілкування. Використання розробленого нами посібника переконало, що за його допомогою ефективно вирішується цілий комплекс важливих завдань: набуття студентами знань про культуру країни, мова якої вивчається; удосконалення комунікативних умінь та навичок міжкультурної взаємодії; розвиток позитивного ставлення до професії, а тому і збільшення професійної мотивації; оволодіння необхідними ключовими компетенціями; розвиток бажання сприймати і розуміти іншомовну культуру.

---

## **THE PROFESSIONAL CULTUROLOGICAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE FORMING OF FUTURE SPECIALISTS OF BUSINESS SPHERE**

**I.Ivanova**

The article provides the analysis of the concept "professional culturological foreign language competence". It reveals the results of the experimental research concerning the process of professional culturological foreign language competence forming.

Key words: professional culturological foreign language competence, forming, a future specialist, business-sphere.

УДК 81:371.27]378.635.5

## МОВНЕ ТЕСТУВАННЯ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВІЙСЬКОВИКІВ

**Малік О.І.**

*У статті розглянуто проблеми мовної підготовки військовиків, мовного тестування у збройних силах, подано порівняльну характеристику навчальних закладів США та України. Значну увагу приділено розгляду місця і ролі іноземної мови в рамках професійної підготовки військовиків Збройних сил України та США. Розглянуто завдання структур військової освіти з організації курсів іноземних мов для офіцерського складу та проведення мовного тестування за вимогами стандартів НАТО.*

*Ключові слова:* професійна підготовка військовиків; мовний чинник кар'єрного росту; стандартизований мовленнєвий рівень (СМР), методика тестування, комп'ютерний контроль.

*В статье рассмотрены проблемы языковой подготовки военнослужащих, языкового тестирования в вооруженных силах, дана сравнительная характеристика учебных заведений США и Украины. Значительное внимание уделено рассмотрению места и роли иностранного языка в рамках профессиональной подготовки военнослужащих Вооруженных сил Украины и США. Рассмотрены задачи структур военного образования по организации курсов иностранных языков для офицерского состава и проведению тестирования по требованиям стандартов НАТО.*

*Ключевые слова:* профессиональная подготовка военнослужащих; языковой фактор карьерного роста; стандартизированный языковой уровень (СЯУ), методика тестирования, компьютерный контроль.

Значне підвищення інтересу до вивчення іноземних мов, англійської зокрема, в Україні викликане розширенням міжнародних контактів і зростаючою інтеграцією країни у світове співтовариство. Крім того, воно зумовлене стрімкою інформатизацією та комп'ютеризацією всіх напрямків діяльності суспільства: виробництва, науки, освіти, культури, побуту тощо. У сучасному українському суспільстві відбуваються зміни і в міжнародних контактах громадян, якісному рівні форм та засобів їхнього спілкування. Визначальну роль у цьому процесі відіграє знання іноземних мов, особливо в таких випадках, коли спілкування виходить на професійний рівень фахівців споріднених сфер. Зумовлене потребами часу реформування системи вищої освіти в Україні сьогодні визначає як одне із своїх провідних завдань забезпечення підготовки кваліфікованих спеціалістів різних галузей народного господарства високим рівнем володіння іноземними мовами. Відповідно нові вимоги висуваються й до методики викладання іноземних мов у навчальних закладах на різних етапах навчання.

Ці питання є актуальні і для Збройних сил України, тому що у ході постійного зростання комплексу завдань, пов'язаних із реалізацією курсу нашої

держави на європейську та євроатлантичну інтеграцію, з реформуванням ЗС України, поширенням їхньої участі в міжнародній миротворчій діяльності, в міжнародних військових навчаннях як на території України, так і за її межами, з виконанням цільових річних планів дій Україна – НАТО постають нові вимоги до всебічної професійної підготовки офіцерських кадрів [1, с. 2]. Однією з найважливіших серед них є володіння англійською як робочою мовою військових формувань Північноатлантичного альянсу. Іноземна мова сьогодні стає важливим чинником участі українського офіцера в міжнародних миротворчих операціях, його кар'єрного росту. Тому нагальним постає питання розроблення і впровадження новітніх технологій вивчення іноземної мови та контролю рівня володіння нею, включаючи комп'ютерне навчання і проведення комп'ютерного тестування особового складу ЗС України, що в результаті змогло би забезпечити високий рівень його підготовки до європейської та євроатлантичної інтеграції.

На жаль, певна недосконалість і не досить значна кількість у вітчизняній педагогіці теоретичних і методологічних розробок з основ комп'ютерного вивчення іноземної мови та тестового діагностування

рівнів мовної компетентності суттєво знижують ефективність викладання та, відповідно, не сприяють якісному вивченню і визначенню рівня володінням іноземною мовою військовослужбовцями Збройних сил України.

Очевидно, що вивчення іноземних мов не може бути повноцінним без регулярної й об'єктивної оцінки якості засвоєння навчального матеріалу. Оцінка, що є результатом поточного контролю, служить, як правило, спонукальним чинником ефективного вивчення навчального матеріалу, коректором і регулятором (часто саморегулятором) конструювання процесу навчання, а результат підсумкового контролю часто стає визначальним фактором кар'єри фахівця. Останньому приділяється велика увага там, де постає проблема вибору між претендентами на виконання професійних обов'язків із використанням іноземних мов. Саме тому помітною стала за останній час активність українських професійних військовиків у вивченні англійської мови та її складанні за кваліфікаційними нормативами угоди НАТО про стандартизацію Stanag 6001 [3, с. 5–9].

На даний час контроль та оцінювання в навчальному процесі залишаються суб'єктивними, а методи їх реалізації – застарілими [4]. Отже, виникає потреба впровадження системи контролю максимальної об'єктивності та можливості вимірювання оцінки за допомогою якісних та кількісних показників. Упровадження сучасних методів контролю та оцінки у практику навчання в українських навчальних закладах забезпечило б дотримання вимог, що висуваються до контролю: об'єктивність, надійність, вимірюваність, цілеспрямованість, систематичність тощо, і дозволило б зробити навчання ефективним та наблизити його до світових стандартів.

У галузі вивчення різних методів контролю досягнуто значних результатів. Аналіз спеціальної літератури показує, що в методиці навчання іноземних мов робилося багато спроб щодо вирішення проблеми організації контролю і оцінки знань. Постійно вдосконалюються зміст і завдання контролю, зокрема тестового, його функції в процесі навчання; створена класифікація контрольних завдань, сформульовано основні вимоги до розробки контрольних завдань, самої процедури адміністрування контролю, аналізуються й описуються особливості організації контролю різних видів мовленнєвої діяльності, іншомовних мовленнєвих навичок та умінь; розглянуто специфіку контролю на різних етапах навчання у середніх та вищих навчальних закладах [4].

Незважаючи на те, що в педагогіці і методиці проведено багато досліджень із проблеми контролю та оцінки знань, умінь і навичок, проблема організації контролю залишається актуальною.

Сьогодні в навчальному процесі застосовується велика кількість комп'ютерних навчальних і контролюючих систем, побудованих за допомогою різних методів автоматизованого навчання і контролю знань. Різноманітність методів вимагає особливої уваги до проблеми проведення якісної оцінки професійних знань військовослужбовців і висуває високі вимоги як до професійної підго-

товки викладачів іноземної мови, так і до їхньої обізнаності в інформаційних технологіях.

В умовах реформування освіти питання підвищення якості контролю навчальності діяльності курсантів вищих військових навчальних закладів та професійних дій кадрових військовиків залишається недостатньо вивченим. Аналіз питань контролю пов'язаний із проблемами управління процесом навчання, успішного оволодіння знаннями і залежить від ефективності самого процесу навчання (Ю.К.Бабанський, Н.Ф.Тализіна та ін.).

Дослідження методики педагогічного контролю та обґрунтування його ефективності уже проводилось, але широкого застосування ця методика не набула (В.С.Аванесов, В.П.Безпалько, С.І.Воскерч'ян, О.С.Масалітіна та ін.). В Україні за останні роки підвищився інтерес до тестів у зв'язку з розширенням міжнародних зв'язків. Програми США та Великої Британії щодо обміну спеціалістами в будь-якій галузі, в тому числі і військовій, передбачають обов'язкове тестування з англійської мови. Щоб успішно скласти ці тести, крім знання англійської мови, необхідно володіти навичками виконання тестів.

Вивченню проблеми тестування у навчанні іноземної мови присвячено ряд праць (Л.В.Банкевич, В.А.Коккота, С.Ю.Ніколаєва, О.П.Петрашук, І.А.Рапопорт, І.А.Цатурова, J.Alderson, I.Clark, A.Davies, J.Heaton, A.Hughes, A.Palmer, N.Underhill та ін.). Теоретичні положення, що були визначені в цих дослідженнях, складають досить ґрунтовну загальну теорію тестового контролю у навчанні іноземної мови.

Розробку тестів, як правило, доручають досвідченим викладачам та методистам, які мають спеціальні знання з теорії та методики тестового контролю і які б забезпечували професійний підхід до розробки тестів. Тому в кожній країні НАТО створені спеціалізовані військові мовні інститути, центри мовної підготовки, спеціалізовані курси, завданням яких є розробки новітніх методів та методик викладання іноземних мов, методів та методики контролю засвоєного матеріалу. На базі цих закладів проводяться курси підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов, удосконалення мови для іноземних фахівців різного напрямку, організуються постійно діючі семінари з обміну досвідом викладацької діяльності з різних країн, вивчаються сучасні методики та методи проведення тестового контролю знань з мовної та професійної підготовки.

В основу діяльності цих військових лінгвістичних закладів покладено вимоги умов про мовну стандартизацію Північноатлантичного альянсу Stanag 6001. Цей стандарт передбачає викладання англійської мови для іноземних військовиків комунікативним методом, у якому принцип безпосереднього усного (і почасти письмового) спілкування є визначальним. Такий підхід, зрозуміло, зумовлений специфікою військової сфери та особливостями спілкування військовиків, у якому превалює імперативізм, лаконічність, однозначність. У стандарті визначаються чотири рівні мовленнєвої компетенції – від елементарного через просунутий до професійного і далі – до мовлення носія мови, і до кожного з чотирьох стандартизованих мовленнєвих рівнів (СМР) сформульовані чіткі вимоги за

складністю та обсягом засвоєного матеріалу з чотирьох видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, читання, говоріння і письма. Нормою для військовиків національних формувань держав – членів НАТО (і для потенційних її членів) є володіння рядовим і сержантським складом англійською мовою за СМР-2 (просунутий рівень), а офіцерами – за СМР-3 (професійний). Природно, що для просування по службі, особливо у вищих штабах, знання мови повинно вдосконалюватися. Мірилом же володіння мовою є тестування, яке також проводиться за вимогами заданих мовних стандартів альянсу [3, с. 5–9].

Як приклад військового мовного закладу, який діє на базі стандартів НАТО, можна навести один із найбільших інститутів (центрів мовної підготовки) – Військовий інститут іноземних мов Збройних сил США, де проходять певний курс навчання майже всі військовослужбовці американської армії та інших силових структур, представники інших країн, запрошені на навчання за спеціальними програмами, які фінансуються урядом США.

Історія інституту бере свій початок з 1941 року. На сьогоднішній день інститут базується в м. Монтеррей. У цьому закладі викладається більш ніж двадцять мов. Для більшості слухачів мови, які викладаються в інституті, є рідними. При відборі на навчання всі повинні пройти тестування, і за результатами цього тестування визначається індивідуально програма вивчення мови. Навчальні навантаження на слухачів доволі значні. Заняття можуть проходити по 6–8 годин на день, і використання іншої мови, крім тієї, що вивчається, заборонено. Крім того, навчальні групи формуються таким чином, щоб усі представники були з різних країн, що автоматично примушує використовувати для спілкування ту мову, яка вивчається. Керівництво навчального закладу визнає, що таке велике навантаження витримують не всі слухачі, тому відрахування складає до 15 відсотків.

Особливе місце в інституті займає заочна та дистанційна форми навчання. З військового закладу цілодобово транслюються у комп'ютерній мережі навчальні програми, проводиться тестування для американських військовиків, які проходять службу за кордоном і виконують різні військові місії. За рік в інституті проходить навчання до трьох тисяч чоловік. Роль та значення цього навчального закладу в системі військової освіти постійно зростає, тому що підвищуються вимоги до взаємосумісності військовиків країн НАТО, а це неможливо без знання іноземних мов та англійської зокрема як основної мови для спілкування у країнах, де більшість військовиків володіють іншими мовами [2].

За останні роки у навчальних закладах української армії також розпочато викладання англійської мови за вимогами стандартів НАТО. Багато українських офіцерів та курсантів вищих військових навчальних закладів мають можливість пройти курси мовної підготовки у країнах Північноатлантичного союзу, щоби згодом успішно виконувати службові обов'язки у складі багатонаціональних миротворчих формувань.

Основою відбору українських офіцерів до миротворчих формувань є тестування з мовної підготовки, яке проводять відповідні заклади, а саме – Навчально-наукові центри мовної підготовки видів Збройних сил України. На ці центри покладено завдання розроблення досконалої національної методики тестування з іноземних мов особового складу ЗС України за стандартизованими мовленнєвими рівнями, організації та проведення курсів з вивчення іноземних мов для офіцерського складу, визначення мовної компетентності українських військовиків, сертифікації рівнів їх знань, навчального та методичного забезпечення навчального процесу з вивчення іноземних мов.

Практичне значення результатів досліджень полягає в можливості використання одержаних матеріалів для підвищення якості мовної підготовки військовослужбовців, теоретичні висновки цієї роботи покладено в основу розробки спеціалізованого програмного забезпечення для підвищення якості навчання і контролю засвоєння та підвищення рівня мовних навичок військовослужбовців.

Особлива увага приділяється використанню новітніх комп'ютерних технологій з урахуванням видової специфіки змісту мовної підготовки військовиків, зокрема обґрунтуванню теоретичних і методологічних основ комп'ютерного діагностування рівнів мовленнєвої компетентності військовиків ЗС України за вимогами угод НАТО про стандартизацію Stanag 6001.

У центрах започаткована робота зі створення навчальних та методичних посібників за предметами навчання військового закладу (спеціалізація) англійською мовою, що дозволить значно розширити тематику англійської мови та збільшити кількість навчальних годин, а це дозволить більш якісно готувати українських офіцерів для майбутньої співпраці з арміями країн – членів НАТО. Адже без підготовлених високопрофесійних кадрів зі знанням мови інтеграція у систему євроатлантичної безпеки неможлива. Тому вже зараз Міністерство оборони України розробляє вимоги до рівня володіння кожним офіцером англійською мовою залежно від посади та завдань, які військовик буде виконувати.

## Література

1. Державна програма розвитку Збройних Сил України на 2006–2011.
2. Стрелецкий А. Школа языка ВС США / А. Стрелецкий // Зарубежное военное обозрение. — 2007. — №1.
3. Stanag 6001. — Brusseles, 2003.
4. Hughes A. Testing for Language Teachers. / A. Hughes. — Cambridge, 2008.

---

## LINGUISTIC TESTING AS A FACTOR IN PROFESSIONAL TRAINING OF MILITARY MEN

**O.Malik**

This article considerate problems of linguistic training in Armed Forces, comparative characteristics of military school of Ukraine and USA. Great attention is paid to the consideration of linguistic training role and place in frame of professional training of Ukraine and US Army. Considerated tasks for military educational structures concerning linguistic training and testing about NATO' standards.

Key words: Professional training of servicemen; linguistic factor of carrier promotion; standart language proficiency (SLP); methods of testing, computer control.



УДК 378.147

## ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Жиляєва Ю.М.

*У статті обумовлюється необхідність модернізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов з огляду на специфіку майбутньої професійної діяльності; уточнюються особливості змісту загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, а саме особливості гностичного, проектувального, конструктивного, організаційного та комунікативного компонентів професійної підготовки вчителя іноземних мов.*

*Ключові слова:* загальнопедагогічна підготовка, майбутній учитель, іноземні мови, модернізація.

*В статье рассматривается необходимость модернизации общепедагогической подготовки будущих учителей иностранных языков с учётом специфики профессиональной деятельности, уточняются особенности её содержания.*

*Ключевые слова:* общепедагогическая подготовка, будущий учитель, иностранные языки, модернизация.

Питанням загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів присвячена значна кількість досліджень: О.О.Абдулліної, А.М.Алексюка, А.М.Бойко, Н.В.Гузій, М.М.Лескевіча, В.І.Лозової, О.М.Пехоти, В.А.Сластеніна, Т.І.Сущенко, А.І.Щербакова, М.Д.Ярмаченка та ін. Незважаючи на розбіжності у поглядах науковців щодо структури та змісту загальнопедагогічної підготовки (далі – ЗПП) майбутніх учителів, незмінним є розуміння ЗПП як системуючого компонента професійної підготовки вчителя, який забезпечує цілісність професійної педагогічної підготовки, єдність теорії і практики, систематичність та наступність вивчення всіх дисциплін, інтеграцію усіх складових компонентів професійної підготовки, формування особистості майбутнього вчителя [1, с. 38].

Тому необхідно звернути увагу на невідповідність між функціональним призначенням ЗПП та існуючою стандартизацією дидактичних особливостей ЗПП без урахування предметної спеціалізації майбутніх учителів.

**Метою** нашої статті є визначення особливостей загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, що потребує вирішення наступних **завдань**: обґрунтування необхідності врахування предметної спеціалізації для викладання курсу загальнопедагогічних дисциплін у педагогічних ВНЗ; аналіз сучасних вимог до особистості вчителя іноземних мов та його професійно-педагогічної підготовки; обґрунтування специфіки змісту ЗПП майбутніх учителів іноземних мов.

Функціональний аналіз ЗПП вчителя з огляду на специфіку його професійної діяльності є перспективним для подальшого аналізу моделі ЗПП

вчителя іноземних мов на противагу традиційному розумінню професійно-педагогічної підготовки вчителя, де предметна специфіка визначається лише предметно-методичним циклом дисциплін, а ЗПП є стандартною для усіх педагогічних спеціальностей. Про варіативність змісту ЗПП залежно від спеціалізації майбутніх учителів свідчать і державні документи, наприклад, “Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір”, що включає до змісту психолого-педагогічної підготовки “навчальні дисципліни, які визначаються з урахуванням особливостей спеціальностей” [2, с. 5]. Як відомо, “освічує сама постать учителя” [4, с. 84], тому у ВНЗ існує тенденція розподіляти викладання загальнопедагогічних дисциплін на різних факультетах відповідно до спеціальностей викладачів кафедри педагогіки. Отже, в умовах стандартизації предметно-змістового аспекту ЗПП існують дидактичні розбіжності в її реалізації залежно від предметної спеціалізації студентів педагогічних спеціальностей. О.А.Абдулліна також наголошує на необхідності урахування в процесі ЗПП професіограми вчителя певної дисципліни, а саме специфічних умінь, необхідних для його майбутньої професійної діяльності [1, с. 76]. Отже, варто відзначити існування на практиці теоретично необґрунтованих відмінностей загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів залежно від предметної спеціалізації.

Система педагогічних здібностей, запропонована Н.В.Кузьміною, дає змогу узагальнити дослідження вчених у сфері змісту ЗПП та визначити компоненти ЗПП: гностичний, конструктивний та проектувальний, організаторський та комунікатив-

ний. Вважаючи недоцільним розглядати уміння, знання, навички та риси особистості окремо та керуючись визначенням уміння як здатності свідомо діяти на основі засвоєних знань [3, с. 239], відмічаємо за необхідне уточнення змісту гностичного, комунікативного, проєктувального, конструктивного та організаційного компонентів професійної діяльності майбутнього вчителя за Н.В.Кузьміною шляхом виділення відповідної системи знань, умінь та навичок та рис особистості, які є критеріями визначення професійної готовності студентів. Традиційно в системі Н.В.Кузьміної знання складають гностичний компонент професійної діяльності. Ми пропонуємо розглядати зміст загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя як систему знань, умінь та навичок, рис особистості, необхідних майбутньому вчителю для реалізації професійної діяль-

ності, в основі якої лежить функціональний підхід до структури діяльності вчителя.

Керуючись запропонованою Н.В.Кузьміною структурою педагогічної діяльності, професіографічним підходом до визначення змістового аспекту ЗПП та діяльнісною моделлю педагога, запропонованою кафедрою педагогіки ЖДУ, дослідженнями проблеми формування базових знань з педагогіки О.Є.Антонової, було здійснено системний аналіз підручників із загальнопедагогічних дисциплін з метою розробки розширеної професіограми майбутнього вчителя, де знання, уміння, навички та риси особистості, які складають зміст ЗПП, утворюють гностичний, комунікативний, проєктивний, конструктивний та організаційний компоненти педагогічної діяльності (табл. 1).

Таблиця 1

**Зміст ЗПП майбутніх учителів**

	Знання 1	Уміння та навички 2	Риси особистості 3
Г н о с т и ч н а с к л а д о в а	<ul style="list-style-type: none"> <li>Знання основних категорій, понять та термінів.</li> <li>Знання педагогічних теорій та концепцій.</li> <li>Знання фактів педагогічної дійсності.</li> <li>Знання законів, закономірностей та принципів педагогічної дійсності.</li> <li>Знання про управління загальноосвітнім навчальним закладом та внутрішньошкільне керівництво і контроль.</li> <li>Знання етичних та естетичних ідеалів та правових норм.</li> <li>Знання про методи науково-педагогічного дослідження.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Проводити педагогічні дослідження суб'єктів навчального процесу;</li> <li>аналізувати ситуації, що виникають у навчально-виховному процесі;</li> <li>оцінювати результати застосування різноманітних методів виховання у конкретних педагогічних ситуаціях;</li> <li>перебудовувати власну діяльність згідно з новими вимогами;</li> <li>аналізувати індивідуальні та вікові особливості учнів;</li> <li>вивчати та аналізувати педагогічну літературу, навчальні програми, плани, підручники з метою осмислення різних теоретико-методологічних підходів до педагогічного процесу;</li> <li>проєктувати форми та методи власної самовиховної, самоосвітньої роботи;</li> <li>аналізувати передовий педагогічний досвід тощо.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Критичність мислення;</li> <li>ерудованість;</li> <li>потреба інтелектуального розвитку та самовиховання;</li> <li>вимогливість до себе та інших;</li> <li>висока моральність;</li> <li>цілісність, гнучкість та логічність мислення;</li> <li>етнонаціональний та ментальний досвід;</li> <li>національна самосвідомість;</li> <li>інтерес до педагогічної теорії та практики;</li> <li>потреба вчити та виховувати;</li> <li>соціальна відповідальність;</li> <li>оптимізм.</li> </ul>
П р о є к т у в а л ь н а т а к о н с т р у к т и в н а	<ul style="list-style-type: none"> <li>Знання про способи діяльності.</li> <li>Знання про форми та методи контроль, оцінки та обліку знань.</li> <li>Знання про форми, методи та засоби навчально-пізнавальної та виховної діяльності.</li> <li>Знання про зміст та цілі навчальної діяльності.</li> <li>Знання про новітні методи та технології навчання.</li> <li>Знання про індивідуально-вікові особливості учнів.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Проєктувати та проводити педагогічне дослідження;</li> <li>складати план-конспект уроку;</li> <li>складати календарний та тематичний, поурочний план роботи;</li> <li>складати психолого-педагогічні характеристики класу, групи, окремого учня;</li> <li>складати перспективну програму розвитку класу, групи, особистості;</li> <li>складати перспективний план виховної роботи;</li> <li>формулювати цілі та завдання навчально-виховного процесу;</li> <li>підбирати та структурувати навчальний матеріал;</li> <li>передбачати можливі перешкоди в діяльності учнів при застосуванні різних форм навчання;</li> <li>конструювати виховні ситуації у педагогічному процесі;</li> <li>добирати оптимальну навчально-виховну інформацію, форми та методи педагогічного процесу;</li> <li>використовувати в роботі знання, уміння та навички дітей;</li> <li>стимулювати розвиток активності, ініціативи та творчості у навчально-виховному процесі;</li> <li>використовувати різні форми та методи у навчальній та виховній роботі;</li> <li>стимулювати накопичення учнями соціального досвіду, позитивних звичок поведінки, відповідальності, ініціативи, активності;</li> <li>моделювати поведінку учнів на уроці;</li> <li>проєктувати системи контролю за ходом і результатами роботи учнів тощо.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Креативність;</li> <li>цілеспрямованість;</li> <li>власне ставлення до різних педагогічних концепцій і теорій.</li> </ul>

Анкетування 150 учителів іноземних мов, студентів філологічних спеціальностей педагогічних ВНЗ та учителів інших предметів виявило розбіжності у вимогах до ЗПП у трьох груп. Анкетованим було запропоновано проранжувати наведені в таблиці елементи ЗПП залежно від їх значущості для успішної реалізації професійної діяльності. В умовах уніфікованого змісту ЗПП учителів усіх спеціальностей було виявлено розбіжності у значущості для практикуючих учителів та студентів педагогічних спеціальностей окремих компонентів загальнопедагогічної підготовки. Підвищений інтерес або зафіксована незначущість для учителів іноземних мов певних елементів загальнопедагогічної підготовки обумовлюють необхідність модифікувати дидактичні засади загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов відповідно у двох напрямках: розширення змісту, системи методів та форм навчання з метою задоволення підвищеного інтересу студентів до окремих елементів загальнопедагогічної підготовки, з одного боку, та створення і підвищення мотивації до реалізації певних компонентів загальнопедагогічної підготовки, з іншого боку.

Реалізація загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов з урахуванням їх специфіки потребує виділення комунікативного компонента як особливо значущого, адже, за І.А.Зимньою [4, с. 47], процес навчання іноземної мови є одночасно процесом засвоєння учнями навчального матеріалу та процесом спілкування іноземною мовою, отже, спілкування є метою навчання.

Необхідно підкреслити, що комунікативна функція вчителя, за Н.В.Кузьміною, становить систему комунікативних умінь, які на основі класифікації педагогічних здібностей Ф.Н.Гоноболіного [4, с. 41]

підлягають подальшому поділу на підсистему мовленнєвих та власне комунікативних вмінь, де мовленнєві вміння – це вміння ясно і чітко виражати думки та емоції за допомогою мови, міміки і пантоміміки, а комунікативна підсистема уточнюється

вміннями мовної поведінки: вміння спілкування з дітьми, знаходження правильного підходу до учнів, та методи організації класу, вміння з педагогічної точки зору вступити з учнями, педагогічний такт.

Важко сказати про результати цієї діяльності, адже це свідчать результати різнovidів діяльності: індивідуальні та групові, а також розраховувати навчальний час; особливості учнів, змислу загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, розвивати засобами навчання інтерес учнів до вивчення предмету, розширювати знання про нові шляхи реалізації, адже мовленнєвий маєстек кожний індивідуальний елемент ЗПП проявляти свої здібності серед однолітків; мов як незначущий елемент професійної діяльності, а комунікативна діяльність має бути визначальною.

Знання про сутність функції педагогічної комунікації, знання про сутність функцій педагогічної комунікації, знання про зазубрені методи комунікації, знання про методи комунікації, знання про сутність функції педагогічної комунікації.

Стимулювати інтерес учнів до наукового дослідження, розвивати моральний досвід учнів, ціннісних орієнтацій, знання про сутність функцій педагогічної комунікації, знання про сутність функцій педагогічної комунікації, знання про сутність функцій педагогічної комунікації.

Виділення вищих педагогічних умінь та навичок спілкування, вміння доводити до розуміння і виконання певних принципів поведінки та вчинки, а також вміння доводити до розуміння і виконання певних принципів поведінки та вчинки, а також вміння доводити до розуміння і виконання певних принципів поведінки та вчинки, а також

Окрім Державних стандартів та навчальних планів, учитель іноземних мов керується Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти, тому відбір та компонування навчального матеріалу, вибір методів, форм та засобів його опрацювання, засобів контролю засвоєння в процесі вивчення іноземних мов суттєво відрізняється від процесу вивчення інших предметів, адже підпорядковується ряду цілей, що обумовлене подвійною функцією іноземної мови в навчальному процесі – як мети та засобу навчання і виховання. Так, навчальна, розвивальна, вихована та загальнокультурна цілі навчання, які виражаються в знаннях, уміннях і навичках, а також особистісних рисах, необхідних для успішного мовленнєвого та культуровідповідного функціонування учня – користувача мови в особистісній, публічній, професійній та навчальній сферах діяльності, що в контексті навчання іноземних мов розкривається через ключові компетенції учнів – користувачів мови, які складаються зі знань, умінь і життєвого досвіду та уміння вчитися.

Тому проектувальною особливістю вчителя іноземної мови є спрямованість на розвиток плюрамовної особистості учня, здатної успішно функціонувати в середовищі мови, що вивчається незалежно від обставин спілкування завдяки набутим знанням, умінням, навичкам та соціокультурному досвіду іншомовного спілкування у різних сферах та проявах його існування.

По-друге, вчитель іноземної мови, на відміну від учителів інших предметів, за існуючих умов навчання мови шляхом проходження тематичних блоків з усіх сфер людського існування, а тому більш вільний у виборі форм та методів навчання, має більше можливостей враховувати у плануванні курсу професійну орієнтацію учнів та встановлювати необхідні для цього взаємозв'язки з іншими дисциплінами, створюючи мотивацію до навчання загалом. Результати анкетування підтвердили, що вміння та навички перебудови власної діяльності згідно з новими вимогами та складання перспективної програми розвитку класу, групи, особистості, є більш професійно значущими для вчителів іноземних мов, унаслідок чого виникає протиріччя між необхідністю формування вищезазначених умінь та навичок і нерозумінням учителями важливості умінь та навичок проектування форм і методів власної самоосвітньої та самовиховної роботи, складання календарного і тематичного плану роботи, психолого-педагогічних характеристик класу, групи, окремого учня. Отже, зміст загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов потребує уточнення з метою подолання існуючого протиріччя.

Особливості проектувальної функції вчителя іноземних мов обумовлюють специфічні аспекти конструктивного компонента ЗПП, спрямованого на формування у майбутніх учителів готовності до реалізації тактичних цілей навчального процесу, та визначального для особистості майбутнього вчителя іноземної мови у зв'язку зі специфікою його професійної діяльності: процес навчання іноземної мови передбачає проходження тематичних розділів, які стосуються усіх сфер людського життя

і суспільства, а отже, є необмеженим у виборі навчального матеріалу.

Так, цілі та зміст навчання іноземної мови вчитель повинен уміти переорієнтувати на конкретні педагогічні завдання; навчальні завдання повинні враховувати особистісні та професійні інтереси учнів, спиратися на їх життєвий досвід і формувати досвід іншомовного спілкування у різних сферах людської діяльності, а також соціокультурну компетенцію; шукати та обробляти навчальний матеріал і створювати методичні матеріали, використовуючи новітні освітні технології та мережу Інтернет; обирати форми, методи і засоби педагогічного процесу, які найбільш повно відображають реальні життєві ситуації з метою реалізації сугестивного, діяльнісного та компетентнісного підходів до навчання; враховувати індивідуальні здібності учнів з метою розвитку їх творчих дарувань у процесі навчання іноземної мови. Результати анкетування виявили протиріччя між зазначеною вчителями іноземних мов більшою між учителями інших предметів важливістю умінь та навичок конструювання виховних ситуацій у педагогічному процесі, використання в роботі знань, умінь та навичок дітей, стимулювання накопичення учнями соціального досвіду, позитивних звичок поведінки, розвитку засобами навчання інтересу учнів до вивчення предмета і зафіксованою незначущістю умінь та навичок здійснювати індивідуальний і диференційований підхід до учнів; між зазначеною важливістю в професійній діяльності умінь і навичок добору оптимальної навчально-виховної інформації, форм та методів педагогічного процесу та відсутності зацікавленості у новітніх методах та технологіях навчання. Як і в гностичній та проектувальній функції, помітний стереотип ставлення до складання плану-конспекту уроку, тематичного і поурочного плану роботи як до "паперової роботи", який у площині конструктивного компонента ЗПП доповнюється неухвагою до знань про форми та методи контролю, оцінки й обліку знань.

Організаторська функція вчителя іноземних мов також характеризується певними специфічними рисами, обумовленими специфікою предмета. Залучення учнів до різних видів навчальної діяльності – індивідуальної, групової, парної, проектної – ускладнюється необхідністю організації водночас мовленнєвої діяльності учнів – писемної, монологічної, діалогічної, дискусії, дебатів тощо, а відбір навчальних вправ та завдань є двоступеневим за цільовим призначенням: процес виконання завдань, спрямований на засвоєння мовного матеріалу, передує виконанню завдань, спрямованих на застосування засвоєних знань, сформованих умінь і навичок з метою особистісного розвитку учнів. Особливістю організації уроку іноземної мови є також обрання предмета спілкування та скерування спілкування таким чином, щоб учні не відчували переваги вчителя в знаннях, віці або соціальній ролі (за А.А.Алхазашвілі) [4, с. 52]. Роль учителя за сучасних умов подвійна – він є джерелом мовленнєвої інформації та партнером комунікації, який скеровує пізнавальну діяльність учнів. Результати анкетування вказують на необхідність посилення уваги в процесі ЗПП учителів іноземних мов умін-

ням і навичкам раціонально розраховувати навчальний час та проводити позакласну виховну роботу.

Напрямами вдосконалення змісту загальнопедагогічної підготовки вчителів іноземних мов є, таким чином, наступні функціональні особливості її компонентів: пріоритет комунікативного компонента ЗПП; подолання стереотипу розуміння складання календарних, тематичних, поурочних планів, характеристик на клас, учня тощо як "паперової роботи" в професійній діяльності вчителя, вміння перебудовувати власну діяльність згідно з новими вимогами (проектувальний компонент); створення потреби та відповідних ЗУН для проведення науково-дослідницької діяльності; самоосвіти та самовиховання (гностичний компонент); підвищення

рівня засвоєння студентами знань, умінь і навичок застосування новітніх форм, методів та засобів навчальної і виховної діяльності, оцінювання та контролю, здійснення індивідуального і диференційованого навчання, застосування новітніх інформаційно-комунікаційних технологій з метою створення методичних матеріалів (конструктивний компонент); розвиток умінь та навичок застосування нових інформаційно-комунікаційних технологій і засобів навчання, самоорганізації тощо (організаційний компонент).

Специфіка змісту ЗПП майбутніх учителів іноземних мов вимагає оновлення підходів до вибору методів, засобів, видів і форм організації та контролю навчально-виховної діяльності.

### Література

1. Абдуллина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Для пед. спец. выс. учеб. заведений* / О. А. Абдулина. — [2-е изд., перераб. и доп.]. — М. : Просвещение, 1990. — 141 с.
2. Бордовская Н. В. *Педагогика : [учебник для вузов]* / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. — СПб. : Издательство "Питер", 2000. — 304 с. — (Серия "Учебник нового века").
3. Волкова Н. П. *Педагогика : [посібник для студентів вищих навчальних закладів]* / Н. П. Волкова. — К. : Видавничий центр "Академія", 2001. — 576 с.
4. Зимняя И. А. *Психология обучения иностранным языкам в школе* / И. А. Зимняя. — М. : Просвещение, 1991. — 222 с. — (Б-ка учителя иностр. яз.).
5. *Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір* / Затверджено наказом МОН України від 31.12.04, № 998.
6. Луговий В. І. *Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку* / В. І. Луговий; за заг. ред. акад. О. Г. Мороза. — К. : МАУП, 1994. — 196 с.

---

## THE PECULIARITIES OF EDUCATIONAL CONTENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

Y.Zhylyieva

The article highlights the necessity to modernize foreign language teacher training and specifies the peculiarities of educational content considering the specific features of the cognitive, planning, constructive, organizational and communicative components of professional training characteristic of foreign language teachers.

Key words: educational content, future teacher, foreign language teacher training, professional training.

УДК 371.134

## СТВОРЕННЯ РЕАЛЬНИХ ПЕРЕДУМОВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ МЕТОДИЧНОЇ МАЙСТЕРНІ

Березенська Л.І., Сіваєва Н.П.

*У статті розглядається проблема удосконалення фахової підготовки майбутнього вчителя іноземної мови та обґрунтовується її практична необхідність. Запропоновано шляхи використання ефективних технологій для формування лексичної компетенції в рамках методичної майстерні.*

*Ключові слова:* професійна компетентність, майбутній учитель, методична майстерня, фахова підготовка, лексична компетенція.

*В статье рассматривается проблема усовершенствования профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка и объясняется её практическая необходимость, предлагаются пути использования эффективных технологий для формирования лексической компетенции в рамках методической мастерской.*

*Ключевые слова:* профессиональная компетентность, будущий учитель, методическая мастерская, лексическая компетенция, профессиональная подготовка.

Останнім часом зростають вимоги до якості методичної підготовки вчителя ІМ у зв'язку з модернізацією структури і змісту шкільної мовної освіти. Така підготовка має забезпечити реалізацію практичних, освітніх, розвивальних та виховних цілей навчання ІМ в руслі формування іншомовної комунікативної компетенції. Майбутній учитель має бути навченим самостійно та творчо вирішувати методичні завдання, які виникають у процесі навчання ІМ на всіх етапах ЗНЗ.

Поділяємо думку С.Ю.Ніколаєвої, О.Б.Бігич, С.В.Роман, Н.В.Бондаренко, В.В.Раєвського [1; 2; 3], що при підготовці вчителя ІМ мають враховуватися як сучасні вимоги, так і реальні умови його підготовки як необхідне підґрунтя його подальшого професійного становлення.

Для успішної реалізації гностичних, організаційних, комунікативно-навчальних, виховних, розвивальних і освітніх функцій майбутній учитель повинен навчитись аналізувати, систематизувати та оцінювати навчальні ситуації на уроці ІМ. Тому питання науково-теоретичної підготовки майбутнього вчителя ІМ має бути тісно пов'язане з одночасним формуванням методичних знань та вмінь, які визначають його фахову компетентність.

В основу семінарських, лабораторних занять та методичних майстерень закладено принципи, розроблені С.П.Шатловим [4]:

- принцип адекватності завдань, які моделюються;
- принцип урахування психологічної структури педагогічної діяльності як процесу вирішення методичних завдань;

- принцип оптимального поєднання теоретичних знань і практичних дій;

- принцип творчого підходу вчителя до використання основних засобів навчання та ін.

Дані принципи є основою навчання вчителя іноземних мов, який має загальнометодичну підготовку і може працювати на різних ступенях ЗНЗ. Специфіка функціонування необхідних умінь і використання знань повинна знайти відображення в системі професійно-методичної підготовки студента мовного ВНЗ.

Окрім загальнометодичної підготовки, яка забезпечує теоретично обґрунтоване уявлення про професійну компетенцію вчителя іноземної мови, про цілі, зміст і засоби навчання іноземних мов, про основні вимоги до рівня підготовки вчителя іноземних мов та систему вправ для формування іншомовної комунікативної компетенції, про структуру та зміст чинної програми і компоненти змісту навчання іноземних мов, студент має одержати практичну професійно-методичну підготовку.

Дана підготовка закладає методичні основи навчання іноземної мови учнів ЗНЗ з урахуванням їх психолого-вікових особливостей, цілей, завдань, змісту і принципів навчання іноземної мови. Студенти набувають професійних умінь та знань про особливості організації навчального процесу з іноземної мови, навчаються застосовувати різні технології активізації розумово-мовленнєвої діяльності учнів, учаться ефективно відбирати форми і ме-

тоди опрацювання мовного і мовленнєвого матеріалу, застосовувати індивідуальні та групові форми навчально-виховної роботи.

Основним критерієм ефективності формування фахової підготовки студента є наявність у нього сформованих методичних умінь у сфері організації самоосвіти та пошуку інноваційних технологій навчання. Для цього студентів слід залучити до активної участі в методичних семінарах, професійних майстернях, лабораторних роботах, які дають можливість мобілізувати та самореалізувати творчий потенціал майбутнього фахівця.

Методична майстерня покликана забезпечити розвиток професійного мислення, виконання індивідуальних пошукових завдань, уміння студентів творчо користуватися навчальним матеріалом, набуття первинного методичного досвіду. Дана форма організації професійної підготовки вчителя іноземної мови створює інформаційне середовище, забезпечує інтерактивний характер процесу навчання, уможливорює цілеспрямоване спостереження та участь у навчальному процесі, сприяючи розвитку індивідуально-когнітивних стилів студентів у рамках особистісно орієнтованого навчання. З метою моделювання певної навчальної ситуації студентами конструюється й організовується методичний матеріал, який дає змогу виявити та оцінити ефективність навчальної роботи студентів.

За таких умов студенти мають можливість розкрити свої професійні здібності, сформувані вміння критичного аналізу та апробувати вирішення конкретних методичних завдань у якості вчителя іноземної мови. Доповнюючи лекційні заняття з методики викладання іноземних мов під час проведення методичних майстерень, на яких студенти демонструють рівень своєї фахової підготовки, методичні майстерні створюють найбільш сприятливі умови до практичного втілення вимог Рекомендацій Ради Європи щодо оволодіння іншомовною комунікативною та професійною компетенцією.

На прикладі навчання лексики у початковій школі пропонуємо зразки виконання методичних завдань у рамках опрацювання методичної майстерні.

#### Методична майстерня

1. Випишіть програмні вимоги до навчання лексики у початковій школі.

2. Складіть каталог вправ для навчання лексики на даному етапі, використовуючи автентичні підручники.

3. Підготуйтеся до проведення фрагмента уроку з метою:

а) ознайомлення з новими лексичними одиницями та їх рецептивно-репродуктивного тренування;

б) рецептивно-репродуктивного тренування та комунікативної практики у їх уживанні.

4. Підготуйте зразки унаочнення для формування лексичної компетенції.

5. Ознайомтеся з лексичними вправами у чинних підручниках з англійської мови для початкової школи та проаналізуйте їх відповідність:

- етапам формування лексичної компетенції;

- віковим особливостям учнів початкової школи.

6. Визначте, яким чином ви будете вводити та семантизувати наступні лексичні одиниці:

а) a desk, a carpet, a window, a classroom;

б) an apple, a bag, a boy, a dress, a school.

7. Які технології навчання лексики є найбільш ефективними у початковій школі? Чому?

8. Яку кількість слів рекомендують вводити на першому уроці на даному етапі?

9. Які етапи формування лексичної компетенції?

10. Яка послідовність дій учителя в процесі введення та семантизації нових ЛО?

11. Яка послідовність дій учителя в опрацюванні лексичного матеріалу на уроці?

12. Прослухайте завдання, запропоновані вчителем, та визначте їх методичну коректність:

а) Look at the words and translate them.

б) Look at the pictures. Make up sentences and translate them.

в) Make up sentences with new words and retell the story.

13. Знайдіть помилку вчителя, запропонуйте шляхи її уникнення:

а) "Use the new words written on the board in your sentences and describe one of the pictures";

б) "Pronounce the new words as many times as possible to remember them".

14. Визначте методичну коректність запропонованої послідовності вправ:

1) Use the new words in your own sentences.

2) Make up the sentences by analogy.

3) Fill in the gaps with the new words.

4) Answer my questions using new words.

15. Учитель семантизував ЛО з теми "My Pet": a cat, a parrot, a dog за допомогою перекладного способу семантизації лексики. Чи є це методично коректним? Якщо ні, запропонуйте ефективніші прийоми семантизації цих ЛО.

16. Вчитель використав такі вправи для навчання лексики з теми "My flat":

а) багаторазове повторення;

б) завдання з використанням методу повної фізичної реакції;

в) лексичні ігри;

г) опис малюнка.

Визначте помилку вчителя, запропонуйте шляхи їх усунення.

17. Перегляньте запропоновані завдання та розташуйте їх у методично коректній послідовності.

- fill in the gaps with the new words;

- label the picture with the word card;

- read the new words paying attention to their transcription;

- copy the words into your notebooks;

- repeat the words, written on the board, in chorus;

- look at the picture and guess the meaning of the word;

- finish sentences using the new words;

- repeat the new words in turns.

18. Уявіть, що ви маєте ввести лексику з теми "My School". Продумайте, які саме ЛО ви можете ввести з цієї теми.

а) A blackboard

б) ...

в) ...

г) ...

д) ...

е) ...

ф) ...

19. Уявіть, що вам необхідно семантизувати та організувати рецептивно-репродуктивне тренування таких ЛО, як:

- A bed
- A sofa
- A table
- A chair
- A lamp
- A TV set

Оберіть найоптимальніші способи семантизації нових ЛО. Визначте послідовність вправ, які ви запропонуєте для різних етапів формування лексичної компетенції.

20. Продовжіть перелік вправ, які вчитель може запропонувати на етапі рецептивно-репродуктивного тренування.

- Draw the picture to show what the words mean;
- Repeat the words in unison clapping your hands;
- Write the words below each picture.

21. Вкажіть, на якому етапі формування лексичної компетенції можна використати: ребуси, кросворди, чайнворди.

Придумайте власні ребуси, кросворди, чайнворди, використовуючи запропоновані зразки.

**Зразок**

Чайнворд

P	E	N	O	S	E	Y	E	A	R	O	S	E
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

22. Продумайте комунікативні ситуації, які дозволять мотивувати учнів описати малюнки з теми:

- A. Погода.
- B. Зовнішність.

Оскільки майбутній учитель-студент ВНЗ є реалізатором вимог Рекомендацій Ради Європи з мовної освіти, його професійно-методична підготовка має забезпечити високий рівень соціокультурної компетенції, формування дидактичних навичок учителя, здібність організації та контролю навчальної діяльності учнів, здатність здійснювати індивідуальний підхід до навчання учнів на уроці іноземної мови.

Це можна досягти в умовах методичної майстерні шляхом керованих вирішень навчально-методичних завдань, які імітують шкільний урок іноземної мови.

### Література

1. Бігич О. Б. Теоретичні основи формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи : автореф. дис. ... докт. пед. наук / О. Б. Бігич. — К., 2005. — 36 с.
2. Ніколаєва С. Ю. Кредитно-модульна організація вивчення курсу "Методика викладання іноземної мови у середніх навчальних закладах" / С. Ю. Ніколаєва. — К. : Ленвіт, 2006. — С. 3—4.
3. Роман С. В. Методика навчання англійської мови у початковій школі : [навч. посібник] / С. В. Роман. — К. : Ленвіт, 2005. — 208 с.
4. Шатілов С. П. Практикум по методике преподавания иностранных языков / С. П. Шатілов. — М. : Просвещение, 1985. — С. 30—36.

---

## THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A FUTURE ENGLISH TEACHER ON THE BASIS OF METHODOLOGICAL WORKSHOPS

L. Berezenska, N. Sivaeva

The article focuses on the innovative techniques of professional training of a future English teacher. The article offers the procedure and activities for the formation of lexical competence on the basis of methodological workshops.

Key words: professional competence, future teacher, methodological workshop, professional training, lexical competence.



УДК 371.134

## МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

**Байда М.В.**

*У статті розглядається стан дослідженості проблеми можливостей використання технологій кооперативного навчання в процесі професійної підготовки майбутніх учителів. Здійснено короткий огляд проблеми ролі вчителя в кооперативному навчанні. Розглянуто декілька базових технологій кооперативного навчання.*

*Ключові слова:* кооперативне навчання, технологія, майбутній учитель, професійна підготовка.

*В статье рассматривается роль учителя в кооперативном обучении, несколько базовых технологий кооперативного обучения, а также состояние изученности проблемы возможности использования технологий кооперативного обучения в процессе профессиональной подготовки будущих учителей.*

*Ключевые слова:* кооперативное обучение, технология, будущий учитель, профессиональная подготовка.

У Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті відзначено, що суспільство без високого рівня освіти не має майбутнього. Одним із пріоритетних напрямів є підготовка висококваліфікованих педагогічних кадрів, здатних до використання новітніх технологій та методик подачі знань. Так, аналіз сучасних вітчизняних досліджень у сфері професійної підготовки майбутніх учителів у роботах Л.Я.Зязюна, В.О.Сластьоніна, О.О.Сухомлинської, Ю.І.Пассова, О.А.Дубасенюк, С.С.Вітвицької, Н.В.Кузьміної, Н.Н.Тарасевича та інших, дозволяє визначити зміст та вимоги до підготовки педагогічних працівників у системі сучасної університетської освіти. Однак питання підготовки майбутніх учителів до реалізації технологій кооперативного навчання досліджено не досить повно, хоч і існує багато праць, присвячених розгляду групової діяльності. Тому метою даної статті є розгляд можливостей використання технологій кооперативного навчання в процесі підготовки майбутнього вчителя.

У літературі часто співвідносять групове навчання з кооперативним. Проте дані поняття можна співвіднести лише частково. Хоч кооперативне навчання є однією з форм групової роботи, кооперативне навчання ставить перед собою більшу кількість завдань. Питання спільної діяльності, спілкування та групової взаємодії, що є основою групового навчання, розглядалися вітчизняними та зарубіжними психологами (Б.Г.Ананьєв, Л.С.Виготський, М.С.Каган, Б.Ф.Ломов, О.М.Леонтьєв, А.Маслоу, С.Л.Рубінштейн, К.Рудестам). Ними напрацьовано концепту-

альні підходи до аналізу проявів особистості в спільній, груповій, колективній та індивідуальній діяльності, чинників її ефективності.

У своїх дидактичних дослідженнях Я.Бартецький, М.Д.Виноградов, В.В.Котов, В.Оконь, І.М.Чередов та ін. групову діяльність розглядають лише як форму організації навчання, або як фактор підвищення навчальної успішності, або як одну з умов реалізації розвивальної функції навчання. Відповідно, у цьому випадку предметом аналізу авторів є особливості засвоєння навчальної інформації та перебігу пізнавальних процесів за умов спільної діяльності та спілкування. Проблема практичного застосування організації групового навчання у викладанні різних дисциплін стала предметом дослідження науковців та методистів (К.О.Бабанов, О.Г.Ярошенко). О.І.Пометун та Л.В.Пироженко розглядають групове навчання як одну з інтерактивних технологій. Дослідження фахівців з методики викладання іноземних мов А.К.Колеченко, Г.К.Крюкової, Н.Г.Ксенофонові, С.Ю.Ніколаєвої, Г.М.Поделець, О.П.Петрашук, В.Г.Редька, Н.Ф.Бориско, В.П.Феофілової та ін. [3, с. 55]. показали, що розроблена ними система завдань для групового навчання сприяє більш успішному формуванню іншомовних мовленнєвих умінь і навичок. Згідно з дослідженнями вищезазначених науковців, майбутній учитель повинен уміти використовувати при подачі матеріалу найсучасніші освітні технології, в тому числі технології кооперативного навчання.

Сучасний освітній простір характеризується широким використанням інтерактивних методів на-

вчання. Кооперативне навчання є однією з технологій інтерактивного навчання. Дефініція “кооперативне навчання” трактується як технологія навчання в невеликих групах, коли створюється можливість обговорення кожної проблеми, доведення, аргументування власного погляду [5, с. 27].

На сьогодні кооперативне навчання широко застосовується у сфері освіти. Воно стало перспективним завдяки багатьом причинам: кооперативне навчання допомагає вчителям працювати у класі з великою кількістю учнів, удосконалює академічні досягнення та соціальний розвиток усіх учнів, вимагає розумового, емоційного, духовного та фізичного залучення тих, хто навчається, сприяє не лише глибшому розумінню навчального матеріалу, а й розвитку мислення та мовлення [1].

Кооперативне навчання досліджували вітчизняні та зарубіжні науковці. Зокрема, американські дослідники Д.Джонсон і Р.Джонсон виділяють основні умови ефективності скооперованої діяльності і разом з іншими дослідниками розглядають кооперативне навчання паралельно з індивідуальною структурою навчання та структурою навчання через змагання, С.Каган концентрує увагу на виділенні методів та структур кооперативного навчання, О.І.Пометун та Л.В.Пироженко, Г.О.Сиротенко розглядають кооперативне навчання як групове та як одну з інтерактивних технологій.

С.Каган виділяє до 400 структур кооперативного навчання для використання в навчальному процесі [8, с. 7]. Теорія кооперативного навчання досить широкого розповсюдження набула в США, країнах Європи, а також у Японії.

Потрібно зазначити, що кооперативно організоване навчання відрізняється певними особливостями:

- підгрупи виділяються на тривалу перспективу, а тому до їх створення вчитель підходить дуже виважено;
- розробляються свої стратегії, здійснюється планування для кожної з виділених підгруп;
- у процесі навчання члени груп діляться своїми знаннями, уміннями;
- кожен працює на повну силу, сумлінно, самостійно;
- за результат групи відповідальність несе кожен учасник;
- робота кожного члена групи оцінюється під кутом зору досягнення намічених цілей [1]. Ці особливості відрізняють кооперативне навчання від індивідуального та надають нового аспекту цьому виду групової діяльності.

В основі кооперативного навчання лежить теорія соціального взаємозв'язку, теорія навчання, спрямована на когнітивний розвиток, та теорія навчання, що має витоки з біхевіоризму. Ці три теорії є витоками кооперативного навчання [6, с. 59]. Основна передумова теорії соціальної взаємодії – спосіб структурування соціальної взаємодії – визначає, яким чином окремі особистості взаємодіють та як це впливає на результат взаємодії. Позитивна взаємодія (кооперація) має в результаті просунути взаємодію, оскільки окремі особистості підтримують зусилля один одного в прагненні навчатися. При негативній взаємодії (змагання) ти-

повим результатом є взаємозв'язок опору, оскільки окремі особистості утруднюють успішність інших у прагненні перемогти. Важливим питанням є функції вчителя при використанні технологій кооперативного навчання [5, с. 29].

Функції вчителя в кооперативному навчанні набувають деяких нових ознак. Його головне завдання – вселити віру в учнів у можливість успішного досягнення мети та спонукати учнів до самостійного пошуку [1]. Далі він виступає як фасилітатор – помічник, рівноправний учасник групи. Навантаження на педагога зростає. Адже він додатково має займатися формуванням в учнів здатності:

- координувати свою діяльність із діяльністю партнерів;
- ставати на позицію інших і змінювати свою позицію;
- надавати своїм партнерам допомогу та користуватися їхньою допомогою;
- рефлексувати свої дії та дії інших членів групи;
- з повагою ставитися до кожної думки;
- вибудовувати міжособистісні взаємини з партнерами;
- надавати найвищого пріоритету досягненню колективної мети;
- не допускати переростання суперечностей у зіткнення позицій та інтересів;
- попереджувати виникнення конфліктів [5, с. 31].

Одна з нових і найбільш відповідальних функцій учителя – здійснення спільного з учнями аналізу процесу навчання. Останній аналізується не тільки під кутом зору отриманих результатів, а й доцільності обраних шляхів, способів вирішення поставлених завдань, ефективності кооперування зусиль, міжособистісних взаємин тощо [1].

Американські дослідники Д.Джонсон і Р.Джонсон виділяють основні умови ефективності скооперованої діяльності:

- учні розуміють свою взаємозалежність від інших членів групи та відчувають особисту відповідальність за досягнення групових цілей;
- учні здійснюють взаємодію, під час якої допомагають один одному навчатися;
- учні вчаться спільно працювати [5, с. 29].

*Серед технологій кооперативного навчання виділяють такі: думай – працюй у парі – ділись, кажи та переключайся, “круглий стіл”, триступеневе інтерв'ю, кути, графіті, навчання разом, командні ігри-турніри, складана картинка, групове дослідження [1].* Всі вони дозволяють значно вмотивувати майбутніх учителів до оволодіння своєю професією, дають їм змогу навчатися один в одного, здобувати знання разом. Так, на базі Житомирського державного університету, ННІ іноземної філології, було проведено ряд методичних майстерень “Teaching Language Through Culture” – для студентів 2–3 курсів з використанням зазначених вище технологій кооперативного навчання. Дані майстерні проводились у межах спецкурсу “Інноваційні технології навчання”.

Зокрема була використана технологія “складана картинка” [5, с. 69]. Ця технологія характеризується тим, що кожен член кооперативної групи стає експертом певного аспекту однієї теми навчання. Під час вивчення теми “Great Britain” один член команди є експертом “традиційних цінностей”,

інший – експертом “державних структур”, а третій – експертом проблем сьогодення. Після виконання індивідуальної експертизи підтеми, яку слід оцінити, члени групи починають навчати один одного. Метою кооперативної групи є те, що всі члени групи оволодівають усіма аспектами головної теми [1]. Перед початком представлення й викладу теми студенти формують експертні групи, що включають у себе учнів з різних кооперативних груп, які досліджували такі ж підтеми (наприклад, два студенти з різних груп, які вивчали “проблеми сьогодення”, можуть зустрітися як партнери-експерти з цієї підтеми). Разом ці експерти аналізують їхню підтему та шукають оптимальні шляхи подання цієї теми іншим членам їхніх кооперативних груп. Після

викладення та перевірки, яка відбувається після повернення до кооперативних груп, оцінюється індивідуальна майстерність експерта, тому що після цього члену групи можуть поставити будь-які запитання з теми. Кооперативні групи – оцінюється матеріал. Експертні групи – вивчення та підготовка [5, с. 28].

Результати використання даних технологій кооперативного навчання показали підвищення мотивації до вивчення матеріалу, підвищення рівня володіння іноземною мовою всієї групи, підвищення рівня професійної майстерності внаслідок взаємодопомоги та підтримки. Таким чином, можна зробити висновок про доцільність використання різних технологій кооперативного навчання в процесі підготовки майбутніх вчителів.

### Література

1. Ворон М. Методична робота в умовах кооперативного навчання / М. Ворон. — Режим доступу: <http://osvita-ua.net/school/technol/1501>
2. Гузеев В. В. Инновационные идеи в современном образовании / В. В. Гузеев // Школьные технологии. — 1997. — № 1. — С. 5—7.
3. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : [наук.-метод. посібник] / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. — К. : А.С.К., 2004. — 192 с.
4. Уваров А. Ю. Кооперация в обучении: групповая работа / А. Ю. Уваров // Учитель и ученик; возможность диалога и понимания. — М., 2002. — С. 69—80. Т. 2. — С. 69—80.
5. Johnson David W. Cooperative Learning Returns To College / David W. Johnson, Roger T. Johnson, Karl A. Smith // Change. — 1998, July/August. — P. 27—35.
6. Johnson D. W. Joining Together: Group Theory and Group Skills / D. W. Johnson, F. Johnson. — [6 th ed.]. — Allyn & Bacon, 1997. — 290 p.
7. Johnson D. W. Cooperation and Competition: Theory and Research / D. W. Johnson, R. Johnson. — Edina, M.N : Interaction Book Company, 1989. — 210 p.
8. Spencer Kagan. Cooperative Learning. Resources for Teachers, Inc. — San Clemente. — 1(800) Wee Co-op. — 1994. — 800 p.

## THE COOPERATIVE LEARNING TECHNIQUES'USAGE IN THE PROCESS OF FUTURE TEACHERS'PREPARATION

M.Baida

The article deals with the definition, the basic cooperative learning techniques and the role of teacher in cooperative learning process. The aim of this investigation is to identify problems of the cooperative learning techniques' usage as one of the forms of the group work in the process of future teachers' preparation.

Key words: cooperative learning, technique, future teacher, preparation.

УДК 378.1

## РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

Сытник Ю.Н.

*У статті дається чітке визначення поняття “освітня технологія” та визначаються її ознаки й вимоги, яким повинна відповідати освітня технологія. Визначено особливу роль освітніх технологій у процесі підвищення якості вищої освіти в Україні. Визначено позицію викладача і студента в межах нової освітньої ситуації.*

*Ключові слова:* освітня технологія, підвищення якості, вища освіта, принцип, форма, позиція викладача.

*Данная статья выделяет особую роль образовательных технологий в процессе повышения качества высшего образования в Украине в контексте требований Болонского процесса. Даёт чёткое определение понятию “образовательная технология”, обозначает признаки и требования, которым должна отвечать образовательная технология. Автор статьи определяет формы и принципы их разработки и использования, а также позицию преподавателя и студента в рамках новой образовательной ситуации.*

*Ключевые слова:* образовательная технология, повышение качества, высшее образование, принцип, форма, позиция преподавателя.

**Актуальность исследования.** Высшее образование играет важную роль в современном обществе и, в некоторой степени, несёт перед ним ответственность. Формирование человека как личности, как сознательного гражданина напрямую зависит от содержания и формы высшего образования.

Болонский процесс с каждым днём становится всё более осязаемой реальностью для Украины. Очень многое делается для повышения интеллектуального, культурного, образовательного и научного потенциала страны. Повышение качества образования рассматривается как один из решающих факторов развития высших учебных заведений на пути присоединения Украины к Болонскому процессу.

Однако многие вузы продолжают использовать старые, малоэффективные методы, технологии и принципы. Это мешает им быстрее двигаться вперёд. Новое качество образования требует решительного обновления процесса обучения в вузах.

Проанализировав опыт Г.Крючкова, И.В.Трайнева, С.С.Мкртчян, А.В.Савельева, Л.В.Зевинной, В.В.Гузеевой, А.С.Сиденко, Г.К.Селевко, автор статьи определяет особую роль образовательных технологий в процессе повышения качества образования в вузах.

**Анализ исследования.** Понятие “образовательная технология”, особенно после освещения в печати проблем повышения качества образования в вузах и общеобразовательных учебных за-

ведениях, сейчас на слуху у каждого. Реформа высшего и среднего образования ставит перед преподавателями новые цели и задачи. Это, главным образом, заключается в обновлении образовательных технологий. Приоритет отдаётся тем из них, которые формируют практические навыки анализа информации и самообразования. Однако разброс в подходах и позициях по отношению к этой проблеме настолько велик, что технологиями сегодня педагоги называют всё, что угодно, — от устоявшегося удачного опыта работы конкретного преподавателя до лекций и практических занятий с хорошо отработанными (алгоритмизированными) приёмами образования.

Сам термин “образовательная технология” стал применяться сравнительно недавно, появившись сначала в Западной Европе. На сегодняшний день он уже является общепринятым.

В документах ЮНЕСКО “образовательная технология” рассматривается как системный метод создания, применения и определения процесса преподавания и усвоения знаний с учётом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, нацеленный на оптимизацию форм образования [10, с. 116].

Другими словами, “образовательная технология” — это модель и реальный процесс осуществления целостной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению об-

разовательного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для преподавателя и студента. В результате этого у последнего появляются необходимые знания, умения и навыки, развиваются познавательные способности, а обучающийся успешно овладевает профессиональным опытом и мастерством [3, с. 169].

Подлинная образовательная технология, в свою очередь, должна обладать следующими признаками:

1) концептуальностью. Образовательная технология должна опираться на определённую научную концепцию, включающую философское, психологическое, социально-педагогическое обоснование достижения образовательных целей;

2) системностью. Технология должна иметь все признаки системы: логику процесса, взаимосвязанность всех своих частей, непреходящую общую целостность;

3) управляемостью. Технология должна обладать возможностью диагностического целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирования средствами и методами с целью коррекции результатов;

4) эффективностью. Гарантируя результаты, соответствующие образовательным стандартам, в условиях вариативного образования технологии должны быть эффективными по результатам и оптимальными по затратам. В эффективных образовательных технологиях фиксируются целесообразные, оптимальные шаги, этапы, ступени достижения конкретных и общих целей образования в их соответствующей иерархии и преемственности;

5) воспроизводимостью. Образовательная технология должна быть воспроизводимой в других однотипных образовательных учреждениях, другими субъектами;

6) гибкостью, т.е. давать возможность вариаций в содержательном и процессуальном компонентах технологий для обеспечения комфортности и взаимодействия преподавателей и студентов с учётом конкретных условий педагогической деятельности;

7) динамичностью. Технологии должны развиваться и преобразовываться в развивающемся образовательном пространстве;

8) воспитательным эффектом. Образовательная технология должна быть нравственно оправданной, способствовать гуманистическому и творческому развитию студентов.

Однако, несмотря на содержательность и взаимосвязь образовательных технологий со всем процессом обучения, внимание акцентируется больше на “педагогических” или “дидактических” технологиях. Согласно И.В.Трайневу, С.С.Мкртчян и А.В.Савельеву, наиболее широкое определение этим технологиям даёт профессор В.В.Чернилевский. Он пишет: “Педагогическая технология – это комплексная интегративная система, включающая упорядоченное множество операций и действий, обеспечивающих педагогическое целеопределение, содержательные, информационно-предметные и процессуальные аспекты, направленные на усвоение систематизированных знаний, приобретение профессиональных умений и формирова-

ние личностных качеств обучаемых, отвечающих заданным целям обучения” [10, с. 119].

Образовательная же технология, по его словам, – это система дидактического применения научного знания и научных подходов к анализу и организации учебного процесса, учитывающая эмпирические инновации преподавателя и их направленность на достижение высоких результатов в формировании профессиональной компетенции и личности студентов. Структурными составляющими такой системы являются:

- цели обучения;
- содержание обучения;
- средства педагогического взаимодействия, в том числе и мотивация;
- организация учебного процесса;
- студент;
- преподаватель;
- результат деятельности (в том числе уровень профессиональной подготовки).

Таким образом, образовательная технология представляет собой управление дидактическим процессом, включающим в себя организацию деятельности обучаемого и контроль над этой деятельностью [10, с. 119].

Но деятельность обучаемого будет успешной и эффективной только в том случае, если образовательная технология будет отвечать следующим показателям:

- 1) давать возможность учёта возрастных, интеллектуальных и морально-психологических особенностей студентов и их мотивационного потенциала;
- 2) обладать положительным эмоциональным фоном обучения;
- 3) реализовывать принцип партнёрства, сотрудничества и диалога между преподавателем и студентом;
- 4) способствовать созданию атмосферы активного сотрудничества студентов, включая все резервы их памяти в занятиях;
- 5) привлекать арсенал технических и мультимедийных средств обучения;
- 6) давать хороший итоговый результат после окончания занятий, а в будущем – удовлетворённость качеством знаний студентов.

На сегодняшний день существует три типа образовательных технологий: традиционные, инновационные и информационные. Согласно классификации В.Г.Фоменко, группа традиционных и инновационных технологий “противостоит” друг другу. Инновационные технологии, по сравнению с традиционными, считаются системами более высокого порядка. Традиционные технологии, постепенно включаясь в современные инновационные технологии, начинают действовать по их законам.

Традиционные образовательные технологии предполагают построение образовательного процесса на созерцательной, последовательной, неопережающей, объяснительно-репродуктивной и монологической основах. Инновационные же технологии, в свою очередь, – на деятельности, концептуальной, опережающей, проблемной, личностно-смысловой, альтернативной, диалоговой, ситуативной и взаимной основах.

Традиционному высшему образованию присуща дисциплинарная модель обучения, где основной формой занятий в вузе является аудиторная работа (лекция, семинар, практическое занятие). Многие гуманитарные дисциплины перегружены избыточной информацией, излишне наукообразны и скучны для студентов.

Общемировые информационные процессы и резкое возрастание объёма знаний предполагают более широкое использование информационных и инновационных технологий со значительным увеличением доли самостоятельной работы студентов.

Новая образовательная ситуация требует от преподавателя перехода от авторитарного стиля обучения к демократическому. Сотрудничество, помощь, сотворчество, внимание к инициативе студента, к становлению и развитию его личности становятся приоритетными. Изменяется и позиция студента: его целью становится не получение во что бы то ни стало положительной оценки, а активное взаимодействие с преподавателем и сокурсниками, использование разнообразных информационных источников и ресурсов с применением компьютерных технологий, самостоятельный поиск и осмысление необходимой профессиональной информации. Студенты превращаются в субъекты образовательного процесса и сами учат себя под руководством и контролем преподавателя, а вуз создаёт адекватные условия эффективного изучения.

При разработке и внедрении образовательных технологий в их основу должны быть положены следующие принципы:

1) принцип самостоятельного обучения. В рамках новой образовательной ситуации самостоятельная деятельность учащихся должна представлять основной вид учебной работы студента. Под самостоятельной деятельностью при этом следует понимать не проведение самостоятельной работы как вида учебной деятельности, а самостоятельную организацию обучающимися процесса своего обучения;

2) принцип совместной деятельности обучающегося с обучающим, а также с другими обучающимися по планированию, реализации и коррекции процесса обучения;

3) принцип опоры на опыт обучающегося (бытовой, социальный, профессиональный). Опыт обучения должен использоваться как один из источников обучения как самого обучающегося, так и его товарищей;

4) принцип индивидуализации обучения. Каждый обучающийся совместно с обучающим, а в некоторых случаях и с другими обучающимися создаёт индивидуальную программу обучения, ориентированную на конкретные образовательные потребности и цели обучения и учитывающую опыт, уровень подготовки, психофизиологические особенности учащегося;

5) принцип системности обучения предусматривает соответствие целей, содержания, форм, методов и средств обучения и оценивания его результатов;

6) принцип контактности обучения. Обучение должно преследовать конкретные, жизненно важные для обучающегося цели, ориентированные на

выполнение им социальных ролей и совершенствование личности. Оно должно строиться с учётом профессиональной, социальной, бытовой деятельности учащегося и его пространственных, временных, профессиональных и бытовых факторов (условий);

7) принцип актуализации результатов обучения предполагает безотлагательное применение на практике приобретённых обучающимися знаний, умений, навыков, качеств;

8) принцип элективности обучения (от англ. "elect" – выборный, выбранный). Обучающемуся предоставляется определённая свобода выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места и оценивания результатов;

9) принцип развития познавательных потребностей. Оценивание результатов обучения осуществляется путём выявления реальной степени освоения учебного материала и определения тех материалов, без знания которых невозможно достижение поставленной цели обучения. Процесс обучения должен строиться таким образом, чтобы у обучающихся были сформированы новые образовательные потребности, конкретизация которых будет осуществляться только после достижения определённой цели обучения;

10) принцип осознанности обучения. Этот принцип означает осознание, осмысление обучающимся и обучающим всех параметров процесса обучения и своих действий по его организации.

Перестройка традиционных образовательных технологий на инновационные и информационные для обеспечения самообразования студентов выдвигает необходимость обучения самих организаторов учебного процесса и преподавателей.

По словам Л.В.Зевиной, сегодня преподавателю уже недостаточно иметь только знания об уже существующих образовательных технологиях, необходимо ещё и умение применять их в практической деятельности. Начиная исследовать образовательные технологии, педагог приходит к необходимости адаптировать их к конкретным условиям и, в первую очередь, к самому себе. Применяя образовательные технологии на практике, педагог включается в творческий процесс, результатом которого иногда становится самостоятельно разработанная технология.

По мнению Е.В.Бондарёвой, образовательная технология предстаёт перед нами как одна из педагогических ценностей, порождаемых личностным опытом педагога-творца или нескольких единомышленников, объединённых одной идеей.

Одна из первых образовательных технологий, вошедшая в историю под названием "педагогика сотрудничества", появилась в результате нового педагогического мышления, независимой гумано-личностной педагогической позиции, гражданского мужества в отстаивании новых идей в образовании. Она стала проявлением любви к детям и своей профессии группы педагогов-новаторов, таких как Ш.А.Амонашвили, В.Ф.Шаталов, Е.Н.Ильин, С.Н.Лысенкова и др. И хотя педагогика сотрудничества до сих пор не стала целостной технологией, воплощенной в конкретной модели, тем не

менее, она считается особой “проникающей технологией”, поскольку её идеи вошли почти во все современные образовательные технологии и продолжают быть источником прогрессивных идей в области образования [4, с. 64].

На сегодняшний день наиболее часто в вузах используются следующие образовательные технологии:

1) технология презентации знаний. Это технология, основанная на таком поведении преподавателей, когда преобладают приоритет и опора на методические приёмы преподнесения знаний, на содержание и способы передачи и получения знаний, методы мотивирования оформления их в профессиональные установки;

2) технократическая технология, при которой приоритет отдаётся использованию технических средств (главным образом – компьютеров) или технических приёмов деятельности. Технократические технологии могут проявляться не обязательно при использовании компьютеров. Это технология формализации знаний, передачи их по установленной схеме, не опирающейся на понимание и оценку способностей и особенностей учащегося. Это система запрограммированных форм и методов проведения занятий, жёсткой регламентации содержания обучения, нагрузки и т.д.;

3) технология адаптивного типа предполагает регулярную, иногда оперативную корректировку форм преподнесения знаний. Это технология корректировки образовательного процесса по результатам мониторинга качества образования;

4) технология социально-психологического типа. В этой технологии приоритет отдаётся использованию социально-психологических характеристик восприятия личностью и группой определённого объёма знаний и методов обучения.

Здесь широко используется тестирование, вызов эмоциональных реакций;

5) технология креативного обучения основана на использовании творческого потенциала личности, его способности к творчеству, неординарному восприятию материала, его самостоятельной обработке. В этом случае главным является постановка проблем, обсуждение их содержания, практического значения, возможных путей решения;

6) технология самообразования. Главный акцент делается на самостоятельное освоение предмета под руководством и при консультации преподавателей. Многое зависит от органичности связи учебного процесса и его методического обеспечения, от контроля качества образования [10, с. 124].

В каждой из этих технологий различна роль и проявление факторов, влияющих на качество образования, таких как личность преподавателя, команда преподавательского состава, личность студента, величина студенческой группы, социально-психологические установки студента и преподавателя, оценка преподавателем и студентом результата и эффективности образовательного процесса, использование методик образования, структура образовательной программы и прочее.

**Выводы исследования.** В процессе работы над темой были проанализированы статьи следующих авторов: Г.Крючкова, И.В.Трайнева, С.С.Мкртчян и А.В.Савельева, Л.В.Зевиной, В.В.Гузеевой, А.С.Сиденко и Г.К.Селевко. Всё это, наряду с личным опытом автора статьи, позволило дать чёткое определение образовательным технологиям, обозначить признаки и требования, которым они должны отвечать, определить формы и принципы их разработки и использования, а также показать важную роль образовательных технологий в процессе повышения качества образования в вузах.

### Література

1. Алексеев М. В. Культурологический подход к образовательной технологии / М. В. Алексеев // Педагогические технологии. — 2005. — № 3. — С. 3—14.
2. Вища освіта в Україні : [навч. посібник] / В. Г. Кремень, С. М. Ніколаєнко, М. Ф. Степко та ін. ; за ред. В. Т. Кременя, С. М. Ніколаєнко. — К. : Знання, 2005. — 327 с.
3. Гузеев В. В. Проблемы, особенности и процедуры освоения новых образовательных технологий в педагогических коллективах / В. В. Гузеев, А. С. Сиденко // Школьные технологии. — 2000. — № 1. — С. 169—181.
4. Зевина Л. В. Образовательные технологии и техническая культура учителя / Л. В. Зевина / Школьные технологии. — 2002. — № 5. — С. 62—67.
5. Коновець С. Креативні освітні технології у практиці сучасної школи / С. Коновець // Рідна школа. — 2005. — № 3. — С. 20.
6. Крючков Г. Болонський процес як гармонізація європейської системи вищої освіти / Г. Крючков // Іноземні мови в навчальних закладах. — 2004. — № 1. — С. 192 (Авт. С. 4—8).
7. Крючков Г. Болонський процес в Україні / Г. Крючков // Іноземні мови в навчальних закладах. — 2004. — № 3. — С. 192 (Авт. С. 6—9).
8. Скоробогатова Г. Г. Внедрение образовательных технологий в школьную практику / Г. Г. Скоробогатова // Педагогические технологии. — 2004. — № 3. — С. 113—119.
9. Становление образовательных технологий: элементы национальной стратегии // Образовательные технологии. — 2005. — № 4. — С. 135.
10. Трайнев В. А. Повышение качества высшего образования и Болонский процесс. Обобщение отечественной и зарубежной практики / В. А. Трайнев, С. С. Мкртчян, А. Я. Савельев. — М. : Издательско-торговая корпорация “Дашков и К°”, 2008. — 392 с. (Авт. С. 116—125).

---

**THE ROLE OF THE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE PROCESS  
OF EVALUATION OF THE HIGHER EDUCATION IN UKRAINE**

**Y.Sytnik**

The aim of the article is to introduce the educational technologies and their criterions. The author intends to show the significant role of the educational technologies in the process of evaluation of the higher education in Ukraine and also to define the position of a student and a university teacher according to that process.

Key words: an educational technology, the process of evaluation, a higher education, a criteria? The position of a university faculty.



УДК 371.134:33

## ОСОБИСТІСНІ ЧИННИКИ ІННОВАЦІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

**Артюшина М.В.**

*У статті розглядається проблема недостатньої інноваційності фахівців економічного профілю. Аналізується поняття “інноваційності”. Надається обґрунтування типових стратегій інноваційної поведінки особистості. Наводяться результати експериментального дослідження психологічних особливостей студентів економічних спеціальностей, що демонструють різні типи інноваційної поведінки.*

*Ключові слова: інноваційність, інноваційна поведінка, стратегія інноваційної поведінки особистості.*

*В статье рассматривается проблема недостаточной инновационности специалистов экономического профиля. Анализируется понятие “инновационности”. Дается обоснование типичных стратегий инновационного поведения личности. Приводятся результаты экспериментального исследования психологических особенностей студентов экономических специальностей, которые демонстрируют разные типы инновационного поведения.*

*Ключевые слова: инновационность, инновационное поведение, стратегия инновационного поведения личности.*

Інноваційність стає вимогою сьогодення. Кожного дня у наше життя входять нові продукти, технології, засоби комунікації тощо. Науково-технічний прогрес стає все інтенсивнішим. За останні 5–10 років відбулися кардинальні зміни. Інтернет, мобільний зв'язок, цифрове телебачення перетворилися на атрибути повсякдення. Нові комунікаційні можливості прискорюють темп нашого життя, надають йому нової якості. Сучасна людина може бути більш вільною у спілкуванні, отриманні і передачі необхідної інформації, тобто все менше залежить від зовнішніх умов і все більше – від самої себе, своєї гнучкості і мобільності, здатності сприймати і запроваджувати нове, проявляти власну інноваційну активність. Отже, інноваційність особистості є на сьогодні однією із найбільш важливих професійних якостей майбутніх фахівців.

Особливо значущою є інноваційність фахівців економічної сфери. На сьогодні теоретиками і практиками економічної діяльності все частіше в якості сучасної парадигми розвитку економіки називається “інноваційна економіка” як економіка суспільства, заснована на знаннях, інноваціях, на позитивному сприйнятті нових ідей, нових машин, систем і технологій, на готовності до їх практичної реалізації в різних сферах людської діяльності [3].

Однак запровадження відповідних підходів неможливе без урахування людського фактора. “Україні час започаткувати глобальну орієнтацію своєї

політики в економічній і соціальній сферах. Для цього насамперед потрібно створити відкрите суспільство з механізмами, що забезпечують необхідну для нової економіки гнучкість до змін, що відбуваються, і викликів, які вони роблять суспільству”. Це зумовлює й потребу в новому типі підприємця. “Саме за високого рівня професійної підготовки еліт має місце брак “носія змін”: підприємливості, сміливості у відкиданні старого і переходу до нового, здатності до швидкої перекидки капіталів із секторів з низькою продуктивністю, своєчасного використання умов для створення нових фірм, які мають схильність до досліджень та розвитку і швидко переростають у великі (нині вже просто малий бізнес не є найпрогресивнішим). Саме відсутність такого “носія змін” у суспільстві призвела до занепаду комунізму і не дозволяє скористатися потенціалом незалежної України” [6].

Отже, у даній статті розглядається проблема недостатньої інноваційності фахівців економічного профілю. З точки зору психолого-педагогічної науки інтерес складає обґрунтування психологічних та дидактичних засад розвитку і прояву інноваційності. Для практики професійної підготовки значущість має забезпечення психолого-педагогічних умов розвитку і прояву інноваційності майбутніх фахівців.

У соціології, психології, менеджменті, педагогіці на сьогодні існує безліч різноманітних думок сто-

совно того, які властивості особистості слід вважати інноваційними, а також пропонується ряд підходів до їх розгляду.

Г.І.Герасимов та Л.В.Ілюхіна [1] на основі аналізу ряду соціологічних праць надають узагальнювальну характеристику інноваційного типу особистості як певної сукупності її характерологічних рис, що визначають успішність інноваційної діяльності, а саме: потреба у змінах, уміння відійти від влади традицій, виділяючи пункти розвитку й адекватні їм соціальні механізми; наявність творчості як особистісної якості і творчого (креативного) мислення; здатність знаходити ідеї й використовувати можливості їх оптимальної реалізації; системний, прогностичний підхід до відбору й організації нововведень; здатність орієнтуватися в стані невизначеності й визначати припустимий ступінь ризику; готовність до подолання перешкод, що постійно виникають; розвинена здатність до рефлексії, самоаналізу.

У педагогічних дослідженнях також існують підходи до розуміння інноваційних властивостей особистості. Зокрема, інноваційність розглядають не тільки як налаштованість на сприйняття, продукування і застосування нового, а насамперед як відкритість. Стосовно особистісного чинника педагогічної діяльності це означає: відкритість вихователя до діалогічної взаємодії з вихованцями, яка передбачає рівність психологічних позицій обох сторін; відкритість культури й суспільству, яка виявляється у прагненні педагога змінити дійсність, дослідити проблеми та обрати оптимальні способи їх розв'язання; відкритість свого "Я", власного внутрішнього світу, тобто організація такого педагогічного середовища, яке сприяло б формуванню і розвитку образу "Я" [2, с. 13–14].

М.В.Кларін виділяє інноваційні властивості особистості вчителя, необхідні для реалізації пошукової моделі навчання, що базується на активному, емоційно забарвленому спілкуванні учнів один з одним і з учителем, інтенсивній міжособистісній взаємодії: гнучкість, щирий інтерес до учня, широта, терпимість, конструктивність, доброзичливість, прийняття особистості учня [4, с. 215, 216].

Дослідники підготовки до інноваційної діяльності також виділяють ряд інноваційних особистісних властивостей. Зокрема, М.Е.Чаяускас, використовуючи концепцію педагогіки індивідуальності (О.С.Гребенюк, Т.Б.Гребенюк), виділяє прояви креативності особистості у різних сферах індивідуальності [7, с. 44–55]: інтелектуальна – гнучкість, рухомість, оригінальність, розробленість, критичність і нестандартність мислення; мотиваційна – інтелектуальна потреба, прагнення до трансферту, спрямованість на самостійний пошук проблем; емоційна – емоції та самооцінка; предметно-практична – інтелектуальні та комунікативні здібності, здібності до спільних дій в нових ситуаціях; екзистенційна – усвідомлення себе як суб'єкта творчої індивідуальності, свого місця в суспільстві, навчальній і професійній діяльності, розуміння свого творчого потенціалу, вільна позиція у навчальній і навчально-дослідній діяльності; саморегуляції – здатність рефлексувати у творчому процесі, управляти своїми думками, створювати умови для власної творчої активності.

Водночас представлені точки зору являють собою радше результати теоретичного аналізу, ніж експериментального дослідження. Також виділені

властивості стосуються найчастіше сфери педагогічної діяльності, стосовно ж фахівців економічної сфери обґрунтування інноваційних властивостей особистості практично відсутні.

Отже, метою даної статті є обґрунтування тих особистісних властивостей, що здійснюють вагомий вплив на інноваційну поведінку студентів економічних спеціальностей.

Узагальнюючи наведені вище точки зору, можна зробити висновок, що **інноваційність** – це комплекс властивостей особистості, що визначають здатність людини працювати в нових умовах, ставити нові, незвичні для неї завдання, використовувати нові способи вирішення проблем, сприймати новий досвід, розвиватись і вдосконалюватись.

Для дослідження інноваційних властивостей особистості майбутніх економістів було вирішено порівняти ряд індивідуальних психологічних особливостей, досліджених за відомими і перевіреними засобами психодіагностики, із різними стратегіями їх інноваційної поведінки.

В якості показника інноваційності студентів розглядалася їх **інноваційна поведінка** як сукупність будь-яких зовнішніх проявів активності особистості, що відбиває ставлення індивіда до нових умов життєдіяльності, характер його пристосування до нового (зокрема, змінних умов навчальної діяльності). При цьому використовувалася авторська концепція стратегій інноваційної поведінки, що ґрунтується на виділенні двох основних параметрів:

1) **ступінь активності індивіда щодо нового** – від простого пристосування до нових умов (**адаптації**), коли індивід змінює свою поведінку, реагуючи на зміну зовнішніх обставин, до **творчості**, коли індивід сам створює нове, змінюючи зовнішні умови; в першому випадку він реагує на зовнішні зміни, в другому – сам ініціює зміни;

2) **ступінь керованості поведінки** – від стихійної, неусвідомленої, варіативної поведінки (**гнучкість**) до керованої, цілеспрямованої, пошукової діяльності (**мобільність**).

Поєднання даних параметрів створює чотири **стратегії (чи типи) інноваційної поведінки**, що отримали такі умовні назви:

**1. Стихійне реагування** – характеризується гнучкістю у пристосуванні до змінних умов, коли індивід несвідомо пристосовується до змін середовища, дещо корегуючи свою звичну поведінку.

**2. Самозбереження** – характеризується мобільністю та адаптацією, індивід свідомо виробляє таку стратегію поведінки, за якої вона найбільш відповідає новим вимогам і в той же час дозволяє зберегти наявне.

**3. Експериментування** – характеризується гнучкістю і творчістю, індивід несвідомо намагається змінити середовище, що його оточує, демонструючи нові форми поведінки, які мають стихійний, неупорядкований, випадковий характер.

**4. Творчий пошук** – характеризується мобільністю і творчістю, індивід свідомо реалізує стратегію запровадження нового.

Для діагностики переважної стратегії інноваційної діяльності студентів використовувалася експертна оцінка викладачів. Методика була побудована за таким принципом. Спочатку були виділені аспекти навчальної діяльності студентів, у яких проявляється інноваційність студента. Далі викладачам пропонувалося оцінити кожного студента за шка-

люю, що відповідає рівню сформованості інноваційної діяльності (типу інноваційної поведінки).

Були виділені такі аспекти навчальної діяльності студента, щодо яких викладачами може бути оцінена поведінка студента:

1. Особливості навчальної мотивації (навчальні цілі, інтереси, спрямованість на навчальний процес).

2. Характер самостійної роботи (дотримання вимог, своєчасність і обов'язковість виконання зав-

дань, якість оформлення, шаблонність чи оригінальність роботи).

3. Поведінка на заняттях (присутність, активність, ініціативність, участь, ставлення до викладача і однокласників, конфліктність).

4. Участь у контролі (самостійність, дотримання вимог, вимогливість, виразність самооцінки).

Відповідно було складено такий опис реалізації кожного типу інноваційної поведінки (табл. 1).

Таблиця 1

Типи інноваційної поведінки студентів у процесі навчальної діяльності

Типи інноваційної поведінки	Характеристики
Стихийне реагування	Не має чітких цілей навчання і виражених навчальних інтересів, мотивація ситуативна, залежить від обраних форм і методів. Коли цікаво – може включатись до роботи, нецікаво – займається своїми справами. На заняттях частіше пасивний. Вимог викладача не знає. Чіткого графіка навчання не дотримується. Часто здає роботу, виконану на замовлення. Може не відвідувати заняття чи приходити із запізненням. Незадовільні оцінки часто отримує у зв'язку із незнанням вимог викладача. Часто має низьку навчальну успішність.
Самозбереження	Виконує поставлені цілі. Особливих інтересів у навчанні не проявляє. Знає вимоги викладача та намагається їх дотримуватися. Виконує завдання, як правило, своєчасно. Його роботи гарні, але стандартні. Старанний, дисциплінований. Рідко висловлює свою думку. На заняттях працює добре, однак не завжди бере на себе ініціативу. Часто просить дати зразок виконання певного завдання. Завжди відвідує консультації. Як правило, має високу успішність навчання.
Експериментування	На все має власну точку зору, але часто висловлює її недоречно ставити. Здає викладачу неочікувані запитання. Прагне бути оригінальним, показати себе. Постійно привертає до себе увагу. Активний, ініціативний. Може вступити в конфлікт. Лідером стає рідко. Інколи грає роль групового блязня, веселить усіх несподіваними витівками. Інтерес до навчання – ситуативний. Інколи може виконувати цікаві, оригінальні роботи. Не любить однозначних вимог, чітких графіків виконання, прагне до свободи. При незадовільній оцінці намагається домогтися поблажливості викладачів і бути як низькою, так і високою.
Творчий пошук	Має чітку навчальну траєкторію, виражені навчальні інтереси, навчальні цілі. Цікавиться поглибленим вивченням предмета. Активний, ініціативний. Бере на себе відповідальність, часто виступає лідером. Схильний до виконання творчих робіт, наукової діяльності. Бере участь в олімпіадах і конференціях. Із задоволенням виконує групові проекти. Конструктивний у дискусіях. Висловлює свої пропозиції в процесі навчання. Часто допомагає іншим одногрупникам. Може адекватно оцінити себе та одногрупників. Успішність навчання – частіше висока.

У нашому дослідженні було досліджено вплив на інноваційну поведінку студентів таких психологічних якостей:

- біопсихічні властивості (темперамент, стать);
- інтелект;
- емоційно-вольові якості (тривожність, сила волі, схильність до ризику);
- риси та акцентуації особистості;

- особливості мотиваційної сфери (особливості мотивації, типи спрямованості, локус контролю, самооцінка, рівень домагань);
- емоційно-вольові якості (загальна тривожність особистості, а також виразність різних типів тривожності);
- соціальні властивості (комунікативні та організаторські здібності, тип сприйняття групи, якості міжособистісних стосунків, статус у групі);
- схильність до ризику

В якості засобів психодіагностики використовувалися відомі психологічні методики (табл. 2).

Таблиця 2

Методики дослідження особистісних чинників інноваційності студентів

1	2	3
Риси та акцентуації особистості	Виразність окремих рис особистості	16-факторний особистісний питальник 16-PF Р.Кеттелла [5, с. 182–206]
	Виразність певних акцентуацій характеру	Питальник Г.Шмішека [5, с. 207-215]
	Загальна інтернальність особистості, а також прояв інтернальності у різних сферах	Питальник РСК Дж.Роттера [5, с. 216–222]
Особливості мотиваційної сфери	Рівень мотивації до успіху	Методика “Мотивація досягнення успіху” Т.Елерса [5, с. 415–418]
	Рівень мотивації до запобігання невдач (захисту)	Методика “Мотивація уникання невдач” Т. Елерса [5, с. 418–421]
	Виразність окремих типів спрямованості	Питальник “Типи спрямованості особистості” В. Смекала та М. Кучери [5, с. 399–406]
	Рівень самооцінки	Методика “Самооцінка особистості” [5, с. 407–410]
	Рівень домагань	Моторова проба Шварцландера [5, с. 486–488]
Соціальні властивості	Комунікативні та організаторські схильності	Методика “Комунікативні і організаторські схильності (КОС) В.В.Синявського та Б.О.Федоришина [5, с. 363–368]
	Виразність певних якостей міжособистісних стосунків	Методика інтерперсональної діагностики Т.Лірі [5, с. 378–392]
	Виразність різних типів сприйняття групи	Методика “Тип сприйняття групи” О.Залюбовської [5, с. 368–372]
	Статус у групі	Методика “Подарунок на день народження” [5, с. 476–478]

У дослідженні взяли участь 443 студенти Київського національного економічного університету.

Спочатку за допомогою експертного опитування викладачів було з'ясовано тип інноваційної поведінки кожного студента, що проявлявся у навчанні. У результаті було отримано такий розподіл. Стратегія “стихийного реагування” притаманна 35,1% студентів. Це ті, хто стихійно пристосовуються до нових умов, не проявляють ініціативи, пасивні і рідко проявляють творчість. Стратегія “самозбереження” також притаманна значній кількості досліджених (36,1%). Такі студенти більш цілеспрямовані, однак також більше пристосовуються до наявних умов, виконують творчі завдання в разі потреби, але особистої ініціативи не проявляють. Творчі стратегії інноваційної поведінки притаманні меншій кількості студентів. Стратегію “експериментування” проявляють 13,7% студентів. Вони активні та ініціативні, генерують різноманітні ідеї, однак недостатньо цілеспрямовані в своїй творчій активності. Тому можуть викликати неоднозначне ставлення з боку викладачів та одногрупників. І, на рещті, найбільш конструктивна стратегія “творчого пошуку”, що характеризує справжню інноваційну діяльність, притаманна 15,1% опитаних студентів. Отже, виявилось, що переважна більшість студентів проявляє низьку та посередню інноваційність.

Далі було проведення обстеження психологічних властивостей студентів. Отримані результати порівнювалися з рівнями їх інноваційності. У зв'язку з обмеженістю обсягу даної публікації наведемо лише результати отриманих порівнянь.

Порівняння стратегій інноваційної поведінки студентів різної статі показало, що і студенти, і студентки більше схильні до адаптивних стратегій інно-

ваційної поведінки. Однак студентки більш цілеспрямовані у пристосуванні до змінних обставин. У творчих стратегіях чоловіки частіше за жінок притримуються стратегії “експериментування”, а жінки трохи більше за чоловіків схильні до стратегії “творчого пошуку”.

Співставлення стратегій інноваційної поведінки з типами темпераменту, визначеними за методикою ЕРІ Г.Айзенка, показало відсутність їх статистично значущого зв'язку. Водночас спостерігалися і певні відмінності в інноваційній поведінці осіб із різним типом темпераменту. Інтроверти практично не демонструють стратегію “стихийного реагування”. Стратегії самозбереження найбільше дотримуються меланхоліки. Флегматики найбільше проявляються у творчих стратегіях. Серед студентів, що проявляють стратегію “творчого пошуку”, не виявилось жодного сангвініка.

Рівень інтелекту осіб, що проявляють стратегію “стихийного реагування”, виявився дещо нижчим, ніж у студентів з іншими стратегіями інноваційної поведінки.

Суттєвих відмінностей за загальним показником тривожності не проявилось. Трохи нижчою є загальна тривожність осіб, що проявляють стратегії “стихийного реагування” та “експериментування” (стратегії менш керованої поведінки), що можна пояснити їх меншими зусиллями щодо керування своєю поведінкою. Порівняння показників тривожності студентів, зумовленої різними факторами, із стратегіями їх інноваційної поведінки показало, що стратегії “самозбереження” та “творчого пошуку” характеризуються більшою навчальною та самооціночною тривожністю, а стратегія “експериментування” – більшою міжособистісною.

Проявилася деяка тенденція збільшення сили волі при переході до вищих стратегій інноваційної поведінки. Схильність до ризику більша в осіб, що проявляють стратегії “стихийне реагування” та “творчий пошук”.

Перевірка виразності певних рис особистості в осіб із різними стратегіями інноваційної поведінки показало, що перехід до більш творчих стратегій потребує більшої емоційної стійкості, товариськості, самостійності, самоконтролю, сміливості та інших.

Стосовно більшості акцентуацій особистості, досліджуваних за методикою Г.Шмішека, значущих особливостей виявлено не було. Єдине, що виявилось, це більший прояв дистимної акцентуації в осіб, що демонструють стратегію “стихийне реагування”.

У студентів, що демонструють стратегію “стихийного реагування”, найвищий прояв інтернальності у сферах невдач, виробничих відносинах та стосовно здоров'я і хвороб. Студенти із стратегією “самозбереження” демонструють нижчу за інших інтернальність практично в усіх сферах. Це говорить про те, що стиль цілеспрямованої адаптації частіше обирають ті особи, що не є самостійними, залежать від обставин, думки інших. Трохи вищою є інтернальність тих студентів, хто демонструє стратегію “експериментування”. Але найбільш конструктивні прояви інтернальності демонструють студенти із стратегією інноваційної поведінки “творчий пошук”. Їх інтернальність вища у сфері досягнень та міжособистісних стосунків.

Існують певні особливості у мотивації осіб, що проявляють ту чи іншу стратегію інноваційної поведінки. В тих студентів, хто реалізує стратегію “творчого пошуку”, помітно вищий показник мотивації успіху, а також дещо нижчий показник мотивації невдач.

В усіх категоріях студентів переважає спрямованість на себе. Однак можна помітити, що в осіб із стратегіями “стихийне реагування” та “самозбереження” спрямованість на взаємодію є трохи вищою за спрямованість на справу. В осіб, що проявляють більш творчі стратегії інноваційної поведінки, спрямованість на справу незначно, але вища за спрямованість на взаємодію.

Практично всі категорії студентів демонструють у середньому низький рівень самооцінки. Найнижчою є самооцінка осіб, які проявляють стратегію “творчий пошук”, що може свідчити про підвищену рефлексивність студента. Водночас показник рівня домагань особистості демонструє зворотну тенденцію. Отримані результати свідчать про наявність тенденції прямого зв'язку між рівнем домагань особистості та стратегією її інноваційної поведінки. Більш творчі стратегії характеризуються вищим рівнем домагань особистості.

Усім категоріям студентів притаманний переважно середній рівень розвитку комунікативних схильностей. Водночас показник організаторських схильностей вищим був у студентів, що проявляють стратегію “творчий пошук”.

Стратегія “самозбереження” характеризується більшим проявом якостей, що можна вважати ознаками конформізму: поступливість, довірливість, чуйність. Водночас цій категорії студентів притаманний і помітно більший за інших скептицизм (підвищена критичність), що може свідчити про певне незадоволення особистості в плані її само-

реалізації при виборі адаптивної стратегії поведінки. Стратегія “експериментування” відрізняється більшою впевненістю і водночас меншою вимогливістю, добросердністю, чуйністю. Враховуючи попередньо отримані дані, ми можемо зробити висновки, що така стратегія викликає певну дезадаптацію людини в плані налагодження конструктивних стосунків із групою. Стратегія “творчого пошуку” характеризується більш вираженими якостями домінантності та добросердності. Тобто, з одного боку, ця стратегія характеризується виразнішою лідерською позицією людини, з іншого, потребує й більшої демонстрації позитивної підтримки людиною групи.

Студенти, що демонструють стратегію “творчого пошуку”, сприймають групу менш індивідуалістично та прагматично, а більш колективістично.

Співставлення статусних категорій із стратегіями інноваційної поведінки виявило їх виражений взаємозв'язок. Вищим рівням інноваційної поведінки відповідає вищий статус людини в групі. Вважаємо, що цей взаємозв'язок взаємоспрямований. З одного боку, активна, цілеспрямована творча діяльність, як правило, підвищує статус людини у групі, з іншого, важко продуктивно працювати, не маючи достатньої підтримки з боку своїх колег, одногрупників.

Отже, проведене дослідження дозволило зробити висновок, що підготовка особистості до інноваційної діяльності потребує, у першу чергу, оптимізації її внутрішніх факторів. У якості вагомих психологічних передумов можна виділити наступні:

- урахування ставевих розбіжностей, навчання студентів-чоловіків більшій цілеспрямованості у своїй творчій, інноваційній діяльності, а жінок – прояву творчої ініціативи у своїй навчальній діяльності;
- урахування типів темпераменту, використання їх переваг і компенсація недоліків;
- розвиток інтелектуальних здібностей студентів, зокрема, творчої уяви, гнучкості мислення, долання стереотипів мислення тощо;
- забезпечення оптимальної тривожності особистості, зняття страхів і побоювань, емоційна регуляція, підсилення важливих емоцій, розвиток зацікавлення у творчій діяльності; тренування вольових якостей, розвиток розумної ризикованості;
- розвиток рис характеру, сприятливих для прояву творчості, цілеспрямованої інноваційної поведінки (емоційна стійкість, товариськість, самостійність, самоконтроль, сміливість);
- підвищення інтернальності особистості у сфері досягнень, взаємодії з іншими людьми;
- розвиток мотивації успіху, досягнень, спрямованості на справу;
- встановлення балансу між упевненістю в собі та рефлексивністю особистості, підвищення рівня домагань;
- удосконалення комунікативних та організаторських здібностей, лідерських якостей;
- підвищення колективістичної спрямованості, позитивної сприйнятливості інших людей;
- підняття соціального статусу за рахунок конструктивного групового розподілу.

У подальших дослідженнях можливо поглиблювати аналіз виявлених особистісних властивостей, здійснити докладніше обґрунтування особистісного компонента готовності майбутніх фахівців економічних спеціальностей до інноваційної діяльності.

## Література

1. Герасимов Г. И. Инновации в образовании: сущность и социальные механизмы / Г. И. Герасимов, Л. В. Илюхина. — Ростов н/Д. : НМД “Логос”, 1999. — 136 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : [навч. посіб.] / І. М. Дичківська. — К. : Академвидав, 2004. — 352 с.
3. Исмаилов Т. А. Инновационная экономика – стратегическое направление развития России в XXI веке / Т. А. Исмаилов, Г. С. Гамидов // Инновации. — 2003. — № 1. [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://stra.teg.ru/lenta/innovation/515>
4. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели : Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. — М. : Наука, 1997. — 223 с.
5. Психологія діяльності та навчальний менеджмент : навч.-метод. посіб. для самостійного вивчення дисципліни / [В. А. Козаков, М. В. Артюшина, О. М. Котикова та ін.] ; за заг. ред. В. А. Козакова. — К. : КНЕУ, 2003. — 829 с.
6. Савельев Є. Нова економіка: мода чи єдиний шанс для нової країни / Є. Савельев, В. Куриляк // Дзеркало тижня. — 2002. — № 12 (387) 29 березня — 5 квітня. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.dt.ua/2000/2250/34287/>
7. Чайускас М. Е. Формирование учебной инновационной деятельности студентов – будущих педагогов : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Чайускас Максим Еугснияус. — Калининград, 2000. — 184 с.

---

## PERSONALITY FACTORS OF ECONOMIC SPECIALITIES STUDENTS' INNOVATION

**M.Artushina**

The problem of insufficient innovation of economic profile specialists is considered in the article. The concept “innovation” is analyzed. The grounding of typical strategies of personality innovational behaviour is given. The results of experimental investigation of economic specialities students' psychological peculiarities are outlined, which demonstrate different types of innovational behaviour.

Key words: innovation, innovational behaviour, personality innovational behaviour strategy.

---

## ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

---

УДК 371.134(73)

### PREPARING EARLY CHILDHOOD TEACHERS IN THE UNITED STATES: THE SMALL COLLEGE EXPERIENCE

**Diers Jennifer A., Streed Esther R., Prothero Joy E.**

*У статті аналізуються програми підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів, які реалізуються в одному з коледжів штату Айова (США), описуються підходи до організації навчального процесу та розкриваються перспективи розвитку даної спеціальності в регіоні.*

*Ключові слова: підготовка вихователів дошкільної освіти, програма підготовки вихователів дошкільних закладів, перспективи розвитку програми підготовки вихователів.*

*В статье анализируются программы подготовки воспитателей дошкольных учреждений, которая осуществляется в одном из колледжей штата Айова (США), описываются подходы к организации учебного процесса и раскрываются перспективы развития данной специальности в регионе.*

*Ключевые слова: подготовка воспитателей для дошкольного образования, программа подготовки воспитателей дошкольных учреждений, перспективы развития программ подготовки воспитателей.*

---

**Introduction.** Preparation of early childhood teachers is of great importance in the United States. A national report on early childhood preparation programs (Maxwell, Lim & Early, 2006) cited 1581 institutes of higher education offering one or more programs that prepare students to work with young children. This list included public and private institutions, two and four year institutions, community colleges, technical institutes, Tribal colleges, and Historically Black Colleges and Universities. The study associated with this report (Maxwell, Lim & Early, 2006) identified 1349 institutes of higher education offering an early childhood teacher preparation degree program. This represented 30% of all institutes of higher education. Nearly 180,000 students were enrolled in some type of early childhood degree program in the United States in 2003 (Maxwell, Lim & Early, 2006).

Legislation in the United States has mandated highly qualified teachers in early childhood educational settings. The No Child Left Behind (NCLB) act has emphasized education for all children in the United States regardless of race, wealth, primary language, or physical, emotional and cognitive functioning. Research supporting enriching, high quality educational experiences for young children and the impact of these early experiences on their later school success (Peisner-Feinberg, 2003; Sylva, K. & Wiltshire, J., 1993) facilitated our government's passing of the *Good Start, Grow Smart* companion to NCLB. Since the passing of this legislation and the inclusion of this new research, state funded pre-kindergarten programming has increased, with

approximately 800,000 children in state-funded pre-k environments (Barnett, Hustedt, Robin & Schulman, 2005). It is estimated that the two largest federal early childhood programs, Head Start and the Child Care and Development Block Grant, spend about \$12 billion annually combined. Newly-elected President Obama is planning to increase federal funding for early childhood education while lobbying for voluntary universal pre-k programming across the nation. Many states have already begun the move toward voluntary universal pre-k programming, with 38 states already offering state-financed 3- and 4-year old preschool programs (Barnett, Hustedt, Friedman, Boyd & Ainsworth, 2007). In addition, 43 states and the District of Columbia have already adopted early learning standards aligned with state academic standards for the elementary grades (Editorial Projects, 2007).

In the United States, early childhood education programs are housed in various departments within institutes of higher education including: schools of education, social or behavioral sciences programs, child development or family studies departments, health or human services departments, or arts and sciences departments. Depending on the institution, students may acquire an associate degree, a bachelor degree, a master's degree, or obtain a doctoral degree in the field of early childhood education. Most early childhood education teacher preparation programming in the United States covers content related to children from birth to age eight.

Programming for teacher preparation in early childhood education is influenced by standards from

national and state governing bodies, professional organizations such as the National Association for the Education of Young Children position standards, and individual institutional guidelines and requirements. The field has also benefitted from research from the National Research Council, the National Institute of Early Education Research, the National Association for the Education of Young Children, and content area groups, such as the International Reading Association, the Center for the Improvement of Early Reading Achievement, The National Association of Special Education Teachers, and the National Council of Teachers of Mathematics. Early childhood education course content often includes the understanding of theory and research, professional competence when working with young children, and an understanding of common core curriculum areas.

Courses or content typically included in early childhood teacher preparation programs in the United States includes:

- Physical development of young children.
- Cognitive development of young children.
- Social and emotional development of young children.
- Appropriate learning environments for young children.
- Classroom and behavior management strategies.
- Emergent literacy and literacy strategies.
- Teaching of math to young children.
- Assessment and evaluation of learning in young children.
- Education and inclusion of children with disabilities.
- Diversity in families and children.
- Professional collaboration and development.

In addition to the required coursework, teacher candidates in early childhood education enroll in a practicum or field experience while completing their education.

#### Central College

Central College is a private four-year liberal arts college, founded in 1853, in Pella, Iowa, USA. Pella is a community of approximately 10,000 people with both public and private pre-kindergarten, elementary, middle and high schools available. Central College is accredited by the Higher Learning Commission and is a member of the North Central Association. Additional accreditations have been granted by the Iowa Department of Public Instruction, the National Association of Schools of Music, commission on Accreditation of Allied Health programs, and the American Chemical Society.

Central College enrolls nearly 1,600 students from 27 states and 15 countries, including approximately 100 students who study on overseas campuses each semester. The college has study abroad programs currently located in Austria, China, England, France, Mexico, the Netherlands, Spain and Wales. Nearly 45% of our graduates have a study abroad experience versus the 2% national average. In addition, Central offers metropolitan study opportunities through programs in Chicago and Washington, D.C.

The college is intentionally residential with students living and learning in on-campus, state of the art facilities. Central College offers bachelor's degrees in 36 majors and several pre-professional programs. In addition, students are afforded numerous campus opportunities

through leadership development programs, campus clubs, academic organizations, music groups and other activities. The college employs 97 full-time teaching faculty members, 86% of whom have a Ph.D. or other terminal degree in their field. Ninety six percent of Central College students graduate within four years (Central College website).

#### The Education Department at Central College

The mission of the Education Department at Central College as stated in our operational plan is "to facilitate the development of prospective educators who demonstrate the highest levels of personal growth and professional achievement" (2008/2009 Central College Education Department Operational Plan, p. 1). This mission aligns with and reflects the mission and goals of the college as a whole and the State of Iowa Education Department's goals for licensing teachers.

In addition to this overarching mission, the Education Department has outlined the following student and faculty goals as a basis for our activities and instructions:

#### Student goals:

1. Acquire integrated knowledge from a variety of academic, philosophical and cultural perspectives, as well as the in-depth knowledge of a chosen major.
2. Develop skills and habits of mind which lead to lifelong learning: effective communication, open inquiry, critical reasoning, creativity, and the ability to solve problems.
3. Develop moral character that is evidenced in ethical behavior, intercultural effectiveness, environmental stewardship and service to humanity.
4. Develop increasing maturity that is reflected in intellectual, spiritual, social and physical well-being.

#### Faculty goals:

1. To develop a community of scholars in which teaching and learning are the activities with the highest priority
2. To be models and mentors who support the development of students as independent learners, responsible citizens, and morally responsive persons.
3. To participate in governing the college, developing academic programs and enriching its cultural environment.
4. To grow professionally, spiritually and personally while contributing to the college and the larger academic community through research, creative expression, innovative teaching and interdisciplinary dialogue (2008/2009 Central College Education Department Operational Plan, p. 1).

Finally, the Education Department at Central College holds three departmental dispositions with regard to teaching and learning. These dispositions are promoted in all education courses.

#### Education Department Dispositions

1. The teacher believes all children can learn.
2. The teacher values each person and respects human diversity.
3. The teacher values attitudes and behaviors that elevate respect for the profession.

**Students:** The education department at Central College serves approximately 150–200 students per year in the teacher preparation program. Students completing their program of study graduate with a Bachelor's of Arts degree in a given major area of study,



a teacher licensure, and complete required competence testing. The majority of the students take four years to complete the program, which most often includes one semester of study abroad experience. Education students range in age from 18 to over 30 years of age, with most fitting the traditional college student category in the United States of 18–23 years. Most of the students in the Education department are white, work at least part-time, and are involved in at least one extracurricular program through athletics, arts, music or theater. Of our education students, approximately 90–100 students enroll in coursework aimed at earning an elementary education major and teaching license, with approximately 5–15 of those students obtaining an early childhood education endorsement.

**Faculty:** There are nine faculty/staff employed by the education department at Central College. Seven have obtained terminal, doctoral degrees in various fields of education or human and child development and are hired in full time, tenured or tenure track positions. Of these, the remaining two serve as part-time instructors. The Education department also employs one full time administrative assistant to the department. Faculty teach an 11–12 hour semester load, including the supervision of student teachers in field experiences, advising of students as to educational programming goals, and service on various college, local, state, and national committees and boards.

**Early Childhood Education Program of Study:** Students in the early childhood education program of study will obtain an elementary licensure along with their bachelor’s degree. Students who want to teach in an early childhood (pre-kindergarten-kindergarten) setting will also complete additional coursework to obtain an early childhood education endorsement to their teaching license. In addition to the college’s core liberal arts requirements, students complete the requirements for elementary licensure and then an additional 25 semester hours for the early childhood endorsement. The program requirements for elementary education licensure and an early childhood education endorsement are attached in Supplement I and Supplement II. These requirements align with the college’s liberal arts program of study. As a freshman entering Central College, a student would complete the following Central Core requirement courses. With the exception of the Central Foundations credit which is completed as a freshman, most of these courses can be completed during any of student’s four semesters on campus.

- 6 semester hours of Central Foundations credit.
- 2 semester hours of Experiential credit.
- 6 semester hours of Cultural Awareness credit.
- 3 semester hours of Non-Western/Minority credit .
- 3 semester hours of Arts credit.
- 3 semester hours of Historical Perspective credit.
- 3 semester hours of Mathematical Reasoning credit.
- 3 semester hours of Religion credit.
- 3 semester hours of Scientific Inquiry credit.
- 3 semester hours of Social and Behavioral Inquiry credit.
- 3 semester hours of Textual Interpretation credit.

Students progress through the elementary education program of study by taking required education courses

in a blocked format. All students in the education program must complete the following courses: Foundations of Education (3 semester hours), Exceptional Children (3 semester hours), Introduction to Instructional Technology (1 semester hour), and Behavior and Classroom Management (2 semester hours).

Education students then proceed to Block I coursework which is taken concurrently as a sophomore in the program and includes: Human Relations (2 semester hours), Social Studies Curriculum and Methods (3 semester hours), and Educational Psychology (3 semester hours).

Block II courses are also taken concurrently as a junior in the program and include: Science and Technology Curriculum and Methods, Teaching Language Arts & Reading, and Literature for Children. Each of these courses is a three semester hour course.

Block III courses, generally taken during the junior year, include: Teaching of Reading and the Teaching of Mathematics. Both of these courses are worth three semester hours each.

Finally students complete the Professional Block. These courses are taken concurrently while the student is student teaching as a senior in the program. Professional block courses include: Advanced Integration of Technology in Education (1 semester hour), Elementary Student Teaching placement (12 semester hours), and Senior Seminar in Elementary Education (2 semester hours).

In addition, one of the following courses is required and generally taken as a Junior or Senior in the program: Child Development, Developmental Psychology, or Child & Adolescent Development (3 semester hours each). Two of the following methods courses are also required: Elementary School Art, Methods for Elementary Music (2 semester hours), and either Methods of Teaching Health & P.E. or Adapted Physical Education (each worth 3 semester hours).

**Student Learning Outcomes:**

The Education Department at Central College is in the process of evaluating the education program of study to ensure student learning outcomes align with national education standards. Student learning outcomes were developed based on input from an advisory board, program alumni, current students, and professional organizations. The student learning outcomes are used by all members of the education faculty to guide and evaluate student performance in the education department. Ten student learning outcomes have been identified along with forty measures for evaluating trainee teachers prior to departmental approval for a teaching license in the state of Iowa. Supplement III provides a detailed description of these student learning outcomes and measures.

**Challenges:** There are several challenges we face in educating students to become competent and effective early childhood teachers. Most recently, the concept of teacher dispositions has arisen as a challenge to teacher preparation. The Interstate New Teacher Support and Assessment Consortium (INTASC) which is a consortium of leaders that created model teaching standards for beginning teachers, and the National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE)

have both committed to an expansive view of teaching by the inclusion of language related to the concept of teacher dispositions. The concept and definition of teacher dispositions is one of current debate in teacher preparation in the United States. While multiple meanings of dispositions in teacher education are available, the generic idea is the “endeavor to make explicit the moral agency in professional teaching and the preparation of teachers” (Benninga, Diez, Dottin, Feiman-Nemser, Murrell & Sockett, 2008). This reflects the concept that there are certain characteristics of quality teachers that go above and beyond content and pedagogical knowledge and competence. The state of Iowa recently developed a State of Iowa model for teacher dispositions including such traits as: showing care, using open communication, being creative yet critical, and exhibiting contextual and professional maturity. The education department at Central College has spent time developing our own model of identifying and evaluating dispositions in our education students. It is our intent to infuse the discussion of relevant teacher dispositions throughout our curriculum in an effort to better prepare our students for their career as an educator. The teaching and evaluation of teacher dispositions is an ongoing challenge as we wrestle with generational qualities in our students, a balance of teaching content and focusing on dispositions, and the task of quantifying abstract, often non-measurable, traits in our students.

Additional challenges include relevance and rigor in teacher preparation programming. As the face of early childhood environments in the United States changes, so must our preparation of our future early childhood educators. We continually search for the best methods of infusing new societal needs into our programming including such areas as English as a second language learners, family diversity, and the impact of technology on education of young children. Fostering a diverse program of study, while maintaining state and national standards, requires continual attention from our faculty and ongoing submersion into current research in early childhood education.

**Stories of Success:** The graduates of our early childhood education program go on to become some of the best teachers in the nation. They leave our college with a breadth and depth of experiences in content and the field. A survey of our graduates tells us that they feel competent and well-prepared for their jobs

as early childhood educators. Since the inclusion of an early childhood education endorsement twenty years ago, we have graduated at least 140 students with an early childhood education endorsement on their teaching license. These students leave our program with a variety of field experiences through observation or interactions in our local schools. In addition they acquire a basic knowledge of a liberal arts curriculum, and most often participate in an international study abroad experience which may also include teaching experiences. Finally, the 100 required hours of early childhood education practicum experience provides our students with intense teaching experiences and a solid foundation of early childhood contacts in the field.

#### Future of Teacher Preparation in Early Childhood Education

The face of young children in early childhood education settings in the United States is changing rapidly. Teacher preparation programs must become aware of the changing population of students in early childhood settings and offer course work and experiences to support our teachers as they enter early childhood learning environments. Courses and content focusing on young children with English as a second language, young children from complex family structures, young children from inadequate home environments, and the infusion of technology into early childhood must be offered. Teacher preparation programs for early childhood practitioners must provide a sufficient number of hours of hands-on, real life field experience for our students. We must foster creative and thoughtful reflection on lesson planning, student-teacher-parent interactions, and classroom activities. In addition, our early childhood teacher preparation programming must provide opportunities for our students to become global citizens by infusing global perspective and learning experiences into our curriculum and course content offerings.

Recent governmental reform promises in the United States are placing a great emphasis on the importance of the early childhood experience for our children. There is additional funding in the area of early childhood education being promised. Given truth in these funding efforts, institutions of higher education for teacher preparation will be afforded the opportunity of creating enriching early childhood teacher preparation experiences to promote the success of all children in the United States.

#### Література

1. Barnett W. S., Hustedt J. T., Friedman A. H., Boyd J. S., Ainsworth P. (2007). The State of Preschool. The National Institute for Early Education Research, 2007. Downloaded from [www.nieer.org](http://www.nieer.org) on February 26, 2009.
2. Barnett W. S., Hustedt J. T., Robin K. B., Schulman K. L. (2005). The state of preschool: 2005 state preschool yearbook. — Rutgers, NJ : National Institute of Early Education Research.
3. Benninga J., Diez M., Dottin E., Feiman-Nemser S., Murrell P., Sockett H. (2008). Making professional conduct in education more intelligent: Using knowledge and skills to enhance moral sensibilities (dispositions). Teacher Education as a Moral Community (TEAMC) Concept Paper: a Work-in-progress. Prepared for AACTE Annual Meeting. February 7—9, 2008. — New Orleans, Louisiana.
4. Central College Website, 2009. — Режим доступу: [www.central.edu](http://www.central.edu)
5. Editorial Projects in Education. Quality Counts: From Cradle to Career, Connecting American Education from Birth to Adulthood. — Washington, D.C. : Editorial Projects in Education Research Center, 2007.
6. Maxwell K. L., Lim C-I, & Early D. M. (2006). Early childhood teacher preparation programs in the United States: National report. Chapel Hill, NC: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute
7. Mead S. (2008). How Should Obama Invest \$10 Billion in Early Education? Retrieved from: New America Foundation: Early Education Watch Blog on February 24, 2009. — Режим доступу :

<http://www.newamerica.net/blog/early-ed-watch/2008/how-should-obama-invest-10-billion-early-education-9209>

8. The Iowa Dispositions Model: A Framework for Developing Effective Teacher Dispositions. Presented at the IACTE Fall Conference. — September 19, 2008. TQE Dispositions Team: Gail Behrens, Vicki Goldsmith, Laura Heitritter, Ellie Herman, Gayle Huey, Lacy Larson, Don Long, Terry McNabb, Nancy Merryman, Steve Rose, Merrie Schroeder, Sue Swartz, Jack Terndrup, Patti Woodward-Young.

9. Peisner-Feinberg E., Burchinal M., Clifford, R., Culkin M., Howes C., Kagan S., & Yazejian N. (2001). The relation of preschool childcare quality to children's cognitive and social development trajectories through second grade. *Child Development*, 72(5), 1534—1553.

10. Sylva K. & Wiltshire J. (1993). The impact of early learning on children's later development a review prepared for the RSA inquiry 'start right' // *European Early Education Research Journal*. — Volume 1, Issue 1 (pages 17–40).

---

## **PREPARING EARLY CHILDHOOD TEACHERS IN THE UNITED STATES: THE SMALL COLLEGE EXPERIENCE**

**Jennifer A.Diers, Esther R.Streed, Joy E.Prothero**

The article deals with program for teacher preparation in early childhood education at Central Pella College (USA). The author describes the content and approaches to its implementation, gives the perspectives of early childhood education in this region.

**Key words:** teacher preparation in early childhood education, early childhood education program of study, future of teacher preparation in early childhood education.

УДК 378.22(430)

## ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ И МАГИСТРОВ В ГЕРМАНИИ

Поляков В.М., Лысенкова Е.В.

*У статті аналізуються підходи до організації навчального процесу у вищих закладах Німеччини за вимогами Болонського процесу, зокрема динаміка розвитку навчальних програм щодо підготовки бакалаврів та магістрів у різних федеральних землях залежно від типу навчального закладу, спеціальності, кількість студентів, терміни навчання.*

*Ключові слова:* Болонський процес, стандарт змісту, професійна освіта, кваліфікації.

*В статье дается краткий обзор современного состояния Болонского процесса в вузах Германии, в частности динамика количества учебных программ для подготовки бакалавров и магистров в различных федеральных землях в зависимости от типа вуза, специальности и др. Анализируются количество обучаемых, стандартный период обучения в немецких вузах.*

*Ключевые слова:* Болонский процесс, стандарт содержания, профессиональное образование, квалификации.

“Болонским” принято называть процесс создания странами Европы единого Европейского пространства высшего образования. Начало этому процессу было положено подписанием в 1999 году в Болонье (Италия) Болонской декларации, в которой были сформулированы основные цели, реализация которых должна привести к достижению сопоставимости национальных систем высшего образования в государствах Европы. В настоящее время Болонский процесс объединяет 46 стран. Основные цели Болонского процесса должны быть достигнуты к 2010 году.

Основные положения Болонского процесса, такие как введение многоуровневого высшего образования в признаваемых Европой формах “бакалавриат – магистратура – докторантура”, применение системы взаимозачета кредитных единиц ECTS, использование Европейского приложения к диплому и др., направлены на обеспечение прозрачности и совместимости систем высшего образования в разных странах. Кроме того, в настоящее время становится более принятым говорить об общеевропейском образовательном и исследовательском пространстве.

Необходимость реформирования систем высшего образования европейских стран была обусловлена, в первую очередь, недостаточной конкурентоспособностью и “привлекательностью” европейского образования по сравнению с другими образовательными системами, прежде всего североамериканской. Начиная с 60-х годов в научной литературе, в газетных публикациях отмечались оторванность высшей школы от практических проблем общества, недостаточно высокий

уровень научных исследований и т.д. В Германии конкуренция, с которой немецкая экономика столкнулась на мировом рынке, резко повысила спрос на высококвалифицированных специалистов, которые были бы способны быстро и эффективно решать практические задачи.

Важную роль в процессе реформирования системы высшего образования Германии сыграли промышленно высокоразвитые федеральные земли, в частности Северный Рейн-Вестфалия. В начале 50-х годов в этой земле было всего четыре вуза, а к началу Болонского процесса их число было равно 52. В настоящее время в Германии, наряду с традиционными университетами, существует новый тип вузов – так называемые “высшие специальные школы” (Fachhochschulen). В 1968–1970 гг. существовавшие до этого и относившиеся к системе среднего профессионального образования инженерные училища, академии и средние специальные школы (например, по социальной педагогике или экономике) были преобразованы в высшие специальные школы (Fachhochschulen). В соответствии с федеральным законом о высшей школе 1976 года высшие специальные школы имеют такой же статус, как и университеты, однако, в отличие от университетов, не считаются научными вузами. Поэтому они не имеют права готовить докторов наук (первой и второй ступени). Обучение в высших специальных школах также отличается от обучения в университетах – оно имеет более выраженный прикладной характер, более ориентировано на практику, организация обучения более похожа на школьную, не предполагает наличия аттестата зрелости (Hochschulreife,

Abitur); кроме того, в высших специальных школах более короткий период обучения (как правило, три-четыре года). Как и в университетах, обучение в высших специальных школах завершается выдачей диплома, который, однако, отличается от академических дипломов, выдаваемых университетами, добавкой “диплом высшей специальной школы” (“Diplom FH”). Ввиду хороших шансов трудоустройства выпускников высших специальных школ учеба в таком вузе оказалась исключительно привлекательной. В области науки в высших специальных школах основной упор делается на прикладные исследования, поэтому некоторые из высших специальных школ называются “университетами прикладных наук”.

Германия входит в число инициаторов и наиболее активных участников Болонского процесса. Следует напомнить о том, что в Болонской декларации и последующих документах, принятых на совещаниях министров образования стран-участниц Болонского процесса, сформулированы десять основных задач, решение которых, как предполагается, будет способствовать созданию к 2010 году единого Европейского пространства высшего образования; среди этих задач одной из важнейших является переход на многоуровневую систему обучения.

В Германии в соответствии с положениями Болонской декларации внедряется двухуровневая система обучения: бакалавр (Bachelor) – магистр (Master). Сохраняется также квалификация Diplomabschluss (специалист). Наряду с квалификацией Bachelor (бакалавр) в некоторых вузах выпускникам бакалаврских курсов присваивается ранее существовавшая в Германии квалификация Bakkalaureus (бакалавр). Обе эти квалификации являются равноценными. Степень Magister (магистр), также существовавшая в Германии до начала Болонского процесса, может присваиваться выпускникам гуманитарных факультетов. Степень Master (мастер, магистр) присваивается, как правило, выпускникам бакалаврских курсов после дополнительной учебы на магистерских курсах в течение двух-четырех семестров. Эта степень дает право на учебу в аспирантуре (докторантуре), которую можно считать третьей ступенью (третьим уровнем) в многоуровневой структуре высшего образования Германии.

Университеты и высшие специальные школы активно принимают участие в процессе перехода на двухуровневую систему обучения. Начиная с зимнего семестра 1999/2000 учебного года число курсов (программ), ориентированных на получение степеней бакалавра и магистра, в немецких вузах непрерывно увеличивалось. В зимнем семестре 2007/2008 учеб. года немецкие вузы предлагали уже 4108 бакалаврских (Bachelor/Bakkalaureus) и 2778 магистерских (Master/Magister) курсов. Общее количество новых учебных курсов (11 265) составляло 61% от всех учебных курсов, предлагавшихся вузами Германии. Доля выпускников новых курсов является еще относительно низкой; в 2007 году она составляла 11% от общего количества выпускников вузов. Основная “когорта” обучавшихся на этих курсах к тому време-

ни еще не дошла до бакалаврских и магистерских экзаменов.

Необходимо отметить высокий процент (42%) иностранцев среди выпускников магистерских курсов. Это обусловлено тем, что престиж немецкого высшего образования с каждым годом растет; тем самым Германия вносит реальный вклад в реализацию одного из важнейших условий создания единого общеевропейского образовательного пространства – обеспечение мобильности студентов, преподавателей и исследователей. Правительство ФРГ проводит целенаправленную политику по привлечению учащихся из всех стран мира.

Немецкие вузы делятся на три основных типа – 1) университеты, 2) высшие специальные школы, 3) художественные и музыкальные вузы. Процесс перехода на многоуровневую структуру обучения в университетах и высших специальных школах (университетах прикладных наук) проходит довольно интенсивно, причем по темпам введения бакалаврских и магистерских курсов, как показывают приводимые ниже цифровые данные, ведущая роль все же принадлежит высшим специальным школам. В художественных и музыкальных вузах реформа структуры обучения началась позже (после июня 2005 года) и проходит намного медленнее.

В 2007 году из общего количества учебных программ для бакалавров 2345 предлагались университетами, 1713 – высшими специальными школами и 50 – художественными и музыкальными вузами. На магистерском уровне 1802 учебные программы предлагали университеты, 930 – высшие специальные школы и 46 – художественные и музыкальные вузы. В университетах общее число учебных программ для подготовки бакалавров и магистров (4147) в 2007 году составляло 55% от общего количества предлагавшихся учебных программ (7507). Для высших специальных школ эта доля составляла даже 86% от общего количества предлагавшихся учебных программ (2643 из 3063). В художественных и музыкальных высших школах эта цифра была равна 14% (96 из 695).

В 2007 году наибольшее количество предлагавшихся учебных программ для бакалавров и магистров (в абсолютном измерении) относилось к языковым и культуроведческим наукам, а также к инженерным специальностям. Внутри группы правовых, экономических и социальных наук, к которым относятся политические, юридические, регионоведческие и социальные специальности, наибольший процент составляли экономические науки (1175 бакалаврских и магистерских курсов), наименьший – регионоведение (126 курсов). В правовых науках предлагалось в общей сложности 178 бакалаврских и магистерских курсов, при этом 119 из них являлись магистерскими курсами. Количество учебных курсов с новой структурой в 2007 году составляло 73% от общего количества курсов.

Для характеристики интенсивности внедрения учебных курсов новых типов используется так называемый “коэффициент перестройки” (Umstellungsgrad), представляющий собой отношение (в %) количества бакалаврских и магистерских

ких курсов (программ) к общему количеству этих курсов (программ). Наивысшее значение этого коэффициента в 2007 году отмечалось в группе специальностей “сельское хозяйство, лесное хозяйство, пищевая промышленность” (81%). За ней следовали инженерные специальности (79%) и правовые, экономические и социальные науки (также 79%). Среди специальностей, относящихся к социальным наукам, обращает на себя внимание специальность “регионоведение” (“коэффициент перестройки” равен 90%).

Динамика введения бакалаврских и магистерских курсов в разных федеральных землях является различной. В 2007 году наибольшее количество бакалаврских и магистерских учебных курсов предлагалось в федеральных землях Северный Рейн-Вестфалия (1485) и Баден-Вюртемберг (977). По отношению к общему количеству учебных курсов (программ) наибольший процент новых учебных курсов имели Нижняя Саксония (89%) и Берлин (87%), а также Бремен (86%); за ними следовали Бранденбург, Северный Рейн-Вестфалия и Саксония-Ангальт.

Большинство бакалаврских курсов (программ) имело стандартный период обучения, равный 6 семестрам, и трудоемкость, равную 180 пунктам ECTS (кредитам) (3119 программ; 75,9%). Большая часть магистерских программ (курсов) (1980 программ; 71,2%) рассчитана на стандартный период обучения, равный 4 семестрам, и трудоемкость, равную 120 пунктам ECTS (кредитам). В этом отношении существуют различия между университетами и высшими специальными школами. Среди бакалаврских курсов (программ) в высших

специальных школах 41% бакалаврских курсов (программ) (698 из 1713) рассчитан на стандартное время обучения, равное 7 семестрам. Соответственно высокой является и доля магистерских курсов со стандартным периодом обучения, составляющим 3 семестра (31%; 292 из 930). В университетах только 3% бакалаврских программ (курсов) рассчитаны на стандартный период обучения, равный 7 семестрам, и только 10% магистерских курсов (программ) имеют стандартный период обучения, который равняется 3 семестрам.

Доля обучаемых женского пола среди поступивших на бакалаврские курсы в 2007 году составляла 45% (149 890 человек) от общего состава поступивших. В группе “магистры” доля обучаемых женского пола несколько ниже — 42%; это 22 442 человека из общего количества, равного 55 659.

Согласно данным Федерального статистического ведомства ФРГ, общее количество студентов, обучавшихся в вузах страны в зимнем семестре 2006/2007 учебного года, было равно 1 979 043, из них 385 467 человек учились на бакалаврских и магистерских курсах (329 808 — бакалавры, 55 659 — магистры), что составляло 19,5% от общего числа обучаемых.

Проведенный нами анализ динамики перехода немецких вузов на многоуровневую систему обучения на заключительном этапе Болонского процесса показывает, что новые учебные курсы (бакалавры + магистры) находятся на пути к тому, чтобы, как отмечается в документах Конференции ректоров вузов Германии, “определять лицо сферы высшего образования” ФРГ.

### Література

1. Учеба в Германии. Информация для иностранцев об учебе в немецкой “высшей специальной школе” (Fachhochschule, FH). — М. : Германская служба академических обменов (DAAD) при посольстве ФРГ в Москве, 2001. — 112 с.
2. Behler G. Zukunft: Bildung! Agenda für die Modernisierung unserer Schulen und Hochschulen / G. Behler // Gabriele Behler. — Bonn : Verlag Dietz, 2000. — 191 s.
3. Glossary on the Bologna Process. English — German — Russian : Beiträge zur Hochschulpolitik 7/2006. — Bonn, August 2006. — 196 S.
4. Müller-Solger H. Bildung und Europa: die EU-Fördermaßnahmen / H. Müller-Solger // Hermann Müller-Solger, Armin Cyszcz, Wolfgang Petzold, Ulrich Pfaff. — Bonn : Economica-Verlag, 1997. — 223 s.
5. Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. — Bonn : HRK (Hochschulrektorenkonferenz), 2005. — 45 s.
6. Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Wintersemester 2007/2008. Statistiken zur Hochschulpolitik 3/2007. — Bonn : HRK (Hochschulrektorenkonferenz), 2007. — 68 s.

---

## PROFESSIONAL TRAINING OF BACHELORS AND MASTERS IN GERMANY

V.Polyakov, O.Lysenkova

This article deals with new approaches to education in Germany according to Bologna process as for bachelor and master curriculum, number of students, terms of studying, types of institutions in different federal states.

Key words: Bologna process, content standard, professional education, qualifications.

УДК 371.134(73)

## ПРОБЛЕМА КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УНІВЕРСИТЕТАХ США

Кікіна Н.М.

*Стаття присвячена дослідженню проблеми кредитно-модульної системи навчання іноземних мов в університетах Сполучених Штатів Америки; розкриттю необхідності та актуальності вивчення іноземних мов і впровадження Болонського процесу.*

*Ключові слова:* кредитно-модульна система, освіта, Болонський процес, іноземна мова, кредит, модуль.

*В статье раскрывается необходимость и актуальность изучения иностранных языков в свете Болонского процесса, рассматриваются проблемы кредитно-модульного процесса обучения иностранным языкам в университетах США.*

*Ключевые слова:* кредитно-модульная система, образование, Болонский процесс, иностранный язык, кредит, модуль.

**Постановка проблеми.** В останні роки спостерігається активізація процесу інтеграції України у світовий освітній простір. Участь України в міжнародних навчальних проектах, прийняття та ратифікація міжнародних законодавчих актів з освітніх питань сприяють розвитку якісного навчання в Україні та розбудові єдиного світового простору вищої школи.

Процеси інтернаціоналізації суспільного життя, значне розширення міжкультурної взаємодії вимагають у молодого покоління широкомасштабного мислення і високої комунікативної культури, а тому обумовлюють необхідність оволодіння однією або декількома мовами. Відомо, що рівень освіченості громадян будь-якого демократичного суспільства, зокрема володіння ними іноземною мовою не тільки на побутовому рівні, але й у широкому розумінні, розширює можливості особистості для становлення власної комунікативної компетенції. У зв'язку з цим особливо важливого значення набуває вивчення тих предметів, які забезпечували б соціалізацію молоді та підвищували її комунікабельність. До таких предметів належать іноземні мови. В цьому контексті першорядного значення набуває розвиток і модернізація іншомовної освіти.

Соціально-економічні й політичні зміни в суспільстві, зміцнення державності України, входження її у світове співтовариство неможливі без структурної реформи національної системи вищої освіти. Основним завданням є модернізація цієї галузі відповідно до положень Болонської декларації. Одним із напрямів гармонізації законодавства є впровадження кредитно-модульної системи у вищих технічних навчальних закладах (у тому числі й у сфері навчання іноземних мов) як новітньої моделі організації навчального процесу. Адже

суспільство почало глибше усвідомлювати, що це гарантує значні переваги для інтеграції до світової спільноти з ринковою економікою, що вимагає перегляду усталених підходів до його навчання [5, с. 2–7].

**Аналіз останніх досліджень.** Дослідженню проблеми кредитно-модульної системи та навчання іноземних мов у Сполучених Штатах Америки присвячено чимало праць та наукових досліджень. У контексті нашого дослідження суттєве значення мають роботи про різні аспекти вищої освіти США (А.А.Сбруева, А.Лещинський, Т.Кошманова, О.Романовський, Брюс Літл, Дж. Барроу, Г.Воробйов, Б.Вульфсон, З.Малькова, Г.Паркінсон, С.Калашникова, А.Акат'єв, Г.Г.Агапова, Т.С.Георгієва, Я.С.Колібабюк, Н.І.Крюкова, Н.М.Лизунова, А.М.Мітіна, І.А.Тагунова, Н.П.Обухова, Т.Е.Фатасова, Л.Булай, О.Джуринський, Макс Барлоу, Джозеф Бен-Девід, Теодор Зелдін, Кларк Керр, Вільям Мерфі, Карл Ясперс); концепції розвитку освіти в сучасних умовах (С.У.Гончаренко, І.А.Зязюн, В.С.Лугай); методологія і практика навчання іноземних мов (В.Г.Редько, В.М.Плахотник, В.Д.Аракін, Б.В.Беляєв, А.Л.Бердичівський, М.Л.Вайсбруд, І.О.Зимня, В.В.Раєвський, Р.П.Мільруд, Ю.І.Пассов, Л.М.Пелепейченко, О.П.Петрашук, Н.К.Скляренко); питання викладання іноземних мов у США (Ж.Антонович, К.Карапетян, С.Макушева), функціонування кредитно-модульної системи організації навчального процесу в університетах США (Ю.А.Лушціков, О.М.Спірін, Майк Бетс, Глен Беквел) та інші.

Водночас у зазначених дослідженнях використання кредитно-модульної системи навчання іноземних мов у Сполучених Штатах Америки не була предметом спеціального вивчення.

**Мета статті** – дослідити передумови та стан розвитку системи кредитно-модульного навчання іноземних мов в університетах США.

**Основна частина.** Питання становлення та розвитку кредитно-модульної системи навчання іноземних мов на етапі впровадження ідей Болонського процесу в освітній простір України привертає нашу увагу.

Синтез накопиченого світового досвіду є рушійною силою прогресу в будь-якій галузі людської діяльності, в тому числі освітянській. Відповідно, важко переоцінити роль досліджень у галузі зарубіжної педагогіки і методики. Провідні країни світу в останні роки модернізують свої системи освіти. У 1999 році після прийняття 29 європейськими державами Болонської декларації країни-учасники розпочали всеохоплюючі кардинальні зміни у національних системах вищої освіти.

Болонською конвенцією закріплено шість основних принципів навчального процесу:

1. Введення двоциклового навчання: додипломного та післядипломного.

2. Запровадження системи кредитів на основі Європейської системи перезарахування кредитів.

3. Контроль якості освіти передбачається здійснювати акредитаційними агентствами, незалежними від національних урядів і міжнародних організацій.

4. Розширення мобільності студентів, викладацького складу та іншого персоналу для взаємного збагачення європейським досвідом.

5. Забезпечення працевлаштування випускників [8].

6. Забезпечення привабливості європейської системи освіти. Одним із головних завдань, що має бути вирішене в рамках Болонського процесу, є залучення в Європу більшої кількості студентів з інших регіонів світу [6, с. 11].

Варто зазначити, що значна кількість американських університетів (Boston University, Clemson University (South Carolina), College of Staten Island, College of William and Mary in Virginia, Cornell University, Dickinson College (Carlisle, Pennsylvania), Governors State University (University Park, Illinois), Guilford College (Greensboro, North Carolina), Indiana University (Bloomington), Johns Hopkins University (Baltimore, Maryland), New York University, Ohio University, University of Chicago, University of California, University of Denver, University of Hawaii, University of Pennsylvania, University of Texas (Medical Branch at Galveston)) також підписали Болонську декларацію, а отже, Болонський процес набуває глобального характеру, як і слід було чекати в епоху тотальної глобалізації [2, с. 25].

Поняття "кредитно-модульна система навчання" включає цілісний алгоритм засвоєння знань, умінь і навичок майбутніми фахівцями за структурно-інтегрованими освітньо-професійними програмами в кредитних вимірах, свідомим самостійним вибором студентами навчальних дисциплін з метою застосування максимальних інтелектуальних зусиль для їх вчасного засвоєння за модульним принципом, з дотриманням психолого-педагогічних і кібернетичних вимог до навчального процесу в межах модуля, навчальної дисципліни, міждисциплінарного курсу і ступеня підготовки загалом [3, с. 84]. Визначальними елементами кре-

дитно-модульної системи навчання є дидактичні поняття кредиту і модуля. Кредит розглядається як одиниця виміру навчального навантаження, необхідного для засвоєння змістових модулів або блоку змістових модулів, а **модуль** – це задокументована завершена частина освітньо-професійної програми, що реалізується у відповідних формах навчального процесу [3, с. 78–80].

Кредитно-модульна система навчання розробляється і впроваджується у вітчизняну систему вищої освіти на основі досвіду функціонування освітніх систем далекого зарубіжжя, що мають сформований і відносно усталений відповідний категоріальний апарат. У зв'язку з цим вагомим є досвід США, оскільки саме ця країна була першою у світі, яка запровадила кредитно-модульну систему навчання. Адже модульний спосіб бере початок ще у 60-х рр. XX ст., коли американським педагогом С.Постлетвейтом була розроблена концепція, згідно з якою навчальний матеріал поділяється на модулі, зміст і обсяг яких визначається дидактичною метою. За таким самим принципом побудовані модульні програми авторами Дж.Новаком, Дж.Расселом [7]. Досягнення цієї країни є особливо цінними для України, оскільки саме у Сполучених Штатах упродовж багатьох років відбуваються зміни у системі іншомовної освіти спеціалістів різних галузей знань, накопичується передовий досвід у цій сфері, інтенсивно розробляються інноваційні технології. Про це свідчить низка нормативних документів, які з'явилися в останні десятиліття. У зв'язку з цим у 1965 році Конгрес США зробив заяву, що майбутні економічні інтереси країни будуть залежати від міжнародних зв'язків і вдалої зовнішньоекономічної діяльності. Таким чином уперше держава серйозно зацікавилася необхідністю навчання іноземних мов. У 1979 році була створена Президентська комісія, яка присвятила рік інтенсивному дослідженню стану викладання іноземних мов і впливу його на національну безпеку. Основні рекомендації включали такі положення: визначення стимулів для навчання, національних критеріїв і методик оцінювання; залучення спеціалістів – носіїв мови в усі місцеві департаменти освіти; введення вивчення даної дисципліни у навчальне навантаження технічних університетів та коледжів [8].

Саме ця дата є визначальною для сучасного стану розвитку системи навчання іноземних мов в університетах США.

У США вищі заклади освіти мають чудове технічне оснащення навчальних аудиторій, що не може не стимулювати інтерес до навчання. Американські виші надають студентам величезну кількість додаткових можливостей вивчення іноземної мови, починаючи з Центру усного мовлення (Speech Center) і Центру письмового мовлення (Writing Center, де студентів вчать правильно складати будь-які письмові роботи, робити доповіді, презентації, виступати перед аудиторією) [1].

Отже, варто зазначити, що кредитно-модульна система навчання іноземних мов є високорозвинутою в університетах США. Саме тому на основі досвіду цієї країни потрібно вдосконалювати освітню систему України.



**Висновки.** Досліджені нами передумови та особливості розвитку кредитно-модульної системи навчання іноземних мов в університетській освіті США може слугувати засадами для удосконалення

такої системи у вищих навчальних закладах України. Досвід США засвідчує про перспективність і необхідність трансформації в освітньому просторі України з метою удосконалення системи вищої освіти.

### Література

1. Вища освіта в США зблизька. — Режим доступу : [http://www.ntu-kpi.kiev.ua/newspaper/article\\_623-7.html](http://www.ntu-kpi.kiev.ua/newspaper/article_623-7.html)
2. Пенджола-Вітович Х. На шляху до вдосконалення освітньої співпраці: Україна та США / Х. Пенджола-Вітович. — К. : Видавничий дім КМ “Академія”, 2004. — 25 с.
3. Сікорський П. І. Кредитно-модульна технологія навчання : [навч. посіб.] / П. І. Сікорський ; З. І. Тимошенко; Європейський ун-т. — К. : Видавництво європейського ун-ту, 2006. — 78—84 с.
4. Bologna Declaration of 19 June 1999. — Режим доступу : [http://www.engc.org.uk/international/international\\_agreements/bologna\\_declaration.aspx](http://www.engc.org.uk/international/international_agreements/bologna_declaration.aspx)
5. Design, Management and Evolution of Open/Flexible learning. Module program (twelve module). International Training Center of the ILO. Turin, 1997. — P. 2—7.
6. Haug Guy. Trends and Issues in Learning Structures in Higher Education in Europe. — Bonn : HRK, 2000. — 11 p.
7. Postlethwait S. N., Novak Murray. The audio-Tutorial Approach to Learning / S. N. Postlethwait, Murray Novak. — Minneapolis : Burgess Publishing, 1972.
8. Teaching Language for National Security and American Competitiveness. U.S. Department of Education. Promoting educational excellence for all Americans. — Режим доступу : <http://www.ed.gov/teachers/how/academic/foreign-language/teaching-language.html>

---

## MODULE PROGRAM OF FOREIGN LANGUAGE IN UNIVERSITIES OF USA

**N.Kikina**

The article is dedicated to the investigation of the problem of credit-modular system of foreign language studying at the universities of the USA; to the revealing of necessity and actuality of foreign language studying and introduction of the Bologna process.

Key words: credit-modular system, education, Bologna process, foreign language, credit, module.

УДК 371 (460)

## **ПРІОРИТЕТНІ НАПРЯМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ГРЕЦІЇ**

**Постригач Н.О.**

*У здійсненому дослідженні автор намагається дати уявлення про дискусії, які сьогодні тривають на європейському рівні з метою розвитку більшої співпраці та конвергенції в методах навчання, досягнення ключових цілей у поліпшенні освіти та підготовки вчителя іноземної мови в Греції, визначення форми Європейського простору вищої освіти.*

*Ключові слова:* зміст педагогічної підготовки, навчальна практика, вишівська підготовка, професійний розвиток на післядипломному етапі.

*В данном исследовании автор анализирует дискуссии по вопросам подготовки учителей иностранных языков в Греции, которые происходят в Европейском образовательном пространстве и направлены на сближение по достижению совместных целей и методов обучения.*

*Ключевые слова:* содержание педагогической подготовки, учебная практика, подготовка в высшем учебном заведении, последипломное профессиональное развитие.

### **Постановка проблеми у загальному вигляді.**

Процеси інтернаціоналізації в торгівлі і промисловості сприяють підвищеному попиту на деякі мови, як, наприклад, англійська та іспанська мови, які відіграють сьогодні глобальну роль, супроводяться зростанням локалізації, через яку підприємства й інші організації прагнуть пристосувати їх діяльність до специфічних мов і культур їх клієнтів тощо.

Населення світу все більш і більш тяжіє до мобільності, кількість мігруючого населення, що працює за кордоном і подорожує з робочою метою і для дозвілля, постійно зростає. Це призводить до збільшення потреби вивчення іноземних мов.

Нові технології інформації і комунікації забезпечують більший доступ до матеріалу на всіх мовах. Вони акцентують переваги тих, хто може працювати, використовуючи декілька мов, і недоліки тих, хто функціонально обмежений, знаючи лише одну мову. Це стає найбільш невідкладним завданням, оскільки знання й інформація переймають на себе більшу важливість в економічних термінах. У "суспільстві знання" мовна компетентність стає ключовим чинником у соціальному включенні і виключенні.

Усі ці тенденції в Європі підсилюються процесами європейської інтеграції, які прагнуть усунути бар'єри для руху товарів, послуг, капіталу, людей через кордони. Культурні і лінгвістичні бар'єри є ключовими проблемами для подолання інших бар'єрів.

Розбудова Європейського об'єднання на політичному рівні кардинально залежить від

підтримки і поваги до різноманітності. У цьому контексті значення мови як засобу комунікації встановлюється пліч-о-пліч із його важливістю як маркера ідентичності. Країни – члени все більше вживають заходів у напрямі вивчення регіональних мов і мов спільноти, мов неєвропейських партнерів. Недавнє рішення Ради ЄС підтвердити політику громадян, що вивчають дві мови на додаток до їх рідної мови, важливе цьому підтвердження.

Освіта глибоко упродовжується в суспільно-політичний контекст, відповідаючи змінам часу, а також допомагає сформувати модель мінливості. Тому підготовка вчителів відіграє стратегічну роль у розбудові європейських систем освіти, аби відповідати викликам зміни, "озброїти" студентів знаннями, аби вони змогли відповісти фактично на ті виклики.

Учителі іноземної мови мають специфічне завдання розвитку знання їх студентів, умінь і навичок у царині мов і культур. Їх мета – навчити студентів розуміти світ навколо них, спілкуватися через лінгвістичний і культурний кордони і відігравати активну роль на багатьох рівнях у світі. Це комплексне і перспективне завдання вимагає комплексної підготовки вчителів у широкому діапазоні сучасних ефективних європейських методів і підходів.

Специфічний контекст ключової політики Євросоюзу включає просування лінгвістичної різноманітності (у тому числі в системах формальної освіти), і зокрема, заохочення людей для вивчення мов, які менш широко використовуються та викладаються; усвідомлення того, що кожен громадянин має

бути здатний говорити своєю рідною мовою плюс знати дві інші мови Європейського Співтовариства; покращення якості і кількості навчання і викладання іноземної мови тощо [1, с. 3–5].

Досліджувана проблема набуває особливого значення в швидко змінюваному соціальному і політичному контекстах і є частковою відповіддю на зростання стратегічної та інтернаціональної важливості мов у Європі. Наприклад, різноманітність мов, яких навчають у Греції, завдяки пілотним проектам упровадження німецької мови у вибрані початкові школи та італійської мови в середні школи значно збільшилася. Навчання другої іноземної мови, яке традиційно розпочинається на початку середньої освіти, було перенесено на кінець початкової школи. Була введена нова система сертифікації іншомовних компетентностей для дорослих [2, с. 10].

**Мета та завдання дослідження.** Метою нашого дослідження є аналіз пріоритетних напрямів підготовки вчителя іноземної мови у Греції в контексті Болонського процесу. Завдання дослідження – дослідити розвиток співпраці та конвергенції в методах навчання, досягнення ключових цілей у поліпшенні освіти та підготовки вчителя іноземної мови в Греції, визначення форми Європейського простору вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На всіх рівнях освіти (початкова, нижча/вища середня освіта), вчителі іноземної мови Греції навчаються тільки вчителями-спеціалістами, які одержали ступінь університетського рівня з відповідного мовного фаху (англійська, німецька, французька, італійська). Цей університетський ступінь включає педагогічну підготовку.

Базова підготовка вчителя – середня і початкова  
Організація навчання

**Додипломний рівень.** Його зміст дуже залежить від університету, що забезпечує курс. Курс – це в основному ступінь оволодіння мовою, яка містить педагогічні, дидактичні опції, і період викладацької практики, який пропонується студентам.

До 1997 року працевлаштування вчителів іноземної мови було виключно засноване на списку переваги (“*eretirida*”), тобто вчителі працевлаштувалися на підставі дати призначення їх у державні школи. Починаючи з 1998 і до 2002 року, окрім списку переваги, з метою відбору вчителів, були запроваджені національні екзамени. Ступінь оволодіння мовою був акредитований університетом, який забезпечував ступінь засвоєння мови або конкурентоздатний іспит.

Аналіз змісту програми

**Завдання.** До 2003 року випускники екзаменувались в основному предметі їх навчання в методології і в педагогіці.

**Структура.** Базова педагогічна підготовка усіх учителів іноземної мови здійснюється на університетському рівні (на відповідному факультеті) і триває 8 семестрів. На додаток до сертифіката про закінчення середньої школи для допущення до університету всі кандидати повинні пройти національні іспити. Крім цього, вимагається екзаменування з іноземної мови (англійська, французька, німецька або італійська мови) для доступу до факультетів іноземної мови на національному рівні. Починаючи

чи з 2000 року, вхід до університету відбувається згідно з пунктами, які отримані з відповідних предметів на основі тестувань, що проводяться на другому і третьому рівнях вищої середньої освіти (Upper Secondary Education).

**Обов’язкові предмети.** Обов’язкові теми, що входять у мінімальний навчальний план, змінюються відповідно до факультету. Лінгвістика (граматика, фонетика, прикладна лінгвістика, порівняльна лінгвістика, соціолінгвістика, психолінгвістика), переклад, історія, література, культура, психологія, педагогіка, методи та дидактика навчання – також серед загальних обов’язкових предметів.

Навчальний план факультету англійської мови пропонує 32 предмети загалом (24 – обов’язкових, 8 – необов’язково-обов’язкових предметів). Навчальний план факультету французької мови пропонує 40 модулів у загальному (33 обов’язкових, 7 – необов’язково-обов’язкових); навчальний план факультету німецької мови пропонує 45 модулів у загальному (14 обов’язкових, 31 – необов’язково-обов’язкових). Навчальний план факультету італійської мови пропонує 130 кредитів. 75 цих кредитів мають бути досягнуті із 24 обов’язкових предметів і решта 55 кредитів – із необов’язкових (83).

Навчальна практика в школі необов’язкова. В межах уроку методології та дидактики навчання мови (обов’язковий предмет) студенти можуть вибрати або проект про методологію навчання, або серію класних спостережень, викладання (входження в державну школу), і оцінку спостережуваного уроку. Потім вони повинні представити написане чи усно перед класом. Це зазвичай ті студенти, які зацікавлені працювати вчителем у майбутньому.

Час присвячений навчальній практиці в школі (необов’язковий), змінюється за кількістю зацікавлених студентів і числом шкіл, готових прийняти студентів факультету. Для факультету англійської мови, наприклад, практика становить шістьдесят годин і має місце в останньому семестрі навчання.

Так само лінгвістична практика перебування за кордоном не обов’язкова і відбувається за ініціативи студентів. Університети здійснюють зв’язки з країнами TL і заохочують своїх студентів включати лінгвістичну практику перебування стосовно їх предмета навчання головним чином за допомогою програми EC SOCRATES. Фонд Державних стипендій (IKY), який контролюється Міністерством освіти і релігійних справ, відповідальний за фінансування цих візитів за кордоном. Крім того, пропонується фінансова підтримка студентам університету, що бажають стати випускниками або продовжувати післядипломне навчання за кордоном на визначений проміжок часу і за певних умов (фінансування державою, місце походження, тип навчання). Ще дуже мало студентів з’їздило за кордон [2, с. 20–21].

Неперервна освіта вчителя (післядипломна):

А) **Додипломна підготовка.** Починаючи з 1999 року, через відсутність належної курсової підготовки вчителя початкова підготовка (так звана додипломна підготовка) стала обов’язковою для вчителів усіх предметів, чи недавно призначених або “гнучких вчителів” (*supply teachers*), як тільки їх призначено в сектор початкової та середньої освіти. Ця

курсозна підготовка інтенсивна, підвищує усвідомлення і пропонується на щорічній основі в трьох циклах по сто годин кожен:

**Цикл А:** вимагається відвідування 40 годин. Курс розпочинається на початку навчального року у вересні. Зміст першого циклу підготовки наступний:

- структура освітньої системи (адміністрація і її впровадження на шкільному рівні);
- педагогіка (менеджмент у класі, дисципліна, труднощі в навчанні);
- методологія (навчальний план, проекти курсу, підручники, планування уроку);
- оцінювання (шкільне оцінювання, тестування, оцінювання прогресу учнів);
- інтеркультуралізм і Європейські програми (програми мобільності, SOCRATES II).

**Цикл В:** вимагається відвідування 40 годин занять (п'ять годин на місяць упродовж академічного року). Наголошується на розвитку навичок. Необхідна практична підготовка в рекомендованих школах. Зміст другого циклу в програмах РЕК включає: навчання в команді; мікронавчання; практичне навчання; спостереження за класною кімнатою [3; 4].

**Цикл С:** вимагається двадцятигодинна присутність. Акцент курсу робиться на балансі між теорією і практикою. Зміст третього циклу в програмі РЕК складається з: методології (проекти уроків із записаними планами і запровадження уроків у клас; управління класом; труднощі у навчанні й оцінки навчання в класі.

**В) Післядипломна підготовка.** Післядипломна підготовка не є обов'язковою для вчителів, хоча це рекомендується в певних випадках (нові навчальні плани школи, перегляд освітнього закону) [2, с. 21–23].

**Організація та джерела підготовки.** Школи; Центри регіональної підготовки (Regional Training Centres (РЕК)) перебувають під керівництвом Міністерства національної освіти. Міністр визначає, який центр функціонуватиме, форми подальшої освіти, які спеціальні програми подальшої освіти будуть здійснюватися; хто стежитиме за кількістю вчителів у кожному секторі, чиї вчителі мають бути запрошеними до кожного РЕК для подальшої освіти;

– Педагогічний інститут і Центр освітнього дослідження (Educational Research Centre (КЕЕ)) відповідальні за координацію та просування програм післядипломної підготовки на початковому та середньому рівнях (наприклад: Інститут учителів початкової школи в Марасліо був призначений до Педагогічного відділення університету Афін, мета яких – забезпечити подальшу підготовку і спеціалізацію педагогічного персоналу початкової школи).

Шкільні радники й університетські професори турбуються про адаптацію змісту курсів, які виправляються кожні три місяці.

Правління директоратів, контрольованих Міністерством національної освіти і релігійних справ, забезпечують нову технологічну підтримку вчителів іноземної мови здебільшого в середній освіті. Мультимедійні програми субсидуються Оперативною програмою для освіти і базової освітньої підготовки (Operational Programme for Education and Initial Education Training (ЕРЕАК)).

Зарубіжні культурні установи, такі як Британська Рада, Інститут Гете та Французький інститут, – пропонують деякі післядипломні курси про те, як викладати специфічні аспекти іноземної мови. Еллінський відкритий університет також пропонує різноманітні курси, які можуть бути допомогою вчителів. Європейські організації, такі як SOCRATES, LINGUA, COMENIUS, ARION, теж пропонують навчання іноземної мови.

Навчання акредитоване установою, що його забезпечує, і кожен учитель отримує свідоцтво в кінці післядипломного курсу.

**Аналіз забезпечення, завдання:** розвивати спеціалізовані кваліфікації серед учителів таким чином, що вони можуть більш фактично здійснювати їх комплексне навчання,

- оновлювати якість навчання поєднанням і поліпшенням навичок учителя іноземної мови;
- обмінюватися ідеями і поширювати хорошу практику, через обміни наприклад;
- домогтися оновлення новітніх технологій, дослідження й інструментарію: ними є мультимедіа, нові підручники або новий навчальний матеріал чи нові отримані дані в дослідженні [3, с. 31].

**Структура курсів післядипломної підготовки** наступна:

– 40-годинна інтенсивна курсозна підготовка, спрямована на ознайомлення вчителів із сучасними методами навчання, новими книгами і виправленими навчальними планами;

– короткотривалі курси (1–3 дні) навчання, організовані за ініціативою радників школи і часто в співпраці із зарубіжними агентствами, які базуються в Греції (Британська Рада – для вивчення англійської мови, Французький альянс – для французької (Alliance Francaise) і Інститут Гете – для німецької мови);

– інтенсивна курсозна 40-годинна підготовка зі специфічних проблем, аби відповідати потребам викладачів у різних сферах, які безпосередньо пов'язані з їх роботою: педагогічні і культурні сфери наприклад.

Вчителі іноземної мови (на середньому рівні освіти) можуть брати участь у програмах мобільності, організованих Структурою оперативної програми для освіти і початкової освітньої підготовки (Operational Programme for Education and Initial Educational Training (ЕРЕАК)). Міністерство національної освіти і релігійних зв'язків відповідальне за організацію цих обмінів між професіоналами. Ці перебування за кордоном тривають 7–15 днів. Учителі утримують можливість контактувати з іншими вчителями із зарубіжних країн, обмінюватися методами навчання і стосунками, спостерігати їх класну роботу й ознайомлюватися з освітньою системою і культурою країни-господаря.

За твердженням встановлених освітніх програм, Директорат міжнародних відносин в освіті (Directorate of International Relations on Education (DES)) у Міністерстві освіти відповідальний за організацію обмінів учителями. Ці програми обміну відбуваються за участі компетентних органів влади країни-господаря і тривають 7–15 днів. Транспортивні витрати покриваються Фондом державних стипендій у Греції (ІКУ), який контролюється Міністер-

ством національної освіти і релігійних справ, поки країна-господар покриває витрати на перебування [3; 5].

Приклади хорошої практики участі в Європейських міжнародних програмах:

1. ІКУ була призначена як Національна одиниця координації програми SOCRATES II. Завдання – просувати поняття активного європейського громадянина, зменшувати і боротися проти будь-якої форми виключення. Вона організовує обидві програми SOCRATES/ARION, щодо вибору рідних учителів, які братимуть участь у робочих візитах за кордоном, щодо організації тематичних семінарів для європейських вчителів у Греції.

2. Програма ЛІНГВА опікується навчанням іноземних мов і має п'ять акцій. Одна з них – наступна: Програма Європейської співпраці (The European Cooperation Programme (PES)), мета якої підготовки вчителів іноземної мови. Починаючи з початку програми, ЄС було схвалено багато проектів, у яких брали участь грецькі установи, організації або університети або як координатори, або як партнери. Це центральна акція, тобто її застосування представляються безпосередньо до ЄС, який має право остаточного вибору. Мета цієї акції – укріплювати професійний розвиток викладачів підтримкою Європейських навчальних проектів, у яких беруть участь установи й агентства, що опікуються модернізацією освіти.

Третя акція програми ЛІНГВА спрямована переважно на заохочення участі вчителів у зв'язуючій окремих регіонів неперервній освіті (interstate continuing education), а також просування відкритої та дистанційної освіти і новітніх технологій та комунікацій, сприяння якісного розвитку знань і навичок вчителів. Здійснюється індивідуальна підтримка викладачів з метою забезпечення їх участі в семінарах неперервної освіти. Впродовж періоду 1996–1998 рр. близько 160 грецьких учителів у секторі дошкільної, початкової і середньої освіти отримали фінансову допомогу від ІКУ, аби взяти участь у семінарах, що пов'язують окремі штати.

3. Бінаціональні центри (Binational Centers) є автономними – зарубіжної установи та взаєморозуміння між своєю країною і Сполученими Штатами. Навчання англійської мови – зазвичай головний компонент їх культурної, освітньої й інформаційної діяльності. Бінаціональні центри найчастіше тісно

працюють з Американськими Посольствами за кордоном, але вони незалежні стосовно їх фінансового й адміністративного менеджменту [3].

4) *Грецькі програми*. Через Акцію (ІКУ) стипендій, були віднайдені наступні специфічні цілі: забезпечення стипендіями осіб грецького походження та осіб, які вивчають грецьку мову, як наприклад, професіоналів, учителів і експертів з-за кордону, відносно передачі ноу-хау до Греції про освітню політику та наукові проблеми. Як зазначалося вище, програми мобільності вчителів адресовані вчителям усіх кваліфікацій у державних середніх загальних, технічних і професійних школах і у всіх типах вищих середніх шкіл – ліцеїв (lykeia). Мобільність учителя включає дві категорії програм:

- а) індивідуальні освітні програми;
- б) групові освітні програми.

“Акції підтримки” спрямовані на фінансування регіональних інформаційних семінарів для систематичного брифінгу вчителів з метою зацікавлення їх у програмах мобільності та інформування їх про діяльність на локальному та національному рівні.

Паралельно з початковою підготовкою істотні кроки також зроблено з метою просування Європейського виміру через подальшу освіту вчителів. Особливо в програмах неперервної освіти, недавно в Мараслійському коледжі вчителів початкової школи (Marasleio Primary School Teachers' College) і програмах подальшої освіти при Регіональних центрах подальшої освіти (Regional Further Education Centres (PEK)), останніми роками викладались наступні предмети: Європейський вимір в освіті, міжкультурна освіта і освітня політика в ЄС [3, с. 26].

**Висновки.** Таким чином, здійснене наукове дослідження дозволило зробити висновок про те, що міжкультурна комунікація набуває особливої ваги в контексті мінливого глобалізованого суспільства. В цьому аспекті вчитель іноземної мови стає ключовою фігурою у подоланні транснаціональних кордонів. Відділення іноземних мов у Греції на різних освітніх рівнях широко включені у зміни, спричинені Болонським процесом: модульна організація програм, введення кредитних одиниць, введення інноваційних програм в університети. Все це допомагає у визнанні професійно спрямованих компетентностей та академічних кваліфікацій, одержаних у Греції та за кордоном, та сприяє мобільності викладачів, учителів та студентів.

## Література

1. The training of Teacher of a Foreign Language: Development in Europe: Main Report to the European Commission, Directorate General for Education and Culture / Revised Report, August 2002 // Written by Michael Kelly, Michael Grenfell, Angela Gallagher-Brett, Diana Jones, Laurence Richard, Amanda Hilmarsson-Dunn.- 2002. — 90 p. — Режим доступу:

[http://www.ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc493\\_en.pdf](http://www.ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc493_en.pdf).

2. Implementation of the Education and Training 2010 Work Programme – Working Group “Languages”: Progress Report. — 2004. — P. 10. — Режим доступу :

<http://educol.education.fr/D0201/default.htm>.

3. Metsikopoulou B., Mantika M. // TNP Languages: TNP2 – National Report on Curriculum Innovation in Greece. — 2003. — 50 p.

4. Doukas C., Smyrniotopolou A. Reforms of the training and conditions of service of teachers in lower secondary education- Greece. In the Teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns / C. Doukas, A. Smyrniotopolou. — 2001. — Режим доступу:

<http://www.eurydice.org/Documents/KT3tables/en/FrameSet.html>.

5. Ministry of National Education and Religious Affairs. — Режим доступу:

<http://www.ypepth.gr>.

---

**PRIORITY DIRECTIONS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER TRAINING IN GREECE  
IN THE CONTEXT OF BOLOGNA PROCESS**

**N.Postryhach**

In carrying out the study, the author was aware of the discussions currently being undertaken at European level to develop greater cooperation and convergence in education practices, to achieve key objectives in improving foreign language teacher education and training in Greece, and to define the shape of a European Higher Education Area.

Key words: Teacher training curriculum, teaching practice, pre-service training, in-service professional development.

УДК 37.013.74:371.134(477)

## ШЛЯХИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ (ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ)

Ларіна Т.В.

*У статті розглядається сучасний стан системи підвищення кваліфікації вчителів в Україні. Автором висловлюються рекомендації щодо шляхів модернізації системи за рахунок ідеї колективного професіоналізму.*

*Ключові слова:* професійний розвиток, підвищення кваліфікації, колективний професіоналізм, атестація.

*В статье рассматривается современное состояние системы повышения квалификации учителей в Украине. Автор высказывает рекомендации, касающиеся путей модернизации системы за счет идеи коллективного профессионализма.*

*Ключевые слова:* профессиональное развитие, повышение квалификации, коллективный профессионализм, аттестация.

### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Перед українською освітою взагалі та професійною освітою зокрема стоїть пріоритетне завдання зі створення умов для задоволення освітніх та професійних потреб громадян України, надання можливості постійно вдосконалювати свій професійний рівень. Реалізація цих завдань відбувається у системі післядипломної освіти, складовою частиною якої є система підвищення кваліфікації вчителів. Від якості наданих послуг, їхньої відповідності нагальним потребам учителів залежить реалізація ними освітніх завдань, ефективність та успішність їхньої діяльності. Сьогодні перед цією системою постає завдання не тільки підтримати й покращити професійну підготовку фахівців, а також стати засобом становлення креативного вчителя, здатного й готового до діяльності у полікультурному середовищі, до прийняття відповідальних рішень, до діалогу як форми партнерства та конкуренції. Модернізація системи підвищення кваліфікації вчителів у систему постійного професійного розвитку можлива за умови перетворення вчителів із об'єктів освітніх реформ на суб'єкти інноваційної діяльності, фахівців, здатних до критичного осмислення власної освітньої діяльності.

### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Сама ідея необхідності постійного підвищення кваліфікаційного рівня вчительського корпусу не є новою в історії української освіти, про що свідчать звернення до цього питання К.Д.Ушинського, М.І.Пирогова, М.О.Корфа, М.Ф.Бунакова, Т.Г.Лубенця, Б.Д.Гриченка. У сучасних вимогах відбувається переосмислення ролі і місця підвищення кваліфікації у питанні забезпечення безперервного розвитку вчителів. Так, Г.Н.Протасова визначає післядипломну освіту педагогів як "систему навчання та роз-

витку фахівців з вищою освітою по: приведенню їх професійного рівня кваліфікації у відповідність до світових стандартів, вимог часу, індивідуально-особистісних та виробничих потреб; удосконаленню їх наукового та загальнокультурного рівня; стимулюванню та розвитку творчого і духовного потенціалу особистості, яке відбувається у спеціалізованих державних, приватних навчальних закладах та закладами самоосвіти і керується державними стандартами до фаху певних рівнів кваліфікації відповідно вимогам суспільно-економічного та науково-технічного прогресу" [ 2, с. 12].

Вимоги держави до професійного розвитку вчителів знаходять своє відображення у документах, законодавчих актах, директивах тощо. Стаття 53 Конституції України закріплює за державою забезпечення розвитку післядипломної освіти. В Законі "Про освіту" знаходимо перелік провайдерів науково-методичних послуг, серед яких Міністерство освіти України, Академія педагогічних наук України, заклади післядипломної освіти, інші науково-методичні та методичні установи. У державних документах наголошується на необхідність налагодження співпраці згаданих організацій із підприємствами, творчими спілками, асоціаціями, товариствами, громадськими науковими організаціями.

Незважаючи на досить широке коло задіяних служб, соціологічні дослідження свідчать про незадоволення вчителів якістю послуг, відрив змісту курсів підвищення кваліфікації від нагальних потреб викладачів, майже цілковиту відсутність асоціативної співпраці фахівців. Така ситуація призвела до формування байдужого ставлення фахівців до власного професійного розвитку [3].

**Формулювання цілей статті.** Основним завданням нашого дослідження визначаємо розгляд

пануючих шляхів професійного розвитку вчителів, визначення їх недоліків та шляхів модернізації цього процесу.

**Основний матеріал дослідження.** Стрижневі напрями реформування системи післядипломної педагогічної освіти полягають у створенні умов для забезпечення неперервності та диверсифікації освіти, гарантування її високої якості. З огляду на це вимагає суттєвих змін система професійного розвитку педагогічних працівників, оновлення її змісту та форм викладання, створення та впровадження механізму контролю за якістю наданих освітніх послуг.

Надамо загальний абрис процесу професійного розвитку вчителів в Україні. На підставі аналізу понятійного апарату було визначено, що професійний розвиток фахівця відбувається під час курсів у системі підвищення кваліфікації, охоплює весь спектр освітніх можливостей, має бути компонентом щоденної діяльності вчителя. Соціологічне дослідження "Система освіти в оцінках громадян України" засвідчило, що більшість (87,4%) опитаних учителів проходять курси підвищення кваліфікації раз на 4–5 років і тільки 1,8% проходять курси кожні півроку або раз на рік. 43,9% вчителів відвідували курси підвищення кваліфікації востаннє 2–3 роки тому, 40,6% – півроку або рік тому, 15,5% – 4 та більше років тому.

Головними формами підвищення кваліфікації були названі:

- планові (загальні) курси перепідготовки, атестація з предмета (математика, мови та література, зокрема, українська мова як державна, інформатика, наприклад, майстер-класи з Інтел та Майкрософт), історія, екологія, біологія, хімія, естетична та фізична культура);

- курси підтвердження категорії (наприклад, присвоєння спеціаліста 1 категорії);

- обласні курси щодо нових можливостей у навчанні, інтерактивних методів, інноваційних технологій;

- курси післядипломної педагогічної освіти;

- курси для керівників школи;

- авторські курси та тренінги ("Школа проти СНІДу", тренінги з методик викладання основ здоров'я, курси з роботи з обдарованими дітьми тощо).

Наведені дані допомагають створити загальну картину професійного розвитку вчителів в Україні. Функціонує розвинена система підвищення кваліфікації вчителів, ефективність якої знизилася як результат нехтування організаторів курсів думки тих, для кого вони створені, – вчителів. Навіть модернізація системою власної діяльності сприймається вчителями як "данина моді", тому часто не знаходить їхньої підтримки. Позбавлений можливості вибирати шляхи власного професійного розвитку, вчитель мусить витратити час та зусилля на неефективні курси підвищення кваліфікації, які не відповідають його потребам, чим і пояснюється низька умотивованість учителів. Навіть тоді, коли тематика курсів віддзеркалює вимоги сьогодення, вчитель, повертаючись до класу, продовжує йти напрацьованим шляхом, оскільки реальні умови викладання унеможливають застосування набутого знання або створюють такі проблеми, які вчитель не здатен подолати самотійно.

На нашу думку, навіть в умовах централізованого характеру української освітньої системи взагалі та підвищення кваліфікації зокрема доцільним є створення конкуренції закладів післядипломної педагогічної освіти (ІППО), відсутність якої відбивається на якості програм професійного розвитку, а моніторинг послуг носить лише констатуючий характер. Таким чином, професійний розвиток учителя здебільшого зводиться до накопичення дипломів і свідоцтв. На думку ректора Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти АПН України професора В.Олійника, існуюча система підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних працівників в Україні має певні недоліки:

- недостатньо розроблена підсистема соціально-професійного зростання педагогічних працівників різних рівнів кваліфікації;

- не врегульовані питання прогнозування потреб регіонів у педагогічних кадрах;

- відсутня система довготривалої професійної орієнтації та профвідбору до педагогічних навчальних закладів усіх рівнів акредитації та набуття професійної кваліфікації з освітнього менеджменту;

- не повною мірою ведеться підготовка педагогічних кадрів до творчої та інноваційної діяльності;

- недосконаліми є нормативна, фінансово-економічна та науково-методична бази ступеневої педагогічної освіти [1, с. 10].

Професійна позиція вчителя, яка традиційно склалася як позиція носія та ретранслятора знань, починає змінюватися, що повинно знайти відображення у методах і формах діяльності освітніх інституцій, які надають послуги у сфері професійного розвитку вчителів. Детальніший розгляд освітніх практик, аналіз недоліків їхнього впровадження приводить до формулювання висновку про необхідність бачення вчителів активними реформаторами освітнього середовища, створення умов для їхнього залучення до активної інноваційної діяльності, об'єднання вчителів у дійову професійну спільноту. Необхідним також вважаємо піднесення важливості професійного розвитку як вагомої складової професійного життя фахівця, оцінювання результату впливу професійного розвитку на покращення викладання і результатів учнівських досягнень колегами та адміністрацією. Ефективне вирішення цих завдань дозволить підняти професійний розвиток учителів на якісно новий рівень.

Головним механізмом, що регулює фахове удосконалення, є атестація педагогічних працівників. Перегляд джерел з питань ознайомлення з досвідом реформування атестаційної системи в освітніх теренах СНД засвідчив, що у кінці минулого століття російськими та вітчизняними освітянами була запропонована ідея колективної атестації, концепція якої складалася з таких положень:

1. Атестація педагогічних працівників повинна відбуватися після атестації усього освітнього закладу. За результатами процесу присуджується певна категорія та відповідна заробітна плата.

2. Загальні показники повинні відображати спільну для усього закладу мету, а не обмежуватися констатацією рівня успішності учнів.



3. Пріоритет в оцінюванні результатів педагогічної діяльності варто надавати “замовникам” – батькам, представникам громади, іншим суспільним інституціям.

4. За результатами освітнім закладам присуджуються категорії – “третя” (базова), “друга”, “перша” [4; 5].

У згаданих ініціативах простежується спроба об’єднати фахівців навколо єдиних цілей, впровадити культуру співпраці. Зрозуміло, реалізація такої концепції створить умови для переосмислення характеру освітньої діяльності на усіх рівнях:

– вчителі використовуватимуть потенціал власного досвіду завдяки рефлексії, прагнутимуть самоактуалізуватися, налагодять партнерські стосунки з колегами, використання досвіду котрих стане джерельною базою власного професійного розвитку;

– шкільна адміністрація матиме можливість краще пізнати колектив, його потреби та вимоги, залучити вчителів до визначення освітньої політики школи, поділити з ними вагу відповідальності, задіяти громадськість, батьків до розв’язання проблем школи, створити спільноту професійних партнерів, розв’язати проблему успішного керівництва;

– методичні об’єднання, заклади післядипломної освіти матимуть чітке уявлення та змогу швидко реагування на нагальні проблеми працюючих вчителів, можливість диверсифікованого підходу до роботи з учителями шкіл різної категорії, зможуть швидко корегувати цільову спрямованість післядипломної освіти, зможуть отримати та виміряти результати ефективності власної діяльності шляхом моніторингу колективної діяльності вчителів.

На жаль, нам не вдалося знайти прикладів реалізації ідей. Однією з причин цього вважаємо складність зміни характеру шкільного середовища, відсутність культури співпраці. У даному контексті важливим здається зосередження уваги на проблемі участі професійних асоціацій учителів у їх розв’язанні. Як може змінити ситуацію асоціативне об’єднання фахівців? Чи можливо це в умовах централізованої освітньої системи України? Досвід організації фахового удосконалення педагогічних працівників Сполучених Штатів Америки дає підстави стверджувати, що тільки за умови об’єднання вчителів у потужну професійну спільноту, де кожен фахівець відчуватиме плече колеги, бачитиме важливість власної думки, власного досвіду для інших, братиме участь у створенні освітньої політики, вболіватиме за впровадження запропонованих ініціатив, можливо формування нових поглядів та переконань, які складуть підґрунтя подальшого професійного життя фахівця.

Система підвищення кваліфікації вчителів України може збагатитися та модернізуватися за рахунок ідеї асоціації, оскільки:

– добровільне приєднання фахівців до професійної спільноти обумовлює високу мотивацію вчителів до учіння та професійного розвитку;

– інтенсивна співпраця сприяє розвитку навичок міжособистісного спілкування, забезпечує обмін інформацією, загальне обговорення якої призведе до глибинного розуміння її сутності, висвітлить різні аспекти явища;

– груповий режим розширює можливості навчальної діяльності, сприяє урахуванню особистісного досвіду кожного учасника;

– члени спільноти отримують емоційну та психологічну підтримку, усувається ізолюваність, яка є характерною для професійної діяльності вчителів;

– діяльність спрямовується на охоплення більшого колу теоретичних знань із їхнім подальшим практичним застосуванням;

– відбувається виробництво якісно нового знаневого продукту, перехід на новий рівень співпраці.

Користуючись досвідом діяльності професійних асоціацій учителів Сполучених Штатів вважаємо корисним висловити рекомендації щодо покращення системи професійного розвитку вчителів за рахунок ідеї колективної діяльності:

1. Професійний розвиток буде ефективним за умови проведення його на базі школи із залученням усього колективу вчителів та адміністрації. Активна фаза процесу повинна ґрунтуватися на аналізі потреб учнів, учителів. Цілі процесу повинні відповідати загальним орієнтирам розвитку освіти у регіоні та стандартам професійного розвитку. Роль професійних об’єднань на цьому етапі полягає у проведенні збору статистичних даних школи, залученні вчителів до активної діяльності, координації дій.

2. Професійний розвиток – це тривалий процес, а не продукт. Часто провайдери професійного розвитку розглядають його як щось таке, що має початок і кінець. Тому перше питання, яке повинні вирішити розробники програм професійного розвитку, – перейти до “процесного мислення”, збагатити його наданням допомоги вчителям під час усього професійного життя. Такий підхід дозволить учителям зрозуміти навчання як живий, органічний механізм, спланувати власний безперервний освітній маршрут.

3. Відповідальність за власний професійний розвиток учителі візьмуть на себе тільки за умови їхнього активного залучення до його планування та дизайну. Стандарти та цілі процесу мають бути чіткими і зрозумілими для вчителів. Це можливо за умови формування стандартів професіоналами, кваліфікація та професійний досвід яких є авторитетними для вчителів. І навіть у випадку залучення фахівців високої кваліфікації стандарти та розподіл відповідальності має пройти попереднє обговорення у широкому колі вчителів.

4. Атестація педагогічних працівників як один із видів фахового розвитку повинна бути добровільною та проводитися експертами незалежних професійних об’єднань. Колективна атестація може бути обрана школами з високорозвиненою співпрацею. Професійні об’єднання можуть виступати у ролі експертів або радників процесу.

5. Необхідне збалансування інтересів фахівців, школи та регіону. Індивідуальний професійний розвиток фахівців має бути складовими частинами загального плану освітньої політики регіону.

6. Колегіальна допомога та оцінювання повинне стати щоденною практикою вчителів, оскільки, як свідчать статистичні дослідження, вчителі визнають головним джерелом професійного розвитку саме досвід колег. Професійні спільноти, об’єднуючи фахівців різної кваліфікації та спеціалізації, забезпечать учителів різноплановою допомогою та оцінюванням.

7. Спілкування з представниками громадськості – членами професійної спільноти – надасть учителям можливість виконувати й інші, які сьогодні суспільство поклало на нього, – психолога, родинного консультанта, радника з профорієнтації, розробника курікулуму тощо. Такий підхід значно збагатить педагогічний арсенал фахівця, надасть можливість бачити проблему в усьому її спектрі.

8. В умовах скорочення учнівського контингенту, коли зменшується навантаження вчителів, професійні спільноти мають захищати професійні інтереси вчителів, їх права перед адміністрацією, надати допомогу у подальшому працевлаштуванні фахівця.

9. Професійні об'єднання мають відігравати вирішальну роль у мобілізації великого потенціалу вчительства для запровадження ініціатив на місцях.

**Висновки.** Наша спроба виявити, чим живуть професійні об'єднання вчителів України, виявила брак інформації з цього питання. Попри посилення на асоціації вчителів-предметників (математики, географії тощо) нам не вдалося знайти будь-які дані про діяльність цих асоціацій. Професійні об'єднання мають подолати багато перешкод для налагодження ефективної діяльності в українському освітньому середовищі. Ці проблеми стосуються не стільки фінансових інвестицій, скільки віри та переконання тих, для кого вони створюються – вчителів. Сучасні професійні об'єднання мають діяти по-новому, що вимагає фундаментальної трансформації поглядів та переконань учителів як головних ініціаторів ідеї колективного професіоналізму.

### Література

1. Олійник Віктор. Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України: вектори розвитку / Віктор Олійник // Освіта України. — № 4—5, 18 січня 2008 р.; № 6, 22 січня 2008 р. — С. 21.
2. Протасова Н. Г. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку / Н. Г. Протасова. — К., 1998. — 176 с.
3. Система освіти в оцінках громадян України / Інститут соціальних технологій на замовлення Спільного проекту Міністерства освіти і науки України та Світового банку "Рівний доступ до якісної освіти в Україні". — Київ, 2007. — 232 с.
4. Сметанский Н. И. Ситуация коллективного успеха / Н. И. Сметанский // Директор школы. — 1996. — № 2. — С. 3—11.
5. Шакуров Р. Х. Мотивы и стимулы педагогического труда: ориентация на личность / Р. Х. Шакуров // Специалист. — 1994. — № 2. — С. 36.

---

### WAYS OF IMPROVING TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT (COMPARATIVE APPROACH)

T. Larina

In the article the author takes a close look at the system of professional development of teachers in Ukraine, defines its drawbacks and discrepancy with the demands of the modern society. The ways of improvement are considered.

Key words: professional development, in-service training, collective professionalism, partnership, accreditation system.

УДК 378:316.46

## ЛІДЕРСТВО В СИСТЕМІ ВИМОГ ДО ВЧИТЕЛЯ СУЧАСНОЇ АМЕРИКАНСЬКОЇ ШКОЛИ

**Пономаренко О.В.**

*У статті автор аналізує лідерство як ключову вимогу до вчителя американської школи, розглядає принципи роботи вчителя-лідера та його якості.*

*Ключові слова: лідерство, вчитель-лідер, лідерські якості вчителя, принципи вчительського лідерства.*

*В статье автор анализирует лидерство как ключевое требование к учителю американской школы, рассматривает принципы работы учителя-лидера, а также его качества.*

*Ключевые слова: лидерство, учитель-лидер, лидерские качества учителя, принципы учительского лидерства.*

У час політико-економічних та соціально-культурних перетворень, що характеризують епоху сьогодення, відбувається переоцінка цінностей та переосмислення пріоритетів, а разом з цим і зсув життєвих парадигм. У період зміни парадигм суспільство, керуючись власними потребами, висуває нові вимоги до всіх функціональних сегментів держави. Особливо чутливим до зовнішніх і внутрішніх змін є освітній сектор, який має першим зреагувати на запити сьогодення і спрогнозувати вимоги завтрашнього дня. Це, в першу чергу, стосується педагогічної освіти, а саме підготовки спеціалістів, яким суспільство довірить виховувати і навчати молоде покоління відповідно до запитів нового часу. Саме тому до особистості вчителя оновленої школи висуваються високі вимоги, приведені у відповідність до нової освітньої парадигми, основними ознаками якої є особистісно орієнтований гуманізм, суб'єкт-суб'єктні відносини, холізм, можливість поєднання синхронного та асинхронного навчання, інформаційний плюралізм тощо. Якими ж якостями має володіти майбутній учитель, щоб ефективно працювати в сучасній школі? На це питання дає відповідь "Національна доктрина розвитку освіти", де зазначається, що однією з необхідних умов модернізації освіти є "виховання лідерів у цій сфері" [1]. Отже, сформовані лідерські якості мають стати однією з основних вимог до професійної компетентності вчителя. Однак результати аналізу наукової літератури свідчать про те, що у вітчизняній педагогічній думці ще не розроблений ґрунтовний підхід до розуміння лідерства і його складових стосовно вчителя і його професійного портрета. У цьому контексті для нас становить інтерес досвід американських колег щодо формування вимог до майбутнього вчителя загалом і лідерства як ключової умови зокрема.

Необхідність формування лідерських якостей учителя американської школи зумовило усвідомлення дослідників у галузі підготовки, професійного розвитку вчителів та реформування школи того, що основною перешкодою на шляху до розв'язання освітніх проблем є вимушена пасивність учителів, які виступають лише сторонніми спостерігачами-виконавцями трансформаційних указівок згори. Фахівці дійшли висновку, що шлях до розв'язання проблем лежить через активізацію внутрішніх сил освітньої системи, тобто вчителів, які мають стати одночасно ініціаторами і активними учасниками процесу реформування школи, виступаючи таким чином реальними "агентами змін", учителями-лідерами, що є найвищою точкою розвитку особистості вчителя, "ідеальною концепцією вчителювання" [8, с. 393].

На цей час у США накопичений чималий доробок праць, присвячених проблемам вчительського лідерства, серед яких дослідження П.Стродела, О.Мерідіт, Дж.Мацарелли, Т.Гранді, Дж.Следжа та ін.

Мета статті полягає у з'ясуванні основних характеристик лідерства вчителів, принципів, на яких воно ґрунтується, і на цій основі скласти якісний портрет учителя-лідера сучасної американської школи.

Більшість дослідників лідерства вчителів погоджуються, що воно принципово відрізняється від адміністративної чи управлінської концепції лідерства, в основі якої лежить ієрархічна модель функціонування, тоді як лідерство в сфері освіти більш схильне до спільного прийняття рішень, командної роботи, тобто моделі рівності можливостей у процесі лідерської діяльності. Моделі освітнього лідерства в переважній більшості мають в основі складові трансформаційного лідерства Бернса, за якого лідер розглядається як той, що мотивує членів групи до ефективної діяльності через їх трансформацію і підштовхуючи їх досягати більшого, ніж від

них очікувалося. Комунікація виступає засобом досягнення спільної мети за даної моделі лідерства [2, с. 19–20]. Отже, лідерство – це вплив, який здійснює вчитель на поведінку інших, це здатність учителя мотивувати людей до зміни індивідуалізму в поведінці на поведінку групової співпраці, і визначати напрямки і мету діяльності інших людей. Каценмейер і Моллер визначають учителів-лідерів як людей, що ведуть за собою в класі та поза його межами і впливають на інших з метою вдосконалення практики вчителювання [5, с. 5–8]. Фостер стверджує, що лідерство є як правом, так і відповідальністю всіх учителів [3, с. 83]. Загалом, у літературі вчителі виступають яскравим прикладом лідерства. “Не існує чіткої грані між учителюванням і лідерством, але кожний великий лідер навчає, і кожен великий учитель веде за собою” [4, с. 18]. Отже, проаналізувавши педагогічну літературу, можна визначити лідерство вчителів як процес впливу на всіх учасників навчального процесу з метою його оптимізації та трансформації в бік ефективних внутрішніх та зовнішніх змін. Таким чином, учитель-лідер здійснює свій вплив у системах учитель-клас, вчитель-школа, вчитель-професійне освітнє середовище. В кожній з цих систем учитель-лідер виконує свою функцію визначення напрямку та здійснення впливу за принципами ризику, ефективності, автономії, колегіальності та честі [7, с. 5].

Принцип ризику полягає у бажанні вчителя лідера змінити існуючий стан речей з метою вдосконалення шкільної системи як кінцевої мети. Це може бути ініціатива впровадження нових підходів до викладання, використання альтернативних методів, стратегій тощо. Ризик у тому, що вчитель до кінця не може бути впевненим у ефективності перетворень і інновацій, але негативний досвід можна перетворити на позитивний стосовно практики запобігання повторення помилок і набуття досвіду.

Принцип ефективності розуміється через призму професійної майстерності, професійного росту та розвитку вчителя-лідера. Сюди ми відносимо постійне підвищення його інтелектуального рівня, оцінку своєї діяльності через рівень досягнення учнів, розширення знань зі своєї дисципліни та методики, ознайомлення з дослідженнями в галузі освіти, здійснення власних досліджень, складання професійного портфоліо, постійне оновлення технічних умінь, формування в учнів почуття відповідальності за власне навчання тощо.

В основі принципу автономії вчителя-лідера лежить його ініціатива, незалежність мислення та відповідальність. Автономія не ототожнюється з анархією, бо вчитель є частиною системи і у своїй діяльності орієнтується на освітній національний стандарт, а академічну свободу й автономію проявляє у виборі способу досягнення мети (наприклад, у виборі форм і методів), при цьому захищаючи інтереси учнів і несучи відповідальність за прийняті рішення.

Соціальна природа освіти та навчання стала підґрунтям колегіальності як основи шкільної культури. Успіх у роботі школи залежить від організаційних факторів і від якісного внеску кожного члена

шкільного колективу у її роботу, тому завданням учителів-лідерів має стати сприяння у подоланні політики “зачинених дверей” у американських школах. Колегіальність передбачає співпрацю і відкритість усіх членів шкільного колективу, а її основою є спільна мета, співпраця, інтерактивність та професійна етика. Принцип колегіальності забезпечує не локальне, а глобальне вирішення проблеми, при цьому вчителі-лідери мають продемонструвати вміння управління конфліктами, здатність встановлювати довіру, орієнтацію на суспільне благо тощо. Колегіальність учителів-лідерів можна розподілити на три етапи прояву. На першому етапі вчителі беруть пасивну участь у колективному прийнятті рішень на рівні слухання. Далі відбувається їхнє активне входження в процес співпраці на рівні обговорення. І на третьому етапі, власне лідерському, вчитель сам ініціює обговорення проблеми і співпрацю на шляху її вирішення. Прикладом співпраці вчителів-лідерів на рівні школи є менторство нових учителів, наставництво колег, співпраця з батьками тощо. На рівні зовнішнього професійного освітнього середовища це членство в асоціаціях учителів, участь в освітніх конференціях, публікації статей у фахових журналах. Стимулом для лідерства за принципом колегіальності має бути набуття нового досвіду і можливість донести власні педагогічні надбання до широкої аудиторії, а результатом є колективний професійний розвиток.

За принципом честі вчителі-лідери діють, демонструючи прямоту, чесність, дотримуючись професійної етики та діючи згідно з етичним кодексом учителя, що базується на публічній етиці, в основі якої лежать демократичні цінності. Таким чином, етична і моральна сторони лідерства мають бути в основі будь-якої діяльності вчителя-лідера і регулювати його дії щодо людей, що знаходяться в зоні його впливу.

Проаналізувавши принципи діяльності вчителя-лідера в трьох освітніх системах, маємо можливість скласти його лідерський портрет, що в своїй основі має п'ять складових: особисті якості, здібності, знання себе, знання інших, характер [6, с. 56–65].

До особистих якостей відносимо енергію, товариськість як виявлення щирого інтересу до інших людей і харизму. За Бернардом Басом харизма є якістю людини, що характеризується емоційною експресивністю, впевненістю у собі, свободою від внутрішніх конфліктів, проникливістю, красномовством і енергетикою. Кожна з трьох ключових особистих якостей може бути доповнена іншими якостями, пов'язаними між собою і підсилюючи одна одну.

Під здібностями вчителя-лідера розуміємо його інтелект, досвід, розумові навички, такі як проблемність мислення, критичність розуму, рух думки в напрямку “причина – ефект”, розумова гнучкість, системний світогляд, інформаційна культура тощо.

Знання себе передбачає наявність такої якості, як емоційний інтелект, що проявляється в самосвідомості, здатності розуміти свої власні емоції, свої сильні та слабкі сторони і в почутті власної гідності. Емоційний інтелект також характеризується самодисципліною, здатністю контролювати деструктивні емоції, гнучкість у поведінці тощо. Інши-

ми двома складовими знання себе є психологічне здоров'я та віра в себе і свої сили.

Знання інших є результатом наявності у вчителя-лідера таких якостей, як емпатія та комунікативні навички. Емпатія лідера – це його здатність відчувати почуття та прагнення інших, це його організаційна свідомість як здатність розуміти взаємини людських стосунків на організаційному рівні та орієнтація на служіння як здатність розпізнати потреби людей, на яких здійснюється вплив. Комунікативні навички вчителя-лідера проявляються через його вміння активно слухати, чітко доносити свої ідеї до партнерів по спілкуванню, коректно розуміння і використання вербальних і невербальних сигналів тощо.

Останньою змістовою складовою портрета вчителя-лідера є його характер, що відображає погляди на життя, цілісність переконань і вчинків. Характер лідера включає в себе таку якість, як автентичність, тобто цілісність та послідовність у думках та вчинках. Учитель-лідер має практикувати те,

що сповідує, його слова не розходяться з учинками. Інші вагомні якості – це моральні сили і віра в успіх.

Отже, характерною рисою професійної компетенції вчителя американської школи є підвищення його ролі у соціальних перетвореннях, де він не лише діє всередині соціальної структури, але і здатний змінювати та вдосконалювати її завдяки своїм лідерським якостям. Таким чином, лідерство стає ключовою вимогою до майбутнього і практикуючого вчителя з боку самої особистості та суспільства, бо саме лідерство забезпечує цілісно-концептуальний підхід до професії. А завдання педагогічної освіти полягає у відборі ефективних освітніх технологій, які б відповідали поставленим вимогам у розкритті лідерського потенціалу особистості кожного майбутнього вчителя і забезпечували надійне підґрунтя для подальшого лідерського саморозвитку особистості педагога.

Перспективи подальшого дослідження проблеми вимог до лідерської ідентичності вчителя вбачаємо у з'ясуванні того, як враховуються ці вимоги в практиці підготовки майбутніх учителів.

### Література

1. Національна доктрина розвитку освіти. — К., 2002.
2. Burns J. M. Leadership / J. M. Burns. — New York : Harper and Row, 1978. — P. 130.
3. Foster E. M. Teacher leadership: Professional right and responsibility / E. M. Foster // Action in Teacher Education. — 1997. — 19 (3). — P. 82—94.
4. Gardner J. W. On Leadership / J. W. Gardner. — New York : The Free Press, Macmillan Co., 1990. — P. 220.
5. Katzenmeyer M. Awakening the Sleeping Giant: Helping Teachers Develop as Leaders / M. Katzenmeyer, G. Moller. — Thousand Oaks, CA : Corwin Press, 2001. — P. 196.
6. Lashway L. Portrait of a Leader / L. Lashway, J. Mazzarella, T. Grundy // School Leadership Handbook for Excellence in Student Learning. — [4<sup>th</sup> ed.]. — Corwin Press, 2006. — P. 462.
7. Merideth E. M. Leadership Strategies for Teachers / E. M. Merideth. — [Second ed.]. — Corwin Press, 2007. — P. 136.
8. Parkay F., Stanford B. Becoming a teacher / F. Parkay, B. Stanford. — [4<sup>th</sup> ed.]. — N.Y., 1998. — P. 608.
9. Strodl P. A Model of Teacher Leadership. Paper presented at the Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association., 1992. — P. 25.

---

## LEADERSHIP IN THE SYSTEM OF REQUIREMENTS OF A TEACHER IN THE MODERN AMERICAN SCHOOL

O.Ponomarenko

The author analyses leadership as a right and responsibility of a teacher of the American school, gives principles of work of a teacher-leader and his qualities.

Key words: leadership, teacher-leader, teacher leadership qualities, principles of teacher leadership.

УДК 37.013.74:372(73)+811

## МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ АМЕРИКАНСЬКОГО ДОСВІДУ РАНЬОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ШКОЛАХ УКРАЇНИ

**Смелянська В.В.**

*Автор статті формулює та обґрунтовує рекомендації щодо опрацювання й застосування американського досвіду раннього навчання іноземних мов (забезпечення наступності навчання предмета між дошкільним та шкільним ступенем, розширення спектру іноземних мов, застосування різних методів, прийомів і засобів навчання, інтеграція іноземної мови з іншими предметами, адаптивний характер підготовки та професійного розвитку вчителів тощо) до умов вітчизняного загальноосвітнього навчального закладу.*

*Ключові слова: навчання іноземних мов, початкова школа, дошкільний навчальний заклад.*

*Автор статьи формулирует и обосновывает рекомендации по использованию американского опыта раннего изучения иностранных языков (обеспечение преемственности изучения предмета между дошкольным и школьным этапами, расширение спектра иностранных языков, применение разных методов, приемов и средств обучения, интеграция иностранного языка с другими предметами, адаптивный характер подготовки и профессионального развития учителей и т.д.) в условиях отечественного общеобразовательного учебного учреждения.*

*Ключевые слова: изучение иностранных языков, начальная школа, дошкольное учебное учреждение.*

**Постановка проблеми.** Кардинальні зміни, що відбуваються останнім часом в економіці, політичному і соціальному житті, спонукають до докорінної модернізації освітньої галузі. Освіта має готувати особистість, яка органічно пристосована до життя у світі багатоманітних зв'язків. Ось чому необхідно в освіті, а згодом і в суспільстві загалом, здійснити своєрідний “мовний прорив”. Це означає, що, з одного боку, всі громадяни мають опанувати державну мову як потужний національний об'єднувальний чинник, а з іншого – кожний випускник навчального закладу повинен вільно володіти хоча б однією, а краще кількома іноземними мовами [6, с. 4–5]. Отже, удосконалення організації навчання іноземних мов в Україні – нагальна потреба часу.

Реформування та вдосконалення процесу навчання іноземних мов у вітчизняній початковій школі значною мірою залежить від докладного вивчення та аналізу зарубіжного досвіду. Адже такий підхід надає можливість уникнути повторення чужих помилок і враховувати позитивні результати.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивчення вітчизняних досліджень свідчить, що предметом аналізу науковців обирався широкий спектр теоретичних і практичних проблем зарубіжної пе-

дагогіки. Безпосередньо питаннями навчання іноземних мов у зарубіжній шкільній освіті сьогодні займаються все більше вітчизняних дослідників: І.П.Бондаренко, О.О.Першукова, Г.В.Степенко (навчання іноземних мов відповідно до вимоги створення єдиної багатомовної багатонаціональної Європи з наголосом на соціокультурному компоненті змісту); Є.С.Спіцин, І.Г.Тараненко (типологія двомовного навчання, структура лінгвістичної освіти); О.Ю.Кузнецова, Л.Ю.Гульпа, М.І.Микуляк, Л.Г.Мовчан (сучасні підходи до викладання іноземних мов на різних ступенях освіти та досвід їх вивчення у школах країн Європи).

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Проте організація системи навчання іноземних мов у початковій школі (ІМПШ), у тому числі в США, донині залишається малодослідженою. Результати аналізу теоретичних і практичних аспектів цієї проблеми свідчать про те, що спроби американських освітян зробити раннє навчання іноземних мов більш привабливим для адміністрації шкіл, учителів, учнів усіх рівнів здібностей та їхніх батьків мали результатом значну дослідницьку й експериментальну діяльність, спрямовану на пошуки ефективних технологій, методів і форм навчання іноземних мов, формування тен-

денції до розмаїття іноземних мов, пропонувані для вивчення, запровадження декількох моделей програм раннього навчання іноземних тощо.

**Формулювання цілей статті.** Зважаючи на це, метою нашої статті є формулювання рекомендацій щодо опрацювання й адаптації американського досвіду до умов вітчизняного загальноосвітнього навчального закладу. У зв'язку з визначеною метою ми ставимо такі завдання: на підставі дослідження та порівняльного аналізу змісту і форм організації ранньої іншомовної освіти в школі виявити в американському досвіді прогресивні ідеї, які можна використати у шкільній освітній практиці в Україні з метою подолання існуючих проблем.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Значний діапазон міжнародних зв'язків України, тенденція до їх постійного зростання спонукають до використання американського досвіду щодо розширення кола іноземних мов, які вивчаються. Зокрема, необхідно активізувати оволодіння мовами тих держав, із якими Україна розвиває перспективні довготривалі зв'язки: французькою, іспанською, японською, китайською, арабською. Зважаючи на це, недоцільно проводити політику, спрямовану на домінуюче оволодіння в школах якоюсь однією мовою, наприклад англійською, і штучне викорінювання з навчальних планів шкіл іспанської, французької, німецької, східних та інших мов на її користь. Звичайно, мови, що традиційно не вивчалися в Україні як іноземні (арабська, китайська, японська тощо), є складнішими для україномовного учня та вимагають більших затрат часу і зусиль для досягнення високого рівня володіння ними. Але вивчення у школі переважно англійської мови штучно призводить до формування в учнів монокультуризму: виховання на традиціях і звичаях лише однієї якоїсь нації [3, с. 16].

Рівень володіння іноземною мовою безпосередньо залежить від часових ознак, а саме: частотності та тривалості навчання, що визначаються програмою. На жаль, на сьогодні не є обов'язковим навчання іноземної мови у старших групах дошкільних закладів (5 років учню) та 1-му класі загальноосвітньої початкової школи, що могло б збільшити тривалість вивчення іноземної мови. У такій ситуації одним із вирішальних чинників для запровадження та досягнення успішності програми, залучення до навчання більшої кількості дітей може стати підтримка батьків, громади, адміністрації дошкільного навчального закладу. Для налагодження зв'язків із громадськістю з метою популяризації раннього навчання іноземної мови рекомендуємо такі заходи, що широко використовуються у США: реклама програми в засобах масової інформації, відвідування занять членами громади, запис робочих та спеціальних занять на відео для батьків та адміністрації, публікація інформаційного бюлетеня програми, проведення мовних ярмарок тощо. Така діяльність знайомить з роботою програми та отриманими результатами, показує, що програма ефективно працює у дитячому садку або початковій школі, а відтак, сприяє її розвитку.

Важливою умовою успішного оволодіння іноземною мовою, особливо актуальною під час переходу з дошкільного закладу до початкової шко-

ли, є дотримання у навчанні принципів неперервності, перспективності і наступності. Звертаючись до американського досвіду розв'язання зазначеної проблеми, рекомендуємо вводити достатньо нового матеріалу для підтримки мотивації учня і не повторювати матеріал, який учень вже засвоїв, якщо це не є виправданим; пропонувати перехідний курс (bridge course) для учнів, які не мають відповідного рівня володіння іноземною мовою; учнів, які вже вивчали іноземну мову та мають певні знання, вміння та навички, не відправляти до класу, де навчаються новачки. Можливою є навіть зміна й адаптація навчального плану для забезпечення неперервності та наступності [8, с. 274].

Досягнення випускником початкової школи рівня володіння іноземною мовою А1 (інтродуктивний) потребує певної кількості навчального часу. Наприклад, згідно з останніми вимогами Американської ради з питань викладання іноземних мов (the American Council on the Teaching of Foreign Languages), заняття ІМПШ повинні тривати не менше ніж 30–40 хвилин та відбуватися 3–5 днів на тиждень. В Україні у 1–4-х класах шкіл загальноосвітнього напрямку, відповідно до навчального плану Міністерства освіти і науки, іноземна мова вивчається, як правило, 2 академічні години на тиждень. У 2-му класі можливе також використання однієї додаткової години з варіативного складника навчального плану. Як засвідчує практика, такої кількості годин не зовсім достатньо для формування необхідного рівня іншомовної комунікативної компетенції молодшого школяра. Отже, бажано так розподілити зміст і години мовної освіти, щоб підвищити рівень досягнень випускника початкової школи і таким чином створити передумови для засвоєння всіма учнями основної школи принаймні однієї іноземної мови на рівні практичного володіння [2].

Узагальнення результатів вивчення вітчизняними науковцями особливостей мовної освіти у зарубіжних країнах дозволило зробити висновок, що одним із кращих, визнаних наукою й апробованих на практиці, досягнень у досліджуваній сфері є поллінгвальна (як різновид білінгвальної [9, с. 385]) система навчання. Ця система передбачає викладання загальноосвітніх дисциплін однією чи кількома іноземними мовами, демократичний стиль спілкування, багатоваріантність, альтернативність форм навчання [5, с. 2]. Поступово здійснити перехід до неї в нашій країні логічно й ефективно допоможе інтеграція інших дисциплін з іноземною мовою, спрямована на системне збагачення всіх значущих компонентів усного й писемного мовлення на предметному змісті дисципліни, що інтегрується. Крім того, інтеграція навчальних предметів з іноземною мовою у початковій школі є одним із шляхів розв'язання проблеми перевантаженості учнів, яка виникає внаслідок розширення кількості навчальних предметів і збільшення годин на вивчення вже існуючих.

Цікавим із цієї точки зору є досвід США. Упродовж останніх десятиріч в американській методиці раннього викладання іноземних мов відбувається зміщення акцентів з ізолюваного навчання мови до його поєднання з процесом оволодіння іншими

дисциплінами. Пропонується декілька моделей викладання ІМПШ, в яких передбачена інтеграція інших предметів з іноземною мовою у початковій школі, а саме: програми FLES (Foreign language elementary school (іноземна мова в початковій школі)) з розширеним змістом; програми часткового занурення; програми повного занурення; програми двостороннього занурення. Навчання ІМПШ може бути пов'язаним або базуватися на певній предметній галузі (content-related/content-based) чи темі (theme-based).

Упровадження зазначених вище моделей навчання можливе й у вітчизняній початковій школі, оскільки, з одного боку, вчителі початкової школи, котрі мають другу спеціальність "іноземна мова та література", окрім загальноосвітніх предметів (такі як образотворче мистецтво, навколишній світ, трудове навчання, основи здоров'я, фізична культура, музика), викладають ще й іноземну мову, що дозволяє інтегрувати ці дисципліни з іноземною мовою і раціоналізувати навчальний процес. З іншого боку, проведений вітчизняними дослідниками ІМПШ порівняльний аналіз програм із зазначених предметів переконливо свідчить про існування можливості інтеграції цих дисциплін з іноземною мовою [1, с. 109].

Інтеграція іноземної мови з іншими предметами у початковій школі реалізує одну з п'яти цільових галузей "Стандартів для вивчення іноземних мов: підготовка до 21-го століття" у США, а саме зв'язки (з іншими предметами). Важливими є й інші: комунікація, культура, порівняння (власної мови/культури з мовою/культурою, що вивчаються), суспільство. Оскільки навчити іноземної мови не можна без вивчення культури народу, що розмовляє цією мовою, то доцільно використати американський досвід і приділити більше уваги співпраці з іншими культурами/країнами (шляхом обміну програмами, пошуку друзів по листуванню тощо) з метою забезпечення вивчення іноземної мови в контексті поповнення культурного досвіду. В учнів необхідно розвивати розуміння власної культури та соціальних норм поведінки, зацікавленість і повагу до інших культур. Порівнюючи власну мову та культуру з іншими, учні отримують загальне уявлення про несхожість різних мов і культур. Здатність спілкуватися іншими мовами необхідно використати у шкільних і громадських проектах. Можливість використання іноземної мови в школі та за її межами упродовж усього життя учнів, необхідність забезпечення якої наголошується у цільовій галузі "суспільство", може зробити вивчення іноземної мови українськими учнями більш мотивованим та значущим.

На сучасному етапі у зв'язку з упровадженням нових програм з іноземних мов, обов'язкового їх вивчення з 2-го класу зрозумілим є активний пошук педагогами методів навчання дітей молодшого шкільного віку. В американській початковій школі розповсюджені методи, прийоми та форми навчання іноземних мов, у яких враховується комунікативна спрямованість навчального процесу, стилі навчання, вікові особливості учнів, їхні інтереси і завдання соціалізації дітей. Деякі з них, як-от: дидактичні ігри з активним використанням наочності,

пісень, віршів; парна та групова форми роботи, традиційно використовуються і в Україні. Особливий інтерес для вітчизняної практики становлять методи повної фізичної реакції (total physical response), оволодіння мовою через практичну діяльність (concrete experiences and language experience approach), розповіді оповідань (storytelling) та читання оповідань уголос (story reading), ведення діалогового журналу (dialogue journal writing) між учителем та учнями тощо. Цікавим видається прийом письма для публікації, коли учні готують повідомлення для класу чи шкільної бібліотеки, бюлетеня чи колонки у газеті для батьків та інших членів громади, для обміну листами з учнями інших громад та шкіл-партнерів з інших країн [8].

У зв'язку з тим, що один лише підручник не може забезпечити досягнення цілей, визначених державою щодо володіння іноземною мов випускників сучасної школи, то потрібно широко використовувати також інші засоби: робочі зошити, аудіо- та відеоматеріали, тестові завдання, електронні носії інформації тощо, що урізноманітнюють навчальний процес, сприяють його ефективності, дозволяють індивідуалізувати та диференціювати навчальну діяльність учнів відповідно до їхніх особистісних рис, здібностей та рівнів навченості [2, с. 67]. Вартим уваги є американський досвід застосування різних видів засобів навчання, зокрема: аудіовізуальних засобів навчання (фільмів, слайдів, відео та аудіо записів, CD), автентичної літератури та автентичних матеріалів народу, мова та культура якого вивчаються (наприклад, афіш, меню, газет, журналів, реклами), комп'ютерних (програмного забезпечення, інтерактивного відео, CD-ROM) та інтернет-ресурсів (електронної пошти, інтернет-сайтів), інших новітніх інформаційних технічних засобів (супутникового та інтерактивного телебачення).

Вищезазначені аспекти американського досвіду застосування різних видів засобів навчання іноземної мови доцільно запроваджувати у навчальний процес, приділяючи особливу увагу інформаційним технологіям і технологіям самостійного вивчення іноземних мов, які дозволяють одночасно охопити всі аспекти педагогічного процесу та забезпечити багатомірний стимул до навчання іноземної мови. Наприклад, саме завдяки комп'ютерному оснащенню, доступу до мережі Інтернет і багатому набору освітніх проектів у США можна обирати один із інструментів незалежного оцінювання учнів, які вивчають іноземну мову в початковій школі, із запропонованих на офіційному сайті Центру прикладної лінгвістики (the Center for Applied Linguistics) (<http://www.cal.org/projects/fldirectory.html>).

За останні роки Міністерство освіти і науки України зробило значні кроки з метою упровадження системи єдиного зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників середніх шкіл і активного використання тестування у системі освіти взагалі. У зв'язку з цим важливого значення набуває вивчення та узагальнення досвіду педагогічного тестування в США, де на сьогодні тестова методика розглядається як універсальний засіб перевірки знань, умінь, професійної підготовки в усіх галузях діяльності [7, с. 3].



Так, для забезпечення об'єктивності оцінювання досягнень учнів корисним для України може бути досвід існування в США значної кількості проектів масового незалежного оцінювання рівня володіння іноземною мовою, в тому числі й для початкової школи, при чому окремі інструменти оцінювання діють в режимі он-лайн. З огляду на зазначене пропонуємо, зокрема, ввести певний елемент тестування вже в початковій школі. Важливо при цьому сформулювати в учнів таке ставлення до тестів, коли їх розглядають не як покарання з боку вчителя, а як елемент особистого розвитку, оцінювання особистих досягнень. Зниження тривожності учнів та підвищення мотивації допомагає досягти успіху під час демонстрації учнями того, що вони вивчили.

Провідним чинником у процесі навчання є не застосована методика, а викладач ІМПШ, котрий, окрім дидактичної, психологічної, методичної підготовленості, повинен мати високий загальний рівень володіння іноземною мовою. Одним із шляхів забезпечення кваліфікованими спеціалістами початкових шкіл України може бути адаптивний характер підготовки вчителів ІМПШ до професійної діяльності, типовий для США, а саме: організація навчального процесу відповідно до індивідуальних особливостей і вимог студентів і викладачів, реагування навчальних закладів на соціокультурні зміни навколишнього середовища з метою їх пристосування до умов ринку праці. Наприклад, можливе впровадження різних моделей програм підготовки, перепідготовки та підвищення рівня професійної майстерності майбутніх учителів, недовсвідчених і навіть досвідчених педагогічних кадрів (практичні майстерні, конференції процесійних асоціацій, навчання влітку, заочна форма навчання, додаткова спеціальність ІМПШ тощо) з метою підвищення ефективності професійної діяльності.

Важливе значення для поширення результатів вітчизняного та зарубіжного досвіду й успішних ідей у сфері запровадження програм з ІМПШ, зростання зацікавленості інших у такій практиці має професійне спілкування, що широко розповсюджене у США. Зважаючи на це, рекомендуємо розширити мережу комунікації спеціалістів галузі для обговорення ідей, обміну досвідом навчання мов через професійні організації (асоціації, ради, мережі, ресурсні центри), конференції, друковані видання, інтернет-форуми; розробку і розміщення он-лайн-матеріалів (законодавчих, освітніх, дидактичних, методичних), упровадження інноваційних проектів (наприклад, проекту Мовного Портфоліо, он-лайн-оцінювання, різних моделей програм ІМПШ). Такі заходи сприяли б удосконаленню

практики раннього навчання іноземних мов і професійному розвитку вчителів.

Ми погоджуємося з українськими дослідниками [4], що підвищення рівня поінформованості про здійснювані дослідження у визначеній галузі та про їх результати, організація спеціалізованих центрів, методичних кабінетів і об'єднань, діяльність яких була б спрямована не лише на пошуки вітчизняних дослідників, а на розширення міжнародного характеру здійснюваної дослідницької роботи, є об'єктивною умовою інтернаціоналізації освіти та науково-практичної освітньої діяльності у період глобалізації у світі.

**Висновки.** Таким чином, на підставі порівняльного аналізу змісту і форм організації іншомовної освіти виявлено спільні й специфічні підходи, що уможлиблює твердження про наявність прогресивних ідей в американському досвіді. Результати дослідження дозволяють сформулювати певні рекомендації щодо використання досвіду США у ранньому навчанні іноземних мов в Україні, а саме:

- виділення більшої кількості годин на іноземну мову в навчальному плані початкової школи;
- дошкільне навчання іноземної мови та забезпечення наступності у навчанні старших дошкільників і молодших школярів;
- інтеграція іноземної мови з іншими предметами у початковій школі з використанням міжпредметних зв'язків, порівняння власної мови та культури з іншими, використання мови в школі та за її межами;
- застосування різних методів, прийомів та засобів навчання, що дозволяють одночасно охопити всі аспекти педагогічного процесу, наприклад, провести незалежне оцінювання учнів початкової школи;
- адаптивний характер підготовки вчителів ІМПШ до професійної діяльності;
- розширення мережі спілкування спеціалістів галузі для обміну досвідом навчання різних мов, спектр яких, у свою чергу, потребує збільшення.

Вважаємо, що врахування обґрунтованих вище рекомендацій щодо розвитку й удосконалення в Україні сфери шкільної іншомовної освіти сприятиме активізації трансформаційних процесів і дозволить Україні досягти рівня розвитку європейського іншомовного простору.

**Перспективи подальших досліджень у даному напрямі.** Перспективи подальшого дослідження проблеми ми вбачаємо у вивченні таких аспектів американської мовної освіти, як білінгвальна освіта, а саме: вивчення англійської мови як іноземної та рідних мов національних меншин у початковій школі США.

## Література

1. Зубенко Т. Навчати спілкуватися зі світом. Інтегрування навчальної діяльності учнів початкової школи / Т. Зубенко // Іноземні мови в навчальних закладах. — 2008. — № 2. — С. 108—115.
2. Книга вчителя іноземної мови : довідково-методичне видання : [упоряд. О. Я. Коваленко, І. П. Кудіна]. — Вид. 2-ге, доповн. — Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. — 416 с.
3. Коваленко О. Модернізація системи іншомовної освіти в Україні / О. Коваленко // Іноземні мови в навчальних закладах. — 2003. — № 1. — С. 11—16.
4. Кузнецова О. Ю. Розвиток мовної освіти у середніх і вищих навчальних закладах Великої Британії другої половини ХХ ст. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01

“Загальна педагогіка та історія педагогіки” / О. Ю. Кузнецова; Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. — Харків, 2003. — 37 с.

5. Сиркіна Ю. С. Дидактичні засади підготовки майбутніх учителів іноземної мови до викладання інтегрованих курсів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Ю. С. Сиркіна; Інститут педагогіки і психології професійної освіти Академії педагогічних наук України. — К., 2002. — 21 с.

6. Тесленко В. На шляху до нової парадигми освіти / В. Тесленко // Іноземні мови в навчальних закладах. — № 3. — 2007. — С. 4—5.

7. Чорна Н. В. Оцінювання навчальних досягнень учнів методом тестування в педагогіці США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Н. В. Чорна; Житомирський державний університет ім. І. Франка. — Житомир, 2005. — 20 с.

8. Curtain H. Languages and Children, Making the Match: Foreign Language Instruction for an Early Start Grades K–8 / H. Curtain, A. Pesola. — White Plains N.Y. : Longman, 1994. — 480 p.

9. Garcia O. Bilingual education in the 21st century: a global perspective / O. Garcia, H. B. Beardsmore. — Malden, MA ; Oxford : Wiley-Blackwell Pub., 2009. — XIV, 481 p.

---

## THE APPLICATION OF AMERICAN EXPERIENCE IN EARLY FOREIGN LANGUAGE EDUCATION TO UKRAINIAN CONTEXT

V.Smelianska

The author of the article formulates and recommends adapting some progressive ideas of American experience of early foreign language education (appropriate articulation from kindergarten to elementary school, broadening the range of languages, content-related instruction, effective teaching methods, technologies and materials; adaptive teacher training and professional development programs etc.) in the context of Ukrainian elementary school.

Key words: foreign language learning, elementary school, kindergarten.

УДК 37.013.74

## ЗМІНА ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ПЕДАГОГІЧНЕ ОЦІНЮВАННЯ (АМЕРИКАНСЬКИЙ ДОСВІД)

Сливка В.П.

*У статті розкривається точка зору американських науковців щодо необхідності зміни освітньої парадигми, аналізуються її прояви та вплив на педагогічне оцінювання в США.*

*Ключові слова:* освітня парадигма, педагогічне оцінювання, учитель-орієнтований навчальний процес, особистісно орієнтоване навчання.

*В статье раскрывается точка зрения американских исследователей о необходимости изменения образовательной парадигмы, анализируются ее проявления и влияние на педагогическое оценивание в США.*

*Ключевые слова:* образовательная парадигма, педагогическое оценивание, учитель-ориентированный учебный процесс, личностно ориентированное обучение.

Світ визнав об'єктивний характер та невідворотність процесу глобалізації, а разом з тим і неминучість змін в усіх сферах суспільного життя. Виклики глобального масштабу не можуть не впливати на розвиток освіти, яка одночасно є і об'єктом, і каталізатором подальших змін, підпорядковуючись всеохоплюючим законам діалектичного розвитку. Американські дослідники підтримують точку зору світової наукової думки щодо зміни підходів до освіти на різних етапах розвитку людства. Вони погоджуються, що кожній соціально-економічній епосі в історії людської цивілізації відповідає певний вид освітньої парадигми, що несе на собі відбиток цієї епохи і слугує забезпеченню її потреб та вимог [1; 9; 11].

Питання реформування освіти в США гостро постало в кінці 70-х років і його актуальність для американської спільноти не знизилась дотепер. Вивченню цієї проблеми присвячено багато довготривалих та глибоких наукових досліджень, значний доробок у які внесли П.Блек (P.Black), Д.Уільям (D.William), Дж.Сандерс (J.Sanders), Дж.Р.Хіллз (J.R.Hills), Шнайдер (J.Schneider), І.Д.Лівінгстон (I.D.Livingston), Т.Н.Постлетвайт (T.N.Postlethwaite), Р.Дж.Стіггінс (R.J.Stiggins), Б.Шо (B.Shore), М.О'Нейл (M.O'Neil), В.Райт (W.Wright), Л.Дарлінг-Хаммонд (L.Darling-Hammond), Л.Шульман (L.Shulman), Дж.Робінсон (J.Robinson), Б.Джудсон (B.Judson), П.Дулітл (P.Doolittle), Дж.Г.МакМіллан (J.H.McMillan), Стерлінг (S.Sterling), Л.Кьюбан (L.Cuban), Дж.Г.Спрінг (J.H.Spring) та інші.

Результати досліджень американських науковців у галузі освіти є дуже цінними для нас, оскільки Україна, приєднавшись до світової освітньої спільноти, постала перед проблемами, у вирішенні яких

уже є напрацьований досвід. Звичайно, наша країна, як будь-яка інша, буде проходити свій власний шлях реформування освіти, виходячи з особливостей освітньої системи, однак вивчення зарубіжного досвіду може суттєво його прискорити. Тому **метою** нашої статті є аналіз особливостей нової освітньої парадигми в США та її вплив на процес педагогічного оцінювання. Для досягнення зазначеної мети ми окреслили такі **завдання**: 1) проаналізувати об'єктивну необхідність зміни освітньої парадигми в США; 2) охарактеризувати суть змін, що відбуваються в американській освіті в процесі її реформування; 3) розкрити вплив нової освітньої парадигми на педагогічне оцінювання.

“Парадигма” в перекладі з грецької мови – “приклад, зразок”. Під поняттям парадигми розуміються “ментальні моделі чи точки зору про щось” [10]. Радянський енциклопедичний словник визначає його як “наукова теорія, відображена в системі понять, що виражають характерні риси дійсності”, а також як “концептуальна схема, модель постановки проблем і їх вирішення, методів дослідження, що переважають протягом певного періоду в науковій спільноті” [2, с. 967].

Визначають чотири основні соціально-економічні епохи (ери) в історії людства, в основі поділу на які лежить переважаючий вид діяльності більшості населення:

- кам'яний вік (1,000 000 до н.е. – 6, 000 до н.е.): мисливство та збирання їжі;
- аграрна ера (6,000 до н.е. – 1750 н.е.): землеробство;
- індустріальна (1750 н.е. – 1975 н.е.): фабричний труд;
- інформаційна (1975 р.– нині): одержання, аналіз та передача інформації [9].

Таку думку підтримують як українські науковці [1], так і з близького зарубіжжя [3]. Для кожної епохи характерна певна освітня парадигма. Однак існує розуміння того, що соціально-економічні ери не існували ізольовано одна від одної в абсолютно чистому вигляді, а поєднували в собі риси і особливості кількох епох. Підтвердження цього знаходимо у поєднанні окремих рис та особливостей освітніх парадигм, що притаманні певним етапам розвитку людства [9]. Так, сучасній освітній системі, наприклад, належать деякі особливості аграрної парадигми, а саме – наявність літніх канікул, чи індустріальної – усталений навчальний план та розклад дзвінків, у результаті чого освіта являє собою стабільний процес. У ХХ столітті, коли була започаткована нині існуюча в США освітня система, 70% населення було зайнято в аграрному та промисловому секторах економіки, тому був сенс у використанні саме таких освітніх парадигм. Вони виявилися ефективними щодо підняття рівня забезпечення середньої освіти з 5% до 75%, зниження рівня неосвіченості з 11% до 6%. Значний економічний поступ своєї країни в ХХ столітті американські науковці пов'язують саме з успішністю освітньої системи, однак незважаючи на те, що в останні 25 років ХХ століття в США було потроєно витрати на освіту, кількість людей з середньою освітою, так само як і неосвічених, залишилася незмінною. Але значно змінилися показники зайнятості населення, статистичні дані вказують на те, що в 2000 році 90% громадян США були зайняті в інформаційній сфері економіки та сфері споживчих послуг. Стає очевидним, що існуюча освітня система вже не є ефективною на нинішньому етапі розвитку суспільства і виникає потреба у винайденні іншої, яка б відповідала сучасному способу життя, праці та навчання, тобто виникає потреба в новій освітній парадигмі інформаційної епохи [9; 10]. Відомий аналітик американської освіти Дж.Г.Спрінг погоджується, що потреба реформувати освіту продиктована такими економічними причинами, як вимоги ринку праці. Для Америки це питання є надзвичайно важливим і болісним, оскільки транснаціональні компанії та корпорації, які є ознаками глобального світу, переводять своє виробництво на інші території в пошуках дешевших, але не менш кваліфікованих трудових ресурсів. Таким чином, перед системою освіти США постає завдання “розширити освітні можливості для американських робітників, щоб вони були краще підготовлені для виконання високооплачуваних робіт на світовому ринку праці і могли конкурувати в глобальній економіці” [11, с. 17], при цьому акцент ставиться не на вирівнювання існуючих диспропорцій в оплаті праці, а саме на підготовку висококваліфікованих, компетентних і конкурентоспроможних працівників для транснаціональних корпорацій.

Питання освітніх реформ широко дискутується в американському суспільстві, воно складне і неоднозначне, однак беззаперечним є те, що нова парадигма освіти “має відповідати існуючій соціально-економічній системі і базуватися на сучасних технологіях” [9]. Це означає, що “нова освітня система має більше будуватися на комп'ютерах та інтернеті і менше – на підручниках і лекціях” [10].

Американська спільнота вважає за необхідність побудувати таку систему освіти, яка б могла задовольнити найрізноманітніші потреби людини, впливши в життя гуманістичний, компетентнісний, діяльнісний, культурологічний, системний підходи як такі, що відповідають сучасній освітній парадигмі. Характерною рисою останньої є відхід від моделі навчального процесу, в центрі якої стоїть учитель (teacher-centered instruction) до особистісно орієнтованого навчання (student-centered learning). Дж.Г.Спрінг підтримує точку зору Л.К'юбан, характеризуючи навчальний процес з учителем як центральною діючою особою таким, що відбувається, коли “мовлення вчителя домінує в аудиторії, завдання даються, головним чином, для всього класу, а не окремим групам чи особам, учитель сам вирішує, як використати навчальний час, парти розміщені рівними рядами в напрямку до дошки”. Вищезгадані дослідники визначають особистісно орієнтоване навчання як таке, що відбувається, коли “мовлення студентів з навчальної теми переважає, або є рівноцінним за обсягом з мовленням учителя, процес навчання відбувається індивідуально, або в малих групах, студенти самі визначають правила поведінки в аудиторії, навчальний матеріал знаходиться в розпорядженні студентів” [11, с. 255]. При цьому підкреслюється, що вчителе-орієнтований навчальний процес “не є неефективним, але здобуто докази, що традиційні методи не настільки ефективні, як інші, що застосовуються значно рідше” [13, с. 29]. М.І.Х'юба (М.Е.Хуба) та Дж.Ш.Фрід (J.E.Freed) характеризують модель навчання, зорієнтовану на вчителя, таким чином:

- знання передаються від викладача до студента;
  - студенти пасивно отримують інформацію;
  - акцент ставиться на одержання знань поза контекстом, у якому вони будуть застосовуватись;
  - учитель є першоджерелом інформації та оцінювання;
  - процес навчання відокремлений від процесу оцінювання;
  - роль оцінювання зводиться до моніторингу навчання;
  - важливими є правильні відповіді;
  - результат навчання оцінюється непрямим способом за допомогою формальних методів (тестів);
  - навчання проводиться в рамках однієї окремо взятої дисципліни;
  - домінує культура конкуренції та індивідуалізму;
  - лише студенти є тими, хто вчать [5, с. 5].
- Важливими характеристиками особистісно орієнтованої моделі навчання вважаються такі:
- студенти вибудовують знання, збираючи, синтезуючи та інтегруючи інформацію із загальними навичками пошуку, спілкування, критичного мислення та вирішення проблем;
  - студенти активно задіяні;
  - акцент ставиться на ефективне використання та передачу знань для вирішення життєвих завдань і проблем;
  - завдання викладача – керувати і спрямовувати, разом із студентами оцінювати їх рівень знань;
  - процеси навчання і оцінювання взаємопов'язані та взаємопроникаючі;
  - оцінювання використовується для покращення та діагностики навчального процесу;

- цінується вироблення кращих питань та навчання на помилках;
- результат навчання оцінюється неформальними методами (письмові роботи, проекти, творчі доробки, портфоліо та ін.);
- сумісність із міждисциплінарним підходом;
- домінує культура співпраці, взаємодії і підтримки;
- викладачі і студенти вчать разом [5, с. 5].

Ураховуючи наведені вище характеристики двох освітніх моделей, ми прослідковуємо зміну підходів до педагогічного оцінювання щодо його значення, місця, видів та ролі в ньому вчителя. Педагогічне оцінювання – “це рух у напрямку особистісно-орієнтованого навчання, який заохочує нас (викладачів) фокусувати увагу на тому, яким чином студент навчається в процесі нашого викладання в межах цілісної системи закладу, чи в межах менших систем, якими є ... академічні програми та курси” [5, с. 7]. Отже, педагогічне оцінювання, що відповідає новій освітній парадигмі, має бути системним і поєднувати три рівні: академічно-програмний, інституційний і викладацький. Це означає, що воно виступає в тісному зв’язку з освітніми оцінюванням (оцінюванням навчальних програм, акредитацією навчальних закладів, сертифікацією та ліцензуванням педагогічних кадрів), утворюючи єдину систему.

Як будь-яке суспільне явище, нова освітня парадигма з притаманними їй характеристиками не може бути впроваджена за короткий період, а пройти досить довгий у часі еволюційний шлях. Цей час потрібен для впровадження змін у структуру навчальних закладів, у зміст навчальних програм і планів, у підготовку нових педагогічних кадрів. Крім того, учителе-орієнтована модель навчання має свої позитивні сторони і зовсім відмовлятися від неї було б нерозумно. Виходячи з цих міркувань, деякі науковці в США говорять про так звану “гібридну” модель як найбільш ефективну в даних умовах, що поєднує риси як учителе-, так і особистісно орієнтованої моделі навчання [5].

Проаналізувавши певну кількість психолого-педагогічної літератури з проблем оцінювання, ми можемо констатувати, що американські дослідники визначають різну кількість видів педагогічного оцінювання, однак їх можна систематизувати за певними ознаками: за часом проведення – діагно-

стичне (diagnostic), формуюче (formative) та підсумкове (summative), за методами – формальне (formal) та неформальне (informal), за метою – за встановленими нормами (norm-referenced) та встановленими критеріями (criterion-referenced), за природою – стандартизоване (standardized), укладене вчителем (teacher-made) та автентичне (authentic).

На думку американських науковців, при особистісно орієнтованій освітній парадигмі деякі види педагогічного оцінювання стають надважливими з точки зору їх впливу на покращення якості навчання.

Наприклад, змінюється баланс між стандартизованим та автентичним оцінюванням у бік останнього; вважається, що стандартизоване оцінювання – пережиток минулого, його слід поєднувати з автентичним, оскільки сучасне життя вимагає вирішення не простих і стандартизованих, а багатограних і комплексних завдань, навчитися розв’язувати які можна лише з таким же комплексним творчим підходом.

Значно зростає роль формуючого оцінювання як дієвого механізму впливу і який визначається як “процес взаємодії учителів та студентів (учнів) під час навчання, що забезпечує зворотний зв’язок з метою внесення змін в його перебіг для покращення досягнень студентами (учнями) навчальної мети” [7, с. 5]. Американськими дослідниками розроблено принципи ефективного втілення в практику формуючого оцінювання, яке є невід’ємним елементом особистісно орієнтованого навчання [5, с. 65]. З огляду на це особлива увага звертається на оцінювання навчального прогресу, а не навчальних досягнень.

Отже, в результаті проведеного дослідження ми прийшли до такого висновку:

- потреба зміни освітньої парадигми в США викликана об’єктивними причинами;
- новою сучасною моделлю американської освіти є особистісно орієнтоване навчання;
- особлива увага акцентується на окремих видах педагогічного оцінювання, а саме формуючому та автентичному як таких, що мають потенціал для значного покращення якості навчального процесу;
- зарубіжний досвід з цієї проблеми вимагає ретельного вивчення з огляду на сучасні тенденції розвитку української освіти.

## Література

1. Корсак К. В. До проблеми парадигми сучасної національної освіти / К. В. Корсак // Освіта і управління. — 1997. — Т. 1, № 4. — 1997. — С. 12—22.
2. Советский энциклопедический словарь. — [изд. 4-е]. — М. : Советская энциклопедия, 1987. — 1599 с.
3. Филиппов В. М. Место фундаментального естественнонаучного образования в новой общеобразовательной парадигме / В. М. Филиппов // Вестник РУДН. Серия “Фундаментальное естественнонаучное образование”. — 1995. — № 1. — С. 5—7.
4. Cuban L. How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1890—1984 / L. Cuban. — Addison-Wesley Longman Ltd., 1984. — 359 p.
5. Huba M. E. E. Learner-Centered Assessment on College Campuses / M. E. Huba, J. E. Freed. — Allyn & Bacon, 2000. — 286 p.
6. Lucas Ch. J. Teacher Education in America. Reform Agendas for the Twenty-First Century / Ch. J. Lucas. — Palgrave MacMillan, 1999. — 368 с.
7. Popham W. J. Transformative Assessment / W. J. Popham. — ASCD, 2008. — 150 p.
8. Prensky M. Changing Paradigms from “Being Taught to Learning on Your Own with Guidance” / M. Prensky. — Режим доступу:

- <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-ChangingParadigms-01-EdTech.pdf>
9. Riegler R. P. Educational Paradigms: Visionary Leadership for the Information Age. — Режим доступа: <http://people.coe/ilstu.edu/rpriegle/wwwdocs/paradigm/welcome.htm>
10. Riegler R. P. Education in the Information Age. — Режим доступа: <http://people.coe/ilstu.edu/rpriegle/wwwdocs/educationoage.htm>.
11. Spring J. H. A Guide to West Sites in Education / J. H. Spring. — The McGraw-Hill Companies, Inc., 2000. — 306 p.
12. Sterling S. Whole System Thinking as a Basis for Paradigm Change in Education: Explorations in the Context of Sustainability, 2003. — Режим доступа: <http://www.bath.ac.uk/cree/sterling/sterlingtitle.pdf>
13. Terenzini P. T. Living with Myths: Undergraduate Education in America. Change / P. T. Terenzini, E. T. Pascarella. — 1994. — January/February. — P. 28—30.

---

## **EDUCATIONAL PARADIGM SHIFT AND ITS INFLUENCE ON EDUCATIONAL ASSESSMENT (AMERICAN PRACTICE)**

**V. Slyvka**

In the article the points of view of American educators on the urgent need for educational paradigm shift are formulated, characteristics of a new educational paradigm and its impact on assessment are analyzed.

Key words: educational paradigm, student assessment, teacher-centered instruction, student-centered teaching.

УДК 37.013.74:371.134(485)

## **ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ШВЕЦІЇ**

**Карпенко Н.М.**

*У статті розглядаються особливості змісту професійно-педагогічної дошкільної освіти в університетах Швеції. Автор узагальнює завдання професійної підготовки фахівців освітньої галузі у цій країні, ґрунтовно аналізує структуру програми, за якою навчаються майбутні працівники дошкільних закладів, визначає основні підходи до формування змісту їх професійної підготовки.  
Ключові слова: професійна підготовка, зміст освіти, кредит ECTS.*

*В статье рассматриваются особенности содержания профессионально-педагогического дошкольного образования в университетах Швеции. Автор обобщает задания профессионального образования специалистов в области образования в этой стране, основательно анализирует структуру программы обучения будущих работников дошкольных учреждений, выделяет основные подходы к формированию содержания их профессионального образования.  
Ключевые слова: профессиональное образование, содержание образования, кредит ECTS.*

Серед пріоритетних завдань сучасної освіти особливе місце належить підготовці педагогічних кадрів. У міжнародних документах Ради Європи, ЮНЕСКО, Організації Економічної Співпраці та Розвитку вчителі – головні дійові особи, бо вони покликані забезпечити реалізацію прогресивних суспільних змін. Спеціальність “дошкільне виховання” по праву відіграє значну роль у професійній педагогічній підготовці. На сучасному етапі для суспільної педагогічної практики необхідні обізнані фахівці, які здатні як до професійного самовдосконалення, так і до створення умов для цілеспрямованого неперервного розвитку дітей дошкільного і початкового шкільного віку. Нові вимоги до професійного становлення спеціалістів у галузі освіти вимагають змін, передусім, у змісті їх професійної підготовки.

В умовах інтеграції національної освіти до Європейського та світового освітнього простору необхідним стає вивчення здобутків зарубіжної професійної педагогіки, критичний аналіз яких сприятиме подоланню проблем і негативних явищ у сучасній педагогічній освіті в Україні. У зв'язку з цим заслуговує на увагу досвід Швеції з її багатотисячними традиціями у галузі підготовки вчительських кадрів узагалі та педагогічних працівників дошкільних закладів зокрема.

Досягнення у сфері шведської освіти привертають увагу багатьох українських та російських науковців. Специфіку шкільної освіти досліджували Р.В. Ніфарін, Н.В. Кошарна, І.Р. Луговська. Стан довшівської професійної підготовки у Швеції вивчав Е.Е. Ісмаїлов. Проблеми вищої школи розглядалися у наукових працях Л.Г. Можаяєвої,

Ю.С. Дерябіна. Різноманітні аспекти освіти дорослих висвітлювалися Т.П. Зотовою. Над структурою однієї з найбільш популярних моделей неформальної освіти дорослих у цій країні, яка називається “народною освітою”, працювала В.Д. Давидова. Але питання теоретичної та практичної підготовки фахівців дошкільної галузі освіти у Швеції не дістали належного висвітлення у наукових розвідках українських учених.

Отже, метою нашого дослідження є аналіз змісту навчальної програми професійної підготовки педагогічних працівників дошкільних закладів в університетах Швеції.

Нагадаємо, що, починаючи з 1977 року, одержати педагогічну освіту у Швеції можна, навчаючись в університеті або в університетському коледжі. Сучасна система підготовки фахівців освітньої галузі є результатом реформи 2001 року, основним набуток якої стало запровадження інтегрованого ступеня за напрямом “Освіта”, що замінив собою вісім ступенів, що надавалися у цій галузі у минулому. Тобто усі бажаючі працювати на освітній ниві навчаються за єдиною програмою професійної освіти. Тривалість навчання студентів є неоднаковою залежно від їх кваліфікації (3–5,5 років). Для майбутніх педагогічних фахівців дошкільних закладів і початкових класів загальноосвітньої школи вона складає 210–270 кредитів ECTS.

Запровадження нової оптимальної моделі професійної підготовки фахівців освітньої галузі зробило можливим конструювання нового змісту педагогічної освіти у Швеції. Традиційно якість змісту освіти визначається ступенем його відповідності

соціальному замовленню. Беручи до уваги вимоги, зазначені в Постанові про здобуття ступенів у Швеції, ми можемо зробити висновок, що кваліфікація педагога у цій країні вимагає володіння предметно-методичною, контролюючою, організаційною, інформаційно-комунікативною, рефлексивною, соціально-культурною компетентностями [8]. Тобто концептуальним орієнтиром у формуванні змісту освіти Швеції, як і більшості країн зарубіжжя, є компетентісно орієнтований підхід.

Уважний перегляд державних документів щодо останньої реформи педагогічної освіти у Швеції свідчить про спробу відійти від її традиційної структури, яка передбачала психолого-педагогічну, предметну, методичну та практичну підготовку студентів. Сьогодні програма професійної підготовки вчителів включає такі цикли:

- фундаментальний (Allmndtutbildningsomrede);
- фаховий (Inrikning);
- спеціалізований (Specialisering).

Кожен вищий навчальний заклад має значну свободу в конструюванні власної програми професійної педагогічної освіти, керуючись при цьому державними документами, у яких сформульовано мету та визначено основну структуру програми підготовки освітан. Звичайно, при створенні програми враховуються не тільки національні, але й регіональні особливості, рівень дидактичної та матеріально-технічної забезпеченості навчальних закладів. Крім цього, велика варіативність індивідуальних навчальних планів забезпечується завдяки високому ступеню індивідуалізації навчання, яка передбачає як можливість вибору навчальних дисциплін за бажанням, так і послідовність їх вивчення.

Як свідчать дані більшості університетських сайтів, студенти педагогічних відділень розпочинають своє навчання з курсів фундаментального циклу. Це дає змогу більш свідомо підійти до вибору майбутньої фахової спеціалізації, робота над якою, як правило, розпочинається з другого або третього семестру.

Зміст кожного циклу відповідає конкретним професійним завданням і містить у собі значний освітньо-виховний потенціал, який забезпечує не тільки готовність майбутнього фахівця до педагогічної діяльності, але й сприяє його особистісному становленню.

Програми професійної підготовки вчителів, які пропонуються різноманітними університетами та університетськими коледжами Швеції, передбачають 27–43% усього навчального часу на фундаментальну підготовку залежно від кваліфікації, яку бажає отримати випускник. В урядовому законопроекті вказується на те, що необхідність упровадження фундаментального циклу у зміст професійної педагогічної підготовки була викликана скаргами великої кількості вчителів на невідповідність одержаної ними освіти їх професійній ролі у якості педагогів [6, с. 18]. Таке незадоволення стосувалося як теоретичних навчальних дисциплін, так і курсів, які мали практичну спрямованість. Але не всі вчені погоджуються з рішенням уряду щодо запровадження дисциплін фундаментального циклу в програму підготовки педагогічних працівників. Згідно з державним документом

вищезгаданий блок курсів повинен сформувати базову компетентність, якою повинен опанувати кожен педагог незалежно від своєї спеціалізації. Про недоцільність такого рішення висловлюється в одній із своїх статей Г.-Г.Уенестам. Фінський професор ставить під сумнів існування єдиної базової компетентності, стверджуючи, що не існує згоди щодо змісту професійного знання у педагогічній освіті [10, с. 18]. Інші дослідники вважають, що саме цей універсальний, спільний для підготовки всіх категорій учителів компонент педагогічної освіти буде сприяти розвитку спільного підходу до навчального процесу та співпраці між ними у майбутньому. “Дати майбутнім педагогам не ідентичні знання, а навчити їх знаходити спільну мову”, – так визначив основне завдання дисциплін фундаментального блоку Б.Астранд, декан педагогічного факультету університету м.Умеа [4, с. 74].

Як передбачено Постановою про здобуття ступенів, обсяг навчального часу на вивчення дисциплін фундаментального циклу є однаковим для всіх педагогічних спеціальностей на відміну від інших складових програми професійної підготовки і становить 90 кредитів ECTS. У рамках цього циклу студенти опановують нормативні навчальні дисципліни, які є ключовими для професії педагога і які вивчають усі студенти педагогічного відділення незалежно від обраного фаху. Предметом вивчення цих навчальних курсів є соціалізація, розвиток дитини, спеціальна освіта, інформаційні технології, фундаментальні цінності та ін. Так, на педагогічному відділенні університету м.Лінчепінг студенти вивчають такі нормативні курси: “Формування знань”, “Навчання та учіння”, “Педагог та педагогічна діяльність”, “Освіта як реальність у місцевих умовах”. Ретельний перегляд програм педагогічної підготовки спеціалістів у кількох вищих навчальних закладах Швеції свідчить про відсутність у них єдиного уніфікованого курсу теорії педагогіки. На відміну від 60–70-х років минулого століття, коли ця навчальна дисципліна становила основу педагогічної освіти та наукових досліджень у цій галузі, сьогодні характерною особливістю професійно-педагогічної підготовки у Швеції є інтеграція навчальних предметів.

Студентам також пропонують альтернативні курси, які вони обирають залежно від своїх інтересів та уподобань. Це, як правило, інтегровані навчальні дисципліни, введення яких у навчальний план було відповіддю на процес гуманітаризації освіти, який визначає тенденції інтеграції знань у галузі люднознавства. Об’єм інтегрованих курсів складає 45 кредитів ECTS, 15 із яких надається за написання дипломної роботи. Робота над цим науковим проектом планується на завершальному етапі навчання. В університеті м.Умеа до уваги майбутніх педагогів представлені такі навчальні дисципліни: “Освіта для стрімкого розвитку”, “Мистецтво як форма знань”, “Людина і космос”, “Мовна культура та спілкування”, “Управління та освітня робота”, “Якість життя”, “Піклування про дітей та школа у соціальному контексті”, “Шведська як друга мова”, “Риторика та обвіта”. Обов’язковою складовою частиною фундаментального циклу є практичний компонент, який становить 15 кредитів ECTS.



Важливо додати, що навчальні курси загально-освітнього та педагогічного напрямів, які входять до складу фундаментального циклу, торкаються також деяких аспектів предметів фахової підготовки та методики навчання. Фундаментальну підготовку отримують усі без винятку майбутні фахівці в освітній галузі. Вона є системоутворюючою основою професійної підготовки вчителя будь-якого рівня, виконує важливі соціальні та професійні функції. Аналізуючи проблеми у галузі педагогічної освіти, австрійський науковець Ф.Бухбергер вказує на відсутність у змісті більшості програм педагогічної освіти галузей знань, які мають безпосереднє відношення до педагогічної діяльності у навчальному закладі (управління знаннями, уміння вирішувати міждисциплінарні проблеми, гендерна рівність, полікультурність, використання новітніх інформаційних технологій) [5, с. 14–15]. Безсумнівно, у сучасних програмах професійно-педагогічної підготовки, які пропонуються закладами вищої освіти у Швеції, здійснено спробу подолати цей недолік. Наше дослідження показало, що навчальні курси фундаментального блоку інтегрують зміст суспільних та психолого-педагогічних наук, який формує у студентів готовність до виконання не лише власне педагогічних, але й соціальних функцій, сприяє формуванню ціннісних орієнтирів, світогляду, виробленню власної життєвої позиції, розумінню суспільних процесів. Думаємо, завдання дисциплін цього циклу полягає у формуванні ключових компетенцій, які пов'язані зі здатністю особистості вирішувати професійні завдання на основі використання інформації, засобів комунікації, знань соціально-правових норм та ціннісних орієнтирів суспільства, що є запорукою успіху фахівця у будь-якій галузі діяльності, та базових, які відображають специфіку педагогічної праці у контексті вимог до системи освіти на певному етапі її розвитку.

Важливим критерієм професіоналізму спеціаліста є глибина його фахової підготовки. Характерною особливістю цього циклу дисциплін у програмі педагогічної освіти Швеції є значне подрібнення навчальних курсів, а тому, щоб запобігти випадковому вибору навчальних дисциплін фахового циклу, їх формують у тематичні блоки. Об'єм кожного з них становить 60 кредитів ECTS, п'ятнадцять із яких надається за проходження практики на базі навчальних закладів різних рівнів. Фахова підготовка передбачає вивчення одного або кількох тематичних блоків, що відповідають конкретним навчальним дисциплінам, які студент планує викладати у школі. Майбутнім працівникам дошкільних закладів пропонують, як правило, інтегровані курси, які охоплюють проблеми споріднених наукових галузей. Варто зазначити, що фахівець у галузі освіти повинен спеціалізуватись у декількох навчальних дисциплінах, щоб бути конкурентоспроможним на сучасному ринку праці. При виборі курсів обов'язково враховується вікова група дітей, із якою студент планує працювати у майбутньому. До вивчення предметів фахової підготовки допускаються лише ті, знання яких відповідають вимогам, що передбачені програмами з обраних навчальних курсів.

Студенти університету м.Карлштад, які прагнуть працювати у дошкільних закладах, молодшій школі,

позашкільних закладах, мають досить широкий вибір тематичних блоків: “Мова та навчання як культурна перспектива”, “Естетичне навчання”, “Від місцевого до глобального”, “Шведська мова та математика у взаємодії”, “Перешкоди та можливості у навчанні”, “Цілісний погляд на природничі науки”, “Наука у щоденному житті дошкільного закладу”. Наше дослідження показало, що кожен тематичний блок концентрує у собі теоретичні, методологічні та методичні аспекти однієї чи декількох наукових галузей. Це, безперечно, вчить студентів сприймати освіту як комплексну діяльність, бачити педагогічні явища в широкій перспективі.

Доцільним є, на нашу думку, зауваження професора Д.Каллоса про те, що поняття “фахова підготовка” є набагато ширше, ніж колишній термін “предметна підготовка”, адже, крім навчальної функції, професія вчителя передбачає поширення педагогічних знань серед батьків, створення оптимальних умов для всебічного розвитку учнів, ознайомлення учнів із загальнолюдськими і національними цінностями та ін. Варто зазначити, що знання предмета та методики його викладання не є нейтральними від проблем, які сьогодні стоять досить гостро на порядку денному. Адже сучасний учитель повинен працювати у педагогічній системі, що характеризується взаємодією різних культур та демократизмом. Завданням кожної навчальної дисципліни фахового циклу є формування галузевої компетентності, яка інтегрує у собі також національний, культурний та психологічний компоненти. А тому обов'язковим елементом змісту предметів є обговорення питань полікультурності суспільства та гендерної рівності. Доводячи доцільність останнього терміна, Д.Каллос вказує також на той факт, що не всі студенти педагогічного відділення мають намір стати вчителями-предметниками. Функції фахівців у галузі дошкільної освіти та опіки дітей полягають у зовсім інших видах діяльності. А тому курси циклу фахової підготовки, які орієнтовані на цю категорію спеціалістів, не можна зводити до роботи над конкретними навчальними дисциплінами, які учні вивчають у школі [9, с. 8].

Навчальні курси спеціалізованого блоку (щонайменше 30 кредитів ECTS) передбачають поглиблення, розширення набутих раніше знань. Педагогічна кваліфікація, яка присвоюється бажаючим працювати у дошкільних закладах, підготовчих класах, молодших класах обов'язкової школи, вимагає ґрунтовних знань із методики викладання читання, письма та арифметики. Якщо студент обрав відповідні навчальні дисципліни, вивчаючи предмети фахового блоку, то університет м.Карлштад пропонує йому широкий вибір інших навчальних курсів: “Спеціальна освіта”, “Фізкультура для дітей”, “Англійська мова для дітей” або “Інформаційні технології для студентів педагогічного відділення”.

Детальний аналіз змісту навчальних курсів та тематичних блоків, які пропонуються педагогічним відділенням кількох шведських університетів міст Умеа, Лінчепінг та Карлштад, свідчить, що педагогічна освіта у цій країні має наукове підґрунтя та практичне спрямування. Отже, основне завдання професійної педагогічної підготовки у Швеції полягає в оволодінні студентами певним обсягом

теоретичних знань, практичних умінь та навичок і трансформації їх у компетентності, необхідні для роботи у навчальних закладах, у заохоченні майбутніх педагогів до науково-дослідної діяльності, а також у сприянні творчому розвитку особистості кожного студента. Дійсно, кожен навчальний курс є не тільки засобом, який готує майбутніх спеціалістів до роботи на освітній ниві, але й становить основу для їх подальшого особистісного розвитку. Це стає можливим завдяки комплексній організації діяльності майбутніх спеціалістів під час навчання, яка передбачає інтеграцію трьох її складових: навчально-пізнавальної, науково-дослідної та навчально-практичної, що забезпечує цілісність змісту професійної педагогічної підготовки.

Сьогодні ми можемо визначити інтеграцію чотирьох підходів до формування змісту професійної педагогічної освіти у вищих закладах Швеції: причинного, діяльного, особистісно орієнтованого та компетентнісного. Ми погоджуємося з думкою українських учених Л.О.Хомич, Г.Т.Кловак та О.І.Пометун, що ці підходи є важливими та необхідними і не виключають один одного [1; 2]. Так, в умовах реалізації особистісно орієнтованого принципу освіти кожен студент має право на свободу вибору альтернативних навчальних планів та послідовність вивчення дисциплін, провідною вартістю яких є система знань, умінь, особистих якостей та трансформування їх у компетентності, якими

повинен оволодіти майбутній фахівець для успішної реалізації педагогічної діяльності на практиці. А саме її зміст та функції є визначальними характеристиками діяльнісного підходу. Крім цього, формування дослідницьких умінь та навичок, які є необхідним елементом кожного навчального курсу, передбачає постійний пошук і відбір інформації, що неможливо без її критичної оцінки та аналізу, а це є проявом реалізації причинного підходу до формування змісту професійної підготовки.

Беручи за основу класифікацію сучасних моделей планів та програм педагогічної освіти, яка дається у "Зеленій книзі" Тематичної мережі педагогічної освіти у Європі [7, с. 22], ми прийшли до висновку, що для професійної підготовки спеціалістів у галузі освіти у Швеції характерним є поєднання двох моделей: модульованої, яка дозволяє студентам самостійно визначити послідовність вивчення навчальних дисциплін, та інтегрованої, що передбачає інтеграцію змісту курсів, які пропонуються студентам. Можливість вибору предметів фахової спеціалізації, тобто елективний принцип освіти, дозволяє диференціювати зміст професійної освіти студентів з урахуванням специфіки їх педагогічної спеціальності, власних потреб та інтересів, забезпечує багатoproфiльнiсть пiдготовки вчителів та варіативність програм педагогічної підготовки, дозволяючи повністю забезпечити потребу навчальних закладів у фахівцях, які мають різноманітну кваліфікацію [3, с. 6].

#### Література

1. Кловак Г. Т. Підготовка майбутнього вчителя-дослідника: теорія і практика / Г. Т. Кловак / Уманський держ. педагогічний ун-т ім. Павла Тичини. — К. : Науковий світ, 2004. — 318 с.
2. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л. О. Хомич. — К. : «Магістр-S», 1998. — 200 с.
3. Andersson C. Changing times? / C. Andersson // Paper presented at the 26 ATEE conference, Stockholm, August 27 — September 1, 2001. — Режим доступу: <http://www1.lhs.se/atee/papers/catharina.doc>
4. Estrand B. Aspects of Recent Reforms of Teacher Education in Sweden / B. Estrand // Modernization of Study Programmes in Teachers' Education in an International Context. — Ljubljana, 2006. — P. 72—84.
5. Buchberger F. Teacher Education Policies in the European Union – Critical Analysis and Identification of Main Issues / F. Buchberger // Paper presented at the Conference "Teacher Education Policies in the European Union and Quality of Lifelong Learning", Loule, Portugal, May 22—23, 2000. — Linz : Institute of Comparative Education, 2000. — 39 p.  
[www.pa-linz.ac.at/team/homepage/BuchbergerF/artepolend\\_neu.pdf](http://www.pa-linz.ac.at/team/homepage/BuchbergerF/artepolend_neu.pdf)
6. En fúrnyad ldrarutbildning : Regeringens proposition (1999/2000:135). — Stockholm : Regeringskansliet, 2000. — 101 p.
7. Green Paper on Teacher Education in Europe / [edited by F. Buchberger, B. P. Campos, D. Kallos, J. Stephenson]. — Umea : TNTEE, 2000. — 97 p.
8. Higher Education Ordinance (1993:100). — Stockholm : Ministry of Education and Science, 1993.
9. Kallos D. Teachers and teacher education in Sweden / D. Kallos // Paper presented at the International Meeting "La formazione iniziale degli insegnanti in Europa. Percorsi attuali e futuri", organized by C.I.R.E., Università di Bologna, 24 January, 2003. — 11p. — Режим доступу: <http://tntee.umu.se/archive/bologna2003.pdf>
10. Wenestan C.-G. A Nordic Dimension in Teacher Education, Myth or Reality: The Swedish version / G.-G. Wenestan // Paper presented at the Nordic Educational Research Association (NERA) Congress, University of Oslo, Oslo, Norway, March 10–12, 2005. — 35 p. — Режим доступу: <http://www.vasa.abo.fi/pf/forskarstudier/pdf/Wenestam2.pdf>

---

## THE CONTENTS OF THE PRE-SCHOOL TEACHER TRAINING PROGRAMME IN SWEDEN

N.Karpenko

This article addresses some major features of the pre-school teacher training program contents in Swedish Universities. The author generalizes the tasks of the initial teacher training in Sweden, analyzes the structure of its curriculum. The paper ends with a short résumé of the approaches to the formation of the contents of teacher education in this country.

**Key words:** professional training, program contents, credit ECTS.

УДК 37.011.31 (73)

## **США: ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛІВ ЯК СПОСІБ ПОЛІПШЕННЯ ЇХНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО СТАТУСУ**

**Чувакова Т.Г., Андрущенко Л.Б.**

*У статті висвітлюються поняття “педагогічна професія”, “професіоналізм” як їх бачать американські дослідники. Зроблено висновок, що підвищення професіоналізму вчителів поліпшує їхній соціальний статус.*

*Ключові слова: професія, професіоналізм, теньюер, сертифікація учителів, портфоліо, соціальний статус учителя.*

*В статье анализируются понятия “педагогическая профессия”, “профессионализм” как их рассматривают американские исследователи. Повышение профессионализма учителей улучшает их социальный статус.*

*Ключевые слова: профессия, профессионализм, теньюер, сертификация учителей, портфолио, социальный статус учителя.*

Українські науковці все більше цікавляться змістом і методами підготовки, професійного становлення і розвитку вчителів у різних країнах, зокрема у США, які мають вагомий теоретичний доробок і практичний досвід у справі професійної підготовки і розвитку вчителів у сучасних умовах. Американські науковці постійно шукають нові шляхи вирішення складних проблем педагогічної освіти відповідно до нових вимог сучасного суспільства.

Упродовж останніх десятиліть у США інтенсивно проводяться наукові дослідження педагогічної професії, підвищення професіоналізму та поліпшення соціального статусу вчителя. З теоретичним обґрунтуванням сучасних підходів до професіоналізму та поліпшення соціального статусу вчителів виступили відомі в американських освітніх колах науковці Л.Гулінг-Остін (Техаський університет), Дж.Ланіер, Дж.Литтл, Ш.Фейман-Немсер (Університет штату Мічиган), Л.Шульман (Стенфордський університет), Л.Дарлінг-Гаммонд (Колумбійський університет), Дж.Гудленд (Університет штату Вашингтон), І.Голд (Університет штату Каліфорнія) та інші.

Серед українських науковців суттєвий внесок у висвітлення різних проблем американської педагогічної освіти зроблено в системному дослідженні Т.С.Кошманової. Автор глибоко висвітлює й науково обґрунтовує провідні ідеї, організацію й методи підготовки американських учителів, з'ясовує особливості інноваційного навчання майбутніх педагогів у США [2].

Інші українські науковці досліджували різні аспекти професійної підготовки і розвитку вчителів у США: формування педагогічної майстерності (Р.М.Роман), розвиток змісту освіти майбутніх учителів (О.І.Пономарьова), організація теоретичної підго-

товки та педагогічної практики (І.В.Пентіна), професійне становлення молодого вчителя (Т.Г.Чувакова).

Як показує аналіз американських джерел, науковці США досліджують не тільки різні питання підготовки вчителів у вищих закладах освіти, а й процес їхнього неперервної освіти й розвитку впродовж усього трудового життя. Сучасним підходом до вирішення проблем педагогічної освіти є рух за професіоналізацію підготовки і діяльності вчителя.

Американські науковці ведуть полеміку навколо самого поняття “професія” (profession) стосовно педагогічної діяльності. Робляться спроби виявити, якою мірою діяльність учителя наближається до інших, традиційно престижних високооплачуваних професій із високим суспільним статусом, таких як медицина, юриспруденція, архітектура тощо. При цьому використовують такі критерії, як високий рівень кваліфікації, компетенції, глибоке розуміння й визнання суті і ролі професії в суспільстві, висока відповідальність перед клієнтами, культура і турботливе ставлення до них, відповідний рівень автономії, прагнення до постійного вдосконалення своєї діяльності, високий статус професії та оплата праці.

Визначивши термін “професія” (profession) як вид суспільної діяльності, що вимагає високого рівня загальноосвітньої і загальнокультурної підготовки, ґрунтовних спеціалізованих знань і вмінь, Дж.Ланіер (Університет штату Мічиган) та її колеги виділяють такі суттєві ознаки професії, як альтруїзм, готовність служити інтересам і потребам клієнтів. Учителів як професіоналу, наголошує автор, потрібна автономія, свобода вибору засобів і методів [3, с. 40].

Добре відомий в американських педагогічних колах дослідник проблем підготовки й професійного розвитку вчителів професор Л.Дарлінг-Гам-

монд ознакою педагогічної професії вважає викладання, центроване на учнях, на їх інтересах і потребах [4, с. 151].

На думку Дж.Гудледа, педагогічна діяльність є “квазіпрофесією”, оскільки в педагогічній освіті, на відміну від інших професій, таких як медицина чи юриспруденція, немає чіткої грані між високоякісними і низькопробними програмами підготовки вчителів у педагогічних закладах, між кваліфікованими і некваліфікованими претендентами на посаду вчителя [7, с. 70–71].

Справедливою є думка про те, що вчитель-професіонал повинен мати можливість вільно і критично оцінювати свою роботу [6, с. 61].

Професор Т.Сергіовані (Університет Святої Трійці, штат Техас) виділяє ще один вимір професіоналізму – поведінку професіонала, яка відзначається доброчинністю і відданістю високій якості роботи. Саме цей моральний імператив є ідеалом професіоналізму [10, с. 203].

Новим сучасним підходом до професіоналізму вчителя є його готовність до творчої співпраці з колегами, їхнього взаємного навчання. Учителі-професіонали мають мати колективний голос у вирішенні своїх проблем [8, с. V].

Зазначимо для порівняння, що українські науковці визначають професіоналізм учителя як психолого-педагогічний феномен, який ґрунтується на педагогічній культурі й професійній самосвідомості, що являє собою складну діалектичну взаємодію педагогічного мислення, педагогічних здібностей, професійних знань і вмінь, індивідуальних особистісних характеристик учителя, які виявляються в його духовній культурі, гуманізмі й реалізуються у творчій педагогічній діяльності [1, с. 6].

Після закінчення педагогічного закладу вчителі отримують початковий (умовний) сертифікат і проходять ліцензування. Але в різних штатах вимоги до нього різні. Там, де бракує вчителів, дозволяється в “пожежному” порядку видавати тимчасові “рятувальні” ліцензії особам без відповідної освіти. В інших штатах вимоги до ліцензування високі, що пов’язано з рухом за професіоналізацію педагогічної діяльності як запорукою високої якості шкільної освіти.

У США молоді вчителі проходять трирічне стажування. Вони мають продемонструвати знання, вміння та особистісні характеристики, необхідні для роботи в сучасній школі. При успішному завершенні випробування вчителю видається постійна ліцензія. Йому надається статус так званого “теньюер” (tenure) – гарантія перебування на державній службі до виходу на пенсію. Однак учителя можуть звільнити з роботи за вчинки, які ганьблять його статус і всю педагогічну професію.

На роботу американських учителів великий вплив мають різні сили суспільства – батьки, місцева громада, бізнесові кола, різні громадські організації, релігійні групи людей і просто окремі люди – платники податків. Усі вони по-своєму бачать роль учителя і ставлять різні вимоги до його поведінки.

Цікавим щодо цього, на нашу думку, є жорсткі вимоги, які ще порівняно недавно (у 1920-х роках) ставилися перед жінками при підписанні ними контракту на педагогічну роботу. Вчительки мали

бути незаміжніми. Вони не повинні були палити цигарок, уживати алкогольних напоїв, носити яскравий одяг, фарбувати волосся, їздити в автомобілях із чоловіками, крім батьків і братів, мали перебувати вдома з 8-ої години вечора до 6-ої години ранку. При невиконанні таких “аскетичних” умов контракт негайно втрачав силу [9, с. 12].

Звичайно, з того часу сталися значні зміни, вимоги до зовнішнього вигляду та особистого життя вчителя перестали бути такими строгими. Однак при відвідуванні уроків директор школи оцінює також і зовнішній вигляд учителя.

Велику роль у виявленні і формуванні громадської думки про професійну роль і особистість американського вчителя відіграють традиційні щорічні опитування, які проводяться відомим соціологічним Центром Геллапа. Поширеним є досить негативне ставлення американців до вчителів. Існують також міфи про те, що вчителі мало працюють, тому і заробітна плата у них низька. У США рідко хвалять учителів за успішне навчання дітей. Батьки насамперед хочуть, щоб по закінченні школи їхні діти могли отримати хорошу роботу і заможного жити, заробляти багато грошей.

Насправді ж, як показують дослідження науковців, учителі США працюють багато, виконують навчальне навантаження до 1000 годин на рік, значно більше, ніж в інших індустріальних країнах [11, с. 53].

Показовим документом, де відображено моральне обличчя вчителя, яким його бачить американське суспільство, є Етичний кодекс педагога, прийнятий Національною асоціацією освіти США. Подаємо стисло зміст цього документа.

Педагог має свято дотримуватися демократичних принципів освіти, які гарантують рівні освітні можливості для всіх учнів.

Учитель бере на себе відповідальність дотримуватися високих етичних норм, поважає гідність учнів, їхніх батьків, колег та членів громади.

Щоб допомогти учневі реалізувати потенціал достойного члена суспільства, педагог забезпечує йому незалежність на шляху до знань, не обмежує учням доступу до різних точок зору, не надає жодному учневі будь-яких переваг на основі расового, етнічного походження, матеріального стану, політичних чи релігійних поглядів тощо.

Учитель не використовує у своїх професійних стосунках з учнями своїх власних вигод, не приймає ніяких подарунків чи послуг від учнів та їхніх батьків, що могли б дискредитувати його, впливати на прийняття ним професійних рішень.

Розуміючи суть і значення своєї професії для суспільства, педагог постійно дбає про підвищення свого професійного рівня [5, с. 279].

Таким чином, аналіз американських джерел показує, що особистісні якості сучасного вчителя, такі як високе почуття обов’язку перед дітьми і їхніми батьками, готовність працювати у складному різноманітному учнівському середовищі, глибоке розуміння й визнання гуманістичної ідеї багатокультурної освіти, комунікабельність, неавторитарні стосунки і толерантність до всіх учасників навчально-виховного процесу, прагнення до партнерства, колегіальності є запорукою його успішного професійного зростання й належного суспільного статусу.

Важливою подією для американських учителів було створення в 1987 році Національної ради стандартів професійного викладання. Більшість членів цієї ради становлять видатні вчителі. Це свідчить про зростання професіоналізму та підвищення суспільного статусу педагогів.

За стандартами цієї ради проводиться добровільна сертифікація досвідчених учителів-ветеранів шляхом оцінювання їхнього інтелектуального рівня та практичної діяльності. Такі вчителі подають пакет (портфоліо) матеріалів та документів, які характеризують їхню діяльність за один рік (плани уроків, відеозаписи проведених уроків, аналіз їхніх уроків, зроблений колегами та адміністраторами). Проводиться також тестування з фахового предмета і педагогіки.

Досвідчені вчителі, які успішно пройшли сертифікацію за стандартами Ради, отримують надбавку до заробітної плати. Їх у першу чергу призначають педагогічними наставниками молодих учителів, обирають провідними учителями.

Аналіз американських джерел свідчить про те, що у структурі педагогічного керівництва діяльністю вчителів відбуваються суттєві зміни, зумовлені їх професіоналізацією. Педагоги разом з адміністрацією приймають важливі рішення щодо їхньої професійної діяльності. Якщо раніше функції керівництва й оцінювання вчителів були прерогативою адміністрації школи, то тепер завдяки професіональному росту в багатьох американських школах цього права домоглися вчителі, здатні критично мислити, аналізувати й кваліфіковано оцінювати роботу колег.

Таким чином, у міру того, як підвищувався професіоналізм американських учителів, поліпшувалася їхній суспільний статус і, отже, позитивно позначався на роботі школи. Цей висновок американських дослідників педагогічної діяльності вартий уваги всіх українських працівників освіти.

Таким чином, у міру того, як підвищувався професіоналізм американських учителів, поліпшувалася їхній суспільний статус і, отже, позитивно позначався на роботі школи. Цей висновок американських дослідників педагогічної діяльності вартий уваги всіх українських працівників освіти.

### Література

1. Дьяченко Б. А. Развитие профессионализма молодого учителя в системе послыдипломной освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Б. А. Дьяченко / Центральный институт послыдипломной педагогической освіти АПН Украины. — К., 2000. — 19 с.
2. Кошманова Т. С. Развитие педагогической освіти у США (1960–1998 гг.) / Т. С. Кошманова. — Львов : Издательство “Світ”, 1999. — 487 с.
3. Case Ch. The Holmes Group Report : Impetus for Gaining Professional Status for Teachers / Ch. Case, J. E. Lanier, C. G. Miskel // Journal of Teacher Education. — 1986. — Vol. 37, N 4. — P. 36–43.
4. Darling-Hammond L. Teacher Professionalism and the Commission Reports: The Prospects for Creating a Learner-Centered Profession of Teaching / L. Darling-Hammond, B. Berry // Commissions, Reports, Reforms, and Educational Policy ed. by Rick Ginsberg and David N. Plank. — Westport, Connecticut, London: Praeger, 1994. — P. 151–168.
5. Duke D. L. Teaching: an introduction / D. L. Duke. — University of Virginia : McGraw-Hill Publishing Company, 1990. — 326 p.
6. Gitlin A. Teacher Empowerment and the Development of Voice / A. Gitlin, K. Price. — Supervision in Transition. The 1992 ASCD Yearbook. — P. 61–74.
7. Goodlad J. I. Teachers for Our Nation’s Schools. — San Fransisco: Jossey Bass, 1990. — 427 p.
8. Hill C. Foreword. — Supervision in Transition. The 1992 ASCD Yearbook. — P. V–VI.
9. Sadker M. Teachers, Schools and Society / M. Sadker, D. Sadker. — [5<sup>th</sup> ed.]. — McGraw-Hill Higher Education, 2000. — 543 p.
10. Sergiovanni T. J. Moral Authority and the Regeneration of Supervision / T. J. Sergiovanni // Supervision in Transition. The 1992 ASCD Yearbook. — P. 203–214.
11. What Matters Most: Teaching for America’s Future. Report of the National Commission on Teaching and America’s Future. — New York : Columbia University, 1996. — VII; 151 p.

---

## THE TEACHER’S PROFESSIONALISM AND HIS SOCIAL STATUS

T.Chuvakova, L.Andrushchenko

The article deals with the notions “profession” and “teacher’s professionalism” as seen by American researchers who come to the conclusion that the higher the teacher’s professionalism the better his social status is, and, therefore, the school is more effective. This conclusion is worth attention of all Ukrainian workers of education.

Key words: profession, professionalism, tenure, certification, portfolio, the teacher’s social status.

УДК 378.147 (430)

## МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ: З НІМЕЦЬКОГО ДОСВІДУ

Удовиченко Н.К.

*У статті розглядається важливість мотиваційно-ціннісного компонента у виборі професії вчителя, розвитку його діяльній професійній компетентності, його успішній роботі в школі та уникненні синдрому “вигорання” вчителя.*

*Ключові слова: професіоналізм, компетентність, кваліфікація, професійний розвиток.*

*В статье рассматривается важность мотивационно-ценностного компонента в выборе профессии учителя, развитии его деятельностной профессиональной компетенции, успешной работе в школе и избежании синдрома “сгорания” учителя.*

*Ключевые слова: профессионализм, компетентность, квалификация, профессиональное развитие.*

Сучасне реформування освітньої галузі внаслідок корінних соціально-економічних, культурних змін неможливе без розвитку професіоналізму вчителя. Дослідження успішності учнів PISA та DESI показали, що фахові, фахово-дидактичні компетентності вчителя особливо важливі для зростання успішності учнів. Разом з тим суттєвими чинниками удосконалення якості та успішного управління шкільною освітою є здатність учителя до соціальної взаємодії, вміння поводити себе у неоднорідному полікультурному середовищі. Успішний, самореалізований учитель відрізняється від менш успішного не лише фаховими або педагогічними знаннями та вміннями. Особистісні якості вчителя є ключовими компонентами його професійної компетентності, в межах якої ми розглянемо цінності і мотивацію вибору професії вчителя та його професійної діяльності.

Метою статті є розкриття мотиваційно-ціннісного аспекту професійної компетентності вчителя в Німеччині. Підготовка вчителів у цій країні відбувається переважно в університетах, лише в землі Баден-Вюртемберг – у педагогічних вищих навчальних закладах, і вчитель посідає високий соціальний статус державного службовця.

Спектр потреб особистості, згідно з ученням американського психолога А. Маслоу, надзвичайно широкий. Індивід має цілу систему різноманітних потреб: фізіологічних, інтелектуальних, соціальних тощо. Особистий інтерес є первинним і найглибшим із-поміж економічних інтересів. Інтереси приводяться в дію певними мотиваційними механізмами. Отже, причиною, що спонукає до діяльності, спрямованої на задоволення певних потреб, є мотив. Зацікавленість людини має місце, коли під впливом стимулів і мотивів відбувається реалізація її інтересів [4, с. 212].

Мотиви пов'язані з духовними світоглядними основами особистості, ступенем розвиненості економічної свідомості та культури людини. Мотиви – це стимули, які пройшли крізь свідомість людини, тобто самостимули. Система стимулів виявляється для людини через її внутрішні особистісні мотиви.

У структурах професійної компетентності, проаналізованих нами, важливим компонентом виокремлюються цінності та мотивація. Так, російська дослідниця А.К.Маркова вбачає в понятті *модель фахівця* інтеграцію двох сторін професіоналізму: стан мотиваційної сфери та стан операційної сфери. В моделі спеціаліста, на її думку, відображені обсяг та структура професійних і соціально-психологічних якостей, знань, умінь людини, які характеризують її як члена суспільства [3, с. 39–41]. В акмеології *професіоналізм* розглядається не лише як умова досягнення високих результатів, але і як успішність реалізації людини в житті, ставлення людини до праці та стану своїх професійно важливих якостей. Суміжним до поняття *професіоналізм* є поняття *компетентність*. Як зазначає М.Т.Лут, метою компетентнісного підходу є забезпечення вищої мобільності випускників в умовах мінливого ринку праці, тому компетентнісна модель фахівця менш жорстко прив'язана до конкретного об'єкта і предмета праці [2, с. 97].

Поняття *компетентність* у професійній педагогіці, яке набуло поширення в кінці ХХ століття, є ширшим за поняття *кваліфікація*. Воно означає не лише професійні знання, навички й досвід у певній спеціальності, а й ставлення до справи, здатність ефективно використовувати знання й уміння, а також особистісні якості для досягнення необхідного результату на конкретному робочому місці в даній робочій обстановці. Компетентність – це реальна здатність досягти мети чи результату, тоді як квалі-

фікація є лише потенційною здатністю виконувати завдання певної професійної діяльності.

Німецькі дослідники І.Ботц і Т.Гартман розглядають процес формування компетентностей як розвиток здібностей, а також зміну норм і цінностей. Вони підкреслюють відносність звичного для поняття *кваліфікація* інструментарію вимірювання та оцінювання, які обмежують його змістове розширення. Вчені вказують на суттєві ознаки, які складають компетентність: суб'єктивність, загальність, здатність того, хто навчається, до самоорганізації, різноманітність принципово необмежених індивідуальних діяльностей [5, с. 23].

Нашу увагу привернула дефініція “компетентнісна модель, характеристика, профіль”, яку німецькі дослідники використовують аналогічно до поняття *діяльнісна професійна компетентність* і під якою розуміють комплекс діяльнісних, особистісних та когнітивних компетентностей, які вказують на відповідні передумови виконання певного оперативного і діяльнісного поля. В кожній професійній сфері виділяють власну компетентнісну характеристику, наприклад, компетентнісна характеристика вчителя, викладача вищого навчального закладу тощо [6, с. 1].

Діяльнісну компетентність німецькі дослідники розглядають як здатність індивіда вести себе, застосовувати свої знання та вміння у професійних, суспільних та приватних ситуаціях, в умовах нормативних і ціннісних змін відповідно до суті справи, виважено, а також відповідально стосовно себе та суспільства. Це здатність до співпраці, передачі знань та інформації, вміння вирішувати проблеми, приймати і реалізувати рішення. Компонентами діяльнісної професійної компетентності німецькі педагоги виділяють фахову, методичну, соціальну та особистісну компетентності. Кожну з них можна розглядати, в свою чергу, як комплекс різноманітних специфічних складових [5, с. 23].

У процесі виявлення та оцінки компетентності необхідно зважати на мотиваційно-ціннісний компонент професійної компетентності фахівця. За умов відсутності належної мотивації або особистісної цінності людина не виявляє компетентності у вирішенні проблем, але це ще не означає, що вона некомпетентна.

Учитель має усвідомлювати цінності, ідеали, цілі своєї роботи. Вони базуються на переконанні в тому, що суспільству необхідно піклуватися про молоде покоління вихованих та освічених людей. Учитель повинен усвідомлювати цінності своєї діяльності у конкретній організації, має розуміти користь від своєї професійної діяльності у кожному конкретному випадку, він повинен мати бажання здійснювати професійну діяльність.

Про взаємозв'язок професіоналізму з професійно-етичними вимогами писав свого часу М.Вебер, коли вибудовував модель раціональної бюрократії, для якої характерним є високий професіоналізм працівників, слідування чітким, у тому числі професійно-етичним правилам, відокремлення управління від політики та вимога служіння не певним особам, а закону.

На думку німецького мислителя, справжній професіонал вирізняється морально обґрунтованими мотивами, які спонукають його до діяльності. До

цих мотивів належать безкорисне служіння справі, слідування професійному покликанию та сповідання етики відповідальності за реалізацію суспільного блага [1, с. 653].

Згідно з теорією професійної придатності, людина шукає оточення, яке дозволяє їй реалізувати свої установки та цінності, виконувати відповідні їй здібностям завдання і ролі. Якщо напрям обраний згідно з інтересами, навчання приносить задоволення, адаптація студента відбувається швидко і безболісно, він долає всі труднощі навчання. Успіх навчання та роботи вчителя зумовлюють соціальна (перевага надається діяльності навчання, піклування) та підприємницька орієнтація (діяльності, які передбачають керування, вплив, маніпулювання іншими людьми). В цілому здатність до навчання і професії вчителя визначають три особистісні якості: комунікабельність, психічна стабільність та самоконтроль.

*Емоційна компетентність* учителя, яка стала предметом низки психолого-педагогічних досліджень у Німеччині, полягає в здатності впоратися з власними почуттями та почуттями інших, а також у вмінні оцінити їх правильно в конкретному контексті, щоб у такий спосіб уникнути конфліктів і стресів. Слід зазначити, що концепція емоційної компетентності була розроблена американськими вченими П.Саловеєм та Дж.Майером, розвинута Д.Гулменом і використовується синонімічно до поняття *емоційний розвиток* [7; 8]. П.Саловеї та Дж.Майер поділили емоційний розвиток на 4 сфери: сприйняття емоцій, використання емоцій для підтримки мислення, розуміння емоцій і управління емоціями. Вміння оперувати емоціями визначає високий рівень емоційного розвитку. На думку Д.Гулмена, емоційну компетентність складають уміння добре розуміти та розпізнавати власні та чужі почуття, мотивувати себе, а також упоратися з власними емоціями і управляти ними у стосунках з іншими [8, с. 387].

Німецькі спеціалісти не залишають поза увагою і *проблему емоційного вигорання* вчителя. Так, у Німеччині було проведено низку досліджень з метою виявлення причин, що зумовлюють це явище, серед яких слід назвати дослідження Й.Бауера та Т.Унтербрінка, У.Шааршмідта, а також У.Рауіна.

Як вважає німецький психолог Й.Бауер, виховання відбувається у межах емоційної сфери, тому вчитель має повністю віддатися своїй справі, лише справжня особистість може переконати дитину. Професія вчителя подібна до професії лікаря, психотерапевта, адвоката, медсестри, тому поруч із фаховими компетентностями необхідні яскраві особистісні якості, гнучке реагування на мінливі шкільні ситуації: розвинена інтуїція, розуміння особистості учня, витривалість, уміння долати конфлікти. Професія вчителя вимагає балансу, оскільки учням потрібне як розуміння, так і керування.

Дослідження Й.Бауера та Т.Унтербрінка показало тісний зв'язок між здоров'ям учителів, їх емоційним станом та агресивною невдоволеною поведінкою учнів, батьків. Згідно з результатами дослідження, 43% вчителів зазнали протягом року грубість, зухвалість учнів, 4% – загрозували насильством, 1,4% вчителів пережили фізичні напа-

ди. Вчені дійшли висновку, що причиною безпорадності вчителів є недостатня підготовленість до негативної поведінки учнів. Хто не може долати проблеми, швидко зношується та вигорає сам [11].

У дослідженні, проведеному німецьким педагогом Е.Терхартом, були виявлені такі чинники перевантаження вчителя, як: організаційні (щоденне навантаження, шум) – 50,3%, проблеми з учнями – 47,9%, методико-педагогічні проблеми – 43,8%, проблеми з керівництвом – 31,5%, проблеми з колегами – 28,5%, проблеми з батьками 22,7%, власні надмірні вимоги – 8,1% [12, с. 157].

Німецький психолог У.Шааршмідт занепокоєний результатами свого дослідження щодо психологічного навантаження вчителів та наголошує на необхідності проведення негайних заходів, що сприяють покращенню їх здоров'я, оскільки велика кількість представників цієї професії належить до так званої групи ризику і переживає емоційне виснаження, демотивацію, незадоволеність, антипатію до учнів, низьку захисну спроможність щодо конфліктних ситуацій. Дослідник вбачає причини такого становища у недоліках підготовки вчителів, у недостатній професійній мотивації, у нерозвиненості соціально-комунікативних компетентностей. На думку У.Шааршмідта, під час підготовки вчителя необхідно в першу чергу враховувати придатність кандидата на цю посаду й орієнтувати на вимоги професійної діяльності [13]. Вчений розробив опитувальник для тих, хто хоче пов'язати своє життя з професією вчителя, в основі якого лежить не лише власна самооцінка кандидата на навчальне місце, але й оцінка його особистості іншими. Опитувальник складають блоки суттєвих вимог до особистості вчителя, які вміщують по три питання. Згідно з опитувальником У.Шааршмідта, основними вимогами до особистості вчителя є: радість від спілкування з дітьми та підлітками; здатність долати невдачі; готовність прийняти відповідальність; почуття гумору; фрустраційна толерантність; жага нових знань; сильний голос; здатність досягати мети у соціально-комунікативних ситуаціях; гнучкість; соціальна чуттєвість; готовність до важкої праці; дидактичне вміння; впевненість під час прилюдних виступів; здатність розслабитися; красномовство; стабільність під час емоційних навантажень; здатність мотивувати інших; привітність і сердечність; уміння раціонально працювати; професійне натхнення та ідеалізм [9].

Залежність успішності роботи вчителя від мотивації його професійного вибору стала предметом довготривалого дослідження німецького педагога У.Рауіна, в основі якого використаний підхід швейцарського дослідника Фр.Озера до професійної діяльності компетентності вчителя. Її складовими Озер розглядає професійне знання (фахове, фахово-дидактичне, педагогічне знання, знання взаємодії та консультативне знання, діагностичну компетентність та вміння пояснювати матеріал), переконання і цінності, мотиваційні орієнтації та саморегулятивні вміння [10, с. 61]. У.Рауін розрізняє три типи студентів, які обрали педагогічну освіту: зацікавлені, група ризику, прагматики. У групі

ризик (27%) студенти скептично оцінюють свої особистісні якості, погано адаптуються до навчання, незадоволені ним. Зацікавлені (38%) студенти оцінюють витрачений на навчання час набагато вище від інших, вони активно працюють на семінарах, співпрацюють із колегами, відхиляють гедоністичні мотиви вибору навчання, отримують від нього задоволення. У 35% студентів педагогічного напрямку навчання переважають прагматичні мотиви. У дослідженні наголошено, що велика частина непридатних студентів влаштовується на роботу. Отже, не лише природжені вихователі стають учителями, але й прагматики, і гедоністи. Ці результати дослідження руйнують погляди щодо вираженої педагогічної етики як передумови вчительської професії, висловлені у 20-ті роки німецьким педагогом Е.Шпрангером. У сучасній реальності необхідні діяльнісні компетентності можуть бути розвиненими достатньою мірою і з іншими особистісними якостями та мотивами [10, с. 62]. Через 4 роки роботи 10% опитаних визнали вимоги вчительської роботи надмірними. 60% тих, хто почував себе неготовими до вимог професії, були ще під час навчання мало зацікавленими. У.Рауін доходить висновку, що той, хто "вигорає, скаржиться на надмірні вимоги, але ж він ніколи і не горів". Тому німецький дослідник вважає за необхідне: прогнозувати на ранніх етапах навчання типові ризики; інвестувати у консультування щодо вибору напрямку навчання; контролювати з боку школи висновки про придатність учителя, адже вона є замовником спеціалістів; розробити більш ефективні засоби і процедури встановлення професійної придатності, ніж сучасні державні екзаменати; ліквідувати статус службовця для вчителів [10, с. 64].

У порівнянні з німецьким досвідом підготовки кадрів для середньої освіти ми доходимо висновку, що в Україні надзвичайно мало уваги надається психолого-соціальному консультуванню щодо вибору професії, тому переважна кількість студентів не усвідомлює, не ідентифікує себе з роллю вчителя. Хоча, як показало психологічне дослідження О.П.Щітки моніторингу адаптації студентів 1–2 курсів Ніжинського державного університету ім. М.Гоголя до навчання, рівень задоволеності навчанням першокурсників факультету іноземних мов високий (56%) та середній (26%). Уже на 2 курсі навчання цей рівень змінюється – переважає середній (76%), а високий рівень задоволеності складає лише 5%. У центрі уваги студентів є звичайно фах, заради оволодіння яким і вступає на навчання більшість сучасних студентів. А після проходження практики у школі на 4 та 5 курсах бажання працювати за спеціальністю має дуже обмежена кількість студентів. Звичайно, слід узяти до уваги соціальний статус українського вчителя у порівнянні з німецьким, умови праці та рівень матеріального забезпечення.

Отже, високий рівень мотивації та ціннісних орієнтацій відіграють суттєву роль не лише у виборі педагогічного напрямку навчання, але і в розвитку професійної компетентності вчителя, який зможе успішно працювати довгі роки в школі, уникаючи синдрому "вигорання".



## Література

1. Вебер М. Политика как призвание и профессия / М. Вебер // Избранные произведения / [пер. с нем. / сост., общ. ред. и послесловие Ю. Н. Давыдова; предисл. П. П. Гайденко]. — М. : Прогресс, 1990. — С. 644—706.
2. Лут М. Т. Навчально-методичний комплекс дисципліни. Нормативні засади. Варіанти побудови / М. Т. Лут // Наука і методика: зб. наук.-метод. пр. / [редкол. : А. Ф. Гайчук та ін.]. — К. : Аграрна освіта, 2007. — Вип. 9. — С. 93—99.
3. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М. : Междунар. гуманит. фонд “Знание”, 1996. — 308 с.
4. Психологічна енциклопедія / [упорядник О. М. Степанов]. — К. : Академвидав, 2006. — 424 с.
5. Bootz I., Hartmann Th. Kompetenzentwicklung statt Weiterbildung? Mehr als nur neue Begriffe // DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. — 1997. — Nr. 4. — S. 22—26.
6. Brendel, S., Eggensperger, P., Glathe A. Das Kompetenzprofil von HochschullehrerInnen // Zeitschrift für Hochschulentwicklung. — 2006. — Jg. 1. — Nr. 2 (Juni). — S. 1—29.
7. Goleman D. Emotionale Intelligenz / D. Goleman. — Мюнхен : Hanser-Verlag, 1996. — 423 s.
8. Goleman D. EQ: Der Erfolgsquotient / D. Goleman. — Мюнхен : Hanser-Verlag, 1999. — 437 s.
9. Hertl S. Fit für den Lehrerberuf / S. Hertl, U. Schaaschmidt. — Режим доступу: URL: [www.vbe.de/fit-fuer-den-lehrerberuf.html](http://www.vbe.de/fit-fuer-den-lehrerberuf.html)
10. Rauin U. Im Studium wenig engagiert – im Beruf schnell überfordert / U. Rauin // Forschung Frankfurt. — 2007. — No. 3. — S. 60—64.
11. Taffertshofer B. Was Lehrer krank macht. Das räubernde Klassenzimmer / B. Taffertshofer. — Режим доступу: <http://www.sueddeutsche.de/jobkarriere/192/447926/text>
12. Terhart E. Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. — Frankfurt am Main : Lang, 1994. — 283 s.
13. Schaarschmidt U. (Hrsg.) Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes / U. Schaarschmidt. — Weinheim : Beltz, 2005. — 172 s.

---

### MOTIVATIONAL-VALUE COMPONENT OF THE TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCE: GERMAN EXPERIENCE

**N. Udovichenko**

The article addresses the impotence of the motivational-value component in the choice of teaching as a career, development of teachers' professional competence, their successful work at school and avoiding the syndrome of professional “burn-out”.

Key words: professionalism, competence, qualification, professional development.

УДК 371:134(48)

## **ХАРАКТЕР ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ СКАНДИНАВСЬКИХ КРАЇН І ФІНЛЯНДІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО І ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ**

**Жерноклеєв І.В.**

*У статті розкриваються основні складові державної політики Північних країн Європи (Скандинавських і Фінляндії) щодо підготовки майбутніх учителів трудового і професійного навчання учнів. Також розглядаються деякі національні особливості удосконалення педагогічної освіти у зазначених країнах на сучасному етапі їх розвитку.*

*Ключові слова:* скандинавські країни, державна політика, підготовка майбутніх учителів, вчитель трудового і професійного навчання.

*В статье раскрываются основные составляющие государственной политики Северных стран Европы (Скандинавских и Финляндии) относительно подготовки будущих учителей трудового и профессионального обучения учащейся молодежи. Также рассматриваются некоторые национальные особенности совершенствования педагогического образования в указанных странах на современном этапе их развития.*

*Ключевые слова:* скандинавские страны, государственная политика, подготовка будущих учителей, учитель трудового и профессионального образования.

У сучасних умовах вища освіта – це не просто завершальний етап традиційної системи освіти, а найважливіша складова розвитку людських ресурсів для будь-якої країни світу в цілому, яка забезпечує не тільки підготовку спеціалістів для всіх сфер народногосподарського комплексу з високим рівнем кваліфікації, необхідним на всіх ринках праці, але і свідомих громадян, які впливають на розвиток усього суспільства. Вища освіта у ХХІ столітті більше не є споживчим благом, доступним тільки для еліти, вона являє собою важливий елемент економічної діяльності країни і один з основних факторів, що визначають життєві можливості людини. Однак вища освіта потребує значних фінансових витрат і тому конкурує з іншими сферами, що вимагають невідкладної державної підтримки. Саме з цього починається державна політика у галузі освіти у кожній окремо взятій країні.

Термін “державна політика у галузі освіти”, або просто “державна політика”, отримав своє місце в ряді таких термінів, як “внутрішня політика”, “зовнішня політика”, “економічна політика”, “науково-дослідна політика”. Так, О.І.Галаган визначає, що “Державна політика в галузі освіти – це спрямовуюча і регулююча діяльність держави у сфері освіти, здійснювана нею для досягнення конкретних стратегічних цілей і вирішення завдань загальнодержавного або глобального значення. Вона виз-

начається на вищому рівні державної влади і реалізується за допомогою законів, указів, постанов уряду, загальнодержавних і міжнародних програм, міжнародних актів, а також шляхом залучення у процес її реалізації всіх зацікавлених представників суспільства (учнів, їхніх батьків, працівників освітніх установ, роботодавців), засобів масової інформації, суспільних і професійних асоціацій, союзів і інших впливових сил суспільства” [1].

У більшості розвинених країн Західної Європи протягом останніх двох століть не припиняється пошук шляхів удосконалення підготовки учнівської молоді до трудової і професійної діяльності. Ця проблема, зокрема у Скандинавських країнах і Фінляндії, є предметом турботи не тільки освітян і суспільства, але насамперед, державних органів. Тут слід уточнити, що коли ми говоримо про Скандинавські країни, слід мати на увазі Данію, Ісландію, Норвегію, Швецію і автономні області – Фарерські острови, Гренландію й Аландські острови. Фінляндія хоча географічно і знаходиться на Скандинавському півострові, лінгвістично до цих країн не відноситься. Однак, якщо наводити термін “Північні країни Європи” – у такому разі правомірно говорити про Скандинавські країни і Фінляндію. Скандинавські країни дуже різні з багатьох точок зору, однак коли їх розглядати як представників одного регіону, то відчувається співтовариство, яке

існує не стільки через географічне розташування, скільки через загальну історію, культуру, менталітет, схожість мов. Багато століть ці країни були пов'язані між собою і до деякої міри мали загальне культурне життя. Скандинавське мовне співтовариство ґрунтується також на тому, що датська, шведська й норвезька мови настільки схожі, що якщо ви знаєте одну з них, то ви можете розуміти дві інші теж. Країни співпрацюють на парламентському, політичному і громадському рівнях через створену ще півстоліття тому (для координації цього співробітництва) Раду Північних Держав (Nordic Council, утворену у 1953 р. Данією, Швецією, Норвегією й Ісландією, до яких через три роки приєдналася Фінляндія), яка і зараз продовжує відігравати ключову роль у визначенні й проведенні погодженого оптимізованого, з усіх точок зору, курсу на технічний, індустріальний і суспільний прогрес кожної держави окремо і регіону в цілому [6, с. 13].

Розуміючи значення трудової, а в наш час технологічної освіти для економічної стабільності суспільства уряди держав Північної Європи виділяють на її розвиток значні кошти, а також створюють умови, що стимулюють бізнес до підтримки технологічної освіти школярів.

Іншою сферою сучасних тенденцій освітнього реформування Скандинавських країн і Фінляндії стає уточнення й остаточне формулювання освітньої політики. В її основі програма або концепція “державного” бачення основних напрямів, проблем і пріоритетів освітнього розвитку країни, а також пропозиції щодо стратегії реформування системи освіти і шляхів її вирішення. Проблема реформування освіти посідає в планах розвитку Північних країн пріоритетну позицію у державному плані розвитку. Показовим щодо реформи в освіті є досвід Фінляндії, де після дискусій фахівців і дуже ґрунтовного вивчення практики всіх розвинених країн було вирішено піти не на “косметичне” поліпшення діяльності наявної у середині 80-х років системи професійної освіти майбутніх педагогів, а на її сутнісне реформування, перетворення її на сучасну вищу освіту, що передбачало масову підготовку професіоналів високого класу підвищення професійного рівня вчителів і уніфікацію стандартів їх освіти [9].

Варто зазначити, що підхід до планування значних змін та удосконалень у вищій освіті залежав, насамперед, від політичного устрою певної держави, точніше, від наявної системи управління і розподілу повноважень. На думку вітчизняних вчених-педагогів, у Північних країнах Європи ще з 70-х років ХХ століття сформувався стандарт організації і втілення трансформацій систем освіти чи її частин за такими основними етапами:

1. Ініціатором чергової реформи, як правило, ставав уряд, який отримував свої повноваження після чергових парламентських чи президентських виборів. Уряд розпочинав свою діяльність із проголошення плану діяльності в економіці та інших сферах суспільного життя. Система освіти у цьому плані мала підпорядковане значення і розглядалася найчастіше як допоміжний засіб утілення політично-економічних заходів. Проект діяльності уряду містив елементи з різними термінами планування

й утілення, включаючи у додаток розрахунок необхідних ресурсів і перелік тих інстанцій, які мали відповідати за втілення.

2. Зазначений проект направлявся до парламенту, де відбувалося його обговорення і затвердження народними обранцями. Зміни освітньої частини рідко були значними, оскільки депутати, як правило, не мали достатніх знань стосовно планування освіти, яке було сформульоване в загальному.

3. Прийнятий парламентом план дій уряду надалі був основою для формування міністром освіти деталізованого плану розвитку одного лише освітнього сектору чи його частини, який передбачав кроки і заходи для досягнення цілей середньої і віддаленої перспективи. План в усіх його частинах створювали підрозділи Міністерства освіти, а обговорення проводилося переважно лише серед освітян без участі широкої громадськості. Головним арбітром могли виступати Національна рада з реформування освіти чи інший орган, склад якого затверджувався вищими законодавцями й адміністраторами країни. Отже, країна отримувала деталізований план змін, який складався з загальної частини і кількох додатків.

4. Залежно від рівня демократичності країни паралельно “тіньовий уряд” чи інші впливові політичні організації (найбільші опозиційні партії, професійні чи інші асоціації тощо) могли брати участь у створенні альтернативних планів, що найчастіше стосувалися не всієї системи освіти, а частини, яка, на думку цих груп учасників, більше від усіх інших потребувала змін та удосконалення. Досить часто уряд чи парламент створювали різноманітні підкомісії чи дослідні групи, які фінансувалися з бюджету і мали завдання – провести аналіз діючої освітньої системи з метою знаходження шляху вирішення найбільш складних чи суперечливих проблем. Доповіді цих груп та органів направлялися у той же орган, який аналізував і затверджував план-проект Міністерства освіти. Затверджені плани і доповнення до них надалі обмежувалися постановами державних органів, які визначали статті отримання ресурсів, відповідальні органи та інституції, персональних відповідальних осіб, виконавців.

5. Ці постанови розглядалися вищими наглядовими органами (радою чи комісією з реформ та ін.) і набирали чинності закону після затвердження визначеним для цього органом (парламентом, президентом чи тією ж комісією з реформ, якщо вона мала відповідні повноваження).

6. Етап виконання кожного разу передбачав заходи з моніторингу цього проекту, накопичення й аналіз кількісних даних, які давали змогу зробити необхідні висновки щодо успішності чи неуспішності здійснення проекту, який так довго готували й уточнювали [5, с. 14].

Як результат реалізації такого проекту освітня система Фінляндії стала піонером серед Північних країн у побудові гуманного і стабільного інформаційного суспільства. Це обумовило, наприклад, подальший розвиток електронних послуг, культурного та інформаційного забезпечення, щоб вони стали легкокерованими і безпечними у користуванні для всіх людей (як за допомогою персонального комп'ютера, так і мультимедійного телевізо-

ра, мобільного зв'язку), залишаючись при цьому втіленням егалітаризму. Варто також зазначити – це нова система, створена зусиллям волі останнього покоління. Найбільший особистий внесок у її створення вніс Ерккі Ахо (Erkki Aho), генеральний директор Національного Управління Освіти з 1972 по 1992 р. На думку Ахо і його колег, ключем до реформ була підготовка вчителів. У Фінляндії вчителювання завжди було статусною професією, але тепер воно стало ще більш престижним. (Сьогодні конкурс у педагогічні інститути становить 10 чоловік на місце.) Продовжуючи реформування, фінський уряд здійснив масштабну Програму інформаційного суспільства в усіх галузях управління. У 90-х роках завдяки додатковій підтримці держави фінські навчальні заклади були обладнані комп'ютерами й підключені до інформаційних мереж. Поставлені технічні цілі практично вже досягнуті, і основні зусилля сьогодні спрямовані на розробку інформаційного змісту, освіту вчителів і вигідне користування інформаційними мережами [3].

У 1999 р. було впроваджено п'ятирічний план фінського уряду у галузі освіти. Його основна мета – впровадження елементів Болонської моделі у фінську систему освіти та активна участь Фінляндії в створенні єдиного європейського освітнього простору. Восени 2000 р. Міністерством освіти була створена робоча група з розробки маркетингової стратегії для вищої освіти. У Фінляндії нове законодавство, що відповідає Болонській декларації, набуло чинності в серпні 2005 р., хоча на практиці всі його принципи вже були впроваджені. Цей короткий огляд системи освіти Фінляндії дозволяє провести паралель між її інституціональною будовою, реалізованою Міністерством освіти політикою “вирівнювання шансів” і тими досягненнями в сфері шкільного навчання, університетського розвитку, про які було згадано вище. Починаючи з 2000 р., Фінляндію, за словами заступника міністра освіти цієї країни Я.Райанена, відвідали більше ста іноземних делегацій – керівники, аналітики, викладачі й експерти в галузі освіти. Основна мета подібних візитів – дослідження фінського досвіду взаємодії шкільного й вишівського сегментів освіти. Успіхи Фінляндії в дослідженнях PISA-2000, PISA-2003 і PISA-2006 змушують дослідників ще раз звернутися до проблеми якості освіти, але цього разу поставити її ширше – включивши в розгляд проблеми зв'язку університетського і шкільного навчання. Коментуючи високі показники шкільного навчання останніх років, представники Міністерства освіти Фінляндії назвали кілька причин, серед яких – налагоджена система підготовки вчителів, розвинена служба підтримки учнів і специфіка шкільної програми [7].

Стратегічні питання вищої освіти у Швеції вирішують риксдаг і уряд, визначаючи її цілі, встановлюючи директиви і виділяючи асигнування. Сфери освіти і науки перебувають у компетенції Міністерства освіти і науки Швеції. Центральним відомством, що займається питаннями вищої освіти, є Державне управління вищої освіти, однак університети та інші вищі навчальні заклади мають статус автономних органів адміністрації, що самостійно визначають, серед іншого, зміст своїх освітніх програм [8].

У Скандинавських країнах, де оцінка завжди була вимогою уряду, вектор розвитку оцінки вищої освіти також спрямований у бік самооцінки і залучення в процес оцінки самого вищого навчального закладу. У Данії, Ісландії і Фінляндії процес оцінки вищої педагогічної освіти усе більше зрушується у бік повної відповідальності навчальних закладів за регуляцію власної діяльності, при якій уряд відіграє допоміжну роль. Уряд Норвегії контролює діяльність навчальних закладів, що здійснюють професійно-педагогічну підготовку вчителів, у той же самий час підтримує процес їхнього відновлення. У цей час Міністерство освіти, науки і церкви, визначаючи стратегії реформування системи педагогічної освіти, керується реальною інформацією про потреби суспільства й індивідуальних запитів особистості [10].

У ході політичних, соціальних змін, що відбуваються у суспільствах Північних країн, де їх діючі моделі систем педагогічної освіти взагалі і підготовки вчителів трудового і професійного навчання зокрема набувають з кожним роком ряду спільних для них рис: багаторівневості, децентралізація, управління освітніми установами, що здійснюють підготовку шкільних учителів; модульність, гнучкість, варіативність навчання, орієнтація освітнього процесу на особистісний розвиток студентів.

Для задоволення попиту на високоосвічену робочу силу у різних галузях економіки уряди Скандинавських країн і Фінляндії через відповідні державні інституції реалізують програми сприяння розвитку трудового і професійного навчання учнівської молоді. За допомогою таких програм у вищих планомірно удосконалюються наукові, матеріально-технічні і навчально-методичні бази підготовки майбутніх учителів трудового і професійного навчання. У цих діях відображається державна політика в освітній галузі Північних країн. Провідна лінія цього напрямку – створення умов, за допомогою яких трудова і професійна підготовка учнів висувається у сучасній школі на особливе місце. Їм надається велике значення в загальній системі виховання та освіти майбутніх громадян, вони є незамінним додатковим засобом, що сприяє повноті розвитку розумових сил і здатностей учнів, що сприяють вихованню формальних якостей дітей, соціальних звичок і необхідних сучасній людині технічних навичок. Особлива вимога, яка ставиться до майбутніх учителів трудового і професійного навчання з огляду на державну освітню політику у Північних країнах Європи, – це бути професійно готовими до рівня розвитку сучасного рівня науки і виробництва, до здійснення розвитку розумових здатностей учнів, необхідності виробити в дітях ясність пізнання предметів і явищ навколишнього світу, закріпити у пам'яті учнів яскраві і цілісні образи, які у подальшому стали матеріалом для здорової реальної творчості, для порівнянь, вироблення наукових понять і розуміння закономірності явищ. При цьому державні і муніципальні рішення у Скандинавських країнах і Фінляндії спрямовуються насамперед на передачу культурної спадщини наступним поколінням, постійне набуття нових знань і вмій і поповнення ними вже на-

явного суспільного потенціалу. Для цього вчителі трудового та професійного навчання через навчання розвивають у своїх вихованців уміння критично оцінювати світ, мислити і творити [2, с. 4].

Посилення впливу держави на систему вищої освіти, підвищення вимог до фахівця і його положення на ринку праці обумовило одну із провідних тенденцій університетської освіти – реформування освіти відповідно до розвитку суспільства і світових тенденцій. Програми вищої педагогічної освіти для майбутніх учителів трудового і професійного навчання забезпечують їх професійну компетентність, і більшість із них орієнтується безпосередньо на конкретні робочі місця своїх вихованців на трудовому ринку.

Пояснюючи високі освітні досягнення своїх держав, наші скандинавські і фінські колеги найчастіше наводять наступні фактори: у кожній із Північних країн Європи реформування освіти вчасно було визнано найважливішим елементом державної політики, центральним завданням і передумовою подальшого розвитку суспільства;

особлива увага приділяється підготовці педагогічних кадрів, підвищенню їхньої кваліфікації і допомоги в організації освітнього процесу; держава звільнила свої начальні заклади від прискіпливого нагляду і дрібної опіки; учні довше навчаються разом, а їхній розвиток здійснюється на принципах особистісно орієнтованого навчання; у всіх вищезазначених країнах прийняті національні освітні стандарти; школи одержують потужну зовнішню підтримку, але мають необхідну автономію у навчальному процесі і самоврядування [1, с. 9].

Отже, Північні країни Європи спрямовують свою державну політику на те, щоб сформувати вільну, творчу особистість, технічно і технологічно грамотну, здатну бути корисною суспільству. Пріоритет формування особистості майбутніх учителів трудового і професійного навчання обумовлює вибір їх викладачами технологій організації педагогічного процесу, що дозволяють не тільки здійснювати теоретичну і практичну підготовку, але створювати необхідні умови для розвитку їхніх потенційних можливостей.

### Література

1. Галаган А. І. Порівняльна характеристика принципів освітньої політики Росії і деяких закордонних країн / А. І. Галаган // Соціально-гуманітарні знання. — С. 186—187.
2. Загвоздкин В. Секрет финского успеха / В. Загвоздкин // Народное образование. — 2006. — № 4. — С. 23—27.
3. Кайзер Р. Почему мы не можем быть как финны? / Р. Кайзер. — USA : Common Dreams. — 2005. — 58 р.
4. Кларк М. Технология образования или педагогическая технология / М. Кларк // Перспективы. — 1983. — № 2. — С. 77—93.
5. Методы системного педагогического исследования : [учеб. пособие] / [под ред. А. В. Кузьминой]. — Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1980. — 172 с.
6. Ушаков К. Характер – нордический / К. Ушаков. — Режим доступа: <http://offline.cio-orld.ru/2004/31/36988/>
7. Alamdki A. Trends in Technology Education in Finland (Publication Series B. Research Reports No. 233). The University of Turku Turku, Finland. 1999. — 56 p.
8. Borg K. What is slojd / K. Borg // Tradition in transition. — 2006. — № 2—3. — С. 18—21.
9. Teacher education in Finland. Present and future trends and challenges / Tella Ed. // Studia Pedagogica, Helsinki : 2000. — № 11. — P. 21—43.
10. Higher Education in Norway. — Naic, 1996. — 72 p.
11. The competence reform: Measures and national funding policies for lifelong learning in higher education in Norway. — Oslo, 2003. — 10 p.
12. Science and technology education and national development / [introd. by R. W. Morris]. — Paris : UNESCO, 1983. — 197 p.
13. Skoie H. Faculty involvement in research in mass higher education: Current practice and future perspectives in the Scandinavian countries / H. Skoie // Science a. publ. policy. — Guildford, 2000. — Vol. 27, № 6. — P. 409—419.
14. Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA Teilnehmerstaaten. Bildungsreform, Band 2/ Bundesministerium für Bildung und Forschung. — Bonn : 2003. — P. 102—103.

---

## THE CHARACTER OF SCANDINAVIAN COUNTRIES AD FINLAND STATE POLICY IN THE LABOUR AND PROFESSIONAL TRAINING TEACHERS PREPARATION

J.Zhernokleev

In article is describe main forming of the state politics of the European North countries (Scandinavian and Finland) for preparing the future teachers of labour and professional education. Also, some national particularities of the improvement of the pedagogical formation are considered in specified country on modern stage of their development.

**Key words:** Scandinavian countries, state policy, future teachers' preparation, labour and professional training teacher.

УДК 37.013.74

## УПРОВАДЖЕННЯ КУРСІВ З ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ. РЕФЛЕКСІЯ ПОЛЬСЬКОГО ДОСВІДУ

Базелюк В.Г.

*У статті розкрито досвід Центрального осередку вдосконалення вчителів та польських загальноосвітніх навчальних закладів з упровадження курсів з євроінтеграції та європейського освітнього виміру.*

*Ключові слова:* євроінтеграція, європейський освітній вимір, євроклуб.

*В статье раскрыто опыт работы Центрального института усовершенствования учителей и польских общеобразовательных учебных заведений по внедрению курсов с евроинтеграции и европейского изменения образования.*

*Ключевые слова:* евроинтеграция, европейское измерение образования, евроклуб.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** Необхідність вивчення і впровадження в практичну освітянську діяльність досвіду впровадження курсів з євроінтеграції обумовлена прагненням нашої країни стати рівноправним членом Євросоюзу та забезпечити всім громадянам європейські стандарти життя, мир та безпеку в Європі та усьому світі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на яких спирається автор.** Проблема євроінтеграції присвячені праці І.І.Бабина, Я.Я.Болюбаши, А.Кудіна, М.В.Ларіонової, Л.П.Пуховської, М.Ф.Степка, В.Д.Шинкарука та багатьох інших учених і науковців. Зазначена проблема поставала перед багатьма країнами, які сьогодні є членами Євросоюзу. Але найбільш цікавим і корисним для України є досвід республіки Польща, яка протягом десяти років, відповідно до визначеної мети, розробила та прийняла необхідну законодавчу базу, перебудувала економіку, забезпечила інформування суспільства та успішно розвиває власну країну й бере активну участь у роботі європейських інституцій.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття.** Незважаючи на значну кількість наукових публікацій, присвячених проблемі євроінтеграції, ми можемо констатувати, що досвід республіки Польща, особливо в тій її частині, що присвячена роботі Центрального осередку вдосконалення вчителів та середніх шкіл, ще не вивчено й не описано достатньою мірою.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Метою статті є опис досвіду роботи Центрального осередку вдосконалення вчителів та середніх шкіл щодо впровадження курсів з євроінтеграції та європейського освітнього виміру

в республіці Польща, який є цікавим і корисним для навчальних закладів системи освіти України.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням наукових результатів.** Починаючи з 1989 року після отримання суверенітету, Польща розпочала перехід до ринкової економіки, утвердження демократичної форми правління, що призвело до появи нового аспекту політичного життя – прямування до інтеграції з іншими європейськими країнами. Цей процес не був легким. Як зазначав Томас Мерта: «Інтеграційні процеси – економічні, політичні, культурні, – які в країнах Західної Європи здійснювались протягом довгих десятиліть, в Польщі, з очевидних причин, проходять швидше й, на додаток, одночасно. Це прискорене «дозрівання до інтеграції» не може, однак, обмежуватись пристосуванням до політичних норм та бажань економічних еліт. Воно повинно охопити все польське суспільство, якщо ми хочемо, щоб воно могло дійсно брати участь в прийнятті рішень, що впливатимуть на життя сучасного польського суспільства і багатьох майбутніх поколінь. Такі рішення не повинні бути детерміновані незнанням, необґрунтованим страхом або занадто ідеологізованими мріями. Поляки потребують ґрунтовних знань» [2].

Насамперед, необхідно дати відповідь хоча б на таке просте питання: чому тягнуться до Європи мільйони емігрантів з усього світу?

По-перше, Європа може пишатися чудовим минулим, про це свідчать матеріальні пам'ятники, європейський культурний, технічний, цивілізаційний здобуток: замки і палаци, церкви і монастирі, філософія, література, музика, техніка, а головним чином, європейська політична й економічна культура. Але минуле Європи – це також жахи релігійних і світових війн, збройних конфліктів між династіями, колонізаторські напади тощо. Це в Європі в ХХ столітті зародилися два криваві тоталітарні ре-

жими, і саме європейці розпалили дві найстрашніші світові війни.

Однак попри всі жахи своєї недавньої історії, сьогоднішня Європа є одним із найбільш безпечних, гарних і людських місць у світі. Практично всі народи вражені здатністю європейців виправити свою історію, порвати з прокляттями минулого і будувати майбутнє, спираючись на нові гуманістичні засади.

Українці теж мають стати рівноправними господарями в Європі. Не бідними заробітчанами і прохачами, переповненими історичним жалем і негативними комплексами, а рівноправними партнерами. Але для цього нам потрібно, насамперед, вміти вчитися і вміти працювати. Вчитися є у кого: такі країни, як Німеччина, Франція, Швеція, Італія, Велика Британія і Польща, мають бути взірцем і прикладом для налагодження як політичного, так і економічного життя в нашій країні. Саме досвід цих та інших країн – членів Євросоюзу може допомогти нам здійснити модернізацію освіти, підняти її якість, збільшити ефективність діяльності адміністративного персоналу, а в першу чергу, змінити принцип негативного підбору нашої політичної еліти. Європейський досвід повинен суттєво вплинути на діяльність наших безвідповідальних політичних партій, що, безперечно, повинно призвести до довгоочікуваної зміни поколінь та якісного перелому в політичному і суспільному житті.

Чому саме досвід інтеграції Польщі в ЄС є таким важливим для України? Коли Польща підписала договір про Асоціацію з ЄС, то вже було зрозуміло, що для набуття країною повного членства необхідно мінімум десять років напруженої праці. В результаті так і сталося. За ці роки полякам необхідно було провести багато важливих реформ: перебудувати економіку, побудувати громадянське суспільство, значно змінити і покращити роботу управлінського апарату тощо. Безперечно, проведення таких реформ є необхідним навіть і без перспективи членства країни в ЄС, а лише з метою створення демократичної країни, розвитку ринкової економіки, але її наявність значно прискорила й полегшила їх здійснення. Так може зробити й Україна. Навіть недостатня підтримка з боку інституцій Європейського Союзу, яку ми маємо сьогодні, не повинна гальмувати реформування українського суспільства й політичних сил. Головне не звертати з курсу в напрямку повного членства в Євросоюзі та наполегливо продовжувати реформування.

Оскільки майбутнє об'єднаної Європи, значною мірою, вирішується в школах, то, спираючись на досвід шкіл багатьох європейських країн, і в першу чергу Португалії, в польських школах уже з 1996 р. почали створюватися шкільні європейські клуби. Утворилися вони завдяки ініціативі Центрального Осередку Вдосконалення Вчителів у Варшаві (ЦОВВ), який заохочував і підтримував їх діяльність, постачаючи методичні та дидактичні матеріали. Діяльність Центрального Осередку в цій сфері виявилася надзвичайно важливою і корисною. Це не була одноразова акція. ЦОВВ як інституція що реалізує освітню політику польського уряду, брав активну участь у розвитку **європейського освітнього виміру** і був організатором численних заходів, що допомагали польським учителям упроваджувати

європейську освіту в школах. Спочатку це були програми, які мали на меті ознайомити з європейською проблематикою (навчання про Європу), а після вступу Польщі до ЄС їх змінили програми, що стосуються польського членства в європейських структурах (навчання для Європи). У межах цих програм було створено освітні пакети, підготовлено групи тренерів і вчителів-консультантів – лідерів європейської освіти, які поширювали інформацію, що допомагає вчителям упроваджувати європейську тематику в навчальний процес. Пізніше ЦОВВ видав цілий ряд освітніх пакетів, спрямованих на впровадження європейського виміру в освіті, серед яких:

- Європейський Шкільний Клуб. Довідник (2002 р.),
- Польща в НАТО (2002 р.),
- Польща в Раді Європи (2004 р.).

Якщо до 1999 р. європейську освіту поширювали невеликі групи вчителів, яких підтримував ЦОВВ, то пізніше, після проголошення урядом Програми Інформування Суспільства з проблем євроінтеграції та початку впровадження реформи освіти, така робота захопила практично всі заклади й установи. Програма Інформування Суспільства передбачала підготовку молоді до членства в Європейському Союзі в трьох вимірах: освіта, інформація та промоутерство. Важливого значення набував також ще один фактор – завдяки програмі європейської освіти учнів школи отримали можливість впливати і на їхніх батьків. Варто також підкреслити, що європейське навчання фінансувалося не лише з бюджету держави, але й Європейським Союзом завдяки Освітній Програмі Phare SIERRA – PEIE, також програмі SOCRATES, у межах якої було реалізовано цілий ряд інших проектів.

Роль освіти в формуванні нової Польщі важко переоцінити, але яким же був цей шлях, які питання хвилювали освітян Польщі? Найголовніше серед них: як вчити про Європу? Як вчити, щоб наші учні ставали європейцями? Ці питання постійно хвилювали польських учителів. Спробу відповісти на нього зробив ще у 1970 році у Відкритому листі до Європейців Дені де Ружмон: “Не буде Європи, якщо не буде Європейців. А що сформує Європейців, якщо не виховання? ... Майбутнє об'єднаної Європи вирішують заклади, що здійснюють підготовку вчителів. До тієї пори, доки в них не відбудуться зміни в напрямку антинаціоналізму і проєвропейськості, і ми не почнемо відчувати наслідки цих змін у загальноосвітніх школах, – не буде міцного підґрунтя для політичних і економічних дій. Тому що перед тим як “творити Європу”, треба спочатку “створити те, що ми називаємо європейським”. А це спочатку здійснюється у свідомості” [2].

“Європа” – це не черговий, окремий предмет чи додаток до попередньої програми польської школи. Це нова перспектива, нове бачення навчального процесу, новий спосіб навчання, який забезпечує підготовку до життя в широкому, європейському суспільстві, йдеться про міждисциплінарне, багатопредметне навчання, що пронизує всі освітні галузі.

Уже в 1991 році в опублікованому Радіо Європи підручнику “Teaching about Europe” М.Шеннен визначила такі напрями навчання про Європу (Європейський вимір навчання):

- **навчання про Європу** (здобуття основних знань про Європу з оглядом на глобальну і локальну перспективу);

- **навчання в Європі** (формування основних навичок, потрібних молодим європейцям);

- **навчання для Європи** (підготовка молодих людей до життя в об'єднаній Європі, до постійних контактів і співпраці з іншими європейцями).

Необхідно також звернути увагу на три головні галузі, пов'язані з європейською освітою – час (історія), простір і культура. Результатом такого навчання повинні стати набуті учнями вміння, засади і знання. Варто зазначити, що з самого початку “європейська освіта” розглядалася на практичному рівні, а не як чергова академічна галузь. Тому велика увага приділялася формуванню компетентності, необхідної для побудови спільної Європи та компетентності, яку повинні мати учні – випускники шкіл. Але насамперед, щоб це стало можливим, необхідно спочатку сформувати таку компетентність у вчителів. Результатом дискусії на цю тему стала так звана бернська компетентність, яка була представлена на симпозиумі Ради Європи у Берні в 1996 році, де представники багатьох європейських країн створили спільний список **європейських вимог до ключових умінь**, які повинні мати випускники європейських шкіл. У ході подальших дискусій список було модифіковано і на сьогоднішній день, як результат Лісабонської стратегії 2000 року, Євросоюз запропонував список ключових умінь, необхідних європейцям у майбутньому суспільстві знань, який включає:

- вміння спілкуватися рідною мовою;
- знання іноземних мов;
- вміння рахувати;
- володіння основними навичками у галузі точних наук і технологій;
- вміння користуватися інформаційно-комунікаційними технологіями;
- вміння вчитись;
- інтерперсональні та громадянські вміння;
- підприємницький хист;
- культурна свідомість.

Європейські вміння повинні спиратися на цінності, з яких випливає **просвропейське ставлення**. Підвалинами Європейського Союзу і Ради Європи є демократичні і громадянські цінності, такі як: свобода особистості, права людини, толерантність, відкритість, запобігання расизму та ксенофобії – саме такі цінності визначають **європейський вимір освіти**. Але не можна дивитися на Європу тільки крізь призму цих цінностей. Європа – це багатоглибке формування європейської цивілізації і культури, в основі якої лежать християнство, римське право і грецька культура. Тому ключове освітнє питання полягає у формуванні **європейської свідомості** як універсального підґрунтя, що об'єднує учнів з усіх європейських країн. Така свідомість повинна збагачувати національну самосвідомість і, що важливо, шанувати європейську різноманітність, а не уніфікацію, тим більше, що на самосвідомість більшості європейців впливає сильне почуття регіональної та локальної належності.

Наступна необхідна складова у реалізації європейського виміру освіти стосується **європейських**

**знань**. Для того щоб бути свідомими громадянами Європейського Союзу, випускники шкіл та їх вчителі повинні володіти основними знаннями, необхідними для життя і праці в спільному європейському просторі. Можна відокремити декілька головних сфер європейських знань, які мають здобувати учні. Насамперед це:

- **знання про нас у Європі** (у тому числі знання про місце нашої країни в Європі, про зв'язки з іншими європейськими країнами в минулому і сучасності, про права і обов'язки громадян Європейського Союзу);

- **знання про Європу** (у тому числі знання історії континенту, його культурної розмаїтості, знання про наших партнерів у Європі, особливо про сусідів, знання про наші минулі і сучасні відносини з іншими країнами);

- **знання про процес європейської інтеграції** (у тому числі знання про ідеї європейської інтеграції, ознайомлення з процесом створення Європейського Союзу, ознайомлення з головними європейськими організаціями, знання про процеси співпраці у регіоні Центральної Європи, ознайомлення з концепцією розвитку ЄС);

- **знання про Європейський Союз** (у тому числі основні знання про інституції ЄС, політику Спільноти, європейське право, принципи функціонування спільного європейського ринку, інформованість про програми освітньої співпраці і можливості працевлаштування на території ЄС) [3].

У Польщі повний спектр європейських знань повністю викладено у Державному стандарті загальної середньої освіти. Але імплементація європейського виміру освіти передбачала не лише навчання вчителів та учнів, а залучення до неї всієї шкільної спільноти. Це непросте завдання, адже багато освітніх систем упродовж десятиріч було щільно замкнене у національних рамках. Для багатьох учителів, які виростили в таких освітніх умовах, необхідність реалізації європейського виміру була дуже складним викликом. Тому виникла потреба підготовки керівників та шкільних лідерів, які можуть організувати роботу педагогічних рад на виконання цього важливого завдання. Сьогодні до реалізації цього завдання залучені всі вчителі. Відповідно до Державного стандарту всі учні повинні володіти знаннями і вміннями, необхідними для життя і співпраці в Європейському Союзі. Європейська міжпредметна освіта в Польщі реалізується в гімназіях (другий етап загальної середньої освіти) і післягімназійних школах (третій етап). Крім навчальної роботи, спрямованої на забезпечення європейського виміру освіти, яка здійснюється в школах, значну допомогу з вирішення цих завдань надають шкільні Євроклуби, в яких учні і вчителі з інтересом займаються європейською тематикою.

Що дає такий Євроклуб молодим людям, учителям, школі, місцевому оточенню, країні і, нарешті, Європі? Відповідаючи на ці питання, потрібно зазначити, що робота у такому клубі навчає учнів самостійності і відповідальності, уміння планувати та організовувати власну і колективну діяльність. Клуб – це група, а робота в групі навчає школярів співпраці, спільного розроблення рішень та ефективного спілкування з іншими. Молоді люди, які



беруть участь у Євроклубі, проходять свого роду практику – клуб готує до майбутнього навчання, праці й життя у спільній Європі. Євроклуб формує відвертість і толерантність, які надзвичайно важливі у демократичному, громадянському і такому різноманітному європейському суспільстві. Вчителям робота в клубі допомагає встановити кращі контакти з учнями, розвиває їх дидактичні вміння. Будучи керівником клубу, вчитель значно зміцнює свою позицію та авторитет у школі. Водночас Євроклуб підносить престиж школи. Функціонування Євроклубу забезпечує її високий авторитет, полегшує співпрацю з іншими школами, а особливо зі школами інших європейських країн. Діяльність євроклубів у школах – це інвестиція у майбутні “європейські” кадри, які пізніше зможуть допомогти краще використати можливості, що виникають завдяки членству в ЄС. В час, який передував вступу Польщі до ЄС, члени євроклубів були своєрідними “інформаторами”, допомагали місцевому населенню краще зрозуміти європейські питання.

Євроклуби зміцнюють дотримання державних стандартів освіти в польській школі. Міжпредметна європейська освіта є одним з основних елементів базових навчальних планів у польській системі освіти. Завдяки їй усі учні польських шкіл отримують необхідні європейські знання. Це реальний інструмент розповсюдження європейських освітніх програм, спрямованих на молоде покоління, для якого діяльність у євроклубах – це нерідко початок кар’єри в європейських інституціях.

Підготовка польського суспільства до використання шансів, які дає Європейський Союз – складний процес, що складається з багатьох заходів, у їх числі й діяльність шкільних євроклубів. Тому українським педагогам варто розуміти їх значення, роль і можливості.

Суттєво поглибити знання про процес європейської інтеграції допомогли полякам спільні дво- і багатосторонні проекти, міжнародні молодіжні обміни, а також сучасні інформаційно-комунікаційні технології. Особливе місце належить мережі Інтернет, яка є “вікном” у Європу. Доступні в мережі інструменти дозволяють відшукати на сторінках, присвячених певній тематиці, будь-яку потрібну вам інформацію.

Важливим фактором та інструментом побудови і зміцнення громадянського суспільства, який суттєво впливає на зміни в суспільстві та визначає майбутні взаємовідносини між країнами, є спільні проекти і міжнародні молодіжні обміни, завдяки їм забезпечується досягнення такої глобальної мети, як встановлення контактів між людьми, обмін думками, спроби знаходити спільну мову. В результаті такої діяльності формуються вміння та здібності презентувати власні думки, поглиблюються знання про інші країни та їх мешканців, усуваються психологічні бар’єри, стереотипи, упередженість, виникає взаємодовіра, народжуються особисті контакти та дружба. Міжнародні молодіжні обміни – це незабутній, цінний досвід, який назавжди залишається у пам’яті багатьох людей, що перетворює буденність на кольорове свято, надає впевненості та віри в себе, допомагає розуміти та поважати інших [3].

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок.** Успіх польсько-українських відносин останнього десятиріччя свідчить про те, що Польща готова всіляко підтримати Україну на її шляху до євроінтеграції. Свідченням того є спільні українсько-польські проекти та курси з проблем євроінтеграції, що спрямовані на підготовку педагогічних працівників нашої країни до впровадження європейського виміру освіти у навчальних закладах України. Таку підготовку отримали ректори та директори, викладачі й методисти закладів післядипломної педагогічної освіти, директори та заступники директорів загальноосвітніх шкіл, які розпочали активне впровадження європейського виміру в навчальних закладах і установах нашої країни. Але головним для польсько-українських відносин є підтримка Польщею місця України на європейській та регіональній сцені міжнародної політики. Система освіти України може і має зробити свій вагомий внесок у виконання цих важливих завдань, реалізація яких сприятиме розвитку демократичної культури, формуванню необхідних для проживання в європейському співтоваристві компетентностей, політико-правових і соціально-економічних знань та практичних умінь адаптуватися до життя й навчання в різних країнах Європи, бути мобільними, соціально здібними, здатними до комунікації та захисту своїх прав.

## Література

1. Історія Європи. — Варшава, 1995.
2. Ружмон Д. Відкритий лист до європейців, Wolumen. — Варшава, 1995.
3. Польща в Раді Європи. 10 років членства. Вибрані питання, Інформаційний центр Ради Європи Європейського центру Варшавського університету. — Варшава, 2002.
4. Україна в Європі. Освітній пакет, ЦОУВ. — Варшава, 2006.
5. Poradnik edukatora. Pod redarcja Marzenny Owczarz, CODN. — Warszawa, 2007.
6. Шеннен М. Teaching about Europe, Рада Європи / М. Шеннен. — Страсбург, 1991.

---

## INTRODUCING THE EUROINTEGRATION COURSES. POLISH EXPERIENCE REFLECTION

V. Bazeliuk

The Central Teacher Training Centre and Polish schools experience of the introduction of courses in eurointegration and European dimension in education is exposed in the article.

Key words: eurointegration, European dimension in education, euroclub.

УДК 378:004 (4)

## ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ ФІНЛЯНДІЇ

**Базелюк Н.В.**

*Стаття присвячена висвітленню фінського досвіду використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті. У ній відображено особливості функціонування Фінського віртуального університету, проаналізовано національні проекти з упровадження ІКТ в підготовку і підвищення кваліфікації педагогічних працівників.*

*Ключові слова:* інформаційно-комунікаційні технології, педагогічна освіта, використання ІКТ в освіті, Фінський віртуальний університет.

*Статья раскрывает финский опыт использования информационно-коммуникационных технологий в образовании. В ней отображены особенности функционирования Финского виртуального университета, проанализировано национальные проекты по внедрению ИКТ в подготовку и повышение квалификации педагогических работников.*

*Ключевые слова:* информационно-коммуникационные технологии, педагогическое образование, использование ИКТ в образовании, Финский виртуальный университет.

За законом України “Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки” одним з головних напрямів розвитку інформаційного суспільства в нашій країні визначено надання кожній людині можливостей для здобуття знань, умінь і навичок з використання ІКТ під час навчання, виховання, професійної підготовки та професійного розвитку. Україна має власну історію розвитку базових засад інформаційного суспільства: діяльність всесвітньо відомої школи кібернетики; формування на початку 90-х років минулого століття концепції та програми інформатизації; створення різноманітних ІКТ і загальнодержавних інформаційно-аналітичних систем різного рівня та призначення. Разом з тим ступінь розбудови інформаційного суспільства в Україні порівняно зі світовими тенденціями є недостатнім і не відповідає можливостям України [1].

Така оцінка сучасного стану розвитку інформаційного суспільства в Україні актуалізує необхідність вивчення, осмислення й аналізу зарубіжного досвіду використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті. Як засвідчують цифрові дані, європейським і світовим лідером у галузі запровадження інформаційно-комунікаційних технологій у середню, вищу та післядипломну освіту є наш північний сусід – Фінляндія. Так, якщо Фінляндія посідає перше місце щодо підключення загальноосвітніх навчальних закладів до глобальної мережі Інтернет, то Україна – 69. Продовження порівняння за рядом показників свідчить не на користь

вітчизняного досвіду: за індексом доступності найновітніших технологічних розробок Фінляндія посідає третє місце (після Ісландії і Швеції), а Україна – 82; за кількістю інтернет-користувачів Фінляндія посідає 11 місце, Україна – 64 і т.д. Аналогічна картина характеризує нормативно-правове поле використання ІКТ. За даними Світового економічного форуму, Фінляндія посідає восьме місце в рейтингу наявності нормативно-правових документів, у той час як Україна знаходиться у восьмому десятку [2].

Мета статті – проаналізувати особливості застосування інформаційно-комунікаційних технологій у педагогічній освіті Фінляндії, яка в останні десятиріччя викликає посилену увагу з боку світової та європейської науково-педагогічної громадськості як своєрідний майданчик передового досвіду та інновацій.

Для української педагогіки розвиток системи педагогічної освіти Фінляндії є малодослідженим явищем. Поодинокі наукові розвідки вітчизняних учених (Л.Ляшенко, Л.Пуховської, І.Жерноклеєва, Ж.Таланової, О.Щербак, Т.Пушкарьової) вказують на інноваційність та перспективність досвіду фінської освітньої системи в умовах формування загальноєвропейського та світового освітніх просторів.

Історія розвитку інформаційної стратегії в освіті Фінляндії розпочалась у середині 90-х років ХХ століття і, включаючи в себе декілька періодів, передбачає системні дії до 2015 р. Як показало дос-

лідження, головне завдання першого етапу національної стратегії (1995–1999 рр.) полягало в наданні всі учням і студентам можливості отримати знання, вміння і навички для життя в інформаційному суспільстві [3]. В результаті було закладено основи для здійснення наступного етапу побудови інформаційного суспільства (2000–2004 рр.), який включав реалізацію низки загальнодержавних проєктів: Громадянські знання, вміння і навички в інформаційному суспільстві; Підготовка педагогічних кадрів; Фахівці (інженерно-педагогічні працівники) інформаційної індустрії і цифрового зв'язку; Віртуальний університет; Віртуальний політехнікум; Віртуальна школа; Науково-дослідницька робота в галузі навчального середовища; Електронні навчальні матеріали; Структури інформаційного суспільства; Формування змісту навчання [4].

Наступна програма (2004–2006 рр.) окреслювала завдання в трьох сферах: знання, зміст й інформаційне середовище [5], наголошуючи на всебічному використанні ІКТ в навчально-виховному процесі; запровадженні в освіту, підготовку і дослідження методик, що базуються на ІКТ; сприянні соціальним інноваціям через використання ІКТ тощо.

Ці проблеми постали на новому рівні в чинній Всеохоплюючій стратегії інформаційного суспільства (2008–2011 рр.), головними завданням якої є “створення нових можливостей для розвитку нових видів навчальних середовищ з використанням інформаційно-комунікаційних технологій” [6].

За результатами її реалізації в системі шкільної і вищої освіти започатковано велику кількість проєктів, які спрямовані на формування інформаційної компетентності та інформаційної культури учнів, студентів та педагогів, а також запровадження стандартів використання ІКТ в навчальному процесі.

Значний вклад у розвиток процесів інформатизації суспільства вніс Фінський віртуальний університет, створений у результаті об'єднання зусиль всіх університетів країни в 2001 р.

Фінський віртуальний університет сприяв поширенню дистанційної освіти і створенню інформаційних мереж з метою підтримки мобільності студентів. У моделі віртуального університету прослідковуються три рівні взаємодії: загальнодержавний, регіональний і місцевий. Діяльність університету спрямовується на:

1) сприяння мобільності студентів (гнучкі навчальні програми) і розробку з цією метою послуг електронного доступу;

2) широке використання курсів он-лайн та навчально-методичних матеріалів для їх забезпечення;

3) інтеграція заходів віртуального університету в Європейський простір вищої освіти (ЄПВО), та інші міжнародні взаємодії [7, с. 1].

Діяльність Фінського віртуального університету скеровують п'ять основних цінностей: довіра, етична поведінка, особистісний підхід, рівність, якість.

Важливо відзначити, що мобільність студентів у Фінляндії забезпечується національною Угодою про гнучкі навчальні права [8, с. 1], укладеною за сприяння віртуального університету і підписаною ректорами університетів в 2003 р.

Фінський віртуальний університет здійснює координацію діяльності університетів з формування

курукулуму, навчально-методичного забезпечення і оцінювання навчальних результатів. У визначеному форматі навчальна інформація може бути прямо завантажена з цільової бази даних університету в сервіс JOOPAS віртуального університету та в індивідуальний електронний навчальний план студента. JOOPAS – це он-лайн – сервіс, який надає можливість студентам (з допомогою персонального коду користувача) навчатися в інших університетах. З допомогою порталу віртуального університету навчальні матеріали університетів-партнерів стають більш доступними для студентів. Усе це допомагає студентам урізноманітнити своє навчання і ступені, а також проходити дистанційні курси, запропоновані іншими університетами.

Серед головних завдань віртуального університету – навчання педагогічних працівників використання ІКТ в освіті. Для реалізації цього завдання у 2001 році була започаткована спеціальна державна навчальна програма (*TieVie*). Вона була безкоштовною для педагогів і спрямовувалася на оволодіння знаннями, вміннями і навичками ефективного використання інформаційно-комунікаційних педагогічних технологій. Програма базувалася на стандартах, розроблених у ході проєкту OPE.fi. Вона включає:

- педагогічне використання ІКТ в підготовці вчителів (8 ECTS);

- педагогічне використання ІКТ в поглибленій підготовці вчителів (експертів) (15 ECTS).

Навчальний курс першої частини програми розраховано на шість місяців (8 ECTS). У ньому пропонується розробити спеціальний навчальний проєкт з використанням ІКТ з позиції відкритого навчання, формування змісту навчання, перевірки та оцінювання навчальних досягнень. Програма передбачала:

- базові знання, вміння і навички з організації та забезпечення відкритого навчання;

- педагогічну і технічну підтримку планування процесу викладання;

- способи виявлення проблем у своїй педагогічній практиці;

- організація викладання через мережу;

- оволодіння відкритими формами навчання;

- реальну можливість спілкування в мережі і викладання в режимі он-лайн.

Друга програма – *TieVie* (15 ECTS) – розрахована на педагогів з досвідом використання ІКТ, зокрема тих, які пройшли першу програму. На 12-місячних курсах слухачі поглиблювали знання щодо використання ІКТ в освітніх цілях. При цьому їм надавалася можливість побути тренерами, консультантами, координаторами, освітніми менеджерами тощо. Серед тем навчальних проєктів учасників програми такі:

- “якість викладання: використання ІКТ як складова частина якості викладання”;

- “підвищення кваліфікації педагогічного персоналу з використання ІКТ”;

- “мережеве викладання в національній та міжнародній мережі”;

- “магістерські програми”;

- “стратегічна робота для педагогічного використання ІКТ, а також стратегічне впровадження ІКТ”;

- “підтримка і технологічні підходи до використання ІКТ в навчальному процесі” тощо [9].

Над реалізацією проекту в університетах працювало 26 менторів, завданням яких була підтримка учасників програм. Протягом перших чотирьох років (2001–2004 рр.) у проекті взяло участь 940 осіб. Учасники проекту отримали велику кількість моделей і матеріалів для підвищення кваліфікації, а також зразки використання ІКТ в ході викладання різних предметів.

Другий проект (*KasVi*) віртуальний університет зреалізував спільно з педагогічними факультетами університетів. Він був створений з метою визначення й обґрунтування компетентностей учителя в інформаційному суспільстві, а також сприяння розробці гнучких моделей педагогічної освіти. Проект *KasVi* (2001–2006 рр.) спрямовувався на вирішення таких завдань:

- формування у майбутніх учителів умінь використання ІКТ у ході розвитку курикулуму педагогічної освіти;
- створення гнучких дистанційних і змішаних моделей підготовки вчителів, особливо з педагогічних предметів;
- організація підвищення кваліфікації викладачів;
- розробка навчальних програм з педагогічного використання ІКТ і створення курсів спільно з фінськими та міжнародними партнерами;
- поширення інформації про інновації;
- підтримка магістерських та докторських досліджень у сфері використання ІКТ [10].

Віртуальна педагогічна навчальна програма з підготовки вчителів (*VirPeda*) – організація педагогічного навчання у інтернет-середовищі (60 ECTS) для вчителів середньої школи, які не мають офіційних документів про педагогічну освіту, але які працюють учителями в школах і хочуть стати кваліфікованими педагогами. Навчання здійснювалося за очно-дистанційною формою навчання. Метою цієї програми було також створення нових моделей застосування відкритого і дистанційного навчання в підготовці і підвищенні кваліфікації вчителів. Програма впроваджувалась у 2002–2003 рр. у тісній співпраці з Мережею педагогічних училищ (*eNorssi*) – це мережа університетських шкіл, де фінські студенти – майбутні вчителі проходять педагогічну практику. Мережа спрямована на поширення використання ІКТ в педагогічній практиці і забезпечення високоякісних ІКТ навчальних середовищ для студентів.

Програма виявилася досить успішною. В 2002–2003 рр., коли впроваджувалася пілотна навчальна програма, 90 відсотків студентів завершили навчання за 1,5 роки, можна було також завершити навчання за 1 рік. Учасники проекту могли поєднувати навчання з роботою в школі, завдяки гнучкості навчальної програми. Проте зважаючи на безліч позитивних відгуків, такий вид викладання є дуже трудомістким і вимагає напруженої роботи координаторів.

Після переходу за вимогою Болонського процесу всіх університетів Фінляндії на дворівневу систему ступенів в 2005 році були закладені основи нового загальнодержавного віртуального проекту в педагогічній освіті. Мережа віртуального на-

вчання вчителів-предметників (*VirMo*) була створена за тісної співпраці проектів *KasVi* та *Vokke* (національний проект з координації ступеневих програм у педагогічній освіті і педагогічних науках). Мережа включала кілька підмереж з таких предметів: педагогіка, фізична освіта, релігія, іноземні мови, рідна мова (фінська), історія, природничі науки, трудова підготовка, навколишнє середовище і здоров'я тощо.

Важливим внеском проекту *KasVi* були також розробка та впровадження на педагогічних факультетах і кафедрах навчальних програм щодо використання ІКТ в освіті. Навчальні програми з використання ІКТ в освіті охоплювали основне навчання (25 ECTS) у варіативній частині навчання і навчання проміжного рівня (60 ECTS) у розширеній варіативній частині. Метою цього навчання було зорієнтувати на використання ІКТ в освіті і сприяти науково-дослідницькій роботі у цій галузі. Курикулум цих навчальних програм планувався спільно професорами, викладачами і координаторами у восьми університетах і був схвалений педагогічними факультетами. Деякі курси були розроблені і впроваджені на загальнодержавному рівні, а деякі – на місцевому (на рівні університету).

Загалом близько 400 студентів пройшли основне навчання (25 ECTS) і 50 осіб завершили навчання проміжного рівня (60 ECTS). Також була можливість брати лише частину курсів, залежно від бажання студентів та особливостей університету.

Навчальна програма з використання ІКТ в освіті оцінювалась на проекті *HeLLa*, це була складова проекту *KasVi*. Як зазначали студенти, вони були задоволені письмовими навичками спілкування, а також технічними і педагогічними знаннями, вміннями і навичками, які вони отримали. Була відмічена також компетентність викладачів і активна роль у навчальному процесі. Студентам була до вподоби гнучкість навчальної програми, безліч можливостей, білінгвізм (зокрема, фінська і шведська мови). Великим плюсом цієї програми було те, що вчителі і студенти перетинали кордони або ж навіть знищували кордони між університетами з допомогою інформаційно-комунікаційних технологій. Студенти наголошували на важливості і якості взаємодії між студентами і викладачами різних університетів. Це було прикладом спільної компетентності, коли ціла університетська спільнота в Фінляндії в галузі педагогічних наук на основі масштабного досвіду створила такі навчальні курси [11].

Проект *OPE.fi* (Навчання педагогічних працівників) був частиною загальнодержавної стратегії розвитку інформаційного суспільства і в його межах було сформульовано ІКТ компетенції педагогічних працівників. У проекті передбачалося, що кожен педагог має досягти першого рівня ІКТ компетенцій, принаймні половина – другого і 10% – третього. Рівні висвітлено в таблиці 1 [12, с. 137].

За даними Міністерства освіти Фінляндії, половина викладачів станом на 2001 рік досягли базового рівня, а в деяких університетах рівень ІКТ компетентності викладачів виявився значно вищим. Проте запровадження ІКТ в підвищення кваліфікації педагогічних працівників у кожному окремо-

Таблиця 1

Рівень	Компетенції
I	Кожен учитель повинен: - мати загальні уявлення в сфері інформаційно-комунікаційних технологій (зокрема, і уявлення про використання ІКТ в навчальному процесі); - уміти користуватись офісними технологіями в контексті підготовки дидактичних матеріалів у предметній галузі і робочих документів (ввід тексту і його форматування; побудова таблиць, графіків, схем, форм для опитування студентів; підготовка презентацій); - уміти користуватись інтернет-сервісами (прийоми пошуку, отримання та збереження інформації; прийоми роботи з електронною поштою; уявлення про інтернет-форуми і чати).
II	Половина педагогічного персоналу, окрім базових умінь, повинні: - володіти способами організації інформаційної взаємодії між учасниками навчального процесу й інтерактивним засобом, що функціонує на базі ІКТ; - уміти управляти програмними засобами для оволодіння основними принципами розробки та використання електронних матеріалів у своїй галузі знань; - володіти останніми розробками технологічних засобів і програмного забезпечення.
III	Десять відсотків педагогічного персоналу повинні: - мати спеціальні знання, уміння і навички зі змісту і використання прикладних програм (графічний редактор, мультимедіа, програми дистанційного навчання, моделювання); - добре володіти ІКТ з метою допомоги колегам; - мати навички програмування і розробки електронних матеріалів; - володіти ІКТ менеджментом; - уміти інтегрувати інновації ІКТ у навчальний процес; - уміти здійснювати науково-дослідницьку роботу в цій галузі.

му університеті відбувався по-різному, одні надавали можливість педагогам при бажанні підвищити свій рівень володіння ІКТ, в той час як інші це вимагали.

Стосовно підготовки вчителів у багатьох університетах, зокрема у Хельсінкському університеті, програма на здобуття ступеня бакалавра гуманітарних наук включає принаймні 3 кредити ECTS з основ використання ІКТ в освіті, а програма на здобуття ступеня магістра гуманітарних наук – 2 кредити ECTS. Ці обов'язкові модулі зазвичай передбачають знання, вміння і навички, необхідні студентам для навчання в університеті. Сюди входять як інформаційна грамотність (компетентність), так і вміння користуватись електронною бібліотекою.

У підсумку зазначимо, що за оцінками фінських науковців (Х.Ніємі, Р.Йяку-Сіхвонен, Е.Рістімакі, В.Тісарі, А.Міккола, Т.Тенхула, П.Васкурі) на сучасному етапі розбудови інформаційного суспільства в країні навчальний процес в закладах шкільної та вищої освіти характеризується високим рівнем застосування інформаційно-комунікаційних технологій. При цьому наголошується на необхідності підвищення педагогічної цінності ІКТ для значної частини вчителів і викладачів вищих навчальних закладів, які продовжують вважати додатковим навантаженням використання ІКТ у своїй роботі. Актуальними залишаються питання якості мережевих курсів, передусім, поєднання стратегічного планування і оцінювання якості з діяльністю щодо використання ІКТ в освіті.

### Література

1. Закон України "Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки" від 9 січня 2007 р. № 537-V. — Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=537-16>
2. The Global Information Technology Report 2008–2009: Mobility in a Networked World / [edited by Soumitra Dutta and Irene Mia]. — INCEAD and World Economic Forum. — Geneva : SRO-Kundig, 2009. — 386 p.
3. Education, training and research in the information society: a national strategy. — Ministry of Education, Finland, 1995. — Режим доступу: <http://www.minedu.fi/infostrategy.html>
4. Education, training and research in the information society: a national strategy. — Ministry of Education, Finland, 1999. — Режим доступу: <http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/1999/liitteet/englishU/index.html>
5. Information Society Programme for Education, Training and Research 2004–2006. — Ministry of Education, Finland, 2004. — 22 p.
6. Ubiquitous Information Society Action Programme 2008–2011. — Ministry of Transport and Communications, Finland, 2008. — 20 p.
7. The Strategy of the Finnish Virtual University 2005–2010. — FVU Consortium Assembly. — 2004. — 11 p.
8. Agreement on flexible study rights. — FVU Consortium Assembly, 2004. — 1 p.
9. Ruotsalainen M. TieVie – Nationwide training in educational ICT use for university staff / M. Ruotsalainen, T. Tenhula, P. Vaskuri // Proceedings of the EDEN 2005 annual conference. — Helsinki University of Technology, 2005. — P. 388–393.

10. Aikonen R. The KasVi – Project as an “Octet” in Educational Sciences and a Network of Academic Discipline. — Режим доступа:

<http://www.e-uni.ee/Minerva/2.8.1.3.html>

11. Tissari V. E-learning Co-operation Among Finnish Universities from the Students' Point of View / V. Tissari // Cultural Heritage and ICT. Theory and Practice / [edited by S. Karppinen]. — University of Helsinki, Department of Applied Sciences of Education, 2003. — P. 95—105.

12. Ristimäki E. Promoting the Pedagogical Use of ICT in Finnish Universities and Teacher Education Programmes / E. Ristimäki, H. Niemi, V. Tissari // Research-based Teacher Education in Finland: Reflections by Finnish Teacher Educators / [edited by Jakku-Sihvonen R., Niemi H.]. — Turku, 2006. — P. 123—153.

---

## USING THE INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE FINNISH TEACHER EDUCATION

**N. Bazeliuk**

The article enlightens the Finnish experience of information and communication technologies using in the education. The peculiarities of Finnish Virtual University functioning are reflected, the nation-wide projects of pre- and in-service teacher education through which the pedagogical use of ICT applications have been promoted in the teaching profession are introduced.

Key words: information and communication technologies, teacher education, use of ICT in education, Finnish Virtual University.

УДК 37.032:811.111

## ВИКОРИСТАННЯ ІДЕЙ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО З ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

**Сергієнко К.П.**

*Дана стаття розкриває можливості використання ідей В.О.Сухомлинського з формування творчої особистості школяра під час вивчення англійської мови. На заняттях доцільно використовувати такі ідеї педагога: павлиські казки; написання творів, віршів, оповідань, казок; уроки мислення на природі; творче читання; драматичне мистецтво; образотворче мистецтво; музичне мистецтво.*

*Ключові слова: павлиські казки; написання творів, віршів, оповідань, казок; уроки мислення на природі; творче читання; драматичне мистецтво; образотворче мистецтво; музичне мистецтво.*

*В данной статье раскрываются возможности использования идей В.А.Сухомлинского по формированию творческой личности на уроках английского языка. На занятиях по иностранному языку целесообразно использовать такие идеи педагога: павлышские сказки; написание сочинений, стихотворений, рассказов; уроки мышления на природе; творческое чтение; драматическое искусство; изобразительное искусство; музыкальное искусство.*

*Ключевые слова: павлышские сказки; написание сочинений, стихотворений, рассказов; уроки мышления на природе; творческое чтение; драматическое искусство; изобразительное искусство; музыкальное искусство.*

Сьогодні, коли суспільство стоїть на зламі століть, педагогічною наукою ведуться постійні розвідки щодо розробки парадигми особистісно зорієнтованого навчання для нової школи України XXI ст., яка б плекала творчу особистість.

Необхідність формування творчої особистості пояснюється, по-перше, інтересами всього людського суспільства, по-друге, загальнодержавними інтересами України, по-третє, власними інтересами особистості.

Ми переконані, що надійним шляхом розв'язання проблеми є осмислення, узагальнення, оцінка досвіду минулого як багатющого джерела ідей для подолання основних суперечностей сьогодення. Тому у зв'язку з визнанням гуманістичних і демократичних, духовних і особистісно-діяльнісних пріоритетів, які передбачають розвиток здібностей, творчої потенції кожної особистості, породжують прагнення до життя за законами краси і реалізації себе як мікрокосмосу, педагогічний досвід вітчизняного педагога-гуманіста В.О.Сухомлинського, поза будь-яким сумнівом, символізує собою високогуманну, демократичну педагогіку, важливе місце в якій посідає формування творчої особистості.

Сьогодні перед сучасною національною школою у зв'язку з визнанням гуманістичних, демократичних і духовних пріоритетів суспільства стоїть

одне з найголовніших завдань – цілеспрямоване формування творчої особистості, “яка самостійно обирає свої дії й рішення, досягає суттєвого рівня розумового розвитку і професійної майстерності, здатна до нестандартних дій...” [1, с. 47]. Бо ж основне багатство країни, як вважають учені, складають не природні ресурси, не розвинуте виробництво, а людські голови, їх мозок.

Усе життя В.О.Сухомлинського було присвячене вихованню всебічно й гармонійно розвиненої людини-особистоті, багатій духовно, здібної, творчої, наділеної самостійним мисленням. Розв'язанням цієї проблеми займалися також інші науковці: Л.А.Венгер, В.І.Костік, Б.І.Коротяєв, В.О.Моляко, Г.Нойвер, В.Калвейт.

Мета нашого дослідження полягає в розкритті можливостей застосування концептуальних засад формування творчої особистості школяра у педагогічній спадщині В.Сухомлинського під час вивчення англійської мови в школі.

Без сумніву, ми вважаємо, що творчий доробок В.О.Сухомлинського – це золоті розсипи думок, знахідок, спостережень, рекомендацій. Кожен педагог може знайти в творах ученого те, що допоможе йому в творчих пошуках. Це означає, що і вчителі іноземної мови (англійської мови) з упевненістю можуть використовувати досвід педагога-

новатора з формування творчої особистості учня при вивченні англійської мови.

Оскільки процес формування творчої особистості здійснюється поетапно в цілісному навчально-виховному процесі, тому поряд із практичними цілями до кожного уроку з англійської мови з певної теми повинні завжди ставитися освітні та виховні цілі, змістом яких було б формування творчої особистості школяра, тобто творчого мислення, уяви, фантазії, вміння творчо застосовувати на практиці отримані знання, здібність відчувати гумор, дотепність, красу та ін.

Англійська мова викладається з 2-го класу, і тому вчитель проходить разом з учнями всі етапи навчання: від початкової школи до старших класів. І ось тут у пригоді стає досвід В.О.Сухомлинського, який показує, що *обдарованість* учня схожа на зернята алмазу в сірому камені. Вони можуть залишитися непомітними або ж засяяти всіма своїми гранями. Друге трапляється тоді, коли їх своєчасно помітити, вивільнити від каменю і довго та бережно шліфувати. “Школа повинна дбайливо дбати кожний задаток, кожний талант...” [9, с. 27]. В.О.Сухомлинський має на увазі, що “своєчасно знайти й розвинути задатки здібностей у своїх вихованців, своєчасно розпізнати в кожному його покликання – це завдання стає тепер найголовнішим у системі навчально-виховної роботи” [4, с. 123]. Це надзвичайно корисна й важлива порада великого педагога. Ми вважаємо, що кожен учитель повинен користуватися нею постійно, щоб “відшліфувати” у своїх учнів те добре й розумне, що закладено природою.

“Чому така бідна думка дитини? – неодноразово запитував себе Василь Олександрович. – Вслухаюся, вдумуюся у мову дітей, і в мене поступово зміцнюється переконання, що ми, вчителі, не вчимо дитину мислити, вже з перших кроків шкільного життя закриваємо перед її очима двері в чарівний світ навколишньої природи, – і вона вже не вслухається в дзюрчання струмочка, у дзвеніння весняних крапель, у пісню жайворонка, вона заучує лише сухі безбарвні фрази про всі ці чудові речі.

... І тут мені боляче стає за дітей: дорогоцінні дні шкільного навчання проходять без цього чудового джерела думки. Слово входило у свідомість без яскравого образу, тому воно із запашної квітки перетворилося в сухий, стиснутий між сторінками книжки листок, який лише зовнішнім виглядом нагадує про життя” [5, с. 399–400].

Починаючи вивчати англійську мову, вчителю слід за допомогою елементарних вправ розвинути в учня спостережливість і вміння дивуватися. Наприклад: під час вивчення теми “Тварини” можна провести фрагмент уроку для розвитку усного мовлення з опорою на малюнки тварин. Учень повинен сказати, яка це тварина (дика чи свійська) і чому учень так вважає: “Це лис. Це – дика тварина. Вона живе в лісі”. Подібні вправи сприяють розвитку вміння аналізувати та синтезувати, що є вагомою складовою творчого мислення.

В молодших класах при вивченні англійської мови доречним є використання такої технології з формування творчої особистості як мистецтво, а саме *образотворче мистецтво та музичне мистецтво*.

Наприклад, під час вивчення теми “Іграшки” учням можна поставити завдання – намалювати їх улюблені іграшки чи іграшку їх мрії, а потім учні з допомогою своїх малюнків розповідають про іграшки. Таким чином, у дитини відбувається розвиток фантазії, уяви, творчості; збуджується інтерес до навчання, виникає бажання пізнавати щось нове і нове, навіть у найбільш пасивних учнів.

Корисним було б прослуховування музичних творів на початку уроку, і гарно було б, якби музичний твір відповідав лексичній темі уроку іноземної мови. “Музика – уява – фантазія – казка – творчість” [7, с. 86] – ось формула В.О.Сухомлинського. Музична мелодія пробуджує у дітей яскраві уявлення. Вона ні з чим не порівнюваний засіб виховання творчих сил розуму, оскільки з її допомогою перед учнями по-новому розкриваються особливості предметів і явищ навколишнього світу. Музика пробуджує енергію мислення навіть у найінертніших дітей, вона вливає в клітини мислячої матерії якусь чудодійну силу [7, с. 86]. Після прослуховування мелодії учні читають, перекладають пісню, яка написана на дошці або в книжках, потім розучують і співають. Таким чином в учнів формуються навички і вміння з фонетики та лексики англійської мови та виникає бажання вчитися; сприяє виконанню наступних завдань творчо.

У своїй системі роботи з дітьми видатний педагог надавав великого значення *казкам*. В.Сухомлинський пише: “Творення казки – найщасливіші хвилини мого духовного спілкування з дітьми, а для них – незрівнянна радість мислення. У казці дитина утверджує свою гідність мислення” [2, с. 510].

Казки, рольові ігри, інсценізація – невіддільна частка життя кожної дитини. На уроці іноземної мови ці види діяльності є інтуїтивно-варіативними вправами, що надають можливості для багатократного повторення і появи мовленнєвого зразка – структури, лексичних одиниць в умовах максимального наближення до реального спілкування.

Без казки – живої, яскравої, що оволоділа свідомістю і почуттям дитини, – неможливо уявити дитячий духовний світ як певний ступінь засвоєння мови і розвитку людського мислення. Через казкові образи в свідомість дітей легко входить слово з його найтоншими відтінками. Під впливом почуттів, що пробуджуються казковими образами, дитина вчиться творчо мислити словами.

В.О.Сухомлинський навчав дітей слухати, читати, розуміти й творити казку. В процесі її пізнання учні усвідомлюють, що таке алегоричність. Вони вчаться асоціативно мислити, фантазувати, помічати проблемні ситуації, їх вирішення. Учні думають про те, що слід робити, аби завжди перемагало добро. В.О.Сухомлинський зауважував: якщо дитина не відчуває радості від того, що особисто комусь робить добро, а тільки “споживає” добро, що творять інші, вона ніколи не стане справжньою людиною.

*Павлівські казки*, започатковані В.О.Сухомлинським, вміщують потужний потенціал для виховання і формування високих моральних якостей особистості, а також сприяють розвитку здібностей та нахилів учнів. Перекладені англійською мовою, вони можуть бути вдало використані під час навчання різних аспектів англійської мови (аудіювання, чи-



тання, усне мовлення, письмо). Невеликі за обсягом, але колоритні казки використовуються при аудіюванні уже в молодших класах.

Неможливо переоцінити значення павлиських казок у вихованні почуття краси. Торкаючись на уроках теми довкілля, весни та дбайливого ставлення до живої природи, вчитель може ознайомити дітей з початком чудової казки “Пролісок”. Діти отримують завдання закінчити її. Якщо прочитати їм ще декілька рядочків казки, то завдання буде іншим і, навіть, більш цікавим: “Уяви, що ти весняна квітка. Розкажи, що ти бачиш у весняному лісі. Які твої почуття?” Це гра, це казка. Діти-проліски з захопленням грають, розповідають, які вони щасливі, що народилися в чарівному весняному лісі і описують оновлену природу. Немає місця байдужості й пасивності. Потім можна дочитати казку до кінця. На заключному етапі варто драматизувати діалог між пролісками та пташкою. У В.О.Сухомлинського є казки філософського напрямку, які можна використати, організовуючи дискусії на уроках англійської мови.

Діти можуть отримати завдання – скласти казку-роздум “Що найголовніше в житті?” Виконуючи подібне завдання, діти не констатують факти, а висловлюють своє ставлення, обмінюються думками: “Я гадаю...”, “Я не знаю точно, але гадаю, що...” Спілкуючись на уроці, діти наводять свої аргументи, захищають свою точку зору і традиційно використовують вислови: “Погоджуюсь..., тому що...”, “Я не погоджуюсь...”

На заключному етапі діти ознайомлюються з текстом казки. Етапи роботи можуть бути такими: а) прослухай; б) знайди в тексті; в) прочитай; г) погоджуйся або не погоджуйся; г) докажи, що..., д) драматизація казки.

Подібна робота дозволяє не тільки закріплювати новий словниковий запас, зразки-структури, розвивати мовленнєві навички молодших школярів, але й сприяє процесу формування високих моральних якостей особистості, сприяє розвитку фантазії та уяви, допитливості, спостережливості, вміння творчо застосовувати на практиці набуті знання, здатності знаходити різноманітні способи розв’язання творчих завдань, що є творчими якостями учня.

Навчаючи дітей англійської мови на середньому етапі, можна також використовувати подібні вправи для поглиблення знань учнів з мови та для формування творчих умінь і навичок, але дещо по-іншому з включенням інших завдань. Спочатку учні перекладають павлиські казки з української мови на англійську. Цю роботу слід виконувати поетапно.

На першому етапі учні з учителем читають і обговорюють казки, роблять висновки, підбирають лексику. На другому – діти самостійно працюють над перекладом тієї чи іншої казки. На третьому етапі відбувається “шліфування” остаточного перекладу.

На нашу думку, даний вид діяльності надзвичайно зацікавить дітей, хоча це й не є самостійним творенням казок. Але така робота також творча, оскільки в учнів виховується наполегливість у доведенні справи до кінця, розвивається вміння абстрагуватися, вміння творчо застосовувати на практиці отримані раніше знання, широта думки почуття краси.

Також корисним було б використовувати на уроках англійської мови такий вид роботи, як *скла-*

*дання оповідань, казок, віршів, написання творів*. Це збагачує уяву учнів, реалізує творчий потенціал, розкриває його індивідуальність. “Уміння творити словом, втілювати в художній образ свої думки, почуття, переживання потрібне не тільки письменникові, а й кожній культурній людині. Чим більше розвинене це вміння, тим вища естетична і загальна культура людини, тонші її почуття, глибші переживання, яскравіше естетичне сприймання нових художніх цінностей. Ось чому ми надаємо великого значення творчим письменним роботам – творам” [3, с. 384]. Але складанню творів слід навчати послідовно. На початковому етапі при написанні твору ми даємо завдання типу: “Доберіть заголовок до тексту”, “Завершіть розпочату історію (казку)”, “Як би Ви почали казку (оповідання) з поданим кінцем” тощо.

Слід завжди пам’ятати про комунікативний підхід у навчанні іноземних мов. Питанню проблемності навчання Василь Сухомлинський приділяв особливу увагу. Здатність знаходити різноманітні способи розв’язання завдання, на його думку, має велике значення в процесі формування творчої особистості [6, с. 78]. Він вважав, що вчитель має так створити навчальну ситуацію, де прямою відповіді учні в підручнику знайти не можуть (*уроки мислення*): треба для цього використати аналіз, порівняння, зіставлення, з’ясувати причину або наслідки певного явища, а головне, свідомо прагнути подолати труднощі. Реалізація ідеї умовної ситуації при навчанні іноземних мов може бути представлена наступним прикладом. Учень пропонується уявити ситуацію, що він перебуває в Англії. Йому треба дізнатися в довідковому бюро аеропорту, скільки коштує білет до Києва, на який літак треба сісти, час відльоту тощо. Комунікативні ситуації створюються на всіх етапах вивчення мови. Умовна ситуація формує не лише уяву і фантазію, а й мотивацію у навчанні іноземної мови. Реалізація цієї ідеї дозволяє вчити учнів обґрунтовувати свою точку зору, інтерес до пізнання, формувати культуру мовлення, спілкування, здатність досліджувати, вивчати факти і явища.

Велику увагу В.О.Сухомлинський приділяв *читанню*. Був прихильником *творчого читання*. Він зазначав, що навчитися читати творчо не можна без уміння читати правильно, виразно. Наголошував на ролі вчителя при формуванні читачьких інтересів учнів. На уроках англійської мови, особливо в старших класах, можна використати елементи стилістичного аналізу тексту. Також учні дають аналіз мотивів поведінки героїв, висловлюють своє ставлення до того чи іншого вчинку. При такому читанні учень не лише пізнає явища мови, її емоційну забарвленість, а й учиться аналізувати дії

На всіх етапах вивчення англійської мови необхідно використовувати таку технологію формування творчої особистості, як мистецтво, а саме *драматичне* (інсценізація діалогів, казок, фрагментів з текстів, оповідань), що сприяє як оволодінню іноземною мовою, так і розвитку акторських здібностей учнів, бо діти “не просто повторюють слова дійових осіб, а творять, вносячи в казку гру своєї уяви” [8, с. 179].

В.О.Сухомлинський великого значення надавав урокам мислення серед природи, які він називав “подорожами до джерел думки” і закликав: “Йдіть у поле, в парк, пийте з джерела думки, і ця жива

вода зробить ваших вихованців мудрими дослідниками, допитливими людьми, які люблять знання, поетами" [8, с. 47]. Тому, по можливості, уроки з англійської мови слід проводити на природі, особливо під час вивчення таких тем, як: "Пори року", "Рослини", "Навоколишнє середовище", "Місто" та ін. Подібні уроки збуджують інтерес у дитини, зацікавлюють, дають імпульс для польоту думки, фантазії, допитливості.

Отже, виховання творчої особистості школяра під час вивчення іноземної мови буде ефективним, якщо даний процес відбуватиметься в цілісно-

му навчально-виховному процесі з використанням таких ідей В.О.Сухомлинського: павлиські казки (читання, обговорення, переклад, інсценізація); написання творів, віршів, оповідань, казок; уроки мислення (створення проблемних ситуацій, умовних комунікативних ситуацій, проведення уроків на природі); драматичне мистецтво (інсценізація діалогів, уривків з текстів, постановка п'єс); образотворче мистецтво (малювання учнями улюблених речей та тих, про які вони мріють, а також тварин, рослин, казкових героїв); музичне мистецтво (слухання пісень із лексичних тем).

### Література

1. Моляко В. О. Концепція виховання творчої особистості / В. О. Моляко // Радянська школа. — 1991. — № 5. — С. 47.
2. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. — К. : Рад. школа, 1976. — С. 401—637.  
Т. 1. — С. 401—637.
3. Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. — К. : Рад. школа, 1976. — С. 7—390.  
Т. 4. — 1976. — С. 7—390.
4. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. — К. : Рад. школа, 1976. — С. 54—206.  
Т. 1. — С. 54—206.
5. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. — К. : Рад. школа, 1976. — С. 393—629.  
Т. 4. — С. 393—629.
6. Сухомлинський В. О. Розум і руки / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. — К. : Рад. школа, 1977. — С. 69—80.  
Т. 5 : Статті. — С. 69—80.
7. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський. — К. : Рад. школа, 1988. — 272 с.
8. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. — К. : Рад. школа, 1976. — С. 7—279.  
Т. 3. — С. 7—279.
9. Сухомлинський В. О. Формування комуністичних переконань молодого покоління // Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. — К. : Рад. школа, 1976. — С. 7—146.  
Т. 2. — С. 7—146.

---

### USING V.O. SUKHOMLYNSKIY'S IDEAS ABOUT DEVELOPING THE CREATIVE PERSONALITY OF A PUPIL WHILE TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

K.Sergiyenko

This article deals with the problem of putting into practice V.O. Sukhomlynskiy's ideas about developing the creative personality of a pupil while teaching English. The following ideas can be used: Pavlysh fairy-tales; writing paragraphs, poems; thinking lessons; creative reading; dramatic art; pictorial art; music art.

Key words: pavlysh fairy-tales; writing paragraphs, poems; thinking lessons; creative reading; dramatic art; pictorial art; music art.

УДК 81:371.27(73)

## ЧИННИКИ ВПЛИВУ НА РОЗВИТОК ТЕСТУВАННЯ У СФЕРІ ШКІЛЬНОЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ США

Грабар Е.В.

*У статті розглядається проблема історичного розвитку форм тестового контролю знань, умінь і навичок учнів з іноземної мови у педагогіці США.*

*Ключові слова:* мовне тестування, іноземна комунікативна компетенція, етика мовного тестування, критеріально-орієнтовне оцінювання, нормативно-орієнтовне оцінювання.

*В статье рассматривается проблема исторического развития тестового контроля знаний, умений и навыков на уроках иностранного языка в педагогике США.*

*Ключевые слова:* тест по языку, иноязычная коммуникативная компетенция, этика тестирования по языку, критериально-ориентировочное оценивание, нормативно-ориентировочное оценивание.

**Постановка проблеми.** Зважаючи на той факт, що з 2009 року в Україні введено зовнішнє незалежне оцінювання учнів з іноземних мов, набуває важливого значення вивчення та узагальнення досвіду педагогічного тестування з іноземної мови у США, в країні, яка чи не найпершою у світі запровадила тестовий контроль знань, умінь і навичок учнів з різних предметів, у тому числі з іноземної мови. Проведені дослідження дозволять з'ясувати ускладнення, які можуть виникнути на шляху впровадження тестів з іноземних мов у вітчизняній шкільній іноземній освіті, а також допоможуть поглибити знання щодо усвідомлення чинників впливу на розвиток лінгвістичних тестів і разом з тим щодо наслідків і коректності їх використання, а також дозволять визначити прогалини у сфері використання тестового контролю для визначення рівня знань, умінь і навичок учнів з іноземної мови та передбачити перспективи розвитку відповідних досліджень.

**Аналіз останніх досліджень.** Проблема історичного розвитку в сфері визначення рівня сформованості знань, умінь і навичок учнів з рідної та іноземної мов останнім часом активізувалася в науковій літературі США і стала предметом наукових досліджень таких американських науковців, як L.F.Bachman, B.Spolsky, D.P.Barnwell, J.C.Alderson, J.V.Carroll, A.D.Cohen. Згадані науковці в своїх дослідженнях висвітлили ряд історичних фактів, які мали вплив на виникнення мовного тестування в педагогіці США, починаючи з 60-х років минулого століття і до сьогодні, вказала на основні аспекти його розвитку та психологічні проблеми, які можуть виникнути на шляху запровадження мовного тестування.

**Мета статті.** Визначити та охарактеризувати чинники впливу на процеси і тенденції розвитку мовного тестування в американській педагогіці.

**Основна частина.** На сьогодні тестова методика в педагогіці США досягла вершини свого розвитку і стала найефективнішим засобом вимірювання навчальних досягнень учнів. За декілька десятиліть вона перетворилася на один із діючих педагогічних інструментів, який виконує багато функцій і чинить значний вплив на навчальний та виховний процеси.

Починаючи з середини 60-х років та упродовж 70-х років ХХ століття, практика мовного тестування, як це відображено в більшості наукових робіт та у підручниках з мовного тестування тих часів [7; 13; 16], розглядалася суто з точки зору видів мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання і письма) та їхніх мовних аспектів (фонетики, граматики, лексики). А це означає, що тестування рівня сформованості мовних навичок і умінь переважно схилялося до думки, що мова складається з окремих незалежних аспектів. На першому Колоквіумі Досліджень Мовного Тестування (Language Testing Research Colloquium), який відбувся у 1979 році, ця думка була піддана жорсткій критиці, а також було наголошено на необхідності розгляду аспектів іноземної мови з точки зору "комунікативної компетенції".

80-ті роки минулого століття сприяли розвитку тестування комунікативної компетенції іноземної мови. Це привернуло увагу до потреби вивчення іноземних мов у галузі академічних дисциплін і змусило тестологів зосередити увагу на розробці тестових завдань із визначення рівня знань, умінь і навичок учнів з іноземних мов на факультетах різних академічних дисциплін. Найвидатнішими постатями в цій галузі стали К.В.Станфілд, Дж.Гансе, Е.Шоґамі, Т.Рівс, М.Еріксон, Дж.Моллі, Дж.Алдерсон, Г.Гийл та інші.

Це свідчить про те, що, починаючи з 80-х років, розпочався процес посилення інтересу до вивчення

іноземних мов у різних навчальних закладах США, а також підвищилися вимоги до володіння іноземною мовою в процесі оволодіння будь-якою спеціальністю.

Якщо 80-ті роки стали свідком виникнення розбіжностей у думках щодо концепцій мовного тестування та переходу їх в інші сфери прикладної лінгвістики, то в 90-х спостерігається продовження розвитку цього напрямку. Згадана декада знаменувала виникнення кількох напрямів у цій сфері [2]. Насамперед, це:

а) дослідницької методики в галузі тестології (research methodology);

б) практичного підходу до побудови змісту тестових завдань (practical advances);

в) дослідження чинників впливу на характер мовних тестів (factors that effect performance on language tests);

г) забезпечення автентичності тестових завдань, визначення об'єктів оцінювання (authentic, performance, assessments);

г) концепції, що стосується етики проведення мовного тестування і досягнення професіоналізму в цій сфері (concerns with the ethics of language testing and professionalizing the field).

Розглянемо їх детальніше:

#### **а) дослідницька методика**

У 80-х роках ХХ століття досягнення в теорії та практиці використання тестування мовних навичок і вмінь, на думку американських учених, були занадто непрактичними і різнобічними. Внаслідок цього класичні нормативно-орієнтовні тести 80-х років поступилися місцем новим валідним і якісним методикам, які включали критеріально-орієнтовне оцінювання, теорію узагальнення, теорію однопараметричного оцінювання, структурно-порівняльне моделювання [2]:

- *критеріально-орієнтовне оцінювання* (criterion-referenced measurement) – визначає, наскільки той, хто тестується, володіє знаннями і навичками, необхідними для виконання певних навчальних чи професійних завдань. Критеріально-орієнтовне оцінювання, насправді, є альтернативним методом щодо нормативно-орієнтовного оцінювання;

- *теорія узагальнення* (generalizability theory) – це теорія потужного розвитку тесту, яка не допускає помилок у системі оцінювання і в той же час активно використовується у дослідженнях розвитку тестування для визначення рівня знань, умінь і навичок з рідної та іноземної мов [2];

- *теорія однопараметричного оцінювання* (item response theory) – стала домінуючою у розвитку методології тестів, а саме стандартизованих [2]. Ця теорія передбачає взаємозв'язок між результатом тестування та латентними якостями (ті, що безпосередньо не спостерігаються) у тих, хто тестується. Ці приховані якості представлені як рівень знань з предмета, які залежать від мети вимірювання. Теорія однопараметричного оцінювання також широко використовувалась як один з механізмів у сфері досліджень проблем тестування для визначення рівня знань, умінь і навичок з іноземної мови. Однією з найчастіше використовуваних моделей цієї теорії є модель Раша (The Rash model), яка і нині є найпоширенішою у тестуванні;

- *структурно-порівняльне моделювання* (structural equation modeling). З початку свого виникнення у тестуванні мовних навичок і вмінь структурно-порівняльне моделювання широко використовується у навчальному процесі, а особливо у дослідженнях, які стосуються опису характеристики тих, хто тестується, особливостей використання тестів, відмінностей сприйняття тестів для аудіювання різними групами тих, хто тестується, визначення рівня володіння мовою на різних етапах [2].

Це дає можливість підійти до досліджень мовних навичок і вмінь з різних аспектів і виявляти ті здібності, на які мають бути спрямовані тести;

#### **б) практичний підхід** передбачає:

- *тестування міжкультурної прагматики* (testing cross-cultural pragmatics). Дослідники Гавайського університету розробили новий метод оцінювання, який назвали "тестування міжкультурної прагматики" для оцінювання знань, умінь і навичок з іноземної мови. Вони розробили структуру, а також набір інструментарію оцінювання для отримання інформації з двох джерел: 1) які стосуються соціальних властивостей того, хто тестується; 2) використання широкого спектру завдань (множинного вибору, завдань із підказками, усних інтерв'ю, самооцінки, прямих спостережень, звукових тестів), які є частиною процедури оцінювання;

- *тестування мови у професійній сфері*. Перші роботи з мовного тестування професійного напрямку [14] стали початком руху щодо вивчення мови з професійною метою, і основна їх частина була зосереджена на розвитку програми з метою забезпечення Сервісу Тестування з Англійської Мови (The English Language Testing Service), який пізніше отримав назву "Міжнародна Система Тестування Англійської Мови" (The International English Language Testing System) і який став чи не найбільшим експериментальним центром у галузі запровадження стандартизованих тестів;

- *тестування лексики*. Кінець 80-х та 90-ті роки ХХ століття стали періодом ренесансу в дослідженні проблем тестування мовної лексики, що знаменувало виникнення широкого спектру лексичних тестів.

- *комп'ютерні тести*. 90-ті роки ХХ століття також стали свідками активного використання комп'ютерної техніки у процесі створення і розповсюдження мовних тестів. Прогрес у галузі інформаційно-комунікативних технологій дав можливість адаптувати тести до проблем визначення рівня умінь і навичок того, хто тестується. Прогрес у сфері мультимедійних і веб-технологій запропонував нові можливості створення комп'ютерних тестів, зробивши їх більш автентичними та мобільними для різноманітних сфер діяльності. Комп'ютерні тести дали можливість удосконалити якість формулювання завдань для тестів і запропонували переробити саму технологію оцінювання [10];

#### **в) дослідження чинників впливу на характер тестів для визначення рівня сформованості іншомовних навичок і вмінь.**

90-і роки ХХ століття дали розквіт дослідженням чинників, які мають вплив на характер і бальну систему тестів. Ці дослідження проводилися в 3-х напрямках:

1) *дослідження проблеми формування тестових завдань, включаючи принципи визначення балів.*

Ефект проведення різних тестових процедур і методів досліджували різними шляхами. У своїх дослідженнях науковці [1; 2] дійшли висновку, що існує певний зв'язок між складністю і характером тестових завдань. Характерні риси тестових завдань – це особливості певної теми, рівень вокабуляра, синтаксична складність і вимоги до рівня пізнавальних особливостей того, хто тестується [2];

2) *дослідження самого процесу тестування (дидактичної та методичної організації).*

Щоб дослідити процес і стратегію, що використовуються під час складання тестів, науковці розробили інтроспективні методи [7] та анкети [15], а також увели метод так званої дискусії, метою якої було проведення усних інтерв'ю [6]. Це дало можливість достовірніше визначити рівень володіння мовними навичками і мовленнєвими уміннями у процесі спілкування;

3) *дослідження особливостей характеристик тих, хто тестується.*

В цей період було проведено багато досліджень, які стосувалися характеристики тих, хто тестується. Так, наприклад, А.Дж.Куннан видав понад 20 робіт, у яких він досліджував академічну базу тих, хто тестується [12]; їхню рідну мову, культуру, рід занять досліджував К.Гілл [11]; особливості характеру – В.Беррі [5]; базові знання – К.Клефам [8]; навички й уміння – М.Сасаки [16].

Отже, в результаті отриманих досліджень науковці дійшли висновку, що існують різні чинники впливу на результати виконання тестів, а також завдань, які слугують засадами для створення тестів і на які потрібно звертати увагу в процесі складання чи добору тестів;

#### **г) процесуальне оцінювання.**

В освіті у сфері оцінювання почалася дискусія щодо “альтернативного”, “автентичного” чи, як його ще називають, “процесуального” оцінювання [2]. А.Д.Коген дійшов висновку, що потрібно поєднати автентичне оцінювання з вивченням мови і зазначив: “У автентичному оцінюванні використані такі форми оцінювання, що відображають рівень знань студента, його мотивацію і ставлення до видів діяльності, які використовуються на уроці, а автентичне оцінювання наголошує на необхідності професійного удосконалення вчителів” [9].

Усе зазначене вище засвідчує, що в 90-х роках ХХ століття почався розквіт процесуальних тестів.

Особливий інтерес викликало створення портфоліо в оцінюванні досягнень у письмі;

г) етика використання тестів.

Наприкінці 80-х і на початку 90-х років ХХ століття було проведено багато досліджень, спрямованих на дотримання етики використання тестових завдань. Першим із науковців, який розпочав досліджувати проблеми дотримання етичних норм у тестуванні, був Б.Сполскі, який у своїй роботі “Деякі етичні питання щодо мовного тестування” звернув увагу на труднощі, з якими зустрічаються розробники тестів. Він запропонував на тестах робити напис, як і на небезпечних ліках: “Будьте уважні під час використання!” [16]. Вчений також наголосив на тому, що необхідно звертати велику увагу на той факт, хто є розробником тестів і яка компанія проводить тестування до того, як взяти участь у ньому.

Отже, з усього викладеного можна зробити висновок, що майбутнє вбачається за валідними програмами, які включають етичне використання тестів як єдине ціле парадигми дослідження і практичної процедури, які контролюють технологію створення, розвиток і використання мовних тестів. Майбутнє тестування мовних навичок і вмінь науковці вбачають у розвитку сфери професіоналізму та валідності досліджень у цій галузі.

**Висновки.** В статті було розглянуто чинники, які в свій час мали вплив на розвиток мовного тестування, а саме: 1) особливості початкового етапу мовного тестування; 2) процес переходу мовного тестування оцінювання мовних аспектів мовлення до оцінювання сформованості комунікативної компетенції; 3) різноманітність напрямів у мовному тестуванні; 4) розробка валідного інструментарію для оцінювання тестових завдань; 5) розвиток тестування у професійній сфері; 6) розвиток інформаційно-комунікативних технологій; 7) удосконалення бальної системи тестів; 8) дотримання етики в процесі використання мовних тестів. Саме ці процеси мали значний вплив на розвиток мовного тестування і призвели до професійного використання мовних тестів у сфері шкільної іншомовної освіти США. А отже, вітчизняним тестологам необхідно скористатися вже набутим досвідом Сполучених Штатів у цій сфері в процесі введення тестового контролю учнів з іноземних мов у зовнішнє незалежне оцінювання знань, щоб не допустити помилок у цій важливій справі.

#### **Література**

1. Alderson J. C. Language testing in the 1990s: how far have we come? How much further have we to go? / J. C. Alderson. — In Anivan S., editor, Current developments in language testing Singapore: SEAMEO Regional Language Centre, 1991. — P. 1—26.
2. Lyle F. Bachman “Modern language testing at the turn of the century: assuring that what we count counts” / F. Lyle // Language Testing. — 2000. — № 17 (1) — P.1—42.
3. Bachman L. F. Language testing in practice: designing and developing usefull language tests / L. F. Bachman, A. S. Palmer. — Oxford : Oxford University Press, 1996.
4. Barnwell D. P. A history of foreign language testing in the United States: from its beginnings to the present / D. P. Barnwell. — Tempe, AZ : Bilingual Press, 1996.
5. Berry V. Personality characteristics as a potential source of language test bias / V. Berry // Huhta A. Sajavaara K. and Takala S., editors, Language testing: new openings. — Jyväskylä : University of Javaskyla, 1993. — P. 114—124.
6. Berwick R. Cross-cultural pragmatics in oral proficiency interview strategies / R. Berwick, S. Ross // In Milanovic M., Saville N., editors, Performance testing, cognition and assessment. — Cambridge : University of Cambridge Local Examinations Syndicate and Cambridge University Press, 1996. — P. 34—54.

7. Buck G. The testing of listening comprehension: an introspective study / G. Buck. — *Language Testing* 8, P. 67—91.
8. Clapham C. The development of IELTS: a study of the effect of background knowledge on reading comprehension. — Cambridge : University of Cambridge Local Examinations Syndicate\Cambridge University Press, 1996.
9. Cohen A. D. Assessing language ability in the classroom / A. D. Cohen. — [2<sup>nd</sup> edn.] — Boston, MA : Heinle and Heinle, 1994.
10. Green B. F. Construct validity of computer-based tests / B. F. Green // In Wainer, H. and Braun, H.I., editors, *Test validity*. — Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. — P. 77—86.
11. Hill K. The effect of test-taker characteristics on reactions to and performance on an oral English proficiency test. / K. Hill // In Kunnan A.J., editor, *Validation in language assessment*. — Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum, 1993. — P. 209—30.
12. Kunnan A. J., editor, *Approaches to validation in language assessment* // In Kunnan, A.J., editor, *Validation in language assessment*. — Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum, 1998. — P. 1—18.
13. Lado R. *Language Testing*. — New York : McGraw-Hill, 1961.
14. Morrow K. Communicative language testing: revolution or evolution? / K. Morrow // In Brumfit C. J., Johnson, K., editors, *The communicative approach to language teaching*. — Oxford: Oxford University Press, 1979. — P. 9—25.
15. Purpura J. E. Modeling the relationships between test takers' reported cognitive strategy use and performance on language tests. — Cambridge : University of Cambridge Local Examinations Syndicate and Cambridge University Press, 1999.
16. Sasaki M. Second language proficiency, foreign language aptitude, and intelligence: quantitative and qualitative analyses / M. Sasaki. — New York : Lang. Peter, 1996.

---

**FACTORS OF INFLUENCE ON THE DEVELOPMENT OF TESTS IN SCHOOL FOREIGN LANGUAGES EDUCATION IN USA**

**E. Grabar**

The article deals with the problem of historical development of the forms of the pupils' test control of knowledge and skills in native and foreign languages in the USA pedagogic.

Key words: language testing, foreign language communicative competence, ethics of language tests, criterion-referenced measurement, norm-referenced measurement.

## НАШІ АВТОРИ

**Пуховська Людмила Прокопівна** – доктор педагогічних наук, професор, кафедра філософії освіти і освіти дорослих, ДВНЗ “Університет менеджменту освіти” АПН України (м.Київ).

**Редько Валерій Григорович** – кандидат педагогічних наук, доцент, зав. лабораторією навчання іноземних мов Інституту педагогіки АПН.

**Сердюков Петро Ігоревич, Робін Хілл, Сердюкова Наталія** – Національний університет, Сан Дієго, США.

**Солодков Василь Трохимович** – кандидат історичних наук, доцент, професор Університету менеджменту освіти АПН України.

**Коваль Тамара Іванівна** – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри інформатики та комп’ютерних технологій, Київський національний лінгвістичний університет.

**Богатікова Людмила Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент Гомельського державного університету імені Ф.Скорини, Білорусь.

**Полонська Тамара Костянтинівна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії навчання іноземних мов Інституту педагогіки АПН України.

**Антонюк Раїса Іванівна** – доктор педагогічних наук, доцент, начальник науково-бібліографічного відділу Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОН України.

**Маслов Юрій Всеволодович** – кандидат педагогічних наук, доцент Барановицького державного університету, Білорусь.

**Коломінова Ольга Олегівна** – кандидат педагогічних наук, докторант Київського національного лінгвістичного університету.

**Асоянц Поліна Григорівна** – кандидат технічних наук, доцент Київського національного лінгвістичного університету.

**Несвірська Тетяна Вікторівна** – викладач Житомирського державного університету ім. І.Франка.

**Андрійко Ірина Федорівна** – старший викладач кафедри німецької мови Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя.

**Вовк Олена Іванівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри англійської філології Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, Науково-навчальний інститут іноземних мов.

**Халимон Ірина Йосипівна** – кандидат педагогічних наук, доцент Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя.

**Чекаль Галина Степанівна** – кандидат педагогічних наук, професор кафедри прикладної лінгвістики Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя.

**Корнейчик Ганна Михайлівна** – викладач кафедри англійської філології Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя.

**Сидоренко Марина Миколаївна** – викладач кафедри німецької мови Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя.

**Литвиненко Світлана Петрівна** – старший викладач кафедри англійської мови та методики викладання Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя.

**Кіш Надія Василівна** – викладач кафедри іноземних мов Ужгородського національного університету.

**Клименко Анатолій Олегович** – асистент Тернопільського національного педагогічного університету ім. В.Гнатюка.

**Михайлюк Ганна Володимирівна** – аспірантка Київського національного лінгвістичного університету.

**Николюк Ольга Василівна** – старший науковий співробітник, начальник відділу із розробки наукових засад сучасного підручника Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОН України.

**Ковальчук Валентина Борисівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В.Винниченка.

**Дубровська Лариса Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогічної майстерності Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя.

**Дубровський Валерій Леонідович** – старший викладач кафедри педагогічної майстерності Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя.

**Ковнер Віра Володимирівна** – асистент кафедри педагогічної майстерності Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя.

**Пасічник Олександр Сергійович** – викладач Хмельницького національного університету.

**Михальчук Наталія Олександрівна** – кандидат психологічних наук, доцент Рівненського державного гуманітарного університету.

**Ковальчук Тетяна Георгіївна** – аспірантка, викладач Рівненського державного гуманітарного університету.

**Гончарова Євгенія Євгенівна** – старший викладач Полтавського університету споживчої кооперації України.

**Карпенко Євгенія Миколаївна** – викладач Житомирського державного університету ім. І.Франка.

**Нестеренко Світлана Іванівна** – кандидат філологічних наук, доцент Нижегородського державного лінгвістичного університету ім. М.А.Добролюбова, Росія.

**Деева Ірина Михайлівна** – кандидат філологічних наук, професор Нижегородського державного лінгвістичного університету ім. М.А.Добролюбова, Росія.

**Задорожна І.П.** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Київського національного лінгвістичного університету.

**Колодько Тетяна Миколаївна** – доцент, кандидат педагогічних наук Київського національного лінгвістичного університету.

**Івчик Юлія Сергіївна** – аспірантка Луганського національного педагогічного університету ім. Т.Шевченка, асистент кафедри іноземної філології Краматорського економіко-гуманітарного інституту.

**Сищенко Юлія Родіонівна** – аспірантка Луганського національного педагогічного університету ім. Т.Шевченка, викладач кафедри іноземної філології Краматорського економіко-гуманітарного інституту.

**Малюська Злата Вільгельмівна** – доцент Хмельницького національного університету.

**Федусенко Юрій Іванович** – молодший науковий співробітник лабораторії навчання іноземних мов Інституту педагогічної АПН України.

**Самойленко Юлія Петрівна** – аспірантка Житомирського державного університету ім. І.Франка.

**Легзіна Ірина Петрівна** – викладач кафедри германських мов Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов.

**Зимовець Олена Анатоліївна** – викладач Інституту іноземної філології Житомирського державного університету ім. І.Франка.

**Плотніков Євген Олександрович** – аспірант кафедри методики викладання іноземних мов Київського національного лінгвістичного університету.

**Чепела Оксана Олександрівна** – викладач кафедри англійської мови та методики викладання Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя.

**Роман Світлана Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов.

**Синекоп Оксана Степанівна** – аспірантка Київського національного лінгвістичного університету, старший викладач Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут”.

**Дейкун Петро Васильович** – викладач Ніжинського агротехнічного інституту Національного університету біоресурсів і природокористування України.

**Сорокіна Наталія Володимирівна** – асистентка кафедри методики навчання іноземних мов та прикладної лінгвістики Київського національного університету ім. Т.Г.Шевченка.

**Моркотун Сергій Борисович** – аспірант Житомирського державного університету ім. І.Франка.

**Павлова Тетяна Павлівна** – кандидат економічних наук, завідувач кафедри англійської мови технічного спрямування №2 ФЛ Національного технічного університету України “КПУ”.

**Колесник Тетяна Павлівна** – асистент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Ніжинського агротехнічного інституту.

**Кубрак Сніжана Василівна** – аспірантка Житомирського державного університету ім. І.Франка.

**Король Тетяна Григорівна** – аспірантка Київського національного лінгвістичного університету.

**Ковальова Ірина Борисівна** – викладач Кримського гуманітарного університету (м.Ялта).

**Помігуєва Лариса Петрівна** – викладач англійської мови Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу ім. І.Франка.

**Іванова Ірина Вікторівна** – старший викладач Східноєвропейського університету економіки і менеджменту (м.Черкаси).

**Малік Олександр Іванович** – начальник навчально-наукового центру мовної підготовки сухопутних військ Львівського інституту сухопутних військ, НУ “Львівська політехніка”.

**Жиляєва Юлія Миколаївна** – аспірантка, старший викладач Житомирського державного університету ім. І.Франка.

**Сіваєва Наталія Петрівна** – старший викладач кафедри методики викладання іноземних мов та прикладної лінгвістики Житомирського державного університету ім. І.Франка.

**Березенська Людмила Іванівна** – старший викладач кафедри методики викладання іноземних мов та прикладної лінгвістики Житомирського державного університету ім. І.Франка.

**Байда Марія Василівна** – аспірантка Житомирського державного університету ім. І.Франка.

**Ситник Ю.Н.** – викладач кафедри філологічних дисциплін та методик їх викладання Кримського Гуманітарного університету (м.Ялта).

**Артюшина Марина Віталіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки та психології, Київський національний економічний університет ім. В.Гетьмана (м.Київ).

**Дієрс Дженіфер** – викладач Сентрал коледжу (м.Пела, штат Айова, США).

**Стрід Естер** – професор Сентрал коледжу (м.Пела, штат Айова, США).

**Протеро Джой** – професор Сентрал коледжу (м.Пела, штат Айова, США).

**Поляков Валерій Михайлович** – доцент кафедри іноземних мов філіалу Сочинського державного університету туризму та курортної справи у м.Н.Новгород, Росія.

**Лисенкова Олена Володимирівна** – доцент кафедри гуманітарних наук Нижегородського державного інженерно-економічного інституту м.Княгініно, Росія.

**Кікіна Наталія Михайлівна** – викладач Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту імені Тараса Шевченка



**Постригач Надія Олегівна** – кандидат біологічних наук, старший науковий співробітник, докторант відділу порівняльної професійної підготовки.

**Ларіна Тетяна Валеріївна** – викладач кафедри англійської мови та методики викладання Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя.

**Пономаренко Ольга Володимирівна** – аспірантка Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя.

**Смелянська Вікторія Володимирівна** – аспірантка Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя.

**Сливка Валентина Петрівна** – аспірантка Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя.

**Карпенко Наталія Миколаївна** – викладач кафедри англійської мови та методики викладання Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя.

**Чувакова Тетяна Григорівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри прикладної лінгвістики Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя.

**Андрущенко Людмила Борисівна** – старший викладач кафедри прикладної лінгвістики Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя.

**Удовиченко Надія Костянтинівна** – викладач кафедри німецької мови Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя.

**Жерноклєєв Ігор Васильович** – кандидат педагогічних наук, докторант Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова.

**Базелюк Василь Григорович** – старший викладач кафедри менеджменту освіти, економіки та маркетингу, науковий співробітник кафедри філософії освіти і освіти дорослих, ДВНЗ “Університет менеджменту освіти” АПН України (м.Київ).

**Базелюк Наталія Валеріївна** – аспірантка кафедри філософії освіти і освіти дорослих, ДВНЗ “Університет менеджменту освіти” АПН України (м.Київ).

**Сергієнко Катерина Петрівна** – викладач кафедри прикладної лінгвістики Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя.

**Грабар Едіта Василівна** – директор Свалявської загальноосвітньої школи I–III ступенів №3. м.Сваляви Закарпатської області.

**Правила  
оформлення та подання рукописів до журналу  
“Наукові записки Ніжинського державного  
університету ім. М.Гоголя”**

До опублікування в “Наукових записках...” приймаються наукові статті та повідомлення, що раніше не друкувалися. Матеріали подаються українською, англійською або російською мовами у **друкованому** та **електронному** виглядах. Друкуються на одному боці аркушів білого паперу формату А4 (210 x 297 мм) у форматі Word 97 або пізнішої версії, шрифт Times New Roman, кегль 14, з 1,5 інтервалом та розмірами полів: верхнє – 20 мм, ліве – 30 мм, праве – 15 мм, нижнє – 25 мм.

Обсяг статті – від 5 до 15 сторінок.

**До рукопису додаються:**

– **рецензія**, підписана спеціалістом вищої кваліфікації в тій галузі науково-технічного знання, до якої належить стаття за своїм змістом;

– **витяг із протоколу** засідання кафедри чи іншого наукового підрозділу, де ця стаття обговорювалася, з ухвалою про рекомендацію її до друку в “Наукових записках” (рецензія і витяг із протоколу для осіб без наукового ступеня чи наукового звання);

– **дані про автора** (прізвище, ім'я, по батькові, адреса, службовий та домашній номери телефону, e-mail), із котрим редакція матиме справу щодо опублікування рукопису;

– **резюме** англійською мовою до 6 речень (стислий виклад основного змісту), оформлене так само, як і початок статті;

– **квитанція про оплату** за друк статті – **15,00 грн. за 1 стандартну сторінку**.

До друку приймаються лише наукові статті, які мають такі необхідні елементи: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення не вирішених раніше аспектів загальної проблеми, які висвітлені у статті; формулювання цілей статті (постановка завдань); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки до статті і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

Рукопис починається з **індексу УДК** у верхньому лівому куті першої сторінки тексту. Назва друкується великими літерами, прізвище та ініціали автора – під заголовком малими літерами. Далі йде коротка **анотація** (до 6 речень). Основний текст статті може розбиватися на розділи. Перед списком використаних джерел, який подається в алфавітному порядку, пишеться підзаголовок “Література”. Посилання в тексті подаються у квадратних дужках із зазначенням порядкового номера джерела та сторінки ([7, с. 64], [2, с. 52], [18, с. 3]) і т.д.

Усі значення фізичних величин подаються в одиницях Міжнародної системи СІ.

Стаття повинна бути у науковому та науково-популярному стилі, за винятком попередніх посилань на роботи, або якщо інше зумовлене змістом.

Усі малюнки подаються на дискеті в одному зі стандартних форматів (jpeg, tiff). Усі малюнки і таблиці слід послідовно пронумерувати арабськими цифрами (**Рис. 1**, **Таблиця 1**). До кожного малюнка подають короткий підпис, а до таблиці – заголовок. Необхідно уникати дублювання графічного матеріалу і довгих заголовків таблиць.

Формули у статті подаються тільки в електронному варіанті й набираються через стандартний редактор формул Microsoft Equation, що входить до складу Microsoft Office.

Нумерація формул подається у круглих дужках. Нумеруються лише ті формули, на котрі є посилання у статті.

**Рішення про публікацію статті приймає редколегія.** Вона має право направити статтю на додаткову рецензію або експертизу, а також на літературну правку статті без погодження з автором. **Без попередньої оплати стаття до друку не допускається.**

Авторам надається коректура статті. Ніякі зміни верстки, за винятком помилок під час набору, не допускаються. Виправлену і підписану автором коректуру слід повернути в редакцію протягом трьох днів.

Думка редколегії не завжди збігається із думкою автора статті.

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори публікації.

**У разі недотримання авторами усіх вищезазначених умов, редакція має право повернути статтю на доопрацювання чи відмовити в її друкуванні**

Зразок заяви

**В редколегію журналу  
“Наукові записки Ніжинського державного  
університету імені Миколи Гоголя”**

**Заява**

Я (Ми) \_\_\_\_\_

автори (співавтори) статті \_\_\_\_\_

прошу (просимо) опублікувати її в журналі “Наукові записки...”

Заявляю (заявляємо), що стаття написана спеціально для журналу, раніше ніде не публікувалась і не направлена для публікації в інші видання.

З чинним законодавством про друковані засоби інформації ознайомлений (ні) і за його порушення несу (несемо) персональну відповідальність.

“ \_\_\_\_\_ ” \_\_\_\_\_ 200\_\_ р.

Підпис