

**Міністерство освіти і науки України
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка**

**ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ
ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (АНГЛІЙСЬКОЇ)
ДЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

Колективна монографія

*За загальною редакцією Н. М. Лавриченко – доктора педагогічних наук,
професора, завідувача кафедри іноземних мов та методики викладання
Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка*

Суми
ВВП «Мрія»
2018

*Рекомендовано до друку Вченою радою Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
(протокол № 12 від 27 червня 2018 року)*

Колектив авторів:

*Мілютіна О.К. (1.1), Лавриченко Н.М. (вступ; 1.2; висновки),
Заремська І.М. (1.3), Зайцева Н.Г. (1.4), Кочубей Н.П. (2.1),
Скоробагата О.М. (2.2), Кардашова Н.В. (2.3),
Кадикова Н.В., Петренко-Азді О.П. (2.4)*

Наукові рецензенти:

*Локшина О. І. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач
відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України;*

*Бірюк Л. Я. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач
кафедри педагогіки та психології Глухівського національного
педагогічного університету імені Олександра Довженка*

Підготовка вчителя іноземної мови (англійської) для
П 32 Нової української школи : колективна монографія /
Мілютіна О. К., Лавриченко Н. М., Заремська І. М. та ін. ; за заг.
ред. Н. М. Лавриченко. – Суми : видавничо-виробниче
підприємство «Мрія», 2018. – 280 с.

ISBN 978-966-473-246-5

У монографії теоретичні й практичні проблеми підготовки вчителя іноземної мови (англійської) проаналізовані з урахуванням світових, європейських тенденцій у цій галузі, а також потреб і перспектив сучасного реформування системи освіти в Україні. Науковим дослідженням охоплені змістові, методичні, організаційні та ресурсні складники підготовки компетентного вчителя іноземної мови (англійської) для сучасної школи. Особливу увагу зосереджено на підвищенні мотивації студентів до вчительської професії, формуванні в них готовності й здатності навчатися впродовж життя.

УДК 378.6.091.2:811.111

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ І. ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (АНГЛІЙСЬКОЇ) У ГЛОБАЛЬНОМУ І НАЦІОНАЛЬНОМУ КОНТЕКСТАХ	7
1.1. Вплив глобалізації англійської мови на розвиток мовної, іншомовної освіти (<i>Ольга Мілютіна</i>)	7
1.2. Підготовка вчителя іноземної мови ХХІ століття (<i>Наталія Лавриченко</i>)	38
1.3. Розбудова Нової української школи: завдання і перспективи (<i>Іванна Заремська</i>)	73
1.4. Педагогічний простір диверсифікації мовної, іншомовної освіти в Україні (<i>Наталія Зайцева</i>)	95
РОЗДІЛ ІІ. ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ КОМПЕТЕНТНОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (АНГЛІЙСЬКОЇ)	123
2.1. Теоретичні основи інтерактивного навчання іноземних мов майбутніх учителів (<i>Наталія Кочубей</i>)	123
2.2. Комунікативно-зорієнтоване навчання як основа професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови (<i>Оксана Скоробагата</i>)	152
2.3. Формування лінгвосоціокультурної компетентності як передумова професіоналізму майбутнього вчителя іноземної мови (англійської) (<i>Наталія Кардашова</i>)	176
2.4. Оптимізація форм і методів навчання іноземних мов у педагогічному університеті (<i>Наталія Кадикова, Олена Петренко-Азді</i>)	204
ВИСНОВКИ	251
ДОДАТКИ	259

ВСТУП

Освіта зумовлюється культурою як своїм живильним середовищем. Утім у кожній із культур закладені специфічні переваги й стимули для розвитку освіти як інструменту формування людської особистості, як, до речі, й певні обмеження. Це наводить на думку, що чим ширшими, різноманітнішими є контакти особистості з іншими культурами, тим більше з'являється в неї шансів для розширення світогляду, освітнього й фахового зростання.

Спілкування з людьми інших культур здатне збагатити, модифікувати, або ж модернізувати норми, ідеали, почуття, настрої, поведінкові паттерни людини, спонукає замислитися над питаннями, які в рамках рідної культури можливо ніколи б не постали. Однак усе це стає можливим лише тоді, коли людина добре володіє автентичною тій чи тій культурі мовою, що дає їй змогу глибоко осягати культурні коди, зіставляти, порівнювати їх із рідною культурою. В ідеалі йдеться про опанування іноземної мови, іншомовної комунікації на такому рівні, який дає змогу максимально наблизитися до відповідної цій мові культурної ідентичності.

З огляду на таку перспективу, іншомовна освіта вимагає досить широкого спектра знань і компетентностей як суто лінгвістичних, так і соціолінгвістичних, культурологічних, опанування мовного контенту, теоретичних основ, діяльнісних репертуарів вивчення іноземної мови (мов), що засвідчує європейський і світовий досвід (Див. § 1.1. Вплив глобалізації англійської мови на розвиток мовної, іншомовної освіти; § 1.2. Підготовка вчителя іноземної мови ХХІ століття).

Іншомовна освіта в Україні розвивається в річищі світових тенденцій і водночас позначена самотутністю, зумовленою багатокультурністю нашого суспільства. Наразі наявність єврейської, вірменської, польської, ромської, російської, румунської, татарської та інших культурних громад створює строкату мапу мов і діалектів, що позначається на потребах і перспективах розвитку мовної, іншомовної освіти у тому чи тому регіоні. У річищі гуманістичної освітньої парадигми представникам різних етнічних груп має бути забезпечена можливість опановувати українську мову як

державну, англійську мову як мову міжнародного спілкування і не втратити при цьому зв'язку з рідною їм мовою і культурою. З огляду на це, нагальною постає проблема підготовки вчителів-лінгвістів із знанням кількох мов на додаток до рідної, тобто фахівців із двомовною і багатомовною кваліфікацією, а також вчителів, здатних викладати предметний зміст шкільної програми кількома мовами (Див. § 1.4. Педагогічний простір диверсифікації мовної, іншомовної освіти в Україні).

На сучасному етапі державотворення Україна розв'язує доволі складне і амбітне завдання – зміцнити політичну, культурну суб'єктність і водночас забезпечити прогресивну й продуктивну відкритість світові. За цих умов українська освіта, як один з головних рушіїв суспільного поступу, закономірно зазнає динамічних змін. Політику й ідеологію цих змін визначено в концепції «Нова українська школа» та інших важливих документах, що обґрунтовують стратегію наскрізного (з охопленням усіх щаблів) реформування національної системи освіти до 2029 року. Пов'язані з цим педагогічні проблеми висвітлені в третьому параграфі першого розділу монографії (§ 1.3. Розбудова Нової української школи: завдання і перспективи).

Аналіз масштабності й глибини сучасних реформаторських заходів у галузі української освіти дає розуміння того, що ефективності тут можна досягти лише тоді, коли буде підтримка з боку головних будівничих нової школи – вчителів. Необхідність формування високого рівня свідомості, компетентності й мотивації в педагогічного загалу засвідчує тематика численних наукових і публіцистичних доробків, конференцій, диспутів, вебінарів тощо. Найчастіше йдеться про завдання й перспективи навчання вчителів «вчити по-новому». У цій монографії ми актуалізуємо зазначену проблематику в дещо звуженому, але надзвичайно важливому аспекті, а саме: навчання вчителів іноземної мови «вчити по-новому». У монографії висвітлено широке коло проблем, пов'язаних із підготовкою сучасного вчителя іноземної мови.

Так, у першому розділі монографії «Підготовка вчителя іноземної мови у глобальному і національному контекстах» розкрито вплив глобалізаційних процесів на іншомовну освіту

загалом і на іншомовну освіту майбутніх вчителів зокрема; висвітлено новітні тенденції у підготовці вчителів іноземної мови в зарубіжних країнах, зокрема європейські підходи до підготовки вчителя іноземної мови для XXI століття; визначено головні напрями й орієнтири сучасного реформування освіти в Україні, педагогічної у тому числі; схарактеризовано сучасний стан і перспективи диверсифікації іншомовної освіти в Україні.

Другий розділ монографії – «Педагогічні основи підготовки компетентного вчителя іноземної мови» – присвячено практичному процесу підготовки вчителя іноземної мови у закладі вищої педагогічної освіти. Розкрито сутність, засоби й способи формування в майбутніх вчителів лінгвістичної, лінгвосоціокультурної, педагогічної компетентностей. Розглянуто також можливості вдосконалення процесу підготовки майбутніх вчителів іноземної мови шляхом застосування методик інтерактивного навчання, комп'ютерних технологій, нових форм організації навчального процесу.

Н. Лавриченко

РОЗДІЛ І. ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (АНГЛІЙСЬКОЇ) У ГЛОБАЛЬНОМУ І НАЦІОНАЛЬНОМУ КОНТЕКСТАХ

1.1. ВПЛИВ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА РОЗВИТОК МОВНОЇ, ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ

Ольга Мілютіна

Сучасний світ живе в епоху глобалізації, яка охоплює усі галузі життя суспільства і забезпечує інтеграцію народів та держав у єдиний простір. У дослідників немає однозначної точки зору на це явище. Частина соціологів і політологів вважають, що глобалізація «створює ситуацію невизначеності, нового рівня свободи, яка межує іноді з аномією. Нововведення, викликані бурхливим розвитком інформаційних технологій, не лише дають нові шанси і можливості, а й підвищують ступінь ризиків, наслідки яких можуть позначитися на долі людства в цілому» [8]. «До того ж, – вважає український філософ, професор В. Лях, – глобалізація не лише містить економічні, технологічні чи фінансові складові, а й трансформує культуру, спосіб життя людей, систему цінностей і настанов, що визначають становище людини в світі. Зокрема, глобалізація руйнує і трансформує традиційні форми ідентичності, і у людей зникає відчуття причетності до певного оточення, сталих та визначених цінностей і орієнтирів» [8].

Інші науковці трактують процес глобалізації позитивно й оптимістично, вважаючи, що він веде до консолідації й подолання конфліктів, підвищення рівня життя народів і соціальної стабільності. Так, німецький соціолог Н. Луман розуміє процес глобалізації світового співтовариства як становлення такої соціальної системи, що не має ні вершини, ні центра, а є, завдяки розмаїттю культур, поліцентричним, поліконцептуальним суспільством, у якому взаємодіють між собою різні політичні, етнічні, релігійні, соціокультурні ідентичності індивідів і соціальних груп [7, с. 42-49].

Отже, глобалізація відкриває перед людством значні можливості в розширенні обміну товарами, послугами,

інформацією, технологіями та капіталом, взаємодії в гуманітарній сфері, духовному збагаченні людини і водночас несе в собі певні загрози, зумовлюючи розмежування країн на «цивілізаційний центр» і «периферійну зону», поглиблюючи їх диференціацію в соціально-економічному розвитку.

Науковці виділяють три ракурси глобалізації як соціального явища: соціально-політичний, соціально-економічний, соціокультурний [3]. Останнім часом значна увага дослідників сконцентрована на вивченні культурного аспекту глобалізаційних процесів. М. Стеггер зазначає, що культурний аспект глобалізації зосереджується на протиріччях між схожістю і відмінностями у глобальній культурі, у вирішальній ролі транснаціональних корпорацій, ЗМІ, у поширенні популярної культури та глобалізації мов [35].

Мова сприяє формуванню культури і в певному сенсі є сутністю культури. Мови слугують важливими символами розпізнання культурної ідентичності людей, вони є основним засобом, завдяки якому розвивається здатність культурного спілкування. Знання однієї або кількох мов дозволяє бачити більш широкі перспективи, мислити глобально, удосконалювати себе й краще розуміти інших. Французький дослідник Х. Делумо наголошує, що мови є життєво важливими для глобалізації: без мови глобалізація не відбудеться; і навпаки, без глобалізації, не буде світових мов [20].

У світі нараховується близько 6500 різних природних мов, але більше половини населення світу у своєму щоденному спілкуванні використовують усього одинадцять мов: китайську, іспанську, хінді, французьку, бенгальську, португальську, російську, німецьку, японську, арабську та англійську. За даними Джеймса Піплза (James Peoples) та Гарріка Бейлі (Garrick Bailey), за період з 15 століття у світі зникло від 4000 до 9000. Вчені передбачають, що у 22 столітті існування продовжать лише 10 відсотків існуючих нині мов [32, с. 56].

Наразі всі мови в світі взаємопов'язані у глобальну мовну систему, і англійська мова займає в ній особливе місце. Жодна мова в світі не мала таких швидких темпів поширення земною кулею як сучасна англійська. Девід Кристел у передмові до своєї відомої праці «Англійська як глобальна мова» (English as a global language) наголошував, що у 1950 році будь-яка згадка

про англійську мову, як про справжню світову мову, була лише розпливчатою, ілюзорною, теоретичною можливістю в умовах політичної нестабільності «холодної війни» та відсутності чітких визначень і орієнтирів. Пройшло всього п'ятдесят років, і англійська як світова мова пертворилася на політичну і культурну реальність [18, с.хii]. Люди в усіх регіонах світу відчувають її роль у своєму житті.

Чи не найбільше поширенню англійської мови в світі сприяв розвиток сучасних інформаційних технологій і створення всесвітньої мережі Інтернет. За даними сайту Web Technology Surveys, англійська мова є найпопулярнішою мовою в Інтернеті. Більше половини усіх веб-сайтів і сторінок користуються англійською як основною мовою (див. табл. 1).

Таблиця 1.

**Відсоток веб-сайтів, що використовують різні мови
інформаційного контенту**
(за матеріалами сайту Usage of content languages
for websites [40])

мова	відсоток	мова	відсоток
English	51.8%	Romanian	0.4%
Russian	6.6%	Indonesian	0.4%
German	5.8%	Slovak	0.3%
Spanish	5.1%	Danish	0.3%
Japanese	5.0%	Finnish	0.3%
French	4.1%	Thai	0.3%
Portuguese	2.7%	Bulgarian	0.2%
Italian	2.4%	Ukrainian	0.2%
Chinese	2.0%	Hebrew	0.2%
Persian	1.8%	Lithuanian	0.1%
Polish	1.7%	Norwegian Bokmål	0.1%
Turkish	1.3%	Croatian	0.1%
Dutch, Flemish	1.3%	Norwegian	0.1%
Korean	0.9%	Serbian	0.1%
Czech	0.9%	Catalan, Valencian	0.1%
Arabic	0.6%	Slovenian	0.1%

Продовження Таблиці 1.

Vietnamese	0.6%	Latvian	0.1%
Swedish	0.5%	Estonian	0.1%
Greek	0.5%	Hindi	0.1%
Hungarian	0.5%		

За статистичними даними пошукової системи Google, англійська мова є найчастіше запитуваною у пошуку (див. табл. 2).

Таблиця 2.

Результати пошукової системи Google (28.02.2018)

Мова	Результатів пошуку (приблизно)	Час пошуку
English (англійська)	2 870 000 000	0,36 сек.
Español (іспанська)	1 130 000 000	0,59 сек.
Hindi (хінді)	962 000 000	0,53 сек.
François (французька)	948 000 000	0,59 сек.
Deutsch (німецька)	929 000 000	0,54 сек.
Italiano (італійська)	746 000 000	0,50 сек.
Japanese (японська)	708 000 000	0,54 сек.
Русский (російська)	495 000 000	0,35 сек.
Russian (російська)	381 000 000	0,70 сек.
Chinese (китайська)	487 000 000	0,86 сек.
Chinese mandarin (китайська мандаринська)	3 190 000	0,44 сек.
Українська	183 000 000	0,51 сек.
Ukrainian (українська)	48 400 000	0,69 сек.
Bengali (бенгальська)	183 000 000	0,64 сек.
Arabic (арабська)	157 000 000	0,61 сек.
Portuguese (португальська)	144 000 000	0,52 сек.

Іншим фактором масового розповсюдження англійської мови у світі є створення транснаціональних корпорацій, які охоплюють не тільки економічну, політичну, військову сфери, а й шоу бізнес, спорт, мас медіа, освіту. Однією з таких корпорацій можна вважати Британську раду, яка має свої представництва більш, ніж у 100 країнах світу [17].

Ще одним вагомим чинником поширення англійської мови є освіта. Освіта, яку здобувають в британських та американських університетах, вважається найпрестижнішою у світі. Згідно даних всесвітнього рейтингу університетів за 2018 рік, перші дев'ять місць належать вищим навчальним закладам саме цих країн: Оксфорд, Кембрідж, Каліфорнійський інститут технологій, Стенфордський університет, Массачусетський інститут технологій, Гарвард, Принстон, Імперський коледж у Лондоні, Чиказький університет [43]. Щорічно тисячі людей намагаються здобути освіту, або удосконалити свої знання в цих та інших навчальних закладах США, Канади, Сполученого королівства, Австралії, що неможливо зробити без відповідного рівня знань англійської мови.

На користь англійської мови свідчить і той факт, що в сучасному науковому світі на міжнародних конференціях доповіді читаються і публікуються англійською мовою. Більш ніж 90% авторитетних наукових журналів друкуються англійською мовою [30]. Знання англійської мови необхідні і для здійснення програм міжнародної академічної мобільності.

У глобалізованому світі англійська є мовою міжкультурних комунікацій, і незалежно від того, ким ви є: українцем, італійцем, індійцем, росіянином чи німцем, зібравшись гуртом, ви спілкуватиметеся англійською. У багатьох країнах, де існує міжетнічне напруження, саме англійська виконує роль етнічно нейтральної мови.

В освітній політиці багатьох країн світу знання англійської дедалі частіше й частіше відносять до базових. Володіти англійською означає те саме, що вміти користуватися комп'ютером, мобільним телефоном і керувати машиною. Яскравими прикладами є Китай і Південна Корея, де панує переконання, що національний розвиток залежить від володіння англійською.

Поширенню англійської мови сприяли також зміни у світовому геополітичному порядку, в якому вона була і залишається силовим фактором. Англійська поступово замінює російську на багатьох територіях, на яких та домінувала за часів Радянського Союзу. Оскільки мова є джерелом політичного, економічного та культурного впливу, уряди більшості колишніх радянських республік, намагаючись позбутися російського фактора, проводять політику дерусифікації. Іншою, не менш важливою причиною цього, є занепад науки та економіки в СРСР, внаслідок чого російська перестала слугувати засобом доступу до сучасних знань та інформації і не може конкурувати з англійською.

Англійська мова використовується як рідна (перша), офіційна (друга) та іноземна мова. Д. Кристел наголошує, що треба враховувати відмінності між термінами «перша», «друга» та «іноземна» мова, але використовувати їх треба обережно і в жодному разі не спрощувати. Зокрема, на його думку, важливо не зводити трактування різниці у використанні мови як «першої», «другої» або «іноземної» тільки до рівня володіння мовою [18, с. 4].

За визначенням Л. Блумфілда, перша мова (first language (L1)), якою починає говорити людина в оточенні рідних, є її рідною мовою (native language), і вона є носієм цієї мови (native speaker) [16, с. 43]. Рідна мова – одне з найважливіших понять соціолінгвістики та етнології, яке нині набуло міждисциплінарного статусу.

Низка авторів проводить розмежування між рідною та першою мовою, стверджуючи, що трапляються випадки, коли рідна мова людини змінюється впродовж життя. На їхню думку, «материнська мова (mother tongue) – не обов'язково рідна, а рідна мова – не обов'язково перша» [2, с. 46]. У деяких країнах термін «рідна мова» стосується лише мови своєї етнічної групи, а не першої мови [19].

Друга мова (second language (L2)) – це мова, яка не є рідною для людини або для певної спільноти, але яку офіційно визнають і використовують як засіб спілкування у різних сферах діяльності: управління, торгівля, бізнес, освіта, культура тощо [23]. Часто цю мову опановують під час спеціального навчання або в мовному середовищі в старшому

віці. Термін «друга мова» деякі науковці використовують для позначення рівня володіння мовою в зіставленні з основною або домінуючою мовою. У цьому значенні «друга мова» означає нижчий (слабший або вторинний) рівень знань [36].

Терміном «іноземна мова (foreign language)» позначають мову, яка не є рідною для більшості населення в країні або регіоні. Її не використовують як засіб навчання в школах та для спілкування в урядових організаціях і засобах масової інформації тощо. Іноземні мови, як правило, вивчають як шкільний предмет, щоб мати змогу спілкуватися з іноземцями або читати друковані матеріали цією мовою [31, с. 224].

На сучасному етапі дедалі більшого поширення набувають терміни міжнародна мова (international language), світова (world language), глобальна (global language), lingua franca. У лінгвістиці існують різні погляди на визначення цих понять.

Термін «міжнародна мова» застосовують для позначення засобу спілкування між людьми, які не мають спільної рідної мови [27], це мова, яку широко використовують як іноземну або другу. Австралійський лінгвіст Фарзад Шарифян наголошує, що англійська як міжнародна мова з усіма її варіантами є мовою міжнародної, а отже, міжкультурної комунікації [34, с. 2]

«Lingua franca» також означає мову, яку розуміють (знають) співрозмовники різного мовного походження [24]. За визначенням Сари Томасон [40, с. 280], «lingua franca», – це мова «ширшого спілкування» (wider communication), тобто мова, яка використовується для спілкування між групами осіб, які не знають мови одне одного або між людьми, для яких «lingua franca» є рідною мовою та іншими групами людей. Німецькі вчені (У. Аммон, К. Гнуцманн) вважають lingua franca функціональним концептом, оскільки йдеться про вербальне спілкування між людьми, які розмовляють різними мовами незалежно від кількості мовців, діапазону використання певної lingua franca у процесі спілкування, а отже, на їхню думку, треба диференціювати поняття lingua franca і світова чи міжнародна мова [14; 25]. Не кожен lingua franca можна прирівнювати до міжнародної мови. Як приклад, учені наводять суахілі, яка широко використовується як lingua franca, але обмежена

географічно, англійська ж мова використовується сьогодні не тільки як міжнародна *lingua franca*, а й визнана як перша в світі глобальна мова [14, с. 1724].

Офіційного визначення «світової» або «глобальної» мови не існує. По суті, такою мовою вважають ту, яку визнають у кожній країні і якою спілкуються на міжнародному рівні. Глобальна мова діє як *lingua franca*, яка дає змогу людям різного походження і з різними етнічними й культурними поглядами розуміти одне одного й спілкуватися на засадах рівноправ'я.

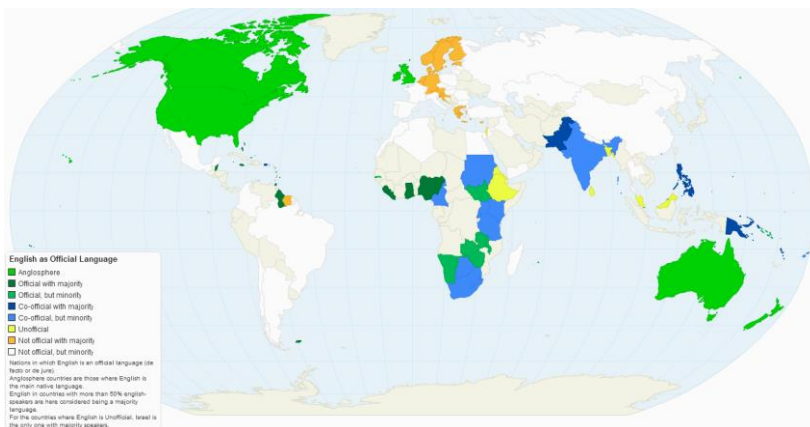
Кожну мову можна оцінити за трьома основними показниками:

- 1) кількість країн, які використовують її як рідну або першу мову;
- 2) кількість країн, які користуються нею як офіційною мовою;
- 3) кількість країн, у яких її вивчають як іноземну мову в школах [38].

Оскільки англійська мова інтенсивно розвивається за всіма трьома напрямками (рідна/перша, офіційна/друга, іноземна), то сьогодні вона перевершує будь-яку мову за кількістю мовців і є однією з найбільш розповсюджених і використовуваних мов. За даними сайту *Ethnologue. Languages of the World*, 2018, [22] англійською мовою розмовляє 1 121 806 280 осіб (див. рис. 1).

Англійську як рідну, або першу мову, використовують 378 250 540 людей у США (*American English*), Канаді (*Canadian English*), Великобританії (*British English*, *Scottish English*, *Welsh English*), Ірландії (*Irish English*), Австралії (*Australian English*), Новій Зеландії (*New Zealand English*), Південній Африці (*South African English*), частині Карибських країн (*Caribbean English*) і низьці інших територій.

Проте, як зазначає британський лінгвіст Д. Кристел, визнання мови у країнах, де більшість людей використовує її як рідну, ще не дає їй статусу глобальної. Щоб досягти такого статусу, мова має набути географічного поширення, її мають використовувати в інших країнах світу, навіть якщо там немає носіїв цієї мови або ж вони є, але в зовсім незначній кількості [18, с. 4].



	Anglosphere (англійська мова використовується як рідна)
	Official as majority language (англійська – офіційна мова більшості населення)
	Official as minority language language (англійська – офіційна мова меншості населення)
	Co-official as majority language (друга офіційна мова більшості населення)
	Co-official as minority language (друга офіційна мова меншості населення)
	Unofficial (неофіційна)
	Not official as majority language (неофіційна (іноземна) мова, яку використовує більшість населення)
	Not official as minority language(неофіційна (іноземна) мова, яку використовує меншість населення)

Рис. 1. Мапа використання англійської мови в світі

Д. Кристел визначає два шляхи такого використання мови:

- у статусі офіційної;
- у статусі іноземної.

У статусі офіційної мова може використовуватись як засіб спілкування у таких галузях, як: управління, фінанси, юриспруденція, культура, освіта, масмедіа тощо. У цьому випадку мову найчастіше визнають як «другу» і розглядають як доповнення до рідної або «першої» мови [18, с. 4].

Д. Кристел зазначає, що є різні способи набуття мовою офіційного статусу:

- єдина офіційна мова країни;
- одна з декількох офіційних мов;
- напівофіційний статус мови, коли вона використовується лише в певних галузях;
- додаткова мова, яка виконує певні офіційні ролі [18, с. 5].

Багато країн офіційно визнають статус мови у своїй конституції (наприклад, Індія); у низці країн на статусі мови не зосереджують особливої уваги (наприклад, у Великій Британії). В окремих країнах (наприклад, США) питання про те, чи потрібно визначати юридично спеціальний статус мови є джерелом дискусій.

Англійською мовою, як другою, загалом володіють 743 555 740 чоловік [22] і їх кількість постійно зростає (Див. табл. 3).

Таблиця 3.

Динаміка росту населення в окремих англомовних країнах
(за даними Всесвітнього банку розвитку World Development Indicators: Population dynamics (wdi.worldbank.org/table/2.1))

Країна		Населення (млн) 2000	Населення (млн) 2016	Середньорічний приріст населення, %
Користувачі англійської мови як рідної L1 (native)	Australia (Австралія)	19,2	24,1	1,4
	Canada (Канада)	30,8	36,3	1,0
	New Zealand (Нова Зеландія)	3,9	4,7	1,2
	UK (Сполучене королівство)	58,9	65,6	0,7
	USA (Сполучені штати Америки)	282,2	323,1	0,8
В середньому:				1,02

Продовження Таблиці 3.

Користувачі англійської мови як офіційної L2 (official)	Cameroon (Камерун)	15,3	23,4	2,7
	India (Індія)	1,053.1	1,324.2	1,4
	Malaysia (Малайзія)	23,2	31,2	1,9
	Nigeria (Нігерія)	122,4	186,0	2,6
	Philippines (Філіппіни)	78,0	103,3	1,8
	Rwanda (Руанда)	8,0	11,9	2,5
В середньому:				2,15

Статус «офіційної» англійська мова має у більш, ніж 70 країнах (див. рис. 2). Повний список цих країн див. Додаток А.



Рис 2. Країни, де англійська мова є офіційною

Якщо мова не має офіційного статусу в країні, її вважають іноземною. За різними підрахунками, англійську мову як іноземну в різних країнах світу вивчають на сучасному етапі від 1,1 до 1,5 млрд. чоловік.

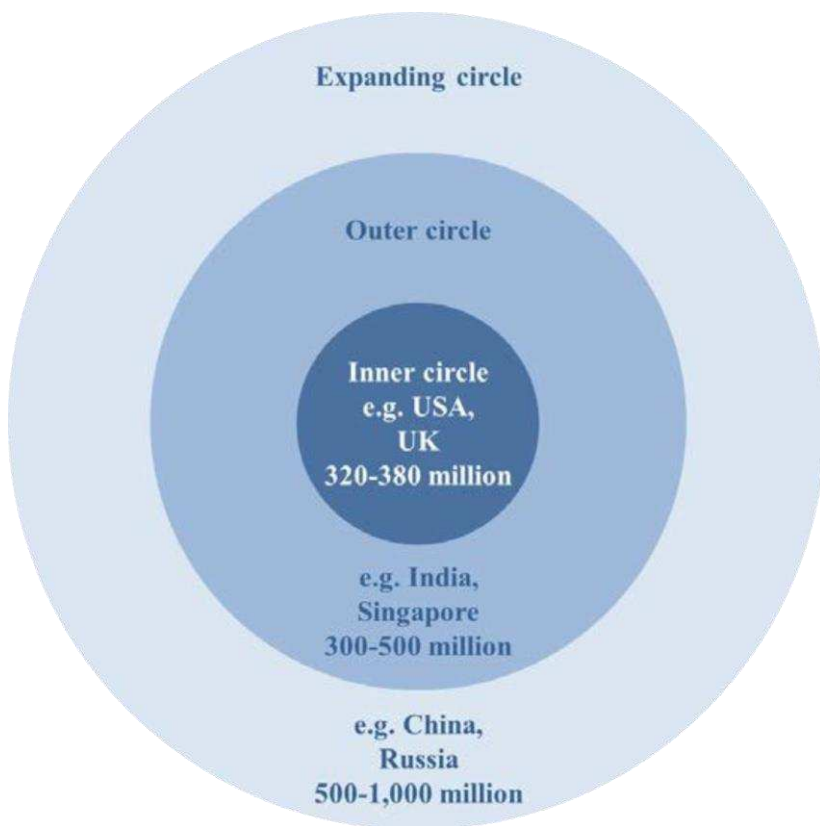
Існують різні причини вибору певної іноземної мови як пріоритетної: історична традиція, політична доцільність, прагнення комерційних, культурних або технологічних контактів. Можливості вивчення іноземної мови значною мірою залежать від того, наскільки держава та іноземні агенції готові надавати адекватну фінансову підтримку у навчанні саме цієї мови. Якщо в країні проводиться політика сприяння вивченню певної мови, ресурси будуть спрямовані на те, щоб зробити її доступнішою. Навчання мови відбувається через засоби масової інформації, бібліотеки, школи, систему вищої освіти. Зростає кількість книг, підручників, аудіовізуальних матеріалів, інших навчальних посібників, комп'ютерних технологій. Стимулюється якісна підготовка вчителів іноземної мови [18, с. 5]. Нині таку підтримку англійської мови ми спостерігаємо в Україні. У зв'язку з обраним українською владою курсом на євроінтеграцію, англійську мову оголошено обов'язковою іноземною мовою, яку повинні знати всі державні службовці. Її вивчення у навчальних закладах підтримано на державному рівні. У Законі України «Про освіту» вказано, що «Держава сприяє вивченню мов міжнародного спілкування, *насамперед англійської мови*, в державних і комунальних закладах освіти. У закладах освіти, відповідно до освітньої програми, можуть викладатися одна або декілька дисциплін двома чи більше мовами – державною мовою, *англійською мовою*, іншими офіційними мовами Європейського Союзу» [5].

Американський лінгвіст Бардж Какру запропонував циклічну модель поширення англійської мови в світі, яка складається з трьох концентричних кіл (див. рис.3):

- **внутрішнього (*inner circle*)**, до якого входять країни, де англійська мова є рідною або першою (США, Сполучене королівство, Ірландія, Канада, Австралія і Нова Зеландія);

- **зовнішнього або розширеного (*outer or extended circle*)**, що охоплює багатомовні спільноти, історично пов'язані з Британською колоніальною імперією і ті, що використовують англійську мову, як другу, або офіційну (L2), у державних і громадських структурах (Індія, Сінгапур, Пакистан, Нігерія та ін.)

- **кола, що розширюється і збільшується (*expanding or extending circle*)**, до якого входять країни, які визнають важливість англійської мови як міжнародної, хоча і не надають англійській мові особливого офіційного статусу (Китай, Японія, Греція, Польща, Корея Єгипет тощо. Кількість країн, які входять до цього кола стабільно зростає). Англійська мова в цих країнах вивчається як іноземна [28, с. 5].



**Рис. 3. Три кола поширення англійської мови
(за Б. Какру)**

Науковці зазначають, що не лише кількість людей, які користуються мовою і її географічне поширення надають їй міжнародного значення. Історично визнаним фактором

поширення мови як глобальної *lingua franca* є той факт, що нею спілкуються люди, в чиїх руках зосереджена влада. Так, свого часу, такою *lingua franca* була грецька мова, яка стала мовою міжнародного спілкування не завдяки інтелекту Платона й Арістотеля, а силі і вправності воїнів Олександра Македонського [18, с. 9]. Латина (мова одного зі стародавніх племен, які заселяли Апенінський півострів) у результаті військових, економічних і політичних успіхів латинян поширюється по всій Італії і виходить за її межі. Римська імперія стає наймогутнішою державою стародавнього світу, а її лідери, а пізніше й представники церковної влади Римсько-католицької церкви, говорять латинською мовою. Саме це й послугувало стимулом до надання латині міжнародного мовного статусу. Те ж саме можна сказати про поширення арабської мови в Африці й на Середньому Сході, іспанської, португальської і французької в Америці, Африці й на Близькому Сході [18, с. 9].

Значне поширення англійської мови в світі історично завдячує британському колоніалізму, який з лінгво-політичної точки зору допоміг англійській мові отримати статус офіційної у багатьох американських, азійських, африканських країнах Австралії, Новій Зеландії та на численних островах Тихого, Атлантичного й Індійського океанів.

Утворення нової англомовної країни на північноамериканському континенті – Сполучених Штатів Америки, спочатку уявлялось європейцями як образ більш справедливого суспільного порядку і приклад для наслідування всім іншим народам світу. У середині XIX століття було проголошено запропоновану журналістом-демократом Дж. О'Салліваном доктрину *Manifest Destiny*, у якій були синтезовані специфічні американські релігійні, соціокультурні, політико-культурні, соціально-психологічні, економічні та інші ідеї й концепції, а також біблійні легенди й міфи про новий земний рай, під яким малась на увазі Америка. Головний сенс цієї доктрини полягав у обіцянці свободи, демократії, матеріального достатку тощо не тільки самим американцям, а й представникам інших народів в найвіддаленіших куточках земної кулі [11]. Це послугувало привабливим маяком, який

вказує шлях до звільнення від матеріальних нестатків і політичної несвободи для багатьох іммігрантів з усіх куточків світу. У поєднанні зі стрімким розвитком передової індустрії та сільського господарства це призвело до значного росту населення в цій країні внаслідок міграцій XIX-XX століть, що стало вагомим фактором збільшення ролі англійської мови в світі. Загальновідомі переваги цієї країни зберігаються дотепер. Це, перш за все, глобальна економічна потужність, військова міць, розгалужені системи супутникового та інших засобів стеження за світом, провідні позиції у світовій науці і технологіях, привабливість для багатьох людей у різних куточках земної кулі американського способу життя, американської масової культури тощо [11]. За даними сайту *Ethnologue*, нині у США проживає близько 70% від загальної кількості англомовного населення світу (L1).

Отже, можна зробити висновки, що мова не має власного самостійного існування. Вона розвивається й поширюється завдяки економічній, політичній, військовій могутності її носіїв, і отримує глобальний статус лише тоді, коли в світі домінують ті, хто нею розмовляє, і втрачає свої позиції, коли люди, для яких вона є засобом спілкування, зазнають поразки.

Важливими для популярності мови є і її внутрішня структура, кількість вокабуляру, рівень (якість) літератури, створеної за історію існування мови та її співвіднесеність з культурою чи релігією. Дослідники зазначають, що багатство та глибина англійського вокабуляру відрізняють його від інших мов. Оксфордський словник англійської мови, який побачив світ у 1989 році, містить 615 000 слів у 20 томах. Це офіційно найбільший словник у світі. На думку лінгвістів, якщо сюди включити технічну та наукову лексику, загальна кількість слів перевищить мільйон. За деякими оцінками, англійський лексикон щорічно збільшується в середньому на 8 500 слів. На думку інших, ця цифра коливається в межах 15-20 тисяч на рік [38].

Ученими доведено, що близько 200 тисяч англійських слів знаходяться у загальному користуванні, у той час як німці використовують близько 184 тисяч слів, а французи – менше 100 [38].

Велика кількість синонімів, ідіом і фразем дають змогу розрізняти найменші відтінки значень і створюють комфортні умови як для творчості, так і для спілкування. Як приклад, наведемо синонімічні ряди іменника *man* (чоловік, людина), дієслова *learn* (вчити), прикметника *important* (важливий):

man

people: human beings, humankind, mankind, humanity, populace, race, folk

person: male, fellow, chap, guy, gentleman, beau, swain, blade

person: partner, lover, spouse, husband, boyfriend, married man

learn

activity: discover, determine, find out, unearth

perception: master, acquire, ascertain, pick up, get, detect, discover, memorise, memorize

important

pompous: self-important, arrogant, stuffy, bloated, magisterial

significant: substantial, consequential, considerable, meaningful, material, momentous, weighty [37].

Словник синонімів української мови дає такі синонімічні ряди цих понять:

людина: чоловік, особистість, особа, індивідуальність, душа;

вчитися: вивчати що, сидіти на шкільній лаві, (практично) набивати руку, переймати досвід, (у школі) ходити до, відвідувати що, навчатися;

важливий: великий, визначний, значущий, (досить важливий) помітний, серйозний, поважний, (для епохи) історичний, грандіозний [13].

Англійська мова дуже гнучка. Це можна продемонструвати на прикладі пасивних конструкцій (*I kicked the ball, or the ball was kicked by me*) або на здатності одного слова виконувати різні функції (*a drink, a fight, to drink, to fight*). Нові слова можна легко утворити шляхом додавання префіксів або суфіксів (*brightness, fixation, unintelligible*), шляхом складання або об'єднання слів (*airport, seashore, footwear*). Однак гнучкість англійської мови сьогодні гаряче дискутується у колах лінгвістів. Так, наприклад, не зрозуміло, чи варто вважати загальновживані, хоча й некоректні, форми слів таких,

як *disinterested* у значенні *uninterested*; *infer* у значенні *imply*; *forego* у значенні *forgo*; *flout* у значенні *flaunt*; *fortuitous* у значенні *fortunate* елементом природної еволюції мови, чи відмовитись від них як від неприпустимої недбалості.

Граматика англійської мови набагато простіша, ніж у більшості інших мов. Так, у ній майже взагалі відсутня диференціація іменників за родами й за відмінками. Якщо порівняти навіть близькі за походженням англійську й німецьку мови, то в німецькій іменники поділяються на три роди (чоловічий, жіночий, середній), і відмінюються за 4 відмінками, маючи різні закінчення в однині й множині. Український іменник має форми чоловічого, жіночого, середнього, спільного і подвійного роду і 14 відмінкових форм. У фінській мові існує 15 форм для кожного іменника. Різниця між офіційною й неофіційною формами звернення в англійській мові зникла давно. Англійський займенник *you* використовується в обох випадках. У німецькій мові розрізняють 7 різних форм: *du, dich, dir, Sie, Ihnen, Ihr* та *euch*. Кожне німецьке дієслово має 16 різних форм. Англійське дієслово має усього 5 форм (*ride, rides, rode, riding, ridden*), часто дієслова змінюються лише за 3 або 4 формами: *hit, hits, hitting; work, works, worked, working*.

Дехто з учених стверджує, що англійська мова є відносно простою з точки зору правопису та вимови, хоча це твердження є найбільш суперечливим. В англійській мові немає витончених тональностей кантонського діалекту або незвичних приголосних кластерів, притаманних валлійській чи гаельській мовам, але в ній є набагато більше, ніж просто довільна (безсистемна) орфографія, німі літери (які не вимовляються, не озвучені), фонетичне різночитання, прикладом якого є варіанти читання буквосполучень “ou” (*thou* [ðau], *though* [ðəʊ], *thought* [θɔ:t], *through* [θru:], *thorough* [ˈθʌrə], *tough* [tʌf], *plough* [plau], *hiccough* [ˈhɪk.əp], *touch* [tʌtʃ], *young* [jʌŋ]) та “ea” (*head* [hed], *heard* [hɜ: d], *bean* [bi: n], *dear* [diə], *bear* [beə] *beau* [bəʊ], *beauty* [ˈ bju: ti], *great* [greɪt]).

Традиційно в англійській фонетиці нараховують 44 унікальних фонеми, які майже порівну діляться на голосні й приголосні (20 голосних, 24 приголосних). Фонетична система сучасної української мови, включаючи літературні норми й

деякі діалектні особливості, налічує 38 основних фонем: 6 голосних та 32 приголосних; до іспанської фонетичної системи входить 35 фонем (7 голосних і 28 приголосних), а до гавайської лише 12: 5 голосних і 7 приголосних.

Англійська фонетична система містить декілька фонем, які є складними для іноземців. Так, наприклад, дентальні [θ] і [ð] неносіям англійської мови не тільки важко вимовляти, але й розпізнавати як вони вимовляються у різних словах, оскільки обидва звуки позначаються одним і тим же буквосполученням *th*: [θ] – *thank, thing, thirsty, truthful, wealthy, breathy, nothing, thought, mouth* [ð] – *they, the, those, lather, together, though, mouthed, breathe*. І навпаки, один і той же звук може мати різну орфографію у різних словах:

- [ʃ]: *shoe* [ʃu:], *sugar* [ʃʊgə], *passion* [pæʃn], *ambitious* [æm'biʃəs], *ocean* [əʊʃn], *champagne* [ʃæm'peɪn]

- [əʊ]: *go* [gəʊ], *show* [ʃəʊ], *beau* [bəʊ], *sew* [səʊ], *doe* [dəʊ], *though* [ðəʊ], *depot* [depəʊ] etc.

Англійські приголосні, як правило, є відносно стійкими у вимові, вони вимовляються однаково у різних діалектах. До того ж в англійській мові відсутні діакритичні знаки, характерні для багатьох інших європейських мов (наприклад, укр. і, й, рос. ё, й, нім. ä, ö, ü, франц. é, à, ç, è, î, ô, італ. á, é, è, ì, í, ò, ó, ù, ú, швед. å, ö, ä, Å, Ö, Ä, польськ. ż, ś, ó, ł, ą, ń, ć, ź, Ł, ę, чеськ. ě, š, č, ř, ž, ý, á, í, é, ú, ů, ě, Ď, ě, ě та ін.).

Слова, запозичені в англійську мову з інших мов, в основному, зберігають оригінальний правопис. За оцінками філологів, 84% англійських слів відповідають загальним моделям або правилам орфографії, і лише 3% мають абсолютно непередбачувану орфографію, наприклад, *colonel* ['kɜ:nəl], *ache* [eɪk]. Хоча деякі орфографічні невідповідності допомагають розрізняти омофони: *fissure* – *fisher*; *seas* – *seize*; *air* – *heir*; *aloud* – *allowed*; *weather* – *whether*; *flu* – *flue* – *flew*; *reign* – *rein* – *rain*; etc.

Як зазначає Д. Кристел, багато вчених надають перевагу англійській мові, як глобальній, завдяки її космополітичному характеру: свого часу англійська мова запозичила велику кількість слів з інших мов, і тепер знайомі слова дають користувачам відчуття «близькості» й «гостинності»

порівняно з іншими мовами, які усіма силами намагалися уберегтись від надмірних запозичень чужої лексики [18, с. 8].

Порівняно з багатьма іншими мовами, англійська мова має досить стислий характер. Це можна простежити на таких прикладах:

Bob was heard to laugh heartily. *Було чути, як Боб сміявся від усього серця* (укр.) *Es wurde gehört dass Bob herzlich lachte* (нім.).

Відсутність спеціальних позначень для гендерних та соціальних відмінностей робить англійську мову демократичнішою і знімає стрес, пов'язаний зі страхом неправильно використати соціально-орієнтовані форми.

Глобалізація англійської мови є однією з головних тем соціолінгвістичних досліджень. Учені (Б. Баллок, Д. Вінфорд, Б. Какру, Я. Какру, Д. Кристел, П. Традгіл, К. Уфман, В. Фонг, Е. Шнайдер та ін. [39]) доводять, що сучасна англійська мова – явище універсальне. Вона не прив'язана до якоїсь однієї культури або нації. Розвиток англійської мови в сучасному світі все менше визначають люди, для яких вона вважається рідною. Саме в цьому полягає плюрицентричність англійської мови. Е. Шнайдер зазначає, що «на противагу традиційному консервативному погляду на англійську мову як на монолітну стандартну систему з обов'язковим набором правил сучасна англійська мова – це безліч співіснуючих мовних систем, кожна з яких має свої структурні характеристики й особливості використання, кожна легітимна і повністю функціональна у своєму власному контексті» [33].

Нові варіанти англійської мови, які з'являються на всіх континентах в основному у багатомовних країнах завдяки мовним контактам, пройшли стадії індігенізації (*indigenization* пристосування до місцевих умов) (Б. Какру) та нативізації (*nativization* процес зміни мови під впливом місцевих мов) (Е. Шнайдер). При цьому відбувається формування нових типів англійської мови зі зміною форм і структур стандартного варіанту.

Д. Кристел розрізняє два стандарти англійської мови: британський з його варіантами (ірландський, шотландський, валлійський) і американський. До носіїв англійської мови, як зазначає вчений, належать і ті, хто користується такими її

варіантами: австралійський, новозеландський, канадський, карибський, південно-африканський.

В останні десятиліття з'явилися варіанти англійської мови, які мовці використовують як другу (додаткову, офіційну) мову:

- *південно-азійський*, яким спілкуються в Індії, Пакистані, Бангладеш, Шрі-Ланці,
- *західно-африканський*;
- *східно-африканський*;
- *східно-азійський*;
- *південно-тихоокеанський* [18, с. 144].

Д. Кристел порівнює ці варіанти з діалектами, які є в мові кожної країни, але зазначає, що існують вони на міжнародному рівні і користуються ними не тисячі (як у випадку з місцевими діалектами), а мільйони мовців у певних регіонах [там само].

Лінгвісти вважають, що глобальну англійську мову не можна класифікувати як окремий мовний варіант стандартної англійської. На думку експертів, для глобальної англійської мови не характерна чітка фонологічна система, вона не має власної лексики і граматики, отже, її не можна вважати особливим формально-лінгвістичним явищем. Навпаки, на її використання впливають екстралінгвістичні фактори, а саме: зв'язок між мовцем і слухачем, час і місце комунікації, мета й тема спілкування тощо [26].

У результаті глобального поширення й використання англійська мова денаціоналізувалася і вже майже не асоціюється з цінностями та орієнтирами англо-американської культури. Науковці зазначають, що глобальна англійська нейтральна до різного культурного походження співрозмовників. Так, доведено, що близько 80 відсотків вербальної комунікації з використанням англійської мови як другої, або іноземної, відбувається без участі носіїв англійської мови [15, с. 199].

Як наслідок, у таких умовах немає необхідності пристосовуватись до поведінкових і культурних норм англо-американців. І від цих умов буде залежати, на яких мовних та міжкультурних засадах буде побудоване спілкування. Оскільки англійська як міжнародна мова не ґрунтується на жодному конкретному національному мовному стандарті англійської

мови, урахування норм стандартної мови в процесі спілкування не гарантує його успіх. Навпаки, використання складних лінгвістичних структур або лексики може зашкодити спілкуванню, якщо його учасники належать до різного мовного середовища. Отже, усі співрозмовники мають усвідомлювати різні умови спілкування англійською мовою й адаптувати свою вербальну та невербальну комунікативну поведінку до конкретних обставин.

Ситуації, у яких англійська мова може бути використана як глобальна, дуже різноманітні: від найпростішого щоденного спілкування до дуже складних мовних форм, які практично неможливо відрізнити від тих, які використовують носії мови, наприклад у письмовому академічному дискурсі. Носії англійської мови мають усвідомлювати, що у міжкультурному спілкуванні володіння англійською як рідною не надає їм жодних мовних або культурних переваг [25, с. 414].

К. Гнуцман зазначає, що в умовах постійного поширення англійської мови як глобальної, зокрема її використання як засобу комунікації серед немовних носіїв англійської мови, необхідно розрізняти між англійською мовою як *lingua franca* та англійською мовою як іноземною. На думку вченого, неносіям англійської мови треба пам'ятати, що сприйняття комунікативної поведінки інших людей часто значною мірою визначається їхньою власною культурою. Щоб навчити людей, для яких англійська мова нерідна, успішному спілкуванню цією мовою, вчителі повинні усвідомлювати, що англійська мова, крім багатства мовних засобів, має широкий спектр географічних варіантів, навчитися розпізнавати культурні розбіжності й розв'язувати їх [25, с. 415-416].

Визнаним фактом є те, що немає альтернативи вчити чи не вчити англійську мову, оскільки саме вона уможливорює сучасну міжнародну комунікацію. Але визнаючи незаперечні переваги глобальної англійської мови, дослідники вказують і на низку певних недоліків. Перш за все, широке впровадження глобальної мови може призвести до зникнення окремих мов. За оцінками експертів, домінуючі мови витіснять з ужитку близько 80% з існуючих у світі 6000 мов упродовж наступного століття [38]. Така загроза є нагальною у тих регіонах, де *lingua franca* є рідною і широко вживається як перша мова

(наприклад, англійська мова у Північній Америці, Австралії, або в Шотландії чи Ірландії). З іншого боку, така загроза може сприяти посиленню рухів на захист мов меншин, як, наприклад, валлійської мови в Уельсі або французької – в Канаді.

Існує також занепокоєння, що носії глобальної мови як рідної матимуть несправедливі переваги перед тими, хто користуватиметься цією мовою як другою або, навіть, третьою. Ще один недолік глобальної мови криється у відсутності мотивації до вивчення інших мов у носіїв глобальної мови, що розвиває у них самовдоволеність, лінь і зарозумілість (це сьогодні можна спостерігати у багатьох британців та американців). Використання єдиної глобальної мови носіями інших національних мов може також розглядатися як загроза свободі слова та ідеалам мультикультуралізму.

Швидкі темпи поширення глобальної мови можуть, певною мірою, створити загрозу втрати окремими народами своєї мови й культури, що веде до втрати самоїдентичності, до розмивання культур, до втрати культурного розмаїття. Так, наприклад, за конституцією Ірландської Республіки в країні дві мови мають офіційний статус: ірландська й англійська. Ірландська мова визнана національною і першою офіційною мовою. Але вона швидко втрачає свої позиції в країні. Усього 36% населення знають рідну мову і тільки 10% можуть вільно нею спілкуватися. Натомість англійську мову використовує абсолютна більшість ірландців (4,2 млн. з 4,6 млн.), хоча за конституцією за нею закріплено статус другої офіційної мови [29].

Українська мова також перебуває в зоні впливу процесу глобалізації англійської мови, по-перше, стрімко збільшується кількість її користувачів серед українських громадян, по-друге, відбуваються активні зміни у лексичному складі української мови. На думку українських учених, численні англійські запозичення з'явилися в українській мові завдяки тому, що з'являються:

- поняття, для яких не було спеціальних назв в українській мові: *спонсор, брокер, дистриб'ютор, менеджер, дилер, ріелтер*;
- термінологічні поняття для нових галузей знань, що інтенсивно розвиваються, наприклад, у інформатиці: *Інтернет*

(часто в латинській графіці), *сайт, файл, провайдер, чати, мейл, сервер, принтер, плоттер* тощо, або в галузі економіки та організації виробництва: *менеджмент, маркетинг, офшор, вентура, промоушн, бренд, дефолт, секвестр*;

– назви нових предметів матеріальної культури: *пейджинг, джакузі, ноутбук, диск, чізбургер, фастфуд*;

– означення нових музичних напрямків: *реп, гранж, техно, рейв*;

– нові назви для старих понять задля надання їм престижності: *рейтинг* (колишнє соцзмагання), *фітнес* (заняття фізкультурою), *бутік* – маленький магазин (ексклюзив і якість товарів зовсім необов'язкові), *секонд-хенд* (найчастіше в латинській графіці) = комісійні товари, *супермаркет* – гастроном самообслуговування (універсам);

– запозичення змішаного типу, що належать до молодіжної культури: *флайер* – вхідний квиток на дискотеку зі знижкою, *фейс-контроль* – чергові на вході дискотеки, метою яких є не допустити на дискотеку п'яних, *татушка* – молодіжна татуювання (зменшувальне від англійського *tattoo*), *пірсинг* – проколювання не тільки вух, а й губ, носа [1].

Український лінгвіст Л. А. Жиденко, досліджуючи вплив процесів глобалізації на еволюцію української термінології, наводить такі приклади нещодавно запозичених термінів:

- у лінгвістиці – *концепт, дискурс*;
- у політології – *електорат, електор*;
- у спорті – *рефері, голкіпер, хавбек*;
- у журналістиці – *мас-медія* [4].

На нашу думку, англіцизми доречно використовувати лише в тих випадках, коли вони позначають поняття, для яких ще немає назв засобами української мови, або в ній відсутній відповідник (н-д, банкомат). Але часто в українських текстах уживаються англomовні заміники загальноновживаних слів: *креативний* замість *творчий*, *латентний* – *прихований*, *варіабельний* – *змінний*, *вербальний* – *мовний*, *комунікація* – *спілкування та ін.*

В. Радчук зазначає, що сучасна українська мова переживає безпрецедентний і майже неконтрольований наплив англіцизмів. Проаналізувавши сучасні українські видання, він дійшов висновку, що українські журналісти не

лише використовують слова-запозичення, які піддаються українському перекладу, а й часто вводять до українського ужитку англомовні варваризми, наприклад: піарник і піарщик, промоутер, хакер, кілер, бігборд, сиквел, трилер, дати агрімани, з'явитися топлес, тішити ласий до видовищ піпл, зафрендити, поюзати, хіт, сингл тощо [12].

Автор наводить низку запозичених слів, які, на його думку, «заполонюють наш лексикон». Він вважає, що їх цілком можна замінити питомою лексикою українського походження: *інтенція* (намір, задум), *рецепція* (сприйняття), *суїцид* (самогубство), *фан* (болільник, уболівальник), *бренд* (гатунок), *промоція* і *промоушн* (заохочення, сприяння, підтримка, допомога), *памперс* (підгузник), *трансформер* (перекиньчик, перевертень), *андеграунд* (підпілля), *маркетинг* (збут, вивчення ринку), *кастинг* (конкурсний відбір – акторів, фотомоделей тощо), *пресинг* (тиск, натиск), *прайс-лист* (цінник), *дилер* (посередник), *трейдер* (торговець), *провайдер* (постачальник), *спічрайтер* (складач промов), *дайджест* (оглядовий збірник), *плеєр* (програвач), *скейтборд* (дошка-самокат), *котон* (бавовна), *степлер* (спинач, скріплювач), *генерація* (покоління), *респектувати* (шанувати), *джек-пот* (найвища сума виграшу), *бізнес-ланч* (діловий обід), *тост* (грінка), *екзит-пол* (опитування на виході), *шейпінг* (підправка статури, догляд за поставою) і сотні подібних [12].

Слід зазначити, що вплив англійської мови на українську не обмежується лише появою англіцизмів. Зокрема, останнім часом можемо спостерігати поширення в українській мові елементів англійської граматики таких, як використання іменника в атрибутивній функції, що стоїть у препозиції до означуваного слова, наприклад: інтернет-кафе, інтернет-шоппінг, Торчин продукт, Водафон тарифи, онлайн консультант тощо.

Стрімкий розвиток віртуальної комунікації призводить до нехтування правилами орфографії, широкого використання аббревіатур і акронімів: “4 U” – *for you* (для тебе), “TMRW” – *tomorrow* (завтра), “B4” – *before* (до того, як), “2nite” – *tonight* (сьогодні ввечері), “Y not?” – *why not* (чому ні?), “Xplane 2me” – *explain to me* (поясніть мені). Такі неологізми швидко поширюються, виходячи за рамки віртуальної комунікації у

світ повсякденного спілкування. Нині ми зустрічаємо їх і в українській мові: «бро» – брат, «норм» – нормально, «спс» – дякую, «гп» – гідотна потвора, «ок» – добре, «інет» – інтернет, «КСка» – контр-страйк (назва комп'ютерної гри *англ.* counter-strike) тощо.

Наразі ми живемо у світі, де глобальна взаємозалежність є об'єктивною реальністю. Обмін інформацією відбувається у багатьох напрямках: соціокультурному, технологічному, державному. Супутникові комунікації та мережа Інтернет зруйнували бар'єри кордонів у людській комунікації. Ми не можемо ігнорувати існування інших культур та їх досягнень. У глобалізованому світі знання іноземних мов є однією з ключових компетентностей, про що йдеться у Концепції нової української школи [10, с. 11].

Англійська мова, як мова міжнародного спілкування, сьогодні є каналом для залучення українського народу до цивілізаційного прогресу, що відбувається в усіх сферах життя людей. Оволодіння англійською мовою широкими колами громадян України стимулюватиме імплементацію в українське суспільство світових досягнень економічної, політичної, правової, моральної культури, що конче необхідно для модернізації суспільного життя людей в Україні. Зокрема, це безумовно сприяло б поліпшенню інвестиційного клімату й активізації участі української економіки в світовому ринку. Отже, необхідність визнання англійської мови мовою міжнародного спілкування, як зауважує О. Костенко, – це факт, на який слід особливо зважати в мовній політиці України [6]. Цей статус може передбачати, зокрема: визначення ролі англійської мови як одного з інструментів «просвітницької революції» і вивчення її як обов'язкового компоненту усіх стандартних освітніх програм в Україні; створення державою достатніх умов для оволодіння всіма громадянами України англійською мовою в межах, визначених певними стандартами; пріоритетність у конкурсах на заняття вакансій в державних органах для осіб, які не лише володіють державною мовою, а й успішно склали іспит з англійської мови та використання її у роботі як підстава для кар'єрного росту. Науковець вказує також на необхідність державного сприяння співпраці українських ЗМІ з англомовними засобами

інформації та поширенню в Україні оригінальних англомовних просвітницьких програм, що знайомлять з надбаннями народів світу в усіх сферах суспільного життя і підтримку інституцій громадянського суспільства, що ініціюють заходи, спрямовані на оволодіння англійською мовою [6].

У 2017 році Україна, за даними міжнародного освітнього центру Education First, займала 47 місце з 80 країн за рівнем володіння англійською мовою [21]. Хоча в країні вже досить багато зроблено щодо політичної, юридичної та економічної інтеграції до європейського та світового співтовариства, попереду найскладніша інтеграція – ментальна, яка починається з того, що українці повинні розмовляти зі світом однією мовою. Оскільки від рівня володіння англійською залежить доступ до глобальних ресурсів, проведення реформ в галузі навчання англійської мови – це не тільки підвищення якості освіти, а також важливий засіб демократизації країни. І ця проблема є нагальною для розв'язання.

В Україні інтерес до вивчення англійської мови почав стрімко зростати наприкінці минулого століття. Це зумовлено низкою соціально-політичних чинників. Перш за все, ліквідація «залізної завіси» сприяла розширенню не тільки ділових контактів, а й значному збільшенню поїздок за кордон пересічних громадян, що позначилось на необхідності спілкування з людьми різних мов. Поява і швидке зростання числа спільних підприємств, розширення міжнародних зв'язків у галузі культури, освіти і науки, швидка комп'ютеризація та розвиток Інтернету, посприяли появі нових сфер використання англійської мови в Україні.

Глобалізація англійської мови загалом призвела до зміни парадигми вивчення іноземних мов. Батьки вважають, що їхні діти повинні вивчати тільки англійську мову і ніяку іншу [9].

Отже, маємо конкретні факти підтвердження тенденцій глобалізації англійської мови на теренах України. Англійська мова, як перша іноземна мова, вивчається у більшості українських шкіл. Крім того, в країні розвивається мережа лінгвістичних шкіл, курсів, фірм, центрів прискореного навчання англійської мови, запроваджуються проекти типу «GO Global», «Lingva.Skills», що мають за мету поширення «англійської для спілкування».

Аналіз сучасної ситуації з вивчення іноземних мов у вищих навчальних закладах України підтвердив пріоритетний статус англійської мови. Її вивчають як іноземну мову в усіх українських університетах. Із розвитком міжнародної мобільності у галузі освіти зростає кількість навчальних закладів, які пропонують освітні програми або вивчення низки дисциплін англійською мовою. Крім того, всі педагогічні виші України реалізують програми підготовки вчителів англійської мови (див. Дод. Б).

Сучасне життя переконливо доводить, що знання іноземних мов, зокрема англійської, є одним з найбільш важливих умінь, якими повинна володіти людина, яка живе у XXI столітті.

Список використаних джерел

1. Англійська мова в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://myvic.com.ua/angliyska-mova-v-ukrayini> (дата звернення 03.05.2018).
2. Вахтин Н. Б. Социоллингвистика и социология языков / Н. Б. Вахтин, Е. В. Головкин. – Санкт-Петербург, 2004. – 336 с.
3. Воронкова В. Г. Соціально-економічне прогнозування: Навчальний посібник / В. Г. Воронкова. – К. : ВД «Професіонал», 2004. – 288 с.
4. Жиденко Л. А Вплив процесів глобалізації на еволюцію української термінології [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/movoznavstvo/2010/119-106-3.pdf> (дата звернення 26.03.2018).
5. Закон України Про освіту (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст. 380) [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 20.03.2018).
6. Костенко О. Мовою міжнародного спілкування в Україні має бути англійська / О. Костенко. // День. – 2012. – №134.
7. Луман Н. Общество как социальная система. Пер. с нем. А. Антоновский / Никлас Луман. – М. : Логос, 2004. – 232 с.
8. Лях В. В. Свобода і пошук нових форм ідентичності в добу глобалізації / В. В. Лях // Мультиверсум. Філософський альманах. К.: Центр духовної культури, - 2006. № 57

[Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: https://www.filosof.com.ua/Jornel/M_57/Ljah.htm (дата звернення 21.02.2018).

9. Мова компромісу [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://gk-press.if.ua/mova-kompromisu/> (опубліковано 19.11.2016), (дата звернення 03.05.2018).

10. МОН України. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення 03.05.2018).

11. Осадчий Т. США – геополітичний лідер однополярного світу [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.global-analitik.com> (дата звернення 05.04.2018).

12. Радчук В. Глобалізація і переклад [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.ukrlit.net/lib/radchuk/3.html> (дата звернення 13.04.2018).

13. Словник синонімів [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <https://синоніми.укр/> <https://xn--h1aaldafs6o.xn--j1amh/> (дата звернення 05.05.2018).

14. Ammon, U. (1994). *International Languages*. In R. E. Asher (ed.), *The Encyclopedia of Language and Linguistics*, 4. 1723-1730. Oxford : Pergamon Press.

15. Beneke, J. (1991). *Englisch als lingua franca oder als Medium interkultureller Kommunikation (English as a lingua franca, or as a medium of intercultural communication?)*. In R. Grebing (ed.), *Grenzenloses Sprachenlernen. Festschrift für Reinhold Freudenstein (Learning languages without frontiers. A festschrift for Reinhold Freudenstein)*. Berlin : Cornelsen and Oxford University Press.

16. Bloomfield, L. (1984). *Language*. Chicago : The University of Chicago Press. Reprint. Originally published : New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1933.

17. British Council Україна [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: www.britishcouncil.org.ua/about (дата звернення 05.05.2018).

18. Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge : Cambridge University Press.
19. Davies A. (2003). *The Native Speaker: Myth and Reality*. Clevedon: Multilingual Matters. 237 p.
20. Delhumeau, H. (2011, July 22). Language and Globalization [Электронный ресурс]. – Режим доступа до ресурсу: <https://hdelhumeau.wordpress.com/2011/07/22/language-and-globalization/> (дата звернення 25.02.2018).
21. EF EPI Уровень владения английским языком [Электронный ресурс]. – Режим доступа до ресурсу: <https://www.ef.com/wwru/eipi/> (дата звернення 24.04.2018).
22. "English". Ethnologue [Электронный ресурс]. – Режим доступа до ресурсу: <https://www.ethnologue.com/language/eng> (дата звернення 27.02.2018).
23. English Dictionary // Collins Free Online Dictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа до ресурсу: www.collinsdictionary.com/dictionary/english/second-language (дата звернення 27.02.2018).
24. English Oxford Living Dictionaries [Электронный ресурс]. – Режим доступа до ресурсу: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/linguafranca> (дата звернення 26.02.2018).
25. Gnutzmann, C. (2013). *Lingua Franca*. In Byram M. & Hu Ad. (Eds.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (2nd ed., pp.). [Электронный ресурс]. – Режим доступа до ресурсу: <https://books.google.com.ua/books?id=XxZbhSsqnUQC&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false> (дата звернення 30.04.2017).
26. Gnutzmann, C. (ed.) (1999). *Teaching and learning English as a global language: native and non-native perspectives*. Tübingen: Stauffenberg.
27. International_language [Электронный ресурс]. – Режим доступа до ресурсу: en.wikipedia.org/wiki/International_language (дата звернення 26.02.2018)
28. Kachru B. (1986) *The Alchemy of English: The Spread, Functions and Models of Non-Native Englishes*. Oxford: Pergamon Press.

29. Languages Spoken in Ireland [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: [//www.redlinels.com/languages-spoken-in-ireland](http://www.redlinels.com/languages-spoken-in-ireland) (дата звернення 26.03.2018).

30. Lingua franca для глобального світу [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: https://dt.ua/EDUCATION/lingua_franca_dlya_globalnogo_svitu (дата звернення 21.01.2018)

31. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <https://docs.google.com/file/d/0B401kjQ7yYFnb1RSclpvNldhQXc/edit> (дата звернення 01.03.2018).

32. Peoples, J., Bailey, G. (2017). *Humanity: An Introduction to Cultural Anthropology*. (11th edn). Cengage Learning.

33. Schneider, E. W. (2018, Jan.). *World Englishes* [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://linguistics.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780199384655.001.0001/acrefore-9780199384655-e-270> (дата звернення 24.02.2018)

34. Sharifian, F. (2009). English as an International Language: An Overview. In F.Sharifian (ed.) *English as an International Language: Perspectives and Pedagogical Issues*, Bristol : Multilingual Matters.

35. Steger, M. (2009). *Globalization: A Very Short Introduction*. (4th edn) [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.veryshortintroductions.com/view/10.1093/actrade/9780198779551.001.0001/actrade-9780198779551> (дата звернення 24.02.2018).

36. Stern, H. H. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press, 1983

37. Синониму : online English synonym dictionary (free) [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.synonymu.com/> (дата звернення 05.05.2018).

38. The History of English [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: http://www.thehistoryofenglish.com/issues_global.html (дата звернення 23.04. 2018).

39. The Oxford Handbook of World Englishes. Edited by Markku Filppula, Juhani Klemola, and Devyani Sharma [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.oxfordhandbooks.com> (дата звернення 25.03.2018).

40. Thomason, S.G. (2001). *Language Contact*. Edinburgh University Press Ltd.

41. Usage of content languages for websites [Электронный ресурс]. – Режим доступа до ресурсу: https://w3techs.com/technologies/overview/content_language/all (дата звернення 01.03.2018).

42. World Development Indicators: Population dynamics [Электронный ресурс]. – Режим доступа до ресурсу: <http://wdi.worldbank.org/table/2.1> (дата звернення: 03.03.2018).

43. World University Rankings 2018 [Электронный ресурс]. – Режим доступа до ресурсу: www.timeshighereducation.com/world-university-rankings (дата звернення 23.03.2018).

1.2. ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ XXI СТОЛІТТЯ

Наталія Лавриченко

Сучасне життя, модерну культуру важко уявити без міжнародного спілкування. Контакти й співробітництво в найрізноманітніших галузях суспільного життя й діяльності – в політиці, економіці, юриспруденції, охороні довкілля, військовій справі, мистецтві тощо відбуваються завдяки знанню мов, головно англійської, яка утримує тут першість. У зв'язку з цим, науковці дедалі частіше говорять про глобалізацію англійської мови і небезпідставно, позаяк послуговування англійською для налагодження контактів і співробітництва між людьми сягнуло планетарного масштабу. Це історичний факт, який, однак, сприймається неоднозначно. Наразі народи, які вболівають за збереження власної національно-культурної ідентичності й самобутності, представники національних меншин вбачають загрозу в стрімкому поширенні англійської мови та вестернізаційних тенденцій у культурі. Данські науковці, наприклад, зазначають, що англійська мова перетворилась на наднаціональний сленг, який, з одного боку, полегшує спілкування між людьми, а з іншого – формує новий вид інтернаціоналізму – північноатлантичний. Джерела масової інформації інтерпретують світ і події переважно засобами американського і британського лексичного контенту, що ще більше посилює потребу в англійській мові. І це, зрештою, призводить до дещо одностороннього сприйняття світу, так, ніби крім Великої Британії і Сполучених Штатів Америки у світі немає нічого цікавого [23, с. 79].

На підтвердження міркувань данських учених, нагадаємо, що до найбільших мовних груп у європейській спільноті належать романська, германська та слов'янська, і попри це англійська залишається головною мовою міждержавних контактів у країнах ЄС. Наразі в Європі англійську вивчають 73% європейських учнів початкової школи і 90% – середньої і старшої школи [3, с. 474; 19].

Розмірковуючи над цими проблемами, можна стверджувати, що об'єктивно англійська мова є важливим

чинником інтенсифікації контактів, відкритості, мобільності в сучасному світі. Водночас варто зауважити, що будь-яка мова, англійська в тому числі, може бути використана як для пригнічення, обмеження людської свободи, так і навпаки – для її розширення (Ж. Лакан, 1977; М. Фуко, 1972). Тим більшою є відповідальність (колективна, персональна) користувачів мови за те, яких ідейних, ціннісних наголосів і цивілізаційного значення набуде обраний і утверджений у спільноті мовний дискурс.

Ця відповідальність збільшується в рази, коли йдеться про вчителя-лінгвіста, адже навчаючи мови, вчитель, викладач фактично надає їй нового життя в особі учня, який пізнає і водночас творить мову. Творчий аспект однаковою мірою є як в процесі навчання рідної, так і іноземної мови. Разом з тим, особливість викладання останньої вимагає від учителя бути зосередженим не тільки й не стільки на процесі, скільки на результаті, тобто розуміти, що іншомовні знання – це не самоціль, а радше ключ до розширення індивідуальної свободи, соціальних і професійних можливостей учнів.

Складність завдань, які має реалізувати сучасний вчитель іноземної мови, підсилюється глобалізаційними процесами, розбудовою суспільства знань і знаннево-базованої економіки. Ці виклики спричиняють істотні зміни у підготовці педагогічних кадрів, зокрема такі, як:

- переміщення підготовки вчителів у сектор вищої освіти та запровадження кваліфікацій бакалавр, магістр;
- підвищення критеріїв відбору абітурієнтів до закладів вищої освіти;
- розширення змісту та тривалості програм підготовки вчителів різних спеціальностей;
- посилення професійної спрямованості педагогічної освіти та її відповідності різним ступеням освіти;
- удосконалення педагогічної практики та укріплення зв'язків між вишами і школами;
- розширення галузі підвищення кваліфікації, розроблення та оновлення програм у контексті «освіта впродовж життя» [3, с. 314].

Специфіка підготовки вчителів іноземної мови зумовлює низку додаткових кваліфікаційних вимог, які визначені як рамкові в країнах ЄС:

- підготовка вчителя іноземної мови має забезпечувати йому здатність оперативно й ефективно реагувати на політичні й соціальні зміни, складником яких є освіта;

- вчитель має бути достатньо кваліфікованим для того, щоб навчити учнів постійно розвивати обізнаність у галузі мови й культури, осягати довколишній світ, використовувати іншомовні знання для подолання мовних бар'єрів і культурних кордонів;

- вчитель іноземної мови має володіти широким спектром методів і підходів для ефективної практики, а також бути здатним збагачувати й урізноманітнювати їх, обмінюючись ідеями та досвідом з колегами [32].

У 2004 році був завершений європейський дослідницький проект за участю 32 країн, результатом якого стало розроблення й оприлюднення «Європейського портфоліо для вчителя-мовника». У документі з однойменною назвою визначені критерії й ознаки ефективності та продуктивності процесу підготовки вчителів іноземної мови (мов) [22]. Вони викладені нижче.

- Адаптація педагогічного процесу до потреб специфічних груп, які вивчають мову.

- Посилений акцент на комунікативному аспекті вивчення іноземної мови.

- Запровадження міжкультурного виміру.

- Використання білінгвального і мультилінгвального підходів.

- Застосування новітніх технологій, відкритий, дистанційний підхід у підготовці вчителів, а також навчання вчителів ними користуватися.

- Використання системи менторингу у підготовці вчителів, підготовка менторів і наставників, які не є штатними викладачами.

- Надання переваги школо-центрованих підготовці вчителів, особливо на початковому її етапі.

- Європеїзація та інтернаціоналізації навчальних програм.

- Покращення обізнаності з іноземною мовою та автентичною її культурою.

«Європейський профіль освіти для вчителя-мовника» (European profile for Language Teacher Education, 2004) слугує важливим доповненням до попередньо розглянутого документа, позаяк у ньому нормативи й орієнтири набуття вчителем іншомовної компетентності європейського рівня набули більш конкретного й інструментального характеру [18]. Експлікована в «Профілі» рамка професійної кваліфікації вчителя іноземної мови налічує 193 дескриптори, у Табл. 1. вони узагальнені за головними категоріями.

Таблиця 1.

**Головні категорії дескрипторів
професійної кваліфікації вчителя іноземної мови**

<i>Самоосвіта:</i>	самостійне навчання, домашня робота, проекти, портфоліо, віртуальне навчання, позааудиторна діяльність.
<i>Планування уроків:</i>	визначення цілей, змісту, організаційних засад.
<i>Ведення уроків:</i>	використання плану, змістовність, спілкування з учнями, управління класом, мовна практика.
<i>Методологія:</i>	усне спілкування, письмове спілкування, аудіювання читання, лексика, культура.
<i>Контекст:</i>	курикулум, цілі й завдання, роль вчителя-мовника, ресурси та інституційні обмеження.
<i>Оцінювання:</i>	добір оцінювального інструментарію, оцінювання, самооцінювання, прогрес у вивченні мови, культура, аналіз помилок.
<i>Ресурси:</i>	людські, матеріальні, віртуальні

Європейські рамкові вимоги щодо підготовки вчителів іноземної мови охоплюють знання й компетентності в галузі лінгвістики, методики, психології, менеджменту, філософії освіти, європейського громадянства, інформаційно-комунікаційних технологій. Причому способи їх опанування не

підлягають уніфікації, навпаки: погодження стандартів відбувається на тлі урізноманітнення шляхів і засобів їх реалізації. На сучасному етапі більшість країн орієнтуються на міжнародні вимоги у визначенні національних стандартів і рамки кваліфікацій, хоча організація й структура навчання вчителів іноземної мови можуть набувати національної специфіки, залежно від країни. Для прикладу, у Польщі вчителів іноземної мови для всіх типів шкіл готують в університетах з дотриманням таких стандартних вимог:

- 330 обов'язкових навчальних годин, розподілених за трьома семестрами (до навчання допускаються претенденти з дипломами бакалавра або магістра);

- обов'язкові курси: психологія (щонайменше 60 годин), педагогіка (щонайменше 60 годин), методика навчання мови (щонайменше 120 годин), 30 годин спонтанного мовлення, 30 годин ІКТ;

- педагогічна практика (щонайменше 150 годин) [26, с. 100].

Навіть побіжний погляд на освітні інституції, які пропонують лінгвістичну освіту педагогічного профілю в європейських країнах, виявить доволі строкату картину. Це можуть бути коледжі, ліцеї, університети, спеціалізовані приватні курси, курси підвищення кваліфікації, навчальні центри з належною ліцензією тощо. До речі, така ситуація характерна не лише для Європи, скажімо, в Сполучених Штатах Америки спостерігається ще більша варіативність у зазначеній галузі, адже там кожен штат може автономно визначати освітню політику й стратегію.

Від рівня акредитації навчального закладу залежить різновид диплому, який буде присуджено студенту після успішного завершення навчання. Різновид здобутого диплому (бакалавр, спеціаліст, ліценціат, магістр) є важливим, позаяк саме він визначає перспективи майбутнього працевлаштування. Наразі в Європі від претендентів на заміщення вакансій вчителя іноземної в основній та старшій школі найчастіше вимагають рівень підготовки БАК+2; БАК+3, тобто кваліфікаційний рівень, що передбачає щонайменше 2-3 роки спеціальної освіти після отримання диплому бакалавра. На рівні початкової школи можливо викладати іноземну мову з

дипломом бакалавра, або відповідним йому сертифікатом. Досить часто вчитель початкових класів навчає учнів іноземної мови нарівні з іншими предметами. Такі вчителі мають статус генералістів, тобто фахівців із комплексною багатопредметною і педагогічною підготовкою (*generalist – a person who is knowledgeable in many fields of study*). Загалом навчання навчати, як слушно зауважує Д. Фрімен, – це досить складний процес, який передбачає участь у різноманітних практиках (освітніх, соціальних) і контекстах [19, с. 402].

Варто зосередити увагу на тому, що специфіка іноземної мови як предмета педагогічної спеціалізації вимагає ретельного підходу до стандартизації і сертифікації знань не лише на національному рівні тієї чи тієї держави, чи наддержавного утворення (ЄС), а й у міжнародному вимірі. Це слід розглядати як певну гарантію того, що трансльовані вчителем знання з іноземної мови будуть релевантними і зрозумілими як для співвітчизників, так і громадян інших країн.

Одним із шляхів розв'язання зазначеної проблеми є створення тестів міжнародного рівня і значення. До таких, наприклад, належить *Teaching Knowledge Test (TKT)*, розроблений фахівцями Кембриджського університету. Він має подвійне призначення: як для вчителів іноземної мови з певним досвідом, так і дебютантів у професії, і слугує для встановлення і офіційного засвідчення рівня їхньої кваліфікації.

Тест складається з таких головних модулів :

- Модуль 1. Основи навчання іноземної мови (TKT: Module 1 – Background to language teaching);
- Модуль 2. Планування навчання іноземної мови (TKT: Module 2 – Planning for language teaching);
- Модуль 3. Управління шкільним класом (TKT: Module 3 – Classroom management).

Модулі спеціаліста:

- Інтегроване навчання мови і предметного змісту TKT (*Content and Language Integrated Learning*).
- Навчання іноземної мови дітей молодшого шкільного віку - 6-12 років. (TKT: *Young Learners – A test of the background knowledge related to teaching young learners in the 6–12 age range*) [1, с. 275-276].

Інтеграційні процеси на європейському континенті, світові глобалізаційні тенденції створюють запит на підготовку вчителя як агента взаєморозуміння між людьми різних культур і національностей, а також медіатора між різними культурами, який сприяє взаємному їх збагаченню. У зв'язку з цим виникає потреба готувати вчителів, здатних вкладати іноземну мову, найчастіше англійську, не лише місцевим, а й переміщеним громадянам, які стали мігрантами з різних причин – політичних, економічних, демографічних, екологічних тощо.

Усвідомлення важливості цього завдання дало старт технології CLIL – Content and Language Integrated Learning, яка стрімко набуває популярності. Ідеться про інтегроване навчання шкільних предметів (природничо-математичних, гуманітарних) та іноземної мови, найчастіше англійської.

Імерсію (від англ. immersion), або зануренням в іноземну мову, в процесі викладання знань з інших предметів може охоплюватися від 10 до 50 відсотків начального часу [3, с. 296; 297], залежно від специфіки учнівського контингенту й умов у навчальному закладі.

Зауважимо при цьому, що вчителі, які можуть викладати низку предметів шкільної програми іноземною мовою, є надто запитаними не лише в Європі, а й у світі загалом. По-перше, їхня викладацька діяльність здатна підвищувати пізнавальні здібності учнів (більш глибоке осмислення предметного контенту через іншомовну термінологію, покращення пам'яті, дивергентного мислення тощо), а також значно розширювати горизонти щодо майбутнього працевлаштування учнівської молоді. Таких спеціалістів часто не вистачає, тому вдаються до іншої білінгвальної практики, коли вчитель-предметник і вчитель іноземної мови працюють в тандемі з класом, допомагаючи один одному досягати навчальних цілей. Причому нова роль учителя тут не обмежується простим співробітництвом, а передбачає застосування інших, іноді складно досяжних стратегій кооперативної роботи в цілому класі, де мають місце інтеракції вчителів один з одним, вчителів з класом, дітей між собою і вчителем чи обома вчителями одночасно.

Зрозуміло, що підготовка фахівців для роботи у форматі CLIL вимагає урахування багатьох проблем, які виникають в

процесі опанування шкільних навчальних програм іноземною мовою. Наразі йдеться про охоплення таких складників цільової підготовки вчителів, як: рефлексія, знання англomовної версії змісту шкільного предмета (предметів), володіння педагогічними методами, оцінювальними практиками, дослідницькими навичками, уміння управляти людьми й ресурсами. Отже, той, хто обирає для себе програму педагогічної підготовки CLIL, має бути готовим до інтенсивного професійного розвитку, інноваційної трансформації власних професійних переконань, цінностей, стратегій і методик викладання, способів організації педагогічного процесу. Однак, винагородою за труднощі й випробування є ріст професійної майстерності завдяки інтеграції широкого асортименту знань і компетентностей.

Загалом, згідно з сучасними європейським баченням і вимогами, кваліфікований вчитель-лінгвіст має володіти як мінімум двома іноземними мовами на додаток до рідної, а також мати досвід: а) діяльності в багатокультурному оточенні, б) спілкування із зарубіжними партнерами (спільні проекти, візити, обміни, спілкування в інтернет-мережах), в) викладання в кількох країнах [18]. У цьому контексті зарубіжні вчені (Байрам М., Беннет Дж. М., Беннет М. Дж.) наголошують на педагогічній важливості інтеркультурної комунікативної компетентності вчителя, яку трактують як здатність ефективно спілкуватися в кроскультурних ситуаціях і адекватно поводитися в різних культурних контекстах [10], [6, с. 147-165].

Інтеркультурна компетентність передбачає особливий вид ставлень (аттитюдів), знань і навичок не лише в лінгвістиці, а й соціолінгвістиці, а також комунікативну компетентність. Ставлення вчителя, викладача має характеризуватися зацікавленістю, відкритістю, бажанням поглянути на інші, як і власну культуру без упереджень і суб'єктивних оцінок [9, с. 51].

Здатність вчителя сприймати і транслювати культуру через мову, на думку М. Байрама і його колег, зумовлюється ідіосинкратичними орієнтаціями, які визначають професійну практику вчителя: власна філософія навчання іноземної мови;

персональний досвід цілеспрямованого опанування мовної культури; очікування щодо успішності учнів [8, с. 63].

Вочевидь, що для того, щоб набути міжкультурні комунікативні навички, необхідно мати тісні контакти з різними культурами, перебувати в автентичному мовному середовищі вже на етапі підготовки до педагогічної професії (*pre-service training*). У зв'язку з цим постає завдання зробити процес цієї підготовки максимально відкритим, а студентів – мобільними. Розв'язання цих проблем тісно пов'язане із політикою і стратегією європейського виміру в освіті, що реалізується такими шляхами:

- відкрите декларування цілей і змісту навчальних курсів;
- включення європейської тематики в навчальні програми;
- погодження і визнання на державному та інституційному рівнях академічних стандартів, рекомендацій Болонської декларації;
- участь у європейських програмах і схемах студентської мобільності;
- розроблення навчальних курсів, які передбачають навчання майбутніх вчителів у двох країнах;
- укладання двосторонніх, багатосторонніх угод між країнами і навчальними закладами;
- розвиток регіональних структур сприяння підтримки навчання студентів у сусідніх країнах;
- законодавча підтримка навчання іноземних мов у рамках розбудови європейського виміру [18].

Отже, професіоналізм майбутнього вчителя іноземної мови значною мірою залежить від того, наскільки він буде здатним забезпечити автентичність іноземної мови в педагогічному процесі. Для цього йому необхідно бути добре обізнаним із відповідною виучуваній мови культурою, усвідомлювати дериваційно-сміслові зв'язки, які їх пов'язують. Крім того, професіоналізм учителя визначається його здатністю навчити своїх учнів використовувати іноземну мову грамотно, точно і ефективно, наскільки це можливо в різних контекстах. Тому підготовка вчителя-професіонала в галузі іноземних мов має охоплювати такі складники, як :

контекст/контент, функції, точність, правильність, інтерактивне й креативне користування мовою, результативність. Таке розуміння професіоналізму, на думку вчених, є прогресивним, позаяк набагато краще відповідає запитам ХХІ століття, ніж пріоритети лінгвістичної підготовки попереднього періоду, базовані на структурі, літературі й перекладі [11, с. 132].

Широкий контекст педагогічної і соціальної діяльності необхідний для того, щоб майбутній вчитель зміг ідентифікувати себе як особистість з унікальними здібностями і якостями (культурними, психологічними, професійними). Це є необхідною передумовою для професійного розвитку впродовж життя, на що слід орієнтувати студентів – майбутніх вчителів іноземної мови [25]. Як слушно зазначає канадський учений М. Фуллан, професійний розвиток – це навчання того, як досягти неперервного покращення [20, с. 225]. І, на думку американського фахівця Д. Геммонда, таке навчання на етапі підготовки до педагогічної професії має полягати в тому, щоб:

- оснастити майбутніх учителів сукупністю знань і вмінь, які дадуть їм змогу досягати бажаних результатів і успіхів у професійній діяльності;
- використовувати оцінювання знань як засіб сприяння розвитку професійних здатностей майбутніх вчителів;
- надавати студентам всіляку допомогу задля покращення успішності [12, с. 20].

Розвиток фахової майстерності й компетентності вчителя впродовж життя є нині досить актуальною проблемою, розв'язання якої вимагає задіяння не лише педагогічних, а й політичних, економічних, соціальних важелів впливу. Скажімо, умови, з якими вчитель стикається безпосередньо на робочому місці – в школі також можуть бути сприятливими для фахового зростання, або, навпаки, гальмівними. На думку британського науковця Т. Брігхауза, вчитель росте, «розквітає» тоді, коли умови праці задовольняють такі головні потреби:

- учитель почувається відповідальним, його визнають і йому довіряють як експерту, дають змогу виявляти лідерство в навчанні й оцінюванні курикулуму або діяльності школи загалом;

- учитель перебуває в умовах, які дозволяють йому експериментувати, іти на ризик і не почуватися при цьому винним, а навпаки, підтриманим адміністрацією, колегами;

- учитель користується повагою і визнанням, оцінюється «за заслугами» у школі, місцевій громаді, в суспільстві загалом;

- учителю регулярно пропонують новий досвід, надають можливість спостерігати, як працюють колеги, переймати їхні методики, а також брати участь у тематичних зборах професійних об'єднань, конкурсах, конференціях, курсах підвищення кваліфікації;

- створюють умови для наукового пошуку і підвищення професійної кваліфікації [7, с. 321].

Зазначене вище вияскравлює роль педагогічної практики як незамінного рушія професіоналізму вчителя. Тож закономірно, що педагогічна практика посідає дедалі більш вагоме місце в підготовці вчителів загалом і вчителів-лінгвістів зокрема. Наразі відбувається активний пошук оптимального поєднання академічного навчання і практичного тренування на всіх етапах педагогічної освіти, що відображено в рекомендаціях Європейської комісії щодо підготовки вчителя іноземної мови для двадцять першого століття, викладених нижче.

- Зміст підготовки має інтегрувати академічні знання і практичний досвід.

- У процесі навчання вчителів-лінгвістів академічна підготовка за спеціальністю і педагогічна практика мають перебувати у взаємодії і взаємопосиленні.

- Підготовка вчителя-мовника з охопленням змісту предмета спеціалізації, шкільного практичного досвіду і теоретичної педагогічної підготовки має трактуватись з позицій холізму й раціональності таким чином, щоб учитель не сприймав її фрагментарно-розрізнено.

- Через інтеграцію академічного навчання з педагогічною практикою в класі вчитель-стажер має можливість критично осмислити свою навченість і те, яким чином використати набуті мовні знання у школі.

- Традиційно підготовка вчителя поділялася на теоретичну і практичну частини. Однак лінгвістична

спеціалізація вимагає, щоб підготовка вчителя була багатодисциплінарною і міждисциплінарною з комплексним застосуванням різних теорій і педагогічних підходів.

- Теоретичну підготовку доцільно поділяти на «знання» і «професійну майстерність». Знання пов'язані з лінгвістичними і педагогічними дисциплінами (в історичному і компаративному аспектах); професійна майстерність стосується соціальної і педагогічної компетентності, які є необхідними для ефективного вчителювання.

- У підготовці вчителя іноземної мови термін «теорія» набуває специфічних тлумачень. У цьому випадку теорія стосується мови, лінгвістики і рефлексивної практики.

- Теоретична підготовка вчителя іноземної мови є дуже важливою для вчителя-початківця. Знання того, які фактори сприяють, а які, навпаки, шкодять опануванню іншомовних знань, дає змогу вчителю навчати креативно, гнучко, створюючи релевантні контексту навчальні ситуації.

- Щодо теоретичної підготовки вчителів у лінгвістичному і загальнопізнавальному аспектах, то вона буде тим більш ефективною, чим більшою мірою спиратиметься на гуманістичне і прикладне підґрунтя. Вчителі-стажери отримують можливість досягти такого синтезу в процесі спостереження за роботою один одного і самооцінювання. Інтеграція академічного і практичного досвіду матиме більший ефект, якщо викладачі університету і куратори педагогічної практики (вчителі, ментори, консультанти) діятимуть узгоджено і кооперативно, сумісно координуватимуть види діяльності, роботу в групах, семінарські заняття [18, с. 23].

Як показує європейський досвід, формат і режим педагогічної практики можуть бути різними, залежно від структури і функцій освітньої системи, з якою вона інтегрована. Це може бути блочна, або епізодична практика, відвідування студентами школи й проведення уроків від першого курсу до останнього, практика на контрактній основі в одній або кількох школах одночасно, переддипломна залікова практика, післядипломна практика – стажування [32].

Усі різновиди педагогічної практики об'єднує головна мета – підсилити фахову компетентність вчителя, надати йому можливість випробувати себе в реальній справі. Це

узгоджується із європейською і світовою тенденцією готувати вчителів як рефлексивних практиків, здатних об'єктивно оцінювати власну фахову діяльність і корегувати її в разі потреби. Самооцінка практиканта доповнюється оцінками й консультаціями університетських викладачів як кураторів практики, а також менторів, у ролі яких найчастіше виступають досвідчені вчителі-наставники.

Менторство заслуговує на особливу увагу як педагогічне явище, позначене відчутною позитивною динамікою. Наразі менторство, яке має давні традиції в західній педагогічній культурі, зокрема британській, американській, набуває дедалі більшої актуальності й популярності в європейській спільноті як засіб підвищення ефективності педагогічної професії. Зокрема, у доповіді Європейської комісії 2004 року (European profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference – Final Report (EPOSTEL)) менторству як особному напрямку педагогічної діяльності приділено значну увагу і в підсумку зазначено, що:

- ✓ Менторство здатне забезпечувати живий зв'язок між школою і вишом, між теорією і практикою.

- ✓ Менторство не слід сприймати як діяльність, якою може займатися будь-хто без спеціальної підготовки.

- ✓ Ментор має бути залученим до роботи певного освітнього департаменту університету.

- ✓ Підготовка менторів має здійснюватися на рівні магістратури, аспірантури (postgraduate degree). Специфіка професії вимагає тісного зв'язку зі школою, школобазованої практики (координація роботи з учителем іноземної мови, робота в команді, участь у дослідницькій діяльності, створення навчальних матеріалів, навчальних програм тощо) та її (практики) теоретичного аналізу, наукових досліджень у галузі педагогіки чи дотичних галузях на академічному рівні [18, с. 28].

Як показує європейський і світовий досвід, робота ментора дає змогу оперативно задовольняти специфічні професійні запити й потреби вчителів-початківців, розв'язувати проблеми в стосунках з учнями і колегами, якщо такі виникають. Функції ментора можуть варіюватися від консультативних, дорадчих до експертних, оцінних,

контролюючих. Нерідко у ролі менторів виступають досвідчені педагоги, які вийшли на пенсію, і допомагають молодим вчителям на волонтерських засадах. Для підвищення якості викладання іноземних мов і продуктивності роботи вчителів-стажерів надзвичайно актуальною є співпраця з менторами, які є носіями мови.

Грамотне залучення менторів здатне компенсувати недостатність знань і досвіду у молодого спеціаліста в найрізноманітніших напрямках роботи, таких, наприклад, як переклад іншомовної літератури, дистанційне навчання, освітній менеджмент, культурно-просвітня, соціальна робота дітьми із національних меншин, розширення професійних контактів, дослідницька діяльність тощо.

За умови налагодження плідного діалогу з ментором, вчитель-практикант отримує змогу оцінити рівень своєї кваліфікації через призму бачення більш досвідченого фахівця, забагатися новими ідеями, накреслити перспективи подальшого професійного розвитку і, що особливо важливо, сформулювати необхідну для цього мотивацію [31, с. 118-137].

Проблема втрати мотивації вчителями-початківцями активно дискутується в багатьох країнах, і вона далеко не проста для розв'язання. Скажімо, у такій здавалося б угаразділій країні, як Сполучені Штати Америки, 66% вчителів із числа тих, хто отримав диплом і прийшов працювати до школи, залишають роботу впродовж перших трьох років. Як показують дослідження, причинами втрати мотивації найчастіше стає розрив між тим, чого навчилися, і реальною практикою, неспроможність досягти успіху, складні умови роботи, низький соціальний статус [1, с. 279].

Мотивація в будь-якій професії, педагогічній у тому числі стосується передусім таких особистісних здатностей як вибір, наполегливість, докладання зусиль. Вибір зумовлюється бажанням особистості досягти бажаного професійного, соціального статусу і уникнути небажаного, наполегливість допомагає послідовно йти до «Я – майбутнього», спираючись на ресурс «Я – теперішнього», цілеспрямованість зусиль передбачає стійкість у досягненні очікуваного кар'єрного успіху – послідовність, відданість справі, подолання перешкод і

труднощів, якщо такі виникають. Виходячи з цього, до головних рушіїв мотивації можна віднести:

- психологічні (внутрішні) потреби: автономія, впевненість в собі, відчуття задоволеності, успіху (сатисфакція);
- фізичні (зовнішні) потреби: урахування і задоволення персональних інтересів, нагороди, формальне підтвердження статусу.

Розглядаючи мотивацію в аспекті підготовки вчителів, зарубіжні вчені беруть до уваги головні такі фактори:

- внутрішні мотиви – автономія, компетентність, новизна, досягнення, можливості;
- зовнішні мотиви – сприяння середовища, підкріплення, визнання тощо;
- діяльнісні – реалістичність цілей, ефективність їх реалізації [14; 21].

Британський дослідник угорського походження Золтан Дьорнеї уточнює мотиваційні фактори становлення вчителів іноземної мови і класифікує їх таким чином:

- інструментальні фактори: намір скласти іспит чи отримати кращу роботу (освітні й економічні можливості);
- інтегративні фактори: бути цікавим або ідентифікувати себе з певним народом, культурою (тут може бути і негативна мотивація: бажання маніпулювати, домінувати);
- результативні фактори: успіх у навчанні, який своєю чергою підкріплює мотивацію;
- внутрішні (особистісні) фактори: пробуджений інтерес до навчання, який підтримується [13, с. 3-32].

При цьому вчений зазначає, що мотивацію слід розуміти і досліджувати як динамічне явище, що підлягає темпоральним змінам. Наприклад, мотивація студентів на етапі підготовки до професійної діяльності (pre-actional stage) може зазнати істотних трансформацій на етапі стажування (actional stage), а також під час самостійної педагогічної практики вже дипломованого спеціаліста (postactional stage). Це зумовлено тим, що на кожному із зазначених етапів сукупний вплив мотиваційних чинників є різним [15, с. 84].

Проведене серед практикуючих учителів опитування показало, що найчастіше вони вказують на такі причини зміни професійної мотивації: дорослішання і пов'язний з ним перегляд цінностей; відсутність розвитку, застій; настання іншої життєвої фази; інтерналізація цілей і цінностей оточення; стосунки із значимим іншим; контакти в Інтернет мережі [16].

Утім, у змінності як іманентній властивості мотивації є не лише мінуси, а й плюси. На характер змін у професійній мотивації можливо впливати, застосовуючи адекватні й дієві методи – педагогічні, психологічні. Такі впливи з метою мотиваційного підкріплення є надзвичайно важливими на етапі підготовки до професії і професійного дебюту, про що вже частково йшлося. У наведеній нижче таблиці (Табл. 2) в узагальненому вигляді наведені засоби й методи педагогічного підкріплення професійної мотивації майбутнього вчителя.

Таблиця 2.

Мотиваційна робота з майбутніми вчителями

<i>Підкріплення позитивної самооцінки</i>	<i>Створення базисних мотиваційних умов</i>	<i>Забезпечення появи первинної мотивації</i>	<i>Підтримка, підсилення мотивації</i>
Підтримка мотивувальних атрибутів (визначень)	Адекватна поведінка викладача	Формування відповідних ставлень і цінностей	Використання навчальних стимулів
Встановлення зворотного зв'язку	Приємна, фасилітативна навчальна атмосфера	Підкріплення віри в майбутній успіх	Мотивувальний спосіб постановки задач
Підвищення рівня задоволення від навчання	Консолідація початкової групи на основі прийнятих норм	Сприяння цілепокладанню, цілеспрямованості	Визначення конкретних цілей

Продовження Таблиці 2.

Відзначення оцінками, нагородами, рангами		Залучення навчальних матеріалів відповідного змісту	Підкріплення самоповаги і впевненості у власних силах
		Формування реалістичних поглядів і сподівань	Сприяння позитивному соціальному іміджу
			Підтримка кооперативних форм навчання
			Стимулювання автономності, самомотивації

На сучасному етапі досить актуальною є проблема добору ефективних методів, стратегій, підходів, які дадуть змогу майбутнім вчителям-лінгвістам досягти необхідного „know-how“. Адже, попри збільшення джерел і можливостей для вивчення іноземних мов, вчитель залишається головним і незамінним носієм знання, яким чином це краще робити. Для того, щоб почуватися впевнено в цій ролі, вчителю треба бути гарно обізнаним із арсеналом методів і технологій ефективного і продуктивного навчання, апробувати і відчувати їх на власному досвіді.

Метод, як спосіб щось зробити, чогось досягти, здійснюючи для цього продумані й сплановані кроки, дії є одним із базисних шляхів досягнення педагогічних цілей. Методи розвиваються в логістиці конкретної галузі, тому на певних етапах її розвитку набуває пріоритетності котрийсь із методів, або ж постає необхідність застосувати традиційні методи в нових умовах. Це стосується і навчання іноземних мов. Для того, щоб визначити тенденції, які тут існують в

ретроспективі й на перспективу, потрібно провести спеціальне дослідження. Наразі в цій науковій розвідці ми обмежуємося характеристикою найчастіше згадуваних у науковій літературі методів, які використовуються в процесі підготовки вчителів іноземної мови, вони схарактеризовані нижче.

Аудіовізуальний метод – поєднання і синхронізація звукового ряду із зображенням; навчальний ефект досягається за рахунок одночасного включення в роботу зорового і слухового аналізаторів.

Граматично-перекладний метод – засвоєння лексики і граматики в процесі роботи з іношомовними літературними текстами: читання, переклад, усний чи письмовий переказ.

Екранний метод – навчання іноземної мови з використанням комп'ютера, інтерактивної дошки, смартфонів, планшетів, домінує мультимедійна форма подання навчальних матеріалів.

Когнітивний метод – свідоме, осмислене опанування мови як упорядкованої структури з опертям на логічне і креативне мислення.

Метод кооперативного навчання (cooperative learning) – сумісне навчання в групах, парах, обмін інформацією та знаннями, в ідеальному варіанті створюється середовище, де всі навчаються у всіх, формується спільнота, що навчається іноземної мови (мов).

Порівняльний метод. Застосовується для порівняння наявних у світі теорій і практик навчання іноземної мови. Зміст, форми і методи навчання іноземної мови підлягають аналізу, зіставленню, критично оцінюються і за доцільністю запозичуються.

Прагматичний метод – набір знань і мовних навичок для конкретної ситуації (комунікативної, навчальної) задля досягнення поставлених цілей (комунікативних, педагогічних).

Зазначені методи застосовуються найчастіше еkleктично, або ж вибірково, з огляду на їхню дієвість у конкретних навчальних ситуаціях. Відсутність чітко визначених пріоритетів у доборі методів, як новітня тенденція, дає вченим підстави говорити про настання епохи постметоду, коли на жодному з методів не наполягають як найбільш продуктивному або рекомендованому.

У застосуванні навчальних стратегій у галузі іншомовної освіти простежується ще більший плюралізм думок і практик, починаючи безпосередньо з розуміння і тлумачення поняття «стратегія». Перелік відповідних дефініцій виглядає досить довгим і неоднозначним, зокрема це:

- інтелектуальна поведінка учнів у процесі навчання з метою кращого та ефективного вивчення мови (Р. Рихтеріх);

- способи опрацювання інформації, які покращують розуміння, прискорюють процес зберігання інформації (Д. Гарднер, Л. Міллер);

- прийоми і способи, які застосовують для набуття знань (Дж. Рубин);

- способи розвитку лінгвістичної і соціолінгвістичної компетентності з виучуваної мови й інтеграція нових знань із попередньо набутих (Е. Тарон);

- поведінка учня в навчанні, яку він застосовує для розуміння, опанування і зберігання нової навчальної інформації (Дж. О'Мейлі, А. Шамо);

- комплекс знань та вмінь, які сприяють здійсненню іншомовного спілкування (Н. Гальскова);

- система способів самостійного вдосконалення іншомовних мовленнєвих навичок та вмінь поза навчальним процесом (Н. Чичеріна);

- закономірності в прийнятті рішень у процесі навчальної діяльності людини (А. Залевська);

- дії та операції, застосовувані учнями з метою оптимізації процесів отримання та зберігання інформації (І. Колеснікова, О. Догліна);

- дії та операції, які учні застосовують із метою оптимізації процесів отримання та збереження інформації, засвоєння слів, збереження їх у пам'яті для розв'язання мовленнєво-мисленнєвих завдань у процесі застосування й сприйняття іншомовної лексики (А. Шамо);

- сукупність дій, підпорядкованих досягненню кінцевої мети, комплексний підхід (А. Щепілова);

- знання послідовності виконання дій, певних процедур і особливості проходження стадій, які забезпечують результативність (Л. Циганова);

- конкретний набір і послідовність дій та операцій, а системний комплекс стратегій – конкретну здатність (А. Плигін) [3, с. 289-290].

Як бачимо, в наведених вище визначеннях, автори часто використовують поняття способів, не пояснюючи різниці між стратегією і методом, або ж апелюють до комплексу засобів і дій, чим наближають розуміння стратегії до підходу, а також беруть за основу визначень поведінкові, когнітивні аспекти опанування іноземної мови, зміщуючи тим самим акценти з педагогіки на когнітивну психологію. Вочевидь, систематизація наукового знання щодо стратегій навчання іноземних мов триває, і тут зарано говорити про кінцевий результат. Однак, уже на цьому етапі є цікаві здобутки, отримані американськими вченими у дослідженні стратегій навчання англійської мови. Проаналізувавши понад сто наукових праць із цієї проблематики за тридцятирічний період, науковці виокремили дев'ять видів найбільш ефективних стратегій, які сприяють підвищенню продуктивності навчального процесу [24, с. 5-12]. Зазначимо принагідно, що автори дослідження розуміють і тлумачать стратегію як спосіб змінити поведінку викладача і студента, зробити її ефективнішою [24, с. 5]. Висвітлюючи результати цього дослідження, маємо сподівання, що вони будуть корисними для покращення результативності процесу навчання англійської мови як іноземної. Нижче надана коротка характеристика дев'яти найбільш ефективних стратегій, виокремлених американськими фахівцями.

Стратегія1. *Визначення навчальних цілей і забезпечення зворотнього зв'язку.*

Навчальні цілі мають бути поставлені досить конкретно, але не надто вузько, щоб не обмежувати простір для розвитку студентів. Необхідно прояснити, яким чином можливо досягти поставлених цілей. Для встановлення зворотного зв'язку викладачеві слід звернутися до студентів із пропозицією надати власне узагальнене бачення навчальної ситуації. У разі потреби викладач корегує думки студентів, спростовує невірні судження. З мотиваційної точки зору, дуже важливо встановити, продемонструвати зв'язок академічних цілей із персональними навчальними цілями й інтересами студентів, а

також поінформувати, яким чином кожен студент може доповнити загальний перелік навчальних цілей і завдань (поглиблення, розширення контенту, самооцінювання тощо).

Стратегія 2. *Нелінгвістичні способи подання навчального матеріалу.*

Ідеться про створення ментальних образів і схем через залучення студентів до різних видів діяльності, як-то: графічні репрезентації, створення фізичних, візуальних об'єктів, кінестетичний, жестовий спосіб донесення інформації, перформенси. По завершенні нелінгвістичного сюжету студентам пропонують надати йому коментар вже із застосуванням суто лінгвістичних засобів і конструкцій. Така практика дає змогу глибше і міцніше запам'ятовувати початковий матеріал і легше його активувати в разі потреби.

Стратегія 3. *Підказки, запитання, інструктаж.*

За допомогою підказок, навідних запитань, організаційно-мотиваційного інструментарію викладач може активувати наявний у студента арсенал лексики і мовних фрагментів із виучуваної теми. При цьому слід концентрувати увагу на ключових лексичних одиницях, а не на тих, що є другорядними, або викликають у студентів інтерес силою лише їх оригінальності, неординарності. Навідні запитання мають бути глибокими і добре продуманими, доступними для розуміння і націленими на мобілізацію наявного в студентів інформаційного і мовного ресурсу з виучуваної теми. Студентам необхідно дати час для обдумування відповіді, у випадку виникнення труднощів залучити до дискусії однокласників. Згідно з результатами проведених досліджень, навчальні матеріали оптимально подавати у такій пропорції: знайомий лексичний і граматичний матеріал – 75%; новий – 25%.

На підставі активації у студентів попередньо засвоєних знань викладач узагальнює вже відомий контент і робить загальний огляд того, що вивчатиметься далі. Пов'язаний із цим організаційний інструктаж може бути презентований в усній чи письмовій формі, у вигляді графіків, схем.

Стратегія 4. *Кооперативне навчання.*

Ідеться про сумісне навчання (взаємонавчання) студентів у групі. Організація навчальних груп вимагає

виваженого підходу. Цією практикою не варто нехтувати, як і зловживати. Оптимально формувати групи з трьох-чотирьох чоловік, які періодично збиратимуться для занять, щонайменше один раз на тиждень. Формуючи групи за принципом гомогенності (однорівневості), слід брати до уваги той факт, що, в таких групах найбільший приріст знань демонструють студенти з середніми показниками успішності. Студенти з нижчим за середній рівнем успішності, навпаки, працюють в групах гірше, а кращі студенти досягають прогресу, однак незначного. Організуючи навчання студентів у групі, викладач має пересвідчитися, чи не викличуть групові заняття перевантаження, чи є у студентів вільний для цього час.

Стратегія 5. Підведення підсумків, нотування.

Для покращення якості конспектів (нотаток) викладачі мають подбати про формування в студентів здатності до узагальнення і систематизації інформації, навчити їх розрізняти основний і допоміжний навчальний матеріал, організовувати роботу таким чином, щоб до конспекту потрапляла найнеобхідніша, відфільтрована студентом інформація, і занотовувалася стисло. Фактично, студент має організуватися таким чином, щоб ефективно здійснювати процеси видалення інформації, або її заміни і збереження. Лише усвідомлене і якісне нотування дасть змогу студентові скористатися конспектом із максимальною користю та ефективністю.

Стратегія 6. Самостійне навчання, практика.

Самостійне виконання завдань у позааудиторний час – це спосіб закріплення й розширення знань. Виконання цільових домашніх завдань – це також один із каналів зворотнього зв'язку, який сигналізує рівень засвоєння студентом лекційного матеріалу. Самостійна робота є дуже корисною для набуття умінь і навичок, які вимагають тривалого тренування (наприклад, вимова, грамотність, граматичні правила).

Стратегія 7. Підкріплення зусиль і відзначення успіхів.

Найчастіше досягнення, успіхи в навчанні пояснюють такими головними чинниками, як здібності, зусилля, допомога інших людей, удача. Без сумніву, кожна з названих причин може посприяти успіху, однак зусилля слід розглядати як

головний ресурс, позаяк без активності, наполегливості, вмотивованості студента навряд чи можливо найкращим чином використати власні здібності, допомогу інших, шанс. Крім того, навчальні зусилля студента – це той чинник успіху, який найбільшою мірою підлягає педагогічним впливам, може бути підтриманим і підкріпленим викладачем. Для того, щоб досягнутий результат стимулював студента до нових успіхів, він має бути педагогічно відзначеним і винагородженим. Це можуть бути матеріальні відзнаки (грамоти, нагороди), однак справедлива й доречна похвала вчителя почасти значить для студента набагато більше і справляє гарний ефект.

Стратегія 8. Висунення і апробація гіпотез.

Продуктування гіпотез та їх експертна оцінка найчастіше здійснюються дослідницьким шляхом, дедуктивним (рухаючись від загального до конкретного), або індуктивним (рухаючись від конкретного до загального). Викладач має запропонувати студентові пояснити власну дослідницьку стратегію і прокоментувати отримані результати, відповідним чином сформулювати висновки. До наукової дискусії доцільно залучати інших студентів, позаяк це сприяє встановленню наукової достовірності.

Статегія 9. Ідентифікація подібностей і відмінностей.

У процесі ідентифікації подібностей і відмінностей студенти формують нові смислові зв'язки між мовними явищами, здобуваючи при цьому досвід інсайтів і корегування неточного, помилкового розуміння змісту. Однак, це можливо лише тоді, коли викладач і студенти об'єднують зусилля для головного завдання – досягнення більш глибокого і вірного розуміння мовного контенту. Для покращення аналітичних здатностей студентів викладач може пропонувати графічні, символічні моделі, таблиці, які унаочнюють подібності й відмінності, полегшують їх ідентифікацію і класифікацію. Продуктивно також залучати студентів до процесу творення і використання метафор, а також добору синонімів і антонімів.

На завершення аналізу зарубіжного досвіду підготовки вчителів-лінгвістів на предмет «know how» «знаю як» зупинимося на головних підходах, які застосовуються в цій царині. Попередньо зауважимо, що до категорії педагогічних підходів ми відносимо комплексні педагогічні впливи, які

мають здатність проявлятися з кумулятивним ефектом на системному рівні, тобто з охопленням цілепокладання, змісту, форми і методів, якості, результатів освітнього процесу. В ході дослідження було з'ясовно, що до найбільш значущих підходів до підготовки сучасного вчителя іноземної мови належать комунікативний, компетентнісний, гуманістичний, холистичний і конструктивістський підходи.

Комунікативний підхід є на сучасному етапі досить популярним і запитаним. Активного розвитку набув завдяки новітнім технологіям. При цьому зберігається його інструментальне призначення в опануванні мови передусім як засобу спілкування, у тому числі педагогічного.

Комунікативний підхід почали активно розвивати у 1980-х роках на основі аудіолінгвального методу, пік популярності якого припадає на 1960-ті роки [10, с. 61]. Формула аудіолінгвального методу є такою: сприйняття на слух → говоріння → читання → письмо [10, с. 256].

Вихідна для аудолінгвального методу точка – мовлення – в комунікативному підході була взята за головну і наскрізну мету процесу опанування іноземною мовою. Причому мова розглядається як система, структура і функції якої підпорядковуються завданням комунікації та інтеракцій між людьми. За комунікативного підходу пріоритет надається не інформації, а комунікації, а комунікативний процес розглядається як джерело отримання інформації і знань (комунікативна дидактика). Очікуваним результатом застосування навчально-комунікативних практик має бути комунікативна компетентність студента як здатність вступати в спілкування, підтримувати його, досягати комунікативних цілей [33, с. 72-73].

Комунікативний підхід реалізується значною мірою з оперттям на діалогові стратегії. Діалогова форма навчання є надзвичайно органічною і продуктивною з огляду на специфіку предмета «іноземна мова». Для студентів лінгвістичних факультетів діалогові, інтерактивні навчальні ситуації – це водночас і мовна, і педагогічна підготовка, яка в майбутньому їм знадобиться в самостійній фаховій діяльності. Наразі, британський учений Р.Александр доводить, що діалогові стратегії є ефективними для формування комунікативної

компетентності студентів, а також адаптації мовного контенту до особливостей і навчальних запитів учнівської аудиторії [4]. Однак, вони виправдовують себе, коли є добре підготовленими. На думку вченого, продуктивність діалогового методу навчання іноземних мов залежить від дотримання таких умов:

- ✓ *інтерактивність*, яка мотивує студента думати, думати інакше;

- ✓ *запитання*, які спонукають до більшого, ніж просте пригадування;

- ✓ *відповіді*, які обгрунтовані, вивірені, вибудовані, а не просто отримані;

- ✓ *зворотний зв'язок*, який є інформативним і активує мислення;

- ✓ *думки, репліки*, які є здебільшого розлогими, а не фрагментарними;

- ✓ *обміни*, завдяки яким виникає ланцюжок глибшого осягнення питання;

- ✓ *дискусія і аргументація*, які, радше, випробовують і кидають виклик, аніж дають готові відповіді;

- ✓ *предметна професійна взаємодія*, яка звільняє навчальний дискурс від рутинних і конвенціональних обмежень;

- ✓ *організація, клімат і відносини* в навчальному процесі, які роблять усе це можливим.

З-поміж головних принципів застосування діалогового репертуару Р.Александр викремлює колективність, взаємність, кумулятивність, підтримку, цілеспрямованість [5, с. 40-44]. Непідготовлений до відкритого діалогу з учнями вчитель може упереджено ставитися до такої практики і навіть блокувати її. Це справді окремий вид педагогічної майстерності, яким далеко не всі викладачі володіють з низки причин, як-то: невпевненість у власних здібностях спонтанного співрозмовника, страх втратити контроль над дисципліною в класі, втратити керівну ініціативу, відхилитися від вивчення планової теми, потрапити в ситуацію безпорадності й хаосу. Однак, попри труднощі, які безперечно існують, слід визнати, що без діалогових сценаріїв навчання іноземної мови, важко досягти рівня суб'єктності в іншомовному спілкуванні.

У зв'язку з цим заслуговують на увагу інструкції англійських методистів щодо проведення групових дискусій, зокрема вони радять дотримуватися таких етапів:

1. Залучення – формування в студентів інтересу до теми дискусії і окреслення перспектив їхньої персональної участі;

2. Дослідження – надання студентам часу для самоорганізації, заглиблення в зміст бесіди, визначення значущості інформації безпосередньо для них самих;

3. Трансформація – процес, у ході якого студентам допомагають зосередитися на котрійсь із запропонованих ідей, почати розмірковувати над нею;

4. Презентація – озвучення індивідуальних думок, поглядів на задану проблематику, обмін ідеями.

5. Рефлексія – розмірковування над тим, що я і як було сказано, чого вдалося досягти в ході дискусії, про що дізналися, як можна здобути знання та інформацію використати для подальшого навчання, самовдосконалення [29, с. 77].

На думку зарубіжних колег, усна розмовна практика може мати обопільну користь як для студента, так і для викладача-лінгвіста. Для того, щоб якомога ефективніше скористатися цією практикою для професійного самовдосконалення, викладачеві слід обмірковувати такі питання:

✓ Коли краще організувати навчання в малих групах? (Коли це неможливо?)

✓ Яким чином зробити користь від заняття максимальною?

✓ Як визначити тривалість заняття, на підставі чого прийняти рішення про його припинення чи продовження?

✓ Як діяти, якщо учні не захочуть (не виявлять готовності) спілкуватися на задану тему?

✓ Як зробити учнів спроможними чути один одного і цінувати внесок кожного в розмовній практиці? [29, с. 77].

Компетентнісний підхід. За цього підходу мова потрактовується як сукупність мовних актів, спрямованих на підготовку вчителя як компетентного знавця і користувача іноземної мови – знання лексики, граматики, розуміння культурного і соціального контексту, уміння адекватно застосовувати мову в множині життєвих ситуацій, відчуття

мови, здатність порозумітися із співрозмовником із оперттям на набуті мовні, соціокультурні знання і вміння. Американський лінгвіст Н.Хомський визначає мовну компетентність як володіння лінгвістичним кодом, або ж спеціальними генеративними можливостями її (мови) синтаксису [10, с. 551].

Підготовка майбутніх учителів іноземної мови з необхідністю позначена ще одним компетентнісним виміром – педагогічним. Узагальнено його можна схарактеризувати як навчання навчати, в процесі якого в студентів формують уміння ефективно і продуктивно використовувати набуті іншомовні знання в шкільному класі з оперттям на адекватні й доцільні педагогічні методи – дидактичні, виховні, організаційні. Компетентність учителя оцінюється через призму його ефективності, для досягнення якої необхідно знайти оптимальне поєднання теоретичної і практичної підготовки, тренування, експериментування в умовах реального педагогічного процесу.

Гуманістичний підхід вирізняється тим, що концентрується довкола потреб та цілей особистості як споживача освітніх послуг. За гуманістичного підходу, наукові, функціональні, прагматичні стратегії розглядаються як доцільні й необхідні лише тією мірою, якою вони сприяють навчанню іноземної мови як особистісно значущого і цінного проекту, незалежно від його тривалості, можливо навіть позитивної. У річищі цього підходу особливого значення набуває принцип рівних можливостей і задоволення запитів щодо отримання іншомовних знань учнів, незалежно від їхнього віку, статі, соціального становища, культурного походження тощо. Набуття навчального досвіду, або ж навчання навчатися, розглядається як пріоритетна педагогічна мета. Наріжними принципами гуманістично спрямованої підготовки майбутніх учителів іноземної мови є:

1. Повага до студентів, підкріплення їхньої поваги до самих себе, сприяння взаємній повазі і розумінню в навчальній групі.
2. Визнання важливості як когнітивного, так і афективного складників навчального процесу. Це означає, що необхідно відчувати, враховувати емоційний відгук студентів

на мовну, культурну, навчальну ситуації і, виходячи з цього, стимулювати пізнавальну активність студентів.

3. Повага до знань студентів і права на самостійне навчання. Слід пам'ятати, що неможливо примусити студентів бути успішними без їхнього на те бажання і готовності докладати заради цього власні зусилля і час.

4. Усвідомлення того, що викладач, який прагне посилити свій авторитет за рахунок вихвалянь і доган, руйнує тим самим автономію і незалежність студентів, натомість присвоює собі право одноосібно визначати, що є правильним, а що – ні.

5. Розуміння того, що помилки, які студенти роблять в процесі вивчення іноземної мови, – це необхідний елемент практики, а їх виправлення – це спосіб досягти прогресу в навчанні.

6. Переосмислення традиційних навчальних програм і планів. Гуманістичний підхід має сприяти тому, щоб студенти долали просту ретрансляцію, тиражування усталених стандартів вивчення іноземної мови, натомість виходили за їх рамки, адаптували процес засвоєння знань до потреб та перспектив особистісного і професійного росту.

7. У річищі гуманістичного підходу функції викладача не зводяться до організації навчального процесу і ретрансляції знань, його постать набуває педагогічної ваги передусім з точки зору здатності бути досвідченим консультантом, фасилітатором, ментором у професійному становленні майбутніх учителів іноземної мови [2, с. 253-254].

Холістичний підхід, обгрунтований науковцями Дж. Міллером і В. Селлером, полягає в узгодженні світоглядних позицій студента з основами навчального процесу. Навчальний процес автори розуміють як експліцитні й імпліцитні інтеракції, спрямовані на полегшення навчання і розуміння, усвідомлення значущості досвіду як метаорієнтаційної установки тих, хто навчається. Міллер і колеги розглядають надання студентам знань із іноземної мови з трьох головних позицій – трансмісії, транзакції і трансформації (transmission, transaction, transformation), суть яких розкрито нижче [27].

Трансмісія здійснюється переважно в одному напрямі – від викладача до студента. Трансмісійно-орієнтований

викладач розглядає знання радше як фіксовану, статичну, аніж процесуальну даність. Шляхи опанування знань – це переважно імітація, репродукція, тренування. Оскільки трансляція знань здійснюється без зворотного зв'язку, у студентів небагато можливостей обмірковувати, аналізувати інформацію. Отже, від студента очікують, що він одержуватиме й нагромаджуватиме знання, формуватиме навички і в такий спосіб опановуватиме початковий матеріал.

Транзакція передбачає діалог між викладачем і студентом, хоча спілкування має переважно когнітивний характер, аналітичний рівень якого є результатом синтезу думок і почуттів. У студентів вбачають особистість, здатну розв'язувати проблеми, раціонально мислити і діяти. На відміну від трансмісії, знання тут не розглядаються як статичні, а натомість як такі, що підлягають оперуванню й змінам. Від студента очікують активної позиції не тільки щодо опанування знань, а й участі в процесі їх конструювання.

Трансформація – це спосіб досягти гармонійної єдності між світоглядними установками й когнітивними потребами студента і курикуломом. Це вищий, аніж суто технічні прийоми, спосіб реалізації навчального процесу, коли викладач і студенти перебувають в єдиному пізнавальному потоці й ритмі.

Трансформаційне навчання спрямоване вже не стільки на опанування окремих блоків знань і навичок, скільки на комплексний розвиток особистості студента з охопленням як інтелектуальних, так і емоційних, соціальних, фізичних, моральних його якостей і здатностей [28, с.11]. Викладач мотивує студентів до розширення різного роду зв'язків і контактів, завдяки яким зростає усвідомлення персональної значущості навчання.

Автори холистичного підходу вважають, що успіху в його реалізації можливо досягти лише шляхом раціонального і педагогічно виваженого поєднання трансмісії, транзакції і трансформації як курикулярних стратегій.

Конструктивістський підхід. Конструктивізм (від лат. constructio – побудова) виник як науковий напрям епістемології та філософії наприкінці 70-х–на початку 80-х років минулого століття. Конструктивізм був визнаний

особливим підходом, згідно з яким будь-яка пізнавальна активність є діяльністю суб'єкта, спрямованою на побудову моделі світу, а не просте її відображення. Такий підхід добре вписався в постмодерністські тенденції розвитку теорії пізнання, в межах яких надається перевага міждисциплінарності, відкритості, парадоксальності на противагу строгому структуруванню й надмірній формалізації знань.

Серед теоретиків конструктивістського підходу розрізняють радикальних конструктивістів (Ж. Піаже) і соціальних конструктивістів (Л. Виготський). Наразі педагого-послідовники радикального конструктивізму мають переконання, що знання неможливо здобути, будучи пасивним слухачем вчителя, натомість знання – це завжди результат персонального пізнавального досвіду і практики. Від радикальних конструктивістів нерідко можна почути, що чим менше вчителя в навчальному процесі, тим краще.

Соціальні конструктивісти, навпаки, вважають, що процес конструювання знань не може відбуватися поза соціальним і культурним контекстом. Із цієї точки зору початковий заклад розглядають водночас як педагогічне і як соціокультурне середовище; постає проблема сприятливості цього середовища як тексту і як контексту. Роль викладача за цих обставин не тільки не применшується, а, навпаки, посилюється. При цьому надається перевага інтерактивним формам взаємодії зі студентами: діалог, дискусія, відкриті питання, вільний обмін думками, ідеями, гіпотезами, колективний пошук аргументів, доведень тощо.

Найбільш педагогічно доцільним постає використання переваг обох напрямів конструктивізму: радикального і соціального. Однак, при цьому слід зробити важливе зауваження з приводу того, що недоречно говорити про використання конструктивістського підходу не у викладанні, а здебільшого в навчанні, позаяк концептуально цей підхід спрямований на студента (учня), в якому вбачають головного потенційного бенефіціара його (підходу) застосування.

Для успішної реалізації конструктивістського підходу в підготовці вчителів іноземної мови необхідно створити сприятливе для цього середовище. По-перше, сформулювати

групу-спільноту зі студентів, сприйнятливих і готових до конструктивістського стилю опанування мови, по-друге, подбати про текст або зміст, на якому ґрунтуватиметься початковий процес, і, по-третє, забезпечити контекст – як мінімум лояльне і як максимум – фасилітативне ставлення колективу початкового закладу до групи студентів, які прагнуть самостійно конструювати іншомовні знання. Не менш важливим є ресурсне забезпечення – доступ до мережі Інтернет, засоби інтерактивного спілкування, підручники, аудіо-, відеоматеріали з відповідним змістовим наповненням [30, с. 50-55].

Усі названі напрями педагогічної роботи викладача важливі, однак пріоритетним є формування в студентів готовності самостійно конструювати іншомовні знання. Передусім необхідно їм допомогти осмислити, в чому полягає різниця між освітнім процесом і процесом навчання (перший є переважно зовнішньо, а другий – внутрішньо організованим і вмотивованим). Далі важливо допомогти кожному студенту усвідомити, іншомовні знання якого рівня й змісту важливі особисто для нього. Досить складно, однак реально, перевести із зовнішнього у внутрішній локус контролю над перебігом процесу опанування іноземної мови, а також, за можливості, пов'язати зміст початкового матеріалу з життєвими історіями студентів. Зі студентами слід обговорити цілі, задачі, очікування, якими вони керуватимуться в процесі конструювання тематично заданих іншомовних знань, а також показати їм, як використовувати з користю для себе так звані «вікна» можливостей. Успішність виконання перелічених завдань – це лише підготовка до головної функції викладача – компетентного медіатора навчального процесу, який підтримує постійний зв'язок студентів один із одним, зі змістом і цілями навчання, з контекстом навчання, з новими можливостями, які ситуативно відкриваються.

Отже, як показав аналіз наукових і документальних першоджерел, підготовка вчителя іноземної мови XXI століття – це підготовка професіонала, який володіє низкою компетентностей – лінгвістичних, педагогічних, соціокультурних. Сучасний вчитель-лінгвіст – це постать рефлексивного практика, здатного навчатися впродовж життя і використовувати вікна можливостей для підвищення

професійної кваліфікації й мотивації для реалізації набутих знань із максимальною ефективністю. Підготовка вчителів-лінгвістів у XXI столітті позначена такими тенденціями: висока прогресивна динаміка, оперативне реагування на глобальні й регіональні виклики й потреби, оптимізація поєднання теорії й практики, удосконалення педагогічних методів і підходів, відкритість, розширення шансів і можливостей для бажаючих опановувати професію вчителя-словесника, а також пошук балансу між технологізацією освітнього процесу і його гуманізацією. У наступних підрозділах монографії буде показано, яким чином ці тенденції позначаються й виявляються в процесі підготовки вчителя іноземної мови в закладах вищої освіти України.

Список використаних джерел

1. Лавриченко Н. М. Актуальні проблеми підготовки вчителя іноземної мови (зарубіжний контекст) // Н.М.Лавриченко. // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. – 2018. – Випуск 1(36). – С.273-283.
2. Лавриченко Н. М. Методичний інструментарій підготовки вчителя іноземної мови / Н. М. Лавриченко. // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Гоголя. – 2017. – № 3. – С. 248-256.
3. Першукова О. О. Розвиток багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи [Монографія] / О.Першукова – Київ : ТОВ, 2015. – 562 с.
4. Alexander, R. Culture, dialogue and learning: notes on an emerging pedagogy. / Mercer, N.; Hodgkinson, S. (Editor); Alexander, Robin John. Culture, dialogue and learning: notes on an emerging pedagogy. In Exploring Talk in School: Inspired by the Work of Douglas Barnes. London: Sage. 2008. -Pp. 91-114.
5. Alexander, R.J. Towards Dialogic Teaching: rethinking classroom talk. (5th edition). New York: Dialogos, 2017.
6. Bennett, J. M. & Bennett, M. J. Developing Intercultural Sensitivity. In Bennett, M. J. & Landis, D. (eds.). Handbook of Intercultural Training. Thousand Oaks, CA: Sage, 2004. – 147-165. (3rd edition). Boston: Allyn and Bacon, 2002. – 272p.

7. Brighouse, T. Putting professional development center stage // Oxford Review of Education, Vol. 34 № 3. – 2008. – Pp. 313-23.

8. Byram, M., Esarte-Sarries, V., Taylor, S. & Allatt, P. Young people's perception of other cultures. In: Buttjes, D. & Byram, M. (eds.). Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education. Clevedon: Multilingual Matters, 1991. – 119 p.

9. Byram, M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

10. Byram M. Routledge encyclopedia of teaching and learning. London, 2000. – 713 p.

11. Crooks, G. and P.M. Chandler. Introducing action research into the education of postsecondary foreign language teachers. Foreign Language Annals, 2001, №34 (2) – Pp. 131-140.

12. Darling-Hammond, L. Teacher quality definition debates: What is an effective teacher? In T.L. Good (td.), 21st Century Education: A Reference Handbook (Vol.2), California: Sage Publication, 2008. – Pp. 12-22.

13. Dörnyei, Z. Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. In Z. Dörnyei (Ed.), Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory research and applications. Boston: Blackwell Publishing, 2003. – Pp. 3-32.

14. Dörnyei Z. & R. Schmidt (Eds.) Motivation and second language London, UK: Routledge Falmer, 2000. – 188 p.

15. Dörnyei, Z. The psychology of the language learner. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass. Inc., 2005. – 270 p.

16. Doyle, T., & Kim, Y. M. Teacher motivation and satisfaction in the acquisition. United States and Korea // MEXTESOL Journal, 1999. – № 23 – Pp. 35-48.

17. European Language Portfolio [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <file:///C:/Users/Nataliya/Desktop/European%20Language%20Portfolio.pdf> (12.08.2017). Назва з екрану.

18. European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference: Final Report (EPOSTEL)[Электронный ресурс] / A report to the European Commission Directorate General of Education and Culture, 2004:[Michael Kelly, Michael Grenfell] -

University of Southampton, 124 p. – Режим доступу:
[http://edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edz-gdbk/04/spr/
European_profile_frame_en.pdf/Final_Report.\(14.08.2017\)](http://edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edz-gdbk/04/spr/European_profile_frame_en.pdf/Final_Report.(14.08.2017)) – Назва з екрану.

19. Freeman, D., & Johnson, D. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, 32, 1998. – Pp. 397–418.

20. Fullan, M.G. (1995). The limits and the potential of professional development. In T. Guskey and M. Huberman (Eds.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*. – New York: Teachers College Press, 1995. – Pp. 253-267.

21. Gardner, R. C. Integrative motivation and second language acquisition. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.) *Motivation and second language acquisition*. – Honolulu: University of Hawaii Press, 2001 – Pp. 1-20.

22. Grenfell M. European Profile for Language Teacher Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/149908.htm/> (14.08.2017) Назва з екрану.

23. Hansen H.L. *Disciplines and Interdisciplinarity in Foreign Language Studies* Hans Lauge Hansen. Copenhagen: Museum Tusculanum Press, 2004. – 247p.

24. Hill J.D., Miller K.B. *Classroom instruction that works with English Language learners*. 2nd Edition. Denver, Colorado, 2013. – 181 p.

25. Huberman, M. Professional careers and professional development: some intersections, in: T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.) *Professional Development in Education: new paradigms and practices*. New York: Teachers College Press, 1995. – Pp. 193-224.

26. Kılıçkaya, Ferit, Krajka, Jarosław A review of language teacher selection examination and recruitment in Turkey and Poland // *International Journal of Research Studies in Language Learning* 2013 December, Volume 2 Number 5, – Pp. 93-104.

27. Miller, J. & Seller, W. *Curriculum: perspectives and practices*. New York: Longman, 1985. - 356p.

28. Miller, J. *The Holistic Curriculum* (2nd ed). Toronto: University of Toronto Press, 2007- 206 p.

29. More, A. *Teaching and Learning: Pedagogy, Curriculum and Culture*. London, UK: Routledge Falmer, 2000. – 188 p.

30. Osborn T.A. The future of foreign language education in United States. – Westport, CT, 2002. – 189 p.

31. Schauber H. Using the EPOSTL for Dialogic Reflection in EFL Teacher Education // Gist Education and Learning Research Journal. – No. 11, (July - December) 2015. – Pp. 118-137.

32. The Training of Teachers of Foreign Language: Developments in Europe: Revised Report – A Report to the European Commission [Электронный ресурс]/Directorate General for education and Culture, 2002 [Michael Kelly, Michael Grenfell, Angela Galagher-Brett at al] [Электронный ресурс]. – Режим доступа до ресурсу: http://p21208.typo3server.info/fileadmin/content/assets/eu_language_policy/key_documents/studies/executive_summary_full_en.pdf(04.08.17). – Назва з екрану.

33. Whong M. Language teaching: linguistic theory in practice. – Edinburgh: Edinburgh University Press, 2011. – 209p.

1.3. РОЗБУДОВА НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ: ЗАВДАННЯ І ПЕРСПЕКТИВИ

Іванна Заремська

Інтеграція національної системи освіти до європейського і світового освітнього просторів зумовлює необхідність пошуку та реалізації новітніх підходів до забезпечення кардинально відмінного від чинного рівня теоретичної, методичної, методологічної, аксіологічної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови на засадах збереження національних надбань та використання кращих зразків світового досвіду. У Законі України «Про освіту» зазначено, що освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави [4].

Вивчення та аналіз досвіду професійної підготовки педагогів у розвинених зарубіжних країнах відкриває нові можливості для вдосконалення системи неперервної педагогічної освіти в Україні в умовах її адаптації до вимог загальноєвропейського освітнього простору. Очевидною є необхідність зосередження уваги на прогресивних здобутках країн, що демонструють високий рівень професійної підготовки педагогів, відповідно до світових стандартів; держав, які мають багаті історичні традиції освіти, що сприяє їхній провідній ролі у галузі науки і освіти на регіональному і глобальному рівнях, а також тих освітніх спільнот, осередків та інституцій, що мають значний позитивний досвід у сфері професійної підготовки педагогів у нових соціокультурних умовах.

У вересні 2017 року Верховна Рада проголосувала за Закон України «Про освіту», який набрав чинності 28.09.2017 року. Як зазначено у цьому документі, «Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь

іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору» [4]. Саме така мета Закону визначає орієнтири для перебудови всієї системи української освіти, оскільки ключовим вектором розвитку освіти є її «європейськість». Цей вибір України є квінтесенцією її подальшого розвитку. Динамізм сьогодення спонукає освіту реагувати на зміни, що відбуваються в соціально-економічній сфері життя. Саме освіта стає ціннісно-методологічним чинником, що визначає, яку саме людину ми маємо готувати до життя в XXI столітті.

У цьому контексті доречно процитувати тезу Мечислава Заремського: «Усвідомлюючи те, що класична парадигма освіти зазнавала упродовж історії прогресивних змін, збагачувалася новими філософсько-педагогічними ідеями, вона все ж нині практично вичерпала себе. Насамперед, освіта продовжує залишатися лише «підтримуючою» (як її кваліфікували у свій час науковці «Римського клубу»), переважно зорієнтованою на репродуктивне знання. Ще вагомішим аргументом на користь проведення нагальних і кардинальних змін в її змістах та організаційних формах є домінування сцієнтистських і раціонально-технократичних тенденцій, які відображають дегуманізацію і «знелюднення» цієї найважливішої сфери культурного життя, яка, на жаль, часто-густо продовжує перебувати в тенетах педагогіки тоталітарного минулого і світоглядного догматизму» [5, с. 177]. На думку автора, саме тому актуальними для сьогодення стають завдання особистісно зорієнтованих педагогічних систем, які могли б реалізувати принцип дитиноцентризму, свободи, вільного розвитку особистості в навчально-виховному процесі як відображення людиноцентристської тенденції в розвитку сучасної освіти. «Нові завдання освіти у XXI столітті також вимагають застосування у найширших масштабах інноваційних освітніх та виховних технологій, що ґрунтуються на фундаментальних епістемологічних та герменевтичних аспектах педагогіки, психології, дидактики, конкретних методик, які сприятимуть творчій організації освітнього

простору як простору свободи і активізації інтелектуальної діяльності учасників освітнього процесу» [5, с. 177]. Ці міркування увиразнюють основні контури розуміння цілей і очікувань реалізації загальнонаціонального проекту «Нова українська школа».

Розроблення змісту освіти належить до найбільш важливих, складних і вічно актуальних проблем її модернізації. Особливо важливою у цьому контексті є шкільна освіта, оскільки вона, як зазначає Олександра Савченко, «віддзеркалює потреби суспільства, яке постійно змінюється; у педагогічній науці і практиці виникають нові ідеї, відбувається активне вивчення досягнень країн-лідерів у шкільній освіті» [15, с. 3]. Академік підкреслює, що потреба в реалізації системного і більш результативного підходу до оновлення змісту освіти, його навчання, очікування результатів засвоєння, профілізації старшої школи, уніфікації вимог зовнішнього незалежного оцінювання, відсутності профорієнтаційної роботи і допрофільної підготовки учнів постало перед освітянами достатньо давно. На думку О. Савченко, особливо важливими, однак до цього ні теоретично, ні практично не вирішеними питаннями, залишаються, зокрема, питання збалансованості предметів освітньої галузі «Мови і літератури», а також проблема обсягів і послідовності вивчення іноземних мов у загальноосвітній школі [14, с. 4]. Крім того, увагу варто зацентрувати й на тому, що кожна освітня галузь тією чи тією мірою відображає певний сегмент загальної культури людства і має забезпечувати відповідний виховний і розвивальний вплив. Визначаючи необхідність «олюднення» культури як ціннісної освітньої системи, маємо особливо виокремити нагальну потребу у знаннях іноземних мов, зокрема англійської, оскільки відомо, що половина світової наукової літератури написана або перекладена англійською мовою. Саме вона стала мовою міжнародного спілкування, офіційною мовою більшості міжнародних організацій, ось чому її знання є запорукою інтеграції до світового освітнього, інтелектуального та культурного простору.

Зосередимось на меті, яку ставлять перед собою імплементатори освітніх реформ, обґрунтованих у концепції

«Нова українська школа», що має втілюватися за такими напрямками:

- вибудовування фундаменту нової освітньої системи на засадах особистісно-центрованої методології (яка повинна прийти на заміну особистісно-відчуженої освіти з її орієнтаціями на «засвоєння», запам'ятовування, заохочення ховатися за соціальну роль, приховувати свою індивідуальність, відсутність для самого вчителя можливостей творчого пошуку тощо); ця традиція не повинна мати нічого спільного з прагненнями і відповідними до них програмами гарантованого виробництва продуктів освітньої системи з наперед заданими властивостями – відповідно до затверджених «зверху» інструкцій і технологічних карт;

- ухвалення нових державних стандартів загальної середньої освіти, розроблених з урахуванням компетентностей, необхідних для успішної самореалізації особистості;

- запровадження нового принципу педагогіки партнерства, що ґрунтується на співпраці учня, вчителя і батьків;

- підвищення мотивації вчителя шляхом підвищення рівня його оплати праці, надання академічної свободи та стимулювання до професійного зростання;

- запровадження принципу дитиноцентризму (орієнтація на потреби учня);

- удосконалення процесу виховання;

- створення нової структури школи, що дасть змогу засвоїти новий зміст освіти і набути ключових компетентностей, необхідних для успішної самореалізації особистості;

- децентралізація та ефективне управління загальною середньою освітою, що сприятиме реальній автономії школи;

- справедливий розподіл публічних коштів, що сприятиме рівному доступу усіх дітей до якісної освіти;

- створення сучасного освітнього середовища, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, вчителів і батьків;

- створення необхідних умов для навчання учнів безпосередньо за місцем їх проживання, зокрема у сільській місцевості, або забезпечення регулярного підвезення до шкіл [11].

Ідеологія освітніх змін, задекларованих у концепції «Нова українська школа», ґрунтується на таких ключових позиціях. Йдеться про:

- новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, необхідних для успішної самореалізації учнів у суспільному житті;
- партнерство між усіма учасниками освітнього процесу;
- умотивованого вчителя, який має свободу творчості й прагне професійного розвитку;
- дитиноцентризм та особистісну орієнтацію освіти;
- наскрізний процес виховання, що забезпечує формування цінностей;
- нову структуру школи, яка дасть змогу добре засвоїти новий зміст і набути компетентностей для життя;
- децентралізацію та ефективне управління, що гарантуватиме школі реальну автономію;
- справедливий розподіл коштів, який забезпечить рівний доступ усіх дітей до якісної освіти [11].

І тут не можна не погодитися з думкою Наталії Чепурної, яка вважає необхідність розв'язання означених у Концепції завдань головною умовою інноваційного розвитку навчальних закладів України, який є рушійною силою, що здатна забезпечити поступальний рух з огляду на прогресивні світові тенденції, підвищення конкурентоспроможності та якості освітньої діяльності [16, с. 7].

На наше переконання впровадження інноваційних проектів у навчально-виховний процес закладів освіти має охоплювати такі етапи й складники :

1. Усвідомлення колективом необхідності змін та нововведень.
2. Пошук та актуалізація нових ідей.
3. Здійснення проектування нововведення творчою групою.
4. Управління процесом впровадження нововведення (апробація нової педагогічної ідеї).
5. Стратегія управління та підготовка суб'єктів інноваційної діяльності до роботи в нових умовах.
6. Подолання опору та психологічного дискомфорту.

7. Оприлюднення результатів інноваційної педагогічної діяльності.

Окреслимо **ключові вектори впливу** нової освітньої системи за допомогою схеми (див. схему 1):

Схема 1.



У такому контексті зосередимо увагу на напрямках перебудови освітньої парадигми у контексті імплементації концепції «Нова українська школа».

Перш за все, слід зосередитися на перепрофілюванні методології та методів підготовки майбутніх учителів, оскільки не може бути переорієнтована підготовка дітей без підготовленого до відповідної діяльності вчителя. І тут досить

виваженою видається думка Сергія Рудишина, який вважає, що «ухвалений нещодавно закон «Про освіту» – «це ще не реформа освіти»: він надає можливості усім освітянам використовувати інструменти для запуску проекту «Нова українська школа» [13, с. 38].

Перш за все, процитуємо Статтю 17 Закону України «Про освіту», яка безпосередньо стосується здобуття вищої освіти. Як зазначено у цьому документі, «метою вищої освіти є здобуття особою високого рівня наукових та/або творчих мистецьких, професійних і загальних компетентностей, необхідних для діяльності за певною спеціальністю чи в певній галузі знань. 2. Вища освіта здобувається на основі повної загальної середньої освіти. Рівні, ступені вищої освіти, порядок, умови, форми та особливості її здобуття визначаються спеціальним законом. 3. Наукова, науково-технічна та інноваційна діяльність закладів вищої освіти (для закладів вищої освіти культурологічного та мистецького спрямування – мистецька діяльність) є обов'язковою та невід'ємною складовою частиною їхньої освітньої діяльності. 4. Складником освітньої програми вищої освіти мистецького спрямування є асистентура-стажування, яке проводиться в університетах та академіях на основі ступеня магістра і є основною формою підготовки мистецьких виконавських кадрів вищої кваліфікації» [4]. Таким чином, мета підготовки фахівця для нової школи залежить від цілей, що постають перед вищою освітою: основним стрижнем у цій системі знову-таки постають компетентності, які дадуть змогу фахівцеві працювати у певній галузі.

Відтак, як зазначено у доповіді Віктора Коцура, підготовка вчителя нового покоління вимагає інноваційних підходів, розробки нової особистісно зорієнтованої парадигми освіти, творчого підходу до організації навчально-виховного процесу. Науковець підкреслює: «Основна мета педагогічної освіти – підготовка кваліфікованого спеціаліста відповідного рівня і профілю, конкурентоспроможного на ринку праці, що володіє своєю професією, орієнтованого в суміжних видах діяльності, здатного до ефективної роботи за фахом на рівні світових стандартів, готового до професійного зростання, соціальної й професійної мобільності» [8, с. 352]. До сказаного

варто додати: перехід до інноваційних технологій в усіх ланках освітнього процесу означає його переорієнтацію на результативність у діяльнісному вимірі, забезпечення відповідності знань випускників закладів вищої освіти новим запитам ринку праці.

Слушними є рекомендації С. Д. Рудишина щодо підготовки майбутнього вчителя в сучасних реаліях України. Пропонуючи розділити академічну і професійну підготовку між бакалавратом і магістратурою, вчений підкреслює: «На першому, бакалаврському, рівні вищої освіти переважно академічна підготовка майбутнього вчителя-предметника, а на другому, магістерському, рівні – професійна педагогічна підготовка» [13, с. 38]. Вартує уваги також пропозиція щодо відбору абітурієнтів для професійної підготовки вчителів не перед їхнім вступом до ВНЗ, а після отримання диплома бакалавра.

Отже, зрозуміло, що процес і зміст підготовки майбутнього вчителя повинен зазнати суттєвих змін. Наразі мають бути утверджені нові підходи до формування вчителя для Нової школи – особистісно-орієнтований та компетентнісний. У зв'язку з цим варто говорити про нову роль учителя – не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини.

Неспростовним є і той факт, що вчитель може виконувати усі зазначені вище ролі за умови, якщо він матиме для цього відповідну мотивацію. Слушними є думки Міністра освіти України Лілії Гриневич щодо цього питання: «В концепції нової української школи має бути і новий вчитель. Тепер вчителі матимуть можливість піти в іншу організацію, яка пропонує тренінг про інклюзивну освіту, чи сучасні методики викладання, а не тільки в інститут післядипломної освіти». Отже, вчителі матимуть також можливість вибору інституцій для підвищення кваліфікації [11].

Дотичною до цих питань, на нашу думку, є й проблема, яка постала не так давно на вітчизняних освітніх теренах, ідеться про «Life Long Studying», тобто навчання впродовж життя. 18 грудня 2006 року

Європейський Парламент та Рада ЄС прийняли Рекомендації 2006/962/ЄС «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя».

Еталонні рамки цієї програми визначають вісім основних компетенцій: 1) спілкування рідною мовою; 2) спілкування іноземними мовами; 3) знання математики та загальні знання у сфері науки і техніки; 4) навички роботи з цифровими носіями; 5) навчання заради здобуття знань; 6) соціальні та громадянські навички; 7) ініціативність та практичність; 8) обізнаність та самовираження у сфері культури [12]. Усі основні компетенції вважаються однаково важливими, оскільки кожна з них допомагає успішному життю в суспільстві, що будується на знаннях. Багато компетенцій є близькими та пов'язаними: компетентності, які є основними в одній галузі, допомагають в іншій. Еталонними рамками визначаються: критичне мислення, творчість, ініціативність, вміння розв'язувати проблеми, оцінка ризику, вміння приймати рішення та вміння конструктивно керувати емоціями. Усі вони важливі для всіх восьми основних компетенцій [12].

За експертними оцінками, найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіти іншими сучасними вміннями. Серед важливих здатностей конкурентоспроможних фахівців назвемо й уміння вирішувати складні завдання, критичне мислення, креативність управління людьми, навички координації та взаємодії, емоційний інтелект, судження і прийняття рішень (важливим буде не тільки якість, але і швидкість прийняття рішень), когнітивна гнучкість. Але зараз українська школа, на жаль, не готує до цього.

У цілому «модель» вчителя нової української школи можна представити у вигляді схеми, яку, до речі, за концепцією розвитку нової української школи, можна застосувати й до її випускника (*див. схему 2*):

Схема 2.



- **особистість педагога / випускника** має бути цілісною, всебічно розвиненою, здатною до критичного мислення;

- **патріот** буде мати активну позицію, діяти згідно з морально-етичними принципами, бути здатним приймати відповідальні рішення, поважати гідність і права людини;

- **інноватор** має бути здатним змінювати навколишній світ, розвивати економіку за принципами сталого розвитку, конкурувати на ринку праці, навчатися впродовж життя.

Із трьох зазначених проекцій детальнішої уваги вимагає розгляд аспекту «Інноватор».

Інновації можуть бути погруповані так:

- Введення державних стандартів.
- Оновлення навчальних планів та програм.
- Нові підручники, навчальні посібники.
- Нові системи виховної роботи.
- Нова система оцінювання навчальних досягнень учнів.
- Запровадження профільного навчання.

Інноваційний розвиток школи не може відбутися за принципом «все і відразу». Педагогічному колективу необхідно подолати чимало труднощів і перешкод та **пройти такі рівні**:

- інновації на рівні окремих учителів (через підвищення їхньої фахової кваліфікації та розвиток компетентностей);

- зміни в організаційній структурі (перерозподіл повноважень та зміна функціональних обов'язків);

- зміна організаційної (управлінської) культури.

Умовами впровадження педагогічних інновацій є:

- *соціально-педагогічні* (розвиток творчого потенціалу учасників навчально-виховного процесу);

- *організаційно-педагогічні* (фінансування інноваційної діяльності закладу);
- *психолого-педагогічні* (інформаційно-методичне забезпечення працівників; готовність працівників закладу працювати в інноваційному режимі).

Алгоритм упровадження педагогічних інновацій виглядає таким чином:

- вивчення завдань, передбачених нормативними документами;
- аналіз практики і зіставлення отриманих у його процесі даних із соціальними вимогами;
- моделювання еталонних результатів, яких слід очікувати в ході педагогічних практик;
- пошук ідей, рекомендацій, що можуть бути впроваджені;
- розроблення комплексної програми, яка охоплює закономірності впровадження нового;
- відбір дидактичних, матеріальних, інформаційних, організаторських засобів тощо;
- встановлення зв'язку з авторами рекомендацій.

Для успішної роботи в галузі інноваційної педагогіки вчитель повинен володіти такими **характеристиками**:

- творчою здатністю генерувати і продукувати нові уявлення та ідеї, проектувати і моделювати їх у практичних формах, у конкретній діяльності;
- культурно-естетичною розвиненістю і освіченістю, що припускає інтелектуальну і емоційну розвиненість і високий рівень писемної культури педагога;
- відкритістю особистості до нового, що базується на толерантності особистості і гнучкості мислення.

Також необхідно наголосити, що реалізація на практиці інноваційного потенціалу окремого педагога виявляється особливо результативною за наявності педагогічного колективу однодумців, здатних до реалізації в сфері освіти інноваційних ідей, проектів і технологій. Тому необхідною умовою здійснення інноваційної діяльності є цілеспрямована робота всього педагогічного колективу, яка забезпечує готовність педагога до здійснення інноваційної діяльності.

Неспростовним є і той факт, що **ключовими індикаторами ефективності освітньої системи будь-якої країни є доступність і якість освіти**. Ці два базових індикатори містять низку показників, серед яких особливо важливе місце посідає розвиток освіти протягом життя. Освіта протягом життя значною мірою корелює з такими важливими проблемами, як відповідність ринків праці й освіти, визнання попередньої освіти, розвиток дистанційної освіти, використання потенціалу неформальної та інформальної освіти тощо. Очевидно, що всі ці напрями потребують законодавчого забезпечення та врегулювання. Наразі зазначені проблеми ще не отримали чіткої артикуляції в законах та законопроектах.

«Першими кроками» у напрямку до реформування освіти на всіх її щаблях є, безперечно, прийнятий Закон України «Про освіту» та концепція «Нова українська школа» [4; 11].

У цьому контексті слід мати на увазі, що концепція «Нова українська школа» передбачає поступове впровадження змін до освітньої системи: 1 вересня 2018 року реформування розпочнеться лише в початковій школі, із 2023 почнеться реформування середньої школи (5-9 класи), а профільна школа (10-12 класи) зазнає реформування лише у 2027 році. Однак, сучасна українська школа не може чекати так довго: реформування повинно розпочинатися вже сьогодні. На думку С. Д. Рудишина, «певні елементи затверджених 10 ключових компетентностей мають бути реалізовані в межах чинних старих навчальних планів у школі з нового навчального року у вигляді певних наскрізних ліній» [13, с. 39].

Слушною є також думка Г. Назаренко, яка підкреслює значимість паритетної взаємодії всіх учасників освітнього процесу на засадах співпраці та співтворчості, а також пропонує, крім усього іншого, й критерії, яких варто дотримуватись, переходячи на демократичний режим діяльності навчального закладу. Зазначений процес має на меті оптимальне поєднання державних та громадських засад в інтересах особистості, суспільства і держави та спрямовується на вирішення таких основних завдань:

- забезпечення прав педагогів, учнів та їхніх батьків та участь в управлінні загальноосвітніми навчальними закладами;
- демократизація державного управління освітою;

- задоволення потреб та інтересів учасників навчально-виховного процесу;

- розвиток погоджувальних механізмів у вирішенні загальних завдань освітньої діяльності навчального закладу [10, с. 12].

Звичайно ж, усі ці завдання мали б вирішуватися і раніше. Але, на жаль, загальновідомим є й те, що це все було прописано і декларувалося лише «на папері». І лише практична реалізація Концепції «Нова українська школа» та імплементація Закону України «Про освіту» дасть змогу реально розпочати вирішення цих завдань шляхом узгодженого розподілу повноважень і відповідальності між адміністраціями навчальних закладів та громадськими суб'єктами управління освітньою діяльністю, а також затвердженням алгоритму розв'язання суперечностей і конфліктів, які, можливо, постануть між ними.

За словами Олександри Савченко, на часі постає потреба гнучкого поєднання організації «освіти для всіх» з «освітою для кожного». Це, на думку вченої, «передбачає перехід від «навчання усіх усього» до оволодіння кожним учнем навчальними досягненнями на такому рівні, який дає змогу вчитися далі» [14, с. 4]. Ураховуючи концептуальні засади концепції «Нова українська школа», першочерговою потребою учнів є досягнення запланованих результатів навчання, яке стає неможливим поза **компетентнісним підходом**. Незважаючи на тривалі наукові пошуки у царині формування ключових компетентностей, до цього часу не до кінця з'ясованими залишаються питання розвитку цього феномена; висвітлення ролі ключових компетентностей як нового результату освіченості учнів, а також розкриття значущості ключової компетентності як умови і результату повноцінного навчального процесу. На думку О.Савченко, ключовою компетентністю є «уміння вчитися». У цьому контексті дослідниця виокремлює **чотири базові характеристики поняття «компетентність»:**

- використання компетентності завжди відбувається у певному контексті;
- компетентність завжди є результатом, вона характеризує те, що може зробити індивід, а не описує процес, під час якого він набув цю компетентність;

- для вимірювання здатності індивіда користуватися компетентністю потрібні чітко визначені та затверджені стандарти;

- компетентність є мірою того, що індивід може зробити у конкретно визначений час [15, с. 5].

Аналізуючи наукові розвідки О. С. Савченко, можемо зробити висновок, що витoki концепції «Нова українська школа», особливо у частині визначення ключових компетентностей, учена вбачає у таких аспектах: рекомендації Всесвітньої декларації про освіту для всіх «Назустріч базовим освітнім потребам» (Таїланд, 1990 р.); регіональному форумі за участю 50 країн, де, зокрема, підкреслювалось, що метою базової освіти має бути особистісний і соціальний розвиток дітей, їхня гармонійна інтеграція у навколишнє середовище (Варшава, 2000); доповіді ЮНЕСКО щодо освіти для XXI століття (1996 р.), в якій було сформульовано чотири ціннісні напрями, за якими має розвинути освіта: вміння людей жити разом, вміння вчитися, вміння діяти, вміння бути, які з впевненістю можна назвати «глобальними компетентностями». О. Савченко конкретизує, що орієнтиром для визначення ключових компетентностей у сучасній шкільній освіті є п'ять груп ключових компетентностей, запропонованих наприкінці 90-х років Радою Європи, що ними мають володіти молоді європейці:

- 1) політичні та соціальні компетентності;
- 2) компетентності, пов'язані з життям у полікультурному суспільстві;
- 3) компетентності, що стосуються володіння усним та письмовим спілкуванням, зокрема володіння більш ніж однією мовою;
- 4) компетентності, пов'язані з розвитком інформаційного суспільства;
- 5) вміння вчитись – як базис для навчання у професійному і соціальному контекстах [14, с. 5].

Зауважимо, що до недавнього часу науковцями було визначено такі ключові компетентності:

- 1) грамотність (читання, письмо, арифметика);
- 2) загальні навички (комунікація, здатність навчатися, лідерство);

3) особистісні компетентності (вмотивованість, цікавість, креативність, чесність, наполегливість тощо);

4) ІКТ-компетентності;

5) володіння іноземними мовами;

6) соціальні компетентності як інструмент підтримання стосунків для економічної і соціальної інтеграції в багатонаціональному та багатокультурному суспільстві;

7) компетентності з науки і технологій, які передбачають наукову грамотність [7].

У концепції «Нова українська школа» зазначено, що її розробники керувалися настановами «Рекомендації Європейського Парламенту та Ради Європейського Союзу щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя» [12], але не обмежуватимуться ними. Відтак, сучасний школяр має оволодіти такими компетентностями:

- вільне володіння державною мовою (здатність висловлювати і тлумачити концепції, думки, почуття, факти та думки, як усно так і письмово (слухання, говоріння, читання і письмо), та реагувати лінгвістично у відповідний і творчий спосіб у повному обсязі асоціативних і культурних контекстів; в освіті та навчанні, роботі, вдома і у вільний час);

- здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами (здатність висловлювати і тлумачити концепції, думки, почуття, факти та думки як усно так і письмово (слухання, говоріння, читання і письмо), та реагувати лінгвістично у відповідний і творчий спосіб у повному обсязі асоціативних і культурних контекстів (в освіті та навчанні, роботі, вдома і у вільний час) іноземними мовами, а також відповідно до соціальних і культурних передумов, оточення, потреб та/або інтересів.

- математична компетентність (здатність розвивати та використовувати математичне мислення для того, щоб вирішувати низку проблем у повсякденних ситуаціях. Будуючи числові ряди, наголос падає на процес і діяльність так само як і на знання. Математична компетентність містить, у різний спосіб, здатність та бажання використовувати математичні формули думок (логічного та спонтанного мислення) і презентації (формули, моделі, конструкції, графіки та таблиці);

- компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій (здатність і бажання використовувати

природу знань і методологію, щоби пояснити природний світ задля визначення питань та виокремлення очевидних висновків. Компетентність у точних науках як здатність використання знань і методології у відповідь на людські потреби і бажання. Компетентність у природничих і точних науках передбачає розуміння змін, спричинених людською діяльністю і відповідальність кожного індивідуального громадянина.

- інноваційність (здатність особи перевтілювати ідеї у дії. Це включає творчість, інновацію, вміння ризикувати, а також здатність планувати та керувати проектами задля досягнення мети. Це підтримує осіб не тільки у їхньому повсякденному житті вдома і суспільстві, а також на робочому місці, забезпечуючи контекст їхньої роботи та здатності досягати можливостей, а також у творенні більш специфічних вмінь і знань, необхідних у встановленні або долученні до громадської або комерційної діяльності);

- екологічна компетентність (забезпечення високого загального освітнього рівня населення, екологізацію виробництва, вироблення жорстких екологічних стандартів, використання безвідхідних технологій і загалом набуття людиною ноосферного мислення);

- інформаційно-комунікаційна компетентність (упевненість і критичне використання інформаційно-суспільної технології у роботі, на відпочинку та спілкуванні. Це тісно пов'язано із основними вміннями у інформаційно-комунікативних технологіях: використання комп'ютерів для обробки, оцінки, збереження, вироблення, презентування та обміну інформації, а також для того щоб спілкуватися та брати участь у соціальних мережах);

- навчання впродовж життя. Ця компетентність містить у собі усвідомлення навчального процесу і потреб особи, ідентифікуючи доступні можливості і можливість подолати перешкоди, щоб успішно навчатися. Ця компетентність означає здобуття, обробку і вибір нових знань і вмінь, а також, пошук і використання довідників; залучає учнів додавати до попередньо вивченого і життєвого досвіду нові знання й навички для того, щоб використовувати і застосовувати їх у різному контексті: вдома, на роботі, в

навчання і тренуванні. Мотивація і вправність є важливими у компетентності особи;

- громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей (особистісна, міжособистісна і міжкультурна компетентність, усі форми поведінки, котрі необхідні особам, щоб брати ефективну і конструктивну участь у громадському та професійному житті). Громадянська компетентність мотивує особу до свідомої участі у громадському житті на основі знання громадських і політичних концепцій і структур, демократичних цінностей;

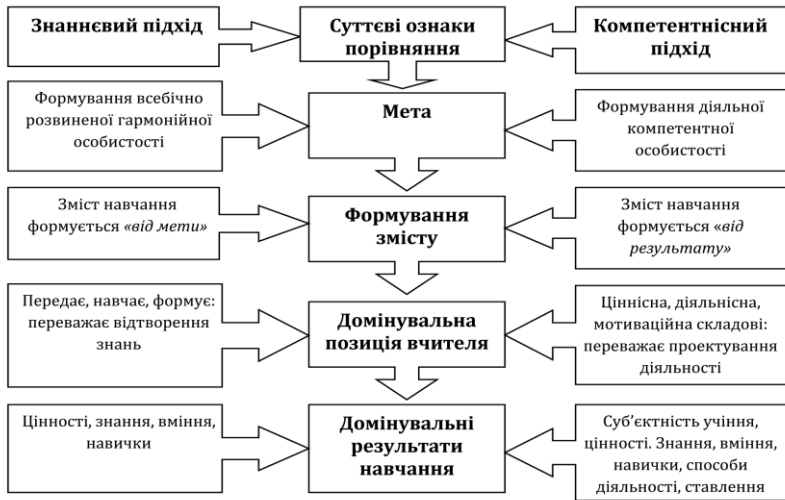
- культурна компетентність передбачає знання і розуміння регіонального, національного і європейського культурних надбань та їхньої значущості. Вона передбачає базове знання основ культурної роботи, зокрема, сучасної популярної культури. Вміння, пов'язані із поцінуванням і задоволенням від споглядання творів мистецтва, вистав, а також, прагнення до самовираження, використання внутрішніх можливостей, творчості, абажання культивувати естетичні здібності через художнє самовираження та участь у культурному житті;

- підприємливість та фінансова грамотність (здатність реалізувати отримані з фінансової грамотності знання в реальному житті – заощаджувати, отримувати прибуток, формувати підприємницькі навички, усвідомити власну участь у плануванні й розподілі сімейного бюджету, виявляти ініціативу в забезпеченні добробуту родини й країни в цілому) [11].

Отже, очевидно, що змінюється не лише кількість компетентностей – від 7 до 10, але зазнає змін і їхнє формулювання, тобто їхній зміст, наповнюваність, спрямованість. Спільними для всіх компетентностей є такі вміння: читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми.

Принагідно порівняємо характеристики актуального і домінуючого раніше **знаннєвого підходу** і, задекларованого концепцією «Нова українська школа» **підходу компетентнісного** (Див. Схему 3):

Схема 3.



Зі схеми стає зрозумілим, що компетентнісний підхід готує до самостійного життя тим, що привчає, в першу чергу, до самостійного навчання, а це, своєю чергою, спонукає до самостійного пошуку джерел інформації, орієнтує в нових життєвих ситуаціях тощо, бо ж уміння вчитися змінює і стиль мислення, і життя особистості в цілому. Зауважимо, що «уміння вчитися» є ключовим у новій освітній парадигмі і витлумачується як «складне інтегроване утворення, сутність і структура якого зумовлені метою його формування в контексті ідей компетентнісної освіти» [14, с. 7].

На думку О. Богачова та В. Мартинової, «компетентнісний підхід – це орієнтир національної системи освіти. Для того, щоб він став реальністю, необхідна екстраполяція його ідей на навчальний процес. Оскільки особливістю компетентнісного підходу є нова мета навчання, то відповідно до неї мають бути адаптованими всі компоненти навчального процесу. Лише за умови охоплення всього педагогічного процесу можна досягти формування компетентності учнів як результату навчання» [1, с. 27].

У цьому контексті варто, на наш погляд, зацентувати увагу на понятті «загальнокультурна компетентність», яка передбачає, на думку О. Богачова та В. Мартинової, такі складові:

- опанування спілкування у сфері культурних, мовних, релігійних відносин;
- здатність цінувати найважливіші досягнення національної, європейської та світової культур;
- культурологічні основи сімейних, соціальних, суспільних явищ і традицій;
- компетенції в побутовій та культурно-дозвіллевій сфері;
- досвід засвоєння учнем картини світу, що поширюється на культурологічне сприйняття світу [1, с. 30].

Отже, про компетентнісний підхід в освіті сказано вже справді достатньо багато. Однак учені, на жаль, так і не дійшли єдиного висновку щодо визначення ключових компетентностей, їхньої необхідної кількості та якісних характеристик.

На завершення підсумуємо викладене у цьому розділі монографії, виокрепивши 9 ключових аспектів, які найповніше відображають радикальні відмінності Концепції Нової української школи.

- **ДИТИНА – ІНДИВІДУАЛЬНІСТЬ:** нова школа буде співпрацювати з позашкільними закладами освіти, враховувати індивідуальні здібності дитини.

- **БАТЬКИ – ПАРТНЕРИ:** співпраця між учителем, учнем і батьками, які мають стати рівноправними учасниками освітнього процесу.

- **НАВЧАННЯ ПОДОВЖИТЬСЯ ДО 12 РОКІВ:** шкільна освіта матиме 3 рівні: початкові класи – з 1 по 4, базова середня школа – 5-9 клас та профільна середня школа, яка передбачає навчання в ліцеї або закладах професійної освіти – 10-12 клас.

- **АВТОНОМІЯ ШКОЛИ:** школи зможуть самостійно формувати освітні програми, складати навчальні плани і програми з навчальних предметів.

- **СПРАВЕДЛИВЕ ФІНАНСУВАННЯ:** рівноправність доступу до бюджетного фінансування закладів освіти усіх форм власності.

- **«ГРОШІ ХОДЯТЬ ЗА ДИТИНОЮ»:** принцип створено для підтримки дітей з особливими потребами, які можуть здобувати освіту разом з іншими дітьми у пристосованих для цього школах.

- **«ТАК» – ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ:** для учнів з особливими потребами створюють умови для навчання спільно з однолітками. Для таких дітей буде запроваджено індивідуальні програми розвитку, включаючи корекційно-реабілітаційні заходи, психолого-педагогічний супровід.

- **НОВА ШКОЛА – МЕНШЕ ІНТЕРНАТИВ:** створення інклюзивних класів, аби дитина не жила в інтернатному закладі і лишалася у сім'ї. За цією стратегією кожного року збільшуватиметься кількість дітей в інклюзії як мінімум на 30%.

Як бачимо, значне місце у розбудові Нової української школи відведено інклюзивній освіті. Це – освітня технологія, яка передбачає навчання й виховання дітей з особливими потребами у звичайному навчально-виховному закладі, де створено відповідні умови для забезпечення максимальної ефективності навчального процесу [2, с.56]. ЮНЕСКО розглядає інклюзію як динамічний процес, що уможливорює позитивне ставлення до різноманітності учнів у навчальному середовищі, сприйняття індивідуальних особливостей розвитку дитини не як проблеми, а як можливостей для розвитку. Тому рух у напрямку інклюзії – це не тільки технічна або організаційна зміна, а й певна філософія в освіті [6]. Специфічним напрямом інклюзивної освіти можна вважати піднесення до загальнонаціонального рівня якості освіти національних меншин, сприяння тому, щоб характерне для України культурне багатоманіття слугувало загальному добробуту, покращення освіти дітей-вихідців із національних меншин, зокрема й іншомовної. Про це йтиметься в наступному підрозділі монографічного дослідження.

Список використаних джерел

1. Богачов О. Формування загальнокультурної (комунікативної) компетентності учнів / О. Богачов, В. Мартинова // Школа. – 2011. – № 7. – С. 26-33.

2. Верба І. Модель розвитку інноваційного навчального закладу «Школа рівних можливостей» / І. Верба // Рідна школа. – 2017. – № 7-8. – С. 56-58.

3. Дерев'янкіна Н.В. Модернізація управління навчальним закладом на особистісно орієнтованих і державно-громадських засадах як шлях до забезпечення розвитку організації / Н. В. Дерев'янкіна // Управління школою. – 2008. – № 7. – С. 6-7.

4. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/law/2231/>

5. Заремський М. Й. Передумови формування нової філософії освіти / М. Й. Заремський // Другі академічні читання пам'яті Г. І. Волинки: «Філософія, наука, освіта». – Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. 25-26 квітня 2017 року. – Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2017. – 252 с. – С. 176-178.

6. Інклюзія в освіті. Науково-методичний центр інклюзивної освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nmcio.ipro.kubg.edu.ua/?Page_id=48.

7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за ред. О. В. Овчарук. – К.: КІС, 2004. – 111 с.

8. Коцур В. П. Підготовка нового вчителя ХХІ століття: інноваційні засади, завдання і перспективи поступу / В. П. Коцур // Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. праць : в 5 т. – Т.3 : Загальна середня освіта. – К. Педагогічна думка, 2012. – 432 с. - С. 351-361.

9. Куркин Е. Б. Самоорганизация и самоуправление школьников: педагогический аспект / Е. Б. Куркин // Школьные технологии. – 2011. – № 6. – С. 3-9.

10. Назаренко Г. Демократичні засади становлення Нової української школи / Г. Назаренко // Рідна школа. – 2017. – № 7-8. – С. 11-16.

11. Нова українська школа [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>

12. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року

[Електронний ресурс]. – Режим доступу:
http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/994_975

13. Рудишин С. Д. Нова українська школа : проблеми і перспективи підготовки вчителів / С. Д. Рудишин // Біологія і хімія в рідній школі. – 2018. – № 1. – С. 38-39.

14. Савченко О. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти / О. Савченко // Рідна школа. – 2011. – № 8-9. – С. 4-8.

15. Савченко О. Системний підхід до модернізації змісту загальної середньої освіти / О. Савченко // Рідна школа. – 2010. – № 1-2. – С. 3-7.

16. Чепурна Н. Концептуальні основи інноваційного розвитку сучасного навчального закладу/ Н. Чепурна // Рідна школа. – 2017. – № 7-8. – С. 7-9.

1.4. ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОСТІР ДИВЕРСИФІКАЦІЇ МОВНОЇ, ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Наталія Зайцева

У державній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») (1993 р.) визначено основні шляхи реформування української освіти. Основна роль належить удосконаленню змісту освіти, форм і методів навчання. В умовах входження України в освітній простір Європи та світу особливо важливим є оновлення змісту освіти загалом і мовної освіти, зокрема. Закон України «Про загальну середню освіту» (1999 р.), Проект «Концепції мовної освіти в Україні» (2013 р.), Проект «Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 рр.», Концепція «Нової української школи» (2016–2029 рр.) спрямовані на досягнення якісно нових стандартів викладання навчальних предметів, зокрема іноземною мовою, та забезпечення можливості для всіх учнів отримати якісну освіту. Вдосконалення потребує й система навчання мовних предметів у навчальних закладах, зокрема її орієнтація на створення умов для самореалізації учнів із урахуванням їхніх особистісних потреб та індивідуалізації навчання.

Україна є багатонаціональною та багатомовною країною, тому зростає актуальність упровадження двомовного навчання в Україні. Важливість здатності вітчизняних учнів послуговуватися кількома мовами окреслено у Національній доктрині розвитку освіти (2002 р.), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. (2013 р.) тощо.

Розвиток двомовності (багатомовності) в Україні є історично зумовленим. У процесі розвитку нашої держави певні її частини зазнавали значного впливу інших культур, зокрема російської, польської, чеської, австро-угорської, румунської, білоруської тощо. Тому українська мова на території України не завжди мала статус державної.

Історичний розвиток двомовності в Україні, що складалася протягом різних епох, практичне застосування двомовного навчання та інші аспекти цього питання стали предметом дослідження багатьох вітчизняних та зарубіжних учених: Л. Абекет (L. A'Beckett), І. Авдєєвої, Б. Ажнюка, Е. Анафієва, Л. Бевзенко, Л. Біланюк (L. Bilaniuk), Є. Верещагіна,

Л. Виготського, М. Винарчик, Т. Волошинської, В. Демченко, Ю. Дешерієва, В. Дороза, О. Єфименко, Ю. Жлуктенка, Л. Зайцевої, М. Ісаєва, Р. Кісь, Л. Масенко, Т. Мельник, В. Мустафіної, Т. Ольшанські (Т. Olszanski), А. Павленко (А. Pavlenko), Л. Панасюк, О. Першукової, І. Попеску, Я. Радевича-Винницького, Ж. Слюсар, О. Тараненка, Л. Товчигречки, В. Туташинського, Ю. Шаповала, Н. Шумарової та багатьох інших.

У цілому на території України мешкає понад 130 етносів (відповідно до перепису населення 2001 р.), 77,8% з них є українцями. Рідною українську мову вважають 67,5% населення, інші етноси, що живуть в Україні, також мають потребу в збереженні своєї мовної та культурної ідентичності. Тому застосування двомовного навчання в освітніх закладах української держави є не тільки бажаним, а й необхідним.

Двомовне навчання – це навчальний процес, в умовах якого викладання загальноосвітніх предметів відбувається з використанням двох мов. Двомовне навчання на сьогодні визнано багатьма вченими США, Європи і всього світу однією з можливостей найбільш ефективного опанування іноземних мов, збереження рідної мови, отримання повноцінної освіти, є складовою полікультурної освіти тощо. Значний вплив на розвиток двомовного навчання в Європі здійснює політика Європейського Союзу, що заперечує пріоритет однієї з мов та зорієнтовує на рівноправне використання мов-партнерів. Україна теж є частиною Європи і прагне до вступу в Європейський Союз, а тому має поважати цінності й права як титульної нації, так і представників інших національностей.

Професор Temple University (США) А. Павленко вважає, що у світі існує чимало моделей двомовного навчання, що було б доречно застосувати в Україні, але в той же час вона далека від думки, що всі школи у країні мають бути двомовними. Вчена акцентує увагу на тому, що не варто нав'язувати вивчення другої мови тим громадянам, які не бажають її вчити. З іншого боку – громадяни, які хотіли б виростити своїх дітей білінгвами, мають отримати таку можливість. На думку дослідниці, причина криється в тому, що українське законодавство пов'язує питання мови з національністю [24, с. 1]. Це дає змогу владі визначати, скільки шкіл із певною

мовою навчання має бути в окремому місті за національною належністю його мешканців, бажання ж людей ігнорується. Це призводить до того, що діти в родинях, для яких українська мова не є рідною, виростають двомовними, але знання грамоти рідної мови у них є недостатніми. Наглядовий комітет Конвенції захисту мов національних меншин Ради Європи у 2002 р. рекомендував Україні обрати за головний критерій при визначенні мов навчання – «достатній попит». А. Павленко з цим повністю погоджується. На її думку, бажання батьків і «достатній попит» мають бути основними критеріями, на які необхідно спиратися [24, с. 1]. Але, як свідчить аналіз, у будь-якій державі світу опанування державної мови має бути забезпечено для всіх, необхідний рівень компетентності має бути досягнуто всіма громадянами.

Так, відповідно до галузевої Програми поліпшення вивчення української мови у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин на 2008-2011 рр. (наказ МОН України від 28.05.2008 р. № 461), у вищезазначених навчальних закладах країни здійснено перехід на двомовне вивчення або застосування двомовного навчання у ході вивчення окремих предметів [16]. До того ж, 5 червня 2012 р. був прийнятий Закон України «Про засади державної мовної політики», що «зобов'язує громадян, які проживають на території, де функціонує регіональна мова або мова меншин, розвивати та використовувати таку мову» [8]. Двомовне ж навчання є одним зі способів виконання цього закону, бо воно передбачає одночасне використання двох мов у навчальному процесі. Рівень розвитку української мови за радянських часів та за часів незалежності України був недостатній. Зараз українською мовою послуговуються більш інтенсивно, її вивчають не лише як окремий предмет, а й застосовують для опанування змісту інших предметів. Таким чином розширюється сфера її використання і забезпечується більш ефективне формування у школярів мовленнєвих умінь. При цьому, за умов належної організації навчання, рівень засвоєння змісту предмета не знижується.

Використання певної мови як другої у навчанні є регіонально зумовленим. У межах європейської інтеграції в Україні відбувається перманентна співпраця з країнами Європи

у галузі мовної освіти, реалізується програма вивчення європейських мов (українська плюс іноземна). Двомовне навчання в Україні досить активно розвивається. Пріоритетними напрямками є: співпраця з місцевими громадами національних меншин, розробка моделі двомовної та полімовної освіти у загальноосвітніх навчальних закладах, системна робота щодо вдосконалення теорії, методики, методології та практики двомовного та багатомовного навчання, підготовка вчителя в галузі двомовного навчання тощо [12, с.173]. Розширення кола мов, що вивчають у навчальних закладах, характеризує мовну освіту в Україні загалом. Можливість вільного вибору мови навчання є важливою характеристикою концепції мовної освіти в Україні та демократичного суспільства країни [20, с. 346–349].

На початку XXI ст. одним із важливих педагогічних завдань стало формування багатомовної компетентності учнів. Зазвичай ця проблема визначається як проблема двомовності. Однією з важливих особливостей двомовного навчання є потреба у високому рівні спеціальної підготовки вчителів української мови і вчителів-предметників, які керують процесом двомовного навчання. Учителям української мови необхідно активніше послуговуватися науковим (навчально-науковим) стилем, яким здійснюється викладання предметів природничо-математичного циклу. А вчителям-предметникам важливо ознайомитися з методичними прийомами роботи над словом, словосполученням, реченням, текстом, особливостями застосування всіх видів мовленнєвої діяльності на предметних уроках. Така співпраця дасть змогу досягти успіхів у навчанні та розвитку вмінь учнів користуватися українською мовою [16].

Обласним інститутам післядипломної педагогічної освіти необхідно організувати відповідну підготовку педагогічних кадрів до викладання українською мовою окремих предметів, особливо природничо-математичного циклу; запровадити проведення курсів підвищення кваліфікації для вчителів української мови і літератури, вихователів дошкільних навчальних закладів, учителів початкових класів, математики, історії, хімії, біології, фізики, географії; розробити та запровадити в систему підвищення кваліфікації спецкурси з

методики навчання української мови у відповідному мовному середовищі [16].

В Україні розроблена Державна програма підготовки кадрів для шкіл національних меншин [18]. У контексті її виконання у Південноукраїнському національному педагогічному університеті ім. К. Д. Ушинського готують майбутніх учителів для шкіл із болгарською і гагаузькою мовами навчання, для молдавськомовних і румунськомовних шкіл – у Чернівецькому національному університеті ім. Ю. Федьковича. У Київському національному педагогічному університеті ім. М. П. Драгоманова, Донецькому та Львівському національних університетах, Дрогобицькому та Ізмаїльському педагогічних університетах, а також у педагогічних училищах Києва, Львова та інших міст нашої країни також проводиться підготовка відповідних кадрів. В Ужгородському національному університеті представники національних меншин складають вступні іспити рідною мовою (російською, румунською, угорською, словацькою). У м. Берегове працює Закарпатський угорський педагогічний інститут імені Ференца Ракоці II, де угорці Закарпаття мають замкнений цикл навчання: від дитсадка до вищого навчального закладу [20]. Таким чином, на нашу думку, в Україні є всі передумови для розвитку двомовного навчання на досить високому рівні у середніх загальноосвітніх і вищих навчальних закладах.

Розв'язання проблеми підвищення ефективності двомовного навчання у країні здійснюється завдяки методичній допомозі загальноосвітнім навчальним закладам із навчанням мовами нацменшин. Підготовка вчителів до такого виду діяльності здійснюється через їхню співпрацю з фахівцями двомовного навчання шляхом організації інструктивно-методичних нарад, виїзних семінарів, конференцій, майстер-класів, педагогічних читань тощо [16].

Обов'язковим складником у запровадженні двомовного навчання має стати підготовка вчителів до роботи з батьками учнів, громадськими організаціями тощо, спрямована на роз'яснення переваг такої моделі навчання, соціальної потреби в ній. Важливо, щоб позашкільне оточення учнів було позитивно налаштоване на ті зміни в навчальному процесі, що пов'язані з двомовним навчанням, розуміло їх необхідність і

було готовим у разі потреби підтримати школярів, допомогти їм подолати труднощі, що неминуче виникають в освоєнні нових підходів до навчання [16].

На основі положень Конституції України про «застосування та вивчення мови національних меншин в навчальному процесі» в Україні існують школи з російською, угорською, румунською, молдавською та ін. мовами навчання, де викладання предметів, окрім іноземної мови, української мови та літератури, відбувається, відповідно російською, угорською та румунською мовами. Станом на 2014-2015 н. рр. розподіл учнів денних загальноосвітніх навчальних закладів в Україні за мовами навчання був таким: українською мовою навчалася 89,3% учнів, російською мовою – 9,7%, румунською – 0,46%, угорською – 0,41 %, молдовською – 0,08%, іншими мовами – 0,06 % (польською – 0,043 %, англійською – 0,011%, словацькою – 0,004%, болгарською – 0,002%) [10].

В Україні 11% шкіл є двомовними. Одна з мов викладання в них – українська, інша – мова національної меншини. Мовний режим у школах «для меншин» є різним. У румунських (Буковина) та угорських (Закарпаття) школах використовують відповідні мови для викладання більшості дисциплін, у тому числі фізики й математики. Угорською мовою у деяких школах Закарпаття викладають майже всі предмети, окрім української мови, яку викладають не дуже якісно, тому випускники не в змозі скласти вступні іспити до ВНЗ іншою мовою, окрім угорської (Ужгородський університет надає їм таку можливість).

У значній кількості польських шкіл мовою викладання є переважно українська. Історію, польську мову й літературу вивчають як окремі дисципліни. Подібна ситуація – з єврейськими школами. Тільки основною мовою викладання тут переважно є російська. Така ж ситуація з болгарською школою в Болграді, яка була під загрозою знищення через незначний інтерес до неї з боку місцевих болгар [4, с. 369–370]. Крім вищевказаних мов, у школах факультативно вивчають татарську, індійську, вірменську, ромську мови [21, с. 31].

Для успішної реалізації двомовного навчання важливого значення набуває підготовка спеціалістів, які повинні володіти багатосторонньою компетентністю, включаючи мовну,

предметну, загальнопедагогічну (комунікативні, дидактичні, організаторські вміння) тощо. Ідеться про здатність учителя довести до учнів сутність предмета засобами другої (іноземної) мови. Вчитель має адаптувати предметний зміст другою мовою до особливостей вітчизняної навчальної культури.

Для шкіл національних меншин розроблена державна програма підготовки кадрів. Майбутніх учителів для шкіл із болгарською і гагаузькою мовами навчання готують в Одеському університеті, для румунських і молдавських шкіл – у Чернівецькому університеті. Підготовку відповідних кадрів проводить також Київський національний педагогічний університет, Львівський і Донецький університети, Ізмаїльський та Дрогобицький педагогічні університети, а також педагогічні училища Львова, Києва та інших міст.

В Одеському національному університеті імені І.І. Мечникова на кафедрі загального та слов'янського мовознавства готують майбутніх двомовних учителів для шкіл із болгарською мовою навчання, а також двомовних філологів. Основні дисципліни для вивчення – теорія і практика перекладу; вступ до слов'янської філології; вступ до мовознавства; загальне мовознавство; методика викладання мови (української, болгарської); історія мовознавства; основи мовленнєвої діяльності; риторика; порівняльна граматики слов'янських мов; сучасна болгарська література (спеціальність); старослов'янська мова; сучасна польська мова (спеціалізація); сучасна болгарська мова (спеціальність); сучасна слов'янська мова (болгарська, польська, сербська) як друга на українській та російській філології. На кафедрі також викладають низку спецкурсів: історія болгарської славістики; закономірності організації та функціонування топонімічної системи; історія слов'янознавства; лінгвістичні основи теорії комунікації; історія, теорія та практика перекладу на близькоспоріднені мови; мова та релігія; мовленнєва культура в соціолінгвістичному висвітленні; мовленнєва культура, навчання болгарській літературній мові в болгарському діалектному оточенні; практична болгарська стилістика; основи балканістики; основні аспекти лінгвославістики; основи наукових досліджень; порівняльна граматики слов'янських мов; письмові роботи в шкільній та вузівській

практиці; психолінгвістичні вимоги до проведення сучасного уроку української мови; психолінгвістична та лінгвістична природа тексту; стилістика сучасної болгарської літературної мови слов'янська теонімія [14].

Представники національних меншин в Ужгородському національному університеті складають вступні іспити рідною мовою (румунською, угорською, словацькою, російською). Підготовка педагогічних кадрів здійснюється на філологічному факультеті Ужгородського національного університету. Там функціонують німецьке, угорське, словацьке, російське та румунське відділення. На історичному факультеті УжНУ у 2005 році було відкрито кафедру історії Угорщини та європейської інтеграції. З вересня 2008 року на базі УжНУ функціонує гуманітарно-природничий факультет із угорською мовою викладання фахових дисциплін. Його створення було ініційовано на засіданні українсько-угорської змішаної комісії, відповідних наказів ректора УжНУ, за сприяння громадського фонду Угорщини «Рідний край» [22].

До складу вищезазначеного факультету входять три кафедри: кафедра історії Угорщини та євроінтеграції, кафедра угорської філології та кафедра математики і фізики. Кількість студентів на початок вересня 2009 року становила 300 осіб. При факультеті існує аспірантура з фахових спеціальностей. Усі три кафедри мають найвищий (IV-й) рівень акредитації.

Факультет тісно співпрацює з іншими закордонними ВНЗ. Студенти третього курсу угорської філології протягом 2008-2009 навчального року проходили включене навчання в Дебреценському університеті. Археологічну практику студенти-історики проходили в Угорщині. Найкращі студенти беруть участь та виграють гранти на проходження переддипломної практики в Угорщині та Німеччині. Переддипломну практику студенти п'ятого курсу угорської філології проходять щорічно в Будапешті, у центральній бібліотеці ім. Сечені. Факультет включає науковий підрозділ «Центр гунгарології» [22].

У м. Берегове у 1996 році було відкрито Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II. Зараз там навчається понад 100 студентів. Підготовкою двомовних учителів займається відділення англійської мови та літератури. Воно є

структурною частиною кафедри філології Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II. Відділення проводить підготовку випускників за такими спеціальностями: «Англійська мова – Угорська мова», «Англійська мова – Історія», «Англійська мова». Викладачі відділення входять до Міжнародної спілки англійських викладачів IATEFL-Hungary. Підготовку двомовних учителів та викладачів здійснюють за такими напрямками: а) підготовка вчителів англійської мови у середовищі нацменшин; б) методика викладання англійської мови у початкових класах; в) методика викладання англійської мови та літератури у школах з угорською мовою навчання Закарпаття [7].

Угорською мовою також здобувають освіту в окремих групах Мукачівського державного аграрного технікуму. Угорці Закарпаття мають можливість навчатися рідною мовою починаючи з дитячого садка.

На основі угод із Міністерствами освіти Румунії, Угорщини, Молдови, Польщі учителі шкіл, вихователі дошкільних установ, викладачі ВНЗ мають можливість підвищувати свій професійний рівень у навчальних закладах цих держав [19].

Після аналітичного огляду полікультурної, зокрема двомовної, освіти України, Український центр культурних досліджень розробив рекомендації щодо організації двомовного навчання в українських школах.

Двомовну (багатомовну) школу з навчанням переважно *українською мовою* науковці пропонують створювати переважно на базі школи з українською мовою навчання в регіонах із етнічно змішаним складом населення. У таких школах, починаючи з 5-6 класів, потрібно забезпечувати факультатив чи обов'язковий предмет за рахунок шкільного (варіантного) компонента з культури й мови етнічної групи (груп), що компактно проживає у вказаному регіоні (місцевості). Рекомендують забезпечити учнів на уроках краєзнавства, природознавства, основ здорового способу життя знанням основних топонімів і термінів мовою цієї групи (груп). Пропонують вводити до навчальних програм з предметів варіативного компонента інформацію про внесок

представників етнічної групи у різних сферах людської діяльності, про культурні події чи досягнення, пов'язані з цією групою, а викладання всіх гуманітарних дисциплін вести, виходячи з принципів полікультурності. Будувати навчальний процес потрібно у такий спосіб, щоб максимально враховувати особливості культур і ментальностей представників етнічних груп, що мешкають у певному регіоні. Завданням є не лише дати всім учням певний рівень знання мови етнічної групи (груп), що проживає у регіоні, але й сформувати толерантне (приятне) ставлення представників більшості до представників меншин, до їхньої культури, а представникам меншин полегшити процес усебічної інтеграції в українське суспільство за умови збереження їхньої культурної самобутності [2, с. 52–53].

Двомовну (багатомовну) школу з навчанням переважно мовою національної меншини науковці пропонують створювати переважно на базі школи з навчанням мовою національної меншини в регіонах з етнічно змішаним складом населення. У такій школі доцільно:

- починаючи з першого класу, приділяти першочергову увагу вихованню в учнів почуття гордості за належність до своєї етнічної групи й водночас – громадянської повновартісності, інтегрованості в українське суспільство, приятності до української мови й культури;

- із 2-3 класів починати ознайомлювати учнів із українською термінологією (насамперед у сфері топоніміки, природи, здоров'я людини);

- із 5-6 класів розпочати, де для цього створено передумови, викладання українською мовою також декількох предметів природничого та гуманітарного циклів (відповідно до рекомендованого переліку й обраної базової моделі), викладання всіх предметів гуманітарного циклу здійснювати на засадах багатокультурності [2]. Міністерство освіти і науки України також надає певні методичні рекомендації щодо застосування елементів двомовного навчання при вивченні окремих предметів у загальноосвітніх навчальних закладах із навчанням мовами національних меншин (Додаток В).

Окрім двомовних шкіл, в Україні існують ще двомовні або європейські секції. Часто їх створюють на базі шкіл із поглибленим вивченням другої (нерідної) мови.

Розвиток двомовних або європейських секцій уписується в контекст європейських директив, що рекомендують державам-членам викладати в освітніх закладах, крім державної мови, ще дві мови Європейського Союзу.

Двомовні секції в Україні дають відповідь на питання, пов'язані з:

- мовною та культурною диверсифікацією в Європі;
- підготовкою бази для мобільності учнів, студентів та дипломованих спеціалістів;
- участю в освітніх європейських програмах;
- активізацією шкільних та університетських обмінів.

Щодо освітнього співробітництва, то сектор лінгвістики Посольств різних країн (зокрема, Франції) у Києві працює над вирішенням певних важливих питань, пов'язаних із двомовною освітою:

1) визнання набутих учнями особливих компетенцій та їх відображення у спеціальних сертифікатах; перспективи після завершення навчання;

2) професійна підготовка викладачів та визнання «доданої вартості» їхньої праці;

3) необхідна інтеграція двомовних структур до національних систем освіти (питання статусу двомовної освіти) [23].

Розглянемо двомовну програму французько-української секції, що функціонує у м. Києві. Програма двомовних секцій нині розрахована на сім років навчання – з 5-го по 11-й класи. Упродовж усього періоду учні вивчають французьку мову за інтенсивною програмою (від 3-х до 10-ти годин на тиждень залежно від рівня). Починаючи з 2006 р., учні, крім суто французької мови, отримують освіту з двох немовних дисциплін, як-от: математика, фізика, хімія, історія, географія та біологія, залежно від навчального закладу. Двомовні французько-українські ліцеї пропонують не вузьколінгвістичну освіту, а класичну освіту з ухилом у бік

природничо-математичних або гуманітарних дисциплін, підкріплену гарними знаннями французької мови – як письмової, так і усної [23].

Отже, для розвитку соціально ефективної, гармонійної двомовності науковці вважають за потрібне:

- постійно розвивати і укріплювати українсько-національну двомовність, створюючи для цього необхідну соціально-правову і фінансову основу;

- всіляко укріплювати національно-українську двомовність;

- підвищувати соціальну значущість, престиж національних мов в українському соціокультурному просторі;

- піднімати на якісно новий рівень навчання національної і української мов, виходячи з вимог підготовки всебічно розвиненої мовної особистості [1].

Найвагомішими проблемами, які потрібно подолати в організації двомовного навчання, є:

1. Відсутність навчально-методичної літератури.
2. Незнання певною частиною вчителів-предметників державної мови.
3. Порушення в синхронізації тематичного планування окремих дисциплін. Тому інтегрований курикулум є доцільним.
4. Відсутність середовища спілкування.
5. Відсутність програм (інтенсивного забезпечення вивчення державної мови в російськомовному та ін. іншомовному середовищі, централізованого стажування обміну досвідом педагогів) [5, с. 24-28].

Так, подолання вищезазначених проблем може значно підвищити рівень двомовної освіти в Україні.

Українська дослідниця процесу формування багатомовності Т. Волошинська характеризує моделі двомовного навчання як етапи переходу до рівноправного двомовного викладання. Представимо їх у такій систематизації.

Таблиця 1

Моделі двомовного навчання як етапи переходу до рівноправного двомовного викладання
(За Т. Волошинською [5])

№ з/п	Види (моделі) навчання	Моделі мовної активності	Характеристика рівнів володіння мовою	Джерела мовної активності	Методичне забезпечення
1.	Дублювальна, або супроводжувальна	Початковий	Одиниця мовна рідною мовою + опис картинки	Пряме накопичення фонду мовних засобів на основі стійких асоціативних зв'язків між змістовими блоками	Використання словників, таблиць-опор, перфокарток, матриць
2.	Адитивна модель (доповнювальна)	Достатній	Надання інформації українською мовою, що частково або суттєво збагачує зміст, вивчений рідною мовою	Береться із джерел, написаних українською мовою, й подається у вигляді розповіді, друкованого тексту, дидактичного матеріалу (відеофрагмент, аудіозаписи) рідна мова + українська	Використання комп'ютерних програм, презентацій, наукової та художньої літератури
3.	Паритетна (рівноцінна) модель	Середній	Рівноправне використання рідної і української мови та розкриття предметного змісту	Створення власних висловлювань на основі змістовного співвідношення мовно-інформаційних одиниць	Використання текстів, аудіо- та відео-матеріалів
4.	«Вільна» модель	Високий	Українській мові належить домінуючу роль у розкритті предметного змісту	Мовні структури суб'єктного досвіду, що функціонують як засоби життєдіяльності (дискусія, дебати, «мозковий штурм», метод проєктів тощо)	Навчальні програми, презентації тощо

Для успішного впровадження двомовного навчання поряд із Моделлю розроблена система співвіднесення етапів переходу до вільного володіння мовою з віковими особливостями суб'єктів навчання, виділені вікові градації, розроблені форми роботи із зазначеною віковою категорією та критерії формування навчального змісту на тому чи іншому рівні:

1. *Підготовчий етап* (дитсадок і початкова школа) – діти набувають основ мовленнєвої компетентності. Використання дублювальної моделі.

2. *Перехідний етап* (5-9 класи) – адитивна модель двомовного навчання. Учні отримують навчальну інформацію, що становить цілісні іншомовні тематичні блоки, які забезпечують заглиблення у світ спеціальних знань, що передбачає накопичення спеціальних термінів.

3. *Етап власне двомовного навчання* – доцільні «вільна» і «паритетна» моделі навчання. На цьому етапі у школі вже реалізовані перші два етапи моделі переходу та триває робота щодо реалізації наступних частин Моделі [5, с. 25].

Змістову модель двомовного навчання, до реалізації якої готують двомовних вчителів в українських ВНЗ, можна представити на такому прикладі.

Схема 3.1.

Схема змістової моделі двомовного навчання

ПРОФІЛЬНІ ПРЕДМЕТИ						
Французька мова (I іноземна мова) Друга мова навчання						
Лінгвістичні предмети				Нелінгвістичні предмети		
Мова навчання – французька						
Література Франції	Цивілізація Франції, історія	Європозна-вство, всесвітня історія	Ділова французька мова	Основи технічного перекладу	Математика	Фізика
Англійська мова II іноземна мова						
Німецька мова III іноземна мова						
ГІМНАЗИЧНИЙ КОМПОНЕНТ спецкурси (мова навчання – французька)						
Етика		Французька казка	Етикет		Країнознавство	

У представленій моделі двомовного навчання в українській двомовній гімназії мовами навчання є російська та французька. Належність цих мов до різних мовних груп зумовила вибір відомої у світі програми збагачення мови, згідно з якою другу (французьку) вивчають інтенсивніше, ніж за звичайною програмою, що передбачає перетворення її з об'єкта вивчення на засіб отримання знань, при цьому обидві мови використовують як допоміжні мови навчання [11, с. 30].

Починаючи з 2008/2009 н.р., у загальноосвітніх навчальних закладах із навчанням мовами національних меншин усіх регіонів підсилено вивчення української мови і літератури у 2-4 класах та 10-11 класах за рахунок варіативної складової робочих навчальних планів (додатково виділено по 0,5-2 год. на тиждень); частково в 10-11 класах запроваджено вивчення українською мовою історії України та в 10 класах математики; введено двомовне вивчення окремих предметів природничо-математичного циклу. У більшості закладів українською мовою викладають предмети «Захист Вітчизни», «Основи здоров'я та фізична культура», «Географія України», «Інформатика», «Основи економіки» та низка інших предметів («Образотворче мистецтво», «Музика», «Всесвітня історія», «Людина і суспільство» тощо). Запроваджено проведення українською мовою факультативних курсів, індивідуальних та групових занять, зокрема з математики (2-4 кл., 10-11 кл.), біології (10-11 кл.), інформатики (10-11 кл.), основ економіки (10 кл.). Для кращого опанування української мови розширюють сферу її використання за рахунок проведення у школах днів, тижнів, декад української мови, літературних вечорів, Днів української писемності й мови, Днів рідної мови, організовувалися різноманітні конкурси на кращий учнівський художній твір. Через регіональні засоби масової інформації, радіо та телебачення посилено інформаційно-просвітницьку та роз'яснювальну роботу серед учнів, педагогів, батьків, громадськості щодо законодавчої та нормативно-правової бази про статус державної мови. Здійснюють моніторингові дослідження щодо рівня знань учнів з української мови і літератури з подальшим аналізом цих досліджень та наданням відповідних методичних рекомендацій щодо подальшого підвищення якості навчання. Створено умови для опанування педагогічними працівниками двомовних навчальних закладів новітніх технологій та комп'ютерної техніки [17].

В умовах наближення української системи освіти до світових стандартів важливим є раціональне використання зарубіжного передового педагогічного досвіду. Особливий інтерес становить вивчення досвіду двомовного навчання у США, зокрема питання підготовки вчителів двомовного навчання, позаяк розвиток двомовного навчання є однією з провідних тенденцій формування змісту освіти шкіл США в останній третині ХХ ст. Основні вимоги до сучасної організації розвитку двомовного навчання у США визначаються положеннями Закону «Жодної невстигаючої дитини» («No Child Left Behind Act») (2001 р.), Закону «Про успішність кожного учня» («The Every Student Succeeds Act») (2015 р.) та ін. (Див. Додаток Г)

У двомовному навчанні аналізованих країн (України та США) є багато спільного, зокрема види двомовних програм (моделі) 1) Двомовні (багатомовні) програми з навчанням переважно другою (нерідною) мовою, 2) Двомовні (багатомовні) програми з навчанням переважно рідною мовою нацменшини, час введення другої мови (дитсадок, початкові класи, старші класи), зміст (засвоєння знань, умінь, навичок із загальноосвітніх предметів та другої (нерідної) або двох мов (другої та рідної)), методи навчання (колективні, індивідуальні), типові учні (у більшості учні, які належать до мовної меншості, а також учні, які належать до мовної більшості), мови, що використовують у класі (державна мова та мови нацменшин), мовний результат (одномовність, часткова двомовність, грамотність у двох мовах (функціональна) двомовність).

Утім є й істотні відмінності у реалізації двомовного навчання в Україні й США, пов'язані із тривалістю запровадження двомовного навчання та набутим у цій галузі досвідом (див. Додаток Е). Сполучені Штати Америки є більш досвідченою країною в питанні запровадження в освітніх закладах двомовного навчання. Зважаючи на те, що тамтешній склад її населення є дуже різноманітним, історичний досвід функціонування двомовного навчання в школах є багатшим, ніж в Україні. Адже масове введення двомовних програм у дію в Америці відбулося ще у 1960-их рр., значно раніше, ніж в Україні, де двомовне навчання масово почало функціонувати з

1990-х рр., після набуття країною незалежності. Тому в Сполучених Штатах існує значно більша кількість вискоєфективних двомовних програм, подібних до тих, які активно запроваджують в Україні.

Окрім вищезазначених програм, у США застосовують ще більш ефективні й більш досконалі двомовні (багатомовні) програми з навчанням двома мовами приблизно у рівній пропорції (що є характерною ознакою двомовного навчання у США). Це, зокрема: «Підтримувальна (розвивальна) модель (форма) двомовного навчання», «Двосторонній білінгвізм», «Імерсія», «Загальноосвітня форма двомовного навчання» тощо, що передбачають рівнозначне опанування рідної й другої мов учнями. Такі програми передбачають застосування двох мов як засобів засвоєння змісту загальноосвітніх предметів у школі. Завдяки цьому учні досягають високого академічного рівня володіння двома мовами і успіхів у навчанні.

На основі проведеного аналізу ми прийшли до висновку, що відмінність досвіду запровадження двомовного навчання в освітніх закладах України і США зумовлена передусім кількістю меншин, що проживають на території країн і впливають на їхній розвиток.

Виходячи з того, що США є однією з країн світу з найбільшою кількістю нацменшин, а також країною із розвиненою демократичною системою, де поважають свободу слова, зрозуміло, що і боротьба за цивільні права громадян там була гострішою, ніж в Україні. Народні виступи за рівноправність у здобутті освіти та інших галузях життя були у Сполучених Штатах активнішими і повторювалися час від часу з дедалі більшою наполегливістю. Результатом цього руху стало прийняття «Закону про двомовну освіту» (1968), що отримав освітню і політичну підтримку на федеральному, державному і місцевому рівнях.

В Україні завжди точилася історична боротьба за збереження державної (української) мови, захист від впливу на мову та інші сфери життя іноземних держав, але і права представників нацменшин не залишалися поза увагою. Особливо чітко питання необхідності дотримання рівності цивільних прав громадян (зокрема представників нацменшин)

постало з набуттям Україною незалежності (1990 р.). З'явилася необхідність запровадження двомовного навчання у країні, реалізована за підтримки освітніх і політичних діячів на основі прийнятого «Закону про мови» (1991). Цей закон дістав підтримку на державному і місцевому рівнях.

Слід зазначити, що двомовне навчання як напрям освітньої діяльності постійно розвивається і модернізується в обох країнах – у США та Україні, вдосконалюються навчальні програми, розробляються нові форми і методи викладання.

Видами двомовності, що характерні для Сполучених Штатів і виникли в результаті їхнього історичного розвитку, є: *індивідуальна* англо-національна двомовність: а) *однобічна* (у мовців з основною другою неанглійською мовою), б) як *природна* (у представників нацменшин, які з дитинства проживають у США), так і *штучна* (у представників нацменшин, які емігрували нещодавно, як наслідок спеціального вивчення в школі англійської мови або двох мов).

Для України, окрім аналогічних Сполученим Штатам видів двомовності (*індивідуальної* українсько-національної: а) переважно *однобічної* (у мовців з основною українською мовою); б) як *природної* (найчастіше українсько-російської), так і *штучної* (внаслідок спеціального вивчення і застосування як засобів навчання мов у школі) [15, с. 23-24], існує ще *асиметрична* українсько-російська колективна двомовність, що в одних випадках завершується майже повним витісненням однієї з мов, а отже – *одномовністю*, в інших – *переходить у диглосію* (Додаток Д). Українсько-російська колективна двомовність зумовлюється низкою взаємопов'язаних чинників: територіальним, територіально-соціальним, функціонально-стилістичним, конфесійним, віковим та ін. [13]

Отже, двомовне навчання є невід'ємною частиною освітньої системи України, що зумовлено історичними та соціальними чинниками розвитку держави. Тривалий час дискусія точилася більшою мірою довкола двох мов – української та російської, мовам інших нацменшин не було приділено достатньо уваги до здобуття Україною незалежності.

Вибір мови національної меншини у навчанні є регіонально зумовленим. У нашій країні існує невелика

кількість моделей двомовного навчання порівняно зі Сполученими Штатами, де їх є понад десять видів. Вибір моделі навчання у США належить місцевим органам влади штату залежно від потреб регіону. В Україні найбільш розвиненими типами двомовних шкіл є: 1) двомовні (багатомовні) школи з навчанням переважно українською мовою; 2) двомовні (багатомовні) школи з навчанням переважно мовою нацменшини. Головною проблемою обох типів шкіл є те, що учні другої групи, чия мова не є основною мовою навчання, часто недостатньо засвоюють державну або другу мову через низький рівень організації процесу двомовного навчання, що не завжди відповідає засадам багатокультурної освіти [2].

Дослідниця Л. Товчигречка справедливо зауважує, що в Україні недостатня увага приділена підготовці двомовних учителів та викладачів немовних спеціальностей, а також підготовці двомовних освітніх лідерів та двомовних дослідників, тоді як у США із цією метою запроваджено окремі навчальні програми (Програми двомовного навчання (Bilingual Education) та Професійні програми двомовного навчання (Vocational Bilingual Programs) [19].

Для підвищення ефективності двомовного навчання в Україні необхідне формування інтеркультурного менталітету, толерантне ставлення до інших культур, повага до загальнолюдських цінностей, вироблення негативного ставлення до будь-яких форм насильства, деструктивного націоналізму тощо. Тільки за таких умов майбутнє в Україні може належати демократичній системі рідномовної та багатомовної освіти, у якій будуть враховані, як загальнодержавні критерії ефективного опанування української мови, так і культурні, історичні та мовні особливості певних регіонів. Така система буде націлена на консолідацію української нації і задоволення потреб усіх національних груп України.

Сьогодні правова база для функціонування шкіл з мовами нацменшин в основному сформована. Зокрема, прийнято Закони «Про національні меншини в Україні», «Про мови», «Про освіту». Більшість із них є прийнятними для всієї Європи. Законодавство відповідає Загальній декларації прав людини, Рамковій конвенції про захист нацменшин. Тільки

об'єднаними зусиллями законодавчої та виконавчої гілок влади України є надія одержати животворний продукт мирного і неполітизованого співіснування нації під українським небом, а звідси – і доступну та якісну освіту українських школярів будь-якої національності [3, с. 108].

Вважаємо важливим більш детально зупинитись на особливостях підготовки вчителів до роботи в умовах двомовного навчання. Як було зазначено вище, в Україні підготовка вчителів двомовного навчання є недостатньою. Тому доцільно проілюструвати, як відбувається підготовки вчителів до роботи в умовах двомовного навчання на прикладі США.

Для того, щоб процес двомовного навчання був ефективним, необхідні висококваліфіковані фахівці. У США питання підготовки та прийому на роботу викладачів двомовного навчання в різних ситуаціях вирішують по-різному. Найбільшим попитом користуються фахівці з сертифікатом, але у разі потреби бувають і винятки.

Компетентність учителів двомовного крос-культурного та академічного розвитку (Bilingual Cross-Cultural Language and Academic Development (B/CLAD) teachers), як правило, перевіряють через написання курсової роботи, а також тестування (часто TOEFL, Basic Skills tests тощо), які стосуються різних сфер навчання англійської мови в спеціально розроблених програмах. Вчителі крос-культурного (міжкультурного) та академічного розвитку повинні бути компетентними у таких трьох сферах: 1) мати достатній рівень компетентності в мовах викладання (знання граматики, морфології та синтаксису L1 і L2), 2) володіти методикою двомовного навчання, 3) бути обізнаними щодо культури та культурної різноманітності у мовній освіті.

Учителі двомовного крос-культурного та академічного розвитку повинні підтвердити свою компетентність у трьох сферах і написати курсову роботу з таких питань: 1) методологія навчання рідної мови; 2) культурний аспект двомовного навчання; 3) мовний аспект двомовного навчання [29].

Приймаючи на роботу вчителя двомовного навчання, керівництво навчального закладу враховує рекомендаційні

листи з попереднього місця роботи, результати тестів, які є демонстрацією рівня його мовної підготовки та культурної обізнаності і курсову роботу. На жаль, в умовах американської школи у процес двомовного навчання висококомпетентних учителів вдається залучити не завжди, бо для цього потрібна істотна фінансова підтримка держави і чималі зусилля самих педагогів. Тому часто вчитель може володіти тільки однією з використовуваних у навчанні школярів мовою, чи бути іммігрантом без спеціальної освіти. У таких випадках в деяких штатах країни через нестачу вчителів існує можливість бути прийнятим на роботу без сертифікату. За таких обставин проводиться тимчасова сертифікація в обхід вимог державного ліцензування.

Можливість викладання з таким сертифікатом існує в деяких містах, але це тимчасово. Учитель повинен працювати в цьому напрямку, розвивати свої знання та досвід, в кінцевому підсумку пройти офіційну державну атестацію і отримати сертифікат [28]. Для того, щоб отримати сертифікат викладача двомовного навчання, існують різні програми, розроблені для підготовки фахівців такого профілю, напр., «Шлях двомовного вчителя» («The Bilingual Teacher Pathway») та ін., які готують компетентних двомовних вчителів [26].

Учителі двомовного навчання також можуть отримувати підтримку і постійно розвивати свої навички, увійшовши в інтернет-спільноту педагогів *Міжнародного навчального центру* (VIF), у якій є доступ до «Глобальних воріт» («Global Gateway») професійного розвитку, багатой методичної бібліотеки та шкільних ресурсів [27]. Тут можна знайти плани уроків, навчальні плани і програми, написані експертами та вчителями навчального центру, співпрацювати з колегами по всьому світу, постійно обмінюючись планами уроків та досвідом, дискутуючи з ними з приводу різних питань, представляти світу свої досягнення через Facebook, LinkedIn і Twitter [30; 6].

Говорячи про підготовку вчителів двомовного навчання у ВНЗ Сполучених Штатів, необхідно зазначити, що основними теоретичними підходами, що є основою побудови навчального процесу підготовки вчителів англійської для носіїв інших мов (програма TESOL) та двомовного навчання (програма Bilingual

Education) у вищих навчальних закладах, як стверджують американські дослідниці К. Менкен та Б. Антунез, є:

1. Особистісно-орієнтований підхід: студентів заохочують керувати процесом власного навчання. На зустрічах із консультантом факультету вони розробляють власні програми навчання для того, щоб їхня навчальна робота відображала мету галузі дослідження, їхні індивідуальні цілі, вимоги університету.

2. Інтеграція теорії та практики: навчальні проекти та курси націлені на формування навичок планування, діагностування, самоаналізу, оцінки, захисту, досліджень. У студентів є змога підвищити і розвинути знання, уміння та навички, необхідні для створення неупередженого та сприятливого навчального середовища.

3. Центрований на знаннях підхід забезпечує міждисциплінарні та міжкультурні зв'язки. Індивідуальні програми студентів побудовані з охопленням таких складників:

- основи продуктивної взаємодії людини та її оточення в соціальних інститутах і суспільстві, а також соціальної різноманітності та плюралізму;

- основи комунікації та мови в мультикультурному суспільстві;

- політика, історія, теорія та практика багатомовної/мультикультурної освіти;

- основи опанування першою та другою мовами та розвиток навичок письма цими мовами;

- основи складання навчального плану, його виконання, корегування та оцінки;

- основи навчання, учіння та оцінювання знань;

- сучасний стан шкільництва, навчальних програм, викладання та практики оцінювання;

- використання новітніх технологій та матеріалів у розробці навчального плану;

- знання, що генеруються в процесі навчального діалогу та практики;

- особистісні та культурні перспективи та переконання студента [25, с. 3].

4. Мультикультурність та багаторівневність: наповнення навчальних курсів та педагогічної практики є досить насиченим, щоб задовольнити навчальні потреби студентів різного походження, з різними цілями та на різних освітніх рівнях. На різних етапах навчання студенти беруть участь у всіх дискусіях та навчальних заходах, але методи навчання різняться для кращого врахування потреб кожного студента. Студенти різних етнічних груп є важливою частиною навчального процесу, оскільки це допомагає краще зрозуміти механізми учіння та викладання в мультикультурному середовищі. Всі учасники навчального процесу і студенти, і викладачі є водночас і дослідниками.

5. Зорієнтованість на активну діяльність та самоаналіз: викладачі та студенти задіяні в дослідженнях та критичному аналізі форм і змісту освіти задля усвідомлення факторів, що перешкоджають змін, розуміння можливості для таких змін та виконання лідерських ролей у оцінці та здійсненні змін. Вони обговорюють структуру та практику шкільництва, професійні перспективи та зміст навчальних програм; моделюють процес навчання, запрошуючи докторантів проводити дослідження у групах студентів та залучаючи до досліджень самих студентів.

6. Підтримка та співпраця: викладачі та студенти проводять спільну роботу над напрацюванням нових ідей щодо процесу навчання та викладання, використовують допомогу, підтримку та ресурси один одного. Часто викладачі та студенти працюють разом над проектами, заохочують участь студентів у професійних об'єднаннях учителів [25].

Отже, можемо засвідчити, що існують певні вимоги до рівня підготовки вчителів двомовного навчання в США. Починаючи з ВНЗ і далі, їх готують бути компетентними в багатьох сферах мовної та культурної освіти. На роботу іноді приймають учителів із тимчасовим сертифікатом, але згодом вони зобов'язані здобути відповідну освітню підготовку та пройти офіційну державну атестацію.

В Україні на сучасному етапі дуже мало університетів мають програми підготовки двомовних учителів. Двомовне навчання функціонує в Україні як засіб здобуття мовної освіти для етнічних меншин (рідна мова та українська) та як засіб

вивчення українцями іноземної мови (українська та іноземна). У межах європейської інтеграції в Україні реалізується програма вивчення європейських мов (українська та іноземна), відбувається тісна співпраця з країнами Європи у галузі мовної освіти, але цього замало. На нашу думку, в нашій країні підготовці двомовних учителів та викладачів приділена недостатня увага, а зокрема і підготовці двомовних дослідників та двомовних освітніх лідерів.

Здійснений у цій науковій розвідці аналіз ситуації з вивченням української, англійської мови та мов національних меншин показав необхідність і велику потребу в підготовці вчителів як двомовних і багатомовних фахівців. Взявши до уваги зарубіжний досвід та досягнення в цій царині, а також запити сучасної української шкільної освіти, надаємо рекомендації щодо мовної, іншомовної підготовки майбутніх учителів на засадах диверсифікації і багатопрофільності:

- розробити нові програми з підготовки двомовних вчителів, метою яких є забезпечення компетентного володіння обома мовами;
- проводити тестування майбутніх двомовних вчителів не лише на предмет володіння мовою, а й здатності до міжкультурного спілкування;
- розробити модель двомовного навчання у закладах вищої педагогічної освіти;
- надати можливість вже практикуючим учителям-словесникам підвищувати іншомовну кваліфікацію на базі вищих навчальних закладів;
- активізувати науково-методичну роботу з метою підтримки педагогічних фахівців у галузі двомовного навчання та полікультурності;
- запровадити практику проведення наукових конференцій, науково-методичних семінарів із проблем двомовного навчання;
- здійснювати послідовну та системну роботу щодо вдосконалення теорії, методології, методики та практики двомовного навчання;
- залучати до викладання іноземних мов, мов національних меншин спеціалістів, які є досвідченими викладачами, а також носіїв мови;

- долучитися до європейських програм мобільності студентів та обмінів дипломованими спеціалістами у галузі мовної освіти;
- збалансувати зміст підготовки вчителів іноземної мови (мов) для забезпечення формування у студентів практичної, теоретичної і соціокультурної видів компетентності;
- підкріпити політику багатомовності ресурсною базою і мотивацією молоді обирати двомовну, багатомовну освіту як фахову спеціалізацію.

Список використаних джерел

1. Анафієва Е. Проблеми двомовності і багатомовності в умовах нової мовної ситуації / Е. Анафієва // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка : зб. наук. праць. – 2010. – Вип. 89 (2). – С. 135-139.
2. Багатокультурність і освіта. Перспективи запровадження засад полікультурності в системі середньої освіти України : аналітичний огляд та рекомендації / за ред. О. Гриценка. – К. : УЦКД, 2001. – 55 с.
3. Бауер М. Окремі аспекти підвищення якості освіти у загальноосвітніх навчальних закладах України з мовами національних меншин / М. Бауер // Якісна освіта в багатоетнічному суспільстві : матеріали регіонального семінару / упоряд. О. О. Січкарь ; Національна комісія України у справах ЮНЕСКО, Ресурсно-методичний центр «Сучасна школа». – К. : Сфера, 2004. – С. 100-108.
4. Білецька І. О. Полікультурні засади іншомовної освіти у середніх навчальних закладах США : дис.... доктора пед. наук : 13.00.01 / Білецька Ірина Олександрівна. – Умань, 2014. – 494 с.
5. Волошинська Т. Рівні і рівноправні : з досвіду організаційно-методичного забезпечення двомовного навчання у школі / Т. Волошинська // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2009. – № 10. – С. 24-28.
6. Зайцева Н. Г. Особливості підготовки вчителів до роботи в умовах двомовного навчання у США / Н. Г. Зайцева //

Педагогічна компаративістика 2014: якісний вимір освіти зарубіжжя та український контекст. Матеріали всеукраїнського науково-практичного семінару. — Київ: НАПНУ, 2014. — С. 137-139.

7. Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II / Відділення англійської мови та літератури кафедри філології [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.kmf.uz.ua/ua114/index.php/section-blog/>

8. Закон України «Про засади державної мовної політики» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/5029-17>.

9. Методичні рекомендації щодо застосування елементів двомовного навчання при вивченні окремих предметів у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин : Лист Міністерства освіти і науки України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/4625/print/.

10. Міністерство освіти і науки України. Інформаційні матеріали до розгляду на колегії Міністерство освіти і науки України. Питання «Про підсумки розвитку дошкільної, загальної середньої, професійно-технічної та позашкільної освіти у 2014-2015 н.р. та завдання на 2015-2016 н.р.» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/content/Новини/2015/08/14/zbirnyk01.pdf>

11. Мустафіна В. У просторі зростання для тих, хто вчить і вчиться: з досвіду багатомовного навчання у Севастопольській білінгвальній гімназії / В. Мустафіна // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. — 2009. – № 10. – С. 29–36.

12. Нікольська Н. В. Розвиток шкільної білінгвальної освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Ніна Вікторівна Нікольська. – К., 2015. – 247 с.

13. Огар Е. Українська мова в сучасній мовній ситуації в Україні: соціолінгвістичний та етнокультурний аспект [Електронний ресурс] / Е. Огар. – Режим доступу : <http://www.ji.lviv.ua/n12texts/ohar.htm>.

14. Одеський національний університет імені І.І. Мечникова / Кафедра загального та слов'янського мовознавства [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://onu.edu.ua/uk/structure/faculty/philolog/genlag>

15. Короткий енциклопедичний словник зарубіжних педагогічних термінів / за ред. І. Г. Тараненко, Б. Ф. Мельниченка. — К. : ІСДО, 1995. — 68 с.

16. Про методичні рекомендації щодо застосування елементів двомовного навчання [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon.nau.ua/doc/?code=v-581290-09>.

17. Про хід виконання галузевої Програми поліпшення вивчення української мови в загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин на 2008-2011 роки [Електронний ресурс]. — Режим доступу : www.mon.gov.ua/.../pro_prohid_08_11.doc.

18. Проблеми освіти та культури національних меншин [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/metodser/87/80.pdf>.

19. Товчигречка Л. В. Двомовна освіта в університетах США (кінець ХХ–початок ХХІ століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Леся Вікторівна Товчигречка. — Суми, 2012. — 253 с.

20. Товчигречка Л. В. Особливості двомовної освіти в Україні / Л. В. Товчигречка // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. — 2011. — Вип. 9. — С. 346–349.

21. Туташинський В. Задоволення прав національних меншин на здобуття якісної освіти / В. Туташинський // Якісна освіта в багатоетнічному суспільстві : матеріали регіонального семінару / упоряд. О. О. Січкара. — К. : Сфера, 2004. — С. 30–35.

22. Ужгородський національний університет / Гуманітарно-природничий факультет з угорською мовою навчання / Про факультет [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.univ.uzhgorod.ua/departments/humanitar/>

23. Франція в Україні. Двомовна освіта в Україні [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.ambafrance-ua.org/-Ukrainien>.

24. Dr. Aneta Pavlenko. Temple University [Electronic resource]. — Mode of access : <https://education.temple.edu/news/dr-aneta-pavlenko-discusses-how-language-shapes-ones-view-world-npr>

25. Menken K. An overview of the preparation and certification of teachers working with Limited English Proficient (LEP) students / K. Menken, B. Antunez. – New York : The National Clearinghouse for Bilingual Education, 2001. – 59 p.

26. Portland State Graduate School of Education [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.pdx.edu/ci/bilingual-teacher-pathway>

27. Splash Language Dual Immersion: VIF International Education [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.vifprogram.com/programs/world-language-programs-services>

28. Teacher certification for foreign-educated teachers [Electronic resource]. – Mode of access : <http://learn.latpro.com/teacher-certification-for-foreign-educated-teachers/>

29. The Why's and How's of B / CLAD Teaching [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.moramodules.com/CLADCredential/>

30. VIF Learning Center [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.viflearn.com/>

РОЗДІЛ II. ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ КОМПЕТЕНТНОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (АНГЛІЙСЬКОЇ)

2.1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Наталія Кочубей

Соціальне замовлення суспільства вимагає, перш за все, професіоналів, здатних до самовдосконалення. Така позиція знайшла відображення і у доповіді ЮНЕСКО «Освіта: прихований скарб», де зазначено, що людина має навчитися пізнавати, тобто оволодівати інструментарієм, необхідним для розуміння того, що відбувається у світі; робити потрібні зміни в середовищі свого мешкання; жити в суспільстві, беручи участь у всіх видах людської діяльності [20, с. 31].

Цілеспрямований розвиток індивідуальності можливий лише тоді, коли теорія освіти буде впроваджувати творчі методи та новітні підходи у навчально-виховний процес. Особистісно-діяльнісний підхід у такому ракурсі можна вважати перспективним, оскільки його метою є формування людини як неповторної, всебічно розвиненої особистості, здатної до різних видів діяльності. Такий підхід дає можливість особистості стати суб'єктом навчальної діяльності, що сприяє практичній реалізації її прагнення до розвитку та самоствердження.

Зростаючі потреби суспільства у висококваліфікованих, інтелектуально розвинених, конкурентоздатних учителях професіоналах висувають нові вимоги до вдосконалення фахової підготовки студентів. І. М. Мельничук стосовно оптимізації професійного становлення майбутніх учителів у процесі фахової підготовки зазначає, що вона має бути зумовлена використанням інноваційних педагогічних технологій, зокрема тих, які ґрунтуються на таких пріоритетах, як: процесуальність, полілогічність і діалогічність міжособистісної

взаємодії, активізація мисленнєвої діяльності, створення умов для саморозвитку студентів для їхньої подальшої самореалізації в професійній діяльності. Адже освіта є такою галуззю соціальної сфери, де стійкий розвиток інноваційної діяльності має розглядатися як процес відтворення людського капіталу на розширеній та інноваційній основі [34]. Якнайактивніше цьому сприяє інтерактивне навчання, теоретичні положення якого активно розробляють останнім часом. Завдяки закладеним у його сутність самостійній діяльності та груповій взаємодії, інтерактивне навчання може бути корисним та перспективним при викладанні іноземних мов у закладах вищої освіти. Модель інтерактивного навчання набуває широкого застосування у вищій школі й розглядається науковцями як одна з сучасних і продуктивних інноваційних педагогічних технологій.

Інтерактивне навчання вважається одним із шляхів покращення навчання іноземних мов. Таке навчання вільно адаптується до програмового матеріалу, спонукає всіх учасників навчально-виховного процесу до співпраці й творчості, тому може бути органічно інтегроване в практику сучасної навчальної діяльності.

Проблема впровадження методики інтерактивного навчання у навчально-виховний процес знайшла відображення в роботах дослідників О. В. Єльнікової, М. В. Кларіна, А. М. Мартинець, Н. С. Побірченко, Г. К. Селевко, А. М. Смолкіна, С. О. Сисоевої та ін., які обґрунтовують доцільність його застосування для підвищення ефективності процесу навчання. Л. В. Пироженко та О. І. Пошетун [50] займалися розробкою теоретичних засад використання інтерактивного навчання на сучасному уроці. С. О. Сисоева висвітлювала питання інтерактивного навчання дорослих та обґрунтувала поняття інтерактивних технологій [57]. О. В. Стребна і А. О. Соценко виокремили основні положення щодо впровадження інтерактивних методів у практику роботи початкової школи [62]. Г. М. Кучерова розробила методику проведення гри як засобу активізації пізнавальної діяльності учнів на уроці [27]. В. В. Ягоднікова визначила інтерактивні форми і методи навчання та виховання [27]. Н. А. Коломієць обґрунтувала дидактичні засади застосування інтерактивних методів

навчання молодших школярів [26]. Ю. О. Семенчук запропонував систему вправ для навчання англomовної лексики засобами інтерактивного навчання [55]. Г. Ф. Кривчикова розробила комплекс вправ для інтерактивного навчання англійського писемного мовлення [27]. Проблема використання інтерактивних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців досліджувалась у контексті аналізу інтерактивності в навчальному процесі [2]; обґрунтування доцільності та ефективності використання інтерактивних технологій в курсах навчальних дисциплін у вищій школі [3; 13]; вивчення психологічних основ використання інтерактивних методів у процесі підготовки фахівців із вищою освітою [18]. У контексті інтерактивного навчання дослідники зацентровують увагу на використанні комп'ютера, зокрема М. Ю. Бухаркіна, Р. С. Гуревич, К. Джонс, Л. Л. Коношевський, М. В. Моїсєєва, Є. С. Полат, П. І. Сердюков, С. В. Тітова, С. Фортеск'ю, О. В. Шестоपालук, які теоретично обґрунтували використання комп'ютера у навчанні [39; 56; 64; 65; 72]; методичний аспект проблеми висвітлено Б. С. Гершунським, Є. Д. Маргулісом, Й. Я. Ривкіндом [12; 52]; П. Г. Асоянц, Т. І. Коваль, Г. С. Чекаль розробили класифікацію комп'ютерних вправ і навчальних програм [23; 25]. Результатом узагальнення наукових пошуків дослідників цього напрямку стали «Енциклопедія інтерактивного навчання» [49], тлумачення основних понять і методів інтерактивного навчання [59] тощо. Отже, аналіз наукових джерел доводить, що проблемі застосування інтерактивних технологій у ВНЗ приділено достатньо уваги в наукових працях. Однак, досі не досліджено окремі аспекти підготовки майбутніх учителів за умови використання інтерактивного навчання.

Інтерактивне навчання активізує пізнавальну та розумову діяльність засобами організації навчально-пізнавальних відносин і взаємодії учасників навчально-виховного процесу, який є соціальним і колективним, а не індивідуальним. Психологічна причина активізації пізнавальної діяльності за інтерактивного навчання полягає у своєрідній організації навчальної діяльності, коли навчання проходить у процесі спілкування. При такому навчанні всі

учасники відчують себе рівноправними партнерами, які спільно досягають певної мети – засвоєння знань та набуття вмінь оперувати ними. Саме рівноправні партнерські відносини психологічно зумовлюють відкритість обговорення та розв'язання навчальних завдань. Відтак, творча міжособистісна пізнавальна взаємодія позбавляє невпевненості, сприяє розвитку сміливості мислення, що допомагає керувати навчальною діяльністю і підтримувати пізнавальний інтерес, який є підґрунтям посилення навчальної мотивації. За таких умов навчання відбувається продуктивна спільна діяльність учасників процесу навчання, коли є можливість навчатися мислити в колективі однодумців та стати ініціативним та творчим [6, с. 187-188].

Досліджуючи роль *колективної діяльності* у психічному розвитку школярів, Г. А. Цукерман зазначає, що навчальний процес має будуватися на навчанні навичок співробітництва, коли зусилля мають бути сконцентровані на вміннях домовитись, обмінятися думками, розуміти один-одного. На думку вченої, навчальне співробітництво вчителя і класу готує учнів не до пасивної, а до активної позиції, коли учень навчається самостійно за допомогою дорослих та однолітків. У ході експериментальної роботи дослідниця отримала дані про те, що учні, які працюють разом у класі, краще оцінюють свої можливості та рівень знань, тобто в них успішніше формуються рефлексивні дії, ніж в інших їхніх однолітків [69, с. 9–14; 70, с. 68–82; 71, с. 45–46].

За умови організації навчальної діяльності у співробітництві можливо оволодіти не тільки змістом навчального предмету, а й проявити ініціативу, вчитися взаємодії з іншими, а отже, організація співпраці у навчанні важлива не тільки при навчанні школярів, а й студентів.

О. І. Пометун зазначає, що важливими компонентами продуктивної співпраці є позитивна взаємозалежність, особистісна взаємодія, міжособистісне спілкування [49, с. 28]. Ці компоненти зреалізуються через ігрову діяльність. *Ігрова діяльність*, як стверджують психологи, відображає навколишній світ, формує різні сторони психічного життя [33, с. 105]. Ігрові елементи у процесі навчання викликають позитивні емоції, підвищують активність. Ігрова діяльність є

лише формою, змістом якої має бути навчально-виховний процес та оволодіння видами мовленнєвої діяльності [45, с. 76]. Ю. І. Пассов визначає такі риси ігрової діяльності: вмотивованість, відсутність примушення; діяльність, що індивідуалізувалася, глибоко особиста; навчання і виховання в колективі та через колектив; розвиток психічних функцій і здібностей; навчання із захопленням [45, с. 89].

О. І. Пометун підкреслює доцільність використання гри у навчанні і зазначає, що ігрова діяльність, як складова частина інтерактивного навчання, покликана реалізовувати, крім основної дидактичної мети, ще й комплекс цілей: забезпечення контролю емоційного стану, надання можливості самовизначення, розвитку творчої уяви, висловлюванню власної думки, надання можливості для розвитку навичок співробітництва [49, с. 55].

За допомоги ігрової діяльності на заняттях з іноземної мови викладач отримує можливість залучити студентів до цікавої для них роботи, а отже спонукати до навчання, співпраці, підвищувати мотивацію та збільшувати інтерес. Саме тому використання ігрових компонентів на заняттях із іноземної мови підвищує ефективність навчального процесу, позитивно впливає на психологічний розвиток студентів та розвиток їхньої мовленнєвої діяльності.

Отже, використання у навчанні іноземної мови майбутніх учителів інтерактивного навчання в межах особистісно-діяльнісного підходу через співпрацю і колективну діяльність, а також із залученням ігрового компоненту на занятті може вважатися одним із шляхів можливого покращення навчання іноземних мов студентів вищих навчальних закладів. Таке навчання вільно адаптується до програмного матеріалу, спонукає всіх учасників навчально-виховного процесу до співпраці і творчості, тому може бути органічно інтегроване в практику сучасної навчальної діяльності.

Основу поняття «інтерактивне навчання» становить термін «інтерактивний». *Інтерактивний* (англ. «*interact*», де «*inter*» – взаємний, «*act*» – діяти) означає здатний до взаємодії, діалогу. Вчені вважають, що інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови

навчання [50, с. 9]. За умов інтерактивного навчання, змінюються акценти на ролі викладача і студента. Викладач виступає як організатор, лідер групи, де студент і викладач є рівноправними суб'єктами навчання. Інтерактивне навчання в науковій літературі визначається як спосіб організації навчально-пізнавальної діяльності, що здійснюється з урахуванням інтересів, запитів і досвіду у формах партнерської взаємодії суб'єктів навчального процесу та спрямовано на отримання знань, умінь та навичок [51, с. 167].

Інтерактивне навчання належить до педагогічних технологій, побудованих на основі гуманізації й демократизації педагогічних відносин, активізації діяльності студентів та ефективності організації й управління процесом навчання. Проблема інтерактивного навчання активно вивчається в теоретичному та методологічному аспектах. У педагогічному енциклопедичному словнику Б. М. Бім-Бада зазначено, що інтерактивне навчання побудоване на взаємодії того, хто навчається, з навчальним середовищем, яке є сферою досвіду, що засвоюється [47, с. 107].

За визначенням О. І. Пометун і Л. В. Пироженко, поняття *інтерактивного навчання* передбачає чітко спланований очікуваний результат навчання, окремі інтерактивні методи та засоби навчання, що стимулюють процес пізнання, розумові і навчальні умови й процедури, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів [50, с. 23-24]. О. І. Пометун визначає інтерактивне навчання як організацію вчителем за допомогою певної системи способів, прийомів, методів освітнього процесу [49, с. 7].

Необхідність використання інтерактивного навчання підкреслює О. І. Пометун. Учена зазначає, що навчання буде ефективним за умови залучення всіх учасників процесу навчання до активної діяльності, що може бути зроблено за допомогою інтерактивного навчання [49, с. 13].

У дослідженні А. М. Адамової інтерактивність розглядається як безпосередній діалог, а інтерактивне навчання як таке, що ґрунтується на спілкуванні. Форми навчання при цьому видозмінюються з трансляційних (передавальних) на діалогові, тобто засновані на взаєморозумінні та взаємодії [1, с. 9].

В.Г.Редько стверджує, що інтерактивне навчання є однією з найефективніших форм стимулювання активності до мовленнєвої взаємодії [51, с. 168].

Науковці стверджують, що при визначенні найраціональніших способів досягнення навчальної мети, навчальний процес слід розглядати комплексно як систему, і не можна обмежуватись аналізом тільки окремих її складових. Комплексне використання сучасних методів навчання, технічних засобів навчання і носіїв навчальної інформації складають одну з головних особливостей сучасного навчання [66, с. 57].

Ураховуючи наведені вище визначення, ми вважаємо, що *інтерактивне навчання* іноземної мови майбутніх учителів – це системна організація процесу навчання, яка містить такі компоненти: інтерактивні методи навчання, засоби і форми навчання майбутніх учителів, що мають на меті досягнення заздалегідь спланованого результату, а саме формування іншомовної комунікативної компетентності.

Розглянемо компоненти інтерактивного навчання іноземної мови майбутніх учителів. Потрактування поняття «метод навчання» досить різне, але більшість авторів схильні вважати методи навчання способом організації навчально-пізнавальної діяльності. З іншого боку, метод (грецьке «*methodos*» – буквально «шлях до чогось») – це спосіб досягнення мети; певним чином упорядкована діяльність; засіб пізнання або спосіб відтворення в мисленні предмета, який вивчається [37, с. 106–108]. Розрізняють метод навчання у широкому та вузькому смислах. У широкому розумінні метод означає систему навчання. В нашому дослідженні поняття «метод навчання» розглянуто у вузькому смислі, який, за твердженням учених, означає спосіб упорядкованої діяльності учасників навчально-виховного процесу на шляху до поставлених цілей навчання, тобто є способом взаємодії на занятті з іноземної мови [36, с. 53]. Звідси можемо зробити висновок, що *інтерактивні методи навчання* – це такий спосіб досягнення дидактичної мети, за якого навчальна діяльність упорядкована на основі інтерактивної моделі навчання.

Актуальною у сучасній педагогічній науці залишається проблема класифікації інтерактивних методів навчання. Наразі не існує достатньо повної їх класифікації.

О. А. Голубкова, І. Ф. Кефелі класифікують інтерактивні методи навчання на основі їх комунікативних функцій, розділяючи на три групи: дискусійні методи (діалог, групова дискусія, розбір і аналіз життєвих ситуацій), ігрові методи (дидактичні ігри, творчі ігри, у тому числі ділові, рольові ігри, організаційно-діяльні ігри, контр-ігри), психологічна група інтерактивних методів (сенситивний і комунікативний тренінг, емпатія) [14, с. 16]. І. В. Куришева систематизує інтерактивні методи навчання у контексті самореалізації особистості учнів у навчальній діяльності на підставі середовищ взаємодії: інтерактивні методи навчання в середовищі «учень – учень – учитель»; у середовищі «учень – комп'ютер – учитель»; у середовищі «учень – підручник – навчальний посібник». У середовищі «учень – учень – учитель» вона виділяє ігрові (рольові ігри, навчальні ділові ігри, дослідницькі ділові ігри, кейс-методи, проектні методи, організаційно-діяльнісні ігри, аналіз конкретних ситуацій, тренінгові методи) та неігрові інтерактивні методи навчання (дебати, диспути, відкриті форуми, різні види дискусій, портфоліо) [29, с. 162–163]. О. І. Січкарук пропонує розділити інтерактивні методи на дві групи: коли однією зі сторін спілкування є викладач і коли спілкування відбувається між студентами. До першої групи вона пропонує лекції із включеними бесідами, дискусіями, проблемні лекції, семінари-обговорення, семінари «питання – відповідь», дискусії із провокаційними запитаннями, консультації (особливо при дистанційному навчанні), роботу через сайт-курс. До другої – бесіди, дискусії, круглі столи, «мозковий штурм», групове вирішення конкретних ситуацій, ділові, рольові та дидактичні ігри, бізнес-симуляції, проекти, панельні вправи [58].

Методи навчання можуть бути представлені в різних видах класифікацій із урахуванням їх практичних функцій, можливостей та організації навчальної взаємодії студента і викладача. З метою визначання методів, які відносяться до інтерактивних, наведемо приклади різних класифікацій.

За класифікацію методів навчання, розробленою Ю. К. Бабанським, в основі якої комплексно-діяльнісний підхід, методи поділяються на три групи, кожна з яких, у свою чергу, передбачає по декілька класифікацій: методи організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності; методи

стимулювання і мотивації учіння; методи контролю і самоконтролю в навчанні [5, с. 180].

За класифікацією М. О. Данилова та Б. П. Єсипова, методи навчання можна розподілити на такі групи: методи одержання нових знань; методи формування навичок та вмінь; методи перевірки та оцінки знань, умінь, навичок [37, с. 106-108].

Учені роблять спроби створення бінарних та полінарних класифікацій методів навчання, в яких останні ґрунтуються на основі двох або більше загальних ознак.

Бінарна класифікація методів навчання М. І. Махмутова побудована на сполучені: 1) методів викладання (інформаційно-узагальнюючий, пояснювальний, інструктивно-практичний, пояснювально-спонукальний, спонукальний); 2) методів навчання (виконавчий, репродуктивний, продуктивно-практичний, частково-пошуковий, пошуковий) [66, с. 60-65].

А. В. Хуторський запропонував класифікацію, яка складається з трьох видів методів: евристичних методів; методів продуктивного навчання; системи занять, що утворені шляхом трансформації методів навчання та його різних форм [66, с. 60-65].

Що стосується класифікації саме інтерактивних методів навчання, варто розглянути запропоновані в літературі класифікації інтерактивних методів навчання. Аналіз цих класифікацій представлено в табл. 1.

Таблиця 1.

Класифікації інтерактивних методів навчання

Автор	Критерії поділу	Інтерактивні методи навчання	
Г. С. Харханова [67, с. 25]	залежно від спектра можливостей	з широким спектром	дискусії, диспути і рольові ігри
		з середнім спектром	ігрові змагання
		з вузьким спектром	вирішення і складання цікавих завдань, ребусів, кросвордів

Продовження Таблиці 1.

В. В. Ніколіна, Г. С. Кулинич [28, с. 29]	залежно від ігрових функцій	ігри за правилами	
		творчі ігри	
	за дидактичним и цілями	ігри, спрямовані на вивчення нового матеріалу	
		ігри, спрямовані на перевірку знань	
		ігри закріплення вивченого	
О. А. Голубкова, І. П. Кефелі [14, с. 16]	на основі комунікативн их функцій	дискусійні	діалог, групова дискусія, аналіз ситуацій
		ігрові	дидактичні, творчі, рольові, організаційно- діяльнісні ігри
		психологіч- ні	сенситивний та комунікатив- ний тренінг, емпатія
Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова [43, с. 11]	на основі комунікативн их функцій	дискусійні	
		ігрові	
		тренінгові	

Однак, жодна з цих класифікацій не відображає повною мірою різноманітність інтерактивних методів. Аналіз робіт

учених Є. Я. Голанта, Г. С. Кулинич, В. В. Ніколіної, Т. С. Паніної, Л. В. Пироженко, О. І. Пометун, А. М. Смолкіна, Г. С. Харханової тощо дає змогу систематизувати інтерактивні методи в контексті навчання іноземних мов майбутніх учителів. Отже, враховуючи те, що навчання іноземної мови має ґрунтуватися на основних дидактичних і методичних принципах, серед яких авторами виділено принципи ситуативності, комунікативності і діяльнісного характеру навчання [38, с. 4], ми вважаємо за доцільне враховувати їх для класифікації інтерактивних методів навчання.

Принцип ситуативності означає, що навчання має відбуватися на основі і за допомогою ситуацій, тому інтерактивні методи навчання варто поділяти на ситуативні та неситуативні – залежно від ситуації спілкування при використанні зазначених методів. До неситуативних інтерактивних методів відносимо такі методи, як опитування, взаємоопитування та мовний портфель учня.

Ситуативні інтерактивні методи, на нашу думку, можна представити двома групами методів: ігрові та неігрові методи. В основу такого поділу покладено принцип діяльнісного характеру навчання, а саме, врахування навчальної та ігрової діяльності учнів. Неігрові методи передбачають аналіз ситуацій, аукціон ідей, різного плану диспути, дебати, форуми, дискусії, «мозковий штурм» тощо.

Серед ігрових ситуативних інтерактивних методів, з огляду на розподіл їх за цілями та завданнями гри, виділяємо мовні та мовленнєві ігри. Мовні ігри допомагають засвоїти різноманітні аспекти мови (фонетику, лексику, граматику, стилістику) і розподіляються відповідно на фонетичні, лексичні, граматичні, стилістичні [16, с. 18-23]. Виходячи з того, що метою нашого дослідження є навчання іноземної мови, зупинимось детальніше на класифікації мовленнєвих ігор, які концентрують увагу учасників на змісті ті забезпечують повторюваність мовної форми, розвиваючи навички та вміння в певному виді мовленнєвої діяльності. Отже, мовленнєві інтерактивні ігрові методи поділяємо на імітаційні (рольові та ділові ігри, ігрові імітаційні вправи), в основі яких є імітація реального процесу спілкування та неімітаційні методи (тренінги, обмін знаннями), що спрямовані

на розвиток певних умінь та формування навичок за допомогою вправ.

Запропонована класифікація, представлена в табл. 2, на нашу думку, відображає основні особливості інтерактивних методів навчання, серед яких активність, колективність та ігровий характер навчальної діяльності.

Таблиця 2.

Класифікація інтерактивних методів навчання

Неситуативні	Ситуативні		
• опитування; • взаємо-опитування; • мовний портфель	Ігрові (мовленнєві)		Неігрові
	Імітаційні	Неімітаційні	аналіз ситуацій; аукціон ідей; диспут; дебати; форум; «мозковий штурм»
	• рольові ігри; • ділові ігри; • ігрові імітаційні вправи	тренінги; обмін знаннями	

Серед зазначених інтерактивних методів навчання необхідно визначити методи для навчання іноземних мов майбутніх учителів відповідно до критеріїв, в основу яких покладено основні засади комунікативного й особистісно-діяльнісного підходів: 1) колективний характер навчальної діяльності; 2) можливість вести діалог; 3) включення в навчання ігрового компоненту; 4) розвиток навчальної, ігрової та мовленнєвої діяльності; 5) можливість стимулювання позитивної мотивації. Отже, у навчанні іноземних мов важливо відійти від пасивного сприймання студентами змісту навчального матеріалу. З цією метою варто використовувати інтерактивні методи навчання, які дозволяють залучити їх до активного обговорення, мобілізують мисленнєву діяльність. На нашу думку, основними методами, які підвищують ефективність навчання, є диспути, дебати, рольові і ділові ігри.

Використання таких інтерактивних методів відповідає всім зазначеним критеріям і сприяє залученню всіх студентів до активного обговорення, знімає відчуття напруженості.

Іншим складником інтерактивного навчання є *засоби навчання*, до яких відносять різноманітні матеріальні предмети, які допомагають викладачу організувати ефективне навчання іноземної мови, а студентам – успішно оволодіти нею. Засоби навчання іноземної мови розподіляються на основні й допоміжні; для вчителя і для учня; технічні та нетехнічні [36, с. 55-56].

Класифікація засобів навчання може бути різною залежно від принципу, покладеного в її основу. В аспекті технологічного прогресу виділяють засоби навчання традиційні (посібники, плакати тощо), сучасні (засоби масової інформації, мультимедійні засоби навчання тощо) та перспективні (веб-сайти, Інтернет-портали тощо). Серед *матеріально-технічних носіїв інформації*, які містять навчально-лабораторне обладнання занять з іноземної мови, слід виділити: персональні комп'ютери, сканери, принтери, мережні засоби зв'язку, магнітні носії інформації (CD-ROM, CD-RW, флеш-пам'ять, дискети, жорсткі диски тощо), інтерактивні дошки, програвачі запису тощо [24, с. 173-174].

Учені використовують також поняття «паперові» (підручники, посібники, практикуми, навчально-методичні матеріали тощо) й електронні навчальні засоби, що різняться за видами матеріально-технічних носіїв інформації, на яких цей засіб знаходиться [23, с. 23-24].

Електронні засоби навчання – засоби навчання, що зберігаються на цифрових або аналогових носіях даних і відтворюються на електронному обладнанні [48]. Впровадження засобів навчання на електронних носіях інформації у процес навчання іноземних мов розглянуто в роботах Е. Г. Азімова, П. Г. Асоянц, Т. І. Коваль, О. П. Крюкової, С. В. Титової, Г. С. Чекаль, П. І. Сердюкова. Про актуальність використання засобів навчання на електронних носіях інформації свідчать дисертаційні дослідження Ю. М. Васіної,

Л. В. Городничої, В. В. Моторіна, Л. А. Цветкової, О. Л. Цеомашко та інших науковців.

Використання засобів навчання на електронних носіях інформації у процесі навчання сприяє підвищенню інтересу й загальної мотивації завдяки новим формам роботи і причетності до пріоритетного напрямку науково-технічного прогресу; активізації навчання завдяки привабливим і швидкозмінним формам подання інформації, змагання учнів між собою та з програмою, прагненню отримати вищу оцінку; індивідуалізації навчання; оперативного доступу до інформації. Застосування засобів навчання на електронних носіях інформації на заняттях з іноземної мови значно підвищує інтенсивність навчально-виховного процесу, дає можливість охопити значний обсяг навчального матеріалу, який завдяки позитивній мотивації, засвоюється міцніше.

Засоби навчання на електронних носіях інформації можуть здійснювати програмне керування навчальною діяльністю студентів, допомагати у засвоєнні навчального матеріалу, розвивати мислення та творчу діяльність. Використання цих засобів навчання передбачає використання навчальних матеріалів, записаних на відповідних носіях інформації [35, с. 83]. Відповідно до класифікацій, запропонованих ученими, поділяємо їх на:

- довідково-інформаційні: бази даних, електронні енциклопедії, довідники та інструкції, інформаційні матеріали веб-сайтів, веб-сторінок, порталів тощо;
- демонстраційно-моделювальні, наприклад, імітаційні мультимедійні моделі;
- засоби, призначені для визначення рівня навчальних досягнень учнів: автоматизовані навчальні та контролюючі тести;
- засоби, призначені для отримання знань, умінь і навичок: електронні посібники, мультимедійні навчальні курси, комп'ютерні програми тощо;
- допоміжні навчальні засоби: системні програмні продукти мережного та локального призначення, системи

розпізнавання текстової або графічної інформації, автоматизовані словники тощо [24, с. 161–162; 35, с. 84–85].

Інтенсивність та ефективність процесу навчання досягаються лише в результаті організації процесу навчання за принципами органічного поєднання різних засобів навчання та доцільного їх упровадження. Відбір засобів навчання здійснюється відповідно до їхніх функцій, дидактичних завдань і з урахуванням доцільності їх використання при навчанні студентів іноземних мов. У контексті інтерактивного навчання іноземних мов майбутніх учителів, серед засобів навчання на електронних носіях інформації, ми надаємо перевагу: 1) засобам, призначеним для отримання знань, умінь і навичок, а саме комп'ютерним навчальним програмам і мультимедійним навчальним курсам, оскільки вони в ігровій формі дають змогу оволодіти широким спектром умінь; 2) демонстраційно-моделювальним засобам навчання, а серед них – імітаційним мультимедійним моделям, які дають можливість наочно продемонструвати навчальний матеріал і виконувати різноманітні вправи. Серед засобів навчання на паперових носіях інформації обов'язковим є використання програм з іноземних мов, підручників, навчально-методичних матеріалів і роздавального матеріалу.

Використання зазначених засобів навчання на електронних носіях інформації у контексті нашого дослідження передбачає визначення їх рівня інтерактивності. Слідом за Т. І. Коваль, зазначимо, що найважливішою характеристикою інтерактивності засобів навчання є їх здатність забезпечити оперативний зворотний зв'язок як реакцію на дію користувача. У навчанні можна організовувати суб'єкт-об'єктний та суб'єкт-суб'єктний види зовнішнього зворотного зв'язку [25, с. 252].

Суб'єкт-суб'єктний зворотний зв'язок встановлює зв'язок між суб'єктами навчання (вчителем і учнем, учнями між собою) з метою здійснення навчального і розвивального впливів з боку викладача на студента і одного студента на інших у процесі групових видів навчальної діяльності.

За інтерактивного навчання іноземних мов майбутніх учителів суб'єкт-суб'єктний зворотний зв'язок може бути реалізований у процесі спілкування викладача і студентів або студентів між собою.

Суб'єкт-об'єктний зворотний зв'язок, як зв'язок між засобом навчання та суб'єктами навчання, здійснює навчальний і розвивальний впливи на студентів та програмне керування процесом навчання кожного. Реалізація суб'єкт-об'єктного зворотного зв'язку із використанням засобів навчання на електронних носіях інформації визначає рівень їхньої інтерактивності. Аналіз досліджень учених [9, с. 7; 15, с. 113; 61, с. 43; 73, с. 68] дає можливість вирізнили такі рівні інтерактивності засобів навчання на електронних носіях інформації, що використовуються в процесі навчання іноземних мов майбутніх учителів:

- простий (пасивний) рівень інтерактивності характеризується мінімумом дій користувача. Пасивним можна вважати перегляд простого навчального матеріалу в режимі ознайомлення;

- обмежений рівень інтерактивності передбачає нескладні маніпуляції з об'єктами на екрані і визначається реакцією учня на окремі навчальні запити та вибором певних елементів із запропонованого набору. Наприклад, вибір правильної відповіді на запитання шляхом натискання відповідної кнопки на екрані;

- повний рівень інтерактивності характеризується можливістю різнопланових реакцій учня на навчальні запити з розширенням спектру взаємодії. У такому режимі передбачаються різноманітні маніпуляції з об'єктами на екрані, використовується складна навігація.

Представимо рівні інтерактивності та види зворотного зв'язку засобів навчання на електронних носіях інформації для навчання студентів вищих навчальних закладів у табл. 3, де конкретизуємо завдання та функції засобів для навчання іноземних мов.

Таблиця 3.

**Засоби навчання на електронних носіях інформації для
інтерактивного навчання іноземних мов майбутніх
учителів**

Засоби навчання на електронних носіях інформації						
Засоби навчання		Функції	Завдання засобів для навчання іноземних мов	Вид зворотного зв'язку	Рівень інтерактивності	Критерії рівня інтерактивності
демонстраційно-модельовальні	імітаційні мультимедійні моделі	розвивальна, виховна, мотиваційна	презентація та закріплення матеріалу, формування і розвиток умінь та навичок іноземної мови, вирішення завдань різних типів та ігрових завдань, контроль рівня засвоєння	суб'єкт-об'єктний	простий	мінімум дій користувача; перегляд навчального матеріалу в режимі ознайомлення

Продовження Таблиці 3.

для отримання знань, умінь і навичок	комп'ютерні програми	навчальна, розвивальна, виховна, мотиваційна	формування і розвиток умінь та навичок іноземної мови, виконання завдань різних типів та ігрових завдань, контроль рівня засвоєння	суб'єкт-об'єктний	обмежений	реакція на окремі навчальні запити; здійснення вибору з набору елементів
для отримання знань, умінь і навичок	мультимедійні навчальні курси	навчальна, розвивальна, виховна, мотиваційна	формування і розвиток умінь та навичок іноземної мови, виконання завдань різних типів та ігрових завдань, контроль рівня засвоєння	суб'єкт-об'єктний, суб'єкт-суб'єктний	повний	можливість різнопланових реакцій на навчальні запити з розширенням спектру взаємодії; різноманітні маніпуляції з об'єктами на екрані, складна навігація

У навчанні студентів наявність ігрового елементу має важливе значення для підвищення зацікавленості до оволодіння іноземною мовою. Гра, що реалізується з використанням засобів навчання на електронних носіях інформації, надає можливість забезпечити змістовну діяльність студента з застосуванням іноземної мови, і в процесі гри він змушений користуватися мовними засобами для розв'язання пізнавальних задач, а не просто вивчати мовні одиниці і правила [54, с. 51].

Отже, використання засобів навчання на електронних носіях інформації та інтерактивних методів у процесі навчання іноземних мов майбутніх учителів сприяє підвищенню зацікавленості у вивченні мови, стимулює допитливість та самостійність, а також реалізує основні ознаки інтерактивного навчання – навчання за умови активної взаємодії учасників, використання ігор, моделювання реальних комунікативних ситуацій.

Використовуючи засоби навчання на електронних носіях інформації, слід урахувати ергономічні чинники, які впливають на ефективність навчання з точки зору психічного та фізичного здоров'я студентів. Учені М. І. Жалдак, В. В. Лапінський, М. І. Шут стверджують, що засоби навчання на електронних носіях інформації мають відповідати таким показникам: зручність інтерфейсу; використання стандартних навігаційних елементів (повернення до попереднього рівня, до головного меню, управління вікном, наявність контекстно-орієнтованої допомоги тощо); максимально можливе використання робочої площі екрану [19, с. 20–21].

Варто підкреслити, що правила й умови роботи із засобами навчання на електронних носіях інформації на заняттях з іноземних мов мають відповідати таким вимогам: найкраще розміщення знарядь і предметів навчання, що не допускає загального дискомфорту; зменшення втомлюваності студента, підвищення продуктивності його навчання; площа робочого місця має бути такою, щоб студент не робив зайвих рухів і не відчував незручності під час виконання вправ; важливо мати також можливість змінити положення корпусу, рук, ніг.

Використання засобів на електронних носіях інформації у навчанні іноземних мов не може обмежуватись використанням одного універсального засобу. На думку багатьох учених (І. О. Зимня, Т. І. Коваль, М. В. Ляховицький, О. А. Палій, Н. К. Склярєнко та ін.), найбільший успіх у навчанні іноземних мов забезпечує комплексне використання засобів навчання на електронних і паперових носіях інформації. Інтенсивність і ефективність процесу навчання досягаються лише в результаті раціонального використання всіх наявних засобів, враховуючи дидактичні переваги та недоліки кожного з них, тобто

організовуючи процес навчання за принципами органічного поєднання різних засобів навчання та доцільного їх впровадження [24, с. 178; 42, с. 2].

Ефективне використання засобів у процесі інтерактивного навчання іноземних мов майбутніх учителів можливе за таких умов:

1) вільний доступ студентів до матеріально-технічних носіїв інформації;

2) забезпечення навчально-лабораторного обладнання занять з іноземної мови;

3) доцільне використання засобів навчання на електронних носіях інформації з урахуванням цілей та завдань навчального процесу;

4) використання засобів навчання на електронних носіях інформації у поєднанні з ігровими методами у процесі навчання студентів;

5) урахування ергономічних чинників і санітарно-гігієнічних норм користування засобами навчання на електронних носіях інформації;

6) комплексне використання засобів навчання на електронних і паперових носіях інформації для підвищення ефективності процесу навчання за принципами органічного поєднання та доцільності впровадження засобів навчання.

Щодо *форми навчання* як складника інтерактивного навчання студентів, то, в межах нашого дослідження, виділяємо колективну та індивідуальну форми. Форма навчання залежить від засобу, який ми пропонуємо використовувати. Використання комп'ютерних програм і мультимедійних навчальних курсів передбачає індивідуальне навчання, а за умови їх відсутності, форма навчання буде колективною. У контексті інтерактивного навчання, за умови колективної форми навчання, ми вважаємо доцільним використання різнопланових за організацією прийомів навчання. За визначенням М. В. Ляховицького, прийоми навчання – це елементарні методичні дії, спрямовані на виконання конкретного завдання [32, с. 14]. До прийомів, які доцільно використовувати в інтерактивному навчанні майбутніх учителів, слідом за Н. П. Волковою і

О. Б. Тарнапольським, ми відносимо такі прийоми кооперативного навчання:

- карусель (студенти створюють два кола – внутрішнє та зовнішнє, де вони стоять обличчям один до одного. Кола рухаються у протилежних напрямках і забезпечують зміну партнерів);

- робота в парах (об'єднання студентів у пари, в яких вони можуть обговорити завдання, обмінятися ідеями);

- два – чотири – всі разом (такий прийом передбачає об'єднання студентів для роботи спочатку в пари, після цього – у четвірки, а потім – перехід до колективного обговорення або виконання вправи);

- ротаційні трійки;

- робота в малих групах [10, с. 84–86].

Отже, охарактеризувавши інтерактивне навчання іноземних мов майбутніх учителів, запропонувавши класифікацію інтерактивних методів і засобів навчання, визначивши вимоги до використання засобів навчання та розкривши питання форм навчання та організації навчальної діяльності, ми наголошуємо, що інтерактивне навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах передбачає організацію спільної групової, колективної роботи студентів, спрямовану на формування навичок і розвиток визначених умінь іноземної мови. Таке навчання включає: використання інтерактивних методів навчання, а для навчання майбутніх учителів – диспути, дебати, рольові і ділові ігри; використання у процесі навчання у комплексному поєднанні засобів навчання на паперових і електронних носіях інформації, серед яких виділяємо імітаційні мультимедійні моделі, комп'ютерні програми і мультимедійні навчальні курси з обов'язковим дотриманням вимог до їх використання; колективну й індивідуальну форми навчання на занятті. Застосування індивідуальних, парних, групових та колективних взаємодій надає можливість підготувати майбутнього вчителя до різних форм навчальної діяльності, відчувати різницю й опанувати особливості спілкування в парі, великих і малих групах.

Імплементація інтерактивних технологій у процесі підготовки майбутніх учителів забезпечує максимальне наближення навчальної діяльності до умов професії та

розвиток дослідницьких якостей майбутнього фахівця, механізмів аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, критичного та творчого мислення. Використання інтерактивних технологій у професійній підготовці студентів надає можливість розв'язати комунікативно-пізнавальні завдання засобами іншомовного спілкування. Таким чином, інтерактивні технології навчання іноземних мов сприятимуть розв'язанню проблем комунікативного, пізнавального та виховного характеру: розвиватимуть уміння й навички спілкування, навчатимуть студентів працювати в команді.

Список використаних джерел

1. Адамова А. М. Інтерактивні форми роботи на уроках української мови та літератури / А. М. Адамова // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2007. – № 33 (145). – С. 8-10.
2. Ампілогова Л. Інтерактивність в навчальному процесі / Лариса Ампілогова // Завуч. – 2004. – № 30. – С. 1-3.
3. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи: інтерактивні технології в курсах навчальних дисциплін: навчально- методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Л. В. Артемова. – К. : Кондор, 2008. – 272 с.
4. Асоянц П. Г. Основи методики створення і застосування комп'ютерних програм у навчанні іноземних мов: навчальний посібник / П. Г. Асоянц, Г. С. Чекаль, П. І. Сердюков. – К. : КДПІМ, 1993. – 108 с.
5. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Юрий Константинович Бабанский. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
6. Бадмаев Б. Ц. Психология в работе учителя. Книга 1 : Практическое пособие по теории развития, обучения и воспитания / Борис Циренович Бадмаев. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
7. Беспалько В. П. Программированное обучение (дидактические основы) / Владимир Павлович Беспалько. – М. : Издательство «Высшая школа», 1970. – 300 с.
8. Бовтенко М. А. Компьютерная лингводидактика : Учебное пособие / Марина Анатольевна Бовтенко. – М. : Флинта : Наука, 2005. – 216 с.

9. Вембер В.П. Методичні основи проектування та використання електронного підручника з інформатики для загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (інформатика)» / Вікторія Павлівна Вембер. – К., 2008. – 20 с.

10. Волкова Н. П. Моделирование профессиональной деятельности у преподавании учебных дисциплин в вузах : Монография / Н. П. Волкова, О. Б. Тарнопольский ; за заг. та наук. ред. О. Б. Тарнопольского. – Днепропетровск : Днепропетровский университет имени Альфреда Нобеля, 2013. – 228 с.

11. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам : Лингводидактика и методика : учебное пособие [для студ. лингв. университетов и факультетов иностранного языка высших педагогических учебных заведений.] / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – [3-е изд., стер.]. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.

12. Гершунский Б. С. Компьютеризация в сфере образования : проблемы и перспективы / Борис Семёнович Гершунский. – М. : Педагогика, 1987. – 263 с.

13. Гіря К. С. Впровадження інтерактивних форм навчання у вищому навчальному закладі / К. С. Гіря // Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Ялта, 20–22 вересня 2007 р.). – Ялта : РВВ КГУ, 2007. – Ч. 1. – С. 36-40.

14. Голубкова О. А. Использование активных методов обучения в учебном процессе : учебно-методическое пособие. / О. А. Голубкова, И. Ф. Кефели. – СПб., 1998. – 42 с.

15. Гриценко В. И. Дистанционное обучение : теория и практика : Монография / [Гриценко В. И., Кудрявцева С. П., Колос В. В., Веренич Е. В.]. – К. : Наукова думка, 2004. – 375 с.

16. Державний стандарт початкової загальної освіти – [Чинний від 20 квітня 2011 р. № 462]. – К. : Кабінет Міністрів України. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911/.

17. Деркач А. А. Педагогическая эвристика : Искусство овладения иностранным языком / А. А. Деркач, С. Ф. Щербак. – М. : Педагогика, 1991. – 274 с.

18. Дуткевич Т. В. Психологічні основи використання інтерактивних методів навчання у процесі підготовки спеціалістів з вищою освітою / Т. В. Дуткевич // Використання інтерактивних методів та мультимедійних засобів у підготовці педагога : зб. наук. праць. – Кам'янець-Подільський : Абетка-Нова, 2003. – С. 26-33.

19. Жалдак М. І. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики : посібник для вчителів / М. І. Жалдак, В. В. Лапінський, М. І. Шут. – К. : МПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – 182 с.

20. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. Ніколаєва С. Ю.]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

21. Інструктивно-методичні рекомендації щодо вивчення у загальноосвітніх навчальних закладах предметів інваріантної складової навчального плану у 2009/2010 навчальному році : [за листом МОН України від 21.08.2010 № 1/9-580] // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – К. : Педагогічна преса. – 2010. – № 25/27. – С. 3-80.

22. Інтерактивні методи навчання у підготовці спеціалістів для банківської системи України : [збірник наукових праць / Українська академія банківської справи Нац. банку України, Харківська філія ; ред. рада О. В. Васюренко та ін.]. – Суми : ВВП «Мрія-1» ЛТД ; Х. : ХФУ АБС, 2001. – 250 с.

23. Коваль Т. І. Підготовка викладачів вищої школи : інформаційні технології у педагогічній діяльності : навчально-методичний посібник / Т. І. Коваль, С. О. Сисоєва, Л. П. Сущенко. – К. : Видавничий центр КНЛУ, 2009. – 380 с.

24. Коваль Т. І. Професійна підготовка майбутніх менеджерів-економістів : Монографія / Тамара Іванівна Коваль. – К. : Ленвіт, 2007. – 267 с.

25. Коваль Т. І. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Тамара Іванівна Коваль. – К. : АПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих, 2008. – 572 с.

26. Коломієць Н. А. Дидактичні засади застосування інтерактивних методів навчання молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Наталія Андріївна Коломієць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 266 с.

27. Кривчикова Г. Ф. Методика інтерактивного навчання писемного мовлення майбутніх учителів англійської мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання : германські мови» / Галина Федорівна Кривчикова. – К. : КНЛУ, 2005. – 22 с.

28. Кулинич Г. С. Географические игры в обучении и воспитании школьников : методическое пособие / Г. С. Кулинич, В. В. Николина. – Горький : ГООПО, 1990. – 84 с.

29. Курышева И. В. Классификация интерактивных методов обучения в контексте самореализации личности учащихся // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2009. – № 112. – С. 160-164.

30. Кучерова Г. М. Інтерактивні вправи та ігри / Г. М. Кучерова, В. В. Ягоднікова. – Харків : Вид. група «Основа», 2011. – 144 с.

31. Леонтьев А. А. Психологические предпосылки раннего овладения иностранным языком / Алексей Алексеевич Леонтьев // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 5. – С. 24-29.

32. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков : учебное пособие для филологических факультетов вузов / Михаил Васильевич Ляховицкий. – М. : Высшая школа, 1981. – 159 с.

33. Матюхина М. В. Психология младшего школьника / М. В. Матюхина, Т. С. Михальчик, К. Т. Патрина. – М. : Просвещение, 1976. – 208 с.

34. Мельничук І. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Мельничук Ірина Миколаївна. – Тернопіль, 2011. – 584 с.

35. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: Підручник / [Панова Л. С., Андрійко І. Ф., Тезікова С. В. та ін.]. – К. : ВЦ «Академія», 2010. – 328 с.

36. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : Підручник / [кол. авторів під керівн. Ніколаєвої С. Ю.]. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с.

37. Методичний поради́ник : форми і методи навчання / [автор-укладач Житник Б. О.]. – Харків : Основа, 2005. – 128 с.

38. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 1-4 класи. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2012. – 96 с.

39. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : Учебное пособие / [Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петров А. Е.]. – [2-е изд.]. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 272 с.

40. Обухова Л. Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы / Людмила Филипповна Обухова. – М. : Тривола, 1998. – 352 с.

41. Організація навчально-виховного процесу у початкових школах : інструктивний лист // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2001. – № 19-20. – С. 23-32.

42. Палій О. А. Комплексне використання технічних засобів навчання для формування німецькомовної граматичної компетенції студентів (на базі англійської мови) : автореф. дис ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія і методика навчання : германські мови» / Палій Олександр Анатолійович. – Київський національний лінгвістичний університет. – К., 2002. – 20 с.

43. Панина Т. С. Современные способы активизации обучения / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова. – М. : Издательский Центр «Академия», 2008. – 176 с.

44. Паршикова О. О. Теоретичні основи навчання іноземної мови учнів початкової загальноосвітньої школи : дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання : германські мови» / Олена Олексіївна Паршикова. – К., 2010. – 469 с.

45. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе / Ефим Израилевич Пассов. – М. : Просвещение, 1988. – 223 с.

46. Педагогика : учебное пособие для студентов пед. учеб. заведений / [Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шиянов Е. Н.]. – М. : Шк. пресса, 2002. – 512 с.

47. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М.Бим-Бад. – М. : Большая рос. энцикл., 2002. – 528 с.

48. Положення про порядок організації та проведення апробації електронних засобів навчального призначення для загальноосвітніх навчальних закладів : наказ про затвердження. – п. 1.3 – [Чинний від 02-06-2004]. – N 433. – К. : Міністерство освіти і науки України.

49. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / Олена Іванівна Пометун. – К. : Видавництво А.С.К., 2007. – 144 с.

50. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.

51. Редько В. Г. Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов. Теорія і практика : Монографія / Валерій Григорович Редько. – К. : Генеза, 2012. – 224 с.

52. Ривкінд Й. Я. Комп'ютер в школі: Книга для вчителя / Й. Я. Ривкінд, Є. Д. Маргуліс. – К. : Радянська школа, 1991. – 191 с.

53. Рогова Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе : Пособие для учителя / Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина. – М. : Просвещение, 1988. – 224 с.

54. Роман С. В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: Навчальний посібник / Світлана Володимирівна Роман. – К. : Ленвіт, 2009. – 216 с.

55. Семенчук Ю. О. Формування англомовної лексичної компетенції у студентів економічних спеціальностей засобами інтерактивного навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання : германські мови» / Юліан Олексійович Семенчук. – К. : КНЛУ, 2007. – 38 с.

56. Сердюков П. І. Технологія розробки комп'ютерних програм з іноземних мов / Петро Ігоревич Сердюков. – К. : Ленвіт, 1996. – 112 с.

57. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : Навчально-методичний посібник для викладачів системи формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих / Сисоєва Світлана Олександрівна. – К. : ВД «ЕКМО», 2011. – 320 с.

58. Січкарук О. І. Інтерактивні методи навчання у вищій школі: Навчально-методичний посібник / О. І. Січкарук. – К. : Таксон, 2006. – 88 с.

59. Скрипник М. Інтерактивне навчання: основні поняття / М. Скрипник // Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання / упоряд. Л. Галіцина. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2005. – С. 30-44.

60. Співаковський О. В. Інформаційно-комунікаційні технології в початковій школі : Навчально-методичний посібник для студентів напряму підготовки «Початкова школа» / Співаковський О. В., Петухова Л. Є., Коткова В. В. – Херсон : Айлант, 2012. – 386 с.

61. Стефаненко П. В. Дистанционное обучение в высшей школе: Монография / Павел Викторович Стефаненко. – Донецк : ДонНТУ, 2002. – 400 с.

62. Стребна О. В. Інтерактивні методи навчання в практиці роботи початкової школи / О. В. Стребна, А. О. Соценко. – [7-е вид.]. – Х. : Видавнича група «Основа», 2009. – 174 с.

63. Стронин М. Ф. Обучающие игры на английском языке (Из опыта работы) : пособие для учителя / Михаил Фёдорович Стронин. – [2-е изд.]. – М. : Просвещение, 1984. – 112 с.

64. Сучасні інформаційні засоби навчання : навчальний посібник / [Гороль П. К., Гуревич Р. С., Коношевський Л. Л., Шестоपालук О. В.]. – К. : «Освіта України», 2007. – 536 с.

65. Титова С. В. Теоретические основы компьютерно-информационной модели обучения иностранным языкам : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Светлана Владимировна Титова. – М., 2004. – 512 с.

66. Форми, методи і організація навчального процесу в кредитно-модульній системі : навчально-методичний посібник / [під ред. Гончарова С. М.]. – Рівне : НУВГП, 2007. – 184 с.

67. Харханова Г. С. Интерактивные методы обучения как средство формирования мотивации конфликта у школьников : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / Харханова Галина Сергеевна. – Калининград, 1999. – 142 с.
68. Хромова И. В. Изучение состояние личности во время игры / И. В. Хромова // Педагогика и психология игры : межвуз. сб. – Новокузнецк, 1985. – С. 14–27.
69. Цукерман Г. А. Виды общения в обучении / Галина Анатольевна Цукерман. – Томск : Пеленг, 1993. – 268 с.
70. Цукерман Г. А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников? / Галина Анатольевна Цукерман // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С. 68-82.
71. Цукерман Г. А. Эффективность коллективно-распределенных форм обучения (на материале экспериментального обучения русскому языку в 1 классе) / Г. А. Цукерман, Е. М. Еремина // Новые исследования в психологии. – 1979. – №2 (21). – С. 40-48.
72. Jones K. Simulations in language teaching / K. Jones. – Cambridge : Cambridge University Press, 1982. – 122 p.
73. Roblyer M. D. How Interactive are Your Distance Course? A Rubric for Assessing Interaction in Distance learning / Roblyer M. D., Ekhaml L. // Online Journal of Distance Learning Administration. – Vol. II, III. – 2000. – P. 65-71.

2.2. КОМУНІКАТИВНО-ЗОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Оксана Скоробагата

Загальнопедагогічна ситуація в Україні на теоретико-методологічному рівні може бути схарактеризована як пошук «культурно-виховного ідеалу» нового тисячоліття. Це неодмінно підвищує вимоги до підготовки вчителя іноземної мови, рівень професійної компетентності якого має відповідати унормованим положенням стандартів підготовки вчителів [15; 16].

У монографії «Освіта і наука України (шляхи модернізації)» В. Г. Кремінь справедливо зауважує, що «суспільство стає дедалі більше людиноцентриським, індивідуальний розвиток людини, особистості за таких умов стає показником прогресу і головною передумовою подальшого розвитку суспільства» [11, с. 8]. Таким чином, пріоритетним у XXI столітті має стати «наука, що продукує нові знання, і освіта, що олюднює знання і, насамперед, забезпечує індивідуальний розвиток людини» [11]. Вихідним пунктом у відповіді на цей запит суспільства повинен стати образ людини культури як вільної, гуманної, духовної особистості, яка орієнтується на цінності світової та національної культури, творчу самореалізацію у світі культурних цінностей, моральну саморегуляцію та адаптацію в мінливому соціокультурному середовищі. В той же час реалізація концепції виховання людини культури в діяльності освітніх закладів вимагає акцентуації певних її якостей і здібностей, які збагачують наше уявлення про образ людини XXI століття.

Очевидно, майбутнє українське суспільство – це суспільство відкрите, демократичне, правове, з розвинутою структурою суспільного самоврядування, населене освіченими та культурними людьми з домінантними потребами в творенні, а не у споживанні. І освіта повинна вказувати шлях особистості в таке суспільство. Кардинальний поворот до людини, до її індивідуально-особистісного розвитку, культури та суспільних функцій приведе до зміни типу освіти в

напрямку її повної відповідності зазначеним потребам особистості та суспільства.

Безсумнівним є той факт, що в своєму розвитку освіта повинна орієнтуватися на образ культури XXI століття як середовища, що виховує особистість, як цілісне явище, яке робить людей, які населяють певний простір, із простого населення – народом, нацією, як діалогу та взаємопородження минулих, теперішніх та майбутніх культур (М. М. Бахтін, В. С. Біблер).

При цьому не можна не враховувати і такої особливості, як все більш широке розповсюдження та вплив на молодь так званої масової культури, яка не має будь-яких національних коренів і сприяє ослабленню, а інколи й руйнуванню культурних традицій. Можна передбачити, що взаємодія загальнолюдської, етнічної та масової культури становитиме найхарактернішу рису культури XXI століття. Від людини, її освіченості, вихованості, входження до певної соціокультурної спільноти, від власного бажання зберегти культурну ідентичність, що в свою чергу знаходиться у прямій залежності від того, хто буде провідником цих цінностей, хто буде зберігати культурні традиції українського суспільства, із чиїх рук діти отримають поняття про ідеали добра та справедливості, буде залежати, які тенденції запанують. Зміст освіти необхідно збагатити, наповнити культурними цінностями та смислами. Культурні смисли освіти – це і є її особистісні смисли.

Особистісно-зорієнтоване навчання культурологічного типу стає одним із провідних підходів сучасної дидактики. Його основна ідея полягає у визнанні культури – загальнолюдської, національної, особистісної – вирішальним фактором розвитку освіти і необхідності її здійснення в контексті культури.

Аналіз сучасної освітньої ситуації в країні дає підстави стверджувати той факт, що вона задає загальний контекст і стратегічний напрямок розвитку професійної освіти. Навчання іноземних мов підпорядковується основним тенденціям розвитку загальної системи освіти XXI століття – системи відкритої освіти. Зміна соціокультурного контексту вивчення англійської мови різко змінила як саму систему навчання іноземних мов, так і відповідні методи, висунувши на

авансцену ідеї європеїзації мовної освіти, міждисциплінарності, інтегративності, проєктивності, рефлексії, гуманізації освітніх процесів як основоположні психолого-педагогічні та методичні принципи навчання англійської мови в XXI столітті.

Завданням мовної освіти, яка перебуває в прямій залежності від соціокультурного контексту, вираженого в теперішній момент різноманіттям мовних спільнот і культур, полягає в тому, щоб перетворити цей комплекс із фактору, що перешкоджає діалогу між культурами, у засіб взаємного розуміння та збагачення [24].

Аналіз лінгвістичних освітніх процесів у нашій країні, що відбуваються на тлі соціополітичних, соціокультурних та загальнопедагогічних перетворень, дає нам можливість виявити загальний підхід до англійської підготовки майбутнього вчителя. Таким підходом, який доцільно впроваджувати у професійну підготовку майбутніх учителів англійської мови, можна назвати навчання мови на основі теоретичних положень міжкультурної комунікації в руслі комунікативно-зорієнтованого підходу.

Протягом останнього десятиліття вивченню феномена міжкультурної комунікації присвячено чимало досліджень. Серед основних варто назвати монографії Н. В. Баришнікова [1], Н. Н. Сергєєвої [21], А. Л. Бердичевського [3]. Спільним для них, очевидно, є той факт, що дослідники усвідомлюють необхідність розглядати процеси міжкультурного спілкування з позицій різних наук про людину, сходяться зрештою на думці, що теорія інтеркультурної комунікації може бути створена виключно на основі міждисциплінарності. Комунікація, як відомо, є предметом дослідження різних галузей науки.

В онтології комунікація – соціальне обличчя всезагального зв'язку, що створює стосунки, які досліджуються з точки зору предмету різних наук.

В антропології комунікація, поряд із працею, лежить в основі олюднення людини.

У семіотичі комунікація – обмін мовних і немовних знаків, – засіб, який висловлює групові норми та реалізує суспільний контроль, – середовище реалізації та розподілу ролей.

У психології комунікація – стрижневий компонент формування індивідуальності та особистості, а також спосіб адаптації у світі та середовище для зворотного зв'язку.

В аксіології комунікація – середовище для формування і реалізації ціннісної системи *Homo sapiens*.

У соціальній психології комунікація – спосіб і середовище соціалізації, реалізації соціальних цілей особистості як члена суспільства.

У дидактиці комунікація – середовище навчально-виховного процесу, спосіб реалізації цілей навчання.

У лінгвістиці комунікація – об'єкт аналізу як способу існування та розвитку системи мови.

У методиці іншомовного навчання комунікація – середовище, спосіб і ціль навчання через іноземну мову; комунікація – засіб міжкультурного усвідомлення, спосіб набуття полікультурності.

Вихідним фактором реалізації завдання пошуку окремих шляхів, що можуть вплинути на якість англomовної освіти в Україні, за даними наукових розвідок Л.Я.Зені [8], є формування у майбутніх учителів англійської мови стійкої позитивної професійно-педагогічної мотивації учіння як передумови успішної реалізації провідних завдань становлення професійно-педагогічної спрямованості особистості студента в процесі фахової підготовки.

Як відомо, підготовка майбутніх учителів до навчання англійської мови передбачає вміння бути зрозумілим за обмежених мовних засобів, бачення альтернативи – можливих способів реагування в певній ситуації, наявність творчих здібностей, низький рівень ригідності, уміння висловити сукупність нових знань засобами англійської мови таким чином, щоб бути зрозумілим підростаючому поколінню.

Для ефективного перебігу педагогічного процесу в системі «учень – вчитель англійської мови» сукупність знань повинна бути доповненою умінням логічно викладати думки, здійснювати комунікацію відповідно до правил, норм та традицій вербальної та невербальної поведінки, що склались у цьому мовному колективі (соціокультурна, прагматична та паралінгвістична компетенції).

Ґрунтуючись на результатах наукових пошуків С. В. Роман [20], орієнтуючись на комплексну практично-комунікативну, освітньо-розвивальну та виховну сутність професійної спрямованості майбутнього вчителя англійської мови, з огляду на здобутки сучасної теорії та методики викладання іноземних мов, вважаємо правомірним виділити такі завдання щодо організації комунікативно спрямованого навчання майбутніх учителів англійської мови:

- забезпечення умов для набуття ключових компетенцій, потрібних для вивчення англійської мови упродовж усього життя й успішної фахової самореалізації особистості студента;

- сприяння входженню майбутніх учителів англійської мови в англомовну культуру, що передбачає: усвідомлення базових цінностей англійської культури, засвоєння моделей поведінки в англомовному соціумі, набуття морально-етичних цінностей, необхідних для взаємодії з представниками англомовної культури та для результативного навчання підростаючого покоління;

- вивчення прагнень студентів – майбутніх учителів іноземної мови, їхніх особистісних потреб та інтересів стосовно організації та здійснення процесу їхньої фахової підготовки;

- формування вмінь та навичок самостійного пошуку, накопичення та розширення обсягу професійно значущих знань у процесі природного (прямого та опосередкованого) спілкування з носіями мови;

- формування та розвиток індивідуальних здібностей майбутніх учителів англійської мови;

- формування позитивної навчально-пізнавальної мотивації щодо самостійного пошуку та оволодіння професійними знаннями в умовах сучасного інформаційно-розвиненого багатомовного та полікультурного суспільства;

- визначення способів реалізації поставленої мети за допомогою вивчення та структурування суб'єктивного досвіду студента-філолога;

- забезпечення особистісно-зорієнтованої спрямованості викладання дисциплін із фаху;

- здійснення опори на психофізичні передумови з метою успішного оволодіння студентами програмовим матеріалом;

➤ організація суб'єкт-суб'єктних відносин між усіма учасниками навчально-виховного процесу, що сприяє вільному висловлюванню майбутніми вчителями англійської мови власних думок стосовно актуальних проблем професійної діяльності;

➤ виховання активної особистості, здатної до адекватного сприйняття навколишнього світу, до його перетворення на засадах гуманістичної педагогіки;

➤ надання переваги методам і формам навчання, які сприяють розвитку самостійної активності студентів, їхнього педагогічного мислення й відчуття свого місця в навколишньому освітньому середовищі;

➤ посилення практичного спрямування навчальних занять із фахових дисциплін, що сприятиме формуванню професійних умінь і навичок.

Складність реалізації та сутність цих завдань зумовлені, насамперед, специфікою практичної мети навчання англійської мови майбутніх учителів-словесників на практичних заняттях з фахових дисциплін. Дослідники вбачають її реалізацію у розв'язанні трьох взаємопов'язаних завдань:

- навчати англійської мови як засобу іншомовного спілкування на міжкультурному рівні;

- навчати англійської мови як предмета навчання інших цієї мови;

- навчати англійської мови як своєї майбутньої спеціальності в її двох провідних функціях: а) служити інструментом навчання цієї мови інших, тобто виконувати функції дидактичного мовлення; б) володіти англійською мовою як засобом англomовної професійної комунікації у сучасному полікультурному та багатомовному професійному освітньому просторі [20].

Перший аспект цілепокладання віддзеркалює «стратегічну мету сучасного навчання англійської мови» (в термінології Н. Д. Гальскової, Н. І. Гез [6, с. 97.]), під якою правомірно розуміти формування особистості майбутнього вчителя англійської мови як такої, що здатна й готова до участі в спілкуванні (опосередкованому та безпосередньому) на міжкультурному рівні. Таким чином, пріоритетом ефективного

навчання майбутніх учителів англійської мови повинно стати формування їхньої вторинної мовної особистості.

У зв'язку з цим, варто зацентуватися на тому, що під «вторинною мовною особистістю майбутнього вчителя англійської мови», на основі результатів наукових розвідок сучасної методики навчання іноземних мов, ми розуміємо особистість, яка опанувала вербально-семантичний рівень англійської мови та систему діяльнісно-комунікативних потреб типового представника англослов'янської країни [22]. Вона охоплює володіння відповідним лексиконом, сформованість загальної картини світу на рівні концептуальної системи поряд із системою мотивів, цілей, цінностей та інтересів особистості.

В останнє десятиліття чимало досліджень присвячено вивченню феномена комунікації та міжкультурної комунікації [7; 19; 28].

У наш час існує близько ста визначень поняття комунікації. Польський дослідник Т. Гобан-Клас наводить найтиповіші визначення цього феномена:

- ✓ комунікація як трансмісія (трансляція, передача) інформації, ідей, емоцій, умінь;

- ✓ комунікація як розуміння інших, коли ми й самі прагнемо, щоб нас зрозуміли (комунікація як порозуміння);

- ✓ комунікація як вплив за допомогою знаків і символів на людей;

- ✓ комунікація як об'єднання (творення спільноти) за допомогою мови чи знаків;

- ✓ комунікація як взаємодія за допомогою символів;

- ✓ комунікація як обмін значеннями між людьми, які мають спільне в сприйманні, прагненнях і позиціях;

- ✓ комунікація як складник суспільного процесу, який виражає групові норми, здійснює громадський контроль, розподіляє ролі, досягає координації зусиль тощо [26].

Цінним для нашого дослідження є фундаментальна ознака комунікації, виділена Ю. Косенко, яка виражена в технічності процесу обміну інформацією між двома і більше індивідами (або групами) [9]. Необхідно додати, що в моделях комунікації наявний такий елемент, як «зворотний зв'язок», який трансформує структуру повідомлення із монологічної в діалогічну.

Таким чином, модель комунікації, що є результатом синтезу найбільш відомих комунікативних парадигм, може бути концептуальною і давати повне уявлення про сам процес, де головною характеристикою є рівновага між елементами структури та можливість її застосування до вивчення соціокультурної взаємодії в суспільстві. При цьому необхідно врахувати, що кожна із ситуацій соціальної взаємодії характеризується відповідними структурними та змістовими елементами, які складаються в інтегрований процес.

Студіювання досліджень, присвячених основам комунікативної лінгвістики, дало нам можливість виділити такі ознаки комунікативних процесів, які виникають під час навчання майбутніх учителів англійської мови:

- ✓ вони розгортаються всередині конкретних соціокультурних контекстів;

- ✓ співвідносяться із способом взаємодії викладача та студентів, а також студентів між собою;

- ✓ метою є обмін інформацією чи повідомленнями, створення та інтерпретація яких сприяє реалізації цілей навчання іноземної мови у школі;

- ✓ створюють чи «вводять» нові контексти чи мовленнєві простори, які допомагають формувати чи змінювати рівень комунікативної компетенції учнів початкових класів [2].

Аналіз робіт із проблеми комунікації дає можливість зробити висновок про те, що комунікація – явище суспільне з точки зору її виникнення, сутності та умов розвитку. Отже, цілі комунікації є соціально детерміновані. При цьому знання соціокультурного контексту дає можливість вчителю-філологу вільно оперувати його елементами, керувати поведінкою та діями студентів, ґрунтуючись на тому, що процес комунікації, в будь-якому своєму прояві, має на меті передачу інформації, а отже, визначає стосунки, впливаючи на поведінку.

У дослідженні ми розглядатимемо комунікативні вміння учителів англійської мови у контексті їхньої професійної діяльності, яка підпорядковується певним соціальним нормам. Учитель англійської мови як мовна особистість повинен дотримуватись мовних норм, які притаманні його становищу в суспільстві, та визначаються характером професійних взаємовідносин. У процесі комунікації формуються стійкі форми

соціокультурних функцій комунікації та їх реалізація у вигляді зразків взаємодії та поведінки, цінностей, норм тощо, відбувається передача соціокультурного досвіду від покоління до покоління.

Дослідниками виділено умови успішності комунікативної взаємодії у процесі навчання іноземних мов, які можна екстраполювати на процес підготовки майбутніх учителів англійської мови: 1) бажання вступити в контакт, тобто реалізувати мовленнєвий намір; 2) уміння встановити контакт і взаємовідносини як учителя з учнями, так і учнів між собою, інформувати та переконувати їх, упливати на їхні знання та вміння, доводити, аргументувати, висловлювати емоційне ставлення до фактів, що передаються; 3) володіння структурно-системними одиницями на різних рівнях мови та уміння вживати їх відповідно до ситуацій спілкування; 4) володіння набором мовленнєвих кліше, необхідних для здійснення «вербальних процедур» – починати (продовжувати), завершати діалог, перехоплювати ініціативу, змінювати тему розмови тощо [12].

Уміння співвідносити мовні засоби із задачами та умовами спілкування, враховувати стосунки між учасниками комунікативної діяльності, організовувати мовленнєву діяльність із урахуванням соціальних норм поведінки та комунікативної доцільності висловлювання складають сутність комунікативної компетентності, формування якої є головною метою навчання іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах [14].

Таким чином, ми дійшли висновку, що будь-яку соціальну поведінку можна розглядати як процес комунікації, в якому відбувається передача чи засвоєння соціального досвіду, змінюються суб'єкти взаємодії, формуються їхні особистісні характеристики.

Професійна підготовка учителів англійської мови сучасної школи не може обмежуватись рамками вивчення мови та її культури, ігноруючи при цьому рідну мову та рідну культуру. Вона потребує перегляду змісту дисциплін, які традиційно розглядалися як «загальнопедагогічна підготовка».

Узагальнюючи все вищезазначене, наголосимо, що комунікативна спрямованість професійної підготовки

майбутніх учителів англійської мови сприяє формуванню знань необхідних комунікативних стратегій, а залучення студентів до англомовної комунікації розширює діапазон їхньої мовної поведінки. Ми також можемо стверджувати, що лінгводидактична та педагогічна значущість комунікації має знаходити своє відображення у формуванні цілей професійної підготовки спеціалістів сучасної оновленої школи, проектуванні моделі спеціаліста, виборі освітніх моделей та засобів навчання.

В умовах міжкультурного спілкування засвоєння системи мови є лише однією з умов опанування єдиним кодом, за допомогою якого здійснюється контакт носіїв різних культур.

Отже, успішній реалізації стратегічної мети навчання англійської мови в процесі підготовки майбутнього вчителя-філолога сприятимуть навчально-комунікативні ситуації. Важливість принципу ситуативності в практиці навчання мов зазначено у працях українських дослідників І. Кочан, Л. Паламар, Г. Швець та інших. Зокрема, під час формування мовленнєвих умінь, ситуативні завдання визнані пріоритетним методичним засобом реалізації цього процесу [10]. Ситуативний принцип покладено в основу представлення навчального матеріалу в підручнику для іноземних студентів [17].

Своє розуміння навчально-комунікативної ситуації ми розглядали з позицій технологічного підходу і трактували її як динамічну систему взаємин учасників навчально-виховної інтеракції, що відображається у свідомості комунікантів і створює особистісну потребу в цілеспрямованій діяльності. Характерними ознаками навчально-комунікативної ситуації є: наявність певної структури та змісту, ієрархічність та евристичність. Виділяють такі її складові:

- обставини діяльності, в яких відбувається комунікація;
- стосунки між комунікантами;
- мовленнєві наміри;
- реалізація самого акту спілкування, який створює нові стимули для мовлення [23, с. 54].

Важливою функцією спілкування під час навчання англійської мови є встановлення суб'єкт-суб'єктної взаємодії

між викладачем та студентами у процесі створення штучних, умовних ситуацій, які готують студентів до безпосередньої комунікації на міжкультурному рівні. Ситуації мовлення варто реалізовувати у професійно-трудовай, соціально-побутовій, соціально-культурній і громадсько-політичній сферах відповідно до чотирьох етапів комунікативної діяльності: настановчого, орієнтувального, виконавського і контрольного [5, с. 17].

На *настановчому етапі* відбувається використання комунікативної ситуації у складі мовленнєвої зарядки з метою залучення студентів до активної розумової діяльності англійською мовою, під час якої відбувається обмін думками з приводу новин культури, науки, обраної спеціальності, студентського життя тощо.

На *орієнтувальному етапі* здійснюється ознайомлення майбутніх учителів із навчальним матеріалом та способами його засвоєння, під час якого новий матеріал у вигляді спеціальних завдань уводиться в процес інтеракції.

На *виконавському етапі* відбувається організація навчання у формі спілкування; тренування і практика студентів у мовній діяльності здійснюється в процесі постановки різноманітних мовленнєвих завдань, які забезпечують ситуативну зумовленість і комунікативну цінність всіх висловлювань учасників взаємодії. Використовуються форми роботи, які стимулюють студентів до вираження своєї думки з метою вдосконалення суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

На *контрольному етапі* відбувається оцінка викладачем і самооцінка студентами отриманих знань, сформованих умінь і навичок володіння англійською мовою для навчання підростаючого покоління [13].

Наведемо приклад навчально-комунікативної ситуації соціально-побутової сфери.

Завдання. *Прочитайте монолог школяра і скажіть, чи виникають у вас такі ж самі труднощі під час спілкування з батьками. Потім поясніть, як би ви хотіли, щоб ваші батьки ставились до вас. Чи вважаєте ви такі стосунки типовими для переважної більшості українських сімей ?*

I love my parents. But they think I am still a little boy. They want me to do many things I don't like. They want me to go to bed at

ten. They don't let me watch TV in the evening. But I don't want them to plan my day for me! I know when to do my lessons and when to play, when to go to the cinema and when to read books. I am not a baby!

Ключові слова, які допоможуть студентам будувати репліки комунікативної ситуації: *parents never/always/often want their children to*.

Дослідники наголошують на особливостях вивчення англійської мови в умовах штучного мовного середовища, що полягають у збалансованій реалізації *прагматичного, когнітивного та дидактичного* аспектів зазначеної вище стратегічної мети навчання іноземних мов у педагогічному ВНЗ.

Прагматичний аспект мети навчання англійської мови визначає шляхи формування комунікативної компетентності, як внутрішнього розуміння ситуаційної доцільності мови, та складається із таких субкомпетенцій: граматичної, соціолінгвістичної, стратегічної, дискурсивної [27]

У наукових розвідках М. Кенейла (M. Canale) та М. Свейна (M. Swain) наголошується на 4 основних видах компетенцій, які у взаємодії з системою знань та умінь формують комунікацію:

- граматичній компетенції (Grammatical competence): лексика, фонетика, правопис, семантика та синтаксис;
- соціолінгвістичній (Sociolinguistic competence): відповідність форми та змісту висловлювань контекстному фону конкретної ситуації;
- дискурсивній компетенції (Discourse competence): здатність до побудови цілісних, зв'язних і логічних висловлювань в усному та писемному мовленні;
- стратегічній компетенції (Strategic competence): компенсація особливими засобами недостатнє знання мови, мовного та соціального досвіду спілкування в іншомовному середовищі [25].

Отже, можемо зробити висновок, що повноцінне володіння всіма складниками англійської комунікативної компетентності дасть змогу майбутньому вчителю залучатися до етнолінгвокультурних цінностей англійських країн і практично користуватися англійською мовою в ситуаціях міжкультурного взаєморозуміння та пізнання [6].

Когнітивний аспект мети навчання англійської мови у педагогічному ВНЗ пов'язаний із такими категоріями як знання (декларативні, тобто «що-знання», та процедурні, тобто «як-знання»), та процеси мислення. Відповідно до цього аспекту студенти повинні усвідомлювати той факт, що мова відображає взаємодію між психологічним, комунікативними й культурними факторами результативного спілкування на міжкультурному рівні та виступає інструментом пізнання та розвитку особистості.

Дидактичний аспект мети навчання англійської мови пов'язаний із тим, які якості необхідно сформувати в студента-філолога, щоб він був здатний здійснювати англомовне спілкування на міжкультурному рівні. Цей аспект навчання мови зумовлений ціннісними системами майбутніх учителів-словесників, їхніми почуттями, емоціями, ставленням до змісту та технологій навчання англійської мови, тобто безпосередньо корелює із емоційно-афективним аспектом навчання у педагогічному ВНЗ. Особливої ваги в цьому напрямі набувають:

- ✓ розвиток у студентів-філологів здатності до продуктивної навчальної діяльності й автономності у здійсненні англомовного усного і писемного спілкування;

- ✓ формування особистісного ставлення до змісту навчання англійської мови та відповідних процесуальних мотивів;

- ✓ розвиток у майбутніх учителів англійської мови емпатії як невід'ємної якісної характеристики вторинної мовної особистості [6]

Врахування зазначених аспектів стратегічної мети навчання англійської мови як іноземної сприятиме ефективному формуванню англомовної комунікативної компетенції студентів-словесників. Проте оволодіння мовою з метою навчання її підростаючого покоління потребує спеціальних методів, прийомів, технологій, адекватних майбутній професійно-педагогічній діяльності студентів. Важливим елементом зазначеної компетентності стане збагачення змісту дисциплін блоку професійної підготовки, зокрема «Практичного курсу англійської мови» ідеями професійного спілкування та професійної грамотності.

Ґрунтуючись на результатах наукових пошуків О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Н. Д. Гальскової, Р. П. Мільруд, С. Ю. Ніколаєвої, Ю. І. Пассова та інших дослідників сучасної методики і лінгводидактики у сфері професійної мовної освіти, зазначимо, що реалізація конкретних навчальних цілей залежить від стосунків між викладачем та студентами, які формуються під час навчання у закладі вищої освіти. На наш погляд, формуванню умінь налагоджувати взаємовідносини між учасниками навчально-виховного процесу та створювати доброзичливу атмосферу спілкування під час практичного заняття допомагає технологія тренінгу.

У своєму визначенні тренінгу ми хочемо приєднатись до позиції В. Бевз, О. Главник [4] і трактувати його як сукупність методів, спрямованих на розвиток здібностей до навчання та оволодіння способом діяльності.

Мету впровадження тренінгу на заняттях із «Практичного курсу англійської мови» ми вбачаємо в формуванні у майбутніх учителів англійської мови знань (*когнітивний аспект* мети навчання АМ), умінь і навичок (*прагматичний аспект* мети навчання АМ), організації різних видів діяльності з навчання англійської мови підростаючого покоління та розвиток особистісного ставлення до професійної діяльності (*дидактичний аспект* мети навчання АМ).

Завдання тренінгу полягало у формуванні:

- умінь творчо розв'язувати професійні завдання та критично оцінювати результат;
- умінь організовувати позитивне міжособистісне спілкування англійською мовою;
- особистісної оцінки майбутньої професійної діяльності;
- умінь і навичок реалізовувати професійні функції у стандартних і нестандартних ситуаціях навчально-виховного процесу;
- умінь вибору та аналізу професійних дій у навчально-виховних ситуаціях.

У структурі тренінгу з формування готовності майбутніх учителів до навчання англійської мови виділили 3 етапи: ***сприйняття, відтворення, рефлексія.***

Перший блок присвячено усвідомленню майбутніми учителями власної професійної позиції, що передбачає усвідомлення можливості вільного вибору комунікативного партнера на занятті з англійської мови та організації діяльності з ним. За допомогою тренінгової комунікативно-дидактичної діяльності формуються уявлення про порядок та сукупність навчальних дій учнів на уроці. Це дає можливість учителю зрозуміти, наскільки цілісно відбулося засвоєння матеріалу учнями.

На цьому етапі майбутнім учителям англійської мови варто пропонувати такі ситуації чи питання, які б давали можливість яскраво та чітко побачити себе на робочому місці, відображаючи власні уявлення, оцінку, самооцінку, а також проаналізувати власну стратегію навчання з позиції майбутніх учнів. Зворотній зв'язок з учасниками групи та викладачем англійської мови забезпечує вчителю можливість прислухатись до своїх переживань, планів і навчальних дій.

Наводимо приклад тренінгових завдань на прикладі англійської мови у модулі «English Schooling» (III курс).

Етап сприйняття особливостей професійної діяльності:

Блок I

Understanding motives

a. *Can you imagine a time, which seems real to you in your teaching? Describe the classroom. How many pupils are sitting at their desks?*

b. *Can you imagine a time when you communicate with somebody during the lesson? What are you talking about? What is the teacher doing?*

c. *Can you imagine a time when somebody agreed with you during the lesson? Are you a teacher or still a pupil?*

d. *Can you imagine a time when, you agreed with someone during the lesson? Are you a teacher or still a pupil?*

Блок II

A Lesson of English

What would it be all right for you to look at during the lesson? Are you a teacher?

Блок III

Problems and Solutions

1. *What kind of a problem could you be to your pupils? Can you really be that problem?*

2. *Can you see your pupils or colleagues talking about it?*

3. *Could you be another problem to your future pupils?*

4. *Can you see your pupils' parents figuring about it?*
5. *Now what kind of a problem can your profession be to you?*
6. *What problem could your blackboard (the textbooks, etc.) be to you?*

На цьому етапі у структурі свідомості майбутніх учителів англійської мови формується чуттєве сприйняття цінності процесу предметної комунікативно-дидактичної діяльності. У педагогічній психології такий феномен визначають як спілкування наповнене смыслом для майбутніх учителів-філологів [18].

Зазвичай під час проведення тренінгу питання типу *What kind of problem could you be to your learners?* та *Can you be that problem?* викликають ускладнення у категорії студентів із високим балом успішності. Їм стало складно та некомфортно зайняти позицію тих, кого навчають, як наслідок, їхні висловлення інтровертні, вони відмовляються від завдань на перефразування, трансформацію чи створення переконання, вважаючи це занадто складним для себе.

Другий етап тренінгу спрямований на усвідомлення майбутніми учителями англійської мови змісту власного професійного мовлення. На цьому етапі особливу увагу зосереджують на створенні різних варіантів ситуацій професійного спілкування. Основним критерієм вдалого результату комунікації ми вважаємо умову досягнення цілі навчання через виконання конкретних навчально-комунікативних дій із описом гіпотетичного кінцевого результату.

Цей блок передбачає роботу з пояснень значення слів українською та англійською мовами і їх тлумачення для методологічного уявлення ситуацій на майбутньому уроці вже в школі. Викладачеві англійської мови варто удосконалювати зміст навчального-професійного спілкування до розуміння його комунікативної сутності та ефективності стосовно педагогічної діяльності.

Наводимо приклад тренінгових завдань на прикладі англійської мови у модулі «Bringing Up Children» (III курс).

Відтворення особливостей професійної діяльності :

Блок I

Зробіть переклад висловлювання, а потім наведіть приклад на цю тематику, виходячи з особливостей професійної діяльності вчителя іноземної мови:

1. Впевненість у собі дає змогу долати складності в спілкуванні з дітьми.

2. Погане володіння іноземною мовою може бути причиною несформованості механізму самоконтролю.

3. Учні повинні без попередньої підготовки вміти здійснювати спілкування у межах тематики, визначеної Програмою.

4. Я планую ознайомити учнів зі способами самоспостереження за своїм комунікативним розвитком.

Блок II

Professional viewpoints.

1. *You are a pupil. Talk about the things which it would be comfortable for you to look at during the lesson of English.*

2. *You are a teacher. Talk about the emotions it would be all right for you to look at during the lesson of English.*

3. *You are a school headmaster. Talk about the efforts it would be all right for you to look at during the lesson of English.*

4. *You are a parent. What kind of activity would it be all right for you to appreciate during the lesson?*

Блок III

Professional Environment

1. *What do you want to cause in your teaching foreign language to junior pupils?*

2. *What is the importance of your future lessons?*

3. *What is the significance of your future goals?*

4. *Talk about some attributes of your learners.*

5. *Let your future pupils assign some attributes to you as a teacher and as a person.*

6. *Now describe your professional qualities.*

7. *Assign some attributes to your future lessons.*

8. *Talk about your way of planning the lessons of English, the result you are expecting.*

Блок IV

Creating an Interesting Lesson

1. *Get an imaginary picture of the most interesting part of your lessons of English.*

2. *What junior pupils could you be interested in?*

3. *Find some ideas in which you could be interested*

during your lessons of English?

4. What do you think junior pupils are interested in?

5. What ideas of yours are your pupils interested in?

Під час проведення цього етапу тренінгу відбувається формування та розвиток умінь і навичок, необхідних майбутнім учителям англійської мови для вдосконалення процесів пам'яті, для дублювання професійних комунікативно-дидактичних дій за зразком, для їх наступної адаптації до свого власного стилю навчання учнів. Під час тренування довільного відтворення фраз на професійну тематику студентам ставиться вимога дотримуватись точності висловлювань, вони не повинні бути асоціативними. Саме на цьому етапі майбутні учителі можуть відчуті ускладнення, коли намагатимуться поміняти образи на більш звичні для себе, свого професійного досвіду, уникаючи нового образу чи дії, що подано у вихідній фразі.

Третій модуль спрямовано на створення власної технології подальшого саморозвитку, самовдосконалення у професійно-педагогічній діяльності та рефлексії цього процесу. Вибір та прийняття рішення щодо уникнення подальших теоретичних чи практичних ускладнень під час навчання англійської мови – основний результат цього модуля.

Наводимо приклад тренінгових завдань на прикладі англійської мови у модулі «Talking about People» (III курс).

Рефлексія особливостей професійної діяльності:

Блок I

1. When do you feel that you completed the lesson of English?

2. When do you see that you completed the lesson of English?

3. When do you hear that you completed the lesson of English?

4. When do you hear that your pupils completed their studying?

5. What do you say when the lesson of English is over?

Блок II

English Language Teaching

1. What do you feel you could control in your English language teaching at primary school?

2. Tell us some things in the English language teaching which are important.

3. *Tell me some things in the English language teaching which are unimportant.*

4. *Tell me some things in English language teaching which are important to your future pupils.*

5. *Tell me some things in English language teaching which are unimportant to your pupils.*

Блок III

Professional Environment

1. *Give me some activities during the lesson at primary school which are no fun.*

2. *Name some unproductive activities in the lesson at primary school.*

3. *What kind of a game for English language teaching to junior pupils could you name?*

4. *Find something about yourself as a teacher of English at primary school which you can accept.*

5. *Find something about yourself as a teacher of English at primary school which you can reject.*

6. *What do you expect from you as a teacher of English at primary school?*

7. *What do you expect from your professional methods (principle, ideas, dreams, success)?*

На цьому етапі студентам-майбутнім учителям іноземної мови має бути надана можливість проявити творчі здібності. Після відтворення фраз предметного професійного досвіду варто давати завдання придумати приклад на тему, що була задана у фразі на відтворення, що сприяло усвідомленню та обґрунтуванню власних професійних здатностей.

Отже, в сучасних умовах спрямованості педагогічного процесу на міжкультурну взаємодію принцип комунікативності у навчанні іноземних мов набуває все більшого значення. Однак, реалізація цього принципу без урахування національної специфіки та ментальної обумовленості навчальної діяльності студентів педагогічного закладу вищої освіти, як доводить практика власної викладацької діяльності, не дає бажаного результату. Ми можемо пояснити це тим, що студенти, які обирають педагогічну професію, не завжди усвідомлюють специфіку майбутньої фахової діяльності і не готові її сприйняти.

Студенти в переважній більшості виховані в повазі до статусу викладача, в довірі до його думки та не навчені відкрито висловлювати іншу позицію, не звикли до критичного осмислення навчальної інформації. Студенти зазнають також труднощів у тому, щоб вступити в діалог один із одним, вони схильні висловлюватися стосовно певної проблематичної ситуації лише в тому випадку, якщо викладач надав їм слово. Дається взнаки досвід, отриманий в школі, де переважна частина часу відводиться на заучування напам'ять та відтворенню матеріалу близько до тексту.

Такі пасивні, орієнтовані на відтворення, а не на мовлення прийоми роботи не сприяють вільному залученню студентів до комунікативних ситуацій, що моделюються на заняттях із фахових дисциплін у закладі вищої освіти. Крім того, українські студенти віддають перевагу індивідуальній формі роботи, у них практично відсутні навички комунікативної взаємодії в навчальних цілях у групі. Одним із вагомих факторів у підготовці майбутніх учителів англійської мови до професійної діяльності стає націленість наших студентів на результат, оскільки, відповідно до традиційної системи навчання, студенти орієнтовані на отримання конкретних знань, що супроводжується детальними поясненнями, та на отримання оцінки за п'ятибальною шкалою в кінці кожного заняття. Це дає їм можливість спостерігати за конкретним результатом своєї роботи. Ми не ставимо за мету піддати критиці стилі навчання, прийняті у вітчизняній школі, а робимо спробу показати, що ігнорування існуючих особливостей освітніх практик, які переважним чином зумовлені своєрідністю існуючих у шкільній освіті педагогічних переконань, не сприяє оптимізації професійної підготовки майбутніх вчителів англійської мови. Вважаємо за необхідне зазначити, що вибір відповідних методів, прийомів та технологій навчання фахових дисциплін повинен спиратися на врахування таких факторів:

- необхідність подолання обмежених комунікативних здібностей та цілеспрямоване формування навичок роботи в групі;

- потреби в усвідомленому засвоєнні, а відповідно, в детальному коментуванні мовних, мовленнєвих,

соціолінгвістичних та лінгвокультурних явищ англійської мови;

- цілеспрямована активізація позиції студента в комунікації через ігнорування комунікативно-незначних помилок;

- необхідність підвищення мотивації навчання через забезпечення так званого комунікативного пробілу (communication gap).

Таким чином, якщо навчальні прийоми, методи та технології, що використовуються в сучасній підготовці майбутніх вчителів іноземної мови, не бездумно запозичені з інших культур, а є національно-самобутніми або творчо імплементовані з урахуванням власних традицій і національних цінностей, то за правильного визначення цілей навчання вони, без сумніву, сприятимуть підвищенню рівня готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності. Вибір прийомів, методів, технологій та підходів, у виші, де відбуватиметься навчання майбутніх учителів англійської мови, має ґрунтуватися, перш за все, на усвідомленні того факту, що освіта є продуктом власної культури, а погоня за фрагментарним запозиченням технологій інших культур замість позитивного результату може призвести до втрати власних методичних досягнень та перевірених часом освітніх практик і відторгнення запозичених.

Список використаних джерел

1. Барышников Н. В. Профессиональная межкультурная коммуникация / Н. В. Барышников – Пятигорск : ПГЛУ, 2010. – 264 с.

2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф. С. Бацевич. – К. : Академія, 2004. – 342 с.

3. Бердычевский А. Л. Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного / А. Л. Бердычевский. – М. : Русский язык. Курсы, 2011. – 184 с.

4. Бевз. В Основні положення щодо проведення тренінгів / стаття В. Бевз, О. Главник Основні положення щодо проведення тренінгів. URL: <http://osvita.ua/school/technol/598/>

5. Вербицкий А. А. Человек в контексте речи: формы и методы активного обучения / А. А. Вербицкий. - М.: Знание, 1990. – 280 с.

6. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. Пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. Заведений / Н.Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 2 изд. испр. – М. : Издат. центр «Академия», 2005. – 336 с.

7. Зернецька О.В. Глобальний розвиток систем масової комунікації і міжнародні відносини / Ольга Василівна Зернецька / НАН України, Інститут світової економіки і міжнародних відносин. – К. : Освіта, 1999. – 352 с.

8. Зеня Л. Я. Урахування особистих характеристик студентів у процесі їх профільної підготовки у мовному навчальному закладі/ Л. Я Зеня // Іноземні мови. – 2010. – №4. – С. 29-33.

9. Косенко Ю. В. Основи теорії мовної комунікації : навч. посіб. / Ю. В. Косенко. – Суми : Сумський державний університет, 2011. – 187 с.

10. Кочан І.М. Нові освітні технології в практиці викладання української мови як іноземної // Теорія і практика викладання української мови як іноземної: Зб. наук. праць. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. – Вип. 3. – С.14-20.

11. Кремінь В. Г. Освіта і наука України : шляхи модернізації (Факти, роздуми, коментарі) / В. Г. Кремінь. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.

12. Ливингстоун К. Ролевые игры в обучении иностранным языкам / Кэрл Ливингстоун / Предисловие на русском языке и приложение Н. И. Гез. – М. : Высш. шк., 1988. – 126, [1] с. : ил.; 20 см. – (Библиотека преподавателя).

13. Ляшук Н.А. Комунікативні ситуації у процесі навчання української мови студентів технічних спеціальностей вищої школи в умовах російськомовного оточення південного регіону України. // Вісник СевДТУ. Вип. 96: Педагогіка: зб. наук. праць. – Севастополь: Вид-во СевНТУ, 2009. URL:http://www.nbuv.gov.ua/portal/natural/Vsntu/2008_2009/96.../96-34 (дата звернення: 12.07.2011).

14. Методика навчання іноземних мов і культур : теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.

15. Николаева С. Ю. О стандартах подготовки учителя иностранного языка / С. Ю. Николаева // Нові концепції викладання іноземної мови в контексті Болонського процесу : Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції, 7 листопада 2007р. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова. – С. 13-16.

16. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов аспекті компетентнісного підходу / С. Ю. Ніколаєва / Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 11-17.

17. Паламар Л. Принципи укладання підручника з української мови для іноземних студентів іноземної // Теорія і практика викладання української мови як іноземної: Зб. наук. праць – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. – Вип. 3. – С. 40-47.

18. Підготовка майбутнього вчителя до особистісно орієнтованого навчання : [навч. посіб.] / І. С. Перекопченко, В. Д. Будак [та ін.] : [за ред. І. С. Перекопченко]. – Донецьк, 2003. – 67 с.

19. Почепцов Г. Г. Теорія комунікації / Георгій Георгійович Почепцов // Київський ун-т ім. Тараса Шевченка. – 2-ге вид, доп. – К. : Видавничий центр «Київський університет», 1999. – 307 с.

20. Роман С. В. Професійно орієнтована іншомовна комунікативна компетентність майбутніх учителів іноземної мови як предмет формування в курсі практики усного та писемного мовлення / Роман С. В. // Іноземні мови. – 2012. – №2. – С. 39-45

21. Сергеева Н. Н. развитие иноязычной межкультурной компетентности студентов неязыковых специальностей в системе профессионально ориентированного языкового образования: Монография / Н. Н. Сергеева, Г. В. Походзей. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т., – 2014. – 217с.

22. Сергеева Н. Н. развитие иноязычной межкультурной компетентности студентов неязыковых специальностей в системе профессионально ориентированного языкового образования: Монография / Н. Н. Сергеева, Г. В. Походзей. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т., – 2014. – 217с.

23. Скоробагата О. Теоретичні засади формування вторинної мовної особистості вчителя іноземних мов у процесі фахової підготовки / Оксана Скоробагата // Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. Праць / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава, 2016. Випуск 18. – 392 с. – (Серія «Педагогічні науки»)

24. Станкевич Н. Навчально-мовленнєва ситуація у діалогічному мовленні: стратегія моделювання // Теорія і практика викладання української мови як іноземної: Зб. наук. праць – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2010. – Вип. 5.

25. Халеева И. И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста / И. И. Халеева // Язык-система, язык-текст, язык-способность. – М., 1995. – С. 277-285

26. Canale, M. Theoretical basis of communicative approach to second language teaching and testing [Текст] / M. Canale and M. Swain // Applied Linguistics. – 1980. - №1. – P. 27-31.

27. Goban-Klas T. Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu / T. Goban-Klas. – Warszawa, Kraków : Wydawnictwo naukowe PWN, 1999. – 336 s.

28. Hymes, D. On Communicative Competence. In J. B. Pride and J. Holmes (eds.), Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin, 1972, pp. 269-293

29. Walińska de Hackbeil H. Pojęcie «komunikacja» w amerykańskiej teorii komunikacji społecznej: автореф. докт. дис. / H. Walińska de Hackbeil – Uniwersytet Wrocławski, 1975. – 36 с.

2.3. ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ПЕРЕДУМОВА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (АНГЛІЙСЬКОЇ)

Наталія Кардашова

Кожній нації притаманне власне (специфічне) бачення світу, яке відповідає духовним, технологічним, фізичним, естетичним, етичним та іншим потребам. Головним засобом формування такої картини світу є мова. Реалії, історія, традиції, культура країни досліджуваної мови є суттю лінгвосоціокультурної компетентності, що відображає картину світу носіїв мови. Далі в тексті ми послуговуватимосся аббревіатурою назви поняття лінгвосоціокультурна компетентність – ЛСКК.

Сьогодення вимагає розвинутої, мобільної особистості, яка буде готова швидко реагувати на всі зміни, здатна до полікультурного спілкування, тобто до адекватного взаєморозуміння двох і більше учасників комунікативного акту, які належать до різних національних культур, тому формування ЛСКК, тобто здатності й готовності здійснювати іншомовне міжособистісне і міжкультурне спілкування з носіями мови – найважливіше завдання для сучасних викладачів та вчителів.

Аналізуючи програму з англійської мови для університетів/інститутів ми побачили, що соціокультурному компоненту навчання англійської мови приділено особливу увагу. Він є складником як змісту навчання, так і навчального контексту. Оскільки мова і культура тісно пов'язані у процесі навчання англійської мови, цей компонент внесено в Програму експліцитно й імпліцитно. Експліцитність виявляється у доборі тем і лексики для кожного року навчання; імпліцитно цей компонент береться до уваги в усіх розділах Програми: мета і завдання, зміст, методика, система оцінювання та ілюстративні завдання. В Програмі зазначено, що студенти повинні розуміти прихований соціокультурний зміст англійської мови [13].

У сучасній педагогічній та психологічній науці існує низка концепцій щодо процесу формування ЛСКК у майбутніх учителів. Це концепції І. Бабенко, І. Бім, М. Богатирьової,

О. Бондаренко, Н. Болдирева, Є. Верещагіна, Е. Воробйової, Н. Гез, І. Голованової, Н. Дмитрієвої, С. Дрокіна, Г. Елізарова, Н. Ішханян, А. Касюк, В. Костомарова, Г. Рогова, В. Сафонової, Н. Солонович, Л. Спірідовської, П. Сисоєва, Е. Тарасова, Г. Томахіна, І. Цатурової, Т. Цветкової та інших вчених. Першу спробу обґрунтувати навчання іноземної мови в контексті діалогу культур здійснили Є. М. Верещагін і В. Г. Костомаров (1990). Це поклало початок розвитку окремого напрямку досліджень. Багато науковців наголошують на доцільності паралельного вивчення мови і культури. Так, у роботах Н. Ф. Бориско, Ю. І. Пассова, В. В. Сафонової, С. Г. Тер-Мінасової, розкрито теоретичні аспекти формування соціокультурної компетенції (СКК) у процесі міжкультурної комунікації, О. Б. Тарнопольський та Н. К. Складенко розглянули можливості навчання студентів стандартам комунікативної поведінки у США.

Окрім того, вчені розробляють різноманітні методики формування СКК: у короткостроковому інтенсивному курсі навчання іноземної мови – О. І. Селіванова; під час читання текстів різного типу – О. В. Бирюк, П. Ю. Мельник, Л. П. Рудакова; шляхом використання відеофільмів – Т. О. Яхнюк; з використанням супутникового телебачення – С. О. Могілевцев; шляхом навчання стандартів комунікативної поведінки – М. Л. Писанко; та використання паралінгвістичних засобів – С. В. Соколова; засобами фольклорного матеріалу – Н. Я. Бачинська; у студентів немовних ВНЗ – Н. Б. Ішханян, В. М. Топалова; у середніх загальноосвітніх закладах – Л. П. Голованчук, А. Й. Гордєєва, В. І. Калінін, О. Л. Красковська, Ю. В. Кузьменко, А. С. Солодка. Дуже важливими є роботи В. Сафонової і В. Фурманової, присвячені дослідженню глобальних та загальних питань міжкультурної комунікації, а також культурно-мовної прагматики в теорії та практиці викладання іноземної мови.

У міжнародному співтоваристві відбувається постійне зростання інтересу не лише до вивчення іноземної мови, а й до культури народів інших країн. Адже мова і культура є нерозривні, однаковою мірою важливі та необхідні для вивчення. Використовуючи визначення, подані у підручнику з методики навчання іноземних мов і культур для студентів

класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої, ми можемо стверджувати, що культура – це сукупність результатів людської діяльності в усіх сферах життя, що утворюють і зумовлюють спосіб життя нації, соціальної групи людей і кожної людини у будь-який конкретний період часу. А мова – результат культурного розвитку людства, частина культури, її носія, умова її подальшого розвитку і засіб її пізнання [6, с. 418]. Тобто, всі явища культури втілюються у мові. В зв'язку з цим до професійної підготовки кваліфікованих учителів іноземної мови і особливо до її культурного компоненту ставляться високі вимоги. Тому на сучасному етапі розвитку методики навчання наголос роблять на важливості опанування іноземної мови як засобу міжкультурної комунікації, як інструменту підтримання діалогу різних культур.

Загальновідомо, що практичною метою навчання іноземних мов і культур у мовних закладах вищої освіти визнано формування іншомовної комунікативної компетентності (ІКК). Іншомовна комунікативна компетентність – здатність успішно розв'язувати завдання взаєморозуміння і взаємодії з носіями мови, яка вивчається, відповідно до норм і культурних традицій в умовах прямого й опосередкованого спілкування [6, с. 302]. Формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутнього учителя англійської мови нині є однією з пріоритетних цілей навчання студентів філологічного профілю. І хоча актуальність цієї проблеми окреслена досить давно, в умовах динаміки розвитку сучасного українського суспільства постають нові проблеми формування цієї компетентності, які потребують вивчення, аналізу та нових способів роботи з ними.

У сучасній методиці навчання іноземних мов і культур розглядається як єдність, що складається з декількох складників – компетентностей: мовленнєвих, лінгвосоціокультурної, мовних (лінгвістичних) і навчально-стратегічної. Виходячи з цілей дослідження, зосередимо увагу на двох складових іншомовної комунікативної компетентності – мовленнєвій та лінгвосоціокультурній.

Мовленнєву компетентність тлумачимо як уміння говорити, слухати, читати і писати, тобто вміння, пов'язані з

мовленнєвою діяльністю, з побудовою монологічних і діалогічних висловлювань у конкретній ситуації, відповідно до рівнів мовної компетентності учасників спілкування [5]. Мовленнєві вміння – це вміння використовувати іноземну мову як засіб спілкування у різних сферах і ситуаціях, які носять творчий характер [4]. Ці вміння є результатом оволодіння мовою на кожному конкретному відрізку і ступені навчання. Враховуючи визначення В. Сафоновой, під мовленнєвими знаннями розуміємо:

- знання про ключові елементи культури мовлення іноземною мовою;

- загальне і особливе у мовленнєвих стратегіях тих, хто говорить/пише іноземною і рідною мовами, що слід враховувати у спілкуванні у кожній із мовленнєвих спільнот;

- якості мовлення, позитивні і негативні мовленнєві традиції, які слід враховувати у процесі міжкультурного спілкування. Мовленнєва компетентність містить компетентності в аудіюванні, говорінні (діалогічному мовленні та монологічному мовленні), читанні, письмі.

Лінгвосоціокультурна компетентність, на думку С. Ніколаєвої, складається із трьох видів субкомпетентностей: соціолінгвістичної, соціокультурної та соціальної. На думку Н. Бориско, сукупність лінгвокраїнознавчих, соціолінгвістичних, соціально-психологічних, культурологічних і міжкультурних знань, навичок і вмінь складають здатність і готовність особистості до міжкультурного діалогу в ролі учасника і посередника [6, с. 425].

Ю. Романюк вважає соціокультурну компетентність інструментом виховання міжнародно орієнтованого фахівця, який усвідомлює необхідність міжкультурного співробітництва у розв'язанні професійних потреб. Основуючись на наведених визначеннях, під лінгвосоціокультурною компетентністю розуміємо цілісну систему вмінь використовувати країнознавчі та фонові знання про національні традиції, норми і цінності національної культури, специфіку вербальної та невербальної поведінки, яка прийнята у певній культурі, звичаї і факти країни, мова якої вивчається, лінгвокраїнознавчий мінімум словникового запасу мови, що в сукупності надає майбутнім учителям іноземної

мови можливість досягати у такий спосіб повноцінної комунікації. Формування ЛСКК у майбутніх фахівців має за мету сформувати доречну відповідній ситуації мовленнєву поведінку комуніканта в іншомовному середовищі, яка, як правило, ґрунтується на знанні іншомовних реалій, особливостей менталітету та іншомовної культури.

У наш час очевидним стає той факт, що сформована в минулому система навчання іноземної мови однотипна для всіх студентів, не є продуктивною. Одним із засобів, що перетворюють навчання іноземної мови в живий творчий процес, і формують в студентів професійну компетентність, є використання інноваційних технологій, які мають слугувати формуванню лінгвістично, соціально та культурологічно компетентної особистості

Вважаємо, що однією з головних умов формування ЛСКК у майбутніх учителів іноземної мови є правильно підібрані засоби навчання. Так, на нашу думку, ефективним способом розвитку мовленнєвих навичок читання та аудіювання може бути використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та текстів краєзнавчого характеру. До таких ІКТ науковці відносять метод проектів, роботу з навчальними комп'ютерними програмами, дистанційні технології, мультимедійні презентації в програмі *Power Point*, різноманітні інтернет-ресурси, освітні сайти, подкасти, форуми, блоги, тощо. Детальніше зупинимось на використанні подкастів та автентичних текстів різного типу як ефективного засобу формування ЛСКК в англomовному аудіюванні та читанні.

Текст ми розглядаємо як засіб комунікації і спосіб збереження та передачі інформації, форму існування культури, а також відображення певної національної культури, традицій. Подкастами називають аудіоблоги або передачі, що викладаються в мережі у вигляді випусків, які можна легко завантажити на MP3-плеєр і слухати в будь-який зручний для користувача час. Це окремі файли або регулярно оновлювана серія таких файлів, опублікованих за однією адресою в мережі Інтернет. У текстах і подкастах відображені всі важливі складники лінгвосоціокультурної дійсності країни виучуваної мови. Вони мають пізнавальну і лінгвокраїнознавчу цінність. Викладач може використовувати ілюстративний матеріал для

розкриття змісту запропонованих текстів/аудіоповідомлень (листівки, карти, меню, рекламні проекти, розклад руху транспорту, предмети з повсякденного життя – чеки, проїзні квитки, етикетки на товарах, поштові марки, грошові одиниці). Аудиторна та позааудиторна робота з автентичними текстовими матеріалами дає змогу познайомити майбутніх учителів англійської мови з культурою, процесами, що відбуваються в суспільстві, особливостями менталітету і життям соціуму. Це дає можливість обговорити поточні проблеми суспільства, шляхи їх розв'язання, порівняти тенденції розвитку інших соціумів із аналогічними тенденціями у своїй країні. Читання автентичних матеріалів, зокрема преси, вимагає знання реалій, культури, способу життя країни, мова якої вивчається і стає цінним джерелом знань. Газета – невичерпне джерело нової сучасної лексики, кліше, фразеологізмів, ідіом, відображає динаміку розвитку мови, вживання нових мовних форм на сучасному етапі, різноманіття стилів мовлення [11, с. 156].

Крім того, успіх вивчення іноземної мови в цілому, та формування ЛСКК значною мірою залежить від принципів навчання, згідно з якими відбувається управління освітнім процесом. Під принципами ми розуміємо взаємопов'язані вихідні положення, що визначають вимоги до освітнього процесу, будують його стратегію і тактику [9, с. 220]. Поділяючи точку зору В. В. Сафонової, виділяємо п'ять груп принципів навчання: соціально-педагогічні, психологічні, загальнодидактичні, лінгводидактичні та методичні, які в свою чергу поділяються на загальнометодичні та специфічні [20, с. 246-247]. Ураховуючи сферу наших наукових інтересів, та поділяючи думку Н. В. Осадчої, будемо керуватися загальнодидактичними, загальнометодичними та спеціально-методичними принципами формування у майбутніх учителів англійської мови ЛСКК в анломовному читанні та аудіюванні [10, с. 117-125].

Розкриття методичних передумов формування ЛСКК у майбутніх учителів англійської мови знаходить своє відображення у сукупності взаємопов'язаних дидактичних і методичних принципів. Вибір провідних принципів навчання зумовлений підходом до навчання іноземних мов і культур. Культурологічний підхід до навчання іноземних мов і культур

у мовних закладів вищої освіти передбачає тісну взаємодію мови та культури його носіїв, нерозривність мовної та культурної картини світу, що існує в свідомості студента, в його світосприйнятті, сформованому на основі досвіду вивчення мови через призму культурних явищ та пояснення культурних особливостей через їх втілення у мові. Отже, поділяючи думку Н. В. Осадчої, методичний принцип взаємопов'язаного навчання мови і культури у формуванні ЛСКК вважаємо провідним.

Формування ЛСКК неодноразово обговорювалося дослідниками на сторінках наукової літератури. Дотримання загальнодидактичних принципів (наочності, міцності, науковості, активності, свідомості, індивідуалізації, доступності і посиленості, систематичності і послідовності тощо) і власне методичних принципів (комунікативності, домінуючої ролі вправ, принципу комунікативно спрямованого формування мовленнєвих навичок, автономності учня) в процесі формування ЛСКК не потребує додаткових аргументів. З урахуванням специфіки формування ЛСКК у читанні та аудіюванні, вважаємо за доцільне уточнити такі дидактичні принципи формування ЛСКК, як принцип міжпредметної координації та принцип міжкультурної взаємодії.

Принцип міжпредметної координації дає змогу формувати у свідомості студента цілісну картину іншомовної культури та передбачає узгодження тем, що вивчаються на заняттях з практики курсу англійської мови та інших профільних предметів. В. П. Фурманова, аналізуючи міжпредметні зв'язки країнознавства із заняттями англійської мови та заняттями з літератури Англії та лінгвокраїнознавства, виокремлює три типи міжпредметних зв'язків, а саме: змістовно-інформаційні (національно-культурні поняття та країнознавчі факти), операційно-діяльнісні (міжпредметні специфічні вміння та предметні країнознавчі вміння) та організаційно-методичні (систематизація та актуалізація) [19, с. 35-36]. Реалізація принципу міжпредметної координації у викладанні практичного курсу англійської мови для майбутніх учителів дає змогу говорити про систематизацію лінгвосоціокультурного аспекту країнознавчих знань на якісно новому рівні.

За словником методичних термінів, *принцип міжкультурної взаємодії* передбачає побудову освітнього процесу вивчення іноземних мов і культур на засадах урахування національно-культурних особливостей студентів філологічного профілю у процесі міжкультурної взаємодії [9, с. 214-215]. Ми переконані, що реалізація принципу міжкультурної взаємодії необхідна для свідомого засвоєння ЛСКК. Зазначений принцип ґрунтується на врахуванні етнокультурних особливостей студентів у процесі підготовки до міжкультурної комунікації, що передбачає набуття знань про мовну картину світу, ознайомлення з національно-культурними особливостями носіїв іноземної мови та процес вторинної акультурації студента [7, с. 26]. На нашу думку, зазначений принцип ґрунтується на принципі діалогу культур В. В. Сафонові, за переконаннями якої, необхідно моделювати культурний простір, занурення в який відбувається відповідно до принципу розширення кола культур та цивілізацій; орієнтуватися на розвиток у студентів загальнопланетарного мислення й таких якостей особистості, як культурна неупередженість, готовність до спілкування в іншомовному середовищі тощо; створення методичної моделі, що забезпечує полікультурний та білінгвальний розвиток мовної особистості студентів та усвідомлення себе культурно-історичними суб'єктами та носіями низки взаємопов'язаних культур; створення соціально-педагогічних і методичних умов для підготовки майбутніх учителів англійської мови до виконання ролі суб'єктів діалогу культур і культурних посередників в ситуаціях міжкультурного спілкування [14, с. 67].

Серед методичних принципів формування ЛСКК на заняттях із практики усного і писемного мовлення визначаємо провідними принцип інтерактивності, контрастивності, автентичності навчальних матеріалів, професійної спрямованості іншомовного навчального спілкування, взаємопов'язаного комунікативного та лінгвосоціокультурного розвитку особистості студента, поетапного формування ЛСКК.

Принцип інтерактивності забезпечує встановлення діалогу студента з автором країнознавчого тексту або аудіоповідомлення, під час якого студент створює свій інваріантний зміст тексту, що може бути представлений у

вигляді усного чи письмового мовленнєвого продукту за умов інтеграції інших видів мовленнєвої діяльності. На думку Ю. В. Британ, методична реалізація цього принципу відбувається за умов організації вчителем процесу читання або ж аудіювання таким чином, що спільна діяльність студентів (в парах, мікрогрупах) зумовлює розв'язання поставлених проблемних завдань, що прискорить і урізноманітнить процес читання/аудіювання, а результат може бути представлений у вигляді усного чи письмового мовленнєвого продукту (обговорення, складання конспекту, участь у проекті тощо) [3, с. 38].

Принцип урахування рідної мови, за словником методичних термінів, може бути зреалізованим у межах двох підходів: перший підхід є латентним, тобто відбувається прихована опора на рідну мову, матеріал подається таким чином, що запобігає інтерференції культурних явищ, за іншим варіантом відбувається свідоме зіставлення особливостей рідної та іноземної мови та культури [9, с. 219]. *Принцип контрастивності рідної та іноземної мов і культур* при формуванні ЛСКК ґрунтується на принципі діалогу україномовної та англійської культур на основі їх зіставлення. В результаті сприйняття та особистої оцінки культурних відмінностей в майбутніх учителів англійської мови формуватиметься глибоке розуміння як рідної, так і іноземної культури. Такий підхід дасть змогу попередити неадекватне перенесення інформації про ЛСКК реалії рідної країни на ЛСКК дійсність іноземної країни, що, за умов відсутності іноземного середовища, відбувається через призму концептуальної картини світу, сформованої під час оволодіння рідною культурою та мовою. О. В. Бирюк стверджує, що об'єктом засвоєння на заняттях із іноземної мови виступає ЛСКК та лінгвістична та екстралінгвістична інформація, яка частково чи повністю не збігається з ЛСКК дійсністю рідної культури, адже студенти пізнають англійську дійсність через відповідну іноземну мову, яка і виступає будівельним матеріалом вторинної картини світу [1, с. 28]. Т. В. Починок наголошує на важливості знаходити як різні специфічні риси обох культур, так і універсальні характеристики, що об'єднують культури, та є основою міжкультурного взаєморозуміння [12, с. 10].

Принцип автентичності навчальних матеріалів пов'язаний з необхідністю відбору та використання автентичних країнознавчих текстів та аудіоповідомлень для читання чи аудіювання на заняттях із практики усного і писемного мовлення. Ці тексти є реальним продуктом мовленнєвої діяльності носіїв мови, вони не адаптовані до потреб студентів [9, с. 25] та мають високий ЛСКК потенціал (художні тексти, особливо нариси про подорожі носіїв іноземної мови до англomовних країн або іноземців до України, газети, журнали, прагматичні тексти (оголошення, буклети, реклами, білети), тексти та аудіоповідомлення з Інтернет-джерел (подкасти, автентичні сайти, що містять країнознавчу інформацію, блоги, чати, електронні довідники тощо), що створює умови для одержання практично необмеженого обсягу країнознавчої інформації. У визначенні автентичності тексту необхідно враховувати певні його характеристики, а саме: інформаційну автентичність (читання/прослуховування текстів має викликати природний інтерес), культурологічну автентичність (тексти/аудіоповідомлення повинні відображати культурні реалії країни, мова якої вивчається), ситуативну автентичність (в автентичних текстах має зберігатися автентичність жанрових ознак та персонажів), автентичність презентації тексту (фотографії, ілюстрації, цитати тощо), що сприяє кращому забезпеченню учня країнознавчою інформацією [8, с. 219].

Принцип професійної спрямованості іноземного навчального спілкування у навчанні читання та аудіювання англomовних країнознавчих текстів знаходить вираження в урахуванні інтересів студентів, які обрали навчання у закладах вищої освіти. Цей принцип реалізується шляхом філологізації змісту навчання англійської мови, а саме: добору навчальних матеріалів для занять із практичного курсу англійської мови, демонстрації майбутнім учителям англійської мови прийомів і технологій пошуку потрібної країнознавчої інформації в джерелах автентичного походження, зокрема в мережі Інтернет, тобто залученні до професійно орієнтованої пошукової діяльності. Погоджуємося з точкою зору Ю. В. Британ і вважаємо, що запропоновані комунікативні ситуації мають відображати реальне спілкування майбутніх учителів англійської мови на професійно орієнтовані теми [3, с. 38].

Принцип взаємопов'язаного комунікативного та соціокультурного розвитку особистості студента передбачає, що результатом формування ЛСКК у читанні та аудіюванні країнознавчих текстів є здатність та готовність до міжкультурної комунікації та розвиток ЛСКК здібностей (спостережливість, неупередженість, емпатія, комунікативна гнучкість, які необхідно розвивати) та якостей студентів (ЛСКК ввічливість, толерантність та чутливість). Т. В. Починок вбачає реалізацію, запропонованого нею принципу в наявності завдань поліфункціонального характеру, що спрямовані як на оволодіння культурою іншомовного спілкування, так ЛСКК розвиток особистості студента [12, с. 9]. Для досягнення цієї мети в процесі формування ЛСКК у читанні та аудіюванні на заняттях із практичного курсу англійської мови відбувається відтворення основних характеристик, властивих опосередкованому спілкуванню. На думку О. В. Бирюк, методичній інтерпретації підлягають такі характеристики опосередкованої комунікації, як: вмотивованість, ситуативність, активність та цілеспрямованість [1, с. 26], якщо розглядати комунікативну потребу в цікавій, актуальній країнознавчій інформації як джерело опосередкованого спілкування.

Принцип поетапного формування ЛСКК передбачає орієнтаційний та виконавчий етапи цього процесу. Орієнтаційний етап починається з аналізу інформації країнознавчого тексту, з вилучення культурологічної інформації, що представлена «ціннісними капсулами», в яких міститься інформація про особливості сприйняття та розуміння іншомовної культурної дійсності, а також національних ціннісних орієнтацій, що представлені в іншомовній культурі. На виконавчому етапі студенти реалізують свої ЛСК знання у міжкультурній взаємодії, застосовуючи свої ЛСКК здібності та якості [12, с. 9-10].

Враховуючи специфіку наших наукових інтересів, розглянуті загальнометодичні принципи необхідно доповнити *спеціальними методичними принципами*, що відображають закономірності навчання читання та аудіювання як видів мовленнєвої діяльності. У дослідженні ми будемо дотримуватись спеціальних методичних принципів навчання

читання, розроблених С. К. Фоломкіною [18, с. 33-40]. Згідно з першим принципом, ми будемо розглядати процес формування ЛСКК у читанні та аудіюванні на заняттях із практики усного та писемного мовлення як *навчання мовленнєвої діяльності*. Реалізації цього положення сприяє використання автентичних англомовних країнознавчих текстів/аудіоповідомлень як навчального матеріалу, наявність комунікативного завдання в інструкції до вправи, що забезпечує вмотивованість, цілеспрямованість студентів при читанні та аудіюванні, спрямованість контролю на перевірку розуміння ЛСК змісту країнознавчих текстів та аудіоповідомлень [1, с. 28].

Відповідно до другого принципу, навчання читання та аудіювання ЛСКК текстів/аудіоповідомлень є *пізнавальним процесом*. Пізнавальна діяльність студентів забезпечується наявністю цікавої актуальної країнознавчої інформації в текстах для читання та аудіювання. За наступним принципом, навчання читання та аудіювання має передбачати не лише рецептивну, а й репродуктивну або продуктивну діяльність студентів на мовному та смислових рівнях. О. В. Бирюк вважає, що врахування цього принципу передбачає цілеспрямоване формування лінгвокраїнознавчих навичок прогнозування ЛСКК лексичного наповнення тексту та структурно-орієнтовного вміння прогнозувати його ЛСКК зміст [1, с. 28]. Відповідно до спеціальних принципів навчання, читання та аудіювання країнознавчих текстів розглядається нами як мовленнєва діяльність, що має характеристики пізнавальної діяльності з охопленням рецептивної, репродуктивної та продуктивної діяльності майбутніх учителів англійської мови, і передбачає перенесення прийомів смислової обробки інформації, якими володіє студент у читанні рідною мовою.

Зазначимо, що у методичних джерелах немає одностайної думки щодо етапів формування ЛСКК. Ми підтримуємо думку, що, оскільки ЛСКК є складником іншомовної комунікативної компетентності, а отже, кожної мовленнєвої і мовної компетентності, то вона формується інтегровано і комплексно з формуванням цих компетентностей [6, с. 434]. Це означає, що ЛСКК формується інтегровано з компетентністю у читанні та аудіюванні, яка трактується як «здатність читати/прослуховувати автентичні тексти різних

жанрів і видів із різним рівнем розуміння змісту в умовах опосередкованого спілкування» [6, с. 370].

У методичних джерелах виокремлюються дотекстовий, текстовий, післятекстовий етапи читання/аудіювання [6, с. 383]. Відповідно до тверджень, зазначених вище, ЛСКК формується інтегровано з компетентністю у читанні/аудіюванні. Поділяємо думку М. Б. Нацюк і вважаємо, що етапи читання/слухання тексту можуть бути й етапами формування ЛСКК. Отже, формування ЛСКК у читанні та аудіюванні відбувається упродовж трьох етапів: дотекстового, текстового, післятекстового.

На кожному з цих етапів формуються соціокультурні, соціолінгвістичні, соціальні знання, навички, вміння та психологічний компонент ставлення. Оскільки формування вмінь проходить три етапи: формування навичок, вдосконалення навичок, розвиток вмінь, вважаємо, що формування соціокультурних, соціолінгвістичних, соціальних вмінь доцільне на післятекстовому етапі на основі відповідних знань та навичок, сформованих на перших двох етапах.

На дотекстовому етапі читання/аудіювання аналізуються мовні і смислові труднощі тексту; здійснюється введення у проблему [6, с. 383]. На дотекстовому етапі формування ЛСКК створюється образ іншомовної дійсності за допомогою фонових знань, здійснюється підготовка до опосередкованого міжкультурного спілкування. Наприклад, на дотекстовому етапі вивчення теми, передбаченої програмою, можливо розвивати такі види компетентностей:

- соціокультурна компетентність – сформувати фонові знання про особливості життя країни, мова якої вивчається (відповідно до конкретної теми); надати теоретичну інформацію про культуру цієї країни;

- соціолінгвістична компетентність – пояснити основні формальні ознаки національномаркованої лексики, семантизувати національно-марковану лексику, яка наявна у конкретному тексті;

- соціальна компетентність – сформувати фонові знання про особливості міжкультурної комунікації та її бар'єри.

На текстовому етапі формується комунікативне завдання, що орієнтує студентів на цілеспрямоване й свідоме

розуміння інформації [6, с. 383], і передбачає читання текстів самостійно студентами поза аудиторією. Метою текстового етапу загалом є розуміння художнього твору, продовження формування навичок. Ця мета конкретизується в таких цілях:

- соціокультурна компетентність – навчити визначати соціокультурну інформацію в тексті, розуміти цінності, переконання в контексті оповідань;

- соціолінгвістична компетентність – навчити визначати і співвідносити зі змістом твору національно-марковану лексику;

- соціальна компетентність – навчити визначати соціальні явища культури країни, мова якої вивчається, у творі і бачити їх вплив на події в ньому.

Процес читання або ж аудіювання завершується післятекстовим етапом, під час якого контролюється розуміння тексту, аналізується зміст прочитанного/почутого і смислова переробка інформації тексту [6, с. 383]. Конкретизуємо цілі післятекстового етапу у формуванні ЛСКК:

- соціокультурна компетентність – навчити аналізувати події твору з позицій двох культур, усвідомлювати особливості культури іншої країни; помічати її вплив на події в художньому творі, порівнювати явища рідної та іншомовної культур, використовувати соціокультурну інформацію у власних висловлюваннях;

- соціолінгвістична компетентність – навчити зіставляти національно-марковану лексику з контекстом художнього твору, використовувати її у висловлюваннях відповідно до норм і ситуацій спілкування;

- соціальна компетентність – навчити використовувати соціальну інформацію для міжкультурного спілкування, усвідомлювати бар'єри міжкультурного спілкування, вміння справлятися з ними.

Традиційно визначають три обов'язкові компоненти вправи: завдання, де конкретизується, що виконувати у вправі; виконання завдання, що передбачає власне дії; контроль виконання завдання, що означає перевірку дій. До компонента вправи «завдання» ставляться такі вимоги, як: вмотивованість, новизна, культурологічна спрямованість [16, с. 3]. Згідно з принципом домінування проблемних завдань, складених

В. В. Сафоною для спільного вивчення мови і культури [15, с. 342], ми пропонуємо додаткову вимогу – проблемність завдань. Проблемність визначається як специфічна проблемно-комунікативна форма навчальної діяльності студентів, що дає змогу поєднати комунікативну практику з пізнавальною і ціннісно-орієнтаційною діяльністю [15, с. 342].

Для формування ЛСКК доцільно виконувати такі проблемно-пошукові завдання:

- дослідні проекти (наприклад, різницю між лейбористською та консервативною партіями);
- творчі проекти (написати лист з описом життя у Великій Британії);
- рольові та ігрові проекти (наприклад, драматизація художнього твору);
- інформаційні проекти (наприклад, про регіони Великої Британії);
- практично-орієнтовані проекти (наприклад, формулювання порад поведінки в іншомовній культурі).

Вимогами до компонента «виконання вправи» є ступінь керованості мовленнєвими діями тих, хто навчається, форми організації вправи, опори, потрібні для її виконання [16, с. 4]. Компонент вправи «контроль вправи» передбачає пояснення об'єкта, способів та форм контролю.

Перейдемо до обґрунтування типології вправ, які доцільно використовувати у формуванні ЛСКК. Типологія вправ визначає внутрішній механізм функціонування системи і підсистем, де вправи класифікуються на основі багатьох ознак [2, с. 146]. Наша типологія вправ для формування ЛСКК опирається на типологію Н. К. Скляренко, критерії якої певною мірою корелюють із вимогами до вправ, розглянутих вище. Вимоги до вправ визначають обов'язкові характеристики вправ.

Так, вправи для формування ЛСКК повинні бути вмотивованими, культурологічно спрямованими, проблемними, з новизною, визначеним ступенем керованості мовленнєвими діями, поясненням опор, форм роботи, способів, об'єкта та форм контролю. Критерії до вправ визначають основи для характеристики вправи. За критерієм вмотивованості, виокремлюють вмотивовані та невмотивовані

вправи [17, с. 9]. Для формування ЛСКК у студентів мовного профілю добирають лише вмотивовані вправи, що мають розвивати дослідницький інтерес, спричиняти бажання проникати в суть культурних явищ.

Критерій комунікативності зумовлює поділ вправ на комунікативні, умовнокомунікативні, некомунікативні [17, с. 9-10]. У запропонованій нами системі вправ для формування ЛСКК переважають умовно-комунікативні вправи та комунікативні, а некомунікативні вправи (мовні) спрямовані на засвоєння безеквівалентної та фонової лексики поза текстом і, відповідно, поза ситуацією опосередкованого спілкування. За критерієм приймання чи передавання інформації, виокремлюють рецептивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, продуктивні вправи [17, с. 9-10]. Оскільки наше дослідження зосереджується здебільшого на формуванні ЛСКК у читанні, який є рецептивним видом мовленнєвої діяльності, то в системі вправ для формування ЛСКК значне місце займають рецептивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-репродуктивно-продуктивні, рецептивно-продуктивні вправи.

Рецептивні вправи передбачають розпізнавання, виділення ЛСКК у творах. Рецептивно-репродуктивні вправи скеровані на репродукцію, класифікацію та структурування отриманої з текстів лінгвосоціокультурної інформації, тобто це вправи на заповнення таблиць, соціограм. Рецептивно-репродуктивно-продуктивні та рецептивно-продуктивні вправи мають на меті творче використання лінгвосоціокультурної інформації з текстів у власних висловлюваннях при складанні діалогів, монологів, виконанні рольових ігор, написанні характеристик, листів, порівняльному аналізі, виконанні проектів та інших пошукових завдань.

За критерієм наявності опор, виокремлюють вправи без опор, зі спеціально створеними опорами, з природними опорами. Опори поділяються на природні (ті, які використовуються в реальному процесі комунікації – театральні афіші, карти, схеми, слайди, графіки руху транспорту) і такі, що спеціально створені з навчальною метою [16, с. 5]. Для вправ, спрямованих на формування ЛСКК у читанні художньої літератури, основною опорою є текст, з

якого студенти отримують лінгвосоціокультурну інформацію для її подальшого використання. Також важлива наявність інших природних опор, оскільки вони є артефактами іншомовної культури, беззаперечними фактами з життя культури, мова якої вивчається.

У випадку спеціально створених опор важливими є коментарі, в яких пояснюються незнайомі реалії, власні назви тощо та «словник на полях», що допомагає студентам читати й розуміти твори з великою кількістю незнайомих слів [16, с. 5]. Також для частково керованих вправ використовуються підстановчі таблиці, список власних назв, пам'ятки. Використання пам'яток для формування ЛСКК дає можливість студентам ознайомлюватися з теоретичним матеріалом, скеровує їхні дії на правильне виконання завдання. За способом взаємодії, виокремлюють вправи, що виконуються в парах, в групах, командах, усією групою, індивідуальні, фронтальні [17, с. 9-10]. Н. Ф. Бориско називає такі форми організації вправи (навчальної взаємодії):

- групові – одночасна єдина чи диференційована робота в парах, трійках, підгрупах по чотири студенти, двох підгрупах (командах), «конвеєр» (кожен з кожним), «натовп» (всі з усіма);

- індивідуально-групові – робота в режимах студент пара, студент-трійка, студент-четвірка, студент-підгрупа, студент-група, викладач-пара, викладач-трійка, викладач-четвірка, викладач-підгрупа, викладач-група;

- індивідуальні – робота в режимі викладач-студент чи одночасна індивідуальна робота всіх студентів [2, с. 141].

За способом контролю, визначають безпосередній, відстрочений, тотальний, вибірковий контроль, самоконтроль з ключами, взаємоконтроль [17, с. 9-10].

Опираючись на визначені нами компоненти ЛСКК (соціокультурна, соціолінгвістична, соціальна компетентності), до системи вправ для формування ЛСКК ми відносимо три підсистеми вправ:

- 1) підсистема вправ для формування соціокультурної компетентності;

- 2) підсистема вправ для формування соціолінгвістичної компетентності;

3) підсистема вправ для формування соціальної компетентності.

Підсистема вправ, відповідно, складається з комплексу вправ, спрямованих на формування окремих соціокультурних, соціолінгвістичних, соціальних знань, навичок і вмінь. Вважаємо за доцільне розкрити суть вищезазначених знань, умінь та навичок.

Соціокультурні знання – це знання про країну і культуру виучуваної іноземної мови та її носіїв:

- історико-культурного фону (про становлення і розвиток етносу і країни, основні історичні події, географію і клімат тощо);

- соціокультурного фону (про суспільство, органи влади й управління, права, свободи та обов'язки громадян, економіку і соціальний устрій країни, її науку, культуру, мистецтво, освіту, релігію тощо);

- етнокультурного фону (про національний стиль життя, духовні цінності, свята, звичаї і традиції, фольклор, особливості менталітету, кухню тощо);

- семіотичного типу (про прийняті у країні символи, піктограми, значки тощо).

Соціолінгвістичні знання – це знання мовних і мовленнєвих засобів із національно-культурною специфікою різних рівнів:

- країнознавчої безеквівалентної та фонової лексики;
- сталих виразів, ідіом і кліше;
- лінгвістичних маркерів соціальних стосунків і ситуацій;

- фразеологізмів, афоризмів, прислів'їв та приказок;
- фонетичних і граматичних засобів спілкування.

Соціальні знання – це знання культурно-специфічних правил і норм спілкування; стандартизованих моделей комунікативної поведінки; паравербальних і невербальних засобів спілкування.

Соціокультурні навички та уміння передбачають використання лінгвосоціокультурних знань для розуміння та адекватної інтерпретації автентичних усних і письмових повідомлень.

Соціолінгвістичні навички та уміння – це розуміння лексичних одиниць із соціокультурним компонентом в аудіюванні або читанні.

Соціальні навички та уміння передбачають використання лінгвосоціокультурних знань в аудіюванні та читанні текстів краєзнавчого характеру.

Таким чином, система вправ для формування ЛСКК передбачає:

- вправи на формування соціокультурних знань;
- вправи на формування соціокультурних навичок;
- вправи на формування соціокультурних умінь;
- вправи на формування соціолінгвістичних знань;
- вправи на формування соціолінгвістичних навичок;
- вправи на формування соціолінгвістичних умінь;
- вправи на формування соціальних знань;
- вправи на формування соціальних навичок;
- вправи на формування соціальних умінь.

На дотекстовому етапі виконуються вправи для формування соціокультурних, соціолінгвістичних, соціальних знань та навичок. За критерієм комунікативності, ці вправи можуть бути некомунікативними, спрямованими на активізацію національно-маркованої лексики, умовно-комунікативні та комунікативні. За іншими критеріями використовуються: вмотивовані вправи; вправи з психологічним компонентом ставлення; рецептивно-репродуктивні, рецептивнопродуктивні та продуктивні вправи; вправи з опорами; вправи, які виконуються в парах, групах, командах, фронтальні, індивідуальні; вправи з безпосереднім контролем з боку викладача, взаємоконтролем та самоконтролем.

Наведемо приклади вправ для формування знань та навичок на дотекстовому етапі.

Вправа 1. Мета: сформувати соціокультурні знання (фонові знання про освіту у Великій Британії).

Оповідання «A Shocking Accident» Г. Гріна.

Характеристика вправи: вмотивована, умовно-комунікативна, рецептивно-продуктивна, з психологічним компонентом ставлення (визначення ставлення до британської освіти), з опорою (таблиця етапів освіти, віку учнів та типів шкіл), групова (по 3-4 студенти), самоконтроль.

Інструкція: *As future teachers you have to be competent and knowledgeable about system of British education. Match the*

education stages with the ages and types of schools. Choose one stage and tell the students about it. Define your own attitude to British education.

Primary School	11–17	Infant School, Junior School, Primary School
Secondary School	16–18	Bachelor's degree, Master's degree
Six Form	5–11	Selective, Comprehensive, Secondary Modern
Higher education	after 18	Lower Sixth, Upper Sixth

На текстовому етапі виконуються вправи для формування соціокультурних, соціолінгвістичних, соціальних знань та навичок. За типом це – умовно-комунікативні вправи; вмотивовані; вправи з психологічним компонентом ставлення; рецептивні; вправи з опорами; вправи, які виконуються індивідуально; вправи з відстроченим контролем з боку викладача або самоконтролем.

Наведемо приклад вправи для формування навички на текстовому етапі. *Вправа 2. Мета:* сформувати соціальну навичку (навичка знаходити підтвердження / спростування стереотипів у художніх творах).

Оповідання «Horrors of the Roads» Ф. Велдон.

Характеристика вправи: вмотивована, комунікативна, рецептивно-продуктивна, з психологічним компонентом ставлення (з'ясування природи стереотипів), з опорою (текст), індивідуальна, вибіркового контролю з боку викладача.

Інструкція: *Find in the text stereotypes about Britain and the British. Put them down and analyse their nature: what they concern, why they appear, how they help. How do you know that they are stereotypes? Do you have the same stereotypes about the British or do you think they are typical? What stereotypes may the British have about the Ukrainians?*

На післятекстовому етапі студенти виконують вправи усіх видів для засвоєння соціокультурних, соціолінгвістичних, соціальних знань і розвитку навичок і вмінь. Ці вправи характеризуються як умовно-комунікативні та комунікативні; вмотивовані; вправи з психологічним компонентом ставлення; рецептивно-репродуктивно-продуктивні, рецептивно-продук-

тивні, продуктивні вправи; вправи з природними опорами; вправи, які виконуються в парах, групах, командах або індивідуально; з вибіркоvim контролем з боку викладача і взаємоконтролем.

Наведемо приклади вправ для формування соціокультурних, соціолінгвістичних, соціальних умінь на післятекстовому етапі.

Вправа 3. Мета: сформувати соціокультурне уміння (уміння аналізувати художній твір з позицій британської та рідної культур).

Оповідання «Blind Love» В. С. Прітчетта.

Характеристика вправи: вмотивована, комунікативна, рецептивно-продуктивна, з психологічним компонентом ставлення, з опорою (завдання для команд, текст), командна (із 4-5 студентів), взаємоконтроль та відстрочений контроль із боку викладача.

Інструкція: *It is important to be able to view the situation from different cultural points of view. Divide into three teams. Each team will analyze one episode from the story "Blind Love". Your analysis should include the following issues:*

- *values expressed in the episode;*
- *norms of behaviour;*
- *beliefs expressed in the episode;*
- *comparison with the Ukrainian culture;*
- *your own attitude to these cultural peculiarities.*

Team 1. Discuss the situation when a wife leaves a blind man. Find the reason for it in the cultural background. Do you approve of the action? Do you understand it? Analyze it from different cultural points of view.
Team 2. Discuss the situation of touching somebody's face. Is it acceptable to touch somebody's face in British culture? In Ukraine? Think why it is so. What are the cases when face touching is possible in both cultures?
Team 3. Discuss the situations of how Mr. Armitage is perceived by the villagers. Why is he respected? Is it connected with his personal characteristics, wealth, blindness? How are disabled people treated in Ukraine? What is the attitude to them in both cultures?

Вправа 4. Мета: сформувати соціальне уміння (уміння діяти як мовна особистість у ролі медіатора культур).

Оповідання «Tell Me Who to Kill» В. Найпола.

Характеристика вправи: вмотивована, комунікативна, продуктивна, з психологічним компонентом ставлення (розвиток рис мовної особистості у ролі медіатора культур), з опорою індивідуальна, вибірковий контроль із боку викладача.

Інструкція: *As a future intercultural mediator you should be able not only to speak interculturally yourself but to teach others to do this. You are a professional cultural adviser and your task is to give some advice to the main character of the story "Tell Me Who to Kill". Define the stage of the main character's cultural development according to the table. Follow the suggested plan while presenting your ideas.*

Explain the reason for Indian man's failure to live in Britain:

- contacts he had in Great Britain;
- stereotypes he held about British;
- stereotypes which prevented him to live in British society;
- his psychological state;
- his ignorance about British culture;
- the stages of culture perception he had passed. Change his

attitude to Great Britain and the British;

- explain his culturally determined perception;
- show how he could have acted in the situations from the

story;

- explain why the Englishmen did what they did;
- show positive features of the British.

Для формування ЛСКК доцільно використовувати когнітивно-культурологічні вправи, тобто завдання і вправи на виконання різних розумових операцій (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, асоціації); на визначення лексичних одиниць, граматичних явищ, реплік і питань, що віддзеркалюють національно-культурну специфіку та представляють фонові знання, реалії країни, вивчаються правила мовної поведінки, доречність або недоречність їх вживання в даному культурно-мовленнєвому середовищі.

При оцінюванні рівня сформованості лінгвокраїнознавчого компонента СКК користуємося критеріями для оцінки набутих соціокультурних знань,

сформованих лінгвокраїнознавчих навичок і вмінь. Так, для оцінювання соціокультурних знань запропоновано критерій *соціокультурної обізнаності*. За цим критерієм оцінюється рівень знань студентів із певної теми соціокультурного характеру, якими вони оволоділи при читанні або аудіюванні спеціально відібраних англомовних текстів.

Рівень сформованості лінгвокраїнознавчих навичок вимірюється за критеріями *«правильність локалізування лексичних одиниць (ЛО) з національно-культурною семантикою»* та *«точність їх розуміння»*. Критерій *правильності локалізування ЛО з національно-культурною семантикою* передбачає оцінювання навички розпізнавати слова-реалії, фонову й конотативну лексику, фразеологізми, мовні афоризми при читанні та аудіюванні англомовних текстів. Критерій *точність розуміння ЛО* дозволяє оцінити, наскільки студенти адекватно розуміють семантику національно маркованих ЛО в контексті речення.

Рівень сформованості лінгвокраїнознавчих умінь ми пропонуємо оцінювати за такими критеріями, як *ступінь повноти розуміння, ступінь глибини розуміння та змістовність характеристики соціокультурного портрету*. Критерій *«ступінь повноти розуміння»* передбачає оцінювання здатності студентів розуміти соціокультурну змістовно-фактуальну інформацію (соціокультурні факти), що містить текст. За критерієм *«ступінь глибини розуміння»*, ми оцінюємо здатність студентів розуміти соціокультурну змістовно-концептуальну інформацію (соціальну оцінку фактів) текстів.

Рівень сформованості вмінь створювати соціокультурний портрет англомовних країн і народів вимірюється за критерієм *«змістовність характеристики соціокультурного портрету»*, який має на меті якісний аналіз та оцінку характеристик(и) англомовних народів і країн, визначених студентами при читанні або аудіюванні англомовного тексту. Цей критерій дозволяє нам оцінити, чи є визначені студентами характеристики складниками соціокультурного портрету, чи відображають вони або особливості національного характеру англомовних народів, або риси сучасного англомовного суспільства чи окремого аспекту його суспільного життя.

Розглянемо процедуру нарахування балів за визначеними критеріями при оцінюванні рівня сформованості складників досліджуваної компетентності. Максимальна сума балів, яку може отримати кожен студент за всіма критеріями, складає 100 балів. Розподіляючи кількість балів за кожним критерієм, ми керувалися ступенем його значущості для досягнення цілей формування досліджуваної компетентності. Визначаючи кількість балів за критеріями в межах лінгвокраїнознавчого компонентів СКК, перевага віддається критеріям оцінювання відповідних умінь, оскільки вони є кінцевим результатом у формуванні вказаної компетентності.

Представимо шкалу оцінки рівня знань, навичок і вмінь при формуванні у майбутніх учителів ЛСКК у процесі навчання читання та аудіювання англомовних текстів краєзнавчого спрямування (Таблиця 1)

Таблиця 1.

**Шкала оцінки рівня сформованості
лінгвосоціокультурної компетентності при читанні та
аудіюванні англомовних текстів краєзнавчого характеру**

Критерії	Показники	Максимальна кількість балів
<i>Лінгвокраїнознавчий компонент СКК</i>		
<i>Соціокультурні знання</i>		
1. Соціокультурна обізнаність	Набуття соціокультурних знань	12
<i>Лінгвокраїнознавчі навички</i>		
2. Ступінь локалізування лексичних одиниць	Повна локалізація національно-маркованих лексичних одиниць	16
3. Точність розуміння лексичних одиниць	Точне розуміння семантики національно-маркованих лексичних одиниць	16

<i>Лінгвокраїнознавчі вміння</i>		
4. Ступінь повноти розуміння	Розуміння всіх соціокультурних фактів, які містить текст	18
5. Ступінь глибини розуміння	Адекватне розуміння соціальної оцінки соціокультурних фактів	18
6. Змістовність характеристики соціокультурного портрету	Відображення рис соціокультурного портрету англомовних народів і країн	20

Таким чином, застосовуючи на практиці вказані технології та вправи, викладач через вивчення культури навчає студентів мові, тобто формує лінгвосоціокультурну компетентність. Як вже було зазначено вище, не володіючи країнознавчими, лінгвістичними, соціокультурними знаннями майбутній учитель англійської мови не зможе уявити повної і реальної картини іншої національної спільноти, зрозуміти сучасні проблеми іншого народу. В процесі навчання за означеними технологіями та вправами студенти пізнають світ за допомогою мислення в певному культурному середовищі й користуються мовою для вираження своїх думок, емоцій, сприйняття. Отже, формуючи ЛСКК, доречно творчо поєднувати різні засоби і принципи, використовувати різні види вправ, і зосереджувати увагу на різних видах мовленнєвої діяльності.

Отже, проведене дослідження дає підстави для надання таких методичних рекомендацій щодо формування лінгвосоціокультурної компетентності в студентів з лінгвістичною спеціалізацією, а саме:

1. Ефективною умовою формування ЛСКК є правильно підібрані засоби навчання. Так, на нашу думку, ефективним способом розвитку мовленнєвих навичок читання та аудіювання є використання інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема подкастів, та текстів краєзнавчого характеру;

2. Успіх вивчення іноземної мови загалом та формування ЛСКК зокрема значною мірою залежить від принципів навчання, згідно з якими відбувається управління освітнім процесом. Ми рекомендуємо керуватися загальнодидактичними, загальнометодичними та спеціальнометодичними принципами формування у майбутніх учителів англійської мови ЛСКК в анломовному читанні та аудіюванні (принцип взаємопов'язаного навчання мови і культури, принцип міжпредметної координації та принцип міжкультурної взаємодії, принцип інтерактивності, контрастивності, автентичності навчальних матеріалів, професійної спрямованості іншомовного навчального спілкування, взаємопов'язаного комунікативного та лінгвосоціокультурного розвитку особистості студента, поетапного формування ЛСКК).

3. Формування ЛСКК у читанні та аудіюванні когнструктивно проводити в три етапи: дотекстовий, текстовий та післятекстовий.

4. Для формування ЛСКК корисно залучати студентів до виконання проблемно-пошукових завдань;

5. Вправи для формування ЛСКК повинні бути вмотивованими, культурологічно спрямованими, проблемними, з новизною, визначеним ступенем керованості мовленнєвими діями, поясненням опор, форм роботи, способів, об'єкта та форм контролю; комунікативні, умовно-комунікативні, некомунікативні; рецептивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-репродуктивно-продуктивні, рецептивно-продуктивні вправи.

Список використаних джерел

1. Бирюк О. В. Методичні передумови формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів при навчанні читання іншомовних текстів читання / О. В. Бирюк // Вісник ЧДПУ імені Т. Г. Шевченка. Серія «Педагогічні науки». – Чернівці : ЧДПУ, 2007. – Вип. 48. – С. 26–30.

2. Бориско Н. Ф. Теоретические основы создания учебно-методических комплексов для языковой межкультурной подготовки учителей иностранных языков (на материале интенсивного обучения немецкому языку) : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Н. Ф. Бориско. – К., 2000. – 508 с.

3. Британ Ю. В. Формування професійно орієнтованої читацької компетенції у майбутніх викладачів англійської мови засобами інтернет-ресурсів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ю. В. Британ – К., 2014. – 206 с.

4. Конышева А. В. Игровой метод в обучении иностранному языку / А. В. Конышева. – СПб. : КАРО; Мн. : Четыре четверти, 2008. – 192 с.

5. Лаврентьева Н. Б. Педагогические технологии: технология ученого проектирования в системе профессионального образования / Н. Б. Лаврентьева. – Барнаул : АлтГТУ, 2003. – 119 с.

6. Методика навчання іноземних мов і культур: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / [Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін.]; за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.

7. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : Курс лекцій : [навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр»] / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2011. – 344 с.

8. Навчання іноземної мови в умовах інформатизації шкільної освіти: [Колективна монографія] // Коваль Т. І., Асоянц П. Г., Городнича Л. В., Кочубей Н. П., Кужель О. М., Плотніков Є. О. / Заг ред. : Коваль Т. І. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2014. – 284 с.

9. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика преподавания языков) / [сост. Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин]. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

10. Осадча Н. В. Принципи формування лінгвосоціокультурної компетентності у читанні старшокласників на уроках Країнознавства / Н. В. Осадча // Вісник КНЛУ. Серія «Педагогіка та психологія». – Київ : КНЛУ, 2015. – Вип. 24. – С. 117-125

11. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – М. : Русский язык. Курск, 2010. – 568 с.

12. Починок Т. В. Формирование у студентов языкового вуза социокультурной компетенции: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» / Т. В. Починок. – Гомель, 2012. – 25 с.

13. Програма з англійської мови для університетів/інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект [колектив авторів: С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Галовач та ін.]. – Вінниця, «Нова книга», 2001. – 246 с.

14. Сафонова В. В. Методика обучения иностранным языкам. Языковая педагогика в схемах и таблицах. Тема: Социокультурные аспекты современного языкового образования / В. В. Сафонова // Методические тетради. – 3-е изд. – М. : Еврошкола, 2008. – 80 с.

15. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / В. В. Сафонова. – М., 1992. – 672 с.

16. Склярєнко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок та вмій / Н. К. Склярєнко // Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 3-9.

17. Склярєнко Н. К. Типологія вправ в інтенсивному навчанні іноземних мов / Н. К. Склярєнко // Гуманістичні аспекти лінгвістичних досліджень і методики викладання іноземних мов: зб. наук. праць. – К. : КДПІМ, 1992. – С. 9-14.

18. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе : [Учеб.метод. пособие для вузов]. / С. К. Фоломкина – М. : Высш. шк., 1987. – 207 с.

19. Фурманова В. П. Организация курса страноведения в системе профессиональной подготовки учителей иностранного языка (немецкий язык) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Фурманова Валентина Павловна – М., 1984. – 173 с.

20. Черниш В. В. Методика формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англомовної компетенції в говорінні : [монографія] / Валентина Василівна Черниш. – К. : Ленвіт, 2013. – 396 с.

2.4. ОПТИМІЗАЦІЯ ФОРМ І МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Наталія Кадикова, Олена Петренко-Азді

Зазначимо, що сучасна система освіти у галузі іноземних мов будується в рамках особистісно-орієнтованої парадигми. Пріоритет особистісно-орієнтованої парадигми мовної освітньої системи ставить у центр навчання не викладання, а пізнавальну діяльність того, хто навчається, отже мають враховуватись його індивідуальні можливості розвитку, творчі та рефлексивні здібності. За таких концептуальних поглядів на процес навчання іноземних мов, основне завдання викладача полягає в тому, щоб організувати продуктивну навчальну діяльність студентів, яка є певним типом самостійної творчої навчально-пізнавальної діяльності. Ця діяльність забезпечує студентові реалізацію його особистісного когнітивного і творчого потенціалу, дає можливість опанувати стратегії освітньої діяльності, а також набути ефективний самостійний досвід вивчення і використання іноземної мови в різних ситуаціях і умовах самореалізації і саморозвитку.

Такий підхід вимагає «включення» процесу вивчення іноземної мови в автентичну продуктивну (проектну, науково-дослідну) діяльність іноземною мовою, пов'язану з опануванням тими, хто навчається, реального соціокультурного простору. Тут головним стає процес пізнання (навчання), що трактується як індивідуалізований і автономний процес, який вимагає від студента високого ступеня самостійності і активності, а також умінь грамотно працювати з інформацією [8, с. 9].

Сучасне управління вищою школою як одне із своїх завдань розглядає оптимізацію навчального процесу, тобто підвищення ефективності навчальної праці за кожну одиницю часу. Оптимізувати процес навчання – це означає підвищити цілеспрямованість навчання, посилити його мотивацію, інформаційну ємність змісту освіти, активізувати темпи навчальних дій, розвивати рефлексивні навички праці, вибирати цілі, завдання та зміст навчання іноземних мов, а також добирати форми, методи і засоби навчання з

використанням комп'ютерів та інших новітніх інформаційних технічних засобів навчання таким чином, щоб вони максимально враховували загальну мету навчання, закономірності та принципи навчання, особливості студентів та студентського колективу, можливості викладачів і забезпечували б досягнення максимально можливих у конкретних умовах навчальних результатів за мінімально необхідних витратах часу викладачів і студентів [22, с. 6].

Основними напрямками підвищення ефективності освітнього середовища під час навчання іноземної мови є [38, с. 4]:

1) диференційований, індивідуальний підхід до студентів; визначення їх стартового рівня навченості з метою виявлення найбільш серйозних прогалин;

2) використання різних режимів роботи на занятті – індивідуально, в парах, в групах; використання, наприклад, як опори знань, отриманих на заняттях із читання, аудіювання, письма, усного мовлення; застосування завдань із включенням прямого або опосередкованого спілкування з носіями мови, що вивчається;

3) використання автентичних матеріалів; використання впливу реального іншомовного середовища (взаємодії з носіями мови, що вивчається) і створення реальних ситуацій іншомовного спілкування для стимулювання навчальної діяльності студентів, підвищення їхньої мотивації та результативності навчання;

4) вибір адекватних прийомів і технологій навчання; створення психологічного клімату, що сприяє розкриттю особистісних якостей студентів, підвищення їх творчої активності; посилення профорієнтації студентів;

5) активація всіх компонентів освітнього середовища, посилення їх взаємодії.

Особливе місце у розв'язанні цих завдань належить вдосконаленню форм і методів навчання. Без вдосконалення форм і методів неможливо досягти поставленої мети, реалізувати програмовий зміст, наповнити навчання пізнавальною діяльністю.

У сучасній лінгводидактиці вищої школи питання вибору оптимальних форм роботи у вищих навчальних закладах

перебуває в полі зору багатьох науковців. Цій проблемі частково присвячені дослідження Н. Голуб, О. Горошкіної, В. Дороз, І. Дроздової, А. Нікітіної, С. Карамана, Л. Кожуховської, М. Пентилюк, О. Потапенко, Т. Симоненко, Т. Товкайло, Т. Чубань та інших учених.

Дидактика вищої школи представлена різноманітними класифікаціями форм навчання у вищій школі. Так, В. Лозова пропонує поділ на: теоретичні (лекція, семінарське заняття, курсова робота, дипломна робота, консультація, навчальна екскурсія); практичні (лабораторно-практичні заняття, практикуми); комбіновані (педагогічна й виробнича практика); контрольні (колоквіум, залік, іспит) [24, с. 215]. В. Ортинський визначає такі форми: навчальні заняття (лекція, семінар, лабораторне заняття, практичне заняття, індивідуальне заняття, навчальна конференція, консультація, навчальна гра тощо); практична підготовка; самостійна робота; контрольні заходи [30, с. 197]. М. Фіцула до форм навчання відносить також участь студентів у науково-дослідній роботі [43, с. 116].

За результатами студіювання наукових розвідок з теми можемо зазначити, що підготовка студентів, метою якої є їхнє становлення як професіоналів, здатних працювати в оновленій школі, повинна мати цілісний характер і реалізовуватись у відповідних організаційних формах навчання, як складниках педагогічної системи. На нашу думку, процес підготовки майбутніх учителів у закладі вищої освіти має бути організовано відповідно до чотирьох форм навчання:

1) форми, спрямовані переважно на теоретичну підготовку студентів (лекції, семінари, навчальні екскурсії, навчальні конференції, консультації);

2) форми, спрямовані переважно на практичну підготовку студентів (практичні й лабораторні заняття);

3) форми, спрямовані переважно на контроль знань, навичок і вмінь студентів (курсове та дипломне проектування, навчальна практика);

4) самостійна позааудиторна робота.

Спробуємо надати характеристику кожній з груп.

Одним із основних методів викладання і форм організації навчального процесу в закладах вищої освіти є **лекція** – форма заняття, що ґрунтується на основі інформаційно-

монологічного методу й передбачає тривалий системний виклад матеріалу викладачем, продуманого і підготовленого завчасно, із застосуванням способів і прийомів активізації пізнавальної діяльності студентів [34, с. 169]. Лекція має такі дидактичні цілі: повідомлення майбутнім учителям нових знань, систематизація й узагальнення вже накопичених, формування на їх основі поглядів і переконань, розвиток у студентів пізнавальних мотивів і професійних інтересів. Головними вимогами до лекцій, що читаються майбутнім учителям нової школи, ми виділяємо: доступність, науковість, емоційність викладу, єдність форм і змісту, органічний зв'язок з іншими формами організації навчання.

На сучасному етапі в лінгводидактиці ученими запропоновано різноманітні класифікації видів лекцій. Однак найбільш прийнятним для нашого дослідження є поділ лекцій на дві групи:

I. За дидактичними завданнями: вступна, тематична, настановна, оглядова, заключна.

II. За способом викладу навчального матеріалу : проблемна, лекція-візуалізація, бінарна лекція, лекція із заздалегідь запланованими помилками, лекція з аналізом конкретних ситуацій, лекція-прес-конференція тощо.

Однак, за допомогою традиційної лекції навряд чи можна розвинути творчі здібності та навички, хоча, безумовно, за високого рівня підготовленості викладача можна систематизувати та структурувати великий пласт знань студентів [4, с. 3]. У зв'язку з цим, вважаємо за доцільне поряд з традиційною лекцією вводити в процес викладання фахових дисциплін нестандартні форми лекційних занять. Беручи до уваги особливості майбутньої професійної діяльності, пропонуємо використовувати під час підготовки вчителів іноземної мови такі різновиди лекцій, які спрямовані на розкриття творчого потенціалу та розвиток креативних здібностей студентів.

Лекція з елементами проблемного навчання передбачає створення для студентів проблемної ситуації, що сприяє розвитку теоретичного мислення, пізнавального інтересу до навчального курсу, забезпечує професійну мотивацію, корпоративність [27; 30; 42; 43].

А. Алексюк зауважує, що в ході використання проблемного викладу «відбувається стимулювання студента до того, щоб він навчився «бачити» проблему, формулювати предмет пошуку; відокремити відоме від невідомого, проаналізувавши конкретні умови й оцінивши їх, висунути гіпотезу або виробити план рішення; розробити план розв'язання проблеми, самостійно побудувати знайдений доказ; перевірити правильність дій та отриманого результату; реалізувати знайдені докази або просто зробити необхідні висновки» [1, с. 461].

У процесі підготовки проблемної ситуації на лекції, на думку С. Вітвицької, доцільно використовувати такі прийоми: пряма постановка проблеми; проблемна завдання у вигляді питання; ознайомлення аудиторії з інформацією, яка містить суперечність; концентрація уваги студента на той факт, що необхідно пояснити, витлумачити; наголошення фактів, що викликають непорозуміння; наведення наукових доказів; постановка питання, на яке потрібно отримати відповідь [7, с. 171].

Проблемна лекція – це апробація багатоваріантних підходів до розв'язання поставленої проблеми. Вона активізує індивідуальний пошук студентів та дослідницьку діяльність. На перших етапах у групах з високим рівнем пізнавальної діяльності викладач може побудувати лекцію таким чином, що сам ставить проблему і демонструє можливі шляхи її розв'язання. У подальшому можна переходити до частково-пошукових методів, а саме: лектор створює проблемну ситуацію і спонукає студентів до пошуку рішення. Саме так організовується такий вид проблемної лекції, як лекція-брейнстормінг («мозкова атака»).

Проблемна лекція передбачає високу активність студентів й ефективність засвоєння інформації. Це досягається шляхом самостійної роботи студентів під час лекції.

Такий тип лекцій включає два етапи: 1) мозкову атаку; 2) селекцію ідей.

Мозкова атака передбачає генерування ідей без критики, колективне розв'язання проблеми. На дошці записуються всі запропоновані ідеї. Після цього викладач разом із студентами обговорює критерії їх відбору. Ретельно опрацьовується кожна

ідея, кожен варіант розв'язання проблеми, обґрунтовується прийняття чи відкидання ідеї [20, с. 14].

Ефективність засвоєння інформації, здобутої шляхом мозкової атаки, значно вища, ніж тоді, коли її подає викладач. Такі лекції доцільно проводити за темами і проблемами, принциповими для навчальної дисципліни: матеріал, здобутий таким шляхом, не тільки ефективно засвоюється, а й тривалий час зберігається в пам'яті.

Піком проблемного навчання стає використання евристичних методів, тобто викладач, готуючись до лекції, добирає й компонує навчальний матеріал таким чином, щоб студенти самостійно виокремили з нього проблему і на практичному занятті продемонстрували власні варіанти її розв'язання.

За допомогою проблемної лекції забезпечується досягнення трьох основних дидактичних цілей:

- 1) засвоєння студентами теоретичних знань;
- 2) розвиток теоретичного мислення;
- 3) формування пізнавального інтересу до змісту навчальної дисципліни та професійної мотивації майбутнього спеціаліста.

Проблемні лекції забезпечують творче засвоєння майбутніми фахівцями принципів і закономірностей досліджуваного предмета, активізують навчально-пізнавальну діяльність студентів, їх самостійну аудиторну і позааудиторну роботу, засвоєння знань і застосування їх на практиці.

На основі заздалегідь підготовлених запитань студентів викладач організовує і проводить *лекцію-дискусію* [24, с. 216-217]. Вважаємо, що такий вид заняття сприяє розвитку критичного мислення, дає можливість визначити особисту позицію студента, формує навички доводити власні погляди на певне лінгвістичне (лінгводидактичне) явище, поглиблює знання з обговорюваної проблеми.

У лекції-дискусії викладач організовує вільний обмін думками, ідеями та поглядами з досліджуваного питання в інтервалах між логічними розділами. Така форма навчання:

- поживляє навчальний процес,
- активізує пізнавальну діяльність аудиторії,

- дає змогу викладачеві керувати колективною думкою групи, зокрема й з метою переконання і навіть подолання можливих негативних установок, хибних думок студентів.

Ефект від лекції-дискусії досягається завдяки правильному вибору питань і теми для обговорення, які визначаються і складаються викладачем залежно від дидактичних завдань і особливостей аудиторії. Вдалою знахідкою часто стає перехід до обговорення та аналізу конкретних робочих ситуацій або реальних професійних завдань з подальшими висновками.

Перевагою дискусії є те, що студенти охочіше погодяться з точкою зору викладача, ніж під час лекції-бесіди, в якій викладач практично підштовхує студентів до прийняття його позиції з обговорюваного питання. Негативним моментом може стати відсутність у студентів вміння обговорювати і виділяти головне, а в підсумку – загальна заплутаність ситуації.

На старших курсах (III-IV), на думку науковців (В. Ординський, Т. Туркот М. Фіцула та ін.), доцільно впроваджувати *лекцію-конференцію*, що проводиться як науково-практичне заняття за попередньо окресленою проблемою, складники якої висвітлюються студентами в підготовлених виступах. Для активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів обирається група опонентів та експертів, які доповнюватимуть і поглиблюватимуть інформацію доповідачів, висловлюючи критичні зауваження. В кінці лекції узагальнюють результати виступів студентів та оцінюють їх діяльність. Система підготовлених та виголошених виступів сприятиме глибокому висвітленню теоретичних питань дисциплін [30; 42; 43].

Такий вид лекції, на нашу думку, стимулює студентів глибоко проаналізувати літературу з теми, вибудувати систему доповідей, що дає можливість різносторонньо розкрити актуальні лінгвістичні (лінгводидактичні) проблеми.

При проведенні *лекції-«прес-конференції»* викладач оголошує тему лекції і просить студентів протягом 2-3 хвилин подати у письмовій формі питання, які їх найбільш цікавлять. Сама лекція будується не як відповідь на кожне задане питання, а у вигляді чіткого розкриття теми, в процесі якого формулюються відповіді. На завершення лекції викладач

проводить підсумкову оцінку запитань як відображення знань та інтересів слухачів.

Нам імпонує думка науковців щодо ефективності впровадження до навчального процесу *лекції з запланованими помилками*, яка розвиває в студентів уміння аналізувати професійні ситуації. Постаючи в ролі експертів, опонентів, рецензентів, вони знаходять неправильну або неточну інформацію [30; 42; 43]. Методика проведення такої лекції передбачає визначення та ознайомлення студентів із тими помилками, які буде допущено викладачем (змістового, методичного, поведінкового характеру). Завдання студента – фіксувати їх, щоб у подальшому провести аналіз.

Слід зазначити, що лекція із запланованими помилками виконує не тільки стимулюючу, а й контролюючу функції, оскільки дає викладачеві можливість оцінити якість засвоєння попереднього матеріалу, а студентам перевірити себе й продемонструвати знання предмета, вміння орієнтуватися в ньому. Тому її доцільно проводити як підсумкове заняття з теми або розділу після формування у студентів базових знань та вмінь. Якщо вони не знайшли всі заплановані помилки або не запропонували правильні варіанти відповідей, це має слугувати тривожним сигналом для викладача, бо не досягнуто поставленої дидактичної мети. Тому таку лекцію доцільно проводити зі студентами з певним рівнем підготовки.

Науковці виділяють також *бінарну лекцію* – лекцію, що є продовженням проблемного викладу матеріалу в діалозі двох викладачів, які виголошують лекцію за однією і тією ж темою. Така лекція доцільна, коли, наприклад, існують різні підходи до розв'язання проблемних питань, і кожен із викладачів обстоює власні позиції, або для здійснення міжпредметних зв'язків, коли одна проблема стає інтегрованою для викладачів різних кафедр. Якщо два або більше лектори розглядають одну загальну для них тему, відповідаючи при цьому на запитання студентів або ведучи з ними бесіду, то виникає ситуація, відома під назвою «круглий стіл». Методика організації та проведення такої лекції досить складна, оскільки передбачає ґрунтовне обговорення теоретичних положень викладачами, володіння ними комунікативною й загальною культурою, готовність до імпровізації. Перевагами такої лекції є актуалізація наявних у студентів знань, необхідних для розуміння діалогу та участі в

ньому; створення проблемної ситуації, розгортання системи доказів тощо. Наявність різних точок зору сприяє знаходити відповіді на спірні питання в процесі побудови діалогу, формулювати власну точку зору на певне явище [24; 42; 43].

Бінарна лекція є ефективною формою навчання, близькою до інтелектуальної гри. Висока активність викладачів викликає відповідну розумову й поведінкову реакцію студентів. Останні дістають уявлення про способи ведення діалогу, а також беруть безпосередню участь у ньому. Все це забезпечує досягнення мети навчання й виховання, формує в студентів пізнавальні мотиви, активізує їх розумову діяльність.

Бінарна лекція є міні-грою, що створює емоційну, позитивно забарвлену основу і підвищує зацікавленість студентів. Вона передбачає високу міру імпровізації в поведінці лекторів, виступи яких повинні бути природними і невимушеними. Один із методичних прийомів досягнення мети – введення в лекцію нової для партнера інформації, на яку той повинен відреагувати. Це створює ситуацію імпровізації, а в студентів викликає довіру і прийняття подібних форм навчання.

Практика застосування бінарної лекції має такі переваги:

- дає вищий рівень активності студентів у сприйманні, мисленні й діях;
- робить проблемним не тільки зміст, а й форму викладу, що активізує мислення студентів;
- дає можливість передати більший обсяг інформації за рахунок перекоструювання матеріалу і підтримки високого рівня уваги й інтересу студентів;
- дає більший педагогічний ефект у тому разі, коли тема принципова для даного предмета;
- стимулює альтернативність мислення, повагу до іншої точки зору;
- підвищує культуру ведення дискусії за рахунок демонстрації подібних рис викладача й участі в ній самих студентів.

При цьому необхідно прагнути, щоб діалог викладачів між собою демонстрував культуру спільного пошуку розв'язання проблемної ситуації, яка розігрується, із залученням до спілкування студентів, які ставлять запитання, висловлюють свою позицію, формують своє ставлення до

матеріалу, який обговорюється, показують свій емоційний відгук на те, що відбувається.

У процесі бінарної лекції відбувається використання наявних у студентів знань, необхідних для розуміння навчальної проблеми та участі в сумісній роботі, створюється проблемна ситуація або декілька таких ситуацій, висувуються гіпотези щодо їхнього розв'язання, розгортається система доведень або спростувань, обґрунтовується кінцевий варіант спільного розв'язання.

Бінарні лекції спонукають студентів до активного творчого процесу.

На наше переконання, такий вид лекції допоможе упроваджувати інтегративне навчання в процес підготовки майбутнього вчителя іноземної мови, сприятиме розвитку вмінь майбутнього фахівця узагальнити власні знання з певного кола дисциплін.

Нам імпонує думка науковців щодо доцільності застосування в навчальному процесі *лекції з аналізом конкретних ситуацій*, у якій пропонована для аналізу ситуація подається у вигляді усного опису, фрагменту фільму, відеозапису тощо, які містять достатній обсяг інформації для оцінки й обговорення певного явища [6, с. 170].

Обговорення мікроситуацій відбувається всією студентською аудиторією, а викладач активізує учасників питаннями, зверненими до окремих студентів, поданням різних думок; спрямовує в потрібне русло і ненав'язливо підводить до колективного узагальнення.

Ретельний аналіз лінгводидактичної літератури, власний досвід роботи у закладі вищої освіти дає можливість стверджувати важливість *лекцій-візуалізацій*. Читання такої лекції супроводжується коментування візуальних, матеріалів, на яких поряд із текстом використовуються зображення: схеми, діаграми, малюнки, фотографії, відеоматеріали тощо. В. Лозова наголошує, що такий вид лекції виник як результат пошуку нових можливостей реалізації принципу наочності, який «не тільки сприяє більш успішному сприйняттю і запам'ятовуванню навчального матеріалу, але й дозволяє глибше проникнути в сутність явищ, що пізнаються» [6, с. 216-217]. Таке викладання поглиблює розуміння проблеми, теми,

привчає студентів користуватися різними знаковими системами. Умовою успішної підготовки лекції-візуалізації є наявність комплекту технічних засобів навчання.

Лекція-візуалізація найефективніше може бути використана при викладанні узагальнюючих та абстрактних тем, які важко сприймаються в традиційних формах, а також на початку навчання – для підвищення зацікавленості студентів певною дисципліною.

Лекція із застосуванням техніки зворотного зв'язку (інтерактивна лекція) передбачає активний діалог із аудиторією. Це сприяє кращому засвоєнню знань завдяки високій розумовій активності студентів.

Після викладу певного змістовного блоку чи проблеми студентам ставлять контрольні запитання, на які ті відповідають за допомогою спеціального обладнання на робочих місцях. Лекція можлива як з допомогою звичайних вербальних (словесних) засобів, так і технічних засобів навчання у спеціально обладнаних аудиторіях. Якщо лектор іде традиційним шляхом, то це дещо нагадує лекцію-бесіду з тією різницею, що максимальне навантаження у відповіді на питання зміщується на самих студентів. Лише у тому випадку, коли ніхто в аудиторії не може дати правильної відповіді, викладач вдається до пояснення.

Позитивні сторони інтерактивної лекції очевидні. По-перше, долається перша вада, за яку критикують лекції: студент перестає бути пасивним об'єктом навчання, а готується не тільки до семінарських і практичних занять, але і до лекції. По-друге, вдається здійснювати диференційований підхід, діагностуючи рівень обізнаності з теми. По-третє, з'являється час на детальний розгляд найбільш складних моментів лекції, оскільки не потрібно диктувати основні положення і визначення – вони вже зафіксовані в конспектах.

Лекція з використанням техніки зворотного зв'язку дає можливість підтримувати постійний контакт з аудиторією, що є дуже важливим в процесі навчання, а також здійснювати контроль за якістю засвоєння матеріалу.

Однак вважаємо, що кожен із проаналізованих видів лекцій обов'язково повинен містити елементи презентації, мультимедійні, кіно-, аудіо- й відео засоби, що сприяють

зацікавленню студентської аудиторії, і є необхідними, зважаючи на інтенсивний розвиток інформатизації суспільства.

На нашу думку, запропоновані види лекцій дають змогу обрати найбільш ефективний шлях викладу навчального матеріалу, урізноманітнити способи проведення занять. Це сприяє зацікавленню студентів не лише відвідувати лекції викладача, а й брати активну участь в обговоренні наріжних питань, вести дискусію, готувати власну інформаційну продукцію.

Отже, лекції у вищій школі відводиться одна з провідних ролей: вона сприяє формуванню поглядів та переконань студентської молоді щодо прослуханої інформації; знайомить із найновішими науковими досягненнями з дисципліни; окреслює шляхи розв'язання проблемних завдань; розвиває критичне мислення, уміння аналізувати та синтезувати навчальний матеріал; спрямовує на самостійне вивчення окремих питань теми.

Формою навчання, органічно пов'язаною з лекцією, є **семінарське заняття**, під час якого викладач організовує дискусію навколо попередньо визначених тем, до яких студенти готують тези виступів на основі індивідуально виконаних завдань [34, с. 310]. У процесі підготовки майбутніх учителів до навчання іноземних мов у закладі вищої освіти семінарське заняття виконує такі дидактичні цілі: поглиблює, систематизує й закріплює знання та здійснює їх перевірку, сприяє розвитку навичок і вмінь самостійної роботи з науковою літературою, реалізує вміння аргументовано відстоювати свою точку зору, відповідати на запитання слухачів, ставити запитання, слухати інших тощо.

Семінарське заняття – це завжди безпосередній контакт зі студентами, встановлення довірливих відносин, продуктивне педагогічне спілкування. Досвідчені викладачі, формуючи атмосферу творчої роботи, орієнтують студентів на виступи за характером оцінки, дискусії, співвідносячи їх із простим викладом вивчених та підготовлених тем, заслуховуванням рефератів. Викладач дає установку на прослуховування або акцентує увагу студентів на оцінці та обговоренні, залежно від тематики та ситуації. Враховуючи все

це, викладач керує дискусією та розподілом ролей. Невпевненим слухачам пропонують окремі полегшені питання, які дають можливість виступити та відчувти психологічний стан успіху.

Основними завданнями семінарського заняття є:

- розвивати пізнавальну активність і самодіяльність, уміння творчо застосовувати матеріал лекцій;
- поглиблювати і закріплювати знання, отримані в процесі вивчення предмета;
- сприяти розвитку творчого мислення, вміння логічно висловлювати і аргументувати свої думки, слухати один одного, продуктивно критикувати.

Семінарські заняття є також засобом перевірки розвитку і закріплення навичок самостійної роботи, належать до однієї з найважливіших форм навчальної роботи студентів та сприяють ініціативності, активності, самостійності в роботі студентів, привчають до систематичного, планомірного засвоєння навчального матеріалу.

Специфіка діяльності майбутніх учителів іноземної мови зорієнтовує нас на такі способи проведення семінарських занять:

- *семінар-заслуховування* (передбачає попередній розподіл питань серед студентів та підготовку доповідей для їхнього заслуховування та обговорення на занятті);
- *семінар-бесіда* (дає можливість залучити максимальну кількість студентів до активного обговорення теми завдяки проведенню розгорнутої бесіди за планом, вступним і заключним словом викладача);
- *семінар-диспут* (проводиться у формі діалогічного спілкування та передбачає обговорення конкретної проблеми всіма учасниками з метою встановлення оптимально достовірних шляхів її розв'язання);
- *змішана форма семінарського заняття* (поєднує в собі вільні виступи студентів і обговорення дискусійних питань).

Особливою організаційною формою навчання, що спрямована на розширення, закріплення та вдосконалення професійних знань майбутніх учителів іноземної мови, є **навчальна конференція**. Студенти готують реферати та доповіді відповідно до певних вимог, що сприяє формуванню та розвитку в них умінь і навичок дослідницької діяльності.

Автори посібника «Психологія і педагогіка» [35] розглядають **навчальну екскурсію** як організаційну форму навчання, яка дає можливість встановити безпосередній зв'язок навчання з життям, вивчаючи різноманітні явища і процеси в природних умовах. Специфіка фахової підготовки майбутніх учителів іноземної мови робить можливим розгляд навчальної екскурсії як однієї з організаційних форм навчання, що сприяє формуванню високого рівня готовності до навчання іноземних мов.

Перед початком екскурсії студенти повинні отримати завдання: за чим спостерігати, в якій формі зібрати та проаналізувати матеріали, на які питання знайти відповіді, у які строки підготувати та оформити звіт. Підсумкова бесіда чи письмова робота є суттєвим етапом навчальної екскурсії, оскільки під час її проведення отримані знання долучаються до системи загальних знань.

Із метою повторення навчального матеріалу, який погано засвоєний чи незасвоєний студентами зовсім, проводиться **консультація** (навчальна порада, пояснення компетентного фахівця з будь-якого питання), дидактичними цілями якої є усунення прогалин у знаннях студентів та надання їм допомоги в індивідуальній чи самостійній роботі, поглиблення знань та розвиток наукових інтересів майбутніх учителів іноземної мови [34, с. 156]. Її організовують у формі співбесіди з групами чи індивідуально, в позанавчальний час за графіком чи за потребою.

Обов'язковим складником освітньо-професійної програми для здобуття кваліфікаційного рівня є *практична підготовка* студентів, головною метою якої є формування професійних навичок і вмінь [34]. Однією з форм практичної підготовки є **практичне заняття**, характерними особливостями якого є організація викладачем докладного розгляду студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни, в результаті чого відбувається формування навичок і вмінь практичного їх застосування шляхом індивідуального виконання відповідно сформульованих завдань [10, с. 268; 34, с. 257].

У зв'язку з реформуванням вищої освіти, підготовка фахівців вимагає докорінної зміни стратегії та тактики

навчання у закладі вищої освіти. Акценти при викладанні професійно орієнтованих дисциплін зміщується на використання активних методів навчання, які стимулюють самостійність думок студентів, залучають їх до роботи з великими обсягами інформації, створюють атмосферу порозуміння та співпереживання, роблять студентів справжніми суб'єктами навчання.

Активні методи, за твердженням К. А. Строкова, спонукають зростання інтересу до змісту професії, виступають як процес широкої пізнавальної діяльності, яка реалізується самостійно. Активні методи навчання є одним із найбільш вагомих шляхів формування спеціаліста на основі проблемності та моделювання його професійної діяльності. Вони відрізняються від традиційних тим, що активізують мислення того, хто навчається; ці методи перетворюють активність у довготривалу та стійку [39, с. 38].

Саме в активній діяльності, що керується викладачем, студенти опановують необхідні знання, вміння та навички, необхідні для їхньої професійної діяльності; у них розвиваються творчі здібності тощо. Слід зауважити, що в основі активних методів лежить діалогове спілкування як між викладачем і студентами, так і між самими студентами. У процесі діалогу формуються та розвиваються комунікативні вміння студентів, вміння колективно розв'язувати проблеми, відбувається глибинне засвоєння матеріалу тощо. Активні методи навчання спрямовані на залучення студентів до самостійної пізнавальної діяльності, на те, щоб викликати особистісний інтерес до розв'язання певних задач, застосування отриманих знань.

Є. А. Литвиненко та В. І. Рибальський виділяють сім основних методів активного навчання, які використовуються для тренування та розвитку творчого мислення студентів, формування в них відповідних практичних умінь та навичок, стимулювання і підвищення інтересу до занять, активізації сприймання навчального матеріалу. Таким методами є: ділова гра, рольова гра (розігрування ролей), аналіз конкретних ситуацій, активне програмне навчання, ігрове проектування, стажування та проблемна лекція [25].

Основним завданням викладача іноземної мови має бути розвиток комунікативної компетентності студентів із використання інноваційних технологій, що покращують і поглиблюють знання, зацентровуючи увагу на специфіці іноземної мови. Адже однією з головних цілей вивчення англійської мови завжди є вільне володіння, ситуативне спілкування без мовних бар'єрів. Щодо сучасних методів викладання іноземних мов у закладі вищої освіти, слід зазначити, що тут спостерігається усвідомлення викладачами і методистами переваг інтерактивних методик викладання, спрямованих на якісне засвоєння знань студентами, розвиток їхньої розумової діяльності, виявлення умінь та навичок критичного осмислення проблем, набуття досвіду самостійного опрацювання навчального матеріалу, пошукової роботи, набуття якостей, які стануть у нагоді в подальшому розвитку самоосвіти і самореалізації. В цих методиках студент є не простим слухачем, а активним творцем процесу навчання, здатним до взаємодії та активного спілкування. Саме інтерактивні технології, у яких закладено потенціал розвитку, створюють необхідні передумови для формування мовленнєвої компетентності студентів, здатності критично мислити, приймати колективні та індивідуальні рішення, вдосконалювати професійну та загальну культуру спілкування.

Згідно з визначенням Н. К. Павлової, інноваційні педагогічні технології як процес – це «цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчальний процес від визначення його мети до очікуваних результатів» [31, с. 16].

Інтерактивна діяльність поєднує співробітництво мовленнєвих партнерів та керованість процесом навчання з боку викладача. Така діяльність, що забезпечує позитивний вплив колективу на особистість кожного студента та формує сприятливі взаємовідносини у навчальній групі, відповідає особистісно-орієнтованому підходу до навчання та узгоджується з загальноєвропейськими рекомендаціями щодо демократизації та гуманізації навчального процесу. Практичний досвід показує, що використання в навчальному процесі інтерактивних технологій навчання збільшує діапазон

термінологічної лексики за фахом, робить процес навчання пізнавальним і професійно спрямованим. Інтерактивні технології навчання стимулюють когнітивні процеси та активізують мовний і мовленнєвий матеріал в іншомовному спілкуванні студентів, розвивають їхні творчі здібності і професійно орієнтовані вміння в наближених до реальних умовах.

У процесі реалізації інтерактивних методів на практичних заняттях з іноземної мови необхідно пам'ятати, що їх базовим принципом є принцип колективної взаємодії, згідно з яким досягнення студентами комунікативних цілей відбувається через професійну та соціально-інтерактивну діяльність: дискусії та обговорення, діалоги та рольові ігри, імітації, імпровізації, дебати. З іншого боку, спільна соціально-інтерактивна діяльність дає можливість кожному студентові максимально проявити свої інтелектуальні та творчі здібності, заохочує самостійність та ініціативність в ухваленні рішень. Отже, інтерактивна діяльність поєднує співробітництво мовленнєвих партнерів та керованість дій студентів з боку викладача, передбачає відмову від стандартних шляхів вирішення комунікативних завдань, забезпечує інтенсивну мовленнєву практику студентів у відносно вільній і творчій атмосфері.

Нині існує велика кількість нестандартних методів і форм роботи для кращого засвоєння матеріалу. Найефективнішими є такі форми роботи, як: індивідуальна, парна, групова та робота в команді. Найефективнішими є парна і групова форми роботи:

1. внутрішні (зовнішні) кола (inside/outside circles);
2. мозковий шторм (brainstorm);
3. читання зигзагом (jigsaw reading);
4. обмін думками (think-pair-share);
5. парні інтерв'ю (pair-interviews) та інші [9, с. 56].

Організовуючи групову навчальну діяльність, викладач має забезпечити активність кожного студента. З цією метою обговорення доцільно проводити у вигляді дискусії.

Дискусія (від лат. discussio – дослідження, розгляд) – інтерактивна технологія навчання, основою якої слугує творча діяльність групи, побудована на публічному, відкритому,

доброзичливому обговоренні актуального, хоча й дискусійного питання, та спрямована на позитивний результат [40]. Вона слугує важливим засобом пізнавальної діяльності, сприяє розвитку критичного мислення, формує навички аргументації та обстоювання власної думки. Дискусія, як метод інтерактивного навчання, є особливо актуальною для формування професійного самоусвідомлення майбутніх учителів іноземної мови. Адже специфіка цієї професії потребує навичок спілкування. Це не лише здатність критично мислити і висловлювати власні думки й переконання, але й уміння правильно використовувати граматичні, лексико-семантичні зразки іноземної мови, розуміння та правильний вибір мовного стилю, етика та культура спілкування.

У світовій практиці використання дискусії у навчальному процесі набули поширення різні варіанти організації обміну думок між учасниками, різні технології проведення дискусій, опрацювання дискусійних питань. Розрізняють такі види дискусій:

- круглий стіл – обговорення проблемного питання, у якому бере участь невелика група студентів (до 5-ти осіб), обмінюючись думками між собою та з «аудиторією»;
- «засідання експертної групи» або панельна дискусія – спільне обговорення проблеми учасниками групи (4-5 осіб із визначеним заздалегідь головою) та обговорення доповіді (доволі стислої, в якій кожен доповідач висловлює свою позицію);
- форум-обговорення, що нагадує засідання «експертної групи», під час якого ця група обмінюється думками з «аудиторією»;
- симпозіум – дещо об'ємніший виступ учасників, після якого «аудиторія» ставить питання, на які вони відповідають;
- засідання парламенту, або так звані «дебати», коли дві команди учасників готують виступи (відтворюється ситуація, що нагадує обговорення питань у парламенті);
- дискусія у стилі телевізійного ток-шоу, мета якої – отримати навички публічного виступу, дискутування та висловлення власної позиції, формування громадянської позиції та особистої активності;

- «судове засідання» – це обговорення, яке імітує слухання справи в суді, на якому чітко розподіляють ролі всіх учасників;

- «техніка акваріуму» – усіх присутніх поділяють на дві великі групи, яким надають певну тему для обговорення і конкретний час; кожна група обирає свого представника, який висловлює власну точку зору та обстоює позицію групи (за необхідності представник може консультуватись із групою, яку він представляє, однак ніхто, окрім нього, не має права висловлюватися [40]).

Одним із найскладніших способів обговорення дискусійних проблем є *дебати*. У дебатах поділ на протилежні точки зору набуває найбільшої гостроти, оскільки студентам необхідно довго готуватися й публічно обґрунтовувати правильність своєї позиції. Кожна група повинна переконати опонентів та схилити їх до думки змінити свою позицію.

Продуктивними на заняттях з іноземної мови є різноманітні форми дебатів: експрес-дебати, дебати як форма роботи з письмовим та усним текстом, обговорення у формі міні-дебатів. Експрес дебати – це такі дебати, підготовка до яких зведена до мінімуму. Обговорення проводять на основі матеріалу підручника або роздаткового матеріалу і тісно переплітають із дебатами як формою роботи з текстом.

Таким чином, проведення дискусій та дебатів на практичних заняттях з іноземної мови дає змогу активізувати увагу й мислення студентів, проявити креативний підхід і підвищує пізнавальний інтерес. У студентів формуються комунікативні вміння (слухати партнера, виявляти особливості в конфліктному, проблемному, діловому спілкуванні, переконувати, аргументувати, відстоювати свої позиції, вільно висловлювати власну думку тощо), емпатійні вміння (інтуїтивно розуміти емоційний стан інших членів групи, створювати з ними атмосферу емоційної близькості та теплоти, розуміти їхні думки та почуття тощо), рефлексивні вміння (аналізувати й розуміти свій емоційний стан і поведінку, пояснювати, оцінювати свої дії, здійснювати різні способи перевірки та контролю своєї поведінки та діяльності тощо) вміння, які є необхідними складниками професійної діяльності вчителя іноземної мови.

Одним із основних завдань викладацького складу вишу є формування у студентів необхідних професійних умінь і навичок, а також мотивації до майбутньої професійної діяльності. Як констатують науковці [21; 36], ефективними засобами щодо цього є ігрові методи, зокрема *ділові ігри*.

Як засіб імітації професійної діяльності, ділові ігри інтенсифікують процес навчання, надають студентам можливість отримати попередній досвід майбутньої діяльності, стати активним учасником у процесі розв'язання тих чи інших проблемних ситуацій. Використання ділових ігор на заняттях з іноземної мови у закладі вищої освіти є досить дієвим методичним прийомом, який відрізняється своєю специфікою та спрямуванням.

Науковцями з'ясовано, що в основі ділової гри лежать загальні ігрові елементи, зокрема наявність ролей і ситуацій, в яких відбувається їх реалізація, а також різні ігрові предмети. Особливістю ділової гри є те, що вона містить рольовий та дидактичний складники. Якщо у рольовій грі основний акцент роблять на спілкуванні, у дидактичній – на організації навчальної діяльності, то у діловій – на формуванні вмінь та навичок, професійно значущих рис.

Ділові ігри визначають як форму відтворення предметного та соціального змісту професійної діяльності, моделювання системи відносин у межах цієї діяльності [5]. Їх використання відкриває можливості для обміну думками, виявлення розбіжностей в інтерпретації тих чи тих теоретичних ідей, що сприяє не лише засвоєнню нових знань, а й формує досвід розв'язання певних професійних завдань, формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів та передбачає удосконалення їхньої комунікативної компетентності на психолінгвістичному рівні.

У діловій грі реалізується колективна форма навчальної діяльності. У процесі гри студенти мають змогу в невимушеному оточенні засвоїти норми професійних і соціальних ролей, а також ознайомитися з найбільш вагомими принципами безконфліктного міжособистісного та професійного спілкування. Моделюючи умови та динаміку відносин між студентами, ділова гра слугує засобом актуалізації, застосування й закріплення знань, формування

комунікативних умінь. Цей ефект досягається за рахунок безпосередньої міжособистісної взаємодії усіх учасників гри.

Спостерігаючи за тим, що відбувається у групі під час виконання ролей у процесі ділової гри, учасники отримують можливість ідентифікувати себе з іншими, можуть використовувати емоційний зв'язок при оцінюванні власних почуттів і поведінки. Зворотний зв'язок впливає на оцінювання та перегляд студентами своїх професійних і особистісних установок, поведінки, формує їхню професійну «Я-концепцію». Участь студентів у ділових іграх суттєво полегшує процес самопізнання та інтроспекції, оскільки здебільшого вони знають, чого хочуть як майбутні фахівці, але для максимальної самореалізації потрібна співучасть інших студентів, прийняття їх групою, що також створює додаткові умови для ефективного саморозкриття.

Можна сказати, що у ділових іграх усі завдання пронизані проблемним характером, адже вони моделюють суперечності професійної діяльності у справжньому житті та програмують фахову спрямованість творчої активності студентів. Крім того, вони слугують одним із ефективних шляхів активізації навчальної діяльності студентів, що особливо актуально при вивченні іноземної мови. Серед головних переваг застосування ділових ігор на заняттях з іноземної мови є не тільки те, що студенти мають змогу зануритись у іншомовне середовище, підвищуючи тим самим свій рівень володіння іноземною мовою, але й попередньо пройти психологічну та емоційну підготовку перед виконанням певних професійних ролей та ситуацій.

Отже, застосування ділових ігор у викладанні іноземної мови у закладі вищої освіти дає можливість значно інтенсифікувати навчальний процес, досягти належного засвоєння матеріалу усіма учасниками групи, розв'язання різних виховних та розвивальних завдань. Використання цього методу спонукає викладача до постійної творчості, самовдосконалення, професійного та особистісного росту й розвитку. Ділові ігри в умовах швидкого зростання обсягу інформації, необхідності більш якісного її оброблення та засвоєння є найефективнішим засобом досягнення міцних, глибоких знань, навичок та вмінь. Вони не тільки збагачують

дисциплінарні знання студентів, а й формують самостійність, розвивають та вдосконалюють здібності до творчої діяльності.

Велику цінність для студентів у процесі вивчення іноземної мови становить аналіз мовної ситуації і пошуку рішення, розвиток здатності приймати рішення в ситуації невизначеності, що, в свою чергу, вимагає особливої організації навчання іноземних мов. Тому все частіше метод аналізу ситуацій (*case-study*) використовується у практиці вищої школи. *Method case-study* або метод аналізу конкретних ситуацій (від англійського *case* – випадок, ситуація) – метод активного проблемно-ситуаційного аналізу, заснований на навчанні шляхом розв'язання конкретних завдань, – ситуацій (кейсів). Безпосередня мета методу *case-study* – спільними зусиллями групи студентів проаналізувати ситуацію – *case*, яка має місце у реальному житті і розробити практичне рішення; закінчення процесу – оцінка запропонованих алгоритмів і вибір кращого в контексті поставленої проблеми. Метод *case-study* – інструмент, який дає змогу застосувати теоретичні знання для розв'язання практичних завдань. Метод сприяє розвитку в студентів уміння вислуховувати і враховувати альтернативну точку зору, аргументовано висловити власну. За допомогою цього методу студенти мають можливість проявити і удосконалити аналітичні навички, навчитися працювати в команді, знаходити найбільш раціональне розв'язання поставленої проблеми.

Аналізу конкретних ситуацій як нетрадиційного методу навчання властиві: наявність складної задачі чи проблеми, формулювання викладачем контрольних запитань з цієї проблеми, обговорення можливих варіантів її розв'язання.

Ю. П. Сурмін зазначає, що найважливішою особливістю кейс-методу в навчанні «є підвищення ефективності діяльності викладача», оскільки застосування кейс-технологій в навчанні дає можливість не тільки реалізовувати свої здібності, а й розвивати їх. Учений вважає, що в процесі роботи з кейс-методом спостерігається єдність основних функцій діяльності викладача: виховної, навчальної, організаційної, дослідницької [37, с. 79].

Кейс-метод може бути успішно використаний на заняттях з іноземної мови, оскільки цей метод містить всі види

мовленнєвої діяльності: читання, говоріння, письмо та аудіювання. В студентів з'являється реальна можливість спілкування іноземною мовою в процесі взаємодії з іншими учасниками групи і викладачем.

На думку О. К. Ільїної, сутність кейс-методу у викладанні англійської мови «полягає в самостійній іншомовній діяльності студентів у штучно створеному професійному середовищі» [19, с. 253].

При цьому успіх кейс-методу залежить від трьох основних складників: якості кейса, який має бути максимально наочним і детальним, підготовленості студентів і готовності самого викладача до організації роботи з кейсом і ведення дискусії.

Кейс-метод сприяє розвитку різних практичних навичок. Вони можуть бути описані однією фразою – творче розв'язання проблеми і формування вміння аналізувати ситуації і приймати рішення.

Структура кейс-методу ґрунтується на тому, що студенти стикаються з конкретним випадком, узятим з практики. Потім, обговорюючи цей випадок англійською мовою, шукають альтернативи рішення, пропонують власний варіант, який чітко обґрунтовують, а потім порівнюють його з рішенням, яке перевірено на практиці. Одного правильного рішення не існує, тому після закінчення презентацій може бути обраний кращий варіант рішення. При цьому студентам пропонується осмислити реальну життєву ситуацію, опис якої актуалізує певну сукупність лексичних і граматичних знань, який необхідно засвоїти при розв'язання поставленої проблеми [44, с. 211].

За своїм цільовим призначенням, кейс-метод найчастіше є практично-проблемним методом. Кейси можуть бути різними за обсягом і змістом, що залежить від цілей навчання англійської мови, від рівня знань і умінь студентів, а також від того, яку допомогу необхідно надавати в процесі прийняття рішень.

Таким чином, ми повністю поділяємо думку науковців про те, що кейс-метод дає можливість активізувати теоретичні знання і практичний досвід студентів, розвивати вміння висловлювати думки, ідеї, пропозиції, бачити альтернативну

точку зору і аргументувати свою, проявляти і вдосконалювати аналітичні та оцінні навички, бути готовими працювати в команді, сприяє розумінню неоднозначності розв'язання проблем в реальному житті. Метод кейсів сприяє розвитку навичок самоаналізу, а також аналітичних, практичних, творчих, комунікативних, соціальних навичок майбутніх учителів іноземної мови.

Чільне місце серед активних технологій посідає *метод проектів*, який останнім часом набуває все більшого поширення в сучасних освітніх закладах України. Проектний підхід сприяє посиленню індивідуалізації процесу навчання, пошуку оптимального поєднання теорії та практики, актуалізації наявних знань та умінь студентів. Для такого виду діяльності є характерним кооперативне чи групове навчання, за якого діє принцип «навчаючи – вчуся», бо у процесі цієї діяльності надбання кожного студента неодмінно стають надбанням усієї групи.

Метод проектів як педагогічна технологія містить сукупність дослідницьких, проблемних, пошукових методів. Він моделює науково-дослідницьку фахову діяльність, у процесі якої студенти реалізують власні можливості планування, виконання та оформлення певного професійно спрямованого проекту засобами усного або писемного іншомовного спілкування.

Під час роботи над проектом розв'язують низку практичних, освітніх, розвивальних та виховних завдань. Проектна робота допомагає долати прогалини між вивченням мови та користуванням нею, заохочуючи студентів виходити за межі аудиторії закладу вищої освіти та занурюватися у професійне середовище [33, с. 19]. Студенти переконуються у можливості й необхідності практичного використання іноземної мови у професійній діяльності.

Важливим є той факт, що в процесі роботи над проектом у студентів розвиваються вміння в усіх видах мовленнєвої діяльності. І, як зазначають автори Програми з англійської мови для професійного спілкування, цінність проектної роботи полягає не лише в кінцевому продукті, але й у процесі руху до кінцевого результату. Таким чином, проектна робота орієнтується і на процес, і на продукт, створюючи можливості

розвивати у студентів швидкість і точність мовлення на різних етапах проекту [33, с. 20]. Крім того, реалізація освітніх цілей відбувається шляхом розширення світогляду студентів через залучення їх до навчального процесу, реалій зовнішнього світу, поглиблення й індивідуального структурування та конструювання знань. Проектні роботи сприяють розвитку психічних процесів, пов'язаних із розв'язанням проблемних завдань. Робота над проектами сприяє розвитку таких позитивних рис і якостей, як: соціальне партнерство, толерантність, відповідальність, самодисципліна; бажання виконувати свою роботу якісно; дослідницькі і творчі здібності; вміння планувати свою роботу і час, презентувати результати своєї роботи; вміння її оцінювати, критичне мислення та вміння робити висновки.

Наукові розвідки свідчать про існування різноманітних класифікацій проектів, проте, на нашу думку, найповнішою є класифікація, подана Е. Полатом, який виокремлює 11 типів проектів [28]:

- дослідницькі: вимагають чітко сформульовану систему проекту, його мету та кінцеві результати, продумані методи експериментально-дослідницьких робіт і методи оброблення статистичних даних;
- творчі: не мають чітко опрацьованої структури, вона розвивається в процесі проекту, наприклад, це може бути підготовка стіннівок, відеофільмів, колажів, творів тощо;
- рольово-ігрові: структура здійснення проекту до самого кінця залишається відкритою; кожен учасник вибирає собі роль, згідно з якою діє в певних штучно вигаданих ситуаціях, наприклад, театральний проект;
- практико-орієнтовані: простежується чітко окреслена мета, що в свою чергу, зорієнтована на соціальні інтереси учасників. Результатом може бути газета, документ, звукозапис, спектакль, програма законопроекту, відеофільм, комп'ютерна газета, альманах творчих студентських доповідей тощо;
- монопроекти: проводяться за найскладнішими темами, пов'язаними з країнознавчою, соціальною чи вузькоспеціалізованою професійною спрямованістю. Вони потребують чіткої структуризації, схеми та форми проведення.

Саме монопроекти доцільніше проводити в позааудиторний час, оскільки під час підготовки проекту перевіряються знання та вміння, набуті студентами вже на практиці;

- міжпредметні проекти: досить цікавий вид проектної методики, оскільки дає можливість не лише порушувати, а й розв'язувати складні проблемні ситуації. Міжпредметні проекти слід проводити під чітким керуванням викладачів-предметників із добре опрацьованими формами проміжного контролю та підсумкової презентації;

- проекти з відкритою координацією: викладач бере участь у проекті як координатор, організовуючи й спрямовуючи у правильне русло діяльність студентів;

- проекти з прихованою координацією: викладач не втручається в роботу над проектом, але вивчаючи проміжні висновки з досліджень, перевіряючи нотатки, записи, він уважно відстежує ступінь здійснення проектної роботи;

- внутрішні чи регіональні: між групами одного навчального закладу чи між закладами;

- міжнародні: студентські обміни чи робота над проектом із застосуванням новітніх інформаційних технологій, на кшталт Skype, навчально-дослідних форумів тощо;

- телекомунікаційні: творча діяльність студентів за допомогою комп'ютерних технологій, результатом якої, здебільшого, є презентація.

Робота над проектом забезпечує високу варіативність тематики, форми роботи, оформлення її результатів згідно отриманим висновкам; підвищує ефективність набуття та засвоєння знань з предмету, що вивчається, оскільки ставить і розв'язує проблему, спонукаючи студентів думати, розмірковувати, застосовувати весь наявний багаж знань; підвищує мотивацію шляхом отримання задоволення від самого процесу роботи, її результатів та форми презентації (для цього необхідно включати до процесу підготовки і презентації проекту жарту, ігрові моменти, ребуси тощо); підключає особистісний фактор (можливість викладення свого бачення цікавої тематики, шляхів її висвітлення, можливість думати і говорити про себе, своє життя, свої захоплення й інтереси), є адаптованою для використання на будь-якому освітньому рівні майбутніх учителів.

Цілі та завдання проекту реалізуються у ході діяльності студентів та під уважним керівництвом викладача, тому проектну діяльність можна розцінювати як науково-дослідну роботу студентів, де викладач виконує лише роль наставника. Метод проектів, як самостійна робота, сприяє отриманню досвіду дослідницької навчально-пізнавальної діяльності, розвитку умінь збирати, аналізувати, репродукувати інформацію, відображає творче самовиявлення студента та формує позитивну мотивацію студента до вивчення іноземних мов як засобу міжкультурної комунікації.

У зв'язку зі сказаним вище, можна стверджувати, що використання методу проектів під час навчання майбутніх учителів іноземної мови допомагає інтенсифікувати навчальний процес з цієї дисципліни, ефективно організовувати самостійну роботу студентів і сприяє якісній підготовці конкурентоспроможних фахівців, здатних постійно самовдосконалюватися в обраній професії.

Навчальним процесом, в якому спрощено та конкретизовано роль викладача, скорочено кількість учасників (від 4-5 до 10 учнів) і зменшено тривалість заняття (до 7-10 хв.) є **мікронавчання**. У зарубіжній методиці мікронавчання розглядається як прогресивний та контрольований засіб набуття практичного досвіду професійної діяльності [49], що містить такі етапи: the briefing (постановку проблеми), the teach (власне навчання), the critique (обговорення), the re-teach (повторне навчання).

Обов'язковою організаційною формою навчання в межах системи підготовки вчителів іноземної мови є **лабораторне заняття**, під час якого студенти під керівництвом викладача особисто проводять експерименти чи досліді для практичного підтвердження окремих теоретичних положень певної навчальної дисципліни [34, с. 166–167]. Провідною дидактичною метою лабораторного заняття є оволодіння технікою експерименту та вміння розв'язувати практичні завдання шляхом організації досліді [35].

Курсове проектування як форма організації навчання, що спрямована на контроль, проводиться на заключному етапі вивчення предмету та дає змогу застосувати власні знання для розв'язання проблем, пов'язаних із майбутньою професійною

діяльністю. Відповідно до словника професійної освіти, курсова робота є формою індивідуального завдання, яке має на меті закріплення, поглиблення й узагальнення знань та їх застосування для комплексного розв'язання конкретної фахової проблеми [34, с.165]. Серед дидактичних цілей курсового проектування, виділимо: узагальнення, систематизацію та закріплення знань з предмету; формування та розвиток навичок і вмінь самостійної інтелектуальної праці; перевірку рівня знань і умінь із фаху.

У системі підготовки майбутніх учителів іноземної мови з метою формування в них високого рівня готовності до навчання іноземних мов вважаємо доцільним зупинитися на характеристиці особливостей **курскової роботи** з методики навчання іноземних мов. Вона виконується як самостійна письмова робота реферативно-дослідницького характеру, в якій подається аналіз дослідження в природних умовах процесу іншомовної освіти в школі. Обов'язковим складником курсової роботи є розробка навчально-методичних матеріалів, що згодом впроваджуються студентом у навчальний-виховний процес з іноземної мови в школі під час педагогічної практики.

У системі ступеневої професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови на заключному етапі навчання у закладі вищої освіти студенти обов'язково виконують **кваліфікаційну** (бакалаврську чи магістерську) роботу, дидактичні цілі якої полягають у систематизації, розширенні, закріпленні знань та вдосконаленні професійних навичок і вмінь; розвитку навичок і вмінь науково-дослідницького характеру, визначенні і перевірці рівня готовності майбутніх учителів до самостійної роботи.

На етапі інтеграції України в єдиний європейський освітній і науковий простір зростають вимоги до рівня знань студентів, що зазначені в Законі України «Про вищу освіту», Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття»), Національній доктрині розвитку освіти України, Загальноєвропейських рекомендаціях із мовної освіти. Однією з важливих умов забезпечення високої якості підготовки майбутніх фахівців, готових до постійного професійного зростання, здатних навчатися впродовж усього життя, є посилення ролі самостійної роботи.

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту», самостійна робота студентів належить до основних форм навчального процесу закладу вищої освіти [17, с. 82]. Згідно закону України «Про вищу освіту», самостійна робота студентів (СРС) – це різноманітні види індивідуальної та колективної діяльності студентів, що виконуються під керівництвом, але без безпосередньої участі викладача в спеціально відведений для цього аудиторний чи позааудиторний час. Мета самостійної роботи студентів полягає у формуванні пізнавальної активності, засвоєнні основних вмінь та навичок роботи з навчальними матеріалами, розширенні і поглибленні вже наявних знань та підвищенні рівня організованості студентів. Нині для вищих навчальних закладів характерна тенденція скорочення аудиторних годин на вивчення тієї чи тієї дисципліни та перенесення їх на позааудиторну самостійну роботу. Навчальний час, відведений на самостійну роботу студентів, регламентується робочим навчальним планом та становить не менше 1/3 і не більше 2/3 загального обсягу навчального часу [16].

На думку науковців, умовами, що визначають необхідність самостійної роботи студентів є:

1) наявність «інформаційного вакууму», який виникає у студента, коли з'являється потреба дізнатися, оволодіти чимось новим, невідомим, важливим, а засоби задоволення таких потреб у навчальному процесі відсутні. Це, в свою чергу, передбачає необхідність спрямованої роботи викладача на створення передумов виникнення в них такої потреби;

2) подання нового навчального матеріалу, нових пізнавальних завдань, які не можна розв'язати традиційними способами;

3) індивідуалізований характер навчання – робота за індивідуальними планами, що доповнюють, розширюють і поглиблюють знання студентів [18].

Важливою вимогою до організації самостійної роботи студентів є її пізнавальна спрямованість, що спонукає суб'єктів навчання до творчої діяльності. Під час організації самостійної роботи слід пам'ятати, що головною метою навчання іноземних мов студентів вищих педагогічних закладів є формування та розвиток їхньої комунікативної культури і

навчання практичному оволодінню іноземною мовою. Завдання викладача полягає у створенні умов для практичного оволодіння мовою у професійному спілкуванні майбутніх фахівців і у виборі таких методів навчання, які дали б змогу кожному студенту проявити свою активність та творчість. Викладачеві також необхідно активізувати пізнавальну діяльність майбутніх учителів іноземної мови.

Аналіз літературних джерел дає підстави нам, слідом за В. В. Бебих, виділити загальні ознаки, характерні для самостійної роботи студентів:

- планування методів, засобів і форм самостійної роботи;
- наявність кола завдань самостійної роботи;
- надання спеціального часу для її виконання з можливістю варіювання залежно від індивідуальних здібностей та рівня знань;
- активна діяльність студентів;
- самоконтроль та контроль викладача;
- управління навчальною діяльністю [3].

Погоджуємося з В. П. Олексенко і вважаємо, що організатори самостійної роботи повинні дотримуватися таких основних принципів:

- єдині вимоги викладачів усіх навчальних дисциплін до організації самостійної роботи студентів;
- кожен вид самостійної роботи повинен бути цілеспрямованим на вироблення певних умінь;
- послідовність, систематичність самостійної роботи;
- неперервне проведення самостійної роботи протягом усього періоду навчання;
- доступність і посиленість матеріалу для самостійного опрацювання, по-перше; їх творчий характер, по-друге;
- надання студентам однакових можливостей у досягненні мети навчання та виявлення творчої ініціативи;
- забезпечення умов для організації самостійної роботи студентів (наявний аудиторний фонд, відповідна матеріально-технічна база, методичне забезпечення, консультації викладачів тощо);
- здійснення керівництва самостійною роботою, контроль за її ходом, оцінка результатів самостійної роботи;

– рівномірний розподіл завдань та заходів контролю протягом усього навчального року [29].

На наше переконання, дотримання цих принципів – це не тільки вимога до реалізації самостійної роботи студентів, але й засіб досягнення певної мети за умови реалізації цих принципів.

У ході організації самостійної роботи студентів виокремлюють різні її види, які повинні узгоджуватися зі зростанням обсягу й складності предметного змісту та розвитком загальних навчальних умінь. У процесі вивчення іноземної мови використовують такі загальні навчальні уміння та навички, які сприяють формуванню готовності студентів до самостійної діяльності. Серед них можемо виділити такі вміння, як: навчально-організаційні (розуміння мети діяльності та визначення завдань для її реалізації), навчально-інформаційні (уміння оперативно знаходити та відтворювати потрібну інформацію у різних формах), навчально-інтелектуальні та творчі (вміння визначити та пояснити сутність понять, висловлювати аргументовані критичні судження й думки, брати участь у проектній діяльності), контрольо-оцінні (знати способи виправлення помилок, уміти оцінювати свої досягнення).

Відповідно до рівня засвоєння наведених вище умінь та пізнавальної активності студента, слід виокремити певні види самостійної роботи, які ґрунтуються на принципах послідовності та доступності:

– самостійна робота за зразком, яка виконується за допомогою поданої моделі чи інструкції і не потребує високого рівня пізнавальної активності студента;

– реконструктивна самостійна робота, яка передбачає застосування власного досвіду та інтелектуальних дій для перетворення навчального матеріалу, що виноситься на самостійне опрацювання, відповідно до певних навчальних вимог;

– самостійна робота варіативного характеру – рівень пізнавальної діяльності студента досить високий, що виявляється через уміння самостійно проаналізувати проблемну ситуацію та виділити й узагальнити основні положення, які потребують конкретних рішень, а також уміння

відокремити головне від другорядного, конкретизувати проблемні аспекти;

– творча самостійна робота, під час якої пізнавальна активність і самостійність студента досягає найвищого рівня, що дозволяє отримати абсолютно нові знання про цінності матеріальної й духовної культури суспільства та окремої особистості зокрема [11; 48].

Оскільки науковці визначають двоєдину мету самостійної роботи студента: розвиток здібностей, знань, навичок і вмінь (головна мета) і формування самостійності студента (специфічна), для її організації необхідно визначити форми та засоби реалізації самостійної роботи майбутніх учителів іноземних мов.

Самостійне оволодіння студентами іноземною мовою повинно здійснюватися упродовж їхньої активної пізнавальної діяльності з урахуванням інтересів, потреб та можливостей, на основі використання сучасних технологій, методів, засобів із метою розвитку рефлексивності та активності майбутніх учителів. За таких умов особливої ваги в контексті організації СРС набуває питання форм та засобів реалізації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння іноземною мовою з урахуванням сучасних досягнень та вимог.

Організаційні форми самостійної роботи – це самостійна діяльність студентів за опосередкованого управління викладачем, яка має зовнішнє вираження, здійснюється у встановленому порядку і певному режимі [45, с. 193]

Різноманітність сучасних засобів навчання значною мірою розширює можливості самостійної роботи студентів. Тому, відповідно до засобів навчання, які студент використовує самостійно, слідом за І. Задорожною, вважаємо ефективними позааудиторне заняття з використанням фонограми / відеофонограми / комп'ютерної програми / друкованих матеріалів / Мовного портфеля / інформаційних баз даних / тестових систем / інтернет-технологій [15].

Так, позааудиторне заняття з використанням інформаційних баз даних, спрямоване на пошук, аналіз, інтерпретацію, підготовку до презентації інформації з різноманітних баз даних, у тому числі з мережі інтернет.

Позааудиторне заняття з використанням тестових систем передбачає виконання студентами різноманітних тестів (у тому числі комп'ютерних, тих, що містяться на магнітному носії, веб-сторінці викладача тощо), запропонованих викладачем як обов'язкові чи рекомендовані, або які студент виконує з власної ініціативи з навчальною метою чи з метою визначення власного рівня компетентності.

Позааудиторне заняття з використанням інтернет-технологій ґрунтується на участі студентів у телеконференціях реального часу, які включають чат і телеконференції, у форумах, телеконференціях з відтермінованим доступом; листуванні за допомогою електронної пошти [15]. Схарактеризуємо деякі технології. Чат – інтернет-технологія, основна мета якої – максимальне пришвидшення і спрощення обміну репліками, – орієнтується на підтримку багатостороннього діалогу реального часу, характеризується спрощеною схемою ідентифікації учасників діалогу. Ведеться протокол обміну репліками у вигляді звичайного текстового файлу, який доступний для учасників чату під час сеансу. Відеоконференція – інтернет-технологія, спрямована на підтримку багатостороннього діалогу реального часу. Відрізняється від чату більш досконалою системою ідентифікації учасників діалогу і використанням мультимедійних матеріалів – презентацій, аудіозаписів тощо. Отже, під час відеоконференції формами передачі інформації є не лише текст, як у випадку з чатом, а й статичне, динамічне зображення, звук. Форум – інтернет-технологія, орієнтована на підтримку багатостороннього діалогу як у реальному часі, так і з відтермінованим доступом. Для форуму характерна повноцінна схема ідентифікації учасників діалогу, які ґрунтуються на повних відомостях (прізвище, ім'я, по батькові, електронна адреса учасника), що зберігаються в межах різних сеансів. Ведеться протокол обміну репліками, постійно доступний для учасників спілкування. Отже, форум передбачає можливість вибору часу роботи студентом, зберігання інформації в мережі для тривалого використання. Електронна пошта – інтернет-технологія, яка орієнтується на підтримку діалогу з відтермінованим доступом і передбачає, як правило, двостороннє спілкування [32, с. 359].

Дієвим засобом систематизації та узагальнення знань, отриманих студентами в процесі самостійної роботи, є вебінар (веб + семінар) – групове обговорення вивченої теми через Інтернет-мережу з використанням комп'ютерних засобів спілкування [23]. Для проведення вебінару необхідні: ноутбук та робоче місце з виходом в Інтернет, навушники з мікрофоном, веб-камера. Дидактичний підхід до проведення вебінарів передбачає використання методу АДДІЕ (аналіз, проектування, розвиток, застосування, оцінка знань і діяльності). Практика засвідчує, що вебінар, як дидактичний засіб, ефективний при проведенні:

- лекцій зі зворотним зв'язком, що активізує самостійну роботу слухачів;
- тематичних та узагальнювальних семінарів, на яких є можливість презентувати результати самоосвітньої діяльності;
- захисту рефератів, дипломних, курсових робіт, творчих проектів;
- діагностувально-аналітичних процедур (наприклад, бліц-опитування студентів як засобу контролю якості самостійної роботи);
- презентації проектів уроків та позакласних заходів під час підготовки студентів до педагогічної практики та після її завершення.

Важливим моментом завершення вебінару є надання можливості копіювання гіперпосилань, що були презентовані, викладення матеріалів на сайті кафедри чи університету.

Засоби навчання визначають як комплекс навчальних посібників і технічних пристроїв, за допомогою яких здійснюється управління діяльністю викладача з навчання мови і діяльністю студентів з оволодіння мовою [46, с. 221].

У самостійній роботі майбутніх учителів широко використовуються традиційні (нетехнічні) засоби і технічні засоби навчання. Серед технічних засобів навчання все ширше використовується комп'ютер і відповідне програмне забезпечення, зокрема, електронні словники, електронні посібники, електронні енциклопедії, фонограми, відеофонограми (кінофільми, відеофільми, телепередачі), тренувальні, контрольні та тестові завдання, ресурси мережі інтернет тощо.

Посібник із самостійної роботи для студентів повинен містити необхідний теоретичний матеріал для опрацювання, питання для самоконтролю щодо розуміння вивченого матеріалу, тренувальні вправи, проблемні, творчі завдання, ключі для самоперевірки, поточні та підсумкові тести для самоперевірки. За умови відповідного комп'ютерного забезпечення, замість друкованого посібника можна використовувати електронний, який передбачає дещо ширші можливості.

Електронний посібник може стати дієвим засобом активізації самоосвітньої діяльності студентів за таких умов:

- можливості внесення певних коректив, змін та правок до текстової чи мультимедійної структури; відображення в тексті сучасних досягнень науки й техніки;
- комплексності, тобто системного використання взаємоузгодженої і взаємопов'язаної друкованої і електронної, аудіо- та відеоінформації;
- посилення наочності подання інформації засобами мультмедіа, що активізуватиме сприйняття матеріалу користувачами й сприятиме кращому його запам'ятовуванню;
- інтерактивності, що передбачає для суб'єктів навчання можливість бути авторами частини тексту;
- мобільності – електронний підручник можна розмістити на змінному носії інформації, що сприяє економії робочого місця та екологічності [41].

Обов'язковими вимогами до електронного підручника слід визначити також: дотримання поліграфічних норм якості мультимедіа, наявність програмних оболонок, що дозволяють авторові самостійно вносити доповнення й зміни в матеріали курсу; наявність завдань для контролю й самоконтролю знань, підсумкової атестації та забезпечення результатів контролю. Створюючи електронний підручник для самостійного вивчення навчального курсу, необхідно пам'ятати про те, що ним будуть користуватися викладачі та студенти, а тому текст бажано супроводжувати методичними порадами для викладача та поясненнями для студентів щодо послідовності вивчення матеріалу, стислими теоретичними відомостями, запитаннями чи тестами для самоконтролю, анотованим списком рекомендованої для самостійного вивчення

літератури. При конструюванні електронного підручника бажано використовувати гіпертекстовий формат, дидактичними особливостями якого є можливість подавати ідеї, факти та іншу інформацію у формі нелінійної послідовності, що дозволяє вибірково звертатися до прикладів, визначень, посилань, обминаючи іншу інформацію.

Навчальний матеріал можна подавати в ієрархічному вигляді, бажано робити посилання на глосарії, додаткову літературу, тести для самоконтролю. Гіпертекстовий формат надає додаткові можливості візуалізації навчального матеріалу, стає можливою інтеграція графіки, відео- та аудіоінформації, а включення до підручника елементів анімації, моделювання процесів, які важко уявити візуально. Електронні підручники можуть бути розміщені в Інтернет-мережі або на сайті університету.

Сучасна методика визнає мовний портфель одним із перспективних засобів самостійного вивчення іноземної мови, який отримує дедалі більше розповсюдження в системі мовної освіти. Мовний портфель (МП) є пакетом документів, за допомогою яких його власник фіксує свої досягнення і досвід в оволодінні іноземною мовою, отриманні кваліфікації, а також окремі види виконаних за період навчання робіт, що свідчать про успіхи власника портфеля в оволодінні іноземною мовою.

Ми поділяємо думку Н. В. Ягельської про те, що мовний портфель виконує дві основні функції: звітну та педагогічну. Оскільки Рада Європи зацікавлена у підвищенні мобільності громадян та узгодженні національних сертифікатів про освіту з міжнародно прийнятими стандартами, звітна функція полягає в наданні інформації всім зацікавленим сторонам про власника Портфеля, рівень досягнутих ним комунікативних умінь, досвід міжкультурного спілкування та зразки робіт, що обираються власником Портфеля [26, с. 5].

Педагогічна функція мовних портфелів полягає у заохоченні до навчання впродовж всього життя, підвищення мотивації, формування навчальної компетентності та посилення автономності студентів у процесі навчання.

Обидві функції МП реалізуються через його структуру, яка складається з трьох обов'язкових розділів: Мовного Паспорта, Мовної Біографії та Досьє. Ми погоджуємось з

думкою Н. В. Ягельської, що при залученні Мовного портфеля до організації навчального процесу саме така структура Мовного портфеля дає змогу відобразити дійсний рівень володіння іноземною мовою, зібрати найціннішу інформацію про мовні та мовленнєві компетентності, підвищити рівень відповідальності за свою роботу та її результати, активізувати прагнення до творчої праці і самовдосконалення [12].

Цінність використання Мовного портфеля у самостійній роботі студентів полягає у його можливостях забезпечити розвиток мотивації, автономне і рефлексивне навчання, самооцінку студентів, яка в умовах закладу вищої освіти поєднується із зовнішнім оцінюванням (викладача, інших студентів).

Аудитивні та аудіовізуальні засоби навчання відіграють особливу роль в організації самостійної роботи студентів завдяки своїм можливостям. У процесі організації самостійної роботи доцільно використовувати як навчальні, так і ненавчальні аудіовізуальні засоби. У першому випадку вони містять методично опрацьований матеріал, спрямований на оволодіння мовою (наприклад, навчальні кінофільми), у другому – використовуються в навчальному процесі, але не призначені безпосередньо для нього (телепередачі, газети, журнали, кінофільми тощо) [46, с. 232].

Для організації самостійної роботи особливо підходять комп'ютерні програми. Комп'ютерні навчальні програми зазвичай характеризуються такими перевагами: наявністю програмного модуля (відеофрагменти, діалоги, словник, граматичний коментар), тренувального модуля (набір вправ мовного і мовленнєвого характеру), модуля запису і відтворення мовлення; представлення навчального матеріалу в зоровій і звуковій формі; організацією матеріалу у вигляді гіпертексту, що дає змогу швидко переходити до різних розділів, здійснювати пошук інформації; можливістю під час виконання контрольних завдань порівнювати свою відповідь зі зразком і отримати оцінку за відповідь. У багатьох курсах є також Інтернет-підтримка [47, с. 133-134].

Важливим для професійної освіти є навчити студента опановувати професійну термінологію, оперувати спеціальною термінологією, аргументовано висловлювати власну думку,

аналізувати факти, опонувати вміння вести дискусію. В зв'язку з цим, важливого значення набуває самостійна робота з додатковими джерелами (глосаріями, енциклопедіями, словниками, базами даних), що забезпечує можливість зіставлення матеріалу, узагальнення, порівняння, аналізу, класифікації. Використання електронних словників та енциклопедій у самостійній роботі забезпечує не лише широкий доступ до інформації, а й значно економить час та кошти. Наприклад, користуючись будь-яким електронним словником (McMillan, Webster, Oxford та ін.), у якому можливий пошук за алфавітом, ключовим словом, можна значно швидше знайти потрібне слово, аніж гортаючи сторінки друкованого видання. В електронному словнику зазвичай подається транскрипція, тлумачення значення слова, його вживання у фразеологічних зворотах. Крім того, користувач може прослухати варіанти вимови слова – британський та американський, а за наявності мікрофона та відповідного програмного забезпечення – записати власну вимову і, прослухавши її, порівняти зі зразком.

Доцільність використання у самостійній роботі електронних енциклопедій (наприклад, «Britannica», «New Millenium Encyclopedia», «Compton's Encyclopedia», «Encarta Encyclopedia») зумовлена такими характеристиками: широким спектром інформації різноманітної тематики; наявністю текстів із гіперпосиланнями, які супроводжуються статичними (кольорові малюнки, фотографії, таблиці, схеми) та динамічними (мультиплікація, відеофрагменти) зображеннями, а також звуком (озвучені фрагменти текстів, коментар до малюнків чи фотографій, музика, функціональні шуми і звуки); віртуальними подорожами; виходом в Інтернет на сайти, які стосуються обраної теми.

Електронні енциклопедії доцільно використовувати для самостійного опрацювання студентами додаткового матеріалу з визначеної навчальною програмою тематики. Крім того, інформацію, подану в енциклопедії, можна використовувати для підготовки проектів, презентацій, у тому числі і в програмі Power Point.

Узагальнюючи викладене, підкреслимо такі переваги процесу самостійного навчання з використанням комп'ютерних дидактичних засобів:

- комп'ютер розширює можливості забезпечувати й контролювати індивідуальний темп навчальної діяльності. Студент має змогу самостійно вибрати момент переходу до наступної порції навчальної інформації, задавати швидкість подання завдань і час їх виконання. При цьому комп'ютер може виконувати функції регулятора, попереджуючи студента, що його темп роботи або занадто повільний або необґрунтовано швидкий;

- комп'ютер надає можливості студентові самостійно переходити від більш високого ступеня складності навчального матеріалу до більш легкого і навпаки. Студент вибирає й визначає для себе ступінь складності навчального завдання, він має змогу спробувати свої сили на різних рівнях складності та врахувати прогалини у засвоєнні навчального матеріалу;

- комп'ютери забезпечують візуалізацію інформації, завдяки чому фундаментально змінюється людська комунікація, адже носієм інформації постає картина (анімація, графіка). Важливе дидактичне значення мають анімаційні комп'ютерні ефекти, за допомогою яких можна демонструвати процеси і явища, які вивчаються;

- комп'ютер надає змогу інтенсифікувати і раціоналізувати час, який за традиційного навчання витрачається на демонстраційні моменти, пошук інформації тощо;

- комп'ютер допомагає індивідуалізувати процес навчання, застосовуючи окрему методику для кожного студента, що дозволяє враховувати його індивідуальні особливості, розвивати здібності, підвищувати якість засвоєння знань та необхідних умінь.

Як уже зазначалося, наявні комп'ютерні навчальні курси зазвичай важко пристосувати до контексту самостійної роботи студентів у зв'язку з невідповідністю тематики, цілей тощо. Тому викладачам доцільно розробляти електронний навчальний курс для самостійної роботи студентів, який повинен спиратися на навчальну програму, вимоги до рівня

професійної компетентності з іноземної мови студентів на відповідному етапі підготовки; критерії оцінювання студентів; теоретичний матеріал (мультимедійні презентації, аудіо-, відео-, анімаційні навчальні ресурси); тренувальні, проблемні, творчі завдання; тести для самоперевірки; тести для поточного і підсумкового контролю; список друкованих та Інтернет-джерел; новини, форум, блог, чат.

Зазначимо, що технічні і нетехнічні засоби повинні використовуватися комплексно, тобто становити єдиний навчально-методичний комплекс.

Навчально-методичний комплекс (НМК) є відкритою системою дидактичних засобів, що постійно оновлюється й функціонально є модельним описом педагогічної системи, яка склалася під час викладання базових дисциплін на кафедрі [13].

Навчально-методичний комплекс для самостійної роботи є сукупністю засобів самостійної роботи, використовуваних на різних етапах освітнього процесу, і такий, що забезпечує єдність педагогічного впливу різних підсистем закладу вищої освіти. Підставою розробки НМК є державний освітній стандарт за фахом і кваліфікаційною характеристикою та робочою програмою викладача [14].

Структура навчально-методичного комплексу строго не регламентована. НМК із самостійної роботи, зазвичай, містить вступ, основну частину й додатки.

У вступі бажано подати:

- загальний опис дисципліни, її завдання, особливості, структури;
- розрахунок часу на самостійну роботу з дисципліни;
- вимоги до професійної підготовки випускника (запланований результат навчання з дисципліни, перелік основних знань, умінь і навичок, що підлягають засвоєнню як цілісно, так і за кожним змістовим модулем);
- певні вимоги державного освітнього стандарту до обов'язкового мінімуму змісту основної освітньої програми професійної підготовки з певної дисципліни;
- взаємозв'язок дисципліни з іншими дисциплінами робочого навчального плану.

До основної частини навчально-методичного комплексу відносять [13]:

- паперові видання – це тверді копії на паперових носіях підручників, навчальних посібників, методичних вказівок, словників, довідників тощо;

- мережні електронні навчальні видання (електронні підручники);

- комп'ютерні навчальні системи в гіпертекстовому й мультимедійному варіантах;

- навчальні аудіоінформаційні матеріали;

- навчальні відеоінформаційні матеріали;

- лабораторні практикуми (у тому числі віддаленого доступу);

- тренажери, тобто тренінгові навчально-тренувальні вправи (у тому числі й із віддаленим доступом);

- інформаційні бази даних і знань із віддаленим доступом;

- електронні бібліотеки з віддаленим (мережним) доступом;

- засоби навчання на основі комп'ютерних освітніх середовищ;

- засоби навчання на основі віртуальної реальності.

У свою чергу, набір матеріальних (у тому числі паперових) дидактичних засобів НМК, доступний студентам в організації самостійної роботи, повинен охоплювати [2]:

- навчальну програму;

- список літератури (основний, додатковий, список посилань);

- методичні рекомендації з вивчення курсу;

- збірники завдань із методичними рекомендаціями до самостійної роботи;

- навчально-практичні посібники (навчально-методичний «навігатор», інформаційно-довідковий посібник навчального призначення, опорний конспект, плани-конспекти лекцій);

- тести (вхідні, проміжні, ідентифікаційні, підсумкові);

- аудіоносії з записами лекцій;

- відеоносії із записами настановчих, оглядових, узагальнювальних лекцій, змісту матеріалів, винесених на

самостійне опрацювання, відеозйомки показових уроків у школі;

- навчальні комп'ютерні програми у «звичайному» й мультимедійну варіантах;

- хрестоматії або ксерокопії навчальних матеріалів зі статей, підручників, нормативних матеріалів тощо;

- робочі зошити, що містять як приклади виконання практичних завдань, так і завдання для самостійного виконання. Зошит має містити незаповнені аркуші, куди студент може записувати нотатки, створюючи робочий документ при вивченні дисципліни;

- рекомендації з організації самостійної роботи студента і графік його самостійної роботи.

Отже, від ефективної організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів залежить показник того, як у процесі організації й здійснення самостійної навчальної діяльності конкретні результати – рівень професійної підготовки студента – перетворюються на результати, що мають соціальну значущість – рівень самоактуалізації, самореалізації, самовдосконалення студента в майбутній педагогічній діяльності.

Відтак, студіювання низки джерел щодо організаційних форм професійної підготовки майбутніх учителів дало змогу нам уточнити форми, за якими здійснюється підготовка фахівців іноземної мови у вищому навчальному закладі та проаналізувати ефективні методи навчання, що відповідають організаційним вимогам за умов кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

Отже, цілісність характеру підготовки майбутніх учителів означає, що протягом кожної з організаційних форм навчання досягаються певні рівні готовності до навчання іноземних мов: на лекціях, семінарських заняттях, під час самостійної роботи та протягом навчальної екскурсії студенти набувають знань з фаху, на практичних та лабораторних роботах у них формуються лінгводидактичні навички, у ході педагогічної практики – лінгводидактичні вміння.

З іншого боку, цілісність процесу підготовки майбутніх учителів до навчання іноземних мов забезпечує розвиток умінь самоаналізу та самооцінки себе як особистості та як суб'єкта

навчальної діяльності; набуття досвіту з навчання іноземних мов учнів; спрямовує на вибір індивідуальної технології навчання іноземних мов.

Список використаних джерел

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник для студентів, аспірантів та молодих викладачів вищих навчальних закладів / А. М. Алексюк. – К: Либідь, 1998. – 560 с.

2. Алтайцев А. М. Учебно-методический комплекс и самостоятельная работа студентов / А. М. Алтайцев // Аналитический обзор международных тенденций развития высшего образования [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://charko.narod.ru/index71.html>

3. Бебих В. В. Організація самостійної роботи майбутніх фінансистів у процесі навчання англomовного ділового писемного спілкування: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання: германські мови» / В. В. Бебих. – К., 2009. – 24 с.

4. Борисова Н. В. Игра в обучении лекторов / Н. В. Борисова, А. А. Соловьева. – М, 1989. – 64 с.

5. Вербицкий А. А. Педагогические технологии контекстного обучения : Научно-методическое пособие / А. А. Вербицкий. – М: РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2011. – 52 с.

6. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : Підручник за модульно - рейтинговою системою навчання для студентів магістратури . 2-ге вид. / С. С. Вітвицька. – К: Центр учбової літератури, 2011. – 384 с.

7. Волкова Н. П. Педагогіка : Навч. посіб. Вид. 2-ге, перероб., доп. / Н. П. Волкова. – К: Академвидав, 2007. – 616 с.

8. Гальскова Н. Д. Новые технологии обучения в контексте современной концепции образования в области иностранных языков / Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2009. – №7. – С. 9-15.

9. Глушок Л. М. Застосування інтерактивних методів при викладанні англійської мови у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії / Л. М. Глушок // Педагогічний дискурс. – 2010. – Серпень. – С. 56-59.

10. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / [авт.-уклад. С. У. Гончаренко]. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
11. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроке / Б. П. Есипов. – М.: Учпедгиз, 1961. – 239 с.
12. Європейський Мовний Портфель для економістів (Проект) / Укладачі С. Ю. Ніколаєва, Н. В. Ягельська. – К.: Ленвіт. – 2004. – 56 с.
13. Жук А. И. Учебно-методические комплексы (из опыта разработки) : Методическое пособие / А. И. Жук, А. В. Макаров. – Мн. : БГУ, 2001. – 47 с.
14. Жуков А. Е. Дидактические средства повышения эффективности самостоятельной работы студентов в условиях модернизации образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А. Е. Жуков. – Брянск, 2004. – 247 с.
15. Задорожна І. Організаційні форми і засоби реалізації самостійної роботи майбутніх учителів іноземних мов / Ірина Задорожна // Людинознавчі студії : Збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. – 2013. – № 27. – С. 59–72
16. Закон України від 01.07.2014 №1556-VII «Про вищу освіту» (із змінами і доповненнями). [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://sfs.gov.ua/diyalnist-/zakonodavstvo-pro-diyalnis/zakoni-ukraini/65715.html>
17. Закон України «Про вищу освіту»: наук.-практ. коментар / В. Г. Гончаренко, К. М. Левківський, С. Л. Лисенков та ін.; за заг. ред. В. Г. Кременя. – К.: ПП СДМ-Студіо, 2002. – 327 с.
18. Зимняя И. А. Педагогическая психология : [учеб. пособие] / И. А. Зимняя. – Ростов н/Д. : Феникс, 1997. – 480 с.
19. Ильина О. К. Использование кейс-метода в практике преподавания английского языка / О. К. Ильина // Лингвострановедение: методы анализа, технология обучения. Шестой межвузовский семинар по лингвострановедению. Языки в аспекте лингвострановедения: сб. научн. статей в 2 ч. Ч. 1 / Под общ. ред. Л. Г. Ведениной. – М.: МГИМО-Университет, 2009. – С. 253-261.
20. Караван Ю. В. Нетрадиційні форми лекцій у вищій школі / Ю. В. Караван, А. О. Саницька, М. С. Ташак // Інноваційний потенціал української науки – XXI сторіччя : збірник статей. – Запоріжжя : Видавництво ПГА, 2012. – С. 11-19

21. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования игры и дискуссии / М. В. Кларин. – Рига: «Эксперимент», 1998. – 180 с.
22. Конышева А. В. Современные методы обучения английскому языку / А. В. Конышева. – Мн: ТетраСистема, 2003. – 175 с.
23. Кухаренко В. П. Використання вебінару у навчальному процесі / В. П. Кухаренко // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2011. – № 2 – С. 12-16.
24. Лекції з педагогіки вищої школи: Навчальний посібник / за ред. В. І. Лозової. – Харків : ОВС, 2006. – 496 с.
25. Литвиненко Е. А. Ігрові заняття в будівельному вузі: Методи активного навчання / Е. А. Литвиненко, В. І. Рибальський. – К. : Вища школа. Головне видавництво, 1985. – С. 303
26. Методичні рекомендації з використання Європейського Мовного Портфеля для викладачів іноземної мови у вищих навчальних закладах економічного профілю / Укладач: Н. В. Ягельська. – К., 2004. – 56с.
27. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі: Навч. посіб. / В. М. Нагаєв. – К: Центр учбової літератури, 2007. – 232 с.
28. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. – 4-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2009. – 272 с.
29. Олексенко В. П. Самостійна робота студента-філолога як складова його професійної підготовки / В. П. Олексенко // Акмеологія-наука ХХІ століття: матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 30 травня 2014 р.) / Міністерство освіти і науки України; Укр. Академ. Акмеолог. Наук. – Київ, 2014. – С. 301-311.
30. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / В. Л. Ортинський. – К: Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
31. Павлова Н. К. Взаємодіюче навчання: рекомендації щодо використання інтерактивних форм навчання / Н. К. Павлова // Управління школою. – № 332. – С. 14-21

32. Педагогические технологии дистанционного обучения : [учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед.] / [Е. С. Полат, М. В. Моисеева, А. Е. Петров и др.]; под ред. Е. С. Полат. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.
33. Програма з англійської мови для професійного спілкування / [Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін.]. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.
34. Професійна освіта : словник : навчальний посібник / [уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало]. – К. : Вища шк., 2000. – 390 с.
35. Психология и педагогика : учебн. пособ. / [под ред. А. А. Бодалева, В. И. Жукова, Л. Г. Лаптева, В. А. Сластенина]. – М. : Изд-во института психотерапии, 2002. – 585 с.
36. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г. К. Селевко. – М : Народное образование, 1998. – 256 с.
37. Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода / Под ред. д-ра социологических наук, профессора Сурмина Ю. П. – Киев : Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.
38. Спичко Н. А. Основные направления повышения эффективности образовательной среды при обучении грамматике английского языка в педагогическом вузе / Н. А. Спичко // Иностранные языки в школе. – 2009. – №7. – С. 2-8.
39. Строков К. А. Современные технологии специалистов художественно-творческого профиля к этнокультурной деятельности: Учеб. пособие / К. А. Строков. – Тамбов: Изд-во ТТУ им. Г.Р. Державина, 2000. – 78 с.
40. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : науково-методичний посібник / [Пометун О. І., Пироженко Л. В. та ін.] ; за ред. О. І. Пометун. – К., 2004. – 192 с.
41. Теорія і практика організації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів : Монографія. Кол. авторів / ред. проф. О. А. Коновала. – Кривий Ріг : Книжкове видавництво Киреевського, 2012. – 380 с.
42. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посібн. / Т. І. Туркот. – К: Кондор, 2011. – 628 с.

43. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / М. М. Фіцула. – К: Академвидав, 2006. – 352 с.
44. Шовкопляс О. І. Використання кейс-методу в процесі професійно-орієнтованого навчання англійській мові у вузі / О. І. Шовкопляс // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Філологічні науки. – 2013. – № 14(2). – С. 207–212.
45. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь : более 2000 слов / А. Н. Щукин. – М. : Астрель : АСТ : Хранитель, 2007. – 746 с.
46. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам : теория и практика : учеб, пособ. [для препод. и студ.] / А. Н. Щукин. – М. : Филоматис, 2004. – 416 с.
47. Щукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам : учеб, пособ. / А. Н. Щукин. – М. : Филоматис, 2008. – 188 с.
48. Demaizière Françoise Individualisation et initiative de l'apprenant dans des environnements (et des dispositifs) d'apprentissage ouverts : une expérience d'autoformation guidée / Françoise Demaizière Anne-Laure Foucher // Études de linguistique appliquée. – 2006. – № 110. – P. 227-236.
49. Wallace M. J. Training Foreign Language Teachers : A Reflective Approach / Michael J. Wallace. – Cambridge : Cambridge University Press, 1995. – 180 p.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження показало, що сучасний світ стає дедалі більш відкритим і взаємопов'язаним завдяки поживленню міжнародних контактів і спілкуванню. Таким можливостям людство значною мірою завдячує знанням іноземних мов, головно – англійської, яка впродовж останнього півстоліття набула статусу глобальної мови. Цьому посприяли: розвиток сучасних інформаційних технологій і створення всесвітньої мережі Інтернет; діяльність транснаціональних корпорацій, що охоплює не тільки економічну, політичну, військову сфери, а й шоу-бізнес, спорт, мас-медіа, освіту; зростання вагомості й престижності британських та американських університетів, що стимулює потенційних абітурієнтів, студентів, викладачів опановувати англійську мову.

В Україні інтерес до вивчення англійської мови почав стрімко зростати наприкінці минулого століття, чому посприяли падіння «залізної завіси», державна політика і стратегія євроінтеграції, поживлення міжнародних контактів, як на рівні державних структур, так і персональних. Як наслідок, англійська мова посіла чільне місце у шкільній і вищій освіті України, що дає підстави говорити, що світова тенденція глобалізації англійської мови поширюється також і на нашу державу. Одним із проявів цієї тенденції є переважання англійської мови у підготовці вчителів-лінгвістів.

У загальному, як показує європейський і світовий досвід, підготовка сучасного вчителя іноземної мови – це підготовка професіонала, який володіє низкою компетентностей – лінгвістичних, педагогічних, соціокультурних. Сучасний вчитель-лінгвіст – це постать рефлексивного практика, здатного навчатися впродовж життя і використовувати вікна можливостей для підвищення професійної кваліфікації для реалізації набутих знань із максимальною ефективністю. Підготовка вчителів-лінгвістів у XXI столітті позначена такими тенденціями, як: висока прогресивна динаміка, оперативне реагування на глобальні й регіональні виклики й потреби, оптимізація поєднання теорії й практики, удосконалення педагогічних методів і підходів, відкритість, розширення

шансів і можливостей для бажаючих опановувати професію вчителя-словесника, а також пошук балансу між технологізацією освітнього процесу і його гуманізацією.

На сучасному етапі поглиблення інтеграції української освіти до європейського освітнього простору започаткована масштабна реформа національної системи освіти, яка має на меті наблизитися до кращих зразків європейської якості. У цьому зв'язку суттєвих змін зазнає процес підготовки педагогічного персоналу у закладах вищої освіти. Ідеться про формування фахівців, здатних бути головними агентами змін, реалізаторами великого загальнонаціонального проекту «Нова українська школа», здатних навчатися і підвищувати педагогічну кваліфікацію впродовж життя. У формуванні сучасного вчителя англійської мови першочергового значення набувають особистісно-орієнтований, компетентнісний, гуманістичний підходи. Модель випускника педагогічного вишу передбачає такі особистісні дескриптори, як: компетентний спеціаліст, патріот, інноватор. Ці загальні характеристики і пов'язані з ними педагогічні задачі повною мірою стосуються підготовки сучасного вчителя іноземної мови.

До специфічних завдань у цій царині відносимо підготовку вчителів як двомовних і багатомовних фахівців, зважаючи на те, що традиції двомовності (багатомовності) в Україні є історично зумовленими. У процесі розвитку нашої держави певні її частини зазнавали значного впливу інших культур, зокрема російської, польської, чеської, австро-угорської, румунської, білоруської.

Набір компетентностей вчителя, який працюватиме в умовах компактного проживання різних етнічних груп (єврейської, вірменської, польської, ромської, російської, румунської, татарської тощо), має бути розширеним і охоплювати здатність практикувати білінгвальне навчання, викладати зміст предметів шкільної програми іншими мовами. Актуальність підготовки таких фахівців пов'язана також із прагненням України стати повноправним членом Європейського Союзу, а, відтак, маємо слідувати європейському принципу поваги до представників національних меншин. Одним із результатів проведеного

дослідження є рекомендації щодо підготовки педагогічних фахівців із двомовною і багатомовною кваліфікацією, а саме:

- розробити нові програми з підготовки двомовних вчителів, метою яких є забезпечення компетентного володіння обома мовами;
- проводити тестування майбутніх двомовних учителів не лише на предмет володіння мовою, а й здатності до міжкультурного спілкування;
- розробити модель двомовного навчання у закладах вищої педагогічної освіти;
- надати можливість уже практикуючим вчителям-мовникам підвищувати іншомовну кваліфікацію на базі вищих навчальних закладів;
- активізувати науково-методичну роботу з метою підтримки педагогічних фахівців у галузі двомовного навчання та полікультурності;
- запровадити практику проведення наукових конференцій, науково-методичних семінарів із проблем двомовного навчання;
- здійснювати послідовну та систематичну роботу щодо вдосконалення теорії, методології, методики та практики двомовного навчання;
- залучати до викладання іноземних мов, мов національних меншин спеціалістів, які є досвідченими викладачами, а також носіїв мови;
- долучитися до європейських програм мобільності студентів та обмінів дипломованими спеціалістами у галузі мовної освіти;
- збалансувати зміст підготовки вчителів іноземної мови (мов) для забезпечення формування в студентів практичної, теоретичної і соціокультурної компетентності;
- підкріпити політику багатомовності ресурсною базою і мотивацією молоді обирати двомовну, багатомовну освіту як фахову спеціалізацію.

У результативній частині здійсненого дослідження варто також зосередитись на теоретичних розвідках і практичних рекомендаціях щодо підготовки вчителів іноземної мови в умовах педагогічного вишу: інтерактивний, комунікативний підходи до організації педагогічного процесу; зміст і методи

формування лінгвосоціокультурної компетентності, шляхи і засоби оптимізації процесу підготовки сучасного вчителя іноземної мови.

Інтерактивне навчання визначено як педагогічна технологія, в основі якої лежить гуманізація й демократизація педагогічних відносин, активізація навчальної діяльності студентів та ефективність організації й управління цим освітнім процесом. Доведено, що інтерактивне навчання є одним із шляхів підвищення ефективності навчання іноземних і має переваги в тому, що добре адаптується до змісту навчальної програми, мотивує всіх учасників навчально-виховного процесу до співпраці й творчості, активізує пізнавальну та розумову діяльність завдяки участі студентів у груповій, корпоративній, командній роботі.

Визначено, що інтерактивне навчання іноземної мови майбутніх учителів доцільно впроваджувати системно, тобто з урахуванням інтерактивних методів, засобів і форм навчання, очікуваних результатів, а також наскрізної мети – формування в студентів іншомовної комунікативної компетентності. З-поміж інтерактивних методів навчання продуктивно практикувати диспути, дебати, рольові й ділові ігри. В процесі опанування іноземної мови особливої значущості набувають мовленнєві ігри, які дають змогу концентрувати увагу учасників на змісті і забезпечують повторюваність мовних форм, розвивають навички та вміння в певному виді мовленнєвої діяльності.

Ефективне використання навчальних засобів у процесі інтерактивного навчання іноземних мов майбутніх учителів можливе за таких умов:

- 1) вільний доступ студентів до матеріально-технічних носіїв інформації;
- 2) забезпечення навчально-лабораторного обладнання занять з іноземної мови;
- 3) доцільне використання засобів навчання на електронних носіях інформації з урахуванням цілей та завдань навчального процесу;
- 4) використання засобів навчання на електронних носіях інформації у поєднанні з ігровими методами у процесі навчання студентів;

5) урахування ергономічних чинників і санітарно-гігієнічних норм користування засобами навчання на електронних носіях інформації;

6) комплексне використання засобів навчання на електронних і паперових носіях інформації для підвищення ефективності процесу навчання за принципами органічного поєднання та доцільності впровадження засобів навчання.

Комунікативно-зорієнтоване навчання майбутніх учителів іноземної мови, наразі англійської, передбачає комунікативну спрямованість організації педагогічного процесу, доцільне застосування комунікативних стратегій, залучення студентів до англомовної комунікації, розширення діапазону їхньої мовної поведінки. Учителя англійської мови, як мовну особистість, належить підготувати передусім до педагогічних комунікацій із майбутніми учнями, а в ширшому контексті – до соціокультурних комунікацій у різних життєвих ситуаціях. Ці положення взято за основу розроблення завдань з «Практичного курсу англійської мови» (О. М. Скоробагата), які презентовано в монографії. Авторський підхід до побудови курсу ґрунтується на виокремленні когнітивного, прагматичного і дидактичного аспектів, а також трьох змістових модулів.

Перший модуль присвячено усвідомленню майбутніми вчителями власної професійної позиції як комунікативного партнера на уроці англійської мови та пов'язаних із цим організаційних задач.

Другий модуль тренінгу спрямований на усвідомлення майбутніми учителями англійської мови змісту власного професійного мовлення, а головними критеріями оцінки його успішності визначено досягнення поставлених комунікативних цілей.

Третій модуль підпорядковано завданню створення власної технології подальшого саморозвитку, самовдосконалення у професійно-педагогічній діяльності та рефлексії цього процесу.

Лінгвосоціокультурну компетентність у монографічному дослідженні визначено як цілісну систему вмінь використовувати країнознавчі та фонові знання про національні традиції, норми і цінності національної культури,

специфіку вербальної та невербальної поведінки, яка прийнята у певній культурі, звичаї і факти країни, мова якої вивчається, лінгвокраїнознавчий мінімум словникового запасу мови, що в сукупності надає майбутнім учителям іноземної мови можливість досягати повноцінної комунікації. У монографії наведено сукупність засобів, методів, підходів щодо формування в учителів іноземної мови лінгвосоціокультурної компетентності, а також надано рекомендації щодо створення необхідних для цього педагогічних умов:

1. Наріжною умовою формування лінгвосоціокультурної компетентності є правильно підібрані засоби навчання. Наразі ефективним способом розвитку мовленнєвих навичок читання та аудіювання є використання інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема подкастів та текстів краєзнавчого характеру;

2. Успіх вивчення іноземної мови загалом і формування лінгвосоціокультурної компетентності зокрема значною мірою залежить від принципів навчання, згідно з якими відбувається управління освітнім процесом. Тут доцільно керуватися загальнодидактичними, загальнометодичними та спеціально-методичними принципами (принцип взаємопов'язаного навчання мови і культури, принцип міжпредметної координації та принцип міжкультурної взаємодії, принцип інтерактивності, контрастивності, автентичності навчальних матеріалів, професійної спрямованості іншомовного навчального спілкування, взаємопов'язаного в поетапності комунікативного та лінгвосоціокультурного розвитку особистості студента.

3. Формування лінгвосоціокультурної компетентності у читанні та аудіюванні конструктивно здійснювати у три етапи: дотекстовий, текстовий та післятекстовий.

4. Із метою формування лінгвосоціокультурної компетентності корисно залучати студентів до виконання проблемно-пошукових завдань;

5. Вправи для формування лінгвосоціокультурної компетентності мають бути вмотивованими, культурологічно спрямованими, проблемними, з новизною, визначеним ступенем керованості мовленнєвими діями, поясненням опор, форм роботи, способів, об'єкта та форм контролю;

комунікативні, умовнокомунікативні, некомунікативні; рецептивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-репродуктивно-продуктивні.

Способи і можливості оптимізації процесу підготовки вчителів іноземної мови розглянуті й викладені в монографії з позицій особистісно-орієнтованої педагогічної парадигми. Остання передбачає ефективну реалізацію когнітивного і творчого потенціалу студента, розширення можливостей опановувати стратегії навчальної і викладацької діяльності, а також набувати досвід самостійного поповнення, вдосконалення знань з іноземної мови та їх використання в різних контекстах і життєвих ситуаціях. У цій частині монографічного дослідження висвітлено широкий спектр сучасних форм, методів і засобів підготовки вчителя іноземної мови, обґрунтовано доцільність їх ситуативного застосування.

Розглянуто різновиди лекцій: відповідно до мети – вступна, тематична, настановна, оглядова, заключна; відповідно до способу організації – лекція-дискусія, лекція-конференція, лекція-«прес-конференція», лекція з запланованими помилками, бінарна лекція, лекції з аналізом конкретних ситуацій, лекція із застосуванням техніки зворотного зв'язку (інтерактивна лекція), лекція-брейнстормінг («мозкова атака»). Проаналізовано різновиди семінарських занять і їх призначення – семінар-заслуховування, семінар-бесіда, семінар-диспут, змішана форма семінарського заняття (поєднує в собі вільні виступи студентів і обговорення дискусійних питань).

У дослідженні розкрито головні способи організації парної і групової роботи зі студентами. Серед них: внутрішні (зовнішні) кола (inside/outside circles); мозковий штурм (brainstorm); читання зигзагом (jigsawreading); обмін думками (think-pair-share); парні інтерв'ю (pair-interviews), а також інтерактивного навчання – круглий стіл, «засідання експертної групи», форум-обговорення, симпозіум, «судове засідання», «техніка акваріуму», дебати, ділові ігри, case-study (аналіз конкретних ситуацій).

Проаналізовано форми й методи організації дослідницької, наукової діяльності студентів філологічної спеціалізації, зокрема це: навчальна конференція, навчальна

екскурсія, проектна діяльність, консультація, практичне заняття, мікронавчання, лабораторне заняття, проектування курсової роботи, виконання кваліфікаційних робіт (бакалаврська, магістерська).

Значну увагу зацентовано на формах і методах самостійної роботи студентів (самостійна робота за зразком, реконструктивна самостійна робота, самостійна робота варіативного характеру, творча самостійна робота, позааудиторне заняття з використанням інтернет-технологій, відеоконференція, вебінар). У процесі самостійного вивчення іноземної мови рекомендовано використовувати електронні енциклопедії, наприклад, «Britannica», «New Millenium Encyclopedia», «Compton's Encyclopedia», «Encarta Encyclopedia»), інші інтернет-джерела – новини, форуми, блоги, чати тощо. Підкреслено також важливість ведення кожним студентом «Мовного портфелю», що містить пакет документів, які фіксують, засвідчують навчальні, практичні, наукові досягнення та рівні лінгвістичної і методичної компетентності майбутнього вчителя-словесника.

ДОДАТКИ

Додаток А

SPEAKERS OF ENGLISH IN TERRITORIES WHERE THE LANGUAGE HAS HAD SPECIAL RELEVANCE (За даними сайту Ethnologue. Languages of the World, 2018, [22])

American Samoa	67,000	L1 2,000 L2 65,000
Angulla	12,250	L1 11,300 L2 950
Antigua and Barbuda	89,000	L1 86,400 L2 2,600.
Aruba	42 000	L1 7 000 L2 35 000
Australia	21 900 000	L1 18 400 000 L2 3 500 000
Bahamas (c)	385 2000	L1 351 000 L2 34 200
Bangladesh	131 270 000	L2 3 500 000
Barbados (c)	275 000	L1 262 000 L2 13 000
Belize (c)	240 000	L1 184 000 L2 56 000
Bermuda	63 000	L1 63 000
Botswana	682 900	L1 52 900 L2 630 000
British Indian Ocean Territory	4 000	L1 4 000
British Virgin Islands (c)	20 000	L1 20 000
Brunei	144 000	L1 10 000 L2 134 000
Cameroon (c)	15 900 000	L2 7 500 000
Canada	36 300 000	L1 19 400 000 L2 7 000 000
Cayman Islands (c)	50 000	L1 50 000
China-Hong Kong	3 750 000	L1 300 000 L2 3 450 000

Cook Islands	17 680	L1 680 L2 17 000
Dominica (c)	63 000	L1 3 000 L2 60 000
Falkland Islands	2 600	L1 2 600
Fiji	176 000	L1 6 000 L2 170 000
Gambia (c)	41 000	L1 1 000 L2 40 000
Ghana (c)	9 800 000	L2 9 800 000
Gibraltar	30 000	L1 28 000 L2 2 000
Grenada (c)	5 350	L1 5 350 L2
Guam	163 200	L1 63 200 L2 100 000
Guernsey	62 500	L1 62 500
Guyana (c)	680 000	L1 650 000 L2 30 000
India	1 029 991 000	L1 350 000 L2 200 000 000
Ireland	4 652 000	L1 4 370 000 L2 282 000
Isle of Man	88 000	L2 88 000
Jamaica (c)	50 000	L2 50 000
Jersey	93 000	L1 93 000
Kenya	30 766 000	L2 2 700 000
Kiribati	94 000	L1 2 500 L2 23 000
Lebanon	1 715 170	L1 5 170 L2 1 710 000
Lesotho	2 177 000	L2 500 000
Liberia	3 226 000	L1 600 000 L2 2 500 000
Malawi	10 548 000	L2 540 000
Malaysia	22 230 000	L1 380 000 L2 7 000 000

Malta	385 600	L1 16 600 L2 369 000
Marshall Islands	83 200	L1 23 200 L2 60 000
Mauritius	1 190 000	L1 5 900 L2 200 000
Micronesia	61 320	L1 1 320 L2 60 000
Montserrat (c)	100	L1 100
Nambia	1 800 000	L1 50 200 L2 300 000
Nauru	11 600	L1 900 L2 10 700
Nepal	25 300 000	L1 2 030 L2 7 00 000
Netherlands	15 376 500	L1 76 500 L2 15 300 000
New Zealand	3 970 000	L1 3 820 000 L2 150 000
Nigeria (c)	126 636 000	L2 60 000 000
Norfolk Island	1 680	L1 1 680
Northern Marianas (c)	71 820	L1 6 820 L2 65 000
Norway	4 344 800	L1 24 800 L2 4 320 000
Pakistan	145 000 000	L1 12 500 L2 17 000 000
Palau	22 010	L1 4 010 L2 18 000
Papua New Guinea (c)	3 150 000	L1 150 000 L2 3 000 000
Philippines	83 000 000	L1 28 700 L2 40 000 000
Puerto Rico	3 937 000	L1 159 000 L2 1 840 000
Rwanda	7 525 440	L1 5 440 L2 1 520 000
St Kitts & Nevis (c)	43 000	L1 43 000

St Lucia (c)	158 600	L1 31 600 L2 40 000
St Vincent & Grenadines (c)	116 000	L1 114 000
Samoa	110 800	L1 17 800 L2 93 000
Seychelles	34 590	L1 4 590 L2 30 000
Sierra Leone (c)	4 900 000	L1 500 000 L2 4 400 000
Singapore	3650 000	L1 1 650 000 L2 2 000 000
Solomon Islands (c)	175 000	L1 10 000 L2 165 000
South Africa	55 890 000	L1 4 890 000 L2 11 000 000
Sri Lanka	19 090 000	L1 10 000 L2 2 080 000
Suriname (c)	434 000	L1 260 000 L2 150 000
Swaziland	1 104 000	L1 18 300 L2 50 000
Sweden	8 514 300	L1 54 300 L2 8 460 000
Tanzania	36 232 000	L2 4 000 000
Tonga	104 000	L1 1 270 L2 30 000
Trinidad & Tobago (c)	1 300 000	L1 1 145 000
Tuvalu	11 000	L2 800
US Virgin Islands	85 440	L1 9 540 L2 75 900
Uganda	23 500 000	L1 L2 2 500 000
United Kingdom	65 648 000	L1 59 824 000 L2 1 500 000
UK Islands (Channel Is, Man)	228 000	L1 227 000
United States	323 100 000	L1 261 000 000 L2 47 900 000

US Virgin Islands (c)	122 000	L1 98 000 L2 15 000
Vanuatu (c)	125 400	L1 5400 L2 120 000
Zambia	16 641 400	L1 41 400 L2 1 800 000
Zimbabwe	16 200 000	L1 250 000 L25 300 000
Other dependencies	35 000	L1 20 000 L2 15 000

Іноземні мови, які вивчаються в університетах України

Назва навчального закладу	Мови, які вивчаються
Бердянський державний педагогічний університет	англійська, німецька, французька
Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського	англійська, німецька
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка	англійська, німецька
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара	англійська, німецька, французька, китайська, японська
Донбаський державний педагогічний університет	англійська, німецька
Донецький національний університет імені Василя Стуса	англійська, німецька, французька, іспанська, італійська, польська.
Дрогобицький державний педагогічний університет ім. І. Франка	англійська, німецька, французька
Житомирський державний університет ім. І. Франка	англійська, німецька, польська.
Ізмаїльський державний гуманітарний університет	англійська, німецька, французька, румунська, болгарська
Кіровоградський державний педагогічний університет ім. Винниченка	англійська, німецька
Київський національний університет імені Тараса Шевченка	англійська, німецька, французька, кримсько-татарська, білоруська, болгарська, польська, сербська, російська, нідерландська, шведська, іспанська, італійська,

	португальська, арабська, в'єтнамська, гінді, індонезійська, китайська, корейська, перська, турецька, японська, новогрецька
Київський університет імені Бориса Грінченка	англійська, німецька, французька, китайська, японська, іспанська, італійська
Львівський національний університет імені І. Франка	англійська, німецька, французька іспанська, латинська-старогрецька, грецька
Луганський національний університет ім. Т. Шевченка	англійська, німецька, французька, іспанська, російська, китайська, японська, турецька, арабська
Маріупольський державний університет	англійська, німецька, новогрецька, італійська, російська, польська
Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Б. Хмельницького	англійська, німецька
Миколаївський національний університет ім. В. Сухомлинського	англійська, німецька, російська
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова	англійська, німецька, французька, італійська, іспанська, арабська, китайська, турецька, японська, польська, російська
Ніжинський державний університет ім. Гоголя	англійська, німецька, французька, російська
Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Сковороди	англійська, німецька, французька, російська

Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. Ушинського	англійська, китайська, турецька, російська
Полтавський національний педагогічний університет ім. Короленка	англійська, німецька
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника	англійська, німецька, польська
Рівненський державний гуманітарний університет	англійська, німецька, французька, російська
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки	англійська, німецька, французька
Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка	англійська, німецька, французька, російська
Тернопільський національний педагогічний університет ім. Гнатюка	англійська, німецька, французька, російська
Ужгородський національний університет	англійська, німецька, французька, румунська
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини	англійська, німецька, французька
Харківська гуманітарно-педагогічна академія	англійська
Харківський національний педагогічний університет ім. Г. Сковороди	англійська, німецька, французька
Харківський національний університет ім. Каразіна	англійська, німецька, французька, арабська, іспанська, китайська, латинська, польська, російська
Херсонський державний університет	англійська, німецька, французька, іспанська, турецька, російська, польська

Хмельницький національний університет	англійська, польська, російська
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія	англійська, німецька
Чернігівський національний педагогічний університет ім. Т. Шевченка	англійська, німецька
Чорноморський національний університет імені Петра Могили	англійська, французька, німецька, іспанська, польська, болгарська, корейська, китайська, японська, іврит
Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича	англійська, німецька, французька
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького	англійська, німецька, російська

**Методичні рекомендації Міністерства освіти і науки
України щодо застосування елементів двомовного
навчання при вивченні окремих предметів у
загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами
національних меншин**

Під час проведення уроків із застосуванням двомовного навчання воно рекомендує використовувати такі форми роботи:

1) розмежування двох мов у навчанні (під час застосування двомовного навчання важливо звертати увагу на те, щоб учні не змішували дві мови. Бажано без спеціально визначеної мети не переходити з однієї мови на іншу і вчителю фіксувати ці моменти у ході уроку);

2) попереднє опрацювання окремих мовних одиниць (під час опрацювання тексту або його фрагмента варто проводити роботу над окремими словами, словосполученнями, реченнями українською мовою, а вже на цій основі варто пропонувати учням роботу з фрагментом тексту чи цілим текстом (послухати, прочитати, побудувати). Першорядного значення при цьому необхідно надавати засвоєнню учнями термінів українською мовою);

3) залучення учнів до всіх видів мовленнєвої діяльності українською мовою на предметних уроках (учителям важливо звертати увагу на рецептивні види мовленнєвої діяльності – слухання–розуміння (аудіювання) й читання);

4) регулярне проведення самостійної роботи учнів, роботи в парах і групах (самостійну роботу учнів варто регулярно поєднувати з роботою в парах і групах, оскільки така форма організації навчальної діяльності дає кожному учневі можливість висловитись і бути почутим);

5) внесення певних змін у відбір змісту навчання української мови (застосування елементів двомовного навчання передбачає певні зміни у відборі змісту, методів, форм організації роботи як на уроках української мови, так і з інших предметів. Зокрема, посиленої уваги потребує вивчення спеціальної лексики, що використовується на уроках з предметів природничо-математичного циклу. На уроках української мови необхідно приділяти більш уваги спеціальній лексиці з інших навчальних предметів) [9].

Педагогічні особливості розвитку двомовного навчання в Україні та США

[складено на основі досліджень Зайцевої Н.Г.]

Педагогічні особливості організації двомовного навчання школярів	Україна	Сполучені Штати Америки
Види двомовних програм	1) Двомовні (багатомовні) програми з навчанням переважно українською мовою. 2) Двомовні (багатомовні) програми з навчанням переважно мовою нацменшини	1) Двомовні (багатомовні) програми з навчанням переважно англійською мовою: односторонній білінгвізм, занурювальна форма двомовного навчання, перехідний білінгвізм, загальноосвітнє навчання з викладанням англійською мовою; 2) Двомовні (багатомовні) програми з навчанням переважно мовою нацменшини: сегрегація, сепаратистська форма;

		3) Двомовні (багатомовні) програми з навчанням двома мовами приблизно у рівній пропорційності: підтримувальна (розвивальна) форма двомовного навчання, двосторонній білінгвізм, імерсія, загальноосвітня форма двомовного навчання
Час уведення другої мови	дитсадок, початкова школа, основна школа	дитсадок, початкові класи, старші класи
Тривалість	протягом усього навчання в школі	3, 6 років і більше
Зміст	Формування компетентності в українській або двох мовах (українській та рідній), вивчення мов як систем, застосування мов як засобів навчання, формування ціннісного ставлення до мов і культур, які вивчають	Формування компетентності в англійській або двох мовах (англійській та рідній), вивчення мов як систем, застосування мов як засобів навчання, формування ціннісного ставлення до мов і культур, які вивчають
Методи навчання	колективні, індивідуальні, групові	колективні, індивідуальні, групові

Етнічний склад школярів	Учні, які належать до мовної меншості, (метою навчання яких є опанування державної мови та розвиток рідної), а також учні, які належать до мовної більшості, (метою навчання яких є опанування другої мови, що часто потрібно для майбутньої професії, і ознайомлення з іншими культурами)	Учні, які належать до мовної меншості, (метою навчання яких є опанування державної мови та розвиток рідної), а також учні, які належать до мовної більшості, (метою навчання яких є опанування другої мови, що часто потрібно для майбутньої професії, і ознайомлення з іншими культурами)
Мови, що використовують у класі	українська та мова нацменшини	англійська та мова нацменшини
Мовний результат	одномовність, часткова двомовність, грамотність у двох мовах (функціональна), двомовність	одномовність, часткова двомовність, грамотність у двох мовах, (функціональна), двомовність

ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ СЛОВНИК

[складено Зайцевою Н.Г. на основі узагальнення досліджень науковців]

Акультурація – процес засвоєння особистістю, що виросла в культурі А, елементів культури Б.

Американізація – вплив США на поп-культуру, бізнес-моделі, мову і політику інших країн або представників національних меншин.

Багатомовність – це володіння багатьма мовами і здатність переключатися з одного мовного коду на інший залежно від ситуації спілкування.

Білінгвізм (двомовність) – це володіння двома мовами і регулярне переключення з однієї мови на іншу залежно від ситуації спілкування.

Гегемонія – провідна роль, перевага в силі, впливі, керівництві.

Гендерна рівність – однаковий статус для жінок і чоловіків. Вона означає, що чоловіки та жінки мають однакові умови для реалізації своїх людських прав та однаковий потенціал для здійснення свого внеску в національний, політичний, економічний, соціальний та культурний розвиток, а також рівні права на користування результатами цього розвитку.

Двомовна сім'я – сім'я, де досить часто і вправно користуються двома мовами.

Двомовне навчання – цілеспрямований процес формування у школярів двомовності, або здатності послуговуватися в житті двома мовами, шляхом опанування змісту загальноосвітніх предметів з використанням двох мов задля одночасного вдосконалення знань з рідної й іноземної (нерідної) мов.

Двомовна освіта – складова мультикультурної освіти; інтегративний елемент суспільства, що сприяє зміцненню міжетнічних зв'язків для досягнення успішного міжкультурного спілкування людей та здатності порозумітися за умови суттєвих відмінностей у сприйнятті світу; компонент

педагогічного процесу, що відображає сучасні освітні потреби суспільства; елемент мовної (лінгвістичної) освіти, спрямований на взаємодію та розвиток двох лінгвокультур.

Державна мовна політика – система заходів (політичних, юридичних, адміністративних), спрямованих на регулювання мовних відносин у державі, зміну чи збереження мовної ситуації в державі тощо.

Десеєґреґація – ліквідація законодавства, яке розділяє населення за расовою ознакою.

Диглосія – співіснування двох мов, за якого рівнозначність, функціональний баланс між ними порушується на користь однієї, яку починають кваліфікувати як «потужну», і тому здатну обслуговувати вищі функції соціального життя, а іншу – як «слабку», і тоді їй відводиться місце лише в окремих функціональних сферах, напр., особистісної комунікації, повсякденно-побутового вжитку тощо.

Дискримінація за національною ознакою – відмінність за національною належністю, усунення, обмеження або перевага, що заперечує або зменшує рівне здійснення прав. Поняття охоплює унеможливлення або обмеження можливостей для членів, як правило, груп національних меншин відносно можливостей інших груп (зазвичай національної більшості).

Емпіричне підґрунтя – підґрунтя, отримане шляхом експерименту, на практиці, основане на досвіді, спостереженні.

Етнічні спільноти – види стійкого соціального угруповання людей, що склалися історично.

Імерсійне навчання – навчання другою мовою, в ході якого поки діти не використовують свою рідну мову в школі, читати і писати нею вони навчаються поза стінами школи. Значну роль відіграє допомога у цьому батьків.

Ксенофобія – поняття, що позначає нав'язливий страх стосовно чужинців чи просто чогось незнайомого, чужоземного або страх перед чужоземцями та ненависть до них.

Культура – це система цінностей і форм поведінки, що відрізняє одну групу людей від іншої і поєднує в собі досягнення суспільства в його матеріальному та духовному розвитку, а мова є обов'язковим її компонентом.

Міжкультурна (міжгрупова) освіта – індивідуальний процес розвитку особи, що зумовлює зміну поведінки індивідуума, пов'язаного з розумінням і ухваленням культурно-специфічних форм поведінки представників інших культур. При цьому чітко усвідомлюється проміжний стан між рідною й іноземною культурами.

Мова – соціальний витвір, який є результатом діяльності як індивідуума, так і суспільства, засобом якого ми виражаємо свої ідеї, емоції та бажання, який є елементом певної культури.

Мовна політика – сукупність ідеологічних постулатів і практичних дій, спрямованих на регулювання мовних відносин у країні або на розвиток мовної системи у певному напрямі. У багатонаціональних державах мовна політика є складником національної політики. Вона віддзеркалює її принципи, відповідає панівній ідеології. Форми впровадження і спрямування мовної політики детерміновані наявним суспільно-політичним ладом, режимом правління, міжетнічними відносинами в культурі, економіці, релігії тощо. Мовна політика здатна або сприяти зняттю національних конфліктів шляхом підтримки мов національних меншин, або закріплювати привілеї панівної мови.

Натуралізація – процес надання іноземцю громадянства певної країни уповноваженими на те органами.

Нігілізм – світоглядна позиція, суть якої полягає в запереченні цінностей.

Опортунізм – політичний курс, який характеризується пристосуванством, безпринципністю, запопадливістю, зрадою інтересів певної політичної сили чи ідеології.

Поліетнічна культура – сукупність матеріальних та духовних цінностей, створених представниками різного етнічного походження, носіями різних етнокультурницьких традицій, етнічного менталітету.

Полікультурна (мультикультурна) освіта – це демократична форма освіти, що передбачає надання рівного права на здобуття освіти людям, які належать до різних етнічних груп та міжкультур, і запобігає проявам дискримінації будь-якого виду.

Полікультурність – це особливий системотвірний компонент у структурі особистості, її якість, що передбачає

визнання багатоманітності культурного простору та здатність до міжкультурної взаємодії.

Сегрегація – різновид дискримінації, який полягає у фактичному чи юридичному відокремленні в межах одного суспільства тих суспільних груп, що вирізняються за расовими, гендерними, соціальними, релігійними чи іншими ознаками, та подальшому законодавчому обмеженні їхніх прав.

Система двомовного навчання у США – це система навчання двох мов і застосування їх для опанування змісту загальноосвітніх предметів; розглядається як реальний навчально-виховний процес, головними компонентами / підсистемами якого є вчитель, учні (мовної більшості й мовної меншості) та матеріальні засоби навчання.

Соціальні рухи – сукупність колективних дій, спрямованих на підтримку соціальних змін.

Спілкування – це складний і багатогранний процес обміну інформацією, взаємодії індивідів, установлення й підтримки їхніх взаємовідносин, взаємовпливу, співпереживання і взаєморозуміння, яке є таким необхідним у полікультурному середовищі.

Субмерсійне навчання – навчання, у ході якого учні, які належать до мовних меншин, не мають змоги розвивати навички володіння рідною мовою, її часто вважають перешкодою на шляху до академічного успіху школярів, тому рідну мову заміщують другою мовою.

Усталений расизм – політичні теорії і практичні дії, що ґрунтуються на стійкій расовій дискримінації, на поділі людей на біологічно різні групи на основі видимих особливостей зовнішнього вигляду, як-от: колір шкіри, риси обличчя, будова тіла тощо, тобто на раси, і різному ставленні до людей та їхніх спільнот залежно від належності до цих груп (рас). Згідно з расистськими теоріями, люди різних рас розрізняються за соціально-біологічною поведінкою. Тобто до зовнішніх ознак «прив'язуються» важливі психологічні, розумові та фізичні особливості, або робляться грубі узагальнення на зразок: «усі негри ліниві», «усі жиди жадібні» тощо. Ця різниця зумовлена механізмами спадковості й не зникає повністю в результаті виховання, соціалізації та інших культурних процесів.

**Соціально-політичні чинники впливу на розвиток
двомовного навчання в Україні та США**
[складено на основі досліджень Зайцевої Н.Г.]

Соціально-політичні особливості розвитку двомовного навчання	Україна	Сполучені Штати Америки
Кількість мов, якими послуговуються жителі на території країни	Понад 79 мов	Понад 322 мови
Найбільш поширені мови, окрім державної	Російська (14,273 млн), білоруська (172 тис.), румунська (151 тис.), єврейська (86 тис.), грецька (81 тис.), болгарська (62 тис.), молдовська (46 тис.), татарська (43 тис.), вірменська (43 тис.), польська (22 тис.), німецька (21 тис.), кримськотатарська (15 тис.) та ін.	Іспанська (34,5 млн), французька (1,607 млн), китайська (1,5 млн), німецька (1,382 млн), турецька (1,2 млн), тагальська (1,2 млн), в'єтнамська (1,1 млн), італійська (бл. 1 млн), корейська (894 тис.), російська (700 тис.) та ін.
Період масового введення в країні двомовних програм	1990-і рр. («Закон про мови» (1991))	1960-і рр. («Закон про двомовну освіту» (1968)) (перший федеральний закон про двомовну освіту у США)

Чинники, що зумовили запровадження двомовних програм навчання в країні	Необхідність дотримання рівності цивільних прав громадян, підтримка двомовного навчання освітніми і політичними діячами країни, «Закон про мови» (1991), підтримка двомовного навчання на державному і місцевому рівнях	Дослідження, які довели позитивний вплив двомовного навчання на розумові здібності дитини, народні виступи за рівність цивільних прав громадян, підтримка двомовного навчання освітніми і політичними діячами країни, «Закон про двомовну освіту» (1968), підтримка двомовного навчання на федеральному, державному і місцевому рівнях
Основні засади запровадження двомовного навчання	Рівність можливостей для різних мовних категорій населення, розширення конкурентоздатності та мобільності	Рівність можливостей для різних мовних категорій населення, розширення конкурентоздатності та мобільності
Види двомовності	- Індивідуальна українсько-національна двомовність: а) переважно однобічна (у мовців із основною українською мовою); б) як природна (в носіїв української мови), так і штучна (напр., внаслідок	- Індивідуальна англо-національна двомовність: а) однобічна (у мовців із основною другою неанглійською мовою); б) як природна (у нацменшин, що з дитинства проживають у США),

	спеціального вивчення в школі у носіїв російської мови); - асиметрична українсько-російська колективна двомовність (в одних випадках вона завершується майже повним витісненням однієї з мов, а відтак – одномовністю, в інших – переходить у диглосію (співіснування двох мов, при якому рівнозначність між ними порушується на користь однієї з мов))	так і штучна (у нацменшин, які емігрували нещодавно, внаслідок спеціального вивчення в школі англійської мови або двох мов)
--	---	--

Наукове видання

**МІЛЮТІНА Ольга Костянтинівна
ЛАВРИЧЕНКО Наталія Миколаївна
ЗАРЕМСЬКА Іванна Мечиславівна
ЗАЙЦЕВА Наталія Григорівна
КОЧУБЕЙ Наталія Павлівна
СКОРОБАГАТА Оксана Миколаївна
КАРДАШОВА Наталія Валеріївна
КАДИКОВА Наталія Володимирівна
ПЕТРЕНКО-АГДІ Олена Петрівна**

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (АНГЛІЙСЬКОЇ) ДЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Колективна монографія

За загальною редакцією Н. М. Лавриченко

Літературна редакція:

*І. М. Заремська, канд. філ. наук, ст. викл. кафедри ін. мов та
методики викладання Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка.*

Підп. до друку 06.09.2018.

Формат 60х84/16. Друк офсетний.

Ум. друк. арк. 16,28. Ум. фарб. відб. 16,28. Обл. вид. арк. 14,19.

Тираж 300 пр. Вид. № 14.

Видавець:

ВВП «Мрія», 40000, м. Суми, вул. Кузнечна, 2.

Тел.: 22-13-23, 679-215.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:
серія ДК, № 2765 від 15.02.2007.

Віддруковано у ТОВ «Видавничий дім «Ельдорадо»
40020, м. Суми, вул. Ковпака, 4.

(Зареєстровано виконавчим комітетом

Сумської міської ради 31.01.2011 № 10077357152)

Тел./факс: (0542) 22-34-37, моб.: (066) 872-85-86

e-mail: pechat-ofset@ukr.net