

Міністерство освіти і науки України
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Факультет іноземних мов

НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Монографія

За загальною редакцією О.А. Подзигун

Вінниця

2019

УДК 378.016:[811.11'27:37]

Н15

Автори:

Ю.О. Бардашевська, Ю.О. Будас, С.М. Бучацька, Н.Є. Дмитренко, І.В. Доля, О.В. Жовнич, Н.В. Зарічанська, О.В. Зарічна, В.В. Кириленко, Н.М. Кириленко, Ю.В. Колядич, І.М. Лобачук, О.О. Малінка, Л.В. Мельник, І.І. Оніщук, А.І. Петрова, О.А. Подзигун, Г.П. Теклюк, О.М. Яцишин

Рекомендовано до друку Вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 12 від 25.06.2019 р.)

Рецензенти:

К.І. Мізін, доктор філологічних наук, професор;

Л.І. Морська, доктор педагогічних наук, професор.

Н15 Навчання професійно орієнтованого іншомовного спілкування майбутніх учителів : кол. монографія / за заг. ред. О.А. Подзигун. Вінниця : ФОП Корзун Д.Ю., 2019. 283 с. ISBN

У монографії висвітлено результати наукових розвідок проблеми навчання професійно орієнтованого іншомовного спілкування майбутніх учителів. У даній роботі розглянуто теоретичні засади навчання професійно орієнтованого іншомовного спілкування студентів немовних спеціальностей, висвітлюються умови створення мовного середовища під час навчання іноземної мови для професійного спілкування, зазначені особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій для підвищення мотивації студентів на заняттях іноземної мови, подано рекомендації щодо навчання професійно орієнтованого іншомовного спілкування студентів немовних спеціальностей педагогічних закладів вищої освіти.

Для викладачів вищих навчальних закладів, науковців, усіх, хто цікавиться зазначеною проблематикою.

УДК 378.016:[811.11'27:37]

ISBN

© О.А. Подзигун, загальна редакція, 2019

ПЕРЕДМОВА

Інтеграційні процеси в українській освіті та суспільстві зумовили зростання попиту на фахівців зі знанням іноземної мови. Зокрема, володіння іноземною мовою дає можливість студентам та випускникам немовних спеціальностей реалізувати свою соціальну та професійну мобільність. Тому у викладанні іноземної мови акцент переміщується на професіоналізацію навчання, використання студентами іноземної мови як інструмента майбутньої професійної діяльності та професійного пізнання.

З огляду на це, особливої актуальності набуває професійно орієнтований підхід у навчанні іноземних мов на немовних факультетах педагогічних університетів, який передбачає формування у студентів навичок іншомовного спілкування в конкретних професійних, ділових, наукових сферах та ситуаціях з урахуванням особливостей професійного мислення. Предметом вивчення стає мова не лише як лінгвістичне явище, але і як мовленнєва діяльність, знання культури носіїв мови. Іноземна мова перетворюється на інструмент пізнання інших світових культур. Професійно орієнтоване навчання іноземних мов нині визнають пріоритетним напрямом у процесі оновлення системи освіти. Отже, з'явилася необхідність по-новому подивитися на процес навчання загалом та на навчання іноземних мов для професійного спілкування зокрема.

У наш час ставиться задача не тільки оволодіти навичками та вміннями спілкування іноземною мовою, але й набути спеціальні знання за фахом. Оскільки навчальна дисципліна «Іноземна мова для професійного спілкування» за своєю метою є інтегративною, а за предметним змістом – міждисциплінарною, вона має сприяти розширенню освітнього кругозору студентів, соціалізації особистості майбутніх спеціалістів, підготовці їх до життя в умовах багатонаціонального та полікультурного світу.

Підготовка студентів немовних спеціальностей педагогічних університетів полягає у формуванні таких комунікативних умінь, які б дозволили здійснювати професійні контакти іноземною мовою у різних сферах та ситуаціях. Під сферою спілкування мається на увазі сукупність однорідних комунікативних ситуацій, які характеризуються однотипністю мовленнєвого стимулу, взаєминами між комунікантами та обстановкою спілкування. Іншомовне спілкування може відбуватися як в офіційній, так і неофіційній формах, у процесі індивідуальних і групових контактів, у вигляді виступів на конференціях, під час обговорення договорів, проектів, складанні ділових листів.

Головною вимогою професійно орієнтованого навчання іноземної мови є необхідність наблизити зміст і методи її викладання до практичних та майбутніх професійних потреб студентів. З огляду на це, необхідним є ретельне вивчення завдань і цілей, що стоять перед певним контингентом студентів, обов'язковий облік їхніх інтересів і мотивації. У першу чергу це стосується підбору матеріалу, його критичного осмислення з урахуванням професійної специфіки студентів та рівня іншомовної комунікативної компетентності.

Завдання викладача полягає в організації такого впливу навчальної інформації на студентів, щоб професійні потреби трансформувалися в джерело їхньої активності та змусили працювати на задоволення потреб, що виникли.

Професійно орієнтоване навчання іноземної мови передбачає професійну спрямованість не тільки змісту навчальних матеріалів, а й діяльності, яка містить засоби та прийоми, що формують професійні вміння. Професійна спрямованість діяльності, по-перше, вимагає інтеграції дисципліни «Іноземна мова для професійного спілкування» з профілюючими дисциплінами; по-друге, ставить перед викладачем іноземної мови завдання навчити майбутнього спеціаліста на основі міжпредметних зв'язків використовувати іноземну мову як засіб систематичного поповнення своїх професійних знань та як засіб формування професійних умінь і навичок; по-третє, передбачає використання форм і методів навчання, покликаних забезпечити формування необхідних професійних умінь і навичок майбутнього фахівця.

Дослідження виконане у рамках науково-дослідної роботи «Педагогічні умови навчання іншомовного професійного спілкування майбутніх учителів у парадигмі сучасної комунікативної лінгвістики», яку виконували викладачі кафедри методики навчання іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. В роботі авторами було розглянуто теоретичні засади навчання професійно орієнтованого іншомовного спілкування студентів немовних спеціальностей, висвітлено умови створення мовного середовища під час навчання іноземної мови для професійного спілкування, зазначено особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій для підвищення мотивації студентів на заняттях іноземної мови, подано рекомендації щодо навчання професійно орієнтованого іншомовного спілкування студентів немовних спеціальностей педагогічних закладів вищої освіти.

Зусилля авторів адресовані викладачам вищих навчальних закладів, науковцям, усім, хто цікавиться зазначеною проблематикою. Авторський колектив сподівається, що книга знайде свого читача й поціновувача.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Бардашевська Ю.О.

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Головною проблемою і водночас основною формою педагогічної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу є педагогічне спілкування того, хто навчає, із тим, хто навчається. У зв'язку із цим педагогічна діяльність учителя може бути представлена як вирішення неперервної низки завдань, які передбачають побудову ефективної педагогічної взаємодії, адекватної поставленим цілям. Це відповідає загальній тенденції сучасного стрімкого зростання ролі комунікації в суспільстві загалом і в міжособистісних стосунках зокрема.

У світовому науковому середовищі це спонукало в другій половині ХХ століття становлення і розробку теорії мовної комунікації на основі прагматичної (функціональної) парадигми, яка розглядала мову та мовлення як знаряддя досягнення людиною успіху в суспільному й особистісному житті (С.Леві-Страусс, С.Шаннон, В.Вейвер, К.Бюлер, Ч.Пірс, Ч.Моррис, Дж.Сьорль, Е.Гроссе). Комунікація є конкретним поняттям як один з видів спілкування (Ф.Бацевич). На думку інших вчених, комунікація сьогодні розглядається широко, враховуючи не лише мовний код і поведінку, а й особливості інтеракції та перцепції (О.Селіванова).

Підготовка майбутніх учителів до педагогічної взаємодії неможлива без озброєння їх комунікативними вміннями та навичками, без сформованості у них комунікативної компетенції. Незважаючи на розуміння та загальне визнання важливості даного напрямку професійної підготовки, проблема все ще залишається недостатньо вивченою, тому наше дослідження уявляється актуальним та науково доцільним.

Підготовка майбутніх учителів до педагогічної взаємодії будується на основі органічної єдності загального, особливого та індивідуального. Як загальне вона є складовою системи професійної педагогічної підготовки вчителя у вищому навчальному закладі; як особливе – має свою специфіку, зумовлену особливостями й закономірностями процесу педагогічної взаємодії; як індивідуальне відображає залежність підготовки від особистісних якостей майбутнього вчителя.

Зупинимось на першому чинникові й розглянемо комунікативну взаємодію з позицій сучасної прагматичної (функціональної) парадигми.

Комунікативна взаємодія (інтерактивність) в науці визначається як суб'єктно-об'єктно-суб'єктна діяльність учасників спілкування, спрямована на інформаційний обмін і вплив на свідомість чи поведінку. Комунікація (від лат. Communication – «роблю спільним, спілкуюсь») – це цілеспрямований процес інформаційного обміну між двома й більше сутностями за допомогою семіотичної системи. Як наголошують дослідники, існує близько ста різних визначень комунікації. Однак на сьогодні ми не маємо такого визначення, яке задовольняло б усіх (Г.Почепцов).

У суспільстві комунікація виконує інтегративну роль: вона опосередковує всі види соціальної діяльності, сприяє соціалізації особистостей, кумулює суспільний досвід і транслює його від покоління до покоління, зберігає культуру, служить чинником цивілізаційної, етнічної та групової ідентифікації. Передусім це реалізується в навчально-виховній педагогічній діяльності, тому майбутній учитель повинен знати теорію комунікації та володіти методикою використання її в процесі педагогічної взаємодії.

Типами комунікації є невербальна й вербальна (мовна). Е.Гроссе в дефініції комунікації врахував це розмежування, вказавши, що комунікація є акцією спілкування за допомогою знаків (мовних і немовних), що служить меті передачі інформації незалежно від способу та намірів (Е.Гроссе). Вербальна комунікація – це цілеспрямована лінгвопсихоментальна діяльність адресанта й адресата у процесі інформаційного обміну та впливу на співрозмовника (адресата) за допомогою знаків природної мови.

Невербальна комунікація є цілеспрямованим процесом інформаційного обміну, знаковими системами якого можуть бути біологічно доцільні поведінкові сигнали тварин; парамови жестів і міміки; математична й комп'ютерна символіка; мистецтво, гра та ін. У науці дискусійною є проблема включення невербальних складових у вербальну комунікацію, хоча, на наш погляд, вони досить тісно пов'язані (О.Гойхман, Т.Надеина).

Отже, для ефективної педагогічної взаємодії вагомі обидва типи комунікації. Вплив на адресата має на меті коригування його актуальної поведінки, зміну структур і сценаріїв свідомості, психологічних станів, оцінок тощо. Все це досягається за умов майстерно втілюваної комунікативної взаємодії у процесі педагогічної взаємодії, до якої необхідно готувати майбутнього вчителя протягом усього терміну навчання в педагогічному університеті.

Комунікація має досить розгалужену диференціацію за багатьма параметрами. Найбільш загальною є типологія комунікації Е.Атаяна, який використовує параметр суб'єктно-об'єктної спрямованості обміну інформацією й виокремлює:

1) активна гетерокомунікація як рефлексивна подвійна аутокомунікація (мовець й адресат є одночасно суб'єктом щодо себе та суб'єктом щодо іншого, об'єктом щодо себе й об'єктом щодо іншого), що представлена звичайною діалоговою системою;

2) аутокомунікація (інтрасуб'єктна квазікомунікація), коли суб'єкт

одночасно є мовцем й адресатом (внутрішній діалог);

3) пасивна псевдоадресація та псевдомовлення (у першому випадку суб'єкт має фіктивного адресата, репрезентуючи природну знаковість, у другому – суб'єкт є псевдомовцем в акті простих фізичних дій);

4) псевдоспілкування, що є контактом об'єктів типу зіткнення бильярдних шарів (реципрок);

5) інтраоб'єктна аутокомунікація як комунікативне відчуження об'єкта, його самостійне існування, тобто нульова комунікація (це дає змогу пізнати імпліцитну суб'єктність об'єктів) (Е. Атаян).

За способом знакового оформлення вербальна комунікація поділяється на усну та писемну, іноді ще виокремлюють друковану.

За способом адресованості виокремлено аксіальну (або персональну), тобто адресовану конкретній особі або особам, та ретіальну (або надперсональну) комунікацію, тобто адресовану будь-кому.

За кількістю учасників комунікації вона поділяється на внутрішню (спілкування із самим собою), міжособистісну (розмову двох осіб), малих груп (3-5 осіб), публічну (20-100 осіб), організаційну (більше 100 до 1000 осіб), масову (більше 1000 осіб) (Г. Почепцов).

За формою спілкування комунікація поділяється на монолог і діалог / полілог. Монолог є формою мовлення адресата, розрахованою на пасивне й опосередковане сприйняття, а не на безпосередню мовленнєву реакцію адресата. За сферою спілкування виокремлюються наукова, політична, релігійна, побутова, ділова, спортивна, юридична, навчальна, виховна та інші типи комунікації. Скільки існує в суспільстві предметів спілкування, стільки тематичних видів комунікації може бути визначено.

У науковій літературі наявні також інші диференціації комунікації, що відображають більшу деталізацію досліджуваного явища, але найважливіші типології чітко систематизують матеріал і надають можливість ознайомити студентів з необхідними теоретичними положеннями для опанування комунікативною взаємодією.

Найменшою одиницею мовленнєвого спілкування визнано мовленнєвий акт, що є інтенційно й ситуаційно зумовленим, граматично й семантично організованим висловленням, яке супроводжується відповідними діями мовця, спрямованими на адресата та його реакцію. Українська дослідниця І.Шевченко цілком слушно зазначає, що у новій когнітивно-комунікативній парадигмі поняття мовленнєвого акту набуває нового змісту і визначає його як мовленнєву взаємодію мовця й слухача для досягнення певних цілей мовця в ході спілкування (І.Шевченко).

Цілісна концепція мовленнєвого акту була запропонована англійським філософом і логіком Дж. Остіном, який у праці "How to do things with words" (1962 р.) наголосив на діяльнісній і теологічній природі мови, а мовлення розглядав як знаряддя здійснення цільової установки мовця в діяльнісній ситуації мовленнєвого акту.

За Дж. Остіном, єдність мовленнєвого акту забезпечується трьома

операціями:

1) *локація* – говоріння у сукупності фонетичного, фатичного (лексикалізація та граматиалізація висловлювання) і ретичного (смыслопородження та референтне співвіднесення) компонентів;

2) *іллокуція* - намір, мета, продуманий розрахунок (наприклад, оклик, інформування, наказ, попередження тощо);

3) *перлокуція* – наслідки досягнення результату мовленнєвого акту, зважаючи на вплив мовця на свідомість і поведінку адресата (виконання наказу, подив, острах тощо) (Дж.Остін).

Отже, мовленнєвий акт є дією, яка є провідною в освітянській системі психолого-педагогічних дій щодо вирішення навчально-виховних завдань загалом і в реалізації педагогічної взаємодії зокрема.

Комунікативна взаємодія (інтерактивність) як суб'єктно-об'єктно-суб'єктна діяльність учасників спілкування спрямована на інформаційний обмін і вплив на свідомість чи поведінку.

Аксіомами комунікативної взаємодії є:

1) забезпечення взаєморозуміння передусім на підставі спільності мови;

2) зумовленість комунікативної взаємодії спільним фрагментом тезаурусів комунікантів;

3) умотивованість і цілеспрямованість спілкування з боку його учасників;

4) регуляторна функція системи правил і норм спілкування (комунікативного кодексу), зумовлених культурою, соціумом, психолого-педагогічними умовами, сферою спілкування тощо.

Комунікативна взаємодія, на думку науковців, має певні параметри:

- *онтологічний* (належність учасників комунікації до певної буттєвої сфери, світу дійсності);

- *етнокультурний* (взаємний обмін ідеями, емоціями, установками, мотивами в певному соціокультурному просторі з урахуванням міжособистісних відносин за наявності біокомунікативного та полікомунікативного контекстів, що забезпечує результативну взаємодію комунікантів);

- *когнітивний* (спільність пізнавальних можливостей комунікантів, їхніх фондів знань, картин світу, механізмів стереотипізації та категоризації, мовної та дискурсивної компетенції);

- *семіотичний* (спільність кодової системи мови та інших паравербальних засобів спілкування);

- *прагматичний* (особистісна налаштованість і вмотивованість інтеракції комунікантів, прагнення до комунікативної рівноваги) (З. Гетьман).

На наш погляд, усі перераховані параметри комунікативної взаємодії мають важливе значення у системі підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії, тому на них повинна будуватися методика формування їхньої комунікативної компетенції. Проте саме прагматичний параметр висувається на перший щабель у структурній ієрархії компонентів педагогічного спілкування.

На наш погляд, базовими чинниками даної методики повинні стати такі:

1) **комунікативний самоконтроль**, який ґрунтується на самоспостереженні й самоаналізі комунікантів у ситуації спілкування зважаючи на реакції та поведінку партнера із метою досягнення відповідності соціальної норми й формування необхідного враження;

2) **комунікативна адаптивність**, що зумовлює готовність комунікантів до перегляду звичних уявлень і рішень, здатність до гнучкого реагування на обставини, які змінюються у процесі спілкування, до коригування власної комунікативної поведінки, але без утрати особистісної свободи, упевненості в собі, наполегливості;

3) **комунікативна сумісність** як готовність й уміння партнерів комунікації співробітничати, створювати невимушену атмосферу взаємного задоволення спілкуванням, психологічної комфортності, що виникають на підставі узгодженості спільної позиції, взаємного розуміння.

Прагматичні чинники комунікативної взаємодії пов'язані із регуляторним комунікативним механізмом, який у науці прийнято назвати *парадоксом обличчя*. Парадокс обличчя характеризується наявністю у комуніканта публічного стабільного образу, іміджу (обличчя), якого він дотримується й який він репрезентує в процесі спілкування. У різних культурах обличчя комуніканта або визначається конкретною ситуацією, контекстом, взаємними рольовими обов'язками партнерів, або не залежить від ситуації і є звичним образом внутрішнього Я людини, яке вона захищає при збереженні поваги до прав інших людей.

Культурний різновид обличчя комунікантів часто зумовлює спосіб спілкування. З огляду на ці аспекти в науковій літературі виокремлюються два (рідше три) типи комунікативної взаємодії. Першим типом є *комунікативна кооперація* (співробітництво), яка характеризується узгодженістю намірів, стратегічних програм комунікантів, симетричними відносинами між ними, балансом комунікативних статусів, ефективністю й оптимальністю спілкування. Досягненню кооперативного результату в спілкуванні сприяє комунікативне пристосування, яке розглядається як зміна комунікантами моделі власної комунікативної поведінки з метою пристосування до моделі партнера, що зменшує комунікативний шум, оптимізує розуміння (Х.Грайс).

Другим типом комунікативної взаємодії є *комунікативний конфлікт*, який визначається неузгодженістю намірів, стратегічних програм комунікантів, асиметричними відносинами між ними, дисбалансом статусів обличчя, результатом чого переважно є припинення спілкування, небажання подальшого продовження комунікації. Комунікативний конфлікт протиставлений комунікативній кооперації. Він супроводжується негативними емоціями й розбалансуванням чинника обличчя (принижується обличчя одного або обох партнерів комунікації).

Третім типом комунікативної взаємодії деякі дослідники (А.Ішмуратов) вважають *комунікативне суперництво* як неконфліктне здорове спілкування, що характеризується прагненням здобути інтелектуальну перевагу, здійснити

свої наміри в дискусії, підвищити власний статус обличчя. Але комунікативне суперництво все ж таки прагне до асиметрії відносин комунікантів і відповідно може призвести до комунікативного конфлікту, тому, на наш погляд, його не варто виокремлювати, а можна вважати варіантом другого типу.

Комунікативна взаємодія – це складне когнітивно-комунікативне явище, яке потребує детального вивчення з позицій моделювання різних типів дискурсу, а також напрацювання методики озброєння уміннями й навичками комунікативної взаємодії майбутніх учителів при підготовці до педагогічної взаємодії.

Мовна особистість є іманентною ознакою індивіда як носія мови й комуніканта, що визначає її мовну та комунікативну компетенцію й реалізацію їх при породженні, сприйнятті, розумінні й інтерпретації вербальних повідомлень, текстів. Мовна особистість є перетвореним відображенням у знаковій формі особистості комуніканта оскільки її маніфестація в тексті, повідомленні має імітований, модельний характер.

Поняття мовної особистості імпліцитно було представлено у працях Г. Штайнталя, В. Вундта, О. Потебні, О.Шахматова та ін., хоча відповідний термін був уведений В. Виноградовим. Розробка проблеми мовної особистості належить О.М.Леонтьєву, Ю. Караулову, Г.Богіну, Д.Леонтьєву, А.Пузирьову та інші.

Ю. Караулов розглядає мовну особистість на підставі трьох рівнів структури: вербально-семантичного (нульового), тезаурусного (першого), мотиваційно-прагматичного (другого) – з установленням специфічних для них одиниць (слів, понять, діяльнісно-комунікативних потреб).

Зарубіжні автори збігаються у визначенні мовної особистості як сукупності здібностей і характеристик людини, які обумовлюють створення та сприйняття нею мовленнєвих текстів, які розрізняються:

- ступенем структурно-мовної складності;
- глибиною та точністю відображення дійсності;
- певною цільовою спрямованістю.

Представник того чи іншого етносу сприймає будь-який предмет не лише в його просторових вимірах та часі, але й в його значенні, а значення концентрує в собі внутрішні системні зв'язки об'єктивного світу. В значеннях, на відміну від особистісного смислу, фіксується якийсь культурний стереотип, інваріантний образ даного фрагменту світу, що є іманентним тому чи іншому етносу.

У суспільстві комунікація виконує інтегративну роль: вона опосередковує всі види соціальної діяльності, сприяє соціалізації особистостей, кумулює суспільний досвід і транслює його від покоління до покоління, зберігає культуру, служить чинником цивілізаційної, етнічної та групової ідентифікації. Передусім це реалізується в навчально-виховній педагогічній діяльності, тому майбутній учитель повинен знати теорію комунікації та володіти методикою використання її в процесі педагогічної взаємодії.

Сучасна лінгвістична наука зосереджена на мові як знарядді комунікації та впливу. Методологічний поворот до розуміння мови насамперед як комунікативного діяльнісного феномена зумовлений активізацією досліджень людини, її мовлення та мислення.

Однією з найбільш значущих для зміни методологічних орієнтирів науки другої половини ХХ століття стала концепція М. Бахтіна про діалогічність гуманітарного пізнання, що вплинула на весь наступний розвиток світової теорії літератури, текстології й комунікативної лінгвістики.

Головним поняттям комунікативної лінгвістики є комунікація як цілеспрямований процес інформаційного обміну між двома й більше сутностями за допомогою певної семіотичної системи. Існує близько ста визначень комунікації (Дж. Ньюмен). Типами комунікації є невербальна і вербальна (мовна). Вербальна комунікація – цілеспрямована лінгвопсихоментальна діяльність адресанта й адресата у процесі інформаційного обміну та впливу на адресата за допомогою знаків природної мови. Інформаційний обмін передбачає передачу різних вмістів: денотативного, конотативного, прагматичного, естетичного т. ін. – і спонукає до певної дії у відповідь. Вплив на адресата має на меті коригування його актуальної поведінки, зміну структур і сценаріїв свідомості, психологічних станів, оцінок тощо.

Процесуальною величиною комунікативної ситуації є комунікативна взаємодія (інтерактивність) як суб'єктно-об'єктно-суб'єктна діяльність учасників спілкування, спрямована на інформаційний обмін і вплив на свідомість чи поведінку.

Комунікативна взаємодія має певні параметри. Першим є онтологічний, що передбачає належність учасників комунікації до певної буттєвої сфери. Другим є етнокультурний, адже інтеракцію неможна розглядати відірвано від етнокультурного середовища. Третій параметр – когнітивний, він визначається спільністю пізнавальних можливостей комунікантів, їхніх фондів знань, мовною та дискурсивною компетенцією. Четвертий параметр – семіотичний, він зумовлений спільністю кодової системи мови й інших знакових систем. П'ятий параметр – прагматичний, що передбачає особистісну налаштованість й вмотивованість інтеракції комунікантів (О.О. Селіванова).

Комунікативна взаємодія є предметом лінгвопрагматики, що досліджує використання й функціонування мовних знаків у процесі комунікації у взаємозв'язку з інтерактивністю його суб'єктів.

Опанування мовою передбачає три різних поняття, які пересікаються, але не співпадають. Це оволодіння рідною мовою (*language acquisition, mother tongue acquisition*). Далі це повторне усвідомлення рідної мови, що пов'язано з навчанням у школі. І нарешті це оволодіння (*learning*) тою чи іншою нерідною мовою (О.О. Леонт'єв).

На думку психолінгвістів мовленнєві навички за своєю природою – стереотипні, механічні. Комунікативно-мовленнєві вміння мають творчий характер: умови спілкування ніколи не повторюються повністю, отже кожного

разу людині потрібно знову підбирати підходящі мовні одиниці та мовленнєві навички. Тому засоби навчання комунікативно-мовленнєвим умінням повинні відрізнятися від засобів навчання мовленнєвим навичкам.

Хоча в методиці вже існує давня традиція навчання нерідної мови, досі загальної психолого-педагогічної теорії, на яку можна було б повністю покладатися не існує.

Найбільш близькою до такої теорії є концепція «ділових ігор».

Враховуючи важливість цієї роботи науковці висловлюють ідею про необхідність будувати при породженні висловлювань міжмовну співставну модель, яка підкреслює те загальне, що є в рідній та іноземній мові і те, що є загального у породженні висловлювань на цих мовах, а також те, що їх розрізняє.

Суттєво відмітити, що перехід на матеріал іншої мови може бути трьох типів:

- 1) актуалізація навичок на новому мовному матеріалі;
- 2) корекція раніше сформованих навичок, що до нової мови;
- 3) формування принципово нових навичок не характерних рідній мові.

За слушною думкою психолога Л. Виготського, засвоєння іноземної мови йде шляхом прямо протилежним тому, яким йде розвиток рідної мови. Дитина ніколи не починає засвоєння рідної мови з алфавіту, читання, письма, вивчення граматики тощо. Але все це стоїть на початку засвоєння іноземної мови. Дитина засвоює рідну мову несвідомо, та без наміру, а іноземну починає з усвідомлення та з наміром. Тому можна сказати, що розвиток рідної мови йде знизу вверх, а розвиток іноземної мови йде зверху вниз.

Таким чином, при навчанні студентів іноземної мови важливо враховувати такі аспекти: мотивацію, інтенцію, а також особистісні можливості та мовленнєву компетенцію. Це все вивчається комунікативною лінгвістикою і використовується в лінгводидактиці.

В науковій літературі виокремлюються два типи комунікативної взаємодії. Першим типом є комунікативна кооперація (співробітництво), яка характеризується узгодженістю намірів, стратегічних програм комунікантів, симетричними відношеннями між ними, ефективністю й оптимальністю спілкування.

Другим типом комунікативної взаємодії є комунікативний конфлікт, визначений неузгодженістю намірів, стратегічних програм комунікантів, асиметричними відношеннями між ними, результатом чого переважно є припинення спілкування, небажання подальшого продовження комунікації.

Для ефективного процесу педагогічної взаємодії безумовно потрібен лише перший тип - комунікативна кооперація, що передбачає взаємний вплив учасників спілкування, зумовлює коригування намірів і психолого-педагогічний вплив.

Загальна тенденція сучасного стрімкого зростання ролі комунікації в суспільстві загалом і в міжособистісних стосунках зокрема спонукала у світовому науковому середовищі другої половини ХХ століття розробку теорії

мовної комунікації на основі прагматичної парадигми, яка розглядає мову й мовлення як знаряддя досягнення людиною успіху в суспільному й особистісному житті.

У суспільстві комунікація виконує інтегративну роль: вона опосередковує всі види соціальної діяльності, сприяє соціалізації особистостей, кумулює суспільний досвід і транслює його від покоління до покоління, зберігає культуру, служить чинником цивілізаційної, етнічної та групової ідентифікації. Оскільки результативність і ефективність обміну інформацією залежить від якості насамперед вербальної комунікації, то актуалізується проблема мовної та мовленнєвої компетентності комунікантів, особливо в умовах багатомовності.

Глобалізація сучасного світу, динаміка інтеграційних і комунікативних процесів визначають знання хоча б однієї іноземної мови, крім рідної, як неминучий елемент економічних і культурних зв'язків між різними країнами. Це спонукає лінгводидактику до пошуку новітніх технологій у навчання іноземної мови.

Термін «оволодіння мовою» охоплює широке коло дій: від вивчення фонологічного, морфемного, лексичного та граматичного рівнів мови; засвоєння системно-семантичних законів її будови; опанування її стилістичними та художніми засобами – до вільного сприйняття, розуміння та породження мовлення цією мовою. Дослідження цього складного когнітивно-мовленнєвого процесу є предметом вивчення теоретиків і практиків лінгвістики та лінгводидактику на новому науково-методологічному рівні.

Сучасні соціально-економічні умови в Україні спонукають людей різних вікових, освітніх і професійних груп до оволодіння іноземними мовами, зокрема англійською, тому переважна більшість з них прагне досягти мовної та мовленнєвої компетенції швидко, у стислі терміни. Це обумовило поширення в Україні різних курсів, шкіл вихідного дня, репетиторства тощо. Але провідною, звичайно, залишається діяльність педагогів освітніх закладів, у тому числі викладачів іноземних мов педагогічного університету.

Узагальнюючи наші спостереження протягом багаторічної навчальної діяльності у Вінницькому педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського з викладання англійської мови для студентів і слухачів різних педагогічних спеціальностей, крім спеціальності “вчитель англійської мови”, ми зробили деякі важливі висновки щодо мотивації, пізнавально-психологічних особливостей, ставлення та вибору стратегій і шляхів оволодіння англійською мовою різними групами майбутніх учителів і працюючих педагогів, які відрізняються за віком, освітою, сферою діяльності, формами навчання та цілями (див. Табл. 1.).

Таблиця 1.

Аналіз контингенту, що навчається англійській мові у педагогічному університеті (за віковими, освітніми та фаховими чинниками)

Віковий чинник	Освітній чинник	Вид діяльності	Форма навчання	Мета вивчення мови
молодші	середня освіта	абітурієнти, студенти	підготовчі курси з англійської мови (очна/заочна)	вступ до факультету іноземних мов; отримання диплому
	незакінчена вища	бакалаври	очна/заочна	вступ до магістратури; навчання за кордоном
середній вік	вища	магістранти, асистенти	очна/заочна курси англійської мови	працевлаштування; навчання за кордоном; вступ до аспірантури
	вища	аспіранти	курси англійської мови; індивідуальні заняття	складання кандидатського екзамену з англійської мови; працевлаштування; наукові контакти за кордоном
	вища + вчений ступінь; вчене знання	викладачі, кандидати наук, доктори наук	курси англійської мови; індивідуальні заняття	наукові контакти за кордоном; опрацювання фахової літератури англійською мовою; бажання вдосконалювання мовної компетентності
старші (за 50 років)	вища + вчений ступінь; вчене знання	викладачі, кандидати наук, доктори наук	курси англійської мови; індивідуальні заняття	наукові контакти за кордоном; опрацювання фахової літератури англійською мовою; бажання вдосконалювання мовної компетентності

Наведені дані свідчать про нагальну потребу в створенні та розробці таких педагогічних умов, за яких може бути вирішена проблема оволодіння іноземною мовою кожним, хто ставить таку мету. Означена проблема ускладнюється низкою виявлених суперечностей між:

- доцільністю розвитку системи професійної іншомовної підготовки фахівців різних спеціальностей та недостатнім рівнем її теоретичної та методичної дослідженості;
- об'єктивними процесами інтеграції в світовий простір та якістю іншомовної підготовки майбутніх і працюючих фахівців;
- цілями навчання іноземних мов і реальним рівнем їх досягнення випускниками вищого навчального закладу;
- потребою оволодіння педагогами усіх спеціальностей уміннями іншомовного спілкування та нерозробленістю відповідного науково - методичного забезпечення.

Крім наведених об'єктивних суперечностей, на наш погляд, важливо також враховувати суб'єктивне протиріччя між мотиваційно обумовленим бажанням опанування або вдосконалення мовної та мовленнєвої компетентності та особистісними когнітивно-психологічними можливостями.

У комунікативній лінгвістиці розглядається структура особистості комуніканта, яка «представлена я фізичним (тілесним), я соціальним, я інтелектуальним, я психологічним (емоційним) і я мовномисленнєвим. Ці іпостасі мають різноманітні форми репрезентації й зумовлюють відповідні комунікативні чинники» (І.П.Тарасова).

Отже, процес навчання іноземної мови передбачає врахування мовної особистості в формуванні її мовної та комунікативної компетенцій. Саме це диктує відбір і впровадження спеціальних методів, заснованих на принципі раціонального поєднання колективних та індивідуальних форм і способів навчальної роботи.

На наш погляд, вивчення мови, особливо нерідної, потребує особистісного підходу. Проте існує хибна думка, що індивідуальний підхід – це персональне заняття вчителя або викладача з учнем або студентом, що вчитель підшукує й використовує особливі способи та прийоми для кожного окремого учня, витрачає свій час за першою вимогою того, хто навчається. За таких умов відбувається індивідуальне заняття, а не здійснюється індивідуальний підхід у межах групи.

Індивідуалізацію ми розуміємо як процес, що базується на знанні викладача вікових та особистісних технологій, котрі примушують студентів або слухачів бути активними, надають можливості вибору свого шляху при самостійній роботі над засвоєнням матеріалу, а головне – створюють умови для подолання психологічного бар'єру при породженні мовлення іноземною мовою.

Велике коло питань, пов'язаних з індивідуалізацією в сфері лінгводидактики, визначає дві точки зору: перша наголошує на психологічних

особливостях вивчення і навчання мовам, друга акцентує увагу на методичних технологіях цих процесів.

Прибічники першого підходу спираються на психологічні особистісні відмінності тих, хто навчається мові, тому що кожен з них має свої особливості, суто індивідуальні можливості сприйняття, пам'яті, мислення; у кожного з них своя тактика, секрет, стиль роботи при засвоєнні матеріалу; у кожного свій темперамент, своя мотивація, свої потреби тощо.

Прибічники другого підходу притримуються реальних умов організації навчального процесу, які, на їхню думку, ніяк не сприяють використанню індивідуальних форм роботи. За умовою масової форми навчання та жорсткого обмеження навчальними планами у середній і вищій школі, за недостатністю навчальних годин і не завжди вдалому їх розподілу (перевантаження розкладу) впровадження психологічно оптимальних прийомів навчання наштовхується на нездоланні труднощі, тобто індивідуальне навчання неможливе.

Нові інформаційно-комунікаційні технології у XXI столітті дозволяють подолати ті недоліки організації індивідуального підходу, на яких наполягають прибічники другої точки зору. Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес створює можливість, умови для підвищення його якості, гнучкості, ефективності, але роль тьютора, наставника, викладача не тільки не зменшується, але й ускладнюється, особливо при вивченні іноземної мови.

Так, за нашим досвідом, молодша група (абітурієнти, студенти, магістранти) вільніше й активніше використовують сучасні засоби комунікації, представники старшої групи (викладачі, професура) намагаються здебільшого уникати новацій, надають перевагу звичним, традиційним формам. Про це слушно зауважує Ірена Дзежговська в своїх роботах «Навчання вчителів» (2002). Вона пише: «Учителі – дуже специфічна професійна група. Більшість з них здобули освіту ще в минулому сторіччі... У 1970-х роках не існувало жодної інтернетівської сторінки, а наприкінці 1990-х їх стало 4757894... За останні 30 років з'явилося більше нової інформації, як за попередні 5000 років» .

Усі ті, хто навчається іноземній мові, потребують індивідуального особистісно спрямованого підходу з урахуванням когнітивно-психологічних особливостей кожного.

Оволодіння іноземною мовою є складним когнітивно-психологічним процесом, у якому мовна особистість отримує мовну й мовленнєву компетенцію за умови ефективно організованої і методично оснащеної навчальної діяльності під керівництвом і за підтримкою досвідченого педагога, а також в результаті наполегливої неперервної самостійної роботи.

В історії освіти вивчення іноземної мови завжди займало неоднорідне місце, оскільки то вона опинялася на рівні другорядної дисципліни, то вона ставала об'єктом особливої уваги. Мова виступає як пізнання картини світу, залучення цінностей, які створені іншими народами. Одночасно мова – це ключ до відкриття унікальності і своєрідної самобутності народу та його історичних досягнень.

Практичний досвід переконує нас в тому, що одним з важливих факторів при вивченні іноземної мови є мотивація, нестаток якої в студентів в наш час, представляє певну складність. Іноземна мова представляє собою не ще один предмет в освіті, це нова система мислення, новий образ світу, оскільки мова – це не лише набір знаків, це засіб сприйняття, оскільки говорити й розуміти мову – це питання бачення світу, без якого успіхи в вивченні іноземної мови будуть мінімальними.

Мотивація є вагомим фактором успішності навчання в цілому, зокрема при вивченні іноземної мови. Вона є пусковим механізмом будь-якої діяльності.

Навчальна мотивація визначається як приватний вид мотивації, який включений в будь-яку діяльність – в даному випадку в навчанні. Як підкреслює провідний психолог А.К. Маркова «навчальна мотивація складається з ряду тих, що постійно змінюються. Тому становлення мотивації є не просте зростання позитивного або підсилювання негативного відношення до навчання, а ускладнення структури мотиваційної сфери, що стоїть за ним».

Зовсім нещодавно єдиною мотивацією студентів до вивчення іноземної мови було отримання позитивної оцінки в диплом. Але в нашому сучасному суспільстві, яке постійно змінюється, питання знання іноземної мови є дуже важливим, адже на сьогоднішній день людина з вищою освітою та без знання іноземної мови не може отримати роботу з високою зарплатнею. Тому отримання певних матеріальних благ та бонусів в майбутньому стимулює студентів до вивчення іноземної мови.

Самим цікавим є те, що студенти розуміють важливість вивчення іноземної мови не з самого початку вступу до вищого навчального закладу, а на останніх курсах, де більшість з них мають вже певні прогалини в знаннях іноземної мови, які вони отримали на перших курсах, коли мотивація в них була недостатньою. Тому на даний момент постає важливе питання, як ми можемо з самого першого курсу мотивувати студентів вивчати іноземну мову, тобто формувати в них внутрішню мотивацію, направляти їх на результат, які вони отримають після всього багаторічного курсу вивчення іноземної мови.

Отже, мотивація вивчення іноземної мови є дуже важливою, тому викладачу необхідно уявляти собі засоби та прийоми її формування в умовах навчального закладу. Формування мотивації – це не переклад викладачем в голови студентів вже готових мотивів та цілей навчання, це насамперед створення умов для проявлення внутрішніх бажань до навчання, усвідомлення їх самими студентами та подальше само розвинення мотиваційної сфери.

За словами Н.І. Гез заняття з іноземної мови можна визначити як завершений відрізок учбової роботи, протягом якого здійснюється досягнення певної практичної, освітньої, виховної та розвиваючої цілі шляхом виконання раніше спланованих вправ індивідуального та групового характеру на основі засобів та прийомів навчання, які використовуються викладачем.

Таким чином специфіка заняття з іноземної мови обумовлена вимогами до заняття, які мають виглядати наступним чином:

- заняття з іноземної мови повинно відповідати загально-дидактичним вимогам, тобто будуватися з врахування єдності навчання та розвитку, має бути науковим по характеру змісту учбового матеріалу та за засобами його засвоєння, базуватися на експериментальних даних вікової психології, а також методичних вимогах (врахування особливостей мовленнєвого матеріалу, правильний вибір джерел інформації та прийомів навчання для кожного етапу заняття, присутність між предметних зв'язків);

- заняття з іноземної мови повинно сприяти комплексній реалізації практичної, освітньої, виховної та розвиваючої цілей навчання;

- заняття з іноземної мови повинен розвивати самостійність та творчу активність студентів, створювати в них мотивацію до вивчення.

Розглядаючи специфіку іноземної мови І.Л.Бім акцентує увагу на міжпредметних зв'язках в процесі навчання: «Навчання іноземній мові передбачає оволодіння не тільки самою мовою, але й знайомство з літературою, історією та в цілому з культурою країни, мову якої студенти вивчають. Володіння іноземною мовою виступає, як засіб для володіння іншими предметними областями в сфері гуманітарних, природничих та інших наук; таким чином, для сучасної мовленнєвої освіти характерна міждисципліна інтеграція, багаторівневність, варіативність, орієнтація на міжкультурний аспект володіння мовою. Провідна тенденція сучасної мовленнєвої освіти – це полікультурність та мовленнєвий плюралізм.

Отже, головне призначення навчання іноземної мови складається в формуванні іншомовної комунікативної компетенції, тобто здатності і готовності здійснювати іншомовне, міжкультурне спілкування з носіями мов, реальне практичне володіння іноземною мовою, що має сприяти розвитку особистості студентів, формуванню наукової картини світу, критичного мислення, а також соціальної адаптації та конкурентоспроможності на ринку праці.

Так, кандидат педагогічних наук Л.В.Петько описує основні моменти методики навчання іноземної мови у навчально-виховному процесі підготовки майбутніх учителів під час вивчення теми «Сім'я. Моделі сім'ї за Парсонсом», використовуючи матеріали кінофільму-мюзиклу «Звуки музики», нагородженого премією «Оскар» у п'яти номінаціях Американської кіноакадемією (1965), у тому числі й як найкращий фільм.

У фільмі «Звуки музики» є суб'єкт- і об'єкт-відносини, які реалізуються у взаємодіях Марії (головної героїні) з дітьми, Марії з Георгом фон Траппом, Баронеси Ельзи Шредер з дітьми, а музика протягом усього фільму емоційно забарвлює як міжособистісні зв'язки героїв фільму, так і їх зв'язки із зовнішнім світом (прогулянки по Зальцбургу та його передмістям, вивчення нотної грамоти в Альпах, катання дітей на човні, освідчення в коханні і т.ін.).

Студенти на практичних заняттях з англійської мови вивчають і визначають функції сім'ї, її типи (*matrifocal family, consanguineal family, conjugal family*), структуру сім'ї. Для характеристики гендерних ролей у сім'ї фон Трапп студенти використовують модель Т. Парсонса: на початку фільму

існувала модель А (чіткий розподіл ролей чоловіка і дружини, де професія і статус капітана фон Траппа є першорядними (це, зрештою, призводить до відчуження, напруженості відносин у сім'ї); насамкінець чинною є модель Б: знято бар'єри, відбувається кооперація взаємодій, тобто співпраця.

Вивчення гендерних ролей на прикладі сюжету кінофільму «Звуки музики» під час навчання іноземної мови студентів може виступати як навчальним, психолого-педагогічним, так і виховним наочно-технічним засобом навчання. В результаті студенти отримують знання щодо функцій і обов'язків майбутньої професійної діяльності, визначають види самостійної роботи, опрацьовують іншомовні джерела, вивчають професійну лексику за фахом.

Студенти складають іноземною мовою «портрети» кожної дитини родини фон Трапп: 16-річної Лізель, 14-річного Фрідріха, 13-річної Луїзи, 11-річного Курта, 10-річної Брігітти, 7-річної Марти, 5-річної Гретль; заповнюють таблицю з урахуванням психолого-педагогічних характеристик кожної дитини, складених студентами, визначають потреби та проблеми дитини, методи роботи з нею, описують соціально-педагогічні форми роботи з вихованцями, розробляють план соціально-педагогічного супроводу та корекції соціально-психологічного стану дитини, планують соціально-педагогічну роботу з батьками, складають план-конспект бесіди з батьками, а також ігрову програму, сценарій проведення виховного заходу, план виховної години.

Значна увага під час вивчення іноземної мови приділяється самостійній роботі студентів – це пошук матеріалів, їх опис, перегляд кінокартини (3 години). На практичних заняттях фільм іноземною мовою демонструється фрагментарно (якщо група має достатній рівень володіння мовою рекомендується використовувати фільм із англійськими субтитрами).

Принагідно підкреслимо, що процес навчання іноземної мови В. М. Плахотнік розглядає як процес взаємодії методичної системи з найближчим середовищем (у нашому випадку «викладач–студент», а у фільмі – «вихователь (Марія) – діти»). Науковець дає визначення *методичної системи* як «сукупності спеціально організованих засобів навчання, яка на підставі відібраного змісту навчального предмета у взаємодії з найближчим середовищем сприяє досягненню навчальних цілей».

Повертаючись до розгляду фільму «Звуки музики», зазначимо, що навчання іноземної мови відбувається у соціальній системі, яка за своєю організацією становить відкриту систему, де соціальні дії поєднуються із педагогічною та мовною системами.

Виходячи з викладеного, можна стверджувати, що, якість навчально-виховного процесу визначається тим, наскільки враховуються потенційні можливості навчання та розвитку кожного студента засобами іноземної мови, його індивідуальні особливості під час вивчення іноземної мови, яка виступає ефективним засобом поповнення та закріплення системи знань за обраною спеціальністю, а застосування в навчально-виховному процесі кінофільмів на іноземній мові наближає до реальної практичної діяльності майбутніх учителів,

завдяки чому у студентів стимулюються, розвиваються професійна самосвідомість, інтелектуальні та вольові якості особистості, знання, здібності, психолого-педагогічна готовність до роботи за обраною спеціальністю.

Отже:

- майбутній учитель повинен знати теорію комунікації та володіти методикою використання її в процесі педагогічної взаємодії;

- майстерно втілювати комунікативну взаємодію у процесі педагогічної взаємодії, до якої необхідно готувати майбутнього вчителя протягом усього терміну навчання в педагогічному університеті;

- прагматичний параметр висувається на перший шабель у структурній ієрархії компонентів педагогічного спілкування;

- при навчанні студентів іноземної мови важливо враховувати такі аспекти: мотивацію, інтенцію, а також особистісні можливості та мовленнєву компетенцію. Це все вивчається комунікативною лінгвістикою і використовується в лінгводидактиці;

- процес навчання іноземної мови передбачає врахування мовної особистості в формуванні її мовної та комунікативної компетенцій. Саме це диктує відбір і впровадження спеціальних методів, заснованих на принципі раціонального поєднання колективних та індивідуальних форм і способів навчальної роботи;

- усі ті, хто навчається іноземній мові, потребують індивідуального особистісно спрямованого підходу з урахуванням когнітивно-психологічних особливостей кожного;

- головне призначення навчання іноземної мови складається в формуванні іншомовної комунікативної компетенції, тобто здатності і готовності здійснювати іншомовне, міжкультурне спілкування з носіями мов, реальне практичне володіння іноземною мовою, що має сприяти розвитку особистості студентів, формуванню наукової картини світу, критичного мислення, а також соціальної адаптації та конкурентоспроможності на ринку праці.

Список використаних джерел

1. Атаян Э.Р. Коммуникация и раскрытие потенций языкового сознания. Ереван, 1987.
2. Бацевич Ф.С. Основы коммуникативной лингвистики. Київ, 2004.
3. Дзежговська І. Навчання вчителів. Львів: Літопис, 2002. 173 с.
4. Остин Дж. Слово как действие. Москва, 1986.
5. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми : підручник. Полтава : Довкілля-К., 2008.
6. Goffman E. Interactional Ritual. N.Y., 1967.
7. Grosse E.U. Text and communication. Stuttgart, 1976.

Будас Ю.О.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Інтеграційні процеси в суспільстві зумовлюють попит на фахівців із вільним володінням іноземною мовою. В умовах глобалізації безумовною є важливість порозуміння між спеціалістами в різних галузях знань, можливість їхнього вільного обміну думками, інформацією. Саме тому формування професійної іншомовної компетенції майбутніх фахівців є актуальним аспектом викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах. Увага акцентується на вивченні іноземної мови як засобу становлення фахівця, професійного пізнання, а далі як інструменту для професійного самовдосконалення. Від випускників вищих навчальних закладів очікується не просто володіння іноземною мовою на певному рівні, а здатність до її адекватного використання відповідно до певної освітньої, дослідницької, наукової й професійної сфери. Нині увага науковців зосереджена саме на професіоналізації комунікативної компетенції іноземної мови, котра виявляється вкрай необхідною для освітньої, наукової, а в подальшому житті й професійної мобільності студентів. Можливості такої мобільності повинні стимулювати студентів до вивчення іноземної мови як засобу отримання новітніх знань із свого фаху, обміну результатами досліджень із науковцями інших країн, здійснення майбутньої професійної діяльності. Знання іноземної мови полегшують шлях до систематичного поповнення знань, самоактуалізації майбутнього фахівця, професійного удосконалення.

Одними із перших науковців, котрі сфокусували увагу власне на необхідності пристосування викладання іноземної мови до професійних потреб, були М.Халідей, А.Макінтош та П. Стрівенс [23]. Пізніше їхні погляди набули широкого розповсюдження. Варто згадати імена Т.Хатчінсон та А.Вотерс [24], Т.Дадлі-Еванс [21]. У вітчизняній літературі проблема підготовки майбутніх фахівців до науково-професійного іншомовного спілкування пов'язується із теорією діяльності О.Леонтьєва, технологіями професійної підготовки студентів (А.Бойко, В.Вергасов), аспектами комунікативної компетентності в процесі вивчення іноземних мов (Л.Биркун, О.Вишневський, І.Зимня), вченнями про «професійне спілкування» К.Абульханової-Славської, І.Зязюна, В.Кан-Калика, психологічними рекомендаціями щодо викладання іноземної мови професійного спрямування (Г.Абрамович, Н.Кузьміна). У контексті забезпечення студентів необхідним рівнем комунікативної іншомовної компетентності для їхньої інтеграції в освітній простір Європи розглядають проблему формування іншомовної компетентності науковці О.Биконя, Л.Вікторова, Л.Куниця, І.Левчик, О.Тарнопольський, О.Тинкалюк, Г.Чередніченко, Л.Шапран та ін.

Глобальна потреба в англійській мові як засобі світової комунікації в сферах науки, технології, освіти, ділового співробітництва та інших зумовила попит на особливий напрямок викладання англійської мови для професійного

спілкування. Деякі дослідники розглядають професійне спілкування як процес взаємодії індивідів, об'єднаних спільними професійними інтересами чи діяльністю. У результаті обміну інформацією, ідеями реалізується поставлена професійна мета. Відповідно до тверджень, професійне спілкування відрізняється від звичного чи буденного, оскільки зумовлено потребами спільної діяльності, а тому включає обмін інформацією, розробку єдиної стратегії взаємодії, сприймання і розуміння іншої людини [3]. Деякі дослідники розглядають професійне спілкування як процес взаємодії індивідів, об'єднаних спільними професійними інтересами чи діяльністю. У результаті обміну інформацією, ідеями реалізується поставлена професійна мета. Відповідно до тверджень, професійне спілкування відрізняється від звичного чи буденного, оскільки зумовлено потребами спільної діяльності, а тому включає обмін інформацією, розробку єдиної стратегії взаємодії, сприймання і розуміння іншої людини [3].

Головна різниця між вивченням іноземної мови загального призначення та іноземної мови за професійним спрямуванням полягає у відмінності цілей, котрі потрібно досягнути. Увага дисципліни, спрямованої на формування професійного іншомовного спілкування майбутніх фахівців, зосереджена на формуванні в студентів здатності до адекватного використання іноземної мови відповідно до професійної, науково-дослідницької чи ділової ситуації, вмінь отримувати необхідну для роботи інформацію з іншомовних джерел.

Загальна англійська для побутових потреб виявляється подекуди нині менш затребуваною ніж курс англійської, який відповідає професійним запитам тих, хто її вивчає. Це зумовлює постійну цікавість дослідників до суті поняття «професійне іншомовне спілкування», дієвих засобів формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців під час викладання курсу «англійська мова професійного спрямування» або «English for Specific Purposes (ESP)». «English for Specific Purposes (ESP)» намагається адаптуватися до різноманітності потреб студентів, фахівців, науковців. Саме тому «Англійська для особливих потреб» розгалужується в літературі на «English for Science and Technology (EST)» – «Англійська для науки й технологій»; «English for Academic Purposes (EAP)» – «Англійська для наукових цілей»; «English for Occupational Purposes (EOP)» – «Англійська для професійних потреб». Далі цей поділ поповнюється наступними підвидами: «English for Business and Economics (EBE)» – «Англійська для бізнесу та економіки», «English for Social Studies (ESS)» – «Англійська для суспільних досліджень» [20].

Р. Баскаєв визначає, що зміст сучасної освіти зорієнтований нині на практичне знання, яке можна одержати, якщо об'єднати знання технічні та методичні, котрі вказують, що і як потрібно робити для вирішення конкретної практичної задачі, та гуманітарні, які вказують на соціокультурний контекст дій та джерела наших власних чи запозичених цілей та засобів [4, с.13]. У той самий час компетенції повинні гнучко та оперативно пристосовуватися під потреби практики.

Суть компетентнісного підходу учені розглядають у розширенні освітнього простору за межі формальної освіти в паралельні структури системи

неперервного навчання та формування навичок діяльності в конкретних умовах. Також вони наголошують на необхідності внесення змін до навчального процесу, оскільки формування компетентностей потребує створення певних навчальних ситуацій, інтерактивної взаємодії між студентами та викладачами, пізнавальної активності майбутніх фахівців.

Всупереч розповсюдженому застосуванню терміну «професійна іншомовна компетентність», його тлумачення не є однозначним. Професійна іншомовна компетентність повинна сприяти «ефективному функціонуванні фахівців у культурному розмаїтті навчального та професійного середовища» [13]. Основою для іншомовної компетентності виявляються мовні й комунікативно-ціннісні знання, котрі уможливають самовдосконалення чи самоосвіту фахівця, творче використання іншомовної інформації для здійснення міжнародної діяльності. Деякі дослідники переконані, що іншомовна професійна компетентність є «здатність здійснювати міжкультурне професійно спрямоване спілкування, взаємодіяти з носіями іншої культури, беручи до уваги національні цінності, норми та уявлення, створювати позитивний настрій спілкування для комунікантів, вибирати комунікативно цілеспрямовані способи вербальної та невербальної поведінки на основі знань про науку і культуру інших народів у межах полілогу культур» [18, с. 53].

Певні дослідники [9; 15; 16] під іншомовною професійною компетенцією розуміють сукупність окремих компетенцій, котрі дозволяють автономно вести пошук інформації іноземною мовою, тим самим створюючи передумови для професійного та кар'єрного росту особистості. До таких компетенцій науковці відносять лінгвістичний, соціолінгвістичний й прагматичний рівні; мовну (лінгвістичну), соціокультурну, стратегічну, професійну складові; або ж лінгвістичний, комунікативний та соціальний базові компоненти. Н.Гез пропонує виокремити такі компетенції як вербально-комунікативну (здатність опрацьовувати, групувати, запам'ятовувати і за потреби поновлювати отримані знання); лінгвістичну (здатність розуміти, продукувати необмежену кількість речень за допомогою засвоєних мовних знаків і правил їх поєднання); вербально-когнітивну (здатність брати до уваги під час мовленнєвого спілкування контекстуальну доречність і вживання мовних одиниць для реалізації когнітивної і комунікативної функцій); мета комунікативна компетенція (здатність володіти понятійним апаратом, який необхідний для аналізу та оцінювання засобів мовленнєвого спілкування [8, с. 19].

Погоджуємось із О.Герасименко [9] щодо такого тлумачення іншомовної компетентності як комплексу знань, умінь й навичок, які дозволяють успішно використовувати іноземну мову в професійній діяльності, для самоосвіти й саморозвитку особистості майбутнього фахівця. У той самий час слушною є думка І.Ставицької [16], котра продовжує дане визначення й додає, що формування іншомовної професійної компетентності повинне відбуватися в різних соціально-детермінованих ситуаціях і повинне спрямовуватися на осмислення соціокультурного портрету країни. «Основи для іншомовної компетентності студентів закладаються через потрібні для подальшої

діяльності знання, досвід вирішення іншомовних проблемно-пізнавальних завдань і формування внутрішніх ресурсів ефективного прийняття рішень в реальній або наближеній до реальної діяльності, які є необхідними складовими іншомовної компетентності студентів». У той самий час її твердження щодо здатності студентів зі своїм знанням іноземної мови витримати конкуренцію на вільному ринку праці та посісти гідне місце не тільки у власному суспільстві, але й у світовому співтоваристві, котре буде свідчити про сформованість іншомовної компетентності [16], є не досить вдалим чи коректним, оскільки конкурентоспроможність фахівця на світовому ринку праці не завжди може свідчити про рівень сформованості іншомовної компетентності. Проте погоджуємось, що високий рівень професійної іншомовної компетентності сприяє та є необхідним компонентом конкурентоспроможності фахівця.

Вітчизняні науковці надають перевагу терміну «іншомовне професійне спілкування», яке є необхідним для здійснення іншомовної професійної діяльності. Дослідники вивчають суть даного поняття, його складники через призму іншомовної професійної комунікативної компетентності і погоджуються, що вона є складним багатоконпонентним явищем. О.Тинкалюк проаналізувала підходи вчених і дійшла висновку, що «іншомовна комунікативна компетентність є інтегральною характеристикою професійної діяльності фахівця, яка охоплює такі підструктури: діяльнісну (знання, уміння, навички та способи здійснення професійної діяльності); комунікативну (знання, уміння, навички та способи здійснення професійного спілкування). Якщо компетентність характеризують знання, уміння, навички та способи організації спілкування, то компетенцію – здатність фахівця використовувати набуті знання, сформовані вміння тощо» [18, с. 55]. І Секрет розглядає іншомовну комунікативну компетентність структурним елементом професійної компетентності майбутнього фахівця, «інтегральною особистісно-професійною якістю людини з певним рівнем мовної освіти, яка реалізується у готовності на певній основі до успішної, продуктивної та ефективної діяльності з використанням комунікативних та інформативних можливостей іноземної мови, забезпечує можливість ефективної взаємодії з оточуючим середовищем за допомогою відповідних мовних компетенцій» [15].

Для формування іншомовної професійної компетентності студентів важливо пам'ятати про фактори, котрі мають особливий вплив на її результативність. Хатчінсон і Вотерс [24] вказують, що способи опанування мовою є різними для дорослих і дітей, для тих, хто є початківцями у вивченні мови, і тих, хто опанував основи. Науковці припускають, що на початковому чи елементарному рівні знань іноземної мови не варто запроваджувати курс іншомовного професійного спілкування, а лише певні його елементи. Варто зважати на рівень володіння іноземною мовою тих, хто навчається. Вчені погоджуються, що за низького рівня знань мови курс з її вивчення буде більше загального спрямування, ніж професійного. Проте за умови збігу потреб студентів з цілями курсу, він вважатиметься «Англійською для особливих потреб» - «English for Specific Purposes (ESP)» [25]. Т. Хатчінсон та А. Вотерс

наголошують, що «Англійська для особливих потреб» – «English for Specific Purposes (ESP)» – є підходом до вивчення мови, а не кінцевим продуктом. Першочерговим є вивчення мови, а не власне сама мова [24].

М. Бракай [20] робить висновок, що «English for Specific Purposes (ESP)» виходить з потреби використовувати мову як засіб для полегшення досягнення успіху в професійній сфері. Водночас вона підкреслює, що зміст програм з вивчення англійської мови для професійних потреб студентами, які є новачками в професії, та тими, хто вже є фахівцями у певній сфері, але потребує іншомовної компетентності, відрізнятиметься. М. Бракай наголошує на необхідності диференціації формування іншомовної професійної компетентності не лише відповідно до рівня володіння мовою, а також, що виявляється вкрай важливим, до рівня їхньої професійної підготовки. Зміст програми курсу «Іноземна мова професійного спрямування» для студентів, котрі лише опановують майбутню професію, та фахівців, котрі вже мають певні знання та або досвід у даній сфері повинні відрізнятися.

Іноземна мова є необхідною для становлення спеціаліста, формування його як фахівця. Її вивчення вже не є метою чи самоціллю, але є засобом, котрий використовується для навчання, виконання певного завдання. У сучасному світі акценти змістилися, іноземна мова виявляється інструментом для отримання знань й розвитку професійних навичок. Нині майбутнім фахівцям потрібна іноземна мова, щоб заповнити прогалини знань за допомогою іншомовного інформаційного середовища.

Власне аналіз потреб майбутніх фахівців виявляється наріжним каменем курсу іноземної мови професійного спрямування (ІМПС), від якого потрібно відштовхуватися при складанні програми. Потреби з вивчення мови для різних спеціальностей можуть суттєво відрізнятися. Для деяких професій навички сприйняття і розуміння іноземної мови на слух є першочерговими, потреба в іншомовному спілкуванні, комунікативних уміннях майбутнього фахівця, до яких належать користування відповідною термінологією в професійному спілкуванні; уміння приймати участь в дискусії на професійну тематику, виступати на конференціях із доповідями, презентаціями.

Водночас деякі професії першочергово потребують дієвих навичок читання, щоб отримати доступ до іншомовних підручників, наукових журналів, доповідей, он-лайн курсів, електронних інформаційних джерел, а для інших важливими є навички говоріння. Для прикладу, в програмі дисципліни «English for psychologists and speech and language therapists» [22] вказується, що наприкінці курсу студенти повинні розуміти описові, аргументовані і наукові тексти в залежності від їхньої спеціалізації в психології та педагогіці, тому першочергово потрібно розвивати навички читання. Це можуть бути лекції, виступи чи дискусії іноземною мовою, котрі стосуються їхньої галузі знань, а також вказівки, прохання, рекомендації й настанови керівництва, колег-іноземців, клієнтів тощо. Навички письма необхідні для реферування інформаційних джерел, написання анотацій, ведення конспектів, а також для

подання заяв із працевлаштування, написання резюме, ділового листування, заповнення апікаційних заяв на отримання гранту чи навчання за обміном.

Від вибору методів навчання та форми організації навчання залежить досягнення педагогічної мети, розвиток особистості майбутніх фахівців, їхнього світогляду, бажання вивчати й використовувати в своїй навчальній, науковій і майбутній професійній діяльності іноземну мову, а отже, формування їхньої професійної іншомовної компетентності. Науковці Н. Дмитренко, А. Петрова [11] вважають, що для розвитку іншомовної компетентності поза мовним оточенням, «недостатньо наповнювати заняття умовно-комунікативними або комунікативними вправами, які дозволяють розв'язувати комунікативні задачі. Важливо запропонувати студентам мислити, вирішувати проблеми, які породжують думки, міркування над можливими шляхами рішення цих проблем для того, щоб студенти акцентували увагу на змісті висловлювання, щоб у центрі уваги була думка, а мова виступала у своїй прямій функції формування і формулювання цих думок» [11, с. 25]. Зорієнтованість освіти на інноваційний розвиток змінює педагогічну парадигму. Для формування професійної іншомовної компетентності до навчального процесу необхідно залучати методи активізації пізнавальної діяльності студентів. Замість книжково-фронтального навчання (викладач – підручник – студент), що виявляється підтримуючим навчанням, нині надається перевага індивідуально-варіативному (студент – підручник – педагог).

У науковій літературі активність тлумачиться як філософське поняття, яке виражає сутність діяльності, практики і протиставляється споглядальності. Пізнавальна активність виявляється у живому, ініціативному, зацікавленому ставленні до навчання, прагненні дізнаватися, осягати розумом незвідане, допитливості. Найпершою вимогою до будь-якого нового методу науковці називають забезпечення кращих результатів в оволодінні фаховими вміннями й навичками. У літературі обґрунтованість теорії і практики методу навчання характеризується наявністю у ньому «запроектованих вчителем цілей навчально-виховної діяльності; шляхів, які вибирає педагог для досягнення цих цілей; способів співробітництва, що відповідають поставленим завданням; змісту навчання у сукупності з конкретним навчальним матеріалом; логіки навчально-виховного процесу (закони, закономірності, принципи); джерел інформації; активності учасників навчально-виховного процесу; майстерності вчителя; системи прийомів та засобів навчання тощо» [17, с. 10].

Використання *активних методів навчання* є перспективним напрямом для формування професійної іншомовної компетентності студентів, оскільки вони виважено використовують набуті студентами знання, вміння й навички, враховують вікові особливості психіки студентів, їхнє прагнення до самостійності, незалежності думки, критичного оцінювання дійсності та авторитетів (батьків, вчителів, тощо), поєднують форми індивідуального й колективного засвоєння знань, умінь й навичок, формують майбутню професійну поведінку, а головне – зумовлюють їх пізнавальну активність, перетворюють на суб'єктів навчального процесу.

У той самий час ми погоджуємося із П. Щербанем [19, с. 6], котрий вважає формулювання «методи активного навчання» більш доцільним і правильним, оскільки маються на увазі методи, котрі активізують студентів ефективніше за традиційні форми навчання. Назву поняття «активний метод навчання», проте, можна вважати умовною, оскільки всі форми і методи, якщо вони правильно підібрані, спонукають до достатнього для засвоєння нового змісту рівня активності.

Останнім часом застосування ігрових технологій в навчальному процесі набуло повномасштабного розміру, оскільки воно сприяє «забезпеченню повного і активного орієнтування учня в умовах виконання дії; використанню максимального обсягу навчальної інформації при мінімальному періоді засвоєння орієнтувальної основи дії; створенню можливості «матеріалізації» складних явищ і процесів, зокрема у галузі гуманітарного знання; ... врахуванню індивідуальних стилів навчання...» [10, с.6].

Найбільш дієвим, потужним засобом формування іншомовної професійної компетентності визнається ділова гра, яка спрямована на залучення іноземної мови до практичне опрацювання теоретичних знань із майбутнього фаху студентів. Всупереч тому, що ділові ігри не здатні прямо забезпечити новими теоретичними знаннями чи інформацією, а лише опосередковано, науковці виділяють їх дидактичний потенціал, оскільки в ділових іграх моделюється майбутня професійна діяльність, яка стає ніби внутрішнім стрижнем, навколо якого зосереджуються закріплювальні знання, вміння й навички володіння іноземною мовою. Використання іноземної мови в змодельованій ситуації, що відтворює реалії майбутньої професії, перетворює ділові ігри на справжнє випробовування та вимагають від студентів здатності застосовувати набуті знання. Іншомовна професійна компетентність виникає із потреби використовувати мову як засіб, що сприяє професійному становленню й розвитку. Це повинно впливати, безсумнівно, й на мотивацію студентів щодо вивчення англійської мови. Необхідність виконання певного професійно-зорієнтованого завдання за посередництвом іноземної мови змушує до опосередкованого вивчення мови.

На необхідності залучення пошукового підходу, активних методів навчання, ігрових технологій, зокрема ділових ігор, до процесу формування іншомовної професійної компетентності наголошують майже всі вчені, які займаються даною проблемою. Можливості ділових ігор протиставляються [14, с. 219] традиційним методам навчання, оскільки вони потребують нового відношення як студентів, так і викладачів; необхідним елементом даного методу виступає творчість особистості; навчання спрямоване на опанування досвіду, що є неможливим в процесі використанні традиційних методів.

Метою ділових ігор як засобу формування іншомовної професійної компетентності є навчити студентів здійснювати міжкультурне професійно спрямоване спілкування, уміння приймати участь в дискусії на професійну тематику, використовувати іноземну мову для пошуку інформації, створити передумови для професійного розвитку, самоосвіти.

Ділові ігри змушують тих, хто навчається, бути активними незалежно від їхнього бажання; підвищують ступінь мотивації та емоційності; сприяють самостійному творчому виробленню рішень; активність студентів має не короткочасний, епізодичний характер. Б. Айсмонтас [1] до головних ознак методів активного навчання відносить такі: «примусова» активізація мислення та поведінки; діалогічність спілкування; зворотній зв'язок; підвищена емоційність; рефлексія. Л. Ананьєва під ситуативно-педагогічною діловою грою розуміє «комплексний прийом, спрямований на формування навичок професійно-комунікативної поведінки на різних етапах спільної діяльності вчителя з учнями і колегами в типових ситуаціях професійно-педагогічної діяльності. Поняття «професійно-комунікативна поведінка» включає здійснення професійного діалогу та орієнтацію в певній ситуації з адекватним використанням кінетичних засобів» [2, с. 23]. На думку Н. Басової, ділова гра – це програвання тієї чи іншої ситуації фахівцями. Вона зауважує, що в навчальному процесі вищого навчального закладу цей вид навчання можна назвати діловою грою лише умовно, оскільки студенти ще не володіють повною мірою своєю спеціальністю. Тому Н. Басова називає такі ігри рольовими або умовно діловими. Їхня мета – сформувати певні навички та вміння студентів у активному творчому процесі. «Педагогічна суть ділових ігор – активізувати мислення, підвищити самостійність майбутнього спеціаліста, привнести дух творчості в навчання, наблизити його до профорієнтаційного...» [5, с. 92-93].

Під час навчальної гри відпрацьовуються нові навички, моделюються реальні ситуації, учасник навчається швидко й адекватно використовувати іноземну мову відповідно до змін обставин. Рольові та ділові ігри іноземною мовою не лише полегшують адаптацію молодих фахівців до можливих майбутніх міжкультурних комунікацій, але й розвивають уяву, винахідливість, комунікабельність, системне мислення, особистісні якості, необхідні для ефективного виконання професійних обов'язків, допомагають опрацювати реальну інформацію та зорієнтуватися в умовах її постійної зміни.

Ділова гра в контексті формування іншомовної професійної компетентності ґрунтується на штучно створеній проблемній ситуації, в якій відтворюються умови майбутньої професійно-педагогічної діяльності. Імітуючи дії, поведінку, типові мовленнєві стандарти, притаманні для певних професій персонажів, учасники сумісними зусиллями із використанням іноземної мови вирішують ігрові завдання, що опосередковано веде до досягнення педагогічної мети – формування іншомовної професійної компетентності студентів. Використання іноземної мови в діловій грі промовисто ілюструє студентам адекватність вживання певних мовленнєвих структур у заданих професійних ситуаціях та невідповідність деяких розмовних форм іншомовному професійному середовищу. Серед основних функцій, що виконує ігрова діяльність, називають [7]: спонукальну, комунікативну, самореалізаційну, розвивальну, розважальну, діагностичну, корекційну.

Ю. Друзь дійшов висновку, що «навчання з використанням ігрових методів забезпечує переважання смислового компонента логічної пам'яті над короткочасною й механічною пам'яттю, слухової над зоровою, а новизна форми подачі навчальної інформації та пізнавальних дій зумовлює стійкість уваги, перехід довільного її виду в після довільний, на якому базується пізнавальний інтерес – джерело і стимул активної розумової діяльності студентів. Саме ці психологічні основи виступають могутніми мотиваційними стимулами, що забезпечують психологічний настрій і настанову студентів на активно-творчу участь у дидактичній грі» [12, с. 30].

Відповідно до результатів досліджень науковців у сучасному суспільстві досить мало людей із високим рівнем пізнавальної активності. Розподіл ціннісних уподобань студентів збігається з теорією про ієрархію мотивів А. Маслоу, що є вкрай важливим для усвідомлення проблем низької мотивації та пізнавальної активності майбутніх фахівців. Ситуація в країні, почуття незахищеності, відчуженість, незадоволеність життям, зневіра в можливості використання іноземної мови в майбутньому, матеріальні проблеми не сприяють бажанню вивчати іноземну мову. У той самий час студенти прагнуть до самоствердження в житті. Людина, яка хоче реалізувати свої здібності, самовідбутися в житті, за сприятливих умов та правильно підібраних методів та форм навчання, може змінити своє ставлення до учіння, стати активним суб'єктом процесу становлення себе як майбутнього фахівця.

Особливою рисою використання ділової гри для формування іншомовної професійної компетентності є зміна поведінки того, хто навчається, та того, хто навчає. Викладач стає партнером-помічником. Педагог виступає не як керівник, транслятор знань, а як людина, що допомагає й полегшує процес навчання. За сприятливого психологічного клімату на занятті, атмосфери довіри між викладачем та студентами з'являються необхідні умови для вивчення мови. Авторитарний стиль, який характеризується формально-функціональним підходом до навчання, стереотипними уявленнями про «середнього» студента, суб'єктивними вимогами до нього, порушує гармонію стосунків між викладачем й студентами та спотворює атмосферу, необхідну для залучення ігрових методів для формування іншомовної професійної комунікації. Такі відносини ведуть до пасивності, зменшення інтересу до навчання, байдужості студентів, і можуть викликати непорозуміння й протести, інколи навіть конфлікти тих, кого не задовольняє таке ставлення чи методи роботи. Особистісно-зорієнтоване навчання перетворює вчителя на помічника становлення та розвитку професійно-особистісних рис студента, необхідних для його творчої самореалізації. Постійне дотримання партнерських відносин викладача зі студентами гарантує психологічний комфорт учасників гри, позитивний і доброзичливий емоційний клімат. Авторитарні позиції потрібно змінювати на партнерські. Викладач іноземної мови – це не лише носій знання та інформації. У вмінні відноситися до студента як до особистості, спілкуватися з ним на рівних, проте не опускаючись до панібратства, полягає педагогічний талант викладача. Гуманістична парадигма учіння, особистісно-

зорієнтований підхід виявляються найліпшим підґрунтям для залучення ділової гри для формування професійної іншомовної компетентності.

Опановуючи певний навчальний матеріал, студент повинен звертатися до викладача не просто за знаннями, які можна одержати нині з різноманітних інформаційних джерел, а за думкою фахівця, судженням стороннього, для порівняння власних ідей та зроблених висновків. Викладач при цьому перетворюється із знавця істини на співучасника її відкриття, помічника, порадника, консультанта. Дискутуючи зі студентами, педагог таким чином не лише виконує свою першочергову функцію, тобто навчає, а розвиває незалежність, самобутність, критичність мислення майбутніх фахівців, креативність. Впевненість в можливостях і здібностях студента, «емфатичне розуміння» його поведінки, його реакцій, дій, навичок є вираженням світогляду вчителя, його внутрішньої особистісної довіри до вихованця.

Використання проблемних ситуацій, рольових та ділових ігор, кейсів на заняттях з іноземної мови потребує змін у взаємовідносинах між викладачем й студентами, засобах оцінювання навчальної діяльності студентів. Авторитарне виставлення балів за творчу роботу, критичне міркування щодо певної проблемної ситуації, акторське перевтілення й розігрування запропонованої ролі в ситуації, видається недоречним і незадовільним, оскільки спотворює очікуваний педагогічний ефект від запровадження інноваційних методів навчання.

Список використаних джерел

1. Айсмонтас Б.Б. Теория обучения: Схемы и тесты. М. : Изд-во Владос-Пресс, 2002, 176 с.

2. Ананьева Л.В. Моделирование змісту навчання професійно-педагогічного діалогу та його реалізація на початковому ступені навчання у мовному вузі. *Іноземні мови*. 2000. № 4. С. 22-26.

3. Бабинець М.М. Формування готовності майбутніх фахівців менеджменту до іншомовного професійного спілкування. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Сер. Педагогіка, соціальна робота*. Вип. 25. С. 10-12.

4. Баскаев Р.О. тенденциях изменений в образовании и переходе к компетентностному подходу. *Инновации в образовании*. 2007. № 1. С. 10-15.

5. Басова Н.В. Деловые игры. *Педагогика и практическая психология*. Ростов н/Д, 2000. С. 92-98.

6. Будас Ю.О. Створення психологічно сприятливої атмосфери для формування професійної іншомовної компетентності. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Сер. Педагогічні науки*. 2015. № 3 (81). С.41–46.

7. Воровка М.І. Ділова гра як засіб підготовки майбутнього учителя до професійної діяльності : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тернопіль, 2007. 276 с.

8. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований. *Иностранные языки в школе*. 1985. № 2. С. 17-24.

9. Герасименко О.В. Иноязычная компетентность как фактор развития коммуникативной культуры студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Оренбург, 2001. 36 с.
10. Гончарова О.А. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. педагог. наук: 13.00.04 . Київ, 2008. 20 с.
11. Дмитренко Н.Є., Петрова А.І. Застосування проблемних ситуацій для формування іншомовної комунікативної компетентності у майбутніх учителів на заняттях з англійської мови. *Іноземні мови*. 2017. № 3. С. 23-30.
12. Друзь Ю.М. Педагогічні умови використання ділової гри в підготовці студентів до іншомовного спілкування : дис...канд. пед. наук: 13.00.04 / Київ, 2000. 186 с.
13. Навчальна програма з дисципліни «Англійська мова професійного спрямування». Київ: Національний технічний університет України «Київський політехнічний університет», 2008. 10 с.
14. Новый вид обучения. Деловые игры. *Образование и культура: история и современность (методологический аспект)*. Томск, 1989. С. 218-224.
15. Секрет І.В. Іншомовна професійна компетентність: проблема визначення. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Сер. Педагогічні науки*. 2010. № 2. С. 176 -180.
16. Ставицька І.В. Іншомовна компетентність: місце дефініції у термінологічному полі сучасних наукових суджень. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 4 (30). С. 280-286. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/pednauk_2013_4_36.pdf. (дата звернення: 12.11.2018).
17. Теорія сучасного уроку. Форми організації процесу навчання: традиції та інновації. *Відкритий урок. Розробки. Технології. Досвід*. 2005. № 23-24. С. 3-16.
18. Тинкалюк О. Сутність і структура іншомовної професійної есенції студентів немовних спеціальностей вищих навчальних закладів. *Вісник Львівського університету. Сер. педагогічна*. 2008. Вип. 24. С.53-63.
19. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах : навч. посіб. Київ : Вища шк., 2004. 207 с.
20. Bracaj Morena. Teaching English for Specific Purposes and Teacher Training. *European Scientific Journal*. 2014. С. 40-49.
21. Dudley-Evans T. Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach. Cambridge University Press, 1998.
22. English for psychologists and speech and language therapists. URL: <http://www.uclouvain.be/>. (дата звернення: 02.10.2017).
23. Halliday M. A., McIntosh A., Strevens P. The linguistic Sciences and Language Teaching. London : Longmans', 1964.
24. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes: A learner-centered approach. Cambridge University Press, 1987.
25. Minodora O. S. English for Specific Purposes: Past and Present. *Annals of the "Constantin Brâncuși" University of Târgu-Jiu, Economy series*. 2015. P. 222–224.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

Сучасний розвиток ринку праці та професійного простору зумовили певну заміну монопрофесіоналізму на поліпрофесіоналізм, де, з одного боку зростає потреба у спеціалістах, які здатні успішно та ефективно адаптуватися, знаходити та реалізовувати себе у різних сферах, а з іншого – спеціальні технології, які передбачають наявність вузькоспрямованих спеціалістів. Таке протиставлення привносить певні коливання, зміщуються профілі спеціалістів, а відтак професійні та особистісні якості набувають нового змісту. І першочергово це стосується молодих спеціалістів, по суті, людей з інноваційним типом мислення, культури і поведінки, і що дуже важливо в умовах Європейської інтеграції та міжнародної співпраці, знання не лише однієї, а й двох чи трьох іноземних мов.

Сьогодні, в рамках міжнародної академічної мобільності студенти, майбутні фахівці усвідомлюють важливість володіння ними високим рівнем іншомовної комунікативної компетенції, який у майбутньому дасть можливість успішно зреалізуватись в академічному та професійному середовищі, а відтак підвищить самооцінку та сприятиме професійному становленню.

Відтак, актуальним і важливим, на нашу думку, є проведення аналізу процесу підготовки студентів до професійної діяльності та рівня професійного іншомовного спілкування зокрема, у цілісному навчально-виховному процесі.

Досліджуючи проблему формування готовності студентів до спілкування професійною іноземною мовою, ми брали за основу принцип особистісно-діяльнісного підходу [24; 25]. Відповідно до згаданого підходу, сформуванню належний рівень готовності студента до професійного спілкування іноземною мовою можна лише у діяльності та з урахуванням особливостей розвитку особистості.

Концепція особистісно-діяльнісного підходу до вивчення іноземної мови, обґрунтована І.А. Зимньою, передбачає організацію процесу навчання як навчальної діяльності суб'єкта по опануванню мовленнєвою діяльністю, при якому всі методичні рішення повинні проходити крізь особистість школяра, студента, його потреби, інтелект та інші індивідуально-психологічні особливості, коли студент стає суб'єктом мовленнєвої і навчальної діяльності [12; 13]. Саме тому на формування психологічної готовності студентів до професійного іншомовного спілкування впливають як умови навчання, так й індивідуально-психологічні, вікові особливості студентів.

Як свідчить практика, арсенал розвивальних можливостей курсу іноземної мови у ЗВО дуже великий, однак, не використовується викладачами повною мірою. На нашу думку, на заняттях варто створити такі умови, за яких студент був би суб'єктом навчальної діяльності, її активним учасником і творцем; коли навчання сповнюється особистісного, професійно спрямованого змісту, а навчальні завдання включають різноманітні аспекти його майбутньої

фахової діяльності та стають певним підготовчим етапом його трудової діяльності.

Головною метою розвивального навчання є формування, з врахуванням зони актуального та найближчого розвитку особистості (Л.С. Виготський), індивідуальної активності студента, позитивного ставлення до знань, систематичності і наполегливості у навчальній діяльності, тобто, розвиток мотивації.

Заняття іноземної мови не лише формують іншомовні мовленнєві здібності, сприяють становленню і удосконаленню функцій професійної мови, служать засобом фахового мислення, пізнання та її освоєння професії. Вивчення іноземної мови сприяє розвитку пізнавальних функцій студентів, оскільки удосконалюються механізми мислення, пам'яті, уяви.

Варто зазначити, що робота над іншомовним змістом сприяє розвитку логічного мислення, коли студент має побудувати свої висловлювання послідовно, інформативно, логічно-пов'язано і ситуативно. Отримують розвиток гностичні функції аналізу і синтезу: на матеріалі іноземної мови студенти вчаться розрізняти цілі граматичні структури, ділити їх на частини і навпаки, об'єднувати їх в єдине ціле [5]. Відтак, удосконалюються мовні конструкції у вигляді знаків, схем, правил, що сприяє розвитку абстрактно-логічного мислення, а також рефлексії, що постає одним із головних моментів професійного та у цілому особистісного становлення студентів.

Заняття з іноземної мови у ЗВО включають в себе різноманітні форми та методи: соціально-рольове, ігрове спілкування студентів, диспути у вигляді обговорення проблем, використання лінгвокраїнознавчого матеріалу, мультимедійних технологій та інших наочних матеріалів. Все це сприяє розвитку уяви студентів. Проте, як засвідчив проведений нами аналіз, лише 60% викладачів іноземної мови ЗВО використовують на заняттях професійно спрямований зміст навчання. Це суттєво знижує можливості для розвитку навичок професійного спілкування студентів іноземною мовою.

Вивчення іноземної мови супроводжується розширенням так званих «фонових знань» студентів [35], які включають в себе ключові слова певних тем та підбираються таким чином, щоб студенти могли легко орієнтуватися у тій чи іншій проблемі іншомовного та загальнокультурного спілкування. Проте, ефективнішою для фахової підготовки студентів мала б робота з іншомовними автентичними текстами, довідковою професійною за змістом літературою тощо. Це допомагало б студентам орієнтуватися у великому обсязі професійної інформації, вибирати необхідний і цікавий матеріал, що на думку деяких науковців стимулює й дослідницьку діяльність студентів [3; 4].

Процес вивчення іноземної мови пов'язаний з опрацюванням різноманітної інформації, тому він розвиває культуру розумової праці: студенти користуються підручниками, навчальними посібниками, словниками, інформаційними технологіями, що дозволяє їм ознайомитися з різноманітними засобами отримання інформації.

На заняттях з іноземної мови можна створити умови для удосконалення міжособистісного професійного за змістом спілкування студентів. Так, навички

такого спілкування можуть формуватися на заняттях з іноземної мови за умови засвоєння мовленнєвих функцій повідомлення, коментування, доповнення, висловлювання свого професійного ставлення до певних подій, фактів. Це сприяє розвитку емотивних механізмів спілкування, розвиває соціальну перцепцію, формує емпатійні навички.

Цьому можуть сприяти спеціально підібрані вправи, які мають на меті тренування різних технік спілкування, адекватного використання таких аспектів, як інтонація, швидкість мовлення, тембр голосу, міміка тощо. У процесі виконання цих вправ, у залежності від мови спілкування, виховується повага до іншого співрозмовника, поглиблюються знання про правила етикету, професійну етику. Це означає обов'язкове визнання партнерів як самостійних суб'єктів, при взаємній повазі їх інтересів і можливостей.

Вивчення іноземної мови має світоглядне значення, сприяє усвідомленню загальнолюдських цінностей. Оскільки предметом вивчення іноземної мови стають матеріально-технічні, соціально-політичні, культурно-історичні цінності країн, мова яких вивчається, то це сприяє поглибленню уявлення про актуальні проблеми соціально-політичного життя, накопиченню інформації про пам'ятки історії та твори мистецтва, які мають загальнолюдську цінність, а також виявляють національну самобутність: вивчаючи поряд з мовою життя інших країн, студенти порівнюють отриману інформацію з життям рідної країни, що сприяє діалогу культур.

Загалом процес вивчення іноземної мови є важливим засобом підготовки студентів до практичної діяльності, оскільки практичні завдання пов'язуються з підготовкою до будь-якого виду професійної діяльності, де комунікативний аспект спілкування має велике значення як у процесі праці, так і у процесі особистісного зростання. Таким чином, студенти навчаються усвідомлювати проблеми спілкування, обирати комунікативну мету, шукати шляхи вирішення проблеми в спілкуванні, досягати комунікативного результату.

Вивчення іноземних мов повинно сприяти розвитку критичного мислення студентів, а навчально-виховний процес спрямований на формування демократичного світогляду, невід'ємною часткою якого є критичне мислення. У процесі вивчення іноземної мови також можна використовувати низку мислительних операцій, які підлягають формуванню на всіх етапах освіти, зокрема, таких як аналіз інформації, відбір необхідних фактів, порівняння фактів і явищ, їх класифікування (аналітичність мислення); установлення асоціацій з раніше вивченими, знайомими фактами і явищами, з новими якостями предмета чи явища (асоціативність мислення); розуміння внутрішньої логіки проблеми, виведення закономірностей, уміння будувати логічну послідовність дій, необхідних для вирішення проблеми, доводити вірність прийнятого рішення (логічність мислення); розгляд предмету чи проблеми цілісно, об'єктивно, у взаємодії усіх зв'язків і характеристик (системність мислення); прийняття рішення і здатність нести за нього відповідальність (самостійність мислення).

Сучасна підготовка фахівців з вищою освітою, які ґрунтовно володіють однією, а то й декількома іноземними мовами, передбачає дотримання культурно-етичних норм спілкування. Діалогічна культура особистості базується на умінні вести двосторонній, конструктивний, професійний діалог, що є гарантом побудови рівноправних, партнерських, демократичних взаємин у сумісній професійній діяльності.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічних досліджень проблеми підготовки студентів до професійного іншомовного спілкування вказує на необхідність ґрунтовного вивчення поняття «психологічної готовності до професійного іншомовного спілкування».

У нашому дослідженні зазначену готовність найкраще представити як стійку, тривалу властивість особистості, як її підготовленість, що має у кожного студента індивідуальні відмінності. Її формування відбувається в процесі навчальної діяльності, опосередковано через створення і повторення спеціально розроблених розвиваючих ситуацій, психологічних умов на заняттях з іноземної мови. При цьому прості психічні стани, властивості особистості певним чином пов'язуються одні з одними, інтегруються і утворюють нову складну структуру. Такою структурою, новоутворенням особистості є її психологічна готовність до спілкування іноземною мовою.

Психологічна готовність майбутніх фахівців з вищою освітою до професійного іншомовного спілкування формується як особистісне новоутворення, з урахуванням вимог професійної діяльності, особливостей міжнародного спілкування фахівців, у процесі навчання у закладах вищої освіти.

Найбільш правильно, на нашу думку, психологічно обґрунтовують готовність до діяльності М.І. Дяченко та Л.А. Кандилович, які виокремлюють в ній мотиваційний, пізнавальний, емоційний та вольовий компоненти [10]. Проте це здійснюється ними переважно на теоретичному, гіпотетичному рівні, без глибокого експериментального обґрунтування та перевірки зробленого ними припущення. Як стверджують науковці, готовність як психологічний стан особистості – це внутрішня налаштованість на певну поведінку при вирішенні завдань, що стоять перед людиною, установка на активну і доцільну дію.

Відомий український психолог П.Р. Чамата [36] під готовністю до праці розуміє формування морально-психологічних якостей особистості, які визначають ставлення до професійної діяльності та забезпечують успішне її виконання. Основним засобом формування готовності автор вважає навчально-виховний процес. Чамата П.Р. формулює якості особистості, які, на його думку, свідчать про сформованість готовності до праці і розглядає формування готовності у широкому контексті педагогічного процесу.

Готовність може розглядатися не лише як робоча мобілізація професійної та психологічної можливостей, але й як вищий професіоналізм, заснований на різноманітних, відібраних соціальним досвідом і професією резервах, компенсаціях і заміщеннях, породжений самовдосконаленням природних даних, особистого досвіду і практики, педагогічною школою і власною професійною орієнтацією.

Досліджуючи проблему професійної готовності з позицій особистісно-діяльнісного підходу, А. Деркач та А. Ісаєв визначають готовність як цілісний прояв усіх аспектів особистості, виділяючи пізнавальні, емоційні, мотиваційні компоненти.

Дослідження проблем психологічної готовності були узагальнені у працях М.І Дьяченка і Л.А. Кандиловича, за визначенням яких готовність як «цілеспрямоване вираження особистості», формується у процесі всебічної підготовки і є результатом всебічного розвитку особистості з урахуванням вимог, що висуваються до діяльності, професії [10]. Автори вважають довгострокову готовність «стійкою особистісною характеристикою, істотною передумовою успішної діяльності», що включає наступні елементи:

- а) позитивне ставлення до діяльності, професії;
- б) адекватні вимогам діяльності, професії риси характеру, здібності, темперамент, мотивацію;
- в) необхідні знання, вміння, навички;
- г) стійкі, професійно важливі особливості сприйняття, уваги, емоційних і вольових процесів.

Готовність у певному виді діяльності розуміється як інтенсивна перебудова даного рівня професіоналізму в напрямку його вдосконалення. Готовність такого типу – це характеристика психологічних можливостей людини, що розвиваються, характеристика певного етапу її психічного розвитку, його різноманітності, широти, масштабу і діапазону. Незалежно від виду діяльності, готовність формується на всіх етапах професійного становлення. Розвиваючись, вона стає умовою і засобом організації резерву активності особистості, її властивістю, створеною професійною діяльністю чи підготовкою до неї.

Актуальною є думка багатьох вчених про те, що загально-професійні якості (працьовитість, організованість, спостережливість і т.п.) формуються в процесі навчально-виховної роботи; на їхній розвиток впливають стиль і норми сімейного виховання; вони є своєрідним «двигуном» професійної придатності. У формуванні структури розвитку готовності особистості, що навчається, необхідно домагатися оптимального поєднання загально-професійних якостей і тих якостей, що необхідні для оволодіння даною професією.

Внутрішньою стороною оволодіння професією є формування готовності до професійної діяльності на основі індивідуальних якостей суб'єкта, діяльності шляхом їхньої реорганізації, переконоструювання, виходячи з мотивів діяльності, мети та умов. Потреби людини, її інтереси, світогляд, переконання й установки, життєвий досвід, особливості окремих психічних функцій, нейродинамічних якостей, властивостей особистості є вихідною базою для формування психологічної готовності до професійної діяльності.

Як засвідчив проведений нами аналіз наукової та методичної літератури, до сьогодні немає чіткого визначення поняття «психологічна готовність особистості до спілкування іноземною мовою». Відсутній єдиний підхід в уявленнях щодо її структури, компонентів, часто це поняття педагоги

ототожнюють з іншими, близькими за змістом, наприклад, із здібностями, компетентністю, іншими властивостями особистості.

Навіть поняття «мовна здібність» і «здібність до мов», які часто ототожнюються з готовністю до спілкування, у психологічній і лінгвістичній науці характеризуються по-різному. Лінгвістичне визначення мовної здібності: «Мовна здібність є сукупність психологічних і фізіологічних умов, що забезпечують засвоєння, виробництво, відтворення й адекватне сприйняття мовних знаків членами мовного колективу» [24, с. 54] відображає родову властивість, специфічно людську належність мови чи по-іншому – характеристики, але не йде мова про здібність до мов як індивідуально-психологічну характеристику окремої особистості.

У загальних мовних здібностях виділяються дві категорії – власне лінгвістична (засвоєння основ мови, знань; компетенція) і, пов'язана з процесом реалізації цих привласнених знань, комунікативна (з метою комунікації і вирішення нелінгвістичних завдань, де реалізуються мовні здібності). Перша носить більш обов'язковий характер – знання моделей мовних одиниць, правил зміни та сполучення слів, загальнонародної лексики; друга – варіанти вимови, словозміни та сполучення слів, вибір синонімів – носить не настільки обов'язковий характер, допускаючи індивідуальні відхилення. Остання відноситься до так званого «понадмовного залишку» [11; 18; 30].

Мовні здібності у широкому сенсі – це сукупність психологічних і фізіологічних факторів, що забезпечують засвоєння, виробництво, відтворення й адекватне сприйняття і розуміння мовних знаків членами мовного колективу. Здібність до мов є сама по собі вроджена здібність, властива людям. У власне психологічному смислі мовні здібності – це індивідуально-психологічні особливості, що характеризують легкість і швидкість оволодіння лінгвістичними знаннями, правил аналізу та синтезу одиниць мови, що дозволяють будувати й аналізувати речення, користуватися системою мови для комунікативно-мовленнєвих цілей. Вони забезпечують швидкість оволодіння мовою, а також ефективність використання мови у процесі комунікації, що залежить від індивідуальних якостей (рівень розвитку інтелекту, попередній досвід, здатність накопичувати та систематизувати інформацію, належність до психологічного типу, фізичний розвиток, мотивація і т.п.).

До переліку основних компонентів мовних здібностей багато авторів включають: особливості пам'яті, характер вербального прогнозування, швидкість реакцій, фонетичний слух, здатність до переносу мовних елементів, граматичне чуття [20; 26], слухова диференціальна чутливість, рівень мовленнєвого розвитку, здатність встановлювати мовні закономірності [34; 42; 43].

Комунікативна компетенція трактується нами як ціль і водночас результат, підсумок навчання іноземній мові, це є сформована здатність людини бути суб'єктом комунікативної діяльності спілкування» [13, с. 27]. Є.М. Верещагінім і В.Г. Костомаровим «...поняття «комунікативна компетенція» визначається через його протиставлення поняттю «мовна компетенція». Під мовною компетенцією розуміється здатність того, хто

говорить, зробити на основі наданих йому правил ланцюг граматично правильних фраз (навіть непов'язаних за змістом); під комунікативною компетенцією розуміється сукупність соціальних, національно-культурних правил, оцінок і цінностей, що визначають як прийнятну форму, так і допустимий зміст у мовленні досліджуваною мовою» [6, с. 52].

З психологічної точки зору комунікативна компетенція – насамперед індивідуальна здатність людини адекватно найрізноманітнішим ситуаціям спілкування (за метою, за рольовими відносинами, за формою, змістом і т.п.) організувати свою мовленнєву діяльність у її продуктивних і рецептивних видах відповідними до кожної конкретної ситуації мовними засобами та способами. ...Спілкуванню іноземною мовою можна навчити, комунікативну компетенцію, як здатність, можна тільки формувати, розвивати та діагностувати» [12, с. 28-29].

Проблеми мовної (мовленнєвої, комунікативної) компетентності розглядаються у зв'язку з навчанням іноземної мови. Л. Якобовіц визнає незалежність різних аспектів знання мови: «Учню часто складно розуміти усне речення, яке він легко розуміє у надрукованому вигляді... У іншому місці ми показали, що можливо розвинути цілком прийнятну здібність говорити без відповідного розвитку здібності розуміти мову на слух... Учень може знати усі структури та значення усіх слів у добірці текстів і не розуміти при цьому змісту текстів» [40, с. 122]. «Як тільки ми починаємо говорити про комунікативну, а не про мовну компетенцію, стає ясно, що традиційне чотирьохрівневе розмежування вмінь – аудіювання, говоріння, читання і письмо – абсолютно неадекватне» [40, с. 116].

Д.Б. Чопік зазначає, що «наріжним каменем теорії оволодіння іноземною мовою є розходження між теоретичним знанням мови та практичними навичками її використання, тому що існує два незалежних способи опанувати другу мову» [38]. Аналізуються два поняття, що безпосередньо стосуються оцінки іншомовно-мовленнєвої компетенції – сприйняття і навчання. Під сприйняттям (володінням навичками) іноземної мови маємо на увазі підсвідомий процес, ідентичний процесу засвоєння рідної мови з усіма його головними компонентами. Навчання ж знанню про мову – це свідомий процес. У повсякденному житті, коли ми говоримо про «граматику» і «правила», ми розуміємо під цими словами знання про мову, а не її сприйняття. Практика виправлення помилки відноситься до навчання знанням, а не сприйняття мови, роз'яснює автор розходження між цими поняттями.

«Щоб свідомо застосовувати граматику, потрібно зосередитися на структурі речення чи думати про її правильність, а для цього необхідні певні знання. Більш того, контролер (тобто наші знання в сфері граматики), регулюючи правильність наших висловлень, зменшує кількість інформації, що ми намагаємося передати у процесі спілкування. Таким чином, цей контролер ніби краде у нас час, і тому заважає спілкуванню» [38, с. 79-80].

Учені характеризують рівні засвоєння знань та сформованих умінь і навичок з мови за трьома параметрами: ступенем усвідомлення, формою

абстракції, видам узагальнення [18]. Під умінням розуміється форма дії, практичної чи інтелектуальної, характерною рисою якої є виразне усвідомлення підстави дії і самої дії, її складу, структури [18, с. 16]. Навички – це автоматизовані компоненти свідомої дії, що виробляються у процесі її виконання. Термін «автоматизований» звичайно використовується для позначення операції, що на початковому етапі оволодіння нею виконується як усвідомлювана дія, а надалі, у результаті повторення, вона не усвідомлюється, але може бути усвідомлена. У процесі аналізу мовного матеріалу складаються своєрідні відносини між вміннями та навичками. Під вміннями розуміється виконання операцій, дій при їх виразному усвідомленні, під навичками – виконання операцій, дій при невиразному усвідомленні; інакше можна сказати, що вміння – розгорнуте, післяопераційне виконання дії, навичка – згорнуте, одноактне виконання дії.

Комунікативні здібності – це індивідуально-психологічні особливості особистості, що забезпечують ефективну взаємодію й адекватне взаєморозуміння між людьми у процесі спілкування чи виконання спільної діяльності. Вони дозволяють успішно вступати у контакт з іншими людьми, здійснювати комунікативну, організаторську, педагогічну й інші види діяльності; вони визначають якісні та кількісні характеристики обміну інформацією, сприйняття і розуміння іншої людини, вироблення стратегії взаємодії. Комунікативні здібності пов'язані із можливостями нейтралізації чи мінімізації факторів, що ускладнюють комунікацію - «бар'єрів спілкування»:

- а) особистісних, значеннєвих (мотиви, цілі, установки),
- б) власне комунікативних (пов'язаних з «технікою» спілкування),
- в) мовних (володіння мовою і мовленням),
- г) психофізіологічних (задатки, можливості, темпові характеристики та ін.).

До структури комунікативних здібностей входять такі компоненти: соціальна перцепція (сприйняття, розуміння й оцінка інших людей, самих себе, груп та ін.); гностичні вміння, рефлексія, пов'язана з усвідомленням, систематизацією і переносом інформації; вольові якості; пізнавальні вміння, пов'язані з особливостями уваги, мислення і пам'яті; інтерактивні вміння (вміння «подати себе», вміння орієнтуватися на співрозмовника); сприйняття й адекватне розуміння різного роду знакових систем: вербальної і невербальної, пара- та екстралінгвістичної (інтонації, паузи), оптико-кінетичної (жести, міміка, пантоміміка); вміння розуміти контекст і підтекст; вміння передавати знакові системи з метою рішення певних комунікативних завдань. Стійкість у комунікативних здібностях, вибірковість форм реагування, темпоральні характеристики забезпечуються переважно за рахунок природних факторів: темпераменту та властивостей нервової системи, співвідношення I і II сигнальних систем та ін.

Мовленнєві здібності характеризують ефективність використання мови у процесі комунікації і є факторами реалізації мовних здібностей, їх можна розглядати як окремий випадок комунікативних здібностей. Мовленнєва компетенція – це мовна система у дії, використання обмеженої кількості

мовних засобів, закономірностей їхнього функціонування для побудови висловлювань – від найпростішого вираження почуття до передачі нюансів інтелектуальної інформації. Це результат навчання, реалізація потенційних можливостей, задатків.

Комунікативна компетенція трактується як мета й водночас результат навчання іноземної мови, це є сформована здатність людини виступати як суб'єкт комунікативної діяльності спілкування. Це здатність людини адекватно організувати свою мовленнєву діяльність у її продуктивних і рецептивних видах відповідними для кожної конкретної ситуації мовними засобами та способами. Важлива характеристика мовленнєвих здібностей – виразність мовлення, що залежить від структури побудови речень і добору слів (важливі: жвавість, образність мови, доступність для розуміння). Немовні комунікативні засоби характеризують індивідуальну неповторність: інтонації і супровідні для мовлення виразні рухи, темп мовлення, наголос, зміна пози, міміки обличчя, жестів, система пауз.

Що стосується готовності студента до професійного іншомовного спілкування, слід зазначити, що вона характеризується наступною системою здібностей, здатностей особистості:

1. Застосовувати отримані знання та навички з іноземної мови на практиці, у реальній професійній діяльності (спілкуватись із такими ж фахівцями з інших держав, здійснювати обмін діловими документами тощо).
2. Дослідницькі здібності, які проявляються в умінні аналізувати науково-практичні матеріали з іноземних видань та використовувати новітні світові технології у професійній діяльності.
3. Здатність до саморозвитку, постійного вдосконалення можливостей власного професійного іншомовного спілкування.
4. Здатність адаптуватись до нових ситуацій іншомовного спілкування.
5. Здатність до генерації нових ідей (елементів творчості) засобами іноземної мови.
6. Розуміння культури та звичаїв інших країн.
7. Здатність спілкуватись з фахівцями з інших країн автономно, без перекладача.
8. Здатність до ініціативи і підприємництва з фахівцями з інших країн.

Наступним нашим кроком буде дослідження структури та показників, які характеризують психологічну готовність особистості до спілкування іноземною мовою на основі системно-структурного аналізу. Такий аналіз дозволяє виявити певні якості, властивості особистості майбутнього фахівця, вивчити динаміку їх розвитку, взаємозв'язку, вплив на результати професійної діяльності.

Психологічну готовність до професійного спілкування іноземною мовою ми представляємо як складну властивість особистості, її здатність успішно спілкуватись іншою мовою з професійних питань та проблем. Науково та практично значущим у нашому дослідженні було виділення та перевірка на правомірність існування складових зазначеної готовності, показників та критеріїв оцінки рівнів її розвитку. Рівні розвитку психологічної готовності особистості до будь-якої діяльності можна оцінити як за об'єктивними, так і за суб'єктивними показниками. Суб'єктивними показниками психологічної

готовності до професійного іншомовного спілкування в нашому дослідженні виступали самооцінки студентів своїх психічних станів, процесів, якостей, властивостей, які виникали у процесі навчання, безпосереднього спілкування іноземною мовою з іншими, ступінь розвитку їх мотивації до зазначеної діяльності, компетентність та ін.

Об'єктивними показниками готовності особистості до професійного спілкування іноземною мовою виступали: результати оцінки відповідної діяльності експертами (викладачами іноземної мови, що мають значний стаж роботи, психологами), реальні наслідки такого спілкування (ступінь взаєморозуміння, здатність домовлятися та ін.).

В структуру зазначеної готовності нами було запропоновано включити наступні чотири взаємопов'язані компоненти: мотиваційну, когнітивну, операційно-процесуальну та емоційно-вольову готовності.

Варто зазначити, що мотиваційна готовність може бути розкрита лише в контексті проблеми мотивації діяльності взагалі, яка є однією з актуальних у сучасній психології [1; 25 та ін.]. Вивчення її полягає в аналізі причин і факторів, які спонукають, ініціюють, спрямовують, посилюють та підтримують активність людини на шляху до поставленої мети.

У психології під мотивом розуміють спонуку до дії, що пов'язана із задоволенням потреб суб'єкта; сукупність умов, які викликають його активність та визначають спрямованість діяльності; спонукаючий і визначаючий вибір предмета діяльності, заради якого вона реалізується; усвідомлена особистістю причина, що лежить в основі вибору вчинків, дій індивіда.

Сучасні підходи до розуміння сутності мотивації різноманітні. Так, наприклад, Дж. Гілфорд зводить мотивацію до цільових установок результативного характеру, так як у його розумінні «мета найкраще визначається як певний кінцевий стан, на якому припиняється підтримуюча активність». Майже подібні погляди на мотивацію були і у З. Фрейда, який джерелом мотивації, активності людини вважав функцію «воно» як системи інстинктивних, вроджених потягів, яка прагне підтримати психіку в стані свободи від будь-якого збудження.

Цікавою щодо мотивації є думка С.Л. Рубінштейна про те, що ставлення людини до навколишнього середовища, до оточуючих проявляється через мотивацію. Мислительна діяльність відбувається лише тоді, коли починають діяти пізнавальні мотиви [25]. Вчений висловлює думку про детермінованість діяльності людини через свідомість і про важливу роль вольової регуляції активності. Тлумачення С.Л. Рубінштейном поняття мотиву зводиться до таких основних положень: мотив розуміється як спонукання; як відображення у свідомості об'єктивних рушійних сил людської поведінки; як переживання чогось особисто значущого для індивіда.

С позицій діяльнісного підходу до розвитку особистості мотивацію пояснює О.М. Леонтьєв та його учні. О.М. Леонтьєв вказує, що мотив не тільки спонукає особистість до діяльності і визначає спрямованість останньої, але й

надає діяльності певний особистісний смисл [25, с. 210-215]. Автор розглядає різноманітні аспекти проблеми мотивації. Він вказує, що підґрунтям, передумовою усякої діяльності є та чи інша потреба людини [24, с. 57-60], а предмети, засоби задоволення потреб повинні виступати у свідомості як внутрішній образ, як потреба, як спонукання і як мета.

Отже, реально існуючі об'єкти, предмети потреби стають мотивами (у вигляді психічних, а не фізичних утворень) внаслідок їх відображення в психіці людини і трансформації у внутрішній образ. О.М. Леонт'єв вважає, що історично і соціально детерміновані потреби є джерелом мотивації людської активності. Опосередковані суспільними відносинами, крізь які потреби кожного індивіда заломлюються, вони одночасно є продуктом історії і містять онтогенетичні характеристики – на відміну від інстинктів, як тільки фізіологічних утворень.

Зазначимо, що в останні роки визначена тенденція до переходу від вивчення окремих мотивів до їх системного, синтетичного аналізу з врахуванням особливостей професійної діяльності і соціальних взаємовідносин. Під нею здебільшого розуміють структурно-змістовну характеристику мотивів, системно-ієрархічне її відображення.

Варто погодитись з позицією В.Г. Асеева про те, що в поняття мотивації можна включати такі утворення особистості як інтереси, прагнення, установки, ідеали тощо [1]. На нашу думку, їх необхідно вибудувати в чітку структуру, залежно від рівня усвідомлення індивідом потреби в діяльності.

Відомий дослідник Б.А. Сосновський вказує [25, с. 26-29], що функцію спонукання до діяльності реалізує власне не мотив. На потенційній стадії це здійснюють потреби у їх різноманітних ієрархічних відносинах з мотивами. На результативній стадії спонукання переважаючу роль відіграють динамічно підпорядковані мотиви у їх взаємовідносинах та суперечностях з особистісною ієрархією смислів.

Актуальною проблемою при вивченні тих чи інших мотивів діяльності є встановлення зв'язку між поняттями мотив і зміст діяльності. О.М. Леонт'єв говорить про існування трьох видів смислу: біологічного (інстинктивного), життєвого і свідомого (особистісного, суб'єктивного) [24, с. 10]. Перший – біологічний, вчений відносить до психіки тварин і використовує як синонім поняття мотив. Він означає утворення особливих «смислових» зв'язків як біологічних відносин між потребою та її предметом. Поняття життєвого смислу (предмету для суб'єкта) охоплює пристрасність, залежність психіки від відношення суб'єкта до відображуваного предмету. Особистісний смисл варто розглядати як специфічно людську, соціальну частину життєвого досвіду.

Аналізом змісту поняття «мотив» займався також В.А. Іванніков [14, с. 130-142]. Він, зокрема, зробив висновок, що термін мотив означає як першопричини поведінки, так і стійкі психічні утворення, що мотивують вибір мети, засобів та способів дій, формують смисл дії. Поряд з цим за мотивом ми можемо говорити про наявність ситуативних утворень, що ініціюють конкретну

діяльність або окремі дії. Автор вводить поняття «мотиваційна дія», яке розуміє як внутрішній психічний процес побудови самого спонукання.

Окрім інших, дослідженням мотивації в аспекті вивчення її структури та зв'язку із спрямованістю особистості займалась Л.І. Божович [2]. В процесі аналізу навчальної діяльності учнів вона зробила припущення, що функціональні потреби в орієнтувально-дослідницькій діяльності, потреби у зовнішніх враженнях набувають здатності до саморозвитку і до саморуку. Вони задовольняються при досягненні мети діяльності, яка реально не має власної спонукальної сили. Ця мета досягається на основі наміру, який появляється на її підґрунті. Намір є результатом опосередкування потреб людини її свідомістю і тим самим виступає для неї засобом оволодіння і регуляції своїх потреб та поведінки. При цьому Л.І. Божович наголошує на тому, що проходить зміна самих потреб, які діють через свідомо поставлену мету, прийняті наміри та рішення, перетворюючись при цьому у функціональні утворення. Останні представляють собою певну нерозривну єдність потреби та свідомості.

Цікавою є ідея цієї вченої щодо того, що в основі мотивації особистості лежить стійка система взаємопов'язаних мотивів, в якій провідні утворюють ядро мотиваційної сфери і підпорядковують собі всі інші – супідрядні мотиви. Саме ця ідея була покладена нами в основу вивчення структури мотивації, що спонукає особистість майбутнього фахівця з вищою освітою до ділового спілкування іноземною мовою.

Значний доробок у вивчення проблеми мотивації зробив відомий психолог В.С. Мерлін. В своїх дослідженнях він розглядав не окремо взяті мотиви, а їх систему, сукупність, з'ясовуючи при цьому їх взаємообумовленість та співвідношення. В структурі діяльності мотиви обов'язково характеризувались у взаємозв'язку з цілями, до досягнення яких вони спонукають особистість та з її потребами, які відображаються в мотивах у вигляді нестатку чогось, що й викликає страждання і усвідомлюється як об'єктивна нестача [43].

Знаний вчений О.Г. Ковальов, в контексті аналізу мотивації, значну увагу приділяє вивченню проблеми потреб. Він виокремлює і описує види потреб і описує механізми їх формування в праці. На думку автора, побудова моделі спрямованості особистості дозволяє краще представити структуру мотивації й усвідомити її важливі ланки, які є визначальними в життєдіяльності людини.

Значний внесок в розробку методології, зокрема принципу розвитку у психології мотивації та діяльності зробив відомий український психолог Г.С. Костюк. Провідне місце в діяльності особистості він відводить мотиваційній сфері, яка охоплює низку мотивів різного походження і змісту, ступеня узагальненості та усвідомленості. Мотивацію поведінки людини він пов'язує із внутрішніми суперечностями, конфліктами між різними мотивами, зокрема, особистими та соціально значущими. Вивченню та аналізу особливостей професійної спрямованості, готовності особистості до вибору професії присвячена ціла низка наукових праць [21; 17; 32 та ін.]. Професійну спрямованість вчені розглядають через професійні цінності: результативні

(можливість самоствердження, визнання, матеріальні мотиви, ін.) і змістовні (відповідність нахилам, здібностям, наявність можливості для самовдосконалення тощо).

Відомо, що спрямованість на певну професійну діяльність – це система мотивів (потреб, інтересів, цілей, установок, нахилів, ідеалів, переконань та ін.) [33], які скеровують особистість і визначають її успішність. На нашу думку, в структурі мотивів часто об'єднуються різні та несумісні категорії: потреби і нахили, мета та переконання і т.п.

Білоруські психологи М.І. Дяченко, Л.А. Кандибович [10] відстоюють ідею про взаємообумовленість структури особистості та мотивів діяльності. Вони наголошують, перш за все, на тому, що на основі мотивів, в процесі діяльності формується такий структурний компонент особистості як цілеспрямованість. Аналіз структури і динаміки розвитку мотивів студентів ВНЗ до спілкування іноземною мовою – це шлях до розуміння її ролі у майбутній професійній діяльності.

Не дивлячись на достатньо ґрунтовну опрацьованість проблеми мотивації, сьогодні все-таки відсутні дослідження, які були б присвячені ґрунтовному вивченню структури мотивів, що спонукають майбутніх фахівців з вищою освітою до професійного іншомовного спілкування. Лише окремі аспекти мотивації учіння, оволодіння іноземної мови студентами представлені у наукових дослідженнях О.М. Гринчишиної [8], І.Б. Красноголової [23], І.В. Кикилик [18], О.Б. Павлик [27], С.В. Цимбал [35] та ін.

Так у роботі О.М. Гринчишиної виділено дев'ять основних видів мотивації оволодіння студентами іноземною мовою: пізнавально-освітню, інтелектуально-розвиваючу, комунікативну, емоційно-ціннісну, престижну, ідентифікаційну, прагматичну, мотивацію уникнення неприємностей і мотиви обов'язку без особистої значущості [8]. Проте у їх структурі відсутні мотиви використання іноземної мови для професійного спілкування.

І.Б. Красногорова [23, с. 80] серед мотивів учіння і освоєння студентами англійської мови називає ряд їх груп (мотив вибору спеціальності, мотиви престижу мови, любов до дітей, легкість засвоєння мови та ін.) серед яких майже відсутні ті, що пов'язані з їх майбутньою професійною діяльністю.

Обмеженість досліджень, які б представили структуру мотивації особистості до професійного спілкування іноземною мовою, негативно позначається на процесах іншомовної підготовки студентів як професіоналів певного напрямку. Виходячи з цього, нами запропонований власний підхід до дослідження структури мотивації студентів до професійного іншомовного спілкування та тест на її вивчення.

На нашу думку, залежно від того як особистість усвідомлює соціальну потребу в оволодінні іноземною мовою, мотиви можуть проявлятися зовні у різних формах: бажаннях, інтересах, ідеалах, світогляді, вищих почуттях, переконаннях щодо оволодіння нею. Саме тому нами у дослідженні проводилось також і їх вивчення.

Когнітивна та операційно-процесуальна готовності студентів до професійного спілкування іноземною мовою характеризують загалом ступінь підготовленості особистості до спілкування іноземною мовою з професійних питань, тобто це їх досвід (сукупність знань, навичок та умінь) з іноземної мови. Часто педагоги ототожнюють досвід особистості з її здібностями.

У нашому дослідженні метою є не стільки вивчення здатності до оволодіння іноземною мовою, скільки їх готовність використовувати отримані у ЗВО знання, навички та уміння з іноземної мови в практичній діяльності, ступінь їх переносу у майбутнє професійне спілкування. Саме тому для діагностики рівня сформованості зазначених компонентів нами використовувались батареї тестів, які дозволяли виявляти динаміку зміни знань (когнітивний компонент), умінь та навичок (операційно-процесуальний компонент) з першого по четвертий курс у студентів різних напрямків професійної підготовки.

Здібності до іноземної мови у більшості тестів – це система різних психологічних характеристик, у першу чергу, особливостей пізнавальних психічних процесів, що необхідні для оволодіння іноземною мовою. Здібності до іноземної мови включають кілька компонентів, якими володіють в тій чи іншій мірі ті, кого навчають.

Специфіку мисленнево-мнемічної діяльності взагалі та мовної діяльності, зокрема, визначають в основному два показники: обсяг оперативної пам'яті і кількість актуалізованих вербальних гіпотез у заданому контексті [13]. Обсяг вербальної оперативної пам'яті виявляється в мовній діяльності і може побічно свідчити і про роботу довгострокової пам'яті. Здатність виявляти мовне правило на основі декілька мовних реалізацій є яскравим показником розумової діяльності. До цієї ж категорії відносять третій компонент, що характеризує вербальне мислення. На думку деяких авторів, така особливість, як слухова диференціальна чутливість часто є причиною розходжень у здібностях до вивчення іноземної мови, тому що її не можна пояснити тільки на основі загального розвитку чи мотивації.

На думку О.М. Гринчишиної [8] здібності, необхідні для оволодіння іноземною мовою, беруть участь у мовній діяльності та необхідні для реального оволодіння іноземною мовою. Саме тому нею виділяються наступні основні показники пізнавальних процесів, пов'язаних з мовною діяльністю:

1. Рівень слухової диференціальної чутливості.
2. Обсяг вербальної оперативної пам'яті.
3. Вірогідне прогнозування в мовній діяльності.
4. Узагальнення і виділення мовної закономірності.

У своєму дослідженні ми не можемо абсолютно ототожнювати когнітивну та операційно-процесуальну готовності зі здібностями. Оскільки останні визначають не стільки кінцевий результат їх сформованості, скільки динаміку його отримання у процесі навчання.

Саме тому нами в основу розробки тестів для вивчення зазначених компонентів покладені Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти,

типова програма АМПС (англійська мова професійного спрямування), що погоджена Міністерством освіти і науки України з метою задоволення мовних потреб студентів ЗВО різних спеціальностей [29]. У зміст тестів включені завдання на виявлення професійної комунікативної компетентності, яка розглядається як мовна поведінка особистості у професійному середовищі. Для оцінки когнітивного компоненту психологічної готовності до професійного іншомовного спілкування складений тест, в основу якого покладено тексти та інші навчальні матеріали, завдання, з метою перевірки соціокультурної та соціолінгвістичної компетенції, розуміння й тлумачення студентами різних аспектів мовної поведінки у професійному середовищі тієї чи іншої країни (у нашому випадку Великобританії, Німеччини, Франції).

Для дослідження рівня сформованості у студентів операційно-діяльнісного компоненту був запропонований тест, що дозволяв оцінити лінгвістичну компетенцію студента, а саме її лексичну, граматичну та семантичну складові. Тест включав завдання на читання професійного за змістом тексту і аналіз тверджень до нього, які вибирали студенти, та розбір граматичного тесту.

Основними показниками рівня розвитку когнітивної та операційно-діяльнісної готовностей випускників-бакалаврів до професійного спілкування іноземною мовою є існуючі на сьогодні вимоги щодо рівня володіння мовою, які є визнаними в міжнародному академічному і професійному середовищах. Так, наприклад, такі стандартні вимоги на сьогодні розроблені для англійської мови для здобуття ступеня бакалавра [29, с. 8-10]. Безумовно різні професійні галузі пред'являють до випускника-бакалавра деякі відмінності щодо професійного спілкування іноземною мовою, проте нами виокремлено, найбільш загальні, важливі мовні знання та вміння, за якими можна оцінити ступінь сформованості зазначених вище компонентів психологічної готовності.

Емоційно-вольова готовність до професійного іншомовного спілкування є також однією з важливих складових загальної готовності особистості. Під нею ми розуміємо здатність особистості свідомо регулювати свою поведінку, дії в будь-яких ситуаціях спілкування з фахівцями іноземною мовою.

Аналіз наукових досліджень засвідчив, що вивченням психічної регуляції, тривожності, емоційної врівноваженості особистості займались ряд науковців [9; 22; 28 та ін.]. Вагомий внесок в усвідомлення механізмів емоційно-вольової регуляції діяльності зробили дослідники В.К. Вілюнас [7], Б.І. Дадонов [9], О.Я. Чебикін [37] та ін.

Варто зазначити, що емоційні стани, що проявляються в студентів, під час навчання різні за силою, модальністю, спрямованістю і стійкістю. Стимування чи посилення їх можливе за рахунок розвитку вольових якостей. Спілкування студентів іноземною мовою є складною емоціогенною діяльністю, що пов'язана з постійним подоланням труднощів, негативних психічних станів (страхів, хвилювань). Все це вимагає формування у майбутніх фахівців здатності до емоційної саморегуляції діяльності, психічних станів.

Найбільш характерними проявами негативних емоційних станів у складних ситуаціях є монотонія, фрустрація, астенія, тривога, стрес та деякі інші [41, с. 44]. Монотонії, як психічний стан, виникають через відсутність чи нестачу зовнішньої стимуляції в специфічних умовах спілкування, або ж в результаті відносно тривалої дії одноманітних подразників. Монотонія характеризується зниженням рівня активності: сонливістю, послабленням волі, уваги, притупленням пильності, зниженням рівня переключення уваги, збільшенням часу реакції на інформацію, що надходить, збільшенням пауз та помилок в діяльності. Загалом монотонія супроводжується емоційним переживанням, дискомфортом, прагненням особистості змінити зазначений стан.

Зазначимо, що фрустрація як психічний стан, частіше всього проявляється у випадку затяжного конфлікту між значимою для особистості метою та реальними можливостями в її досягненні. Такі непереборні труднощі супроводжуються сильними переживаннями, у студентів вищих навчальних закладів і проявляються часто як стани розчарування, роздратованості, відчаю. Причиною таких станів можуть бути як значна за складністю мета, так і завищений рівень домагань особистості у процесі спілкування іноземною мовою. В окремих випадках, коли в екстремальних ситуаціях діяльності рівень фрустраційного збудження переходить певний індивідуальний поріг, у індивіда можуть проявлятися стани агресії або ж уникнення, втечі від ситуації.

Астенічні стани виникають здебільшого в результаті емоційного перенапруження, що детермінується значними фізичними та психоемоційними труднощами, високою відповідальністю, іншим. Астенії, як правило, супроводжуються відчуттям розбитості, слабкості, фізичного нездужання, байдужості, підвищеної втомлюваності, безсилля. Астенія може викликатись накопиченням втоми, при постійному виконанні нелегких завдань діяльності.

Зазначимо, що тривога як психічний стан особистості, також часто супроводжує її діяльність [15; 19; 39; 41 та ін.]. Такий стан проявляється в порушенні психічної рівноваги, появі безпредметної загрози, хвилювань. Рівень зазначеної тривоги, а це частіше всього так звана, соціально-ситуаційна тривога особистості, визначається як об'єктивною ситуацією, в якій опинився студент, так і індивідуально-типологічними його якостями. Такі стани, як свідчить практика, є превалюючими і в ході нашого експериментального дослідження підлягали детальному вивченню та аналізу. Зазначені вище форми емоційного реагування особистості на вимоги, умови професійної, навчальної діяльності виникають у випадках їх екстремальності і у кожного майбутнього фахівця проявляються по-різному в залежності, насамперед, від рівня сформованості його вольових якостей [16; 41 та ін.].

Таким чином, в рамках дослідження підготовки студентів до професійного спілкування іноземними мовами нами була визначена структура психологічної готовності студентів до професійного іншомовного спілкування, яка складається з наступних чотирьох взаємопов'язаних компонентів: мотиваційного, когнітивного, операційно-процесуального та емоційно-вольового.

Список використаних джерел

1. Асеев В. Г. Мотивационная регуляция нравственного поведения личности. *Социально-психологические и нравственные аспекты изучения личности* / отв. ред. Е. В. Шорохова, В. П. Левкович. Москва : ИП АИ СССР, 1988. С. 38–44.
2. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка. *Изучение мотивации поведения детей и подростков* / под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благоннадежной. Москва : Просвещение, 1972. С. 44–48.
3. Бориско Н. Ф., Ишханян Н. Б. Социально-психологические предпосылки формирования лингвосоциокультурной компетенции. *Іноземні мови*. 1997. № 1. С. 53–55.
4. Булыгина М. В. Педагогические условия развития культурологической компетенции при обучении иностранным языкам : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Екатеринбург, 1997. 173 с.
5. Бучацька С. М. Психологічні особливості підготовки студентів з іноземної мови. Збірник наукових праць № 33. Частина II. Хмельницький : Вид-во Нац. академії Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького, 2005. С. 139-142.
6. Верещагин Е. М., В. Г. Костомаров Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Москва : Русский язык, 1983. 269 с.
7. Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений. Москва : МГУ, 1976. 142с.
8. Гринчишин О. М. Розвиток мотивації оволодіння іноземною мовою в умовах вищого військового навчального закладу : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09 / Хмельницький : Вид-во Нац. академії ДПСУ, 2003. 207 с.
9. Дадонов Б. И. Эмоции как ценность. Москва : Политиздат, 1978. 272 с.
10. Дьяченко М. И., Кандыбович Л.А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психологический аспект. Минск : Университетское, 1985. 206 с.
11. Засєкіна Л. В. Психолінгвістика, мовленнева діяльність, особистість: співвідношення понять у контексті мовленневої генези дитини. *Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди*. Переяслав-Хмельницький, 2008. Вип.15. С. 83–85.
12. Зимняя И. А. Ключевые компетентности – новая парадигма образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 35–38.
13. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. Москва : Просвещение, 1991. 222 с.
14. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции. Москва : МГУ, 1991. 217 с.
15. Йолов Г. Стресс и психологическая устойчивость. *Военные знания*. 1984. № 6. С. 11–12.

16. Калинин В. К. Волевая регуляция деятельности : автореф. дисс. на соискание учен. степени доктора психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Тбилиси, 1989. 36 с.
17. Качурівський В. О. Організація самостійної роботи студентів агроколеджів із набуття умінь і навичок практичного застосування комп'ютерної техніки : дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.04 / Хмельницький : Вид-во Нац. академії ДПС України, 2003. 209 с.
18. Кикилик І. В. Психологічні особливості актуалізації мовних здібностей у студентів вищих навчальних закладів у процесі навчання іноземних мов : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Хмельницький : Вид-во Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького, 2006. 20 с.
19. Клімов М. В. Обґрунтування цілей і змісту підготовки фахівців для пінетенціарної системи. *Проблеми пінетенціарної теорії і практики*. Київ : РВВ КІВС, 1998. С. 110–120.
20. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. Москва : Просвещение, 1973. 224 с.
21. Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности. Москва : Мысль, 1988. 123 с.
22. Кондаш О. Хвилювання: страх перед випробуванням. Київ : Рад. школа, 1981. 170 с.
23. Красногорова І. Б. Формування мотивів учіння студентів у процесі викладання англійської мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Вінниця, 1998. 152 с.
24. Леонтьев А.А. Психология общения. Москва : Смысл, 1999. 356 с.
25. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. Москва : Смысл; СПб: Лань, 2003. 287 с.
26. Малешина М. С. Индивидуально-типологические предпосылки овладения иностранным языком : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Москва, 1992. 18 с.
27. Павлик О. Б. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх перекладачів до використання офіційно-ділового мовлення : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Хмельницький : Вид-во Нац. академії ДПСУ, 2004. 20 с.
28. Прихожан А. М. Диагностика личностной тревожности и некоторые способы ее преодоления. *Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога*. Москва : МГУ, 1987. С. 98–116.
29. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г. Є. Бакаєва та ін. Київ: Ленвіт, 2005. 119 с.
30. Смирницкий А. И. Объективность существования языка. История советского языкознания. Некоторые аспекты общей теории языка: хрестоматия. Москва: Высш. школа, 1981. С.64–72.

31. Сосновский Б. А. Мотивационно-смысловые образования в психологической структуре личности : автореф. дисс. на соискание учен. степени доктора психол. наук.: спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / МГУ. Москва, 1992. 38 с.
32. Титма М. Х. Выбор профессии как социальная проблема. Москва: Мысль, 1975. 199 с.
33. Томчук М.І., Шевченко В.В. Психологічні основи військово-патріотичного виховання учнів. Миколаїв : МФ НаУКМА, 1999. 124 с.
34. Цветаева З. М. Обучение устной речи. Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / сост. Леонтьев А. А. Москва: Рус. яз., 1991. С. 194–209.
35. Цимбал С. В. Психологічні особливості формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів засобами іноземної мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Хмельницький : Вид-во Нац. академії Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького, 2006. 20 с.
36. Чамата П. Р. Психологическая готовность детей к труду и основные пути ее формирования. Москва : Советская педагогика, 1960. № 4. С. 23–31.
37. Чебыкин А. Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности. Москва – Одесса: ОГПИ, 1991. 164 с.
38. Чопик Д. Б. Метод С. Крашена: обучение учащихся восприятию иностранного языка : доклады амер. делегации на VII Междунар. конгрессе МАПРЯЛ (10-17 августа 1990 г.). Москва, 1990. С. 79–84.
39. Якимчук Т. В. Негативні психічні стани особистості в установах використання покарань та їх психокорекція : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук. : спец. 19.00.09 «Психологія праці в особливих умовах» / Хмельницький : Вид-во Нац. академії ПВУ, 2003. 18 с.
40. Якововиц Л., Леон Н. Изучение иностранного языка. (Опыт психолінгвістического анализа). *Методика преподавания иностранного языка за рубежом*. Москва, 1976. Вып.2. С. 109–123.
41. Ярошок Ю. В. Регуляція психічної напруженості військовослужбовців в екстремальних умовах службово-бойової діяльності : дис. ... канд. психол. наук. : 20.00.02 / Хмельницький : Вид-во Нац. академії ПВУ, 2000. 150 с.
42. Bhatia V. K. Applied Genre Analysis and ESP. Functional Approaches to Written Text: Classroom Applications / Ed. Tom Miller. USIA Washington ; DC, 1997. P. 134–150.
43. Gibbons P. Learning to Learn in a Second Language. Primary English Teaching Association. Heinemann: Portsmouth NH, 1993. 120 p.
44. Johns A. M. English for Specific Purposes: Its History and Contributions. Teaching English as a Second or Foreign Language / Celce-Murcia M. (ed). Boston: Heinle & Heinle, 1991. P. 67–75.

Будас Ю.О., Дмітренко Н.Є.

ВПЛИВ ОЦІНЮВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА МОТИВАЦІЮ СТУДЕНТІВ

У навчальному процесі викладачі застосовують різноманітні засоби та технології для посилення мотивації студентів щодо вивчення іноземних мов. Оцінювання вважається одним із найдієвіших засобів впливу на формування навчальних навичок студентів, їхньої зацікавленості щодо вивчення іноземної мови, старанності та відповідальності. Особливо це стосується формуючого оцінювання, котре визнається нині ефективним зняряддям впливу на мотивацію студентів щодо опанування іноземної мови, а тому є перспективним напрямом дослідження. Незважаючи на прискіпливу увагу науковців до даної проблеми, вона залишається і досі непростим питанням для обговорення. Вивчення позитивного впливу, а також очевидних та прихованих викликів оцінювання є важливим для розуміння проблем, котрі виникають під час впровадження формуючого оцінювання в навчальний процес, та сприятиме їхньому вирішенню.

У психології мотивація визначається як процес, який «ініціює, керує чи підтримує поведінку для задоволення фізіологічних чи то психологічних потреб» [35, с. 358]. Як складне та багатомірне явище, мотивація містить різноманіття складників, таких як інтерес, впевненість, самооцінка, зусилля, ефективність та інші. До найвагоміших ознак мотивації Р. Джін [12] відносить рішучість розпочати справу, наполегливість (рішення не припиняти і продовжувати виконувати цю справу) і зосередженість на завершенні справи, хоча деякі науковці [7] вважають лише наполегливість та зосередженість важливими характеристиками мотивації.

Мотивація є внутрішньою, якщо діяльність здійснюється не з примусу, а добровільно, як така, що приносить задоволення від виконання та за яку не обіцяна зовнішня винагорода. Якщо справа виконується, щоб уникнути небажаних наслідків, або за неї передбачена певна компенсація, то така мотивація є зовнішньою [35, с. 359]. Навчальні навички студентів можна пояснити низкою мотивів. Деякі вивчають іноземну мову, щоб у майбутньому мати змогу працювати закордоном, асимілюватися з іншомовною спільнотою та культурою, через особисту зацікавленість до носія цієї іноземної мови. Якщо студенти вважають вивчення мови важливим і це співпадає з їхніми особистими цілями, вони ставляться до вивчення мови як такої, що вартує їхніх зусиль. Ця дихотомія мотивації була визначена як зорієнтованість відповідно до академічного, кар'єрного, чи соціально-культурного контексту навчання. Таким чином, мотивація до навчання розглядається як форма «енергії, котра керує здатністю студентів вчитися, адаптуватися та змінюватися відповідно до внутрішніх та зовнішніх стимулів» [2].

Потреба в досягненні успіху виявляється ще одним потужним мотивом, котрий впливає на навчальні звички студентів. Мотивація досягнень інтерпретується науковцями [22] як бажання людини досягти певних цілей,

відчуті радості завершення. Студенти з низьким рівнем мотивації досягнення зазвичай уповільнюють або припиняють вивчати іноземну мову, коли вони стикаються з будь-якими серйозними перешкодами, проте пояснюють свої невдачі відсутністю хисту до вивчення мови. Такі студенти не усвідомлюють, що результат залежить не лише від здібностей, але від зусиль і наполегливості [33]. Водночас люди, які мають високу мотивацію досягнень, відповідно до Кукли [18], вважають власні здібності, рішучість і важку працю тими факторами, що впливають на результати і зумовлюють успіх. Більше того, студенти, із високим рівнем мотивації досягнення не здаються легко при невдачах у навчанні. Вони будуть продовжувати працювати над вивченням мови та насолоджуватися випробовуванням своїх здібностей.

Навчальні цінності викладача і мета вивчення мови безумовно впливають на оцінювання досягнень студентів. Учені [4] вирізняють серед них цілі виконання (performance) й цілі майстерності (mastery). Викладач, для якого головною метою є зразкове виконання, оцінює перш за все індивідуальні здібності та винагороджує за бездоганне виконання. Якщо ж ціль викладача – майстерність, то він акцентує увагу на оцінюванні розвитку студентів, опануванні ними новими навичками, їхньому вдосконаленні.

Визначення терміну «оцінювання» залежить від бачення дослідника. Відповідно до висновків групи вчених «Assessment and Learning Research Synthesis Group» (2002) щодо впливу підсумкового (summative) оцінювання та тестів на мотивацію студентів, оцінка охоплює будь-яку діяльність, за допомогою якої отримують планомірні і систематичні свідчення про навчання, котрі є підставою для ухвали підсумків щодо цього навчання. Оцінювання вже давно відійшло від тестування знань матеріалу до постійного оцінювання зусиль та внеску, котрий зробили студенти у процес навчання [28, с. 318].

Вагомими засадами оцінювання виділяють справедливість, відповідність оцінювання його меті, змісту, можливостям студентів, відповідність між отриманою інформацією та наслідками результатів оцінювання [24].

Флорин М. Михайл поділяє думку Дж. Херерри [16] щодо різноманіття засобів для отримання інформації про знання студентів [10, с. 24]. Дослідник указує на той факт, що оцінювання часто виявляється поєднанням формальних і неформальних суджень. Він зазначає, що вагомими є не лише результати тестів, але й підсумки інших досліджень знань студентів.

Водночас, науковцями висловлюються критичні думки про стандартизоване тестування знань мови [13; 32; 17]. Дослідники піддають сумніву валідність таких тестів, їхню ефективність та доцільність і вказують на неспроможність тестів враховувати відношення студентів, їхню зацікавленість, залученість до процесу вивчення мови. Критики стандартизованого тестування знань вказують на екзаменаційну тривожність [6], нездатність екзаменів продемонструвати поступовий розвиток студентів [32], обмеження навчального плану [13] та інші негативні аспекти використання тестів.

Як наслідок, виникають нові підходи до оцінювання іншомовної компетентності. Нині науковці вважають оцінювання засобом для вирішення

навчальних проблем. «Вид оцінювання може і повинен змінюватися відповідно до проблеми, котра зумовила оцінювання» [34, с. 6]. Для Д. Віліам [8] оцінювання – це міст, який поєднує навчання і викладання. Він стверджує, що завдяки оцінюванню учитель може побачити, чи його методи є дієвими та допомогти студентам подолати проблеми, які виникають під час вивчення мови. Наприклад, формуюче оцінювання та оцінювання засобом зворотного зв'язку пропонуються нині як потужні прийоми, котрі в змозі змінити ставлення студентів до вивчення іноземних мов, посприяти формуванню іншомовної професійної компетентності.

Найчастіше вітчизняні дослідники прирівнюють зворотній зв'язок до реакції викладача на помилку студента. Досі не існує одностайної думки щодо доцільності миттєвого усного реагування на помилку, його форми та виконувача. Ліу Лі [20] простежувала три основних типи комунікативних відгуків: експліцитні або прямі відгуки, перефразування (імпліцитний зворотній зв'язок) та підказки. Прямий зворотній зв'язок – це чітка вказівка на помилку і миттєве її виправлення. Перефразування – це імпліцитний зворотній зв'язок, у якому викладач переформулює неточні форми. Підказки спонукають студента до усвідомлення зробленої помилки й самостійного її виправлення. О. Назола [1] наголошує, що хоча викладачі схильні до застосування прямого зворотного зв'язку, оскільки він швидко спонукає до дієвого і правильного використання мовної структури, непрямий (імпліцитний) зворотній зв'язок виявляється більш продуктивним і сприяє досягненню студентами кращих результатів.

Науковці заперечують можливість застосування єдиного типу коригувального зворотного зв'язку. Реакція викладача на помилку залежить від багатьох чинників. Згідно з дослідженнями вчених перефразування залишається найпоширенішим типом усного реагування на помилку і залежить від комунікативної зорієнтованості заняття й рівня іншомовної комунікативної компетентності студентів. Науковці вказують на той факт, що студенти із низьким рівнем іншомовних комунікативних вмінь схильні не зважати або частково помічати перефразування чи підказки та відповідно коригувати власні помилки. Дослідники погоджуються щодо необхідності співвіднесення ефективності коригувального зворотного зв'язку із рівнем сформованості іншомовної комунікативної компетентності студентів. До чинників, котрі негативно впливають на дієвість використання коригувального зворотного зв'язку слід віднести недостатній рівень мовленнєвої підготовки студентів, а також використання лексичних, граматичних, синтаксичних форм поза межами їхньої іншомовної комунікативної компетентності.

Дозволимо собі зауважити, що виправлення помилок прямо чи опосередковано без надання супутньої інформації є простим реагуванням на помилку. Коригувальний зворотній зв'язок відрізняється від виправлення викладачем помилки студента наявністю огляду помилки, котрий заповнює прогалини між вивченим, зрозумілим та тим, що необхідно ще засвоїти. Зворотній зв'язок – це практичні поради щодо усунення недоліків, помилок, враження викладача щодо старанності, відповідальності студента, рекомендації

з покращення організації навчальної діяльності, наголошення успіхів, підбадьорення в разі невдачі, спонукання до більш активних занять. Відповідно до здійсненого дослідження нехтування зворотнім зв'язком здебільше негативно впливає на формування іншомовної професійної компетентності студентів, удосконалення їхніх мовленнєвих навичок і вмінь.

Вкрай важливим є чутливість викладача до особистісних рис студента, його емоційного стану, котра дозволяє підштовхувати та спонукати одних та обережно стримувати власну реакцію стосовно інших. Налагодження доброзичливих відносин зі студентами посилює їхню довіру, позитивно позначається на сприйнятті виправлення помилок. Студенти не вбачають у цьому упереджене ставлення викладача, а тому більш схильні до необхідної очікуваної реакції. Зв'язок є зворотнім, оскільки він здійснюється не у вакуумі. Викладач, котрий відреагував на помилку, чекає певної реакції з боку студента. Якщо такої реакції немає – немає зворотного зв'язку.

До негативних чинників, які спричиняють автоматичне виправлення помилок без надання коригувальної інформації слід віднести брак часу викладача, велику кількість студентів у групі. Проте подекуди є більш глибокі причини, котрі унеможливають зворотній зв'язок викладача і студентів. Серед них – байдужість до стану знань студентів, незацікавленість у покращенні рівня їхньої іншомовної комунікативної компетентності, формальне ставлення до викладання. Викладачі, котрі мають проблеми особистісного характеру, низьку самооцінку, авторитарні погляди щодо взаємодії зі студентами, стереотипи у вирішенні педагогічних завдань, не особливо переймаються наступними діями студента, його реакцією, наслідками виправленої помилки. Ці внутрішні перепони призводять до психологічної неготовності викладача до взаємодії із студентами, негативно впливають на ставлення до вивчення іноземної мови в цілому. Інколи виявляється на краще, якщо викладач не супроводжує виправлення помилки власними ремарками, оскільки вони можуть швидше зашкодити, ніж допомогти. Незадоволеність рівнем знань студентів, якістю підготовки до заняття може призвести до вибуху емоцій, іноді приниження студентів. Такий «зворотній зв'язок» лише негативно вплине на бажання вивчати іноземну мову, оскільки переконає студентів у їхній недолугості та неспроможності опанувати англійську чи будь-яку іншу мову.

Відповідно до опитувань студентів і викладачів формуванню іншомовної професійної компетентності сприяє зворотній зв'язок, який допомагає окреслити майбутні цілі, наголошує на досягненнях і успіхах, роз'яснює, як подолати труднощі, підштовхує до змін у ставленні до вивчення іноземної мови. У тих групах, в яких викладачі прислухаються до думки студентів, підбадьорюють, пропонують іншу стратегію дій, з'ясовують причини помилок, а не просто вказують на них, оцінюють бажання працювати, зворотній зв'язок позитивно впливає на мотивацію до оволодіння іноземною мовою, рівень іншомовної професійної компетентності. За такого підходу до суті зворотного зв'язку тести є потрібними не тільки для викладача, але й для студентів. Розумне використання результатів тестування для встановлення прогалів у

знаннях з метою пояснити ще раз незрозумілий матеріал і для акцентування навіть на невеликих досягненнях є саме тим зворотнім зв'язком, який здатен вплинути на мотивацію до вивчення іноземної мови та посприяти формуванню іншомовної професійної компетентності.

Відповідно до висновків науковців, спостережень за навчальним процесом та досвіду опитаних викладачів, загалом виявляється неможливим вести мову про найкращий вид оцінювання, оскільки для кожної окремої людини за певних обставин є позитивним певний вид, котрий може водночас виявитися для іншої особи неприйнятним або згубним. Зворотній зв'язок є вкрай індивідуалізованим, оскільки важко передбачити, як кожна окрема людина відреагує на допущену помилку та зауваження з цього приводу. Чимале значення відіграють професійні навички оцінювання та коригування викладача, його здатність психологічно передбачити реакцію студента на привселюдне виправлення та відмовитись від миттєвого реагування, якщо це виявляється за певних обставин образливим чи принизливим. Психологічна готовність викладача до надання зворотного зв'язку визначається сукупністю психологічних властивостей, базовими компонентами якої є почуття емпатії, педагогічний такт, спостережливість, критичність мислення, самооцінка, рефлексія.

Оцінювання, в процесі якого накопичується інформація про знання студентів з метою пристосування викладання для покращення навчання, визначається як формуюче (formative). Це процес, під час якого викладач планомірно відслідковує поступ студентів у вивченні мови, допомагає їм подолати труднощі та усунути недоліки, що впливають на мотивацію та задіяність студентів у процесі навчання [4]. Формуюче оцінювання демонструє студентам, що вони спроможні опанувати мову за певних умов та активних дій.

Кеслін М. Колі та Джеймс Г. МакМілан [4] охарактеризували формуюче оцінювання високого та низького рівнів. Відповідно, формуюче оцінювання низького рівня є здебільше стандартизованим, формальним, де головною особою, котра приймає рішення, є викладач. Зворотній зв'язок, як правило, надається після оцінювання. Взаємодія між викладачем та студентами є досить обмеженою, а самооцінювання студентів не приймається до уваги. Мотивація є зовнішньою. Студенти приписують свої успіхи чи невдачі до зовнішніх факторів. Формуюче оцінювання високого рівня може бути спонтанним, неформальним, із залученням студентів та із використанням різноманітних оцінювальних засобів. Зворотній зв'язок часто є миттєвим. Завдання можуть обиратися не тільки викладачем, але й студентами, коригування є гнучкими, а взаємодія між викладачем та студентами є різноплановою. Чимала увага приділяється самооцінюванню студентів і є частиною оцінювання викладача. Типовою мотивацією виявляється внутрішня. Студенти усвідомлюють, що на вивчення мови впливають їхні зусилля, результати залежать від їхньої відповідальності.

Метою нашого дослідження було вивчення можливих причинних зв'язків між впровадженням формуючого оцінювання високого рівня та мотивацією студентів до вивчення іноземної мови. Автори припускають, що формуюче оцінювання високого рівня здатне вплинути на мотивацію студентів та водночас їхню іншомовну компетентність.

Цілі дослідження: проаналізувати сучасні погляди науковців на визначення основних термінів дослідження, а саме: «оцінювання», «формуюче оцінювання»; надати погляди викладачів та студентів щодо дієвих засобів оцінювання іншомовної компетентності; експериментально простежити вплив формуючого оцінювання низького та високого рівнів на мотивацію студентів до вивчення іноземної мови; запропонувати найдієвіші способи залучення формуючого оцінювання до формування іншомовної компетентності студентів.

Для вирішення поставлених завдань, буди застосовані наступні методи дослідження: експеримент, спостереження, моделювання, анкетування, інтерв'ювання, тестування, математична статистика. До процесу дослідження були залучені 80 студентів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (ВДПУ) за спеціальністю «Математика», «Психологія», «Дошкільна і початкова освіта». Експериментальне навчання здійснювалося протягом 2016-2018 років. Студенти вивчали дисципліну «Англійська мова для професійного спілкування» протягом 2 років. Заняття проводилися двічі на тиждень (перший рік навчання) та один раз на тиждень (другий рік навчання) протягом 4 семестрів. Експериментальна і контрольна групи обиралися випадково і містили по сорок студентів. Формуюче оцінювання високого рівня було реалізовано в експериментальній групі, а студенти контрольної групи навчалися з використанням формуючого оцінювання низького рівня.

З метою отримання необхідної інформації, в дослідженні використовувалися наступні матеріали: навчальний посібник «Psychological Education» із завданнями (Дмітренко, 2011); навчальний посібник «English for Students of Mathematics» із завданнями (Дмітренко, Бойчук, 2018); шкала самооцінювання Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR); он-лайн тести перевірки розуміння читання міжнародного Кембриджського екзамену (PET); адаптований мотиваційний тест (The Attitude / Motivation Test Battery) Гарднера [11].

Анкета складалася з двох основних частин. Учасникам анкетування було роз'яснено, що анкета спрямована на вимірювання їхньої мотивації щодо вивчення англійської мови, результати анкетування не вплинуть на їх оцінку з дисципліни. Студентів запевнили, що ніхто, крім дослідників, не матиме доступу до їхніх відповідей, і їхні імена не будуть використовуватися в звіті про аналіз результатів дослідження. Учасники отримали інструкції щодо процедури заповнення бланку відповідей.

Перша частина анкети містила демографічні данні щодо навчальної програми, року навчання, статі, віку, тривалості вивчення англійської як другої мови та тривалості навчання ESP, а також самостійну оцінку студентів щодо

їхнього рівня володіння англійською мовою відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR). Для того, щоб перевірити рівень мотивації досягнень студентів, було використано он-лайн тест (<http://www.wwnorton.com/college/psych/psychsci/media/survey.htm>).

У другій частині анкети було 19 питань щодо мотивації студентів з вивчення англійської мови для спеціального вжитку, які були адаптовані і модифіковані з мотиваційного тесту (The Attitude / Motivation Test Battery) Гарднера [11]. У другій частині опитувальника була використана п'ятибальна шкала Лікерта, з коливаннями від рівня 1 («категорично не погоджуюсь») до рівня 5 («повністю погоджуюся»). Даний тест використовувався двічі: на початку та наприкінці проведеного дослідження. Після повторного тестування результати двох мотиваційних тестів було порівняно, проаналізовано та узагальнено висновки щодо рівня мотивації студентів до вивчення іноземної мови.

Експериментальне навчання було розроблено у вигляді сандвіч-моделі, яку представлено Штернбергом і Григоренко [25]. Формувальний етап проводився між контрольним тестуванням розуміння читання (PET), яке відбувалося до і після застосування експериментальної методики. Формувальний етап експериментального дослідження передбачав взаємодію студентів із викладачем, який допомагав, натякав, підказував, задавав питання, вносив пропозиції і роз'яснення, виступаючи водночас медіатором і фасилітатором. На кожному занятті в експериментальній групі було передбачено 30 хвилин на читання з використанням формуючого оцінювання високого рівня на різних етапах взаємодії в сандвіч-моделі, а саме:

Перший етап: студенти отримали тест з розуміння читання і завдання до нього з відкритою і закритою відповіддю. Під час перевірки і оцінювання тесту викладач надавав коментарі та пояснення помилок письмово в кожній роботі не надаючи правильної відповіді, заохочуючи до індивідуального аналізу помилок студентами самооцінювання.

Другий етап: на занятті викладач у форматі дискусії намагався розкрити проблемні питання, які були виявлені при перевірці тестів з перевірки розуміння читання. Викладач надавав відгуки, пояснення, пропонував студентам пояснити свої міркування при виборі відповіді, знайомив з різними прийомами, які допомагають обрати правильну відповідь. Під час обговорення викладач намагався не надавати готову правильну відповідь, а стимулювати студентів до самостійного пошуку. З цією метою, викладач ділив студентів на групи і надавав кожній групі чистий бланк для відповідей. Кожна група студентів мала самостійно обговорити і узгодити спільний варіант правильних відповідей. Після цього порівнювалися бланки відповідей різних груп. При оцінюванні студентів враховувалася їх самопідготовка, активна участь в обговоренні, самооцінювання.

Студенти заохочувалися до самостійного виконання подібних тестів на розуміння читання в позааудиторний час, аналіз і оцінку яких викладач надавав в індивідуальній формі.

Третій етап: на цьому етапі проводився інший тест з перевірки розуміння прочитаного. Викладач-медіатор використовував ту саму процедуру підрахунку балів за виконаний тест з письмовими коментарями щодо виявлених помилок, але не проводив групового обговорення виявлених помилок, стимулюючи студентів до самостійного виправлення помилок, пошуку правильних відповідей і самооцінювання.

Описані три етапи сандвіч-моделі повторювалися п'ять разів протягом семестру в експериментальній групі. В контрольній групі студенти повинні були також виконувати тести на розуміння читання, але під час навчання спостерігалися лише деякі елементи (наприклад, відкладений зворотній зв'язок) процедури формуючого оцінювання низького рівня. Студентська самооцінка не враховувалася при виставленні балів оцінювання.

Після проведення завершального перевіркового тесту (PET), однакового для експериментальної і контрольної групи, студентам було запропоновано відповісти на анкету з виявлення рівня мотивації The Attitude / Motivation Test Battery вдруге, щоб порівняти рівні студентської мотивації до вивчення іноземної мови на початку і після проведення експериментального навчання.

Увесь процес експериментального навчання експериментальної групи може бути представлений наступним чином: а) дві частини анкети (частина 1 – особисті дані, самооцінка англомовних навичок і вмінь, он-лайн тест на виявлення мотивації; частина 2 – адаптований мотиваційний тест The Attitude / Motivation Test Battery); б) до експериментальний тест на перевірку розуміння читання (PET); в) сандвіч-модель (три етапи сандвіч-моделі, які повторювалися 5 разів протягом семестру); г) післяекспериментальний тест на розуміння читання (PET); д) адаптований мотиваційний тест The Attitude / Motivation Test Battery.

Листи самооцінки опитувальника були складені у відповідності до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR). Студенти, які самостійно оцінили свої знання з англійської мови на рівні A1 або A2, склали більшість опитаних – 68,8%. Тих, хто самостійно оцінював свої навички англійської мови на рівні B1 або B2, і є незалежними користувачами виявилось 31,2%. Досвідчених користувачів мови, тобто студентів, які самостійно оцінили свої навички володіння іноземною мовою як C1/2 не виявлено. Результати самооцінки представлені в таблиці 1.

Таблиця 1.

Студентська самооцінка рівня володіння англійською мовою

Рівень	Кількість студентів	Відсоток
<i>A1</i>	9	11.3%
<i>A2</i>	46	57.5%
<i>B1</i>	21	26.2%
<i>B2</i>	4	5%
<i>C1</i>	-	-
<i>C2</i>	-	-
<i>Разом</i>	80	100%

Порівняння результатів попереднього і заключного тестування розуміння прочитаного (PET) було проведено з метою підтвердження, що отримані дані експериментальної та контрольної групи є статистично значимими. У таблиці 2 показано, що процедура формуючого оцінювання високого рівня може бути значимим показником мотивації. Студенти експериментальної групи продемонстрували, що вони більш мотивовані на отримання кращих оцінок з вивчення іноземної мови у порівнянні з контрольною групою.

Таблиця 2.

Результати попереднього і заключного тесту на перевірку розуміння читання

Групи	оцінка	Контрольна		Експериментальна	
		N	%	N	%
Pre-Test	<i>A</i>	-	-	-	-
	<i>B</i>	4	10%	3	7.5%
	<i>C</i>	22	55%	21	52.5%
	<i>D</i>	7	17.5%	10	25%
	<i>E</i>	7	17.5%	6	15%
	<i>FX</i>	-	-	-	-
Post-Test	<i>A</i>	-	-	-	-
	<i>B</i>	3	7.5%	5	12.5%
	<i>C</i>	22	55%	25	62.5%
	<i>D</i>	8	20%	7	17.5%
	<i>E</i>	7	17.5%	3	7.5%
	<i>FX</i>	-	-	-	-

Для того, щоб порівняти мотивацію студентів експериментальної і контрольної груп, дані тесту The Attitude / Motivation Test Battery були введені в статистичний пакет програмного забезпечення (SPSS 16.) для кількісного аналізу. У таблиці 3 наведено результати описової статистики. Середні бали свідчать про більшу вмотивованість студентів експериментальної груп порівнянні з контрольною групою.

Таблиця 3.

Описова статистика експериментальних та контрольних груп

<i>Групи</i>	<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>Std.Deviation</i>	<i>Std.Error Mean</i>
<i>Контрольна</i>	40	3.67	1.86	.26
<i>Експериментальна</i>	40	4.84	2.07	.29

Для того, щоб отримана різниця була статистично значимою, використовувався *t*-тест. Результати свідчать, що існує статистично значуща різниця між експериментальною групою ($M = 4,84$, $SD = 2,07$) та контрольною групою ($M = 3,67$, $SD = 1,86$), $t = 2,942$, $p = 0,00$, тобто формулює оцінювання високого рівня може бути значним фактором впливу на мотивацію щодо вивчення іноземної мови. Результати тестування студентів експериментальної групи свідчать про вищу мотивацію до вивчення англійської мови як іноземної в порівнянні з контрольною групою.

За результатами мотиваційного тесту, який проводився на початку експерименту, студенти виявилися переважно байдужими до вивчення іноземної мови. Більшість з них продемонстрували низький рівень мотивації. Відповідно до 38 % відсотків студентів вважають, що знання англійської мови не буде їм потрібно у їх майбутній професії. Хоча вони розуміють, що в сучасному суспільстві, людина повинна володіти принаймні однією іноземною мовою, 57 % опитаних скептично ставляться до можливості використання іноземної мови. Вивчення іноземної мови для студентів є нудним, нецікавим і вони розцінюють вивчення іноземної мови як важке випробування, яке вони мусять пройти під час навчання в педагогічному університеті. Результати тесту свідчать, що основні потреби студентів у вивченні іноземної мови не задовольняються і їх внутрішня мотивація досить низька. На заняттях з іноземної мови вони відчувають потребу поспати, поїсти чи відпочити. Більшість студентів (81 %) проінформували, що жодного разу не були закордоном і ніколи не використовували англійську мову як засіб спілкування за межами навчальної аудиторії і не розуміють переваг від вивчення іноземної мови в педагогічному університеті. Лише загроза не здачі екзамену з дисципліни «Англійська мови для професійного спілкування» мотивує 83% студентів постійно вивчати іноземну мову протягом курсу. Результати опитування демонструють, що мотивація студентів до вивчення іноземної мови знижується, якщо в кінці семестру не проводиться підсумковий контроль у вигляді заліку чи екзамену. Це дозволяє зробити висновок, що українські студенти в основному керуються зовнішньою мотивацією щодо вивчення іноземної мови спеціального вжитку.

Водночас аналіз результатів листів само оцінювання рівня знань студентів з іноземної мови свідчить, що 68% студентів другого курсу не опанували рівень B1 володіння англійською мовою. Деякі студенти мають настільки низький рівень знань мови, що вони відчувають надзвичайні труднощі навіть у читанні і розумінні прочитаного. Більша частина з них приїхали на навчання з сільських

районів України, де англійська мова викладається на неналежному або низькому рівні. Такі студенти вважають вивчення англійської мови особливо втомливим, марним та важким. Бути в одній групі разом зі студентами, які вже володіють рівнем B1 з іноземної мови, надзвичайно перешкоджає їм навчання. Викладачам важко мотивувати цих студентів і належним чином оцінювати їх, оскільки невірна оцінка може зруйнувати навіть слабе бажання студентів вивчати англійську мову. Неадекватна оцінка зусиль таких студентів змушує їх відчувати невдачу у навчанні.

Подібні випробування спостерігаються і зі студентами, які демонструють більш високий рівень володіння мовою. Викладач повинен бути дуже обережним під час оцінювання таких студентів, оскільки існує висока вірогідність того, що студентам буде важко утримати свій рівень володіння мовою і він поступово буде знижуватися. Якщо викладач застосовує формую оцінювання високого рівня оцінює поточний прогрес студентів в оволодінні мовою, це може призвести до непорозуміння у оцінюванні. Деякі студенти можуть порівнювати свої знання з рівнем знань інших студентів групи, не враховуючи їх вхідний рівень знань. Неправильно інтерпретуючи оцінку викладача, вони можуть не погоджуватися з оцінюванням. Дослідження підтвердило припущення про те, що основні принципи формуючого оцінювання високого рівня повинні бути роз'яснені студентам на початку вивчення курсу «Англійська мова для професійного спілкування», і уточнені згодом за необхідності. Студентам слід пояснювати, що при формуючому оцінюванні високого рівня не враховується їхній рівень знань англійської мови у порівнянні з іншими студентами, а, насамперед, їхні досягнення та прогрес в оволодінні мовою. Така оцінка роботи на основі принципів формуючого оцінювання високого рівня, дозволяє наполегливо працювати студентам, які не отримали необхідних знань зі шкільної програми іноземної мови (рівень володіння мовою яких відповідає рівню A1 або A2), і спонукає студентів, які є незалежними користувачами (рівень володіння мовою B1 і B2), покращувати свій рівень володіння іноземною мовою.

Аналіз результатів мотиваційного тесту The Attitude / Motivation Test Battery, який проводився двічі протягом експериментального навчання свідчить про доцільність використання формуючого оцінювання високого рівня. У відповідях студентів зазначається, що означене оцінювання сприяє створенню творчої атмосфери на занятті, що підвищує мотивацію студентів до вивчення іноземної мови і, відповідно впливає на покращення їхнього рівня володіння іноземною мовою. Ми погоджуємося з думкою Кларка (Clark, 2011), який зазначає, що «внутрішня мотивація зберігається лише тоді, коли їй сприяє відповідний клімат в навчальній аудиторії». Таке середовище, в якому оцінюються найменші досягнення студентів, каталізує цікавість та бажання подолати виклики, які з'являються у процесі вивчення іноземної мови.

На нашу думку, формуюче оцінювання високого рівня володіння іноземною мовою може мотивувати студентів, якщо вчителі підвищують внутрішній інтерес студентів, заохочують позитивну атмосферу на занятті,

пояснюють мету оцінювання та залучають студентів до прийняття рішень самооцінювання. Викладачі, створюючи позитивну атмосферу підтримки на занятті, повинні пояснити роль оцінювання для навчання, сприяти зацікавленню студентів у навчанні, і підкреслити важливість поточного прогресу, а не вагомість оцінки. Зворотній зв'язок набуває більшого значення, якщо інформація, отримана під час оцінювання, використовується викладачем для перепланування або повторного викладу матеріалу, і якщо студент бажає вдосконалити або покращити свої знання, навички і вміння. Під час навчального процесу корисно акцентувати увагу на досягненнях студентів, підкреслюючи, що неможливо опанувати мову, не роблячи помилок.

І студенти, і викладачі висловили своє бачення оцінювання іншомовної компетентності у формі дискусії, яка заохочує навчання. Хоча деякі викладачі висловили жаль з приводу неможливості проводити екзамени частіше, оскільки вони стверджують, що це дисциплінує студентів, і мотивує їх краще, ніж будь-яке обговорення. Цікаво, але деякі студенти погоджуються з доцільністю частішого застосування підсумкового контролю, підтверджуючи думку про досить високий рівень зовнішньої мотивації у вивчення іноземної мови.

Результати дослідження свідчать, що формуюче оцінювання високого рівня сприяє удосконаленню і поглибленню цілей і завдань навчання шляхом оцінювання успіхів і прогресу студентів, надаючи студентам можливості для вдосконалення, розглядаючи помилки як частину навчального процесу, змінюючи методи оцінювання та забезпечуючи індивідуальний підхід в оцінюванні. Наприклад, дослідження показало, що студенти експериментальної групи у своєму навчанні більше використовують когнітивні навчальні стратегії, поєднуючи нове навчання з попередніми знаннями. Для цього, під час експерименту, з метою покращення засвоєння матеріалу, оцінювання студентів пов'язувалося з досягненням індивідуальних цілей кожного студента, врахуванням активної участі та наданням позитивних відгуків щодо використання навчальних стратегій.

Порівнюючи результати опитування до і після експериментального навчання, слід зазначити, що студенти експериментальної групи, які отримували формуюче оцінювання високого рівня на заняттях з іноземної мови, виявили більш високий рівень мотивації за результатами виконання мотиваційної тесту після експериментального навчання. Деякі з них стали більш уважні, старанні та відповідальні. Вони виявили тенденцію регулярно відвідувати заняття з іноземної мови, бути більш допитливими, виконувати домашні завдання вчасно, брати участь у дискусіях, обговореннях та самооцінці. Студенти контрольних груп, які навчалися за принципами формуючого оцінювання низького рівня, продемонстрували вищий рівень незібраності, розслабленості, безвідповідальності і непунктуальності.

Погоджуємося з думкою Шихан та Мунро [30], що викладачі потребують професійної підготовки для запровадження формуючого оцінювання високого рівня. Українські викладачі мають неналежну підготовку з теорії та практики оцінювання. Більшість викладачів університету скаржаться на тиск, який вони

відчувають під час оцінювання рівня володіння іноземною мовою студентів, і висловлюють занепокоєння щодо впровадження принципів формуючого оцінювання високого рівня на практичному занятті з іноземної мови. Вони часто не мають належного рівня знань і навичок про оцінювальну діяльність. Участь викладачів у вебінарах, семінарах з підвищення професійної майстерності з проблем оцінювання мовленнєвих навичок і вмінь на занятті з іноземної мови, може змінити їх ставлення та подолати існуючі проблеми щодо формуючого оцінювання високого рівня. Створюючи спільну атмосферу обговорення, рефлексії та допомоги в групі, викладач підвищує відповідальність студентів за результати їх навчання. Активне залучення студентів до процесу оцінювання свідчить про зміну їхньої ставлення до процесу навчання.

У результаті впровадження взаємодії (натяки, підказки, питання, пропозиції, пояснення та елементи проблемного навчання) під час формуючого оцінювання високого рівня, рівень мотивації студентів до вивчення англійської мови значно покращився.

За результатами проведеного дослідження, можна стверджувати, що студенти, які пройшли процедуру формуючого оцінювання високого рівня, були мотивовані більше, ніж студенти, які не проходили експериментального навчання. Існує суттєва різниця в мотивації студентів контрольної і експериментальної груп, і прослідковується позитивний зв'язок між процедурою формуючого оцінювання високого рівня мотивацією студентів до вивчення іноземної мови професійного спрямування в педагогічному університеті.

Аналіз результатів проведеного дослідження дозволяє зробити висновок про те, що запровадження формуючого оцінювання високого рівня на заняттях з іноземної мови відіграє вирішальну роль у покращенні мотивації досягнень студентів, яка помітно впливає на розвиток іншомовної комунікативної компетентності. Прагнення студентів до успіху та рівень мотивації їх досягнень тісно пов'язані з зусиллями, які вони готові докласти до досягнення поставленої мети у вивченні іноземної мови. Навчальна безпорадність студента може бути подолана за допомогою формуючого оцінювання високого рівня, а саме підтримки викладача, постійного зворотного зв'язку (коли це можливо), позитивного оцінювання зусиль студентів. Викладач надаючи студентам проблемні завдання, які відповідають їхньому індивідуальному рівню володіння іноземною мовою, надає можливість студентам зосередитись на вдосконаленні навичок і вмінь і сприймати досягнення поставлених цілей, як прогрес їхнього власного навчання, розвивати власну самооцінку і очікувати на успіх в подальшому навчання. З метою зростання мотивації студентів, оцінювання знань, навичок і вмінь з іноземної мови повинно враховувати різноманітність студентів, спрямувати їх у докладанні потрібних зусиль в опануванні мовою, забезпечувати позитивний зворотній зв'язок і схвалення зробленої роботи і рекомендувати що ще слід зробити у даному напрямку.

Отже, у процесі оцінювання іншомовної комунікативної компетентності студентів, необхідно враховувати його позитивний та негативний вплив на мотивацію студентів та модифікувати та змінювати його тип надаючи перевагу формуючому оцінюванню високого рівня.

Список використаних джерел

1. Назола О.В. Роль усного коригувального зв'язку у навчанні студентів іноземної мови. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. Вип. 2. С.139 – 147.
2. A systematic review of the impact of summative assessment and tests on students' motivation for learning. 2002. Review conducted by the Assessment and Learning Research Synthesis Group. URL: <http://www.storre.stir.ac.uk/bitstream/1893/19607/1/SysRevImpSummativeAssessment>
3. Bachman L. F. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
4. Cauley K. M., McMillan J. H. Formative assessment Techniques to Support Student Motivation and achievement. *The Clearing House*, 83 (1). 2010.
5. Council of Europe. *A Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
6. Crooks T. The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58. 1988. P.438 – 481.
7. Crowl T., Kaminsky S., Podell D. *Educational Psychology. Windows on Teaching*. Brown and Benchmark publishers, 1997.
8. Dylan Wiliam. Assessment: The Bridge between Teaching and Learning. *Voices from the Middle*, 21(2), 15 – 20. 2017. URL: <http://www.ncte.org/journals/vm/issues/v21-2>
9. Earl L.M. *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. 2nded. Corwin Press, 2012.
10. Florin M. Mihai. *Assessing English Language Learners in the Content Areas: a research-into-practice guide*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2010. URL: <https://doi.org/10.3998/mpub.8912915>
11. Gardner Robert C. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London, Ontario: Edward Arnold Publishers, 1985. *Language Journal*. № 90 (2). P.151 – 168.
12. Geen R.G. *Human motivation: a social psychological approach*. Pacific Grove, Calif: Brooks / Cole Pub, 1995.
13. Gipps C. V. *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. London: Falmer Press, 1994. URL: <https://doi.org/10.4324/9780203486009>
14. Hanover Research. *The Impact of Formative Assessment and Learning Intentions on Student Achievement*. 2014. URL: <http://www.hanoverresearch.com/media/The-Impact-of-Formative-Assessment-and-Learning-Intentions-on-Student-Achievement.pdf>

15. Harmer Jeremy. How to Teach English. Sixth impression, Pearson Education Limited, 2010.
16. Herrera G. H., Murry K. G., Cabral R. M. Assessment Accommodations for Classroom Teachers of Culturally and Linguistically Diverse Students. Boston: Pearson, 2007.
17. Hosna Hosseini, Behzad Ghonsooly. Integrating assessment and instruction: dynamic assessment and its criticism examined. *Advanced Education*. 2017. №7, P. 9 – 16. URL: <https://doi.org/10.20535/2410-8286.84207>
18. Kukla A. Foundations of an attributional theory of performance. *Psychological review*. 1972. №79. P.454 – 470.
19. Lavrysh Yuliana. Peer and self-assessment at ESP classes: case study. *Advanced Education*. 2016. №6. P.60 – 68. URL: <https://doi.org/10.20535/2410-8286.85351>
20. Liu L. Corrective Feedback in Classrooms at Different Proficiency Levels: A Case Study of Chinese as a Foreign Language. *Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages*. 2014. URL: <https://doaj.org/article/9c86567ac4934cbc9c265a0e7527a03a>.
21. McClelland D. C. The achieving society. New York: The Free Press, 1961.
22. McClelland D. C., Atkinson J. W., Clark R. A., Lowell E. L. A scoring manual for the achievement motive. In J. W. Atkinson (Ed.), *Motives in fantasy, action, and society* (pp. 179-204). Princeton, NJ: D. Van Nostrand Company, Inc., 1958.
23. Measuring What Counts. A Conceptual Guide for Mathematics Assessment. *National Research Council; Mathematical Sciences Education Board*. Washington, DC, 1993. URL: <https://doi.org/10.17226/2235>
24. National Science Education Standards. National Committee on Science Education Standards and Assessment, National Research Council. Washington, DC, 1996. URL: <http://www.csun.edu/science/ref/curriculum/reforms/nses/nses-complete.pdf>
25. Poehner M. E., Lantolf J. P. Dynamic assessment in the language classroom. *Language Teaching Research*. 2005. № 9. P.1 – 33.
26. Popham J. Defining and Enhancing Formative Assessment. *Paper presented at the Annual Large-Scale Assessment Conference, Council of Chief State School Officers, San Francisco, CA, 2006*. URL: http://www.cpre.org/ccii/images/stories/ccii_pdfs/defining%20formative%20assessment
27. Problem-based learning in teaching English as a foreign language: theoretical and practical issues. Dmitrenko N. Ye. (Eds.) and others. Vinnytsia: FOP T. P. Baranovska, 2017.
28. Ross Steven J. The Impact of Assessment Method on Foreign Language Proficiency Growth. *Applied Linguistics*. 2005. № 26/3, P.317 – 342.
29. Scriven Michael S. The Methodology of Evaluation. In Ralph Tyler, Robert Gagne, and Michael Scriven (Eds.). *Perspectives of Curriculum Evaluation (39 – 83)*. Chicago: Rand McNally, 1967.

30. Sheehan S., Munro S. Assessment: attitudes, practices and needs. ELT research papers. London, UK: British Council, 2017. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/assessment-attitudes-practices-needs>
31. Tomak T., Šendula-Pavelić M. Motivation towards studying. *English for specific purpose among students of medical and healthcare studies. JAHR*, 2017. Vol. 8/2. No.16. P.151 – 170.
32. Tsagari D. Is here life beyond language testing? An introduction to alternative language testing. *Centre for Research in Language Education, CRILE Working Papers*, 2004. №58. P.1 – 23.
33. Weiner B. Attribution theory, Achievement Motivation, and the Educational Process. *Review of Educational Research*. 1972. № 1. URL: <https://doi.org/10.3102/00346543042002203>
34. Witt J.C., Elliott S.N., Kramer J.J., Gresham F.M. Assessment of Children. Fundamental Methods and Practices. Dubuque, Iowa: Brown and Benchmark Publishers, 1994.
35. Wood Samuel E., Wood Ellen G. The world of psychology. Boston: Allyn and Bacon, 1999.
36. Zoghi M., Malmeer E. The Effect of Dynamic Assessment a EFL Learners' Intrinsic Motivation. *Journal of Language Teaching and Research*. 2013. Vol. No 3. P. 584 – 594.

Малінка О.О., Лобачук І.М.

СФОРМОВАНІСТЬ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЯК НЕОБХІДНА ПЕРЕДУМОВА УСПІШНОГО ОВОЛОДІННЯ НАВИЧКАМИ ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

Відомо, що будь-яка діяльність здійснюється під впливом певних спонукань, що є рушіями активності її суб'єкта. Сукупність таких спонукань утворює мотиваційну сферу діяльності. До її складу входять потреби учня (студента), його інтереси, переконання, ідеали, уявлення про себе, ціннісні орієнтації і особистісні установки.

Сформованість мотиваційної сфери є необхідною передумовою успішної навчальної діяльності студента, тому її розвиток потребує особливої уваги і продуманого керівництва.

Проблема мотивації є надзвичайно актуальною як у вітчизняній, так і в зарубіжній науці. Навчальна мотивація ґрунтується на потребі – психічному стані, що характеризується пізнавальною активністю людини, її готовністю до засвоєння знань. Емоційне переживання пізнавальної потреби та її задоволення породжує пізнавальний інтерес.

Основною категорією мотиваційної сфери особистості більшістю вчених визначається «мотив» і значна увага у педагогіці та педагогічній психології приділяється вивченню саме цього поняття. Мотив, на думку психологів, є психічним явищем, що спонукає до дії. Хоча є й інші визначення цієї категорії і, зокрема, мотив визначають як усвідомлювану причину, що лежить в основі вибору дій та вчинків особистості; як те, що, відображаючись в свідомості людини, служить спонуканням до діяльності і спрямовує її на задоволення певної потреби. При цьому в якості мотиву виступає не сама потреба, а предмет потреби. Педагоги визначають мотив як внутрішнє спонукання особистості до певного виду активності (діяльності, спілкування, поведінки), пов'язане з задоволенням відповідної потреби [3, с. 184].

Мотиви навчання розрізняють за змістовими та динамічними характеристиками. До змістових характеристик мотивів належить наявність або відсутність особистісного сенсу учіння, коли мотив не просто виконує спонукальну функцію, а й має особистісне значення, виражає внутрішнє ставлення до учіння. У цьому випадку мотив виконує роль значеннєвого орієнтира. Дієвість такого мотиву проявляється в його реальному впливі на процес учіння (порівняно з недієвим мотивом), самостійності, що виявляється в особливостях його виникнення і функціонування (він може бути внутрішнім, тобто виникати як продукт самостійної роботи, або зовнішнім, тобто виникати за допомогою третьої особи) і в усвідомленні – рівні рефлексивного ставлення студента до педагогіки та навчальної діяльності. Динамічні характеристики мотивів проявляються в їхньому стилі, емоційній забарвленості (модальності) та тривалості.

Мотивація навчання є окремим видом мотивації, включеної до навчальної діяльності. Вона визначається цілим рядом специфічних для цієї діяльності факторів: по-перше, – освітньою системою, освітнім закладом, де здійснюється навчальна діяльність; по-друге, – організацією освітнього процесу; по-третє, – суб'єктними особливостями того, хто навчається (вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності, самооцінка, його взаємодія з іншими учнями чи студентами і т.д.); по-четверте, – суб'єктними особливостями педагога і перш за все його ставленням до студента (учня), до справи; по-п'яте, – специфікою навчального предмета [18, с. 224]. На думку А.К. Маркової, А.Б. Орлова та Л.М. Фрідмана мотивація виконує декілька функцій: спонукає поведінку, спрямовує і організує її, надає їй особистісного значення та значущості [27]. Це свідчить про те, що мотивація не тільки передуює поведінці, але й постійно присутня на всіх її етапах. Єдність цих трьох функцій забезпечує регулюючу роль мотивації в поведінці. Причому третя – «значеннєва» функція (О.М. Леонт'єв) є специфічно людською і має основне значення для характеру мотиваційної сфери. Від того, який сенс має навчальна діяльність для конкретного учня чи студента, залежать і прояви інших функцій: спонукальної та спрямовуючої. А це, в свою чергу, означає, що і спонукальна сила мотивів навчання, і їхня роль в реальній організації навчальної діяльності залежать передусім від сформованості значеннєвої функції мотивації навчання [27, с. 7].

Мотивація навчання, як і будь-який інший її вид, є системною. Вона характеризується спрямованістю, стійкістю і динамічністю. Так, в працях Л.І. Божович, на матеріалі дослідження навчальної діяльності школярів відзначається, що вона спонукається ієрархією мотивів, в якій домінуючими можуть бути або внутрішні мотиви, пов'язані зі змістом цієї діяльності і її виконанням, або широкі соціальні мотиви, пов'язані з потребою школяра зайняти певну позицію в системі суспільних відносин. При цьому з віком відбувається розвиток взаємодіючих потреб і мотивів, зміна провідних домінуючих потреб та їх ієрархізації [18, с. 224]. Скажімо, для розвитку мотивації навчання студентів характерні такі особливості:

1) в студентському віці відбувається переосмислення мотивації, всієї системи ціннісних орієнтацій, та інтенсивне формування спеціальних здібностей;

2) з'являється яскраво виражене прагнення отримати вищу освіту, здобути професію, знайти цікаву роботу; посилюється установка на хороші життєві умови та матеріальну забезпеченість;

3) формується особистий моральний світогляд, моральне «Я», яке передбачає наявність стійкої системи переконань, що не залежать від зовнішніх умов і думки оточуючих;

4) спілкування на даному етапі розвитку особистості є провідним видом діяльності поряд з навчальною діяльністю; в спілкуванні відбуваються основні новоутворення.

Як стверджує А.К. Маркова «...Мотивація навчання складається з ряду спонук (потреби і значення навчання для учня чи студента, його мотиви, цілі,

емоції, інтереси), що постійно змінюються і вступають в нові відносини одна з одною. Тому становлення мотивації є не простим зростанням позитивного чи посиленням негативного ставлення до навчання, а ускладненням структури мотиваційної сфери, що стоїть за ним, появою нових, більш зрілих, іноді суперечливих відносин між спонуками, що впливають з цієї сфери» [37, с. 14]. Відповідно при аналізі мотивації навчальної діяльності необхідно не тільки визначати домінуючу спонуку (мотив), але і враховувати всю структуру мотиваційної сфери людини. Розглядаючи цю сферу стосовно до навчання, А.К. Маркова вказує на ієрархічність її будови: потреба в навчанні, усвідомлення значення навчання, мотив навчання, мета, емоції, ставлення та інтерес [37, с. 14].

Мотивація навчання має складну структуру, охоплюючи внутрішню (орієнтовану на процес і результат) і зовнішню (орієнтовану на нагороду, уникання) мотивацію. Суттєвою характеристикою мотивації навчання є її зв'язок з рівнем інтелектуального розвитку і характером навчальної діяльності [18, с. 232]. При цьому варто вказати ще на одну її характеристику – стійкість. Хоча спад мотивації все-таки може відбутися за певних причин і тоді маємо те, що називається «низькою мотивацією». Такими причинами є:

- «гормональний вибух», що спостерігається у підлітковому віці;
- негативне ставлення студента до викладача або викладача до студента;
- недостатньо усвідомлена особиста значущість предмета;
- низький розумовий розвиток студента;
- відсутність умінь самостійно навчатися.

Рівень навчальної мотивації може бути низьким ще за навчання в школі, що може бути спричинено і такими факторами:

- по-перше, багато учнів поки що вважають, що їх наступне життя не залежить від того, як вони навчаються в школі, яким є їх загальний розвиток, тобто в них нечітко сформоване відчуття майбутнього. Це не стільки педагогічний, скільки соціальний аспект проблеми. Але є тут і педагогічний аспект, пов'язаний зі зміною соціальних умов: в наш час значно зростає попит на здібних, компетентних спеціалістів;

- по-друге, відсутність в учнів належної мотивації навчання можна пояснити тим, що в процесі навчання їм не надається належної самостійності в діях. Більшість уроків починається з того, що вчитель повідомляє учням план уроку, ставить мету і сам доступними йому засобами постійно спонукає їх до досягнення цієї мети. Але це мета вчителя, а не учнів. На таких уроках учні не усвідомлюють своїх перспектив, не бачать сенсу навчання. Отже, потрібна така методика викладання навчальних предметів, яка б була зорієнтована на формування в учнів здібностей самостійного мислення і діяльності;

- по-третє, причиною низької мотивації є недостатньо виражена усвідомленість або явна відсутність в учнів психолого-педагогічної спрямованості, під якою ми розуміємо науково-обґрунтовану систему цілей, зорієнтованих на підвищення ефективності навчання.

Очевидно для окремих категорій студентів труднощі оволодіння іноземною мовою посилюються під впливом таких негативних факторів, як відсутність соціально-психологічних здібностей до вивчення мови, слабкість словесно-логічної пам'яті, обмеженість або відсутність можливості спілкуватися з носіями мови, що вивчається, низький рівень загальноосвітньої підготовки, а також слабка успішність з інших дисциплін, що в цілому створюють загальний негативний фон при вивченні іноземної мови [26].

Як засвідчує практика вузівського навчання, формуванню пізнавальної мотивації сприяють:

- спосіб розкриття навчального матеріалу (зазвичай студент пізнає «нове» із повідомлення викладачем, а потім засвоює це в різноманітних вправах. Це інформаційний підхід. При такому розкритті предмету інтерес до нього часто втрачається. За діяльнісного підходу новий зміст студент отримує сам як результат власної діяльності і вирішення незнайомої задачі, дослідження і моделювання певного об'єкта тощо. В ході спільної роботи викладач і студент освоюють загальний спосіб мисленнєвої діяльності;

- організація роботи над предметом вивчення в малих групах (принцип відбору студентів при комплектуванні малих груп має велике мотиваційне значення. Якщо студентів з нейтральною мотивацією до предмету об'єднати з тими, хто не любить даний предмет, то після спільної роботи перші значно підвищують свій інтерес до цього предмету. Якщо ж включити студентів з нейтральним ставленням до даного предмету в групу тих, хто любить його, то ставлення в перших не змінюється);

- відношення між мотивом і метою (мета, поставлена викладачем, має стати метою студента. Для перетворення мети в мотиви-цілі велике значення має усвідомлення студентом своїх успіхів);

- проблемність навчання (на кожному з етапів навчання необхідно використовувати проблемні завдання. Якщо викладач робить це, то мотивація студентів залишається зазвичай на досить високому рівні і є при цьому пізнавальною за змістом, тобто внутрішньою);

- зміст навчання (студент має виробити власну думку і ставлення на особистій основі; здатність висловити свою думку, здатність прийняти чужі аргументи, «бачити себе» і свої дії – здатність до рефлексії).

При дотриманні всіх цих умов навчання набуває творчого характеру. Студент радіє своїм успіхам і в нього виникає потреба в отриманні нових знань, тобто рівень його мотивації характеризується сформованістю мотиваційної сфери як необхідної передумови успішної навчальної діяльності.

«Мотивація» є більш широким поняттям, ніж «мотив». У психолого-педагогічній літературі мотивація теж трактується неоднозначно. Вона визначається як сукупність факторів, що визначають поведінку (К. Мадлен, Ж. Годфруа), як сукупність мотивів (К. Платонов), як спонукання, що викликає активність організму і визначає її спрямованість (Л. Божович), як процес психічної регуляції конкретної діяльності (М. Магомет-Емінов), як процес дії мотиву і як механізм, що визначає виникнення, спрямованість і способи

здійснення конкретних форм діяльності (І. Джидар'ян), як єдину систему процесів, що відповідають за спонукання і діяльність (В. Вілюнас).

Усі з вищезазначених визначень мотивації умовно можна поділити на два напрями. Представники першого напрямку розглядають мотивацію як сукупність спонукань, що викликають активність людини, тобто систему факторів, що визначають поведінку (сюди входять: потреби, мотиви, цілі, наміри, прагнення тощо); представники другого – як процес формування мотивів, характеристику процесу, який стимулює та підтримує поведінкову активність на певному рівні.

Найширшим є поняття мотиваційної сфери. Під мотиваційною сферою слід розуміти сукупність стійких мотивів, що знаходяться в певній ієрархії і виражають спрямованість особистості (ціннісні орієнтації, установки, соціальні очікування, емоції, вольові якості та інші соціальні і психолого-педагогічні характеристики) [26].

Відомо, що успішність навчальної діяльності залежить від багатьох факторів психологічного і педагогічного порядку, а саме – факторів соціально-психологічних і соціально-педагогічних. Впливає на успішність навчальної діяльності і сила мотивації, і її структура. Згідно з законом Йеркса-Додсона, сформульованому декілька десятиріч тому, ефективність діяльності залежить від сили мотивації. Інакше кажучи, чим сильніше спонукання до дії, тим вища результативність діяльності. Але прямий зв'язок зберігається лише до певної межі. Якщо певні результати досягнуті, а сила мотивації продовжує збільшуватися, то ефективність діяльності починає падати. Отже, мотив може мати:

1) кількісні характеристики (за принципом «сильний-слабкий»);

2) якісні характеристики (внутрішні і зовнішні мотиви). Тут мається на увазі відношення мотиву до змісту діяльності. Якщо для особистості діяльність значуща сама по собі (наприклад, задовольняється пізнавальна потреба в процесі навчання), то перед нами внутрішня мотивація. Якщо ж поштовхом до діяльності є розуміння соціального престижу, заробітної плати тощо, то мова йде про зовнішні мотиви.

Однак недостатньо просто розділяти мотиви на внутрішні і зовнішні. Власне зовнішні мотиви можуть бути позитивними (мотиви успіху, досягнення) і негативними (мотиви уникання, захисту). Звичайно, зовнішні позитивні мотиви є більш ефективними, ніж зовнішні негативні, навіть якщо за силою (кількісний показник) вони рівні.

Протягом багатьох років дослідники вважали, що успішність навчальної діяльності залежить переважно від інтелектуального рівня особистості. Звичайно, важливість цього фактора не можна недооцінювати. Але деякі експериментальні дослідження змушують по-новому поглянути на проблему співвідношення мотиваційного та інтелектуального факторів. Так, в ході одного з досліджень (А.А. Реан) було виявлено, що значного зв'язку інтелекту з успішністю ні зі спеціальних предметів, ні з загальноосвітнього блоку дисциплін немає. Цей факт підтвердився також і в іншому дослідженні

(В.А. Якунін, Н.І. Мешков). Підтвердилась ще одна суттєва закономірність: виявилось, що «сильні» і «слабкі» студенти відрізняються не за рівнем інтелекту, а за силою, якістю і типом мотивації навчальної діяльності. Для сильних студентів характерна внутрішня мотивація: їх метою є оволодіння професією на високому рівні, вони орієнтуються на отримання міцних професійних знань і практичних умінь. Мотиви слабких студентів є переважно зовнішніми: для них в першу чергу важливо уникнути осуду і покарання за погане навчання, не втратити стипендію тощо. Дані досліджень дозволяють з впевненістю стверджувати, що висока позитивна мотивація може заповнювати нестачу спеціальних здібностей чи недостатній запас знань, умінь і навичок, виконуючи роль компенсаторного фактора. Однак, в зворотному напрямку компенсаторний механізм не спрацьовує. Тобто, яким би здібним не був студент чи учень, без бажання і поштовху до навчання успіхів він не досягне [26].

Як бачимо, від сили і структури мотивації в значній мірі залежать як навчальна активність тих, хто навчається, так і їх успішність. Усвідомивши те, яке вирішальне значення мотивація має для навчальної діяльності, дослідники сформулювали принцип мотиваційного забезпечення навчального процесу. А багато спеціалістів вважають, що цілеспрямоване формування в учнів та студентів мотивації навчально-трудої діяльності є просто необхідним. Однак, на думку А.К.Маркової, керувати формуванням мотивів навчальної діяльності ще складніше, ніж формувати дії та операції. Тому, перш ніж формувати навчальну мотивацію, педагогу необхідно її пізнати, встановити для себе характер реальності, з якою доведеться мати справу, знайти шляхи її адекватного опису [37].

Проблема формування та розвитку мотивації до вивчення іноземної мови студентами філологічних та нефілологічних спеціальностей, його особливості є предметом досліджень багатьох вчених (Б.В. Беляєва, І.А. Зимньої, А.К. Маркової, Ю.В. Маслової, Е.А. Непомнящої, Ю.І. Пассова, Н.М. Симонової, Е.П. Шубіна та ін.).

Під мотивацією до вивчення іноземної мови ми розуміємо систему спонукань, що спрямовують навчальну діяльність на більш глибоке вивчення цієї дисципліни, на вдосконалення умінь та навичок, необхідних для ефективного засвоєння мовного матеріалу та адекватного використання їх у процесі іншомовної комунікації.

Розглядаючи структуру мотивації до вивчення іноземних мов, ми спираємось на думку Н.М. Симонової, яка в якості компонентів даної структури виділяє такі мотиваційні орієнтації:

- орієнтація на процес навчальної діяльності;
- орієнтація на результат навчальної діяльності;
- орієнтація на оцінку викладача;
- орієнтація на «уникнення неприємностей».

Ці мотиваційні орієнтації пов'язані, як вважає дослідниця, з рівневими та якісними особливостями емоцій навчальної діяльності, емоційна насиченість

котрої залежить від домінування тієї чи іншої мотиваційної орієнтації, яке, в свою чергу, є показником суб'єктивної значущості предмету діяльності [33].

Особливості формування мотивації до вивчення іноземної мови визначаються специфікою навчальної дисципліни «іноземна мова», її викладання. Розглянемо цю специфіку стосовно студентів нефілологічних спеціальностей, в процесі навчання яких іноземної мови виникає серйозна необхідність у виявленні мотивів, що впливають на процес їх навчання. Іноземна мова не є їх профілюючим предметом, і часу, що відводиться програмою на її вивчення, недостатньо, щоб досконало опанувати нею. Тому одним із головних завдань, що вирішуються викладачами в процесі навчання, є забезпечення високого рівня мотивації студентів, спрямування зусиль на нейтралізацію негативного ставлення студентів до вивчення іноземної мови як непрофілюючої дисципліни, формування позитивної мотивації в навчанні, тобто мотивації, пов'язаної з задоволенням пізнавальних інтересів, потреби в іншомовному спілкуванні. Іноземна мова відіграє особливу роль в ряду інших навчальних дисциплін ЗВО. Вона є своєрідним містком між культурами різних народів, дякуючи їй, відбувається обмін духовними цінностями. Без знання іноземної мови неможливі економічні, політичні та культурні взаємини між країнами, збереження загальнолюдських цінностей, її знання є передумовою успішної діяльності фахівця будь-якої галузі. В той же час іноземна мова як навчальна дисципліна і її викладання принципово відрізняються від інших дисциплін та навчання їх. Спільним для засвоєння всіх гуманітарних дисциплін є те, що в процесі їх викладання викладач має спиратися на дані новітніх досліджень з психології. Для викладача іноземної мови необхідність психологічного обґрунтування навчального процесу зростає вдвічі, оскільки сам предмет навчання – іноземна мова – являє собою явище, дуже тісно пов'язане з мислительною діяльністю людини [2, с. 12]. Викладачі інших дисциплін (історія, географія тощо) навчають тому, що існує поза людською свідомістю, незалежно від неї, при цьому механізм мислення учнів чи студентів в своїй сутності не змінюється, оскільки центром тяжіння процесу навчання є одержання знань, засвоєння яких не вимагає якихось змін у сфері мислення. В процесі ж навчання іноземної мови його сутністю є видозміна мислення людини, викладач намагається досягти мислення на мові, якої навчає, бо володіння іноземною мовою нерозривно і безпосередньо пов'язане з процесом мислення. Таким чином, у процесі вивчення іноземної мови в учнів чи студентів виробляються нові психофізіологічні механізми, за допомогою яких вони мають дещо інакше відображати об'єктивну дійсність, тобто дещо іншими мовними засобами думати про неї [2, с. 13].

Іноземна мова як навчальна дисципліна, включена до загального плану навчального процесу, може вирішувати загальнопедагогічні завдання – тренувати певні психічні функції і механізми, формувати у студентів правильні прийоми розумової діяльності тощо.

Як стверджує І.А. Зимня, іноземна мова на відміну від інших дисциплін є одночасно і метою, і засобом навчання. Оволодіння всіма іншими

дисциплінами відбувається за допомогою мови як інструмента, але при оволодінні самою мовою виникає проблема поступового, керованого ззовні засвоєння більш легких засобів і способів для вирішення з їхньою допомогою більш складних. Труднощі, на думку дослідниці, полягають в тому, щоб точно визначити перехід від того, що в даний момент є метою, а завтра стане засобом досягнення іншої, складнішої мети. Для викладача це означає необхідність розподілу навчального матеріалу в часі на основі співвідношення «мета-засіб», тобто послідовного включення мовних явищ, після чого вирішується питання врахування мовних труднощів, інтерференції рідної мови тощо [18, с. 32-33].

Дослідниця розглядає три дуже важливі для розуміння специфіки мови взагалі та іноземної мови зокрема особливості: «безпредметність», «безмежність» і «неоднорідність». Вже йшла мова про те, що засвоєння іноземної мови не дає людині безпосередніх знань про реальну дійсність, мова є засобом формування і потім формою існування і вираження думки про об'єктивну дійсність, властивості, закономірності якої є предметом інших дисциплін. В цьому сенсі іноземна мова як навчальна дисципліна є безпредметною. Вона є носієм певної інформації, формою її існування в індивідуальній та суспільній свідомості.

Іншою специфічною особливістю іноземної мови як навчальної дисципліни є її безмежність. Володіння іноземною мовою передбачає знання таких її аспектів, як лексика, граматики тощо. Жодні відривчасті знання окремих аспектів іноземної мови не мають самостійної цінності, лише цілісне володіння нею дає усвідомлення її корисності. Студент має знати *весь* лексичний і граматичний матеріал, необхідний для умов спілкування, що передбачаються навчальною програмою. А в цьому сенсі мова, як відомо, є безмежною.

Неоднорідність іноземної мови як навчальної дисципліни є її наступною особливістю. Мова, в широкому значенні, охоплює цілий ряд інших явищ, таких, як «мовна система», «мовна здібність» тощо, вона є глобальною мовною діяльністю колективу, що говорить, і окремого індивіда [18, с. 32-35].

Іноземна мова характеризується також специфічним співвідношенням знань і вмінь, завдяки чому посідає проміжне місце між дисциплінами гуманітарного, суспільно-політичного циклу, природничо-науковими дисциплінами та дисциплінами естетичної, професійно-практичної, спортивної підготовки. Як і «практичні» дисципліни іноземна мова вимагає значної уваги до формування навичок і умінь (мовленнєвих), водночас, як і точні науки, передбачає певний об'єм мовних знань (у вигляді правил, закономірностей, програм вирішення різноманітних комунікативних задач тощо, які, в силу «безпредметності» мови стосуються побудови, реалізації власне мовленнєвої діяльності, в той час, як в інших наукових дисциплінах вони є самоцінними, як ті, що властиві самій науці і виявляють її закономірності).

Серед інших специфічних особливостей іноземної мови як навчальної дисципліни І.А.Зимня називає сформоване до неї негативне, суб'єктивне ставлення людей як до складної дисципліни, що практично не піддається

оволодінню в умовах шкільного і вузівського навчання [18, с. 35-36]. Е.А. Непомняща серед особливостей мотивації навчальної діяльності в процесі вивчення іноземних мов в школі називає наступні: вивчення цього предмету відбувається без яскраво виражених мотивів; у більшості учнів взагалі відсутні мотиви, пов'язані з процесом вивчення іноземних мов, з самим предметом вивчення; потреба в іноземній мові як в засобі комунікації відсутня; мотивація навчальної діяльності не зазнає якихось суттєвих змін у порівнянні з вихідним рівнем [29]. Тенденція падіння інтересу до вивчення іноземної мови, розпочавшись в школі, на жаль, продовжується і у закладі вищої освіти. Це відбувається внаслідок зниження мотивації навчання в цілому і мотивації до вивчення іноземної мови зокрема. Фактори, що викликають зниження мотивації, можна умовно поділити на дві групи. До першої групи належать ті, що залежать від викладача (неправильний відбір навчального матеріалу, низький рівень володіння сучасними методами навчання, особливості особистості викладача тощо). В процесі навчання іноземної мови однаково важливими є професійна мовна компетентність викладача і фактор врахування ним особливостей навчальної дисципліни та індивідуальних особливостей студентів, зокрема, їхньої мотивації.

До другої групи факторів входять ті, що залежать від студентів (несформованість мотивів навчальної діяльності та прийомів самостійного засвоєння знань, низький рівень загальноосвітньої підготовки тощо). До факторів, що посилюють труднощі оволодіння іноземною мовою і, відповідно, можуть бути причинами низької мотивації до її вивчення для окремих категорій студентів, відносимо також:

- відсутність соціально-психологічних здібностей до вивчення мови;
- слабкість словесно-логічної пам'яті;
- недостатньо вироблені в процесі вивчення мови психофізіологічні механізми відображення дійсності;
- обмеженість або відсутність можливості спілкуватися з носіями мови, що вивчається;
- слабка успішність з інших дисциплін.

Ці фактори в цілому створюють загальний негативний фон при вивченні іноземної мови.

І все ж значна частина студентської молоді хоче знати іноземну мову, бажає вільного спілкування з ровесниками з зарубіжних країн, а отже слід сформулювати інтенцію до вивчення іноземної мови. Одним з основних підходів формування інтересу до даної дисципліни і успішного оволодіння нею, як зазначають Р. Брандт, Д. Хасанбаєва, є зміна характеру ставлення студентів до вивчення іноземної мови, нейтралізація негативного ставлення до вивчення даної дисципліни, спрямування зусиль на формування позитивної мотивації в навчанні. Адже тільки за умови позитивного особистісного ставлення до дисципліни, за наявності у студентів усвідомленості її різнобічної значущості, засоби іноземної мови стають дієвими і впливають на розвиток потреби в розширенні знань. За наявності активного позитивного ставлення студентів до

вивчення іноземної мови у них розширюється коло навчальних дисциплін, що задовольняють їхню пізнавальну потребу в філологічних знаннях. Саме в такому випадку вивчення іноземної мови збагачує, розширює, вдосконалює зміст пізнавальної потреби студентів і озброює їх новими методами і способами її задоволення, доводить її до вищих рівнів. Тому організація значущої для студентів пізнавальної діяльності в процесі вивчення іноземної мови є суттєвою умовою актуалізації пізнавальної потреби, що формується [4, с. 128].

Такі дослідники, як О.О. Вербицький, Л.А. Долгова, М.М. Левіна, вказують на той факт, що для формування пізнавального інтересу до вивчення іноземної мови досить важливими є міжпредметні (міждисциплінарні) зв'язки. Вони сприяють тому, що і при аналізі явищ, що вивчаються іншими дисциплінами, студент прагне встановити такі зв'язки і відносини, які допомагають йому глибше зрозуміти проблему [8; 9; 14; 21]. Міжпредметні зв'язки передбачають використання елементів проблемності в навчанні, що є необхідною умовою протікання процесу формування потреби в розширенні іншомовних знань, важливим засобом активізації пізнавального інтересу. Прикладом застосування елементів проблемності в навчанні в процесі вивчення іноземної мови може бути введення нової лексики, де при поясненні більшої її частини вимагається не стільки завчити нові слова, скільки, використовуючи наявні знання зі словотвору, контекст, в якому дається слово, розкрити значення окремого слова, зрозуміти думку, що міститься в реченні, абзаці, тексті [4, с. 127-128].

Для засвоєння мови в умовах школи чи ЗВО важливою є наявність відповідного вікового рівня розумового розвитку учня чи студента і спрямованість їхніх інтересів на навчання. В протилежному випадку засвоєння мови буде малопродуктивним.

Важливу роль в опануванні мовою має також дидактично-вмотивована організація викладання цієї дисципліни як процесу вирішення навчальних задач, що мають пізнавально-комунікативну цінність для тих, хто навчається, сприяє її засвоєнню в процесі адекватного педагогічного спілкування викладача зі студентами (учителя з учнями) [18, с. 36-37]. Мова йде про застосування задачного способу в процесі навчання студентів іноземних мов. Аналіз наукових досліджень, в яких навчальний процес розглядається в контексті задачного способу, засвідчує, що реалізація запланованого здійснюється у процесі виконання системи навчальних дій, що закладені у завданнях чи задачах, за допомогою яких досягається поставлена мета та усвідомлюється їхня послідовність для вирішення задачі.

Дослідженню даного способу присвячено роботи багатьох вчених (Д.М. Гришин, О.А. Дубасенюк, І.А. Язун, Г.Л. Павлічкова, Л.Ф. Спірін, В.О. Сластьонін, М.А. Степинський, Є.М. Турецький, Л.М. Фрідман, М.Л. Фрумкін та ін.). Так, Л.Ф. Спірін визначає педагогічну задачу як усвідомлення суб'єктом педагогічної діяльності цілей навчально-виховної роботи, комплексу умов цієї роботи і проблем, що виникають. Дослідник також вказує на дві сторони задачі: відомий та невідомий зміст (запитання)

[33]. Розглядаючи задачу як своєрідну систему, О.А. Дубасенюк пропонує термін «задачна ситуаційна система» [14, с. 32]. Г.О. Балл, використовуючи термін «задачна ситуація», стверджує, що дана ситуація виникає у тому випадку, коли на шляху досягнення певної мети той, хто навчається, зустрічає перепони і в нього виникає потреба їх подолати, що і сприяє досягненню поставленої мети [1, с. 29].

Іноземна мова вимагає щоденної, систематичної, і що дуже важливо, вмотивованої роботи. Студент повинен мати чітко поставлену мету вивчення цієї навчальної дисципліни, дуже добре усвідомлювати необхідність знання іноземної мови для майбутньої професійної діяльності. Хоча, як застерігають деякі вчені, зокрема Ю.І. Пассов, усвідомлення цілей вивчення іноземних мов не завжди є достатньо потужним мотивуючим засобом і не завжди здатне підтримувати пізнавальну активність студентів на належному рівні. Учений визначає два види спонукань, що мотивують процес навчання іноземних мов. На його думку, це потреби, що впливають з психологічної моделі особистості (цілі, перспективи тощо), та пізнавальні інтереси, що витікають з внутрішньої моделі навчальної діяльності.

Ще одним специфічним для навчання іноземних мов видом спонукань є, згідно з думкою вченого, функціонування соціальної мотивації, що базується на потребі спілкування [30, с. 198]. І.А. Зимня також серед умов, за яких є можливим розвиток належної мотивації оволодіння іноземними мовами, називає формування пізнавально-комунікативної потреби, тобто потреби в спілкуванні, яке є можливим саме завдяки мові, оскільки вона є засобом спілкування. Задоволення пізнавально-комунікативної потреби відбувається, на нашу думку, завдяки реалізації комунікативного підходу в навчанні іноземним мовам. Сутність даного підходу полягає в тому, що навчальний процес виступає моделлю процесу природного спілкування. Організація процесу навчання в якості такої моделі передбачає моделювання наступних принципово важливих параметрів спілкування: особистісний характер комунікативної діяльності процесу спілкування; взаємовідносини і взаємодія партнерів спілкування; ситуації як форма функціонування суспільства; змістова основа процесу спілкування; система мовленнєвих засобів; евристичність [28]. Важливість комунікативного підходу обумовлена тим, що він активно сприяє формуванню особистості, оскільки навчання відбувається шляхом обговорення актуальних проблем з урахуванням інтересів, світогляду тих, хто навчається, на заняттях створюються умови спілкування, наближені до умов природного мовного середовища, що позитивно впливає на розвиток внутрішніх мотивів спілкування. Чим менш навчальною буде діяльність, чим більш наближеною до умов реальної дійсності, тим вищим буде рівень мотивації. Перетворюючи навчальну задачу на задачу спілкування, яка є особистісно значущою для студента, викладач створює умови для зростання мотивації до оволодіння мовою.

Отже, комунікативне навчання іноземних мов – це навчання спілкування, основна мета якого, як стверджує Л. Базель, – досягнення студентами здатності

ефективно і відповідно до ситуації використовувати лінгвістичну систему. Таку здатність дослідниця називає «мовною компетенцією». У дослідженні Г. Китайгородської зустрічаємо термін «комунікативна компетенція», під яким вчена розуміє здатність брати участь у реальному спілкуванні іноземною мовою [19]. На думку В. Булгакової, комунікативна компетенція є здатністю людини до спілкування в одному або деяких видах мовленнєвої діяльності, яка являє собою набуту у процесі природної комунікації або спеціально організованого навчання особливу якість мовної особистості [5]. Н.І. Гез до змісту терміна «комунікативна компетенція» включає вербально-когнітивну (здатність опрацьовувати, групувати, запам'ятовувати і у разі необхідності згадувати знання, фактичні дані, застосовуючи мовні позначення), лінгвістичну (здатність розуміти, продукувати необмежену кількість умовно правильних речень за допомогою засвоєних мовних знаків і правил їх поєднання), вербально-комунікативну (здатність брати до уваги під час мовленнєвого спілкування контекстуальну доречність і вживання мовних одиниць для реалізації когнітивної та комунікативної функцій) і метакомунікативну компетенції (здатність володіти понятійним апаратом, який необхідний для аналізу та оцінення засобів мовленнєвого спілкування) [13, с. 19]. На думку В.М. Введенського, комунікативна компетенція є показником поінформованості педагога про цілі, сутність, структуру, засоби, особливості педагогічного спілкування; зумовлює прагнення до постійного вдосконалення комунікативної діяльності, орієнтацію на особистість людини як на головну цінність, передбачає здібності до нестандартного, творчого розв'язання завдань, що виникають у процесі педагогічного спілкування [7, с. 54].

Поняття «комунікативна компетенція» є дещо вужчим за поняття «комунікативна компетентність» і ототожнювати їх, на думку Г.Вороніної, В.Краєвського, Н.Кузьміної та ін., не слід. Компетенція є колом питань, стосовно яких особистість добре обізнана, і має досвід. Компетентність у певній сфері є поєднанням відповідних знань і здібностей, що дозволяють обґрунтовано судити про цю сферу та ефективно діяти в ній. За В.Булгаковою, комунікативна компетентність є показником поінформованості суб'єкта спілкування у сфері комунікації, задовільного оволодіння певними правилами, нормами поведінки, спілкування [5]. Розмежовуючи поняття «компетенція» і «компетентність», ми поділяємо думку Е.Ф. Зеєра та А.В. Хуторського стосовно того, що компетенція – це набір здібностей, знань, умінь та навичок у відповідній галузі, тобто певний потенціал особистості, а компетентність – рівень володіння цим потенціалом, характеристика самої особистості, що показує рівень володіння компетенціями [19].

На думку Н.А. Сури, до структури іншомовної комунікативної компетентності відносяться:

- дискурсивна компетентність – здатність поєднувати окремі речення у зв'язне усне або письмове повідомлення, дискурс, використовуючи для цього різноманітні синтаксичні та семантичні засоби;

- соціолінгвістична компетентність – здатність розуміти і продукувати словосполучення та речення з такою формою та таким значенням, які відповідають певному соціолінгвістичному контексту іншомовної комунікації;
- стратегічна компетентність – здатність ефективно брати участь у іншомовній комунікації, обираючи для цього вірну стратегію дискурсу, а також адекватну стратегію для підвищення ефективності комунікації;
- лінгвістична компетентність – здатність розуміти та продукувати вивчені або аналогічні їм висловлювання, а також потенційна здатність розуміти нові, невивчені висловлювання іншомовного середовища [36, с.191].

Н. А. Сура визначає: «Іншомовна професійно орієнтована комунікація – процес, у межах якого забезпечується потенційна здатність комунікантів реалізувати обмін інформацією іноземною мовою, а також самостійно здійснювати пошук, накопичення й розширення обсягу професійно значущих знань у процесі природного іншомовного професійно орієнтованого спілкування із зарубіжними фахівцями. Комунікативна компетентність є особливим видом професійної компетенції, яка визначається як готовність та здібність до оволодіння предметними, науковими знаннями в професійному спілкуванні» [36, с. 190].

Отже, на нашу думку, пріоритетним завданням при навчанні студентів іноземних мов є формування саме іншомовної комунікативної компетентності, що здійснюється в межах компетентнісного підходу. Т.М.Сорочан визначає даний підхід як переорієнтацію з процесу на результат у діяльнісному вимірі [34]. На думку О.І. Пометун, компетентнісний підхід передбачає спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових та предметних компетентностей особистості. Якщо сфера життя, в якій особистість відчуває себе компетентною, є досить широкою, то, як стверджує вчений, мова йде про ключові компетентності. Компетентність, що розповсюджується на вузчу сферу, у рамках певної наукової дисципліни (у нашому випадку іноземної мови) є предметною [31].

Ми вважаємо, що формування мотивації до вивчення іноземних мов студентами неможливе без реалізації викладачем особистісно-діяльнісного підходу, який передбачає рівноправні відносини між викладачем та тими, хто навчається, як між рівноправними суб'єктами спілкування. Основи даного підходу були закладені в працях Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна, де особистість розглядалася як суб'єкт діяльності, який сам, формуючись в діяльності та спілкуванні з іншими людьми, визначає характер цієї діяльності і спілкування. Як стверджують В.В. Серіков, І.С. Якиманська, сутність особистісно-діяльнісного підходу полягає в забезпеченні розвитку і саморозвитку особистості студента на основі виявлення його індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання і предметної діяльності [39]. В.І. Лозова підкреслює діалектичну єдність особистісного і діяльнісного підходів у педагогіці: особистісний підхід вимагає визнання особистості як продукту соціально-культурного розвитку, носія культури, її унікальності, інтелектуальної та моральної свободи, права на повагу, що передбачає опору на

природний процес саморозвитку здібностей, самовизначення, самореалізацію, самоутвердження, створення для цього відповідних умов; діяльнісний підхід спрямований на таку організацію суб'єкта, в якій би він був активним у пізнанні, праці, спілкуванні, своєму особистісному розвитку. Дослідниця стверджує, що у педагогічній науці все частіше вживається поняття «особистісно-діяльнісний підхід», в якому особистісний і діяльнісний аспекти утворюють нерозривну, єдину інтеграцію, спрямовану на саморух, самозростання і в заключному результаті на самореалізацію особистості. Даний підхід характеризується ціннісним ставленням, позитивними можливостями особистості у діяльності; включенням особистісного досвіду молодої людини до навчально-виховного процесу, який включає когнітивний (знання), операційний (уміння) та аксіологічний (цінності, настанови) блоки [25, с. 96-97]. За особистісно-діяльнісного підходу студент з усіма його індивідуально-психологічними особливостями (потребами, здібностями, мотивами, інтелектом тощо) перебуває в центрі навчальної діяльності і саме з урахуванням його позицій має визначатися мета заняття. Кожен студент має індивідуальний рівень сформованості мотивації вивчення іноземної мови, що і слід враховувати викладачеві. Використання особистісно-діяльнісного підходу до студента як головного суб'єкта навчання іноземної мови передбачає дотримання таких основних вимог: особистісна значущість предмету мовленнєвої діяльності, внутрішня вмотивованість та комфортність навчання, відсутність відчуття неможливості оволодіння іноземною мовою тощо. По відношенню до викладача необхідним є дотримання наступних вимог: особистісна та професійна відповідність викладацькій діяльності, демократичний стиль спілкування, готовність до співпраці тощо.

Ще однією важливою умовою формування мотивації до вивчення іноземної мови є зміст навчального матеріалу, який повинен мати для студента особистісне розвивальне та загальноосвітнє значення і задовольняти його потребу в спілкуванні. Цікава та особистісно значуща інформація сприяє запам'ятовуванню мовного матеріалу, що передається в ній. Серед критеріїв відбору навчального матеріалу важливими, на нашу думку, є наступні: професійно спрямована та особистісно значуща інформація, доступна та посиљна для розуміння, здатна викликати внутрішню потребу до оволодіння нею. Доступність навчального матеріалу є надзвичайно важливим критерієм, оскільки жодна особистісна цінність чи надзвичайно високий інтерес до дисципліни не здатні забезпечити ефективно її вивчення за низької доступності цієї дисципліни для суб'єкта.

Аналіз особливостей іноземної мови як навчальної дисципліни дає підстави зробити висновок, що її викладання охоплює наступні компоненти: 1) лінгвістичний, що передбачає подачу викладачем та засвоєння студентами мовного і мовленнєвого матеріалу; 2) психологічний – формування навичок та умінь, що забезпечують студентам використання іноземної мови при спілкуванні; 3) методологічний, пов'язаний з засвоєнням прийомів навчання, пізнання предмету та розвитком у студентів навичок самостійної роботи з

іноземною мовою; 4) соціокультурний, що передбачає залучення студентів до культури країни, мова якої вивчається [26].

До власне психологічних принципів, включення яких до психології навчання іноземних мов визначає специфіка іноземної мови як навчальної дисципліни, ми, спираючись на дослідження І.А. Зимньої, відносимо наступні:

- комунікативність навчання (навчально-комунікативні задачі, комунікативне виправлення помилок тощо), тобто включення спілкування як форми взаємодії в процес навчання;
- особистісна значущість предмета спілкування, тобто наявність у студента інтересу до проблеми, теми спілкування;
- задоволення студента ситуацією спілкування (включаючи партнера, предмет, процес, результат спілкування);
- рефлексивність того, кого навчають, яка дозволяє йому довільно керувати цим процесом, оцінюючи адекватність засобів і способів формування і формулювання думки іноземною мовою;
- позитивне переживання студентом успіху спілкування як фактор підкріплення досягнутого;
- відсутність у студента соціальних бар'єрів, що стримують його вільне іншомовне спілкування (роль, статус, рівень компетентності, підготовленості тощо) [18, с. 22].

Іноземну мову можна вивчати як суму явищ і фактів, як вивчають історичні події, фізичні явища тощо. Таким вивченням мови займаються лінгвісти і ті, хто навчаються лінгвістиці (теорії мовної комунікації). На нефілологічних спеціальностях однією з цілей вивчення іноземної мови студентами, що, на нашу думку, є основною, є здатність брати участь в мовній комунікації (усній чи письмовій). Власне це є призначенням масового навчання іноземної мови, тому вони повинні оволодівати діяльністю – технікою комунікації чи технікою обміну інформацією даною мовою, незалежно від того, в якій мірі процес навчання цієї діяльності включатиме набуття знань про мову як суму явищ. Звідси випливає, що для оволодіння іноземною мовою необхідна наявність у студентів певних здібностей [38, с. 22].

Вчені М.Вільямс та Р.Бурден на основі проведених досліджень виділили та сформулювали такі основні фактори активізації мотивації при вивченні іноземних мов:

- внутрішній інтерес до іншомовної діяльності, пробудження допитливості;
- ціна цієї діяльності: життєва важливість, прогнозована цінність результатів;
- характер мовленнєвої діяльності: можливість управління процесом і результатами діяльності, постановки прийнятних цілей і завдань;
- відчуття компетентності в сфері оволодіння мовою;
- реальна самооцінка своїх досягнень, переваг та недоліків стосовно оволодіння мовою, особиста думка про власні успіхи і упущення в процесі навчальної діяльності;

- характер ставлень учня (студента) до мови, до процесу її вивчення, до країни, мова якої вивчається;
- переживання емоційних станів впевненості, тривоги, задоволення, радощів тощо;
- вік і стать [42].

Проблема мотивації вивчення іноземних мов досліджувалась також зарубіжними вченими Р. Гарднером та У. Ламбертом. Саме їм належить ідея поділу мотивації на інструментальну та інтегративну. Той факт, що інструментальна мотивація передбачає відображення зовнішніх потреб і прагнення оволодіти мовою для досягнення якихось практичних цілей (отримання роботи, кар'єрний ріст, складання іспитів тощо), а інтегративна є відображенням внутрішніх потреб і наслідком бажання ідентифікувати себе з культурою країни, мова якої вивчається, дає змогу співвіднести ці види мотивації відповідно із зовнішньою і внутрішньою [40; 41]. В.П. Кузовлев поділяє зовнішню мотивацію на соціально-обумовлену та особистісно-обумовлену. Соціально-обумовлена мотивація пов'язана з усвідомленням соціальної необхідності, сенсу навчання. Особистісно-обумовлена передбачає усвідомлення важливості знання іноземної мови для майбутньої професії, навчання. Внутрішню мотивацію до оволодіння іноземною мовою дослідник розгалужує на комунікативну, операційно-інструментальну та пізнавальну. Комунікативна мотивація, яка є одним із різновидів внутрішньої мотивації, передбачає ініціативну участь студента в спілкуванні, забезпечує мовленнєвий намір та ситуативний інтерес, операційно-інструментальна – процесуальний інтерес, а пізнавальна мотивація – пізнавальний інтерес до навчальної дисципліни. Комунікативні мотиви формуються на базі чисто комунікативних потреб, таких як: потреба розмовляти іноземною мовою з її носіями, потреба читати фахову чи художню літературу, потреба в письмовому спілкуванні (обмін листами, електронними листами тощо). Зберегти цей вид мотивів на належному рівні – найскладніше, оскільки іноземна мова виступає в якості штучного засобу спілкування, таке спілкування має умовний характер і наближається до сценічного [20].

Питання стосовно того, який вид мотивації – інструментальний чи інтегративний – сприяє кращим досягненням у вивченні іноземної мови, є спірним. На думку одних дослідників (В.М. Аганісян, Ю.М. Лотман та ін.), студенти, в яких переважає інтегративна мотивація, успішніше засвоюють іноземні мови, ніж студенти з інструментальною мотивацією. А на думку інших (А.М. Басіна, Н.П. Басай, А.З. Рахімов та ін.), інструментальна мотивація важливіша в країнах, де мова, що вивчається, функціонує як іноземна; а інтегративна – при вивченні іноземної мови безпосередньо в середовищі її носіїв, за кордоном. На нашу думку, ці два види мотивації не можна вважати цілком незалежними один від одного, мотивація того, хто вивчає іноземну мову, передбачає наявність елементів їх обох, і тільки при розумному поєднанні інструментальної та інтегративної (зовнішньої і внутрішньої) мотивації можливе успішне оволодіння іноземними мовами.

Дуже важливою особливістю формування мотивації до вивчення іноземної мови у студентів нефілологічних спеціальностей є те, що при навчанні цієї дисципліни викладачеві необхідно створювати такі умови, щоб процес навчання по можливості був імітацією діяльності майбутніх спеціалістів і максимально наближався до їхньої майбутньої професійної діяльності, особливості якої теж повинні бути обов'язково враховані. Цьому сприяє професійний контекст, який є сукупністю предметних завдань, організаційних, технологічних форм і методів діяльності, ситуацій соціально-психологічної взаємодії, характерних для певної сфери професійного труда [26].

Згідно теорії контекстного навчання, розробленої А.О. Вербицьким, студент розглядається як суб'єкт пізнавальної діяльності, який займає активну творчу позицію і має суб'єктні, діалогічні відносини з викладачем. Контекстний підхід передбачає трансформацію навчальної діяльності в професійну, що, в свою чергу, означає не просто заміну одного типу діяльності на інший, а зміну самої позиції особистості, яка з споживача інформації перетворюється на її здобувача і користувача.

А.О. Вербицький розробив ряд основних принципів контекстного навчання, до яких належать: принцип педагогічного забезпечення особистісного включення студента в навчальну діяльність; принцип послідовного моделювання в навчальній діяльності студентів цілісного змісту, форм та умов професійної діяльності; принцип проблемності змісту навчання і процесу його розгортання в освітньому просторі; принцип адекватності форм організації навчальної діяльності цілям і змісту освіти; принцип провідної ролі спільної діяльності, міжособистісної взаємодії і діалогічного спілкування суб'єктів освітнього процесу; принцип педагогічно обґрунтованого поєднання нових і традиційних педагогічних технологій; принцип єдності навчання і виховання особистості професіонала [8, с. 53].

До базових форм діяльності студентів в контекстному навчанні автор відніс:

- навчальну діяльність академічного типу;
- квазіпрофесійну діяльність;
- навчально-професійну діяльність.

Навчальна діяльність академічного типу, прикладом якої є інформаційна лекція, передбачає процес здобування і засвоєння інформації з одночасним обговоренням теоретичних питань, проблемних за своєю сутністю. І як результат – відбувається вправління в моделюванні дій майбутніх спеціалістів.

Квазіпрофесійну діяльність найяскравіше представляє ділова гра, в якій за допомогою імітаційної та ігрової моделей відтворюється предметний, соціальний та психологічний зміст професійної діяльності спеціаліста.

Під час навчально-професійної діяльності студент виконує реальні дослідницькі чи практичні функції, бере участь в наукових дослідженнях, проходить своєрідну професійну практику, при цьому залишається в ролі того, хто навчається, але уже з проекцією на позицію спеціаліста.

Існує також ряд проміжних форм діяльності, якими є конкретні форми навчання студентів, що характеризуються все більш чіткими рисами професійної діяльності і забезпечують динаміку від однієї базової форми до іншої. До проміжних форм відносять семінар-дискусію, спецкурси, участь в НДР, колоквиуми тощо [8; 9].

Аналізуючи контекстне навчання при вивченні іноземної мови, ми спираємось на дослідження Ю.В. Маслової. В розробленому дослідницею експериментальному навчанні іноземної мови з позиції контекстного навчання моделюються цілісні фрагменти предметного, соціального та психологічного змісту професійної діяльності, що освоюється студентами. Одиницею роботи викладача і студентів є проблемна ситуація, структурними компонентами якої є сам студент, інші студенти та змодельоване професійне середовище. Діючи в цьому середовищі, студенти засвоюють не тільки певну інформацію з предмету та форми професійного спілкування, їхнє мовне оформлення, а й засоби та прийоми спілкування в умовах міжособистісної взаємодії. Оскільки спілкування – це не тільки обмін інформацією, а і процес взаємовпливу його учасників, то можна стверджувати, що під час комунікації поряд з засвоєнням норм спілкування іноземною мовою формуються і розвиваються комунікативні здібності студентів, їхні майбутні професійні якості. У вивченні іноземних мов базовими формами навчальної діяльності є, на думку Ю.В. Маслової, практичні заняття з іноземної мови, та квазіпрофесійна діяльність, представлена рольовою та діловою іграми [28].

Оскільки, як вже було зазначено вище, серед усіх навчальних предметів саме іноземна мова є таким, ефективно вивчення якого є можливим лише за умови чіткої вмотивованості студентів та високого рівня їхньої мотивації при вивченні цієї дисципліни, то, на нашу думку, врахування всіх розглянутих нами особливостей формування у студентів мотивації до вивчення іноземної мови є надзвичайно важливим в процесі ефективного навчання цієї дисципліни.

Аналіз наукової літератури свідчить, що навчання студентів іноземної мови може бути ефективним лише за умови дотримання певних психолого-педагогічних вимог до змісту та організації навчального процесу. Враховуючи розглянуті вище особливості формування мотивації до вивчення іноземної мови студентами нефілологічних спеціальностей, ми, в якості психолого-педагогічних передумов організації навчання цієї дисципліни, пропонуємо наступні положення.

Вивчення іноземної мови є важливим засобом підготовки студентів до практичної професійної діяльності. Як відомо, професійні мотиви студентів не розвиваються, якщо в навчальному процесі не представлені елементи їхньої майбутньої професійної діяльності, які є необхідними для підкріплення вже існуючого інтересу до обраної професії і його переростання в потребу присвятити себе саме цій професії, що стає для студента особистісно значущим засобом самореалізації. Основні проблеми, пов'язані з розвитком професійної мотивації студентів та їх включенням у самостійну професійну діяльність, викликані передусім невідповідністю отриманих ними знань змісту їхньої

майбутньої професійної діяльності, недотриманням принципу професійної спрямованості навчального процесу. Тому саме практична професійна спрямованість викладання є основною умовою виникнення домінуючого мотиву навчальної діяльності, що розуміється і приймається студентами [26].

Хоча діапазон навчально-практичних цілей при вивченні іноземної мови є досить широким і не зводиться тільки до вузькопрофесійної підготовки. Важливо при цьому навчити студентів орієнтуватися в типових ситуаціях спілкування, в реаліях своєї країни та країни, мова якої вивчається, в іншомовній фаховій літературі, у типових професійних ситуаціях тощо.

На основі методологічного принципу єдності свідомості та діяльності об'єктом навчання, згідно з О.М. Леонтьєвим, є мовленнєва діяльність, яка визначається автором як процес реалізації комунікативно-пізнавальної потреби в передачі думки та отриманні інформації, заповненні інформаційного вакууму, вербальному осмисленні дійсності. Виходячи з визнання мовленнєвої діяльності об'єктом навчання, під час розробки стратегії та тактики навчання слід враховувати наступні характеристики діяльності взагалі:

- породжується вона певним комплексом причин і здійснюється за певними законами;
- в ній неминуче знаходить відображення особистість суб'єкта діяльності;
- діяльність обумовлює становлення і розвиток властивостей і якостей особистості [22].

Оскільки головною метою вивчення студентами іноземної мови є навчання їх спілкуванню, тобто формування в них іншомовної комунікативної компетентності, то одним з найважливіших концептуальних положень є формування в них мотивації мовленнєвої діяльності, в ході якої виробляються комунікативні навички та усуваються психологічні бар'єри, що перешкоджають навчальному процесу. Виховні та розвивальні резерви іноземної мови як навчальної дисципліни найповніше розкриваються в умовах саме діяльнісного підходу. Діючи студент стає не об'єктом, а суб'єктом навчальної діяльності, тобто активно її ініціює, здійснює та контролює; поступово він все самостійніше висуває навчальні цілі, що є для нього найбільш значущими, і виконує завдання, що мають чітке особистісне значення. За діяльнісного підходу на заняттях здійснюється взаємодія студентів з викладачем, в навчальних завданнях моделюються різноманітні аспекти діяльності людини, і передусім навчальної, що є етапом підготовки до діяльності трудової, професійної. Тобто процес навчання має бути організований таким чином, щоб він активізував запуск механізму особистісного розвитку студента. А це можливо за наявності таких педагогічних умов: створення особистісно стверджуючих ситуацій; перенесення спілкування в діалогічну площину; формування позитивних Я-образів; створення ситуацій гарантованого успіху; зміна позиції педагога стосовно студента [26].

Особистісно-орієнтоване навчання має реалізовуватися через діяльність, яка має не тільки зовнішні атрибути спільності, але й своїм внутрішнім змістом передбачає співробітництво, саморозвиток суб'єктів навчального процесу.

Значний інтерес для нас становить запропонована І.А. Зимньою трирівнева структура мовленнєвої діяльності [17, 60-65]. Розглянемо її.

Перший рівень мовленнєвого процесу – спонукальний (представлений потребою, мотивом, метою); другий – формувальний (пов'язаний з мисленням, оформленням думок у внутрішньому мовленні та певним індивідуальним змістом як результатом); третій – реалізуючий (передбачає оформлення індивідуального змісту у зовнішньому мовленні і, як результат, певне соціальне значення).

Спонукальний або мотиваційно-спонукальний рівень являє для нас найбільший інтерес, оскільки саме він безпосередньо пов'язаний з проблемами, що розглядаються нами. За своєю сутністю цей рівень є потребнісно-мотиваційно-цільовим, а за своєю функцією – спонукальним, що є досить важливою деталлю, оскільки саме завдяки їй постає питання про необхідність створення в процесі навчання ситуацій, які б сприяли появі і розвитку комунікативно-пізнавальної потреби, тобто потреби у здійсненні мовленнєвої діяльності, що одностайно визнана психологами однією з основних соціогенних потреб людини. Вона є найбільш значущою у навчанні усного мовлення і в мотиваційній сфері студентів займає одне з провідних місць, поряд з творчою, та з потребою в досягненнях. Як стверджує О.М. Леонт'єв, створення найсприятливіших умов для розвитку мотивації та творчого характеру навчальної діяльності можливе саме у процесі спілкування. Отже, навчальну діяльність в процесі вивчення іноземних мов доцільно будувати як модель процесу спілкування і саме такій діяльності слід навчати студентів, а через оволодіння її способами та засобами формувати і того, хто навчається [23].

Комунікативно-пізнавальна потреба виступає в якості «запускового механізму» або «енергетичного джерела» мовленнєвої діяльності. Проте реалізація її можлива лише, коли має місце поєднання її з умовами, що здатні задовольнити цю потребу. Такими умовами у процесі навчання іноземних мов є наявність мовленнєвої ситуації. За такого поєднання в психіці людини виникає певний динамічний стан, що знаходить вираження у психологічній готовності до здійснення актів поведінки у відповідному напрямку. Орієнтовна діяльність, що здійснюється у процесі вирішення мовленнєвої ситуації і передбачає опору на іноземне мовлення, є основною метою практичної підготовки студентів з іноземної мови. Ця діяльність охоплює сприйняття ситуації, усвідомлення проблеми спілкування, вибір комунікативної мети, пошук вирішення проблеми в спілкуванні, досягнення комунікативної мети і результату. Останній є головним показником готовності студентів до практичної професійної діяльності засобами іноземної мови [26].

Мовленнєві ситуації бувають досить різноманітними за рівнем складності: від читання і сприйняття на слух оголошень, реклам, формулювання нескладних прохань та коротких відповідей до написання анотацій за статтею, самостійних висловлювань про витвори мистецтва, початкового філологічного аналізу. Ці цілі можуть реалізовуватися у різних

формах практичної діяльності, а саме у міжособистісному спілкуванні, у діяльності за інтересами, а згодом і у професійній діяльності.

Отже, початковим механізмом комунікативної діяльності є виникнення потреби у спілкуванні, яке, в свою чергу, вже є поштовхом до виникнення відповідного мотиву, приводить в дію мотивацію. Як стверджують психологи, механізм мотивації породження висловлювання є «глибоко інтимним, індивідуальним та безпосередньо некерованим», але піддається опосередкованому регулюванню. Це свідчить про те, що викладач може певним чином впливати на мотиваційну сферу студентів.

Формування та розвиток мовленнєвої компетентності студентів є метою комунікативного підходу навчання іноземних мов. Розробкою цього підходу займалось немало наукових колективів та методистів різних країн, та найвагоміший внесок в його обґрунтування зробили вчені Г.Уїдоусан, У. Литлвуд, Г.Е. Піфо, Ю.І. Пассов. Комунікативний підхід передбачає органічне поєднання свідомих та підсвідомих компонентів у процесі навчання іноземної мови, інакше кажучи, за такого підходу засвоєння правил оперування іншомовними моделями відбувається одночасно з оволодінням їхньою комунікативно-мовленнєвою функцією.

На думку Ю.І. Пассова, комунікативний підхід орієнтований на організацію процесу навчання, що є адекватним процесу реального спілкування завдяки моделюванню таких основних закономірностей мовленнєвого спілкування:

1) діяльнісний характер мовленнєвого спілкування, що втілюється в комунікативній поведінці викладача як учасника процесу спілкування та навчання, і в комунікативно вмотивованій, активній поведінці студента як суб'єкта спілкування та навчання;

2) предметність процесу комунікації, що має бути змодельована обмеженим, але точно визначеним набором предметів обговорення (тем, проблем, подій і т. ін.);

3) ситуації спілкування, що моделюються, як найтипівіші варіанти стосунків студентів між собою;

4) мовленнєві засоби, які забезпечують процес спілкування та навчання за даних ситуацій [30].

Відповідно вчений висуває наступні принципи комунікативного підходу:

1) мовленнєва спрямованість навчального процесу, яка полягає не стільки в тому, що ставиться мовленнєва практична мета (це є характерним для багатьох інших підходів), скільки в тому, що шляхом до цієї мети є саме практичне користування іноземною мовою; 2) індивідуалізація при керівній ролі її особистісного аспекту як головного засобу створення мотивації та активності студентів з урахуванням їхнього життєвого досвіду, контексту діяльності, сфери інтересів, емоційної сфери і статусу конкретної особистості в колективі; 3) функціональність, яка забезпечує відбір іншомовного матеріалу як такого, що є адекватним процесу комунікації; 4) ситуативність, що розглядається як засіб мовленнєвої стимуляції і як умова розвитку мовленнєвих навичок; при

цьому під «ситуацією» розуміють систему взаємовідносин співрозмовників, яка відбивається в їхній свідомості; 5) новизна, що проявляється в постійній зміні предмета розмови, обставин, завдань тощо [30].

За комунікативного підходу у процесі навчання студенти набувають комунікативної компетентності – здатності користуватись мовою залежно від конкретної ситуації. Вони навчаються комунікації у процесі самої комунікації. Найважливішою характеристикою такого підходу є використання автентичних матеріалів, тобто таких, що дійсно використовуються носіями мови. В процесі мовленнєвої взаємодії студенти співпрацюють не тільки один з одним (в парах, тріадах, невеликих групах, з усією групою), а і з викладачем. З самого початку вони оволодівають усіма чотирма видами мовленнєвої діяльності (говоріння, читання, письмо, аудіювання) на понадфразовому і текстовому рівнях, використання рідної мови є обмеженим. Водночас при оцінюванні враховується не тільки правильність, але й швидкість усного мовлення та читання.

Навчання мовленню за комунікативною методикою передбачає широке використання різноманітних опор: змістових та смислових, словесних і зображувальних (текст, мікротекст, логіко-синтаксична схема тощо). Також використовуються мовні ігри, що дають змогу спілкуватися в різних соціальних контекстах та в різних ролях.

В межах комунікативного підходу з кінця ХХ століття досить активно використовуються методи, що об'єднують у собі комунікативні та пізнавальні (академічні) цілі. Серед основних характеристик цих методів визначають: рух від цілого до окремого; орієнтація занять на студента; цілеспрямованість, змістовність та спрямованість занять на досягнення соціальної взаємодії за наявності віри викладача в успіх своїх студентів, інтеграція мови та засвоєння її за допомогою знань з інших галузей наук.

Як вже було зазначено, в процесі навчання іншомовного спілкування викладач багато уваги приділяє розвитку мислення на матеріалі мови, якої навчає, оскільки володіння іноземною мовою «перебуває в непохитній єдності і безпосередньому зв'язку з процесом мислення» [10, с. 13]. Мовлення виступає як зовнішнє звукове оформлення осмисленого. Мислительний процес – це і є процес мовлення, але мовлення внутрішнього, ніби спрямованого людиною на саму себе. Мислячи, людина оперує поняттями, що «об'єднуючись разом», утворюють загальний зміст. За Л.С.Виготським, мовлення виконує дві функції – спілкування та мислення, одиницею обох цих функцій виступає значення слова. Комунікативне навчання іноземної мови значним чином збагачується, якщо розвивається абстрактне мовленнєве мислення. Абстрагування та узагальнення можуть передувати мовленнєвій діяльності, створюючи її лінгвістичну орієнтовну основу, а можуть слідувати за нею у вигляді систематизації і мовленнєвого осмислення мовного матеріалу. Системність мислення, що формується при цьому, виступає однією з сторін вдосконалення пізнавальних функцій психіки студентів, що вивчають іноземну мову [10].

З вищезазначеного випливає, що для успішного навчання іншомовного мовлення слід розвивати мислення студентів, що найкраще досягається через

розв'язання проблемних ситуацій, оскільки вирішення проблеми вимагає від студентів самостійної здогадки, нерідко – творчого підходу, завдяки чому стимулюється й творче мислення. В процесі навчання необхідно надавати студентам можливість самим шукати відповідь на різні запитання, запобігати механічному оволодінню знаннями і досвідом інших та звести до мінімуму опору на готові трафарети при вирішенні тих чи інших завдань.

На заняттях з іноземної мови створюються умови для розвитку індивідуальних здібностей студентів. Їхні мовні здібності проявляються не тільки в швидкості чи легкості засвоєння навчального матеріалу, але і у формах діяльності, яким студенти надають перевагу і які вони найбільш успішно здійснюють. Так, відомо, що студенти з низьким рівнем навченості іноземної мови обирають репродуктивні завдання; студенти середнього рівня здатні поєднати матеріал, що завчається, з елементами самостійного висловлювання; ознакою достатнього рівня є охоче виконання завдань, що вимагають самостійного розв'язання; студенти підвищеного рівня надають перевагу творчим завданням, свідомо уникаючи репродуктивні форми роботи.

В межах особистісно-орієнтованого підходу, ключовим положенням якого є сприйняття особистості як єдності психічних властивостей, що складають її індивідуальність, реалізується важливий психолого-педагогічний принцип, згідно з яким в процесі навчання враховуються індивідуальні особливості кожного суб'єкта навчальної діяльності. Цей підхід передбачає гнучкість у визначенні цілей, враховує особистісні інтереси тих, хто навчається, і створює передумови для більшої результативності навчання.

Доведено, що навчання має узгоджуватися з рівнем розвитку та особливостями того, кого навчають. «Визначення рівня розвитку та його ставлення до можливостей навчання є безперечним та основним фактом, від якого ми можемо відштовхуватися як від безсумнівного» (Л.С. Виготський) [10]. При цьому обов'язково слід враховувати той факт, що в структурі психічної діяльності суб'єкта навчання поряд з актуальними особливостями присутній також компонент потенційного або резервного, що за певної організації навчальної діяльності актуалізується та значно оптимізує процес навчання. Г.О.Китайгородська висуває такі принципи навчання іноземної мови за методом, який вона називає «методом активізації резервних можливостей особистості»:

- 1) принцип організації особистісного спілкування у навчальному процесі;
- 2) принцип поетапно-концентричної організації навчального процесу;
- 3) принцип використання рольової гри в навчальному процесі;
- 4) принцип організації колективного спілкування.

Згідно з цим методом забезпечується інтенсивне навчання іноземній мові, у ході якого навчальні цілі досягаються за мінімальний термін при максимальному обсязі необхідного навчального матеріалу [19].

Отже, організовуючи навчальний процес, необхідно, на нашу думку, визначити принаймні два рівні розвитку студента, без знання яких можливість виявити правильне співвідношення між його реальним розвитком та

резервними можливостями його навчання в кожному конкретному випадку ставиться під сумнів. Перший рівень – це рівень «актуального розвитку» психічних функцій суб'єкта навчання, який є результатом циклів його розвитку, що вже завершилися. Мова йде про актуальний рівень підготовленості студента, що визначається тим, які завдання він може виконувати самостійно. Другий рівень є «зоною найближчого розвитку», відображенням психічного потенціалу розвитку особистості. Цей рівень свідчить про те, що студент не може виконати самостійно, але з чим впорається за незначної допомоги [10]. Зони актуального та найближчого розвитку у кожного суб'єкта навчання різні, відповідно і динаміка їхнього розумового розвитку різна, що має бути враховано в процесі навчальної діяльності. Особистісно-орієнтований підхід надає кожному студенту можливість навчатися в індивідуальному темпі відповідно до власних здібностей і потреб, орієнтує його не тільки на досягнутий ним рівень пізнавального розвитку, але і висуває певні вимоги, що дещо перевищують його наявні можливості, завдяки чому навчальна діяльність здійснюється в індивідуальній «зоні його найближчого розвитку».

Використання у навчанні іноземних мов неусвідомлених резервних можливостей особистості передбачає ознайомлення студентів також з основами сугестивного методу, запропонованого Г.Лозановим. Відповідно до цього методу в процесі навчання мають створюватися сприятливі умови для оволодіння студентами усним мовленням шляхом усунення багатьох психологічних бар'єрів, що виникають в ситуаціях навчання; більшої уваги слід надавати зв'язку навчального процесу з особистими інтересами та мотивами тих, хто навчається; між викладачем та студентами мають встановлюватися і підтримуватися довірливі стосунки, що сприятимуть успішній мовленнєвій взаємодії; навчальний процес слід реалізовувати у двох планах — свідомому та підсвідомому, що дасть оптимальний результат; засвоєння мовного матеріалу має відбуватися в атмосфері гри, перевтілення, з використанням мови та рухів, що допоможе переключати увагу студентів з форми на власне процес спілкування; у центрі уваги має бути усномовленнєва комунікація та збагачення вокабуляру, в той же час студентам слід читати полілоги і писати твори на різні теми. Хоча цей метод має певні недоліки, однією з найважливіших його переваг є сприяння усуненню психотравмуючих факторів (скутості, побоювання можливих помилок, некомунікабельності, труднощів у подоланні стереотипів рідної мови та «мовного бар'єру» іноземної), що досягається завдяки безпосередньому навіювальному впливу викладача на тих, кого він навчає і хто в цей час перебуває у стані «псевдо-пасивності». Такий вплив створює сприятливі передумови для організації іншомовного мовленнєвого спілкування і допомагає розкрити резервні можливості студентів щодо запам'ятовування значного обсягу навчального матеріалу.

Таким чином, ми з'ясували, що за умови належної організації навчальної діяльності студентів на заняттях з іноземної мови та їхньої самостійної навчальної роботи цілком реально задіювати резерви розвитку їхніх особистісних можливостей. При чому цей розвиток стане системним, оскільки

одні можливості підкріплюватимуться іншими, залежатимуть від них (наприклад, формування іншомовних мовленнєвих механізмів складає основу розвитку пізнавальних функцій психіки; абстрактне та філологічне мислення – взаємозв'язані; поетапна зміна провідної діяльності, становлення індивідуальних навчальних здібностей необхідні для поступової підготовки студентів до практичної діяльності тощо) і в своїй сукупності дадуть новий рівень розвитку мотивації особистості студента.

Як відомо, в навчальному процесі все менш актуальними стають такі навчальні мовленнєві дії, які не характеризуються принаймні умовною комунікативністю (наприклад, читання всіма студентами одного і того ж тексту і переказ його один одному). В навчанні іноземної мови значно більше уваги слід надавати груповій роботі над матеріалом різного змісту, завдяки якій кожен учасник групи одержує можливість виконувати посильні функції. Наприклад, при вивчаючому читанні завданням одного студента є читання тексту ввіголоса, другий – виділяє незнайомі слова, третій – шукає їхнє значення у словнику, четвертий перекладає речення, що викликає труднощі у його розумінні тощо. Виконання такої роботи стане підготовкою студентів до реальної комунікації, до обміну інформацією з іншими групами, що працюють з іншими текстами, до оціночних суджень з приводу прочитаного та почутого від інших. За умови правильної організації така робота сприяє розвитку мовленнєвої мотивації, вдосконалюватиме навчальні та комунікативні уміння [26].

Реалізації особистісно-орієнтованого підходу суттєво сприяє використання проектної методики, що має значну спрямованість на створення реального мовленнєвого і часто немовленнєвого – матеріального – продукту, дозволяє поєднувати самостійну індивідуальну роботу з груповою і колективною, забезпечує вихід мовленнєвої діяльності в інші види діяльності (наприклад, в трудову), стимулює самостійний пошук студентами потрібної інформації, вимагає розвитку творчої фантазії для оригінальної організації знайденої інформації і ефектного представлення її іншим. Використання методу проектів передбачає активізацію всіх сторін особистості студента: його інтелектуальної сфери, типологічних особливостей, рис характеру (цілеспрямованості, допитливості, толерантності тощо), його комунікативних умінь, сфери його почуттів та емоцій [6].

У зв'язку з проблемами, що розглядаються, варто мати на увазі і питання про способи корекції помилок, які багато в чому визначають можливість руйнування психологічних бар'єрів, що блокують процес навчання. Як уже відзначалося, семантика, будучи предметом мовлення і зливаючись з потребою в ньому, породжує мотив, визначає мету висловлювання і представляє собою уявлюваний суб'єктом результат мовленнєвої дії. Тому в методиках, орієнтованих на навчання іншомовного спілкування, акцент робиться передусім на змісті матеріалу, що повідомляється студентам, а не на лінгвістичній його формі.

Викладене є трансформацією ідей гедоністичного та гуманізованого навчання на проблему дослідження. Створення таких умов, за яких навчально-пізнавальна діяльність виступає джерелом радості, задоволення потреби

особистості студента, коли його ціннісні орієнтації та інтереси максимально враховуються, а стосунки всередині навчального колективу будуються на основі педагогіки співробітництва.

Такий підхід визначає навчання мови як організацію «взаємодії людей у процесі спілкування», а особистість студента розглядається в якості центральної фігури навчального процесу.

Відомо, що особистість того, хто навчається, будучи суб'єктом діяльності, індивідуалізує способи її здійснення і, звичайно, її результати, оскільки має індивідуальні особливості. Проте в структурі психічної діяльності особистості обов'язково присутній також могутній пласт потенційного, який, будучи задіяним, істотно оптимізує процес навчання. Потенційне стає актуальним завдяки специфічній організації діяльності, в якій воно далі розвивається. Таким чином, ефективність навчання мови залежить від того, як в ньому актуалізуються та розвиваються потенції студента.

Актуальні та потенційні особливості – це по суті два боки особистості, яка розвивається. Цей розвиток виступає як діалектичний процес переходу потенційного в актуальне і актуального в потенційне. Потенційні особливості особистості – це сукупний результат її актуальної життєдіяльності. Ці положення дозволяють стверджувати, що пильна увага до розвитку особистості того, хто навчається, врахування сформованого і можливого, актуального і потенційного в її психічній діяльності, створення сприятливих умов для їх взаємного переходу роблять перспективи оптимізації навчання іноземного говоріння практично безмежними [10].

Проблему актуального в навчанні навичок говоріння ми пов'язуємо з проблемою способу мислення. Така правка цілком доцільна, оскільки було б неправильно припускати, що людина може мати тільки раціонально-логічний (аналітичний) або тільки емоційно-образний, або тільки інтуїтивний спосіб мислення. Достатньо згадати, що здатність до логічного аналізу, раціонального осмислення дійсності є хронологічно більш пізнім новоутворенням у психічній діяльності особистості, ніж її здатність до образного відображення реальності. Крім того, емоційно-образна спрямованість мислення студента зовсім не означає, що він абсолютно нездатний до логіко-дискурсивних операцій з навчальним матеріалом. Мова в цьому випадку буде йти лише про актуальні здібності до емоційно-образного мислення і потенційні можливості раціонального аналізу.

Студентам, у яких переважає раціонально-логічний спосіб мислення, властиве прагнення відобразити складні відносини між явищами у вигляді впорядкованої та гармонійної системи. Їх вирізняє точність, велика витримка у виконанні одноманітної роботи, вони швидко справляються із завданнями, але зазнають труднощів там, де успіх роботи залежить від творчої уяви.

Емоційно-образний спосіб мислення характеризується здатністю до синтетичного сприйняття, охоплення всього комплексу зв'язків, відношень, значень одночасно, створення образів, емоційної реакції. Носії цього способу мислення із захопленням виконують роботу, яка потребує творчої уяви.

Образність для них є більш вагомою, ніж логічність, тому часто замінює їм останню.

Одним з важливих засобів покращення процесу навчання іншомовного мовлення є включення у нього пізнавальної діяльності особливого типу, яка передбачала б творчу, інтелектуальну активність студентів і в результаті якої б створювалась орієнтовна основа мовленнєвих вчинків і розв'язувались загальнорозвивальні задачі [12].

Запам'ятовування матеріалу під час навчання іншомовної комунікації стане більш повним, більш ефективним, якщо вдасться створити в студентів мотивацію участі в навчальному іншомовному спілкуванні. Така мотивація природна для етапів синтезу, де увагу зосереджено на змісті висловлювань, а не на їх формі. У цьому випадку, зрозуміло, потрібно вести мову про мимовільне запам'ятовування навчальної інформації. Воно не тільки полегшує засвоєння матеріалу, але і забезпечує іншу, вищу якість самих знань. Функціонування механізмів мимовільної пам'яті, по-перше, створює передумови для механізмів по-справжньому ефективного, раціонального заучування, які можуть і повинні включатися в навчання, але не як основа засвоєння, а як його завершальний акт, який ґрунтується на тому, що зроблено пам'яттю мимовільно. Довільність «заучування» різко зростає, якщо йому вдасться отримати саме таку роботу [11].

По-друге, оскільки мнемічна функція керує образом об'єкта, можна стверджувати, що залучення резервів пам'яті (перш за все мимовільної) залежить від організації навчального матеріалу і роботи з оволодіння ним. Немає такого матеріалу, по відношенню до якого неможливо було б організувати діяльність, яка забезпечувала б оптимальний ефект мимовільного запам'ятовування. Останнє може бути досягнуто завдяки мимовільній увазі, яка породжується образом об'єкту діяльності і механізму імпринтингу.

Для того, щоб відбувся імпринтинг, потрібно, щоб належне для запам'ятовування відповідало внутрішній потребі та негайно підкріплювалось її задоволенням. Крім того, запам'ятовування значно більшого обсягу навчального матеріалу можливе внаслідок навчального впливу не тільки на рівні, який контролюється свідомістю, але і на рівні зниженого контролю свідомості [11].

Стимуляція мимовільної уваги забезпечується також організацією навчального процесу таким чином, щоб він якомога більше, активніше ґрунтувався на різноманітних відчуттях. Взаємодія відчуттів, що викликані реальним досвідом студентів, обумовлює оперативне переведення інформації на рівень підсвідомого, де її засвоєння здійснюється більш ефективно. У тих, кого навчають, активізується множина одночасних перцепцій, а стимули різної природи значно посилюють один одного, сприяючи зміцненню бази сприйняття та закріплення інформації.

Важливим концептуальним положенням методики навчання іноземної мови є, на нашу думку, створення привабливої «позитивно-емоціогенної» атмосфери на занятті, що забезпечує зняття психологічних бар'єрів, які, в свою чергу, можуть бути викликані нездатністю до операцій мовленнєвого

оформлення на інтуїтивному рівні при спонтанному усному мовленні, бо, як відомо, психологічні бар'єри створюються переважно штучно, хоча в їх основі лежить цілком природне бажання студента не допустити помилки або виправити її. Навчання спілкуванню має передбачати заходи, що спрямовані на звільнення від страху помилок під час набуття іншомовного мовленнєвого досвіду, на усвідомлення студентами корисності та результативності їхніх зусиль, відчуття задоволення від досягнутих результатів. Помилки слід розглядати як закономірні і неминучі, а не як зло, що підлягає виправленню. Таке ставлення до помилок дозволяє досягти свободи у спілкуванні, що перешкоджає виникненню психологічної напруги і сприяє швидшому «запуску мовленнєвого механізму».

При організації навчання іноземної мови важливим є врахування того факту, що мовлення тісно пов'язане з почуттями та емоціями, без яких просто не існує живого усного спілкування.

Співвідносячи пізнавальні та емоційно-мотиваційні процеси у розвитку психіки людини, вчені наголошують на протіканні мислительного процесу як єдності інтелектуального та емоційного (С.Л. Рубінштейн), єдності афекту та інтелекту як на необхідній умові розвитку особистості (Л.С. Виготський), на існуванні нерозривного зв'язку між емоціями та пізнавальними процесами (Б.М. Ломов).

Як стверджує Б.І. Додонов, «емоції в якості процесу є ніщо інше, як діяльність оцінювання інформації про зовнішній і внутрішній світ, що надходить в мозок». Результатом мислительної діяльності людини з обробки інформації є думки та емоції, що виникають внаслідок роздумів і аналізу. Між думками та емоціями існує нерозривний зв'язок, що свідчить про те, що навчальна діяльність не зводиться лише до розумової праці, вона пов'язана з емоційними переживаннями в досягненні поставленої мети [14].

Емоції є також сигналом того, наскільки особистість просувається вперед у набутті знань і формуванні умінь. Задоволеність собою є стимулом самовдосконалення.

С.Л. Рубінштейн вважав емоції регулятором пізнавального процесу. На думку вченого, ефективність включення того, хто навчається, в роботу залежить не тільки від того, що завдання, поставлені перед ним, йому зрозумілі, а й від того, як вони внутрішньо йому зрозумілі, який відгук вони знайшли в його переживанні [32]. Одну з функцій емоцій О.М. Леонтьєв називає «слідоутворенням». Позитивні емоції, що виникають при досягненні цілей, запам'ятовуються і у відповідній ситуації спливають у пам'яті і сприяють отриманню такого ж результату. Негативні емоції, що «залишають слід» у пам'яті, навпаки, попереджають про повторне здійснення помилок, блокують виникнення умовного рефлексу [23]. Отже, як бачимо, емоції відіграють важливу роль у формуванні особистого досвіду людини. Більше того, вони втілюються у її внутрішній досвід, поступово стають особистими цінностями, внаслідок чого людина відкриває своє власне розуміння світу, життя, розуміння своєї майбутньої професії, створює нові цінності і мотиви. Образ професії є

когнітивним та емоційним утворенням, тому наповнення навчального процесу емоційним змістом здатне викликати позитивне ставлення до професії і, відповідно, необхідне для розвитку професійної мотивації.

На жаль, досить часто навчальні заняття «страждають» від недостатнього емоційного насичення. Серед чинників, що негативно впливають на якість навчання, є емоційна «скутість» студентів, їхнє небажання «розкритися», побоювання отримати негативну оцінку своєї діяльності з боку викладачів і одногрупників. Ті емоції, які студенти хотіли б відчувати та переживати на занятті (захоплення, радість тощо), не співпадають з їхніми реальними емоціями (страх, байдужість, монотонія).

На нашу думку, формування та розвиток мотивації необхідно починати саме з емоційного компонента, оскільки він є найбільш чутливим до стимулюючих впливів. Викликаючи позитивні емоції, викладач стимулює цікавість, побудник пізнавального інтересу, за допомогою якої підтримується повсякденна навчальна робота, активізується сприйняття та пізнання. Емоційний компонент, в свою чергу, розвивається шляхом заохочення емоційних проявів студентів у природних умовах навчального процесу та допомоги їм усвідомити ці прояви.

Проаналізувавши роль емоцій у розвитку особистості, у формуванні мотивації її поведінки в цілому та у мотивації її навчальної діяльності зокрема, ми дійшли висновку, що емоціоналізація навчального процесу, створення його позитивного емоційного фону є надзвичайно важливою умовою розвитку мотивації студентів до вивчення іноземних мов.

Принцип «позитивного емоційного фону навчання» вперше ввів М.М. Скаткін, вважаючи, що сучасна школа впливає головним чином на мислення і пам'ять, а почуттям та уяві приділяється недостатньо уваги.

Під позитивним емоційним фоном ми розуміємо умови формування емоційно-особистісного ставлення студента до навчального процесу, які створюються викладачем і сприяють підвищенню якості навчання.

Проблема емоційного насичення навчального процесу і пов'язана з нею проблема перетворення позитивних емоцій на стійке позитивне ставлення до процесу навчання є надзвичайно важливими. Звісно, мова йде про позитивні емоції, які являючись самоцінністю, виконують спонукальну функцію у навчальному процесі.

Створення позитивного емоційного фону є необхідною умовою перетворення знань, отриманих в процесі навчання, на переконання.

Отже, зміст навчального матеріалу, його виклад та засвоєння мають викликати та супроводжуватись позитивними емоціями і переживаннями. Проте ми свідомі того, що по-справжньому емоційно забарвленим пояснення має ставати тоді, коли йдеться про найбільш важливе і суттєве, оскільки «суцільний потік емоцій» не дає бажаного результату, а навпаки, навіть втомлює слухачів.

Таким чином, на основі сказаного вище можна зробити наступні висновки:

- навчання іншомовного спілкування має бути спрямоване на вироблення у студентів мотивації мовленнєвої діяльності та формування мовленнєвих навичок в умовах, що визначаються вимогами комунікативного підходу; для цього слід створювати комунікативно-рефлексивне середовище, що передбачатиме розв'язання комунікативних задач;

- в навчанні слід враховувати компоненти актуального та резервного (потенційного) в психічній діяльності студентів, необхідність визначення «зони їхнього найближчого розвитку»;

- навчання іноземних мов має здійснюватися в межах контекстного підходу, що передбачає забезпечення професійної спрямованості навчального процесу через насичення цих дисциплін професійним змістом, створення умов для демонстрування реальної можливості використання набутих знань в професійній діяльності, тобто через реалізацію ситуацій професійного характеру;

- навчання іншомовного спілкування слід здійснювати відповідно до принципів особистісно-діяльнісного підходу, за якого студент з усіма його індивідуально-психологічними особливостями перебуває в центрі навчальної діяльності;

- навчальний процес має обов'язково передбачати створення позитивного емоційного фону на заняттях, емоційне насичення навчального процесу, зняття психологічних бар'єрів та швидкий запуск мовленнєвого механізму, що в свою чергу забезпечується завдяки виробленню у студентів такого ставлення до помилок, за якого вони сприймаються як закономірні та неминучі, та завдяки створенню в процесі навчання ситуацій гарантованого успіху.

Урахування цих концептуальних положень зробить заняття з іноземної мови моментом задоволення і радості, слугуватиме надійною основою розвитку мотивації мовленнєвих вчинків, формування стійких інтересів та сприятиме підтриманню досягнутого рівня мотивації навчання.

Список використаних джерел

1. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. Москва : Педагогика, 1990. 184 с.

2. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. Москва : Просвещение, 1965. 227 с.

3. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов. СПб. : Питер, 2001. 304 с.

4. Брандт Р.А., Хасанбаева Д.Х. Психолого-педагогические условия формирования положительной мотивации изучения иностранного языка в вузе. Исследование мотивационной сферы личности: межвуз. сб. науч. тр. Новосибирск, 1984. С. 122-131.

5. Булгакова В. Адаптувати людину до життя. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2005. № 6. С. 82-86.

6. Васильев В. Проектно-исследовательская технология: Развитие мотивации. *Народное образование*. 2000. № 9. С.177-180.

7. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 51–55.
8. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Москва : Высшая школа, 1991. 207 с.
9. Вербицкий А.А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении. *Вопросы психологии*. 1997. № 3. С.12–24.
10. Выготский Л.С. Мышление и речь: Психологические исследования / за ред. Г.Н. Шелогурова. Москва : Лабиринт, 1996. 416 с.
11. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. *Исследования мышления в советской психологии*. М. : Наука, 1966. С. 36–67.
12. Гапоненко Л. П. Комуникативна мотивація як показник готовності студентів до іншомовного спілкування. *Теорія і практика педагогічного процесу* : зб. наук. пр. Х., 2000. С. 33–38.
13. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований. *Иностранные языки в школе*. 1985. № 2. С. 17–24.
14. Додонов Б.И. Эмоция – как ценность. М. : Политизд., 1978. 272 с.
15. Дубасенюк О.А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. 367 с.
16. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. – М. : МПСИ, Воронеж: МОДЭК, 2003. – 480 с.
17. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М. : Просвещение, 1991. 222 с.
18. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М. : ЛОГОС, 1999. С. 217-232.
19. Китайгородская И.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. М. : Изд-во МГУ, 1986. 100 с.
20. Кузовлев В.П. Преподавание в вузе: наука и искусство. *Педагогика*. 2000. № 1. С. 52-57.
21. Левина М.М. Межпредметные связи как дидактическое условие формирования у учащихся научных понятий и знаний о методах. Межпредметные связи в процессе преподавания основ наук в школе: в 2-х ч. Москва, 1973. Ч. 2. С. 60-70.
22. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975. 304 с.
23. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. М. : МГУ, 1971. 40 с.
24. Лобачук І.М. Комуникативна компетентність викладача іноземної мови як важлива складова педагогічної майстерності. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія* : зб. наук. праць / редкол.: В.І. Шахов (голова) та ін. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2018. Вип. 53. С. 133-137.
25. Лозова В.І. Стратегічні питання сучасної дидактики. Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні. Харків : ОВС, 2002. Ч.1. С.96–97.

26. Малінка О.О. Педагогічні умови розвитку мотивації до вивчення іноземних мов у студентів освітніх закладів культури : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / НПУ ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2010. 212 с.
27. Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман Л.М. Мотивация учения и её воспитание у школьников. М. : Педагогика, 1983. 64 с.
28. Маслова Ю.В. Содержание и формы иноязычной речевой деятельности студентов пед. вуза в контекстном обучении (на материале английского языка) : автореф. дис. на пол. науч. степ. канд. пед. наук : 13.00.08 / Липецк, 2000. 26 с.
29. Непомнящая Э.А. Формирование мотивов учебной деятельности при обучении иностранному языку. *Новые исследования в психологии*. 1979. № 2. С. 21–23.
30. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М. : Просвещение, 1991. 223 с.
31. Пометун О.І. Запровадження компетентнісного підходу – перспективний напрямок розвитку сучасної освіти. *Вісник*. 2004. № 22. URL: <http://www.Visnyk@iatr.org.ua> (дата звернення: 31.01.2019)
32. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2000. URL: <http://psylib.org.ua/books/rubin01/txt28.htm> (дата звернення: 10.02.2019)
33. Симонова Н.М. Экспериментальные исследования структуры мотивации при усвоении иностранного языка в вузе : автореф. дис. на пол. науч. степ. канд. пед. наук. М., 1982. 26 с.
34. Сорочан Т. Характеристика професіоналізму управлінської діяльності керівників шкіл на засадах компетентнісного підходу. *Шлях освіти*. 2005. №3. С.9-12.
35. Спирин Л.Ф., Степанский М.А., Фрумкин М.Я. Анализ учебно-воспитательных ситуаций и решение педагогических задач : учебное пособие; под ред. В.А. Слостенина. Ярославль, 1974. 274 с.
36. Сура Н.А. Іншомовна професійна компетентність: головні принципи та компоненти процесу навчання професійно орієнтованого спілкування. *Вісник Луганськ. держ. пед. ун-ту ім. Т.Г.Шевченка*. 2003. № 4 (60). С. 190–192.
37. Формирование интереса к учению у школьников / под ред. А.К. Марковой. М.: Педагогика, 1986. 192 с.
38. Шубин Э.П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам. М. : Просвещение, 1972. 350 с.
39. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М. : Сентябрь, 1996. 96 с.
40. Gardner, R.C. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London : Edward Arnold, 1975.
41. Gardner, R. C., & Lambert, W. E. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA : Newbury House Publishers, 1972.
42. Williams M., Burden R. Students' developing conceptions of themselves as language learners. *The Modern Language Journal*. 1999. Vol 83. № 2. P. 193-201.

НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ЯК ФІЛОСОФСЬКА Й ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Україна переживає період стрімких соціокультурних перетворень, які впливають на всі сфери життя, висувають нові цінності, змінюють пріоритети. Серйозні зміни відбуваються і в галузі професійної освіти, зокрема, щодо її цілей, змісту і спрямованості. Освіта зорієнтована на вільний розвиток людини, на творчу ініціативу, самостійність, мобільність, конкурентоздатність майбутніх фахівців. У зв'язку з ускладненням і розширенням соціального досвіду, виникненням усе нових і різноманітних форм подання і переробки інформації, з підвищенням рівня запитів, які пред'являє працівникам суспільство компетентність фахівців набуває все більшого значення. Комплексний особистісний ресурс і його повноцінна реалізація забезпечується в процесі ефективного професійно-особистісного спілкування.

Сучасні дослідники вбачають у спілкуванні взаємодію людей, які є його суб'єктами, в процесі якої відбувається не лише обмін ідеями, а перетворення стану кожного партнера в їхнє спільне надбання. Спілкування утворює спільноту, а обмін зберігає відокремленість його учасників. Саме в процесі спілкування і лише завдяки спілкуванню може проявитись природа людини [42].

Спілкування як специфічне відношення з давніх часів привертало увагу філософів і представників інших галузей знання. В наші дні спілкування стало предметом спеціального вивчення в цілій групі наук – в загальній і соціальній психології, в психології управління, в соціології і педагогіці, в етиці та естетиці, в лінгвістиці і семіотиці, в теорії культури та теорії інформації. В загальній структурі спілкування виділяють чотири функціональні ситуації: мета спілкування знаходиться поза самою взаємодією суб'єктів; мета спілкування полягає в ньому самому; мета спілкування полягає в тому, щоб долучити партнера до досвіду і цінностей ініціатора спілкування; метою спілкування є залучення самого його ініціатора до цінностей партнера [43].

Для нашого дослідження важливим є розгляд першого виду спілкування, мета якого знаходиться за межами самого себе і є способом організації та оптимізації того чи іншого виду предметної діяльності. Цей вид спілкування М.С. Каган називає «вплетеним», чим і визначається його функція, «...вплетеним є, перш за все, матеріальне спілкування, оскільки і трудова, і соціально-організаційна практика поєднує в собі спілкування учасників загального дійства як необхідний засіб забезпечення його ефективності» [17, 285). Спілкування як форма міжсуб'єктних взаємодій вільних і унікальних істот, на думку М.С. Кагана, стає необхідним в матеріальній практиці тоді, коли спільна дія вимагає принципової рівності всіх його учасників. Зміст практичного спілкування є матеріальним, оскільки «воно охоплює ті реальні дії його учасників, які в сукупності реалізують загальну ціль діяльності» [17,

с. 256]. Проте варто відзначити, що зміст такого спілкування має і духовний пласт, який утворюється внаслідок того, що спільні дії людей вимагають свідомого цілепокладання, вибору оптимальних засобів, сприймання дій партнера і корекції своєї поведінки.

Таким чином, ми можемо зробити висновки про те, що в яких би формах спілкування не існувало, його метою є досягнення спільності суб'єктів, що діють при збереженні індивідуальності кожного. Цим спілкування відрізняється і від комунікації, і від управління, і від обслуговування, тобто від усіх форм людських взаємовідносин, які вибудовуються не на міжсуб'єктній основі, а саме це робить спілкування специфічно людським способом поведінки. Спілкування – це не лише духовний, але й матеріальний, соціально-реальний процес, в якому відбувається обмін діяльністю, досвідом і навичками, а також результатами цієї діяльності.

Соціально-педагогічний зміст поняття «спілкування» досліджували Б. Ананьєв, С. Заветний, І. Карпенко, Ю. Крижанська, А. Леонтєв, Б. Ломов, Н. Моїсеєва, Б. Паригін, А. Петровський та ін. В їхніх роботах спілкування розглядається як умова підвищення ефективності освіти. Такий підхід дозволяє встановити зв'язки між спілкуванням і освітою, спілкуванням і навчанням. На цій теоретичній основі варто зазначити, що процес спілкування має яскраво виражену комунікативну природу. Так, у своїх працях Б. Ананьєв писав, що навчання «не є лише передачею і засвоєнням інформації – знань і правил діяльності. Навчання є і спілкуванням, комунікацією, яка відповідає структурі суспільства і пануючому в ньому типу міжлюдських взаємовідносин» [9, с. 42].

Спілкування у зв'язку з цим, реалізуючи соціальні зв'язки суб'єктів і виконуючи свої дидактичні функції, визначає весь характер розвитку й соціального становлення людини. Саме в процесі спілкування відбувається соціалізація особистості та її самореалізація, в тому числі і професійна. Спілкування організує соціум і дозволяє людині жити й розвиватись у ньому, співвідносити свою поведінку з діями інших. Немає галузі людської діяльності, яку не можна було б розглянути крізь призму спілкування, не кажучи вже про те, що і саме спілкування, опосередковане знаками, все більше кристалізується в самостійну діяльність із певною психологічною структурою, з власною стратегією розв'язання певних комунікативно-пізнавальних завдань [43].

Існує досить велика кількість визначень поняття «спілкування» [21; 24; 26; 38; 42; 43]. При всьому розмаїтті підходів воно найчастіше всього визначається як процес установалення контактів людей, які виникають через потребу в спільній діяльності та містять взаємозбагачення інформацією, вироблення сукупної позиції і єдиної стратегії взаємодії. Таким чином, його метою є зміна стану, поведінки й особистих смислів партнерів по спілкуванню. Спілкування, за А. Бодальовим, – це «і складне переживання стосунків тих, хто спілкується один з одним щодо спільної діяльності, її результатів, самих себе, і одночасно яскравий показник уміння зрозуміти і об'єктивно оцінити один одного» [8, с. 6].

У вітчизняній науці домінує ідея єдності спілкування і діяльності. Проте характер цього зв'язку розуміють по-різному. Інколи діяльність і спілкування розглядають як дві сторони соціального буття людини, її способу життя (Б. Ломов). В інших випадках спілкування розуміють як певну сферу діяльності: воно включене в будь-яку діяльність, є її елементом, у той самий час як саму діяльність можна розглядати як умову спілкування (А. Леонт'єв). Також спілкування інтерпретують як особливий вид діяльності, в якому вирізняють два аспекти. В одному випадку спілкування розуміють як комунікативну діяльність чи діяльність спілкування, що існує самостійно на певному етапі онтогенезу (М. Лисіна, Д. Ельконін). В іншому – спілкування в загальному розуміють як один із видів діяльності (мається на увазі, перш за все, мовленнєва діяльність) і стосовно неї відшукуються всі елементи, властиві діяльності взагалі: дії, операції, мотиви та ін. (А. Леонт'єв).

З точки зору системного аналізу діяльність і спілкування слід розглядати як два прояви соціального буття людини. При цьому категорія «діяльність» розкриває лише одну сферу буття людини – «суб'єкт-суб'єктні» відносини (Г. Кручинський, Б. Ломов), підтверджуючи, що спілкування є формою взаємодії суб'єктів [29]. Даний підхід щодо розуміння процесу спілкування забезпечує можливість досліджувати не просто окремі дії суб'єктів у процесі спілкування, але й процес їх взаємодії і впливу один на одного.

Особливе значення для нашого дослідження має тристоронній підхід щодо розуміння процесу спілкування як єдності трьох взаємопов'язаних компонентів: комунікативного, інтерактивного і перцептивного (Г. Андреева, А. Бодальов, Б. Паригін, А. Петровський). Комунікативний компонент спілкування є обміном інформацією між індивідами, що спілкуються, інтерактивний – організацією взаємодії між індивідами, що спілкуються, а перцептивний – сприйняття один одного як партнерів по спілкуванню і встановлення на цій основі взаєморозуміння і емоційного контакту. У відповідності з таким підходом можна виділити основні функції спілкування: 1) інформативна – передача повідомлень; 2) інтерактивна (регуляційно-комунікативна) – організація взаємодії між людьми; 3) перцептивна (афективно-комунікативна) функція – сприйняття один одного партнерами із спілкування і встановлення на цій основі взаєморозуміння (Б. Ломов). Слід відзначити, що розподіл трьох сторін спілкування – перцептивної, комунікативної та інтерактивної – можливий лише як прийом аналізу: «неможливо виокремити «чисту» комунікацію, без сприймання і взаємодії, або «чисте» сприймання. Як пізнання іншого у спілкуванні, так і вплив – завжди є дією, причому одне без іншого не може існувати» [24, с. 177]. Такий підхід охоплює низку істотних аспектів спілкування і дозволяє говорити про спілкування як багатогранний соціальний процес. Крім того, підкреслюється взаємний активний характер спілкування, заснований на принципі зворотного зв'язку. Згідно наукових досліджень спілкування – це складний багатогранний процес, який можна представити в один й той самий час і як процес взаємодії

індивідів, і як процес інформативний, і як процес співпереживання і взаєморозуміння [43].

Підсумовуючи вищесказане, можна стверджувати, що спілкування – це багатоплановий процес установалення і розвитку контактів між людьми містить обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння іншої людини. Комунікативний компонент спілкування полягає в активному обміні інформацією. Особливе значення відіграє значущість інформації тому, що люди прагнуть віднайти спільний смисл. Інтерактивний компонент спрямований на організацію взаємодії між тими, хто спілкується, а також на корекцію людиною своєї діяльності чи свого стану. Перцептивний компонент спілкування означає процес сприймання і пізнання один одного як партнерів із спілкування і досягнення на цій підставі взаєморозуміння. Таким чином, метою та умовою успішного спілкування є діалогічна взаємодія.

Важливого значення для висвітлення проблеми навчання іншомовного професійного спілкування в освітньому просторі вищого закладу освіти мають підходи філософів (М. Бахтіна, М. Бубера, Л. Буєвої, С. Франка, М. Хайдеггера, К. Ясперса та ін.) щодо розуміння спілкування як діалогу, його незмінної цінності для особистого буття, здійснення життєвого смислу. Дослідники обґрунтовують «діалогічну» природу людини, доводять, що розвиток людини є можливим лише в спілкуванні, у взаємодії людини з людиною. М. Бахтін розумів діалог як універсальне спілкування, як державний принцип не лише культури, але й людського існування, «коли нас двоє, то з точки зору дійсної продуктивності співбуття важливим є не те, що, крім мене, є ще одна, – писав М. Бахтін, – по суті така ж людина (дві людини), а те, що вона інша для мене людина, і в цьому значенні її просте співчуття моєму життю є істотним збагаченням мого співбуття, адже моє життя співпереживається нею в новій формі, в новій ціннісній категорії як життя іншої людини, яке ціннісно інакше забарвлене та інакше сприймається, по-іншому виправдане, аніж моє власне життя» [3, с. 84]. Діалог передбачає унікальність кожного партнера і їх принципову рівність; різницю та оригінальність їхніх точок зору; орієнтацію кожного на розуміння та активну інтерпретацію його точки зору партнером; очікування відповіді і його передбачення у власному висловлюванні; взаємне доповнення позицій учасників спілкування, співвіднесення яких і є метою діалогу.

Діалог визначається як специфічна форма ставлення людини до світу, як спосіб світосприйняття, в якому виражено прагнення пізнати іншу людину та прагнення до самопізнання. Діалогічність органічно притаманна людині на всіх етапах її еволюції. М. Бахтін вважає, що життя за своєю природою діалогічне. «Жити – означає брати участь у діалозі: питати, слухати, відповідати, погоджуватись і т.ін. В цьому діалозі людина бере участь вся і всім життям, вкладає всю себе в слово... Кожна думка і кожне життя вливається в незавершений діалог» [3, с. 5]. На відміну від К. Ясперса, для якого діалог є засобом пізнання істини, модусом людського стану, у М. Бахтіна діалог є взагалі єдиним засобом пізнання світу, дотику до нього. У концепції М. Бахтіна

діалог спрямований не лише на пошук істини, але й має всеохоплюючий характер. «Діалог – це майже універсальне явище, яке пронизує все людське мовлення і всі відносини і прояви людського життя, взагалі все те, що має зміст і значення» [2, с. 42].

До концепції М. Бахтіна наближеною є позиція М. Бубера. Він вбачає в діалозі не лише долучення до істини, але й спасіння людини. Згідно з М. Бубером, людина набуває власної сутності лише вбираючи в себе все людське, співвідносячи себе з іншими людьми [10].

Сучасне тлумачення діалогу невід'ємно пов'язане з визнанням самоцінності особистості, з існуванням неповторного індивідуального образу світу. Діалог як процес сприймання і пізнання людини людиною аналізується К. Абульхановою-Славською, А. Асмоловим, А. Бодальовим, А. Петровським та ін.; як специфічна форма взаємодії суб'єктів, в якій проявляється сприяння, згода, співпереживання розглядається в працях Б. Ломова, С. Рубінштейна. Характеризуючи діалог як форму спілкування, відзначимо, що важливим є факт спільної спрямованості щодо розв'язання проблем. Найважливішими особливостями діалогу є рівність позицій партнерів по спілкуванню; емоційна відкритість і довіра один до одного; прийняття іншого як цінності в свій внутрішній духовний світ.

В означеному контексті особливого значення набувають проблеми професійного спілкування (В. Дорошенко, Л. Зотова, Ф. Кузін, В. Лавриненко, П. Скотт, М. Філоненко та ін.). Професійне спілкування – це «процес взаємозв'язку та взаємодії, в якому відбувається обмін діяльністю, інформацією і досвідом, який передбачає досягнення певного результату, розв'язання конкретної проблеми чи реалізацію певної мети» [41]. Б. Ломов визначає професійне спілкування як складний цілеспрямований процес взаємодії кількох людей у межах їхньої професійної діяльності, які розв'язують діяльнісні завдання через вплив на інтелект, погляди, поведінку та емоції один одного [28]. Професійне спілкування забезпечує успіх певної справи і створює необхідні умови для співпраці людей, щоб досягти значущих для них цілей [41]. Таке спілкування сприяє налаштуванню і розвитку стосунків співпраці між колегами по роботі, конкурентами, клієнтами, партнерами і т.ін. Основним завданням ділового спілкування є продуктивна співпраця, а для її реалізації необхідно навчатися ефективно спілкуватись. Особливість професійного спілкування полягає у тому, що партнер при цьому постає як особистість, яка є значущою для суб'єкта; людей, що спілкуються, вирізняє глибоке взаєморозуміння в професійних питаннях. Ефективність такого спілкування залежить від поглибленого знання предмета розмови, створення атмосфери взаємної довіри, вміння обґрунтувати свою позицію, погляди, ідеї. Професійне спілкування реалізується в різних формах: бесіди, наради, публічні виступи, конференції, «круглі столи», полемічні обговорення, переговори.

Професійне спілкування є необхідною частиною людського життя, важливим видом стосунків з іншими людьми. Одним із головних регуляторів цих стосунків є норми ділового етикету, знання яких може полегшити

професійне спілкування, зробити його ефективнішим, допомогти розв'язати поставлені завдання і досягти омріяної мети. Діловий етикет є важливою складовою професійної поведінки. Знання ділового етикету – необхідна професійна якість для здійснення міжкультурного спілкування. Діловий етикет розуміють як специфічну культуру людини, умови, в яких здійснюється та чи інша справа, правила, які допомагають людині в різних ситуаціях ділового і професійного спілкування.

Професійне спілкування практично завжди має міжособистісний характер. Основною реальністю будь-якого процесу спілкування є той факт, що в спілкуванні ми маємо справу з реальними людьми, з їхніми емоціями, звичками, стереотипами, прихильністю до певних цінностей, комунікативним досвідом. Установлені довірливі міжособистісні стосунки сприятливо впливають на процес спілкування, покращують рівень взаєморозуміння, нівелюють можливі суперечки, не дають розвинути конфлікту.

Професійне спілкування не лише обумовлює спільну діяльність, але і є важливим фактором самовдосконалення особистості. Процес взаємодії, просякнутий почуттями довіри, відвертості, поваги та підтримки, сприяє розширенню світогляду, розвитку інтелекту, здібностей, створює умови для розвитку почуттів, волі, оцінювання майбутніх фахівців, які здатні адекватно реагувати на сучасні зміни на ринку, реалізувати свою активність у суспільстві, впевнено займати життєві позиції в процесі суспільних перетворень. Саме тому мистецтво професійного спілкування є показником культури та професіоналізму фахівців будь-якої галузі.

Набуваючи досвіду професійного спілкування в процесі вивчення іноземної мови у закладах вищої освіти, студенти навчаються усвідомлювати стилі спілкування, відокремлювати технологічний бік і змістові характеристики, аналітично підходити до поведінки інших людей, адекватно розуміти співрозмовника, розвивати навички саморегуляції, толерантності, творчо формувати власний стиль спілкування. Тому, завдання освіти полягає в тому, щоб знаходити індивідуальний підхід до людини, допомогти їй віднайти духовне осереддя свого особистісно-емоційного потенціалу, своїх внутрішніх потреб [11].

Навчання іншомовного професійного спілкування передбачає знання соціокультурних особливостей, тому, вважаємо доцільним розглянути поняття «культура» в контексті задекларованих наукових пріоритетів.

Сучасне усвідомлення культури полягає у визначенні розмаїття його символічних систем, що багато в чому визначає характер людської діяльності. Культура дозволяє реалізувати активність людей у суспільстві, є способом діяльності людини, в тому числі й у процесі професійного становлення і самореалізації. Посилаючись на дослідження сучасних науковців [13; 15] про те, що культура є способом і формою людського буття, домінуючою формою людського стилю життя, а головне – концентрує досвід людства в освоєнні природного, соціального і власне культурного світу, і тим самим має тісний

зв'язок з освітою, можна стверджувати, що культура є однією із важливих умов процесу суспільного розвитку.

Підтвердженням цього є праці Е. Ільєнкова, Л. Іоніна, М. Кагана, Л. Когана, В. Розанова, С. Франка, М. Хайдеггера та ін., які розглядають культуру як важливий фактор, що надає життю цінності, зумовлює нерозривне моральне і розумове удосконалення особистості.

М. Хайдеггер розуміє культуру як реалізацію верховних цінностей через культивування найвищих людських достоїнств [44, с. 93]. Культура – це величезне цілісне явище, яке перетворює людей, що населяють певну територію, із простого населення – в народ, націю. Поняття культури повинно поєднувати і завжди поєднувало релігію, науку, освіту, моральні норми поведінки людей і держави... Культура – це святиня народу, святиня нації [13].

Узагальнюючи підходи щодо такого багатогранного феномена як «культура», ми у контексті проблеми виділяємо:

- культуру як сукупність духовних і матеріальних цінностей, які створюються людьми (ціннісний підхід щодо культури – Г. Францев, Н. Чавчавадзе, В. Тугаринов та ін.);

- культуру як сукупність властивостей, якостей і здібностей, що характеризують сам суб'єкт (особистісний підхід щодо культури – Б. Ананьєв, Є. Верещагін, Л. Коган);

- культуру – «діалог культур» – форма спілкування суб'єктів (діалогічний підхід щодо культури – В. Біблер, Б. Успенський, С. Аверінцев, М. Бубер);

- культуру як сукупність текстів, точніше – механізм, який створює сукупність текстів (герменевтичний – Ю. Лотман);

- культуру як властивий людині спосіб задоволення потреб, як особливий вид діяльності (діяльнісний – Ю. Сорокін, Є. Тарасов).

Важливим для нашого дослідження є розуміння культури як діалогу культур. Тема діалогу стосовно культури вперше виникла на початку ХХ століття в роботах К. Ясперса, О. Шпенглера, М. Бубера, М. Бахтіна. Пізніше проблема «діалогу культур» розглядалась у працях М. Кагана, В. Біблера та ін. Діалогічність розцінюється філософами як особлива якість культури, що набуває цілісності й забезпечує механізми самозбереження і саморозвитку культури. Таким чином, на основі проведеного аналізу доречно розглядати культуру як сукупність усіх форм діяльності суб'єкта в умовах об'єктивної дійсності, її основою є система установок, цінностей, норм, ідеалів і реалізується в діалозі з іншими культурами.

Залучення до культури в процесі освіти відбувається через пізнання і освоєння світової культури. Молоді люди, які знайомляться та осягають духовні цінності, створені різними цивілізаціями, збагачуються інтелектуально, отримують міжкультурний досвід, спрямовуючи його на пошук і організацію власного культурного буття. Так здійснюється перехід до вищих форм просвітництва, в яких культура утворює сферу вияву істинної суті людини, є одночасно спонукальним стимулом, умовою і результатом її розвитку [13]. Посилення культурологічного аспекту в системі професійної освіти і в процесі

навчання іншомовного професійного спілкування продиктовано сучасними суспільними тенденціями.

Одним із головних виявів культури є мова, яка тісно пов'язана з культурою, проростає в культуру, розвивається в ній і виражає її. В роботах Е.Бартмінського і його послідовників мова розглядається як культурний код нації, а не лише знаряддя комунікації і пізнання. Фундаментальні основи такого підходу були закладені працями В. Гумбольдта, А. Потебні та інших учених. Наприклад, В. Гумбольдт стверджував, що межі мови нації означають межі світогляду людини, належність до цієї нації. Мова не лише відображає реальність, але й інтерпретує її, створюючи особливу реальність, в якій живе людина. Мова – засіб, за допомогою якого людина прагне облаштуватися в світі [14, с. 278].

М.Хайдеггер називав мову спорудою буття. Мова розглядається як шлях, по якому ми проникаємо не лише в сучасну ментальність нації, але й в бачення стародавніх людей на світ, суспільство і самих себе. На думку М.Хайдеггера, людина лише тоді стає людиною, коли вона з дитинства засвоює мову і заодно культуру свого народу [44]. Всі тонкощі культури народу відображаються в його мові, який є специфічним, унікальним, оскільки по-різному фіксує в собі світ і людину в ньому. Величезна частка інформації надходить до людини через слово, і її успіх у суспільстві залежить від того, наскільки добре вона володіє словом, причому не стільки навіть у плані культури мовлення, скільки вміння проникнути в таємниці мови; в нашому випадку іноземної мови. Мова – багатовимірне явище, яке виникло в людському суспільстві: вона «і система і антисистема, і діяльність і продукт цієї діяльності, і дух і матерія, і об'єкт, що стихійно розвивається, і впорядковане явище, що саморегулюється, вона і вільна і вироблена і т.д.» [44, с. 25].

Співвідношення мови та культури вивчалось багатьма вченими (А. Потебня, Є. Сепір, Б. Уорф та ін.), оскільки, незважаючи на очевидний взаємозв'язок, взаємовідношення цих двох важливих для нашого дослідження понять, є складним і багатоаспектним. Опрацювавши літературу з даного питання, ми виявили, що на сьогоднішній день у розв'язанні проблеми співвідношення мови і культури намітилось кілька підходів. Перший розроблявся, в основному, вітчизняними філософами: С. Астановським, Г. Брутяном, Є. Кукушкіним, Е. Маркаряном. Суть цього підходу полягає в наступному: взаємозв'язок мови і культури є одновимірним рухом; оскільки мова відображає дійсність, а культура є невід'ємним компонентом цієї дійсності, з якою зіштовхується людина, то і мова – просте відображення культури [15]. Змінюється дійсність, змінюються і культурно-національні стереотипи, змінюється і сама мова. Таким чином, вплив культури на мову очевидний (саме він вивчається в першому підході).

Сутність другого підходу до проблеми співвідношення мови та культури складає питання про зворотний вплив мови на культуру. Так, В. Гумбольдт, А. Потебня розуміли мову як духовну силу. Мова є таким оточуючим середовищем, поза яким і без участі якого ми не можемо жити. В. Гумбольдт

вважав, що мова – це «світ, який пролягає між світом зовнішніх явищ і внутрішнім світом людини» [14, с. 97]. Отже, будучи середовищем нашого проживання, мова не існує поза нас як об'єктивна даність, вона знаходиться в нас самих, в нашій свідомості, пам'яті; вона змінює свої обриси з кожним рухом думки, з кожною новою соціально-культурною роллю.

У межах другого підходу цю проблему досліджували Е.Сепір і Б.Уорф, різні школи «неогумбольдтинців», які розробили так звану гіпотезу лінгвістичної відносності. В основі цієї гіпотези знаходиться переконання, в тому, що люди бачать світ по-різному – крізь призму своєї рідної мови. Для її прихильників світ існує настільки, настільки він відображається в мові. Але, якщо мова відображає дійсність, притаманним лише їй способом, то, відповідно, мови різняться своїми «мовними картинками світу» [15]. В гіпотезі Сепіра-Уорфа, яка видалась нам справедливою, виділяються основні положення: 1) мова зумовлює спосіб мислення того народу, який нею розмовляє; 2) спосіб пізнання реального світу залежить від того, якими мовами мислять суб'єкти, що пізнають.

Суть третього підходу щодо проблеми взаємозв'язку мови і культури, відображена у працях Н. Жинкіна, полягає в тому, що мова – складова частина культури і її знаряддя, це дійсність нашого духу, образ культури; вона висловлює в оголеному вигляді специфічні риси національної ментальності. Мова є механізмом, який відкриває перед людиною галузь пізнання [15].

Таким чином, мова є одночасно і продуктом культури, і її важливою складовою, і умовою існування. Більше того, мова – специфічний спосіб існування культури, фактор формування культурних кодів (К. Леві-Стросс).

Мова – могутнє суспільне знаряддя, яке формує людський потік в етнос, утворює націю через збереження і передачу культури, традицій, суспільної самосвідомості даного мовленнєвого колективу (Ю. Бромлей, М. Мід, Е.Сепір, Б.Уорф та ін.). Ось чому М.Хайдеггер, Г.-Г.Гадамер, В.Гумбольдт розглядають мову як суб'єкт мовлення, а також істотну властивість людського буття, яка характеризує комунікативну компетентність особистості. Таким чином, культура, смисл, спілкування утворюють триєдність, в основі якої лежить розуміння. Очевидно, що існуванню і розвитку суспільства сприяє зростання специфічної людської потреби в спілкуванні. Саме ця потреба – комунікативна, можливо, і є основою появи феноменів культури [15]. Окремо варто розглянути місце і роль іноземної мови в загальному культурологічному процесі.

Іноземна мова, так само як і рідна, виконує такі функції: слугує засобом пізнання, є оберегом національної культури, є засобом спілкування і вираження ставлення до світу, інструментом розвитку і виховання. Проте є і відмінності: іноземна мова слугує засобом не лише міжособистісного, але й міжнаціонального, міждержавного спілкування; за допомогою іноземної мови можна пізнати те, що пізнати рідною мовою адекватно і своєчасно неможливо; як оберіг іншої культури іноземна мова здійснює неоціненну послугу рідній мові і культурі, оскільки розкриває інший світ; як інструмент виховання в

певному відношенні взагалі є незамінною: без неї неможливо настільки ж ефективно виховати повагу до інших народів.

Іноземна мова може бути як загальноосвітнім, так і професійним предметом. Студенти вивчають іноземну мову паралельно з дисциплінами соціально-гуманітарного циклу, що істотно покращує якість професійної підготовки майбутніх фахівців. Інформаційний аспект та комунікативно-пізнавальна цінність мовного матеріалу розширюють межі пізнавального інтересу студентської молоді. Поринаючи в ситуації професійного спілкування, вони не просто оволодівають знаннями з дисципліни «іноземна мова», але й засвоюють досвід виробничої діяльності, який постійно трансформується. Коли студенти розуміють, що заняття з іноземної мови сприяють їхній кращій обізнаності щодо обраної професії, то вивчення цієї дисципліни набуває особистісного сенсу та стає основою формування професійних якостей.

Освіченість конкурентоздатного фахівця базується не лише на різнобічних знаннях, але й на вмінні отримувати та опрацьовувати нову інформацію відповідно до академічних потреб. Тому сучасні вимоги до майбутніх професіоналів – це вимоги до компетентної особистості з іншомовною підготовкою та розвинутим самостійним мисленням. Сучасний фахівець у процесі професійної підготовки набуває здатності застосовувати зарубіжний досвід у професійній діяльності. Цьому сприяє опанування певним лексичним і граматичним мінімумом, уміння вести діалог іноземною мовою, користуватися правилами мовленнєвого етикету, читати літературу зі спеціальності, без словника перекладати тексти, складати анотації, реферати та ділові листи.

Отже, можна стверджувати, що якісна професійна іншомовна підготовка гарантує майбутнім фахівцям можливість оволодівати засобами вираження професійних потреб іноземною мовою, розширювати обізнаність і професійну компетентність, забезпечувати різноманітну соціокультурну та професійну взаємодію, надає шанс конкурувати на світовому ринку праці й послуг.

Варто відмітити, що іноземна мова як загальноосвітній предмет має певні особливості. Вивчаючи іноземну мову, студенти не лише засвоюють певний лексичний і граматичний матеріал, але й набувають навичок й умінь говоріння, читання, письма, аудіювання, без яких неможливо використовувати іноземну мову як засіб спілкування. На думку О. Миролубова, на заняттях з іноземної мови формуються іншомовні мовленнєві механізми. В говорінні та письмі, читанні та аудіюванні розвиваються мовленнєвий автоматизм, навички та вміння, а також механізми випереджаючого відображення висловлювань, оперативної пам'яті, слухового та зорового сприйняття мовлення, смислового структурування висловлювань [30].

Іноземна мова впливає на зміст і формування концептуальних основ багатьох спеціальних дисциплін, оскільки думка завжди відображається в мові. За допомогою іноземної мови відбувається уточнення термінологічних і концептуальних диференціювань і змісту професійно-релевантних дисциплін,

що сприяє розвитку професійного інтелекту, навичок спілкування фахівців у професійній галузі [35].

Аналіз науково-методичної літератури показує, що проблема професійно спрямованого навчання в дидактиці та лінгвістиці має давні традиції (Я. Коменський [23], І. Песталоцці [34], Д. Локк [27], К. Ушинський [40] та ін.).

У психології ця проблема розглядається з точки зору особливостей психологічного становлення і формування особистості фахівця, психології навчання, засвоєння знань (І. Бех [5], Л. Виготський [12], О. Леонтьєв [25; 26], С. Рубінштейн [36] та ін.)

У педагогіці проблема професійного компоненту навчання вивчається з позицій створення професіограми фахівця ЗВО, моделі педагогічної системи (Ю. Бабанський [1], В. Безпалько [4], І. Козловська [16] та ін.).

Професійна спрямованість навчання дає змогу забезпечити орієнтацію кожного компоненту на успішне формування особистості майбутнього фахівця, його знань, умінь, творчого мислення, на розвиток професійних здібностей. Професійна спрямованість – це одна з важливих характеристик курсу іноземної мови як навчальної дисципліни, що покликана разом з іншими науками формувати професійну освіту студента.

Комунікативно-мовна компетентність фахівця полягає в тому, що іноземна мова є, з одного боку, метою і предметом оволодіння студентами, а з іншого – засобом організації процесу навчання і спілкування викладача зі студентами. Це вимагає від викладача не лише високого рівня практичного та теоретичного оволодіння іноземною мовою, але й оволодіння нею на варіативно-адаптивному рівні залежно від існуючої педагогічної ситуації: змісту інформації, що передається, рівня іншомовної підготовки студентів, методів і прийомів навчання тощо.

Вивчення іноземної мови сприяє розвитку пізнавальних функцій, а саме: тренується мнемотехніка, тобто різні прийоми запам'ятовування – вільні і довільні, механічні і логічні, безпосередні й опосередковані (за допомогою опорних сигналів); розвиваються інтелектуальні функції аналізу та синтезу; на матеріалі мовних явищ студенти оволодівають прийомами аналітичного розподілу цілої граматичної конструкції на частини, синтетичної інтеграції частин у ціле. В процесі іншомовної підготовки активізуються такі психічні процеси як увага, пам'ять, мислення, мовлення, уява, розвиваються пов'язані з ними здібності (комунікативні, організаторські), на основі яких формуються професійні якості.

Дослідження науковців [7; 33] підтверджують, що іншомовна освіта уніфікує і лінгвістичні здібності студентів: вербальний інтелект, мовну рефлексію, аналітичні когнітивні здібності, мовну інтуїцію.

Розвиток міжнародних контактів в Україні зумовив необхідність заснування неперервної професійно спрямованої іншомовної підготовки фахівців, здатних здійснювати міжнаціональну комунікацію для реалізації ділових відносин у професійних галузях діяльності та розробляти нові технології у процесі співпраці з іноземними партнерами. В зв'язку з цим

змінився соціальний контекст вивчення іноземних мов, виникла потреба перегляду змісту та завдань неперервної професійно спрямованої іншомовної підготовки фахівців, що є актуальною і досить суперечливою проблемою. Складність її полягає в тому, що вона передбачає розв'язання важливих методичних питань, а саме: визначення співвідношення в цьому процесі об'єктивних і суб'єктивних факторів, що утруднюють засвоєння іноземної мови, компенсацію відсутності іншомовного середовища різними методами та прийомами навчання, розширення комунікативних можливостей і т. ін.

Однією з ефективних умов професійного становлення майбутніх фахівців є застосування активних методів навчання, які додають до формування стійкого пізнавального інтересу, інтелектуальної активності, творчої самостійності. Методом активного навчання є сукупність пов'язаних і взаємодіючих способів організації навчальної роботи, котрі забезпечують досягнення вищого рівня навчально-пізнавальної діяльності у порівнянні із традиційними способами. Серед активних методів навчання ми виокремили неімітаційні й імітаційні методи, які виявились найбільш ефективними в процесі професійного становлення фахівців. До неімітаційних методів навчання належать: лекції (оглядові, проблемні, настановчі); круглі столи; конференції; тематичні дискусії; колоквиуми; олімпіади і т. ін. Імітаційні методи характеризуються імітацією майбутньої професійної діяльності. Їх поділяють на неігрові й ігрові. Імітаційні неігрові заняття характеризуються аналізом і розв'язанням конкретних ситуацій, імітаційними вправами, індивідуальними тренажерами. Імітаційні ігрові методи передбачають розподіл ролей і розігрування ситуацій, ігрове проектування, «мозкову атаку», ділові ігри.

З кінця 80-х років минулого століття інтеграційний підхід стає ключовим у розв'язанні проблеми підвищення ефективності та якості формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців. На думку вчених [11; 32], інтеграція становить процес формування цілісності з великої кількості розрізнених однорідних і неоднорідних компонентів. Поняття «інтеграційність» характеризує стан цілісної освіти.

Загальнонауковий рівень інтеграції в освіті забезпечує новий підхід до визначення структури професійної освіти, коли нове знання синтезується із сформованих цілісних систем знань. Такими системами у нашому випадку є системи загальної й професійної освіти. Ключовими, цілісними характеристиками цих систем освіти є складні багатоаспектні категорії, на функціонування котрих впливає багато факторів: соціальні, економічні, професійні, термінологічні, логіко-пізнавальні, лінгвістично-семантичні, педагогічні, фізіологічні, науково-технічні.

Питання впливу інтеграції на навчальний процес широко висвітлено в педагогічних дослідженнях І. Бех [6], І. Козловської [22], В. Радкіної [35] та ін. Науковці розкривають об'єктивні закономірності та передумови, які визначають інтеграційні процеси, механізми взаємодії навчальних дисциплін, види й принципи інтеграції.

Окремим компонентом ширшого поняття «інтеграція» вважається міжпредметна взаємодія. Міжпредметні зв'язки виділяють у самостійний дидактичний принцип, на основі якого можливо побудувати міжпредметну дидактичну систему [34; 37]. Інтеграційний підхід, принципи його практичної реалізації не виключають жодного предмета з цілісної системи професійної підготовки сучасного фахівця. Кожна академічна дисципліна органічно вписується в загальну систему міждисциплінарної взаємодії, яка підпорядкована принципу професійності навчання. Так, уже на першому курсі студенти вивчають «Вступ до спеціальності», основними завданнями якого є розкриття ролі фахівця певної галузі; ознайомлення студентів із професійними вимогами, кваліфікаційною характеристикою, яка включає поняття «професійність» і «компетентність»; спонукання до особистісно-професійного самовдосконалення; розвиток комунікативної компетентності.

Маючи багато спільного з іншими дисциплінами, іноземна мова наділена великою інтеграційною здатністю і, відповідно, легко інтегрується з ними на основі міжпредметної взаємодії. Таке взаємопроникнення є природнім, оскільки відображає цілісний процес професійного становлення майбутнього фахівця, показником якого буде рівень сформованості іншомовної компетентності.

Вивчення іноземної мови студенти розпочинають у загальноосвітній школі. Але зі вступом до ЗВО розпочинається професійно спрямоване навчання, основою якого є попередньо досягнутий рівень знань, умінь і навичок.

Однак студентам важко встановлювати міжпредметні зв'язки та бачити їх доцільність у загальному процесі фахового становлення.

На третьому курсі починається вивчення спеціальних дисциплін, й інтерес до навчання у студентів посилюється, що позитивно впливає на успішність. Але саме тут дається взнаки нестача знань, які вони не отримали із загальноосвітніх дисциплін. Ці дисципліни вивчаються тоді, коли студенти ще не обізнані зі своєю спеціальністю і, природно, що без допомоги викладача не здатні встановити зв'язок між майбутньою професійною діяльністю і загальноосвітніми дисциплінами. А тому міждисциплінарні зв'язки мають бути невід'ємною умовою успішної фахової підготовки. Наскільки покращиться рівень кваліфікації спеціалістів, якщо навчити студентів з першого року здобувати професійні знання з будь-якої дисципліни загальноосвітнього циклу, вказавши їм на зв'язок зі спеціальними дисциплінами, самостійно встановлювати такі зв'язки як сполучні ланки у системі спеціальних знань, застосовуючи згодом на виробництві.

Міжпредметні зв'язки впливають на весь навчальний процес, сприяють розвитку пізнавальних здібностей і пізнавальної активності студентів. Визначають такі види міжпредметних зв'язків:

- за змістом навчальних дисциплін;
- за вміннями, що формуються;
- за методами навчання [37].

Основне значення міжпредметних зв'язків полягає в тому, що вони дають можливість «зв'язати» в єдину систему всі знання, які студенти отримують на різних заняттях і здобути нові знання через встановлення цих зв'язків.

Одним із аспектів організації професійної спрямованості у викладанні загальноосвітніх дисциплін є профілювання. Профілювання загальноосвітніх дисциплін є процесом встановлення двостороннього, постійного (систематичного), специфічного зв'язку між загальноосвітніми і спеціальними дисциплінами, метою якого є формування висококваліфікованих фахівців.

Форми навчальної роботи, які сприятимуть профілюванню загальноосвітніх дисциплін, можна поділити на дві групи. Перша група, умовно названа «Викладач», містить такі види навчальної роботи:

- розгляд діючих програм і усунення можливого дублювання тем;
- запрошення на засідання кафедри відомих вчених, які знайомлять викладачів загальноосвітніх наук з головними напрямками в розвитку основних наук з профілю начального закладу;
- відвідування викладачами загальноосвітніх дисциплін практичних занять і лекцій викладачів спеціальних кафедр;
- організація семінарів для вивчення спеціальних дисциплін в тій мірі, в якій це є необхідним для профілювання викладання;
- читання спецкурсів з актуальних проблем загальноосвітніх наук, урахуваючи профіль закладу, факультету;
- підготовка і видання профілюючих навчальних посібників;
- складання тематики рефератів, семінарських занять, списку рекомендованої літератури з урахуванням профілю ЗВО [39].

Друга група навчальних форм роботи з профілювання, умовно названа «Студент», полягає у тому, що студенти повинні:

- у курсових роботах і доповідях із загальноосвітніх дисциплін відображати профіль вузу;
- у курсових роботах зі спеціальності по можливості використовувати знання, отримані на заняттях із загальноосвітніх дисциплін, самостійно користуватись методологією, аналізуючи всі явища, з якими зустрінуться майбутні фахівці [39].

У цьому разі перспективно оцінюється контент-навчання. Ця технологія означає одночасне викладання іноземної мови і будь-якого іншого предмета, і становить інтеграцію цілей вивчення предметів зі спеціальності та цілей викладання мови. Вдалу характеристику та визначення контент-навчання представили Д. Брінтон і Д. Оллер [45; 46]. Вони зазначали, що «акцент на засвоєння лінгвістичної форми значною мірою підпорядкований акценту на здобуття інформації за допомогою іншої мови» [46, с. 137].

Програма викладання мови, розроблена з урахуванням академічних інтересів і потреб студентів, долає бар'єр між вивченням іноземної мови та інших профілюючих академічних предметів. Основний акцент в процесі мовної підготовки переноситься на отримання інформації за допомогою іноземної мови при одночасному формуванні навичок, необхідних для оволодіння мовою

в академічних цілях. Пізнавальні зусилля студентів концентруються на здобуванні інформації і засвоєнні змісту. Засвоєння ж лінгвістичної форми значною мірою підпорядковується цьому процесу. При цьому форма та послідовність презентації мовного матеріалу диктується предметним змістом, який має практичне застосування у професійній діяльності.

Ефективність іншомовної підготовки студентів ЗВО залежить від емоційного настрою, внутрішньої зацікавленості займатися улюбленою справою, перспективи успішного працевлаштування. Активному оволодінню іноземною мовою сприяє також організація країнознавчих гуртків, літературно-мовних вечорів, зустрічі з носіями мови, що мають неформальний характер. Адже студенти в умовах реального невимушеного спілкування швидше усвідомлюють необхідність оволодіння фаховими знаннями, уміннями, бачать свої недоліки та оцінюють власні досягнення. Таким чином, якість іншомовної компетентності засвідчує рівень професійної придатності майбутніх фахівців.

Одним із дійових засобів підсилення комунікативної спрямованості навчального процесу є створення навчальних ситуацій, близьких до природних. Основна мета такої організації навчання – розвиток уяви, самостійної творчої діяльності, мотивації учіння. На завершальному етапі роботи ефективними є заняття у формі «круглого столу». В процесі таких занять організуються бесіди з тем чи проблем, що близькі інтересам студентів, створюються умови для реального спілкування іноземною мовою. Бесіди можуть містити підготовлені та непідготовлені повідомлення студентів, діалог-розпитування, діалог-обмін думками, дискусію. Студенти навчаються активно обговорювати почуте: ставити питання для уточнення інформації, яка їх цікавить, висловлювати свою думку з приводу предмета розмови, визначати власну позицію, аргументувати її.

Отже, узагальнюючи все вищевикладене щодо навчання іншомовного професійного спілкування, можна констатувати, що філософія розглядає спілкування з методологічних позицій, визначаючи його місце в бутті і свідомості людей. Аналіз визначень поняття «спілкування» дає змогу зробити висновок про те, що в науці виокремлено комунікативну (прийом і передача інформації), інтерактивну (організація взаємодії між тими, хто спілкується), і перцептивну (сприймання партнерами один одного і досягнення на цій підставі взаєморозуміння) сфери спілкування, що мають бути рівноцінно представлені у процесі фахової підготовки майбутніх спеціалістів.

Вивчивши підходи щодо проблеми взаємозв'язку культури і мови, ми можемо констатувати, що мова є одночасно і продуктом культури, і її важливою складовою, і умовою існування і основною складовою професійного іншомовного спілкування, без якого неможливе професійне становлення майбутніх фахівців будь-якого фаху.

З огляду на теоретичний аналіз наукових джерел, фахова підготовка передбачає інтеграційне зближення теорії та практики майбутньої професійної діяльності фахівців, у результаті чого ставлення студентів до власної освіти стає ініціативнішим і відповідальнішим, відбувається особистісне й професійне

становлення, розвиваються здібності, набуваються спеціальні та загальні знання, уміння, навички, змінюється система ціннісних орієнтацій. Успішне опанування дисциплінами інтегрованого курсу стимулює процес самовдосконалення, забезпечує професійне зростання.

Належним чином організовані навчальні заняття, в процесі яких реалізується ідея професійно спрямованого навчання й здійснюється опанування іншомовним професійним спілкуванням, сприяють підвищенню професійного рівня майбутніх фахівців, розширюють можливості іншомовної комунікації, створюють надійну, гармонійну, природну основу для модернізації фахової підготовки у вищих закладах освіти.

Список використаних джерел

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методологические основы. Москва : Просвещение. 1982. 208 с.
2. Бахтин М.М. К философии поступка. Собр. соч. : в 7 т. Т. 1. Москва : Русские словари. 2003. С. 7–68.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. Москва : Искусство. 1979. 424с.
4. Беспалько В.П. Программированное обучение (Дидактические основы). Москва : «Высшая школа». 1970. 254 с.
5. Бех І.Д. Виховання особистості. / у 2 кн. Київ : Либідь. 2003. Кн. 1-2.
6. Бех І. Інтеграція як освітня перспектива. *Початкова школа*. 2002. № 5. С. 5-6.
7. Биконя О.П. Психолого-педагогічні передумови навчання ділових переговорів англійською мовою. *Вісник КДЛУ. Серія «Педагогіка та психологія»*. Київ : вид. центр КДЛУ. 2004. Вип. 7. С.17–26.
8. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человек человеком. Москва : Изд-во Моск. ун-та. 1982. 200с.
9. Бодалев А.А., Ковалев Г.А. Вклад Б.Г. Ананьева в разработку психологических проблем общения. *Психологические исследования общения*. Москва : Наука, 1985. 344 с.
10. Бубер М. Я и Ты / пер. с нем. Ю.С. Терентьева., Н. Файгольда, послесл. П.С.Гуревича. Москва : Высшая школа, 1993. 175 с.
11. Вища освіта України : навч. посіб. / ред. В.Г. Кремень, С.М.Ніколаєнко. Київ : Знання. 2005. 327 с.
12. Выготский Л.С. Собрание сочинений / т. 3. Москва : Педагогика, 1985. 386 с.
13. Гриценко Т.Б., Гриценко С.П., Кондратюк А.Ю. Культурологія : навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2007. 392 с.
14. Гумбольдт В. О различии строения человеческого языка и его влияние на духовное развитие человечества / электронная версия по: Вильгельм фон Гумбольдт «Избранные труды по языкознанию». Москва, 1984. С. 37-297.
15. Дорда С.В. Лінгвокультурологія як самостійний напрям лінгвістичних досліджень. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету*

ім. Л. Українки. Серія «Філологічні науки». Мовознавство. № 3 (352). Луцьк, 2017. С. 411–417.

16. Інноваційні методики навчання у професійно-технічній освіті : монографія / за ред. І. Козловської. Львів : Сполом, 2006. 172 с.

17. Каган М.С. Мир общения : Проблема межсубъектных отношений. Москва : Политиздат, 1988. 319 с.

18. Каган М.С. Философия культуры. Санкт-Петербург : ТОО ТК «Пертополис», 1996. 416 с.

19. Кан-Калик В.А. Грамматика общения. Москва, 1995. 108 с.

20. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. Москва : Педагогика, 1982. 704с.

21. Карпенко І. В. Філософування в просторі людського спілкування. *Філософія спілкування: філософія, психологія, соціальна комунікація*. 2009. № 2. С. 78-83.

22. Козловська І.М. Аспекти дидактичної інтеграції : курс лекцій. Лекція 1,2. Львів : НМЦ КПО, 1999. 48 с.

23. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения в 2 томах. Москва : Педагогика, 1982. 1232 с.

24. Крижановская Ю.С., Третьяков В.П. Грамматика общения. 2-е изд. Москва : Смысл, Академический проект, 1999. 279 с.

25. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. Москва : Наука, 1969. 307 с.

26. Леонтьев А.А. Психология общения. Москва, 1997. 219 с.

27. Локк Дж. Избранные сочинения (в 3-х томах). т. 3. Москва. 1988. 670 с.

28. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва : Просвещение, 1984. 344 с.

29. Ломов. Б.Ф. Проблемы общения в психологии. Москва, 1984. 444 с.

30. Миролюбов А.А. Содержание обучения иностранному языку. *Логика обучения иностранным языкам в средней школе*. Москва, 1982. 120 с.

31. Моїсеєва Н. Гуманістичний сенс філософії спілкування та її реалізації в комунікаційній практиці. *Вісник книжкової палати*. 2014. № 2. С.38-40.

32. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта як світова тенденція. *Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз*. Київ : Вибір. 2002. 146-168 с.

33. Ніколаєва С.Ю., Шерстюк О.М. Сучасні підходи до викладання іноземних мов. *Іноземні мови*. 2001. С. 50-57.

34. Петрук В.А. Використання міжпредметних зв'язків при навчанні вищої математики майбутніх менеджерів. *НОК «Нові технології підготовки спеціалістів з вищою технічною освітою за триступеневою системою «бакалавр-інженер-магістр»*. Вінниця. 1995. С. 23-24.

34. Песталотци Избранные педагогические сочинения / ред. М.Ф. Шабаевой. т. 1-3. Москва, 1961.

35. Радкіна В.Ф. Інтегративний підхід як принцип організації професійної підготовки майбутніх учителів. *Вісник Житомирського державного ун-ту ім. І. Франка* (21). 2005. С. 61-64.
36. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : изд-во «Питер», 2000. 720 с.
37. Савченко О.Я. Міжпредметні зв'язки як ресурс реалізації компетентнісного підходу на уроках літературного читання. *Український педагогічний журнал*. 2017. № 2. С. 48-56.
38. Семиченко В. Психологія педагогічної діяльності. Київ, 2005. 250 с.
39. Стрельніков В. Ю., І. Г. Брітченко Сучасні технології навчання у вищій школі : модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МПК ПУЕТ. Полтава : ПУЕТ, 2013. 309 с.
40. Ушинский К.Д. Соч., т. 10. Москва : АПН РСФСР, 516 с.
41. Філоненко М. М. Психологія спілкування : підручник. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 224 с.
42. Філософські аспекти спілкування та його психології: навчально-методичний посіб. / С. А. Заветний, О. С. Пономарьов, С. М. Пазинич, Н. І. Моїсєєва. Харків : ХНТУСГ ім. Петра Василенка, 2008. 41 с.
43. Філософські проблеми людського спілкування і трансформація суспільства: метод. матеріали. Вип. 2 / уклад.: Н. І. Моїсєєва та ін. Харків : ХНТУСГ ім. Петра Василенка, 2007. 76 с.
44. Хайдеггер М. Час і буття. Розмова на дорозі. Москва : Вища школа, 1991. С. 81-86.
45. Brinton D.M., Snow M.A., Wesche M.B. Second Language Instruction. Boston. Mass : Heile and Heile Publishers, 1989.
46. Oller J.W. and Oller J.Jr. An Integrated Pragmatic Curriculum: a Spanish Program. *Methods That Work. Ideas for Literacy and Language Teachers*. Boston, Mass. : Heile and Heile Publishers, 1993.

Теклюк Г.П.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

На сучасному етапі розвитку суспільства зростають вимоги до майбутніх спеціалістів, зокрема майбутніх учителів, які включають не лише високий рівень знань і вмінь за фахом, але також володіння іноземною мовою щонайменше на рівні B2. Фахівці повинні вміти опановувати нову інформацію через іноземні джерела, тому володіння іноземними мовами сприяє реалізації таких напрямків професійної діяльності, як ознайомлення з новітніми методиками викладання і науковими підходами й тенденціями, різними поглядами на історичні події і їх оцінкою та тлумаченням, новими підходами до дослідження історії, інноваціями в галузі освіти і науки; встановлення контактів з іноземними колегами, навчальними установами та закладами; підвищення рівня професійної компетенції майбутніх учителів тощо.

Знання іноземних мов стало потребою сучасного суспільства. В умовах розширення міжнародних контактів формуванню всебічно розвиненої, соціально активної особистості майбутнього вчителя, здатного до навчання впродовж усього життя, сприяють гуманізація освіти та практичне володіння іноземними мовами. На шляху вдосконалення педагогічного процесу створюються умови для формування творчої, активної, самостійної, компетентної особистості майбутніх учителів з високим рівнем знань, умінь і навичок. Вільне володіння майбутніми вчителями іноземною мовою забезпечує можливості для створення ділових, професійних і культурних контактів, залучає їх до здобутків світової культури та загальнолюдських цінностей. У сучасному суспільстві студенти мають можливість спілкуватися з представниками різних культур, тому соціальне замовлення зумовлює формування комунікативної компетенції як однієї з головних цілей навчання іноземних мов у всіх типах навчальних закладів.

Переосмислення мети вивчення іноземної мови за наявності мережі Інтернет і новітніх технологій вимагає зміни акцентів і в підготовці майбутніх учителів. Перед вищими педагогічними закладами постає проблема перебудови відповідності теорії та практики комунікативного навчання потребам сучасного суспільства, що і зумовлює актуальність нашого дослідження.

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що дослідженням поняття іноземної комунікативної компетенції займалися зарубіжні та вітчизняні науковці. Л. Виготський, М. Каган, О. Леонт'єв, О. Мудрик, М. Ночевник та ін. вважають спілкування різновидом людської діяльності поряд з трудовою, правовою, пізнавальною та ін.

Крім того, питання теорії й практики викладання іноземних мов у немовних вузах були викладені в роботах Л. Ананьєвої, І. Драгомирецького, Ю. Друзя, Л. Манякіної, Л. Паламар, О. Палій, В. Топалової, О. Федорової, О. Штепи та ін., вони розглядалися багатьма психологами й педагогами (Б. Анан'єв, Г. Андреева, О. Бодальов, А. Леонт'єв, Б. Ломов, А. Мудрик,

В. Кан-Калик та ін.). Не зважаючи на теоретичну й практичну значущість уже існуючих досліджень, проблема формування комунікативної компетентності майбутніх учителів поки що залишається недостатньо дослідженою. Існує невідповідність між потребою суспільства у фахівцях із високим рівнем іншомовної комунікативної компетентності й недостатньою розробленістю теоретико-методологічних засад її формування в практиці факультетів немовної спеціалізації.

Навчання іноземної мови на немовних спеціальностях ЗВО має цілий ряд особливостей і потребує врахування багатьох аспектів. Майбутні учителі часто не розуміють сенсу в оволодінні іноземною мовою на відміну від фахових дисциплін і мають низьку мотивацію до вивчення іноземної мови, тому пошук нових ефективних способів навчання майбутніх учителів іноземної мови є метою, яка може бути досягнута шляхом розроблення та впровадження інноваційних технологій навчання.

Оволодіння іноземною мовою у ЗВО розглядається як надбання комунікативної компетенції на базі сформованої лінгвістичної компетенції. Особливості формування іншомовної комунікативної компетенції передбачають здатність слухати, розуміти, розмовляти і передавати інформацію іноземною мовою.

Комунікативна діяльність, як і інші види діяльності, для її ефективного здійснення потребує наявності певних умінь, тобто таких комунікативних здатностей, як уміння обирати найбільш доцільний стиль спілкування з співрозмовником у тій чи іншій конкретній ситуації; вміння попереджувати і розв'язувати міжособистісні конфлікти, обирати оптимальну стратегію поведінки в конфліктній ситуації; вміння визначати соціально-психологічну дистанцію в спілкуванні, забезпечувати необхідний рівень персоналізованості та статусної регламентованості спілкування; здатність впливати на співрозмовників, виявляти наполегливість та впевненість у собі, поєднувати вимогливість до інших з наданням можливості для прояву ініціативи співрозмовником; вміння знаходити емоційний контакт, налагоджувати взаємну симпатію і довіру, проявляти вихованість, доброзичливість і тактовність у спілкуванні [9].

Л. Виготський і його послідовники вважають, що найістотнішими складниками діяльності є такі: мотив як причина діяльності, мета як процес усвідомлення кінцевого результату діяльності, дія – виконання чого-небудь з конкретною метою та спосіб здійснення дії [7, с. 91-120].

На початковій стадії передбачається формування у майбутніх учителів загальногуманітарної комунікації (знання про характерні риси народів-носіїв певної мови; типові ознаки націй і національні інтереси; специфічні реалії, що супроводжують щоденні ситуації спілкування; табу тощо).

На наступних етапах навчання специфіка міжособистісної комунікації доповнюється соціокультурною, професійною й діловою комунікацією, знання якої має особливе значення для майбутніх учителів (адже існують розбіжності в традиціях, нормах ділового спілкування тощо).

Відомо, що будь-який акт комунікації складається з таких компонентів: партнер, інтенція, мотивація, ситуація, діяльність, коди, тема, тезаурус, текст і під час навчання комунікації з представниками певних національних культур необхідно їх врахувати.

Комунікативна компетенція є метою і результатом навчання іноземній мові майбутніх учителів, які досягаються лише при наявності сформованої лінгвістичної компетенції та високої вмотивованості студентів. Формування у студентів немовних спеціальностей ВНЗ здатності й уміння мислити і спілкуватися іноземною мовою означає не лише послідовну заміну елементів рідної мови елементами іноземної. Спілкування і мислення іноземною мовою передбачає складну перебудову всієї структури формування думки та процесу спілкування, які склалися рідною мовою, а значить, набуття здатності до перелаштування мислення з однієї мови на іншу. Мислення іноземною мовою, досягнення якого вважається однією з цілей навчання, є безпосереднім залученням внутрішнього мовлення в механізм іноземного мовлення, умовами досягнення якого є такі чинники, як лексичний запас, знання граматичних правил, сприйняття і розуміння іноземної мови на слух та здатність до спілкування, не зважаючи на недостатній рівень іншомовних знань.

За мінімальної кількості годин, відведених на вивчення іноземної мови на немовних спеціальностях ВНЗ, аудиторні заняття присвячуються, в основному, вивченню відібраного граматичного та лексичного матеріалу, тобто формуванню у студентів перш за все лінгвістичної компетенції, а також навчання професійного читання з фаху. Надзвичайно важливо, але дуже важко розвинути достатню мовленнєву комунікативну іншомовну компетенцію студентів на немовних спеціальностях ВНЗ, тим більше, що рівень володіння мовним матеріалом студентів-першокурсників, як показують вхідні тести, переважно на рівні А1-А2.

При цьому під час занять з іноземної мови студенти можуть підсвідомо емоційно регресувати в період раннього дитинства, коли людина починала вивчати мову, що супроводжувалось більш-менш часто почуттям безпорадності і тривоги як реакція на стрес. В залежності від індивідуального досвіду в ранньому дитячому віці, особистість в подальшому житті при необхідності освоювати нові знання і навички буде переживати схожі емоційні реакції. Якщо ранній досвід освоєння мови був у значній мірі пов'язаний із негативними емоційними переживаннями, то це може викликати труднощі і навіть психологічний опір під час вивчення матеріалу чи виконання завдань іноземною мовою [11, с. 195]. Тому може бути ефективним створення позитивного емоційного фону на заняттях із іноземної мови [3, с. 185]. Це може бути досягнуто за рахунок використання цікавих та ігрових форм навчання, доброзичливого ставлення до студентів, психологічної підтримки, підбору актуальних матеріалів для віку і інтересів студентів.

Підсумковим критерієм опанування іноземної мови є вільне володіння усним і письмовим мовленням. І.В. Коваль наголошує, усвідомлення недостатності своїх знань для висловлення думки й очікування негативної

оцінки з боку слухачів породжує специфічну тривогу, що є своєрідним великим іспитом на стійкість самооцінки, тому що ця тривога може знівечити рівень домагань, знизити впевненість у собі і, як наслідок, дезорганізувати діяльність: чим вища тривога, тим більше порушується діяльність, чим більш дезорганізована діяльність, тим вищою стає тривожність а, отже, як підкреслює авторка, у багатьох суб'єктів навчання виникає своєрідний «внутрішній опір мові» [9]. Водночас перед викладачем постає проблема пошуку методів і прийомів зняття й зменшення дії «мовних бар'єрів», створення психологічного комфорту під час процесу навчання та оволодіння іноземною мовою. Одним з варіантів досягнення цієї мети є застосування комунікативних ігор, за допомогою яких можна формувати основні синтаксичні моделі висловлювання, вміння поставити і дати відповідь на запитання, висловити свою власну думку, сформулювати власне комунікативну інтенцію (наказати, запропонувати, аргументувати, заперечити, погодитися та ін.).

З психологічної сторони застосування ігор на заняттях з іноземної мови для майбутніх учителів є ефективним засобом привертання, зосередження та утримання уваги, тому що ігри знімають психологічний бар'єр страху перед спілкуванням, дають можливість використовувати мову в уявних життєвих ситуаціях та забезпечують ефективне поєднання мотивації студентів і можливості для розмовної практики.

Критерії відбору ігор, які підвищують мотивацію до оволодіння іноземною мовою студентів та сприяють їх мовленнєвому розвитку є наступні: новизна; динамічність, тому що уповільнена гра погіршує гостроту реакції; відповідність професійним потребам майбутніх учителів ; комунікативна спрямованість; наявність елементу змагання.

Дослідники Г. Бородіна та А. Спевак вказують на такі результати застосування ігор, як зміна певних психологічних характеристик для покращення лінгвістичних і комунікативних знань та вмінь студентів немовних спеціальностей ВНЗ, наприклад, подолання психологічного ба'єру; підвищення рівня мотивації за рахунок збільшення інтересу до заняття з іноземної мови; зміна у структурі звичних уроків, поступове зникнення стереотипів та шаблонів [6].

Важливим при навчанні усного іншомовного спілкування є те, що комунікативні ігри дозволяють швидко перейти від тренувальних вправ до власне комунікативної іншомовної діяльності.

Вивчення іноземної мови майбутніми учителями спрямоване на оволодіння іноземною мовою за професійним спрямуванням, що передбачає вміння поєднати загальні вміння і навички студентів з іноземної мови та їх професійними знаннями з історії й методики викладання. Доцільним навчальним автентичним матеріалом, за допомогою якого здійснюється цей перехід, виступають оригінальні тексти з періодики, наукові статті й доповіді, монографії іноземною мовою. До основних завдань, що стоять перед студентами у процесі вивчення професійно-орієнтованої літератури на іноземній мові Г. Благодарна виділяє отримання інформації, яка б доповнювала

та поглиблювала навчальний матеріал, який опановують студенти у процесі вивчення профільних дисциплін навчального плану; формування необхідних навичок щодо подальшого самостійного читання та аналізу літератури за фахом [5].

У наш час читання професійно-орієнтованих текстів на іноземній мові вимагає від студента і викладача сформованості нових навичок та більш високого рівня розвитку вмінь читати й зрозуміти прочитане, адже більш широкого поширення у методиці навчання іноземної мови на немовних спеціальностях ЗВО набуває когнітивно-комунікативний підхід, який розглядає текст як єдність комунікації та когніції. Саме це читання вимагає від студента не лише вміння читати взагалі, а читання іншомовного тексту з метою подальшого використання нової інформації з цього тексту (написання анотації, переказ в аудиторії, складання плану або цитування у науковому дослідженні, тобто зрілого читання) [10].

Зростаючі ділові та культурні зв'язки із зарубіжними країнами вимагають, щоб майбутні учителі володіли навичками ділового листування. Для цього студентів слід навчити правилам дотримання мовного етикету писемного мовлення, що передбачає використання мовленнєвих кліше і розмовних формул для висловлювання своїх комунікативних намірів та дотримання правил ввічливості. Також у майбутніх учителів потрібно формувати уявлення про культурологічні особливості ділового писемного мовлення, щоб у них не було труднощів у писемній комунікації. Крім того, викладач може надати в розпорядження студентів список розмовних формул для висловлювання типових комунікативних намірів, а навчання написання ділових листів найкраще здійснювати за зразками та схемами, давати детальні інструкції щодо написання таких листів, порівнювати офіційні і неформальний стилі у листуванні. Оскільки засвоєння іноземної мови потребує умінь реального спілкування, заняття потрібно спрямовувати на зняття напруги, розслабленість та формування комунікаційних умінь (вміння реалізувати змістове повідомлення, здійснити обмін думками навіть за умов браку мовних засобів), а також на відпрацювання правил формулювання думки в ситуації спілкування [2, с. 82].

Комплексний розвиток усіх рівнів спілкування досягається за умови організації не лише парних, а й групових комунікативних взаємодій; при цьому рекомендується організовувати і особистісно-групове спілкування, тобто виступи перед аудиторією з повідомленнями, доповідями та ін. на занятті чи на студентській міжфакультетній конференції. Доцільною є постійна зміна умов спілкування, його контексту – місця, часу, простору, кількості співрозмовників, переважаючого настрою комунікативних ситуацій та ін. [1, с. 46].

Також можливе сполучення міжособистісного й групового спілкування з предметно-практичною діяльністю та її прогнозування. Звичайно, виправдане надання своєрідної допомоги партнеру: підтримання його темпу мовлення, стимуляції його активності, створення привітної позитивної обстановки та невимушеності.

Як стверджує І. Коваль [9], успішність з іноземної мови, інших предметів та комунікативність перебувають у прямому відношенні: чим краща успішність, тим вища комунікативність, чим краща успішність з одного предмета, тим краща успішність з іншого, чим вища комунікативність, тим краща успішність. Тут виявляється ефект підсилення або самопідсилення, коли здобутки надихають на подальші здобутки, і навпаки, повторюваний неуспіх призводить зрештою до зникнення мотивації.

Видатного психолога ХХ століття Л.С. Виготський сказав: «Можна сказати, що засвоєння іноземної мови йде шляхом, прямо протилежним тому, як відбувається розвиток рідної мови. Дитина ніколи не починає засвоєння рідної мови з вивчення абетки, з читання і письма, зі свідомої побудови фрази, зі словесного визначення значення слова, з вивчення граматики, але все це зазвичай стоїть на початку засвоєння іноземної мови. Дитина засвоює рідну мову несвідомо, а іноземну мову – свідомо і цілеспрямовано. Тому можна сказати, що розвиток рідної мови відбувається знизу вгору, у той час як розвиток іноземної йде згори донизу».

Ця думка ілюструє драматичне неспівпадіння між умовами оволодіння рідною і нерідною мовами, а крім того, загострює питання : чому і як навчати при викладанні іноземної мови. Питання «чому навчати» – це проблема змісту навчання, а «як» – проблема методів, прийомів та засобів навчання. І перше, і друге є предметом окремої дисципліни – методики навчання іноземної мови. На жаль, довгі десятиліття ця дисципліна спиралася переважно на лінгвістичні дані і розроблялася переважно представниками цієї науки. І лише останніми роками у методику викладання іноземної мови проникає психологія. Дійсно, процес вивчення іноземної мови буває продуктивним лише тоді, коли викладач / викладач розуміє і враховує всі інтелектуальні, особистісні, вікові особливості студентів. «Мова – це явище лінгвістичне, але володіння мовою – явище психологічне», – зазначав Б.В. Беляєв [6].

Викликає занепокоєння тим положенням у навчанні іноземної мови, коли перекладне володіння мовою займає довгі роки, коли мова постійно підтримується перекладом з рідної на іноземну і навпаки. Таке, перекладне (або дискурсивне) володіння іноземною мовою можливе, але воно не є повноцінним. Іноземна мова виступає тут не як мова, за допомогою якої формуються і формулюються думки, а як особливий код, знаки якого треба розуміти, щоб розкодувати вислів іноземною мовою і закодувати в ньому власні думки.

Повноцінне ж володіння іноземною мовою психологічно нічим не відрізняється від володіння рідною мовою: мовець тут набуває здатності до мислення іноземною мовою, також до іншомовної інтуїції. Першою ознакою мислення іноземною мовою є відсутність необхідності перекладу на рідну. Коли ж студент нічого не розуміє без перекладу, це пояснюється не індивідуальними особливостями студента, а перекладно-граматичною методикою його навчання. Такий мовець під час сприймання розуміє не іншомовний текст, а той текст рідною мовою, який одержується при дешифровці іншомовного. Такий переклад Б.В. Беляєв називає «перекладом для

себе», у той час як справжній переклад буває «перекладом для інших», тих, хто не розуміє іноземної мови [6].

Новітній досвід вузівського викладання починає керуватися іншим, т. зв. прямим методом навчання іноземної мови. Його прихильники намагаються створити умови, за яких студенти засвоювали б мову таким же чином, як вони колись засвоювали рідну мову, тобто шляхом переважно мовленнєвої практики. Результати цього підходу незрівнянно кращі: студенти швидко формують свій лексикон, вільно і невимушено спілкуються, майже не відчують проблем у спілкуванні з носіями іноземної мови. Проте такий підхід має і свої недоліки, наприклад, швидке забування мови, як тільки з якихось причин припиняється мовна практика.

З іншого боку, у системі навчання, де практикують прямий метод, студенти все ж таки вивчають теорію рідної мови. Відтак постає питання: чому треба відмовлятися від вивчення теорії іноземної мови? Адже без навичок лінгвістичного аналізу не можна якісно оволодіти читанням і письмом, та й просто усвідомлювати факти іноземної мови.

Отже, прийняти безумовно прямий метод у чистому вигляді неможливо: він по суті не є методом навчання. По-перше, у стінах українського ЗВО неможливо створити умови справжнього іншомовного оточення. По-друге, прямий метод протирічить принципу усвідомлюваності навчання. По-третє, при такому методі повністю виключаються теоретичні знання як рідної, так і іноземної мови, хоча саме теоретичні знання зміцнюють мовленнєві вміння та навички. По-четверте, практичне оволодіння мовою перешкоджає можливостям мовної самоосвіти, адже під таким засвоєнням мови немає узагальнень, знання мовних закономірностей, норм і правил. Таким чином, маємо шукати третій шлях.

Аксіоматичним сьогодні стало положення про те, що тільки можливість мовної практики забезпечує ефективне володіння іноземною мовою, тому використовувати її треба якомога частіше, на кожному уроці. Таку можливість надає слухання, говоріння, читання і письмо іноземною мовою. Опитування, проведене з метою виявити, що найбільшою мірою допомагає студентам в оволодінні іноземною мовою, отримало такі відповіді: мовна практика – 75%, теоретичні знання – 5,4%, те і інше – 19,6 %.

Розвиваючи активне усне мовлення, викладач має добиватися, щоб слухачі зосереджувались не стільки на особливостях мовних засобів, скільки на тих думках, що висловлюються за їх допомогою. Тобто, мовлення має бути не репродуктивним, а продуктивним. А оскільки мовлення є продуктивним, коли мовець добре мотивований до висловлювання, то має бути сформована потреба висловитись.

Говорячи про широке застосування принципу наочності в оволодінні іноземною мовою, маємо на увазі передовсім мовну наочність (вербальні приклади).

Зображувальна або предметно-дієва наочність з віком поступово відходить на другий план, тобто від наочної семантизації іншомовних слів

треба відмовлятися рано і переходити до тлумачення вислову засобами самої іноземної мови.

Пам'ятаємо, що для розвитку іншомовного мислення великого значення набуває самостійна здогадка. Тому вкрай не раціонально вимагати заучування напам'ять іншомовної прози або ще гірше – її перекладу. Потрібно спонукати студентів висловлюватися іноземною мовою й робити самостійний, нехай і не дуже вдалий, переклад.

І.О. Зимня пише про комунікативно-пізнавальну потребу у вираженні або рецепції значущої для нього думки іноземною мовою [2]. Цю потребу можна сформулювати шляхом створення комунікативних, життєво виправданих, особистісно значущих ситуацій для вираження вербально-комунікативних задач. Наприклад, розглянемо два навчальних завдання:

- 1) «Попросіть сусіда-американця відчинити вікно, бо в кімнаті задусно»;
- 2) «Якими словами англієць попросив би відчинити вікно?». Перше завдання більш комунікативне, друге – більш розвиваюче.

Переклад з іноземної мови – лише одна з практичних цілей навчання, але не самоціль. Переклад іноземною мовою дає для розвитку іншомовних здібностей значно більше. Розвиваючи у студентів перекладацькі вміння, добиваємось поступового розуміння ними іншомовного тексту без перекладу з першого читання.

Оцінюємо на уроці переважно не теоретичні знання студентів, а їхні практичні навички та вміння. Теоретичні знання краще перевіряти фронтально і переважно без оцінок, а мовленнєву успішність – шляхом індивідуального опитування або в діалозі.

Формуючи безпосередній зв'язок іншомовного мислення студента з мисленням, не забуваємо, що для будь-якої іноземної мови характерна дещо інша система понять, за допомогою якої оформлюються наші судження. Одна й та ж сама думка різними мовами висловлюється за допомогою не цілком однакових понять. Тому викладач сам має добре усвідомлювати смислову своєрідність іншомовного вислову і пояснювати її тією ж іноземною мовою шляхом розширеного, багатослівного тлумачення вислову. Іншомовне слово при цьому має асоціюватися у свідомості студентів не з відповідним предметом, не зі словом рідної мови, а з відповідним поняттям.

Знаючи індивідуальні риси своїх студентів, педагог може застосовувати до них спеціальні прийоми, що полегшують вивчення іноземної мови.

Так, відомо, що корисними для студентів зі слабкою нервовою системою будуть такі правила:

- 1) не ставити студента зі слабкою нервовою системою в ситуацію несподіваного запитання й швидкої відповіді на нього; потрібно дати студентові досить часу на обмірковування й підготовки відповіді;
- 2) бажано, щоб відповідь була не в усній, а в письмовій формі;
- 3) не можна давати для засвоєння в обмежений проміжок часу великого, різноманітного, складного матеріалу; потрібно розбити його на окремі інформаційні фрагменти й давати їх поступово, у міру засвоєння;

4) краще не змушувати відповідати новий, щойно засвоєний на уроці матеріал; варто відкласти опитування на наступний урок, давши можливість студентові підготуватися вдома;

5) шляхом побудови правильної тактики опитувань і захочень (не тільки оцінкою, але й зауваженнями типу «добре», «розумник», «молодець» тощо) потрібно формувати в нього впевненість у своїх силах, у своїх знаннях; ця впевненість допоможе студентові у стресових ситуаціях іспитів, контрольних, олімпіад тощо;

6) варто обережно оцінювати невдачі студента, адже він і сам дуже болісно сприймає їх;

7) під час підготовки відповіді потрібно дати час для перевірки й виправлення написаного;

8) треба в мінімальній мірі відволікати його, намагатися не переключати його увагу, створювати спокійну, не нервозну обстановку.

У роботі з інертними студентами потрібно особливо звернути увагу на такі моменти:

1) не жадати від них негайного включення в роботу: їхня активність у виконанні нового виду завдань зростає поступово;

2) варто пам'ятати, що інертні не можуть виявляти високу активність у виконанні різноманітних завдань, а деякі взагалі відмовляються працювати в таких умовах;

3) не потрібно жадати від інертного студента швидкої зміни невдалих формулювань, йому необхідний час на обмірковування нової відповіді; вони частіше додержуються прийнятих стандартів у відповідях, уникають імпровізації;

4) оскільки інертні студенти в роботі відволікаються від попередньої ситуації (наприклад, від справ, якими вони були зайняті на перерві), не слід проводити їхнє опитування на початку уроку;

5) потрібно уникати ситуацій, коли від інертного студента очікується швидка усна відповідь на несподіване запитання; інертним необхідно надати час на обмірковування й підготовку.

Як у навчанні мови треба враховувати темперамент студента? Звичайно, діагностика темпераментів студентів не може бути для викладача самоціллю. Психодіагностичні дії необхідні йому для індивідуалізації навчально-виховного процесу, а також як передумова для корекції окремих темпераментальних рис негативного плану. Властивості темпераменту значною мірою впливають на успішність, індивідуальні показники учбової і професійної діяльності. Це значить, що вони виступають як певна категорія здібностей. Як зазначав свого часу радянський психолог В.С. Мерлін, усі властивості темпераменту являють собою одночасно і здібності, хоча, звичайно, не кожна здібність є властивістю темпераменту [4]. Очевидним є зв'язок темпераменту з такою важливою здібністю, як уважність.

У монографії Ю.З. Гільбуха детально розглянуті особливості діяльності викладача щодо кожного типу темпераменту [8].

Студенти з флегматичним темпераментом. Передусім необхідно так чи інакше рахуватися з притаманною цим дітям інертністю нервово-психічних процесів. І, безперечно, правий був В.О. Сухомлинський, коли, порівнявши розумову діяльність флегматиків з течією повільної, але могутньої ріки, радив учителям не поспішати, не підхльостувати її березовою лозинкою оцінки, бо це ніяк не допоможе.

Дітям з флегматичним темпераментом необхідно давати більше часу і на виконання завдань пізнавального характеру, і на мовленнєві вправи, і на підготовку усної відповіді. Індивідуальний поточний інструктаж під час практичних занять також має бути повільнішим і докладнішим.

Як же задовольнити всі ці потреби? Адже темп занять, який є зручним для флегматиків, не можна поширювати на весь клас. Очевидно, тут необхідна певна диференціація. Треба практикувати щодо студентів-флегматиків замість усного письмове опитування, диктанти проводити після уроків, тоді ж доцільно провести (якщо є потреба) і усне індивідуальне опитування. І, нарешті, класну роботу вони можуть закінчити вдома.

У багатьох випадках у надмірній повільності розумових дій студентів-флегматиків неабияку роль відіграє хибна установка студента на свідоме уникання швидких дій, які нібито їй повністю недоступні. Вона змиряється з тим, що рухається і говорить повільніше, ніж інші студенти, зникає до цієї думки і вже просто не робить жодних спроб діяти у більш швидкому темпі. Отже, перше, що тут можна зробити, – це переконати студента в необхідності позбутися цієї хибної установки, а виробити установку на мобілізацію своїх фізичних і духовних сил для якнайкращого виконання термінових завдань. «Я можу і без помилок діяти значно швидше, якщо по-справжньому цього захочу», – приблизно таку думку викладач має навіювати студентам, які через надмірну обережність і хибну звичку поводяться повільніше, ніж це їм доступно. Але цього замало. Слід також привчати таких студентів постійно стежити за витрачанням часу на виконання навчальних завдань, ввертаючи їхню увагу на надмірну «розкачку», на часті непродуктивні паузи в роботі, одне слово, стимулювати постійний самоконтроль щодо темпу виконання намічених дій.

Значний ефект тут може дати користування набором пісочних годинників, розрахованих на рівні відрізки часу. При цьому важливо, щоб дитина переживала своєрідне завзяття, прагнення виконати даний собі наказ вкластися у визначений час.

Нервова система флегматиків не позбавлена і деякої пластичності. Звичайно, ця пластичність не така, як у представників швидкого типу, але вона є. Отже, інертність носія флегматичного темпераменту можна певною мірою розхитати. Найкраще це робити шляхом активації рухової сфери студента, яка тісно пов'язана із суто психічною тому, діючи на першу, ми виливаємо якоюсь мірою на другу. Рухову ж сферу активізувати значно легше.

Поряд із цим у процесі навчальної діяльності необхідно організувати співробітництво з більш рухливими студентами, подбати, щоб сиділи вони за

партами поруч із менш жвавими, ця рекомендація ґрунтується на відомій у психології тенденції піддаватися збуджуючому впливові енергійних партнерів або просто осіб, які працюють поблизу. Ефективним може виявитися варіант сусідства з студентом, який відзначається гіперактивною поведінкою: у цьому разі позитивний вплив буде двостороннім. Взагалі вся учбова діяльність студента-флегматика має будуватися під гаслом: «Не барись, учися дорожити кожною хвилиною, крокуй у ногу з усіма».

Будуючи взаємини із студентами з холеричним темпераментом, доводиться застосовувати спеціальну тактику, яка враховувала б притаманну їм запальність, різкість, нестриманість. Це стосується насамперед ситуацій, коли перед педагогом виникає потреба зробити студенту-холерику критичне зауваження. Тут діяти слід надзвичайно обережно та вдумливо.

Відомо, що запобігання афектам значною мірою сприяє їх корекції. Адже коли якась риса психічної індивідуальності – чи то позитивна, чи то негативна – протягом тривалого часу не активізується, вона починає поступово згасати. Це виявляється у тому, що з часом для її актуалізації необхідними стають більш сильні стимули, подразники. Спокійна, врівноважена атмосфера соціального оточення – важлива передумова корекції афективності.

Звичайно, уникання конфліктних ситуацій, підкреслено поважливе ставлення не має нічого спільного з потуранням капризам, неправильним вчинкам, грубіянству холериків. Стратегія тут має бути чіткою і однозначною: справедлива вимогливість, об'єктивне оцінювання, сприяння в оволодінні прийомами ефективної саморегуляції поведінки. У чому така допомога може полягати?

Насамперед, у сприянні усвідомленню недоліків свого темпераменту. Важливу роль тут можуть відіграти ретельно підготовлені, тонко інструментовані індивідуальні бесіди, деякі види рольових ігор, шкали самооцінювання, різні запитальники. Слід зазначити, що студенти надзвичайно цікавляться удосконаленням свого Я і охоче приймають допомогу педагогів. Що стосується практичних вправ, то головне полягає в тому, щоб навчити студента-холерика своєчасно переключати свою увагу з об'єкта, який викликає негативні емоції, на якийсь нейтральний.

Спеціальними психолого-педагогічними дослідженнями виявлено закономірний зв'язок: якщо викладач відзначається метушливістю, імпульсивністю, подразливістю, його студентам значною мірою також властиві ці якості; навпаки, у класах, де працюють урівноважені, розсудливі педагоги, де уроки чітко організовані, проходять у розміреному темпі, з переважанням м'яких розмовних інтонацій, – там, як правило, і студенти відзначаються спокійною, врівноваженою поведінкою.

У багатьох випадках гіперактивність є наслідком тривожності, котра в свою чергу може бути зумовлена дефіцитом батьківської любові і піклування. Тому, коли викладач так чи інакше цей дефіцит компенсує (зокрема, дає студенту можливість поділитися своїми турботами й переживаннями), це

справляє на останнього великий заспокійливий вплив. Тим самим викладач у певному розумінні виступає як психотерапевт.

Іншою важливою складовою диференційованого підходу до гіперактивних студентів є пробудження в них напруженого інтересу до змісту занять. Спеціальними дослідженнями психологів виявлено, що коли навчальний матеріал нецікавий для студентів і викладач змушений підтримувати дисципліну лише суворістю, то за таких умов у гіперактивних студентів виникає підвищена збудливість, що призводить до зворотного результату – порушень дисципліни. Якщо ж група зайнята виконанням захоплюючого завдання, заняття проходить у спокійній, діловій обстановці, невірноважені студенти поведуться набагато стриманіше.

Студенти з меланхолічним темпераментом потребують урахуванні їхньої швидкої втомлюваності, як фізичної, так і розумової. Їм слід надавати по можливості більше часу для відпочинку, опитувати на перших етапах уроку. Уважно стежити за їхньою адаптацією до нових умов діяльності.

Слід пам'ятати, що притаманна студентам-меланхолікам слабкість нервово-психічних процесів означає також знижену опірність впливові всіляких невдач. Негативні стимули, скажімо, низькі оцінки, як правило, чинять на цих студентів гальмуючий, дезорганізуючий вплив. Тому бажано утримуватися від таких оцінок. Натомість доцільно стимулювати студентів з меланхолічним темпераментом шляхом систематичного підбадьорювання, навіювання віри у власні сили (зокрема, наведенням прикладів успішного подолання подібних перешкод), розкриття резервів, котрі ними ще не приведені в дію, тощо. Однак найкращий засіб піднести в студента-меланхоліка віру у власні сили – це дати йому можливість виявляти у навчальній роботі переваги свого темпераменту (наприклад, високу чутливість і пов'язані з нею акуратність, дбайливість, ретельність), домагатися, спираючись на ці якості, успіхів у навчанні в усьому йти в ногу з колективом групи.

Індивідуальний підхід до студентів з сангвінічним темпераментом повинен полягати насамперед у достатньому завантаженні їхньої рухової енергії, в організації цікавих ігор, ролей, що вимагають швидкої реакції, кмітливості, частих переходів від одного виду діяльності до іншого. Бажано, щоб усе це мало колективний характер, наповнювалося духом змагання, гумором, веселістю. Особливо люблять студенти цього типу ті види роботи, в яких їм дістається роль лідера. Крім того, вони віддають перевагу ситуаціям, коли в ролі наставників по відношенню до них виступають люди, які також мають сангвінічний темперамент, – такі ж жваві, життєрадісні, діяльні.

Чи потребує сангвінічний темперамент корекції? Так, адже у багатьох студентів-сангвініків можна спостерігати такі небажані риси поведінки, як поверховість, непосидючість, брак витримки, побіжність почуттів, відсутність стійких пізнавальних та професійних інтересів. Коригувати такого роду недоліки найкраще шляхом індивідуального контролю за організованістю студента, його життєвої спрямованості, режиму праці й відпочинку.

Важливим принципом тут має стати створення теплої, привітної атмосфери у взаєминах між студентом викладачем. Якщо студент швидко охолонув у роботі над завданням, яке спочатку прийняв з великим ентузіазмом, викладач ненав'язливо, без жодних докорів повертає його свідомість до необхідності довести розпочату справу до кінця. При цьому увага студента звертається на деталі, які він, можливо, не помітив. Тут можуть виявитися корисними і підбадьорювання, і заклик до подолання труднощів, і розповідь про подальші перспективи роботи. Головне ж – досягти того, щоб студент накопичував досвід виявлення відповідальності, вимогливості до себе, наполегливості в навчанні. Адже виробити в собі ці якості неможливо, якщо систематично не вправлятися у їх застосуванні у буденному житті.

Крім темпераментів студентів та викладачів, при фомуванні іншомовної комунікативної компетенції потрібно також враховувати такі поняття як інтуїція та чуття мови, які лежать в основі мовленнєвої діяльності.

Для того, щоб знати чи усвідомлювати будь-що, бути здатним повідомити іншим будь-що за допомогою мови, необхідно насамперед мати відповідні чуттєві враження, відчуття. Ось чому процес усвідомлення чогось психологічно завжди зводиться до усвідомлення відповідного інтелектуального відчуття.

У людини поряд з якісними відчуттями є ще особливі відчуття, які називають інтелектуальними, розумовими або пізнавальними [10]. За допомогою цих розумових відчуттів чи інтелектуальних почуттів людина може інтуїтивно пізнавати складні зв'язки і стосунки предметів і явищ. Інтуїтивне пізнання може залишатися тільки чуттєвим, тобто бути неусвідомлюваним, коли зв'язки і стосунки, що відчуваються людиною, не усвідомлюються нею. Пізнання стає свідомим, інтуїція поступається місцем логіці тоді, коли ці зв'язки і відносини піддаються усвідомленню через називання, тобто завдяки тому, що людина починає користуватися мовою. Тому між почуттям і розумом немає непрохідної прірви. Можна сказати навіть, що почуття є свідомий розум, а розум є усвідомлене почуття.

Тим самим постає питання про існування мовної інтуїції, або чуття мови. До неї відносять, по-перше, ті зв'язки і стосунки, що існують між мовою, як певною системою слів і правил їхнього вживання, з одного боку, і об'єктивною дійсністю, що позначається цими словами, з іншого боку. До характерних для мови зв'язків і відносин належать, по-друге, ті відносини, що існують усередині самої мови між її лексичними, граматичними й іншими особливостями, і, по-третє, відносини, що існують між системами двох різних мов.

Вимовляючи в процесі мовлення якесь слово, людина, власне кажучи, ніколи фактично не усвідомлює відповідного поняття, тому що це усвідомлення потребувало б логічного визначення. У людини зазвичай відсутнє як саме знання цього визначення, так і час, який потрібно було б витратити на визначення. Проте, ми завжди в основному правильно користуємося словами. Що ж відбувається в психіці людини, коли вона користується словами без усвідомлення їхнього змісту?

Очевидно, що в людини є семантичне чуття. І не дарма часто ставиться питання про те, що саме «мається на увазі» під тим чи іншим словом, тобто про той зміст і значення слова, що повинні знаходитися «під розумом» тоді, коли людина користується цим словом, а значить переживає у формі безпосереднього інтелектуального почуття. Отже, до структури складного чуття мови включається семантичне чуття, що може бути розділене на чуття змісту і чуття значення слова. Перше відбиває зв'язок слова з поняттям, а друге – те відношення, яке є між словом і тими предметами чи явищами, що називаються даним словом.

Крім семантичних чуттів, у структуру складного чуття мови входять також і чуття мовних відносин, перш за все відносин у лексичних і граматичних. Тут міститься безліч часткових лексичних і граматичних чуттів. При практичному володінні мовою людина, не задумуючись, правильно відмінює, узгоджує слова, дотримується належного порядку слів у реченні, видозмінює слова за відмінками, числами, родами, особами і часом, використовує потрібні прийменники тощо. Володіння мовою припускає також наявність ряду фонетичних і стилістичних чуттів: чуття інтонації, фонематичного чуття, а також чуття різних стилістичних особливостей мови.

Коли мовець промовляє, наприклад, слово «будинок», він не може, звичайно, думати в цей же час про те, що це слово є іменник чоловічого роду, що стоїть в називному відмінку однини. Точно так само він не думає і про те, що слово «великий» є прикметник, що має закінчення чоловічого роду і стоїть також у називному відмінку однини. А також про те, що дані слова утворюють словосполучення, для якого характерне узгодження слів у роді, числі і відмінку. Підраховано, що якби ми захотіли думати про все це, то нам знадобилося б пригадати двадцять чотири правила, на що потрібні були б не секунди, а хвилини.

В аспекті фонетики є подібності і розходження між окремими звуками мови і між цілісними звуковими комплексами, існують чуття ритмічних, динамічних і мелодійних особливостей мови. Усі ці фонетичні відчуття можуть бути названі у своїй сукупності фонетичним чуттям. Усвідомлення фонетичних особливостей мови відбувається звичайно лише в процесі шкільного навчання мови і, зокрема, у процесі вивчення фонетики. У цьому ж фонетичному аспекті, крім сенсорного моменту, тобто моменту слухового сприйняття мови, є ще й інший – моторний момент, тобто те, що лежить в основі, власного активного говоріння.

Наявні також відчуття, що відповідають лексичному аспекту мови. Насамперед сюди варто віднести чуття відносин, що існують між різними образами слів. Відомо, що до складу словесних уявлень входять образи двох родів і чотирьох видів, а саме: сенсорні образи (зорові і слухові) і моторні образи (мовнорухові або артикуляційні і графічні або манускриптивні). Усі ці сенсорно-моторні компоненти словесного образу являють собою єдиний складний асоціативний комплекс, що також, насамперед чуттєво, переживається людиною тоді, коли вона оперує словами.

Разом з тим у людини є й чуття лексичної бази, або чуття словника, що виникає як на основі сенсорно-моторних компонентів слова, так і на основі згаданого вище семантичного чуття. Чуття лексичної бази слід розуміти як відчуття запасу слів, який має людина і за допомогою яких вона може зрозуміти чужі і виразити власні думки. Подібного роду лексичні відчуття людина переживає кожного разу, коли вона має намір розповісти про щось. Приступаючи до словесного формулювання своїх думок, людина наперед почуває, що в неї є відповідні слова.

Чуття граматики, або граматичне чуття, потрібно розглядати як неусвідомлювані узагальнення граматичних особливостей мови.

Чуття стилю, або стилістичне чуття, полягає в тому, що людина відчуває (не усвідомлюючи) особливості різних стилів викладу аж до індивідуального. Усі ці стилістичні особливості мови специфічні тим, що порівняно з фонетичними, лексичними і граматичними особливостями мови вони найбільшою мірою піддаються усвідомленню, внаслідок чого про чуття стилю говорять значно частіше, ніж про чуття лексики і граматики.

Чуття відносин між двома різними мовами характерні для осіб, що володіють декількома мовами. В основному сюди належать чуття подібності і розходження між фонетичними, лексичними, граматичними і стилістичними особливостями однієї мови і таких же особливостей іншої мови.

Третя категорія мовних чуттів може бути у людини тільки тоді, коли другою мовою вона володіє не свідомо (дискурсивно), а інтуїтивно. В опитуванні осіб, що володіють іноземною мовою, поряд з іншими, задавалися питання про те, як саме вони визначають правильність чи неправильність вираження якоїсь думки іноземною мовою. Відповіді давалися наступні: «Відчуваю це, але довести часто не можу»; «Схоплюю це інтуїтивно й дуже швидко»; «Це виходить якось саме собою»; «Відчуваю це відразу, а докази знаходжу важко»; «Без усяких міркувань відразу визначаю, можна сказати чи так не можна»; «А це часто просто відчувається» тощо. Точно так само і на питання, чи пригадуються при користуванні іноземною мовою різні правила (читання і граматики), відповіді були отримані майже винятково негативні.

З метою отримання додаткових експериментальних даних під керівництвом Б.В. Беляєва були проведені досліди з вимірювання швидкості визначення правильності чи неправильності іноземних виразів. Виявилось, що досліджувані, що добре володіють іноземною мовою, давали відповідь через півтори-дві секунди, тоді як у студентів вузу цей час дорівнював чотирьом-п'ятьом секундам. Але усі досліджувані говорили при цьому, що вони не встигали подумати і що свідомі аргументи спадали їм на думку після того, як вони вже дали цілком правильну відповідь [6].

Відзначимо три загальні особливості чуття мови. По-перше, чуття мови не є універсальним: можна відчувати одну мову (рідну) і не відчувати іншу (іноземну) По-друге, чуття мови не спадкується, не є вродженим, а здобувається, виховується, виникає за життя людини. По-третє, будучи дуже складним у своїй структурі, чуття мови ніколи не може утворитися в людини

відразу, в цілому, у всій своїй складній різноманітності, а формується поступово.

Які ж саме фактори сприяють утворенню чуття іноземної мови? Це вроджені нахили, що у свою чергу залежать від успадкованих анатомо-фізіологічних особливостей організму взагалі і, зокрема, нервової системи.

Що ж стосується теоретичних мовних знань, то вони самі по собі ніколи не приводять до утворення чуття мови, яка вивчається; але вони надзвичайно сильно сприяють його утворенню. У тих випадках, коли людина, що прагне до оволодіння іноземною мовою, здобуває теоретичні відомості про її фонетичні, лексичні, граматичні і стилістичні особливості, чуття мови виникає значно раніше і формується значно швидше, ніж у тих випадках, що коли людина намагається опанувати мовою винятково інтуїтивним шляхом.

Пісумовуючи, необхідно зазначити, що чуття мови швидше за все утворюється в тих, хто, по-перше, має до неї вроджені нахили, по-друге, опановує відповідними теоретичними знаннями і, по-третє, практично починає користуватися мовою. Вирішальним фактором є саме мовленнєва практика.

Наведений теоретичний аналіз дозволяє констатувати, що активні, інтенсивні методи навчання іноземної мови сприятимуть розвиткові внутрішньої мотивації до вивчення іноземної мови. Інтенсивні методи навчання нерідної мови на немовних спеціальностях ВНЗ є додатковим засобом сприяння особистісному зростанню майбутніх учителів, зокрема підвищення пізнавальної мотивації, появи або усталення прагнення до самоосвіти, посилення самодетермінації та саморегуляції, тобто становлення суб'єктності [6].

Отже, що за відповідної організації занять з іноземної мови не тільки забезпечується більш високий рівень оволодіння майбутніми учителями вміннями та навичками іншомовного спілкування, але й створюються умови для формування здатності для самостійного оволодіння іноземною мовою. Психологічні умови формування іншомовної компетенції у майбутніх учителів полягають у створенні комфортної, доброзичливої обстановки під час занять; урахуванні рівня розвитку пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, мотивації, особистісних якостей і навчально-професійного потенціалу студентів. Встановлено, що процес формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів немовних спеціальностей суттєво прискорюється за умови включення до навчальної програми змісту, що відповідає фаху з метою успішного здійснення в майбутньому професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Spolsky B. Conditions for Second Language Learning. Oxford University Press, 1992. 386 p.
2. Williams M. Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach. Cambridge University Press, 1997. 240 p.
3. Адлер А. Очерки по индивидуальной психологии / пер. с нем. М. : Когито-Центр, 2002. 220 с.

4. Барабанова Г.В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному ВНЗ. К. : ІНКОС, 2005. 315 с.
5. Благодарна Т.П. Розвиток навичок роботи з професійно-орієнтованими текстами на початковому етапі вивчення іноземної мови. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки* : збірник наукових праць; Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна. Харків, 2008. Вип. 12. С. 65–70.
6. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М. : Просвещение, 1965. 227 с.
7. Бородіна Г.І. Ігри як один з факторів формування усно-мовленнєвої комунікативної компетенції. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки* : збірник наукових праць; Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна. Харків, 2008. Вип. 12. С. 78–84.
8. Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 1996. 416 с.
9. Зарічна О. В. ESL Classroom As a Resource for Dialogic Communication Skill Building. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Сер. Педагогічні науки.* 2016. Вип. 1 (83). С. 53-57.
10. Коваль І.В. Психологічні ефекти спільної діяльності під час вивчення німецької мови. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України; за ред. С.Д. Максименка. Київ, 2004, вип. 8, Т. VI. С. 150–157.
11. Онуфрієва Л.А. Психологічні засади формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів немовних спеціальностей ВНЗ. *Актуальні проблеми викладання іноземних мов для професійного спілкування* : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф., 6–7 квіт. Д. : Біла К.О., 2012. С. 26-31.
12. Фрейд З. Введение в психоанализ : Лекции. Спб.: Питер, 2006. 384 с.
13. Фрумкина Р.М. Психолингвистика : Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2003. 320 с.

РОЗДІЛ 2

СТВОРЕННЯ МОВНОГО СЕРЕДОВИЩА ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

Дмітренко Н.Є., Доля І.В.

ЗАСТОСУВАННЯ ПРОБЛЕМНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ДИСЦИПЛІНИ «АНГЛІЙСЬКА МОВА ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ»

Формування спеціаліста нового покоління, наділеного творчими здібностями, критичним мисленням, професійною компетентністю, здатністю виробляти і приймати рішення в ситуаціях які постійно змінюються, в тому числі іноземною мовою з урахуванням особливостей культури іншого народу, передбачає застосування проблемно-орієнтованого навчання (ПОН). Таке навчання дозволяє майбутнім спеціалістам сформувати певні моделі наукового дослідження, моделі прийняття рішень на шляху формування комунікативної компетенції, які вони зможуть застосувати у своїй майбутній професійній діяльності.

Хоча коріння ПОН простежується в методах так званого цільового навчання, які були запропоновані Дж. Дьюї та його послідовниками, найбільш активно ця педагогічна стратегія стала розповсюджуватися в США з другої половини 60-их років ХХ століття. Структура викладання, яка була розроблена в Західному університеті Каліфорнії та канадському університеті МакМастера, зараз слугує основою багатьох навчальних рекомендацій і викладацьких планів у провідних вищих навчальних закладах світу. Європейські традиції в проблемно-орієнтованому навчанні розвивалися паралельно і незалежно від північноамериканського підходу. Найактивніше ПОН розробляється і застосовується в університетах Маастрихта (Нідерланди), Ольборга і Роскильда (Данія).

Вагомий внесок в розробку теорії ПОН зробили зарубіжні науковці: Х. Барроуз, Дж. Берінгер, К. Кокрел, К. Ньюхолд, С. Хмело-Сільвер та інші. Серед українських та радянських науковців дослідження за методикою ПОН проводили: М. Махмутов, Ф. Матюшкин, Т. Кудрявцев, В. Оконь, Й. Лернер, В. Сафонова та інші.

Аналіз науково-педагогічної і методичної літератури засвідчив, що питання впровадження ПОН на заняттях з іноземної мови у вищих навчальних закладах є мало вивченим і потребує подальшої розробки.

Процес вивчення іноземної мови може стати більш ефективним за допомогою проблематизації навчального процесу. ПОН розглядається як принцип навчання і як новий тип навчального процесу, як метод навчання і як нова дидактична система.

Проблемність як пріоритетний напрямок особистісно-орієнтованого підходу в навчанні іноземної мови може реалізовуватись на всіх рівнях

організації навчального матеріалу і самого навчального процесу. Проблемна подача матеріалу сприяє підвищенню ефективності процесу навчання, оскільки це стимулює розумову діяльність, самостійний пошук інформації і прагнення до аналізу, критичного мислення, оцінювання та узагальнення. Принцип проблемності дає можливість кооперувати процес навчання з процесом пізнання, дослідження, творчого мислення.

Суть активізації навчальної діяльності засобами проблемного навчання полягає не в звичайній розумовій активності щодо рішення стереотипних задач і виконання репродуктивних завдань, а в активізації мислення шляхом створення проблемних ситуацій, формуванні пізнавального інтересу і моделюванні ментальних процесів, релевантних справжній творчості. При цьому формуються навички пошукового та дослідного підходу до рішення теоретичних або практичних проблем. Застосування принципу проблемності дозволяє варіювати навчальним матеріалом, прийомами викладання з урахуванням змісту освіти, різноманітних форм організації заняття, рівня знань студентів, їх підготовленості до самостійного навчання.

ПОН сприяє інтегруванню навчального процесу з науковою діяльністю, з проблемами реальної дійсності та з життєвим досвідом тих, хто навчається. Застосування ПОН на заняттях з іноземної мови у вищих навчальних закладах дозволяє виявити рівень знань та здібностей студентів, краще зрозуміти їх психологію. Під час ПОН у студентів з'являється можливість самореалізації і розвитку навичок командної роботи.

Основними характеристиками ПОН на заняттях з іноземної мови виступають:

– **актуальність**, яка обумовлюється необхідністю активної участі в комплексних проектах, що забезпечує розвиток здібностей, творчого мислення і самостійності студентів, застосування набутих ними теоретичних знань і практичних навичок та вмінь;

– **міждисциплінарний характер** навчання, пов'язаний з постійною потребою використання студентами знань, набутих в процесі вивчення різних дисциплін з метою виконання завдань, ефективного вирішення поставлених задач;

– **комплексне вирішення завдань**, яке ставить за мету постановку і спільне дослідження складних проблем, аналіз і узагальнення вивченого і зібраного самостійно матеріалу з метою винайдення оптимального шляху і виявлення можливих варіантів вирішення задач;

– **мотивуючий характер навчання**, направлений на розвиток інтересу студентів до навчального процесу, їх потреби в постійному самовдосконаленні, самоосвіті шляхом пропонування їм права вибору, можливості самим контролювати процес і співпрацювати з одногрупниками;

– **достовірність і реалістичність навчання**, спрямованого на реалізацію таких проектів, які представляють значний інтерес для сучасного суспільства, науки і освіти зокрема;

– **налаштування на співробітництво**, що обумовлено необхідністю спільного виконання завдань, рішенням складних задач, встановленням партнерських взаємовідносин з викладачем;

– **позитивне налаштування**, яке виникає внаслідок стимулювання пізнавальної діяльності студентів, надаючи їм свободу вибору і самостійності [5, с. 244].

Зміст навчального матеріалу визначає рівні ПОН, тобто залежить від наявності визначених умов для створення проблемних ситуацій того чи іншого ступеня важкості. На цій основі виділяють чотири рівні проблемності:

1. Рівень імплементації попередньо засвоєних знань у нових ситуаціях.
2. Рівень діяльності, яка базується на репродукції та повторенні.
3. Пошуково-репродуктивний рівень.
4. Творчий рівень [12, с. 347].

Ключовим питанням ПОН є «проблемна ситуація», яка створюється викладачем з початковою метою. Вона включає складне теоретичне і практичне питання, яке вимагає вивчення, розширення, дослідження у співвідношеннях з певними умовами і обставинами, які створюють ту чи іншу ситуацію [13]. Проблемна ситуація, як правило, має дві сторони:

– *предметно-змістову*, пов'язану з виокремленням протиріччя базових знань з недостатньою кількістю необхідної вагової інформації;

– *мотиваційну*, яка направлена на усвідомлення протиріччя і пробудження бажання його подолати при умові засвоєння студентами певних нових знань.

Застосування ПОН на заняттях з іноземної мови допомагає в пошуку ефективніших шляхів і способів перебудови репродуктивного мислення на продуктивне, творче.

ПОН дозволяє сфокусувати увагу студентів на аналізі й розширенні конкретної проблемної ситуації, що стає відправною точкою в процесі навчання.

Основними рисами вдало розробленої проблеми є:

- зв'язок з реальним життям і мотивацією студентів;
- опис кількох взаємопов'язаних явищ і подій;
- незадовільно сформульована комплексна проблема;
- потреба у прийнятті рішень, розсудливості та поміркованості;
- необхідність групового прийняття рішень;
- потреба у розгорнутих відповідях, які спонукають до обговорення;
- потреба у вивченні нових ключових концепцій;
- пов'язана з навчальними цілями і задачами;
- адаптується з попередніми знаннями;
- представлена у відповідному аутентичному контексті;
- стимулює інтерес;
- включає інтеграцію мислення;
- має підсумковий результат, який можна застосувати в реальному житті [13].

Існують різні способи створення проблемних ситуацій. Це підведення студентів до суперечностей і пропозиція їм самим знайти рішення, зіткнення з суперечностями практичної діяльності, викладення різних точок зору на одне й те саме питання, пропозиція розглянути явище з різних позицій, спонукання робити власні порівняння, узагальнення і висновки.

Мовленнєва ситуація, яка містить проблему й потребує її успішного розв'язання, сприяє самостійній пошуковій діяльності студентів, стимулює їх пізнавальний інтерес, забезпечує розвиток критичного мислення й творчих здібностей учасників, задіяних в обговоренні.

Така форма спілкування дозволяє успішно обговорювати всі питання, досягати їх суті, і що найважливіше, залишає більш глибокий слід у пам'яті, ніж «озвучування» авторитарної думки викладача.

У науково-методичній літературі проблемна ситуація визначається як психологічний стан, що виникає в результаті ментальної взаємодії суб'єкта (студента) з об'єктом (навчальним матеріалом), який стимулює пізнавальну потребу розкрити суть процесу або явища, що вивчаються. У педагогіці проблемна ситуація розглядається як стан розумового утруднення, який викликаний об'єктивною нестачею знань і способів розумової чи практичної діяльності, необхідних для розв'язання проблемного завдання.

Проблема ситуація представляє собою пізнавальну трудність, для подолання якої студенти повинні отримувати нові знання або зробити інтелектуальне зусилля. Проблемні ситуації можуть бути **об'єктивними** (ситуація, що задається викладачем) і **суб'єктивними** (психологічний стан інтелектуальних зусиль при вирішенні поставленої проблеми).

Виділяють чотири взаємопов'язаних **функції** проблемної ситуації: а) стимулююча; б) навчаюча; в) організуюча; г) контролююча. Проблемна ситуація стимулює мовленнєву діяльність, збільшує її обсяг і різноманіття форм висловлювання, а також сприяє міцності мовленнєвих навичок і вмінь, що формуються.

Проблемна ситуація, яку усвідомили й прийняли до розгляду студенти переростає у проблему. Проблема з вказаними параметрами й умовами вирішення є проблемним завданням.

Проблема – це усвідомлення студентами неможливості подолати труднощі й протиріччя, з якими вони зіштовхнулися під час заняття в даній ситуації, застосовуючи наявні у них знання і досвід.

Проблемне завдання – це навчальна проблема з певними умовами, що обмежують коло пошуку рішення цього завдання. Поєднання таких цілеспрямовано сконструйованих завдань і має на меті забезпечити основні функції проблемного навчання: творче опанування навчального матеріалу та засвоєння досвіду творчої діяльності.

Будь-яка проблема бере свій початок у проблемній ситуації: усвідомивши складність, що виникла через неможливість її подолати, маючи певний рівень знань, студента охоплює бажання знайти вихід із ситуації, що склалася шляхом мислення. З цього моменту проблема перетворюється в завдання, яке потребує

розумової активності, оскільки студенту відомо з якою метою говорити, про що говорити, але невідомо, як потрібно формулювати думку, які засоби мовлення слід використовувати.

Оскільки проблемне навчання передбачає чітко продуману систему проблемних ситуацій, проблем та завдань, які відповідають пізнавальним можливостям студентів, можна виокремити такі рівні складності:

1-й рівень. Викладач сам аналізує проблемну ситуацію, виявляє проблему, формулює задачу і направляє студентів на самостійний пошук шляхів її вирішення.

2-й рівень. Викладач разом зі студентами аналізує ситуацію і вказує їм на проблеми, а вони самостійно формулюють завдання і вирішують його.

3-й рівень. Викладач знайомить студентів зі змістом проблемної ситуації, а її аналіз, виявлення проблеми формування завдання і вибір оптимального рішення студенти здійснюють самостійно.

До проблемної ситуації висувають такі **вимоги**: наявність елементу новизни; проблемна ситуація повинна містити перепони на шляху до досягнення поставлених цілей; проблеми потрібно пред'являти в логічній послідовності.

Крім того пізнавально-комунікативні потреби повинні відповідати можливостям студентів. Тому варто моделювати такі ситуації, які студенти могли б реалізувати в повсякденному житті, перш за все, рідною мовою, а вже потім іноземною, відповідали б їхньому досвіду й фоновим знанням, здатності вирішувати проблеми. До іншомовної здатності можна віднести: вживання більш складної структури висловлювання (кількість розмовних кліше, використання довших і складніших фраз, поширених складносурядних і складнопідрядних речень); до мовленнєвої належить детальний відбір слів (зменшення лексичних й синтаксичних повторів, відсутність затяжних пауз, слів-паразитів); до смислової – ширший обсяг предмету обговорення.

Специфіка предмету «Іноземна мова для професійного спілкування» і ступінь його складності обумовлюють застосування проблемно-орієнтовних знань, які сприяють оптимізації мовленнєвої діяльності студентів і формуванню вмінь практично використовувати іноземну мову як засіб спілкування, підвищують ефективність навчального процесу і дозволяють досягти більш високих результатів. Робота над проблемними ситуаціями дає можливість студентам активізувати когнітивний процес, розумово-мовленнєву діяльність, краще засвоювати новий матеріал.

Важливою умовою розробки проблемної ситуації є послідовна система її впровадження у навчальний процес. Вважаємо за доцільне навести правила, які визначають послідовність використання проблемних ситуацій.

1. Продумуючи проблемну ситуацію, треба розробити систему завдань, яка б слугувала підґрунтям створення проблемної ситуації.

2. Розроблена система проблемних завдань повинна охоплювати повністю всю тему, що вивчається. Ця система має забезпечувати послідовний розвиток знань і вмінь.

3. На різних етапах вивчення певної теми проблемні ситуації виконують різні дидактичні функції. На початковому етапі проблемна ситуація має забезпечити пізнавальну потребу опанувати тему. Проблемні ситуації, які передують оволодінню системою знань, є основними або тематичними. Наступні конкретні проблемні ситуації слугують подальшому опрацюванню основного проблемного завдання, яке потребує не окремих конкретних знань, а усієї системи знань і вмінь, що здобуваються.

4. Проблемні ситуації повинні містити конкретні поступові кроки опанування новими знаннями та діями, які має здійснювати кожен студент залежно від своїх можливостей.

5. Варто виокремити основні знання і дії й визначити їх оптимально ефективну послідовність засвоєння, що стимулюватиме пізнавальну діяльність студентів [8].

Варто зауважити, що проблемна ситуація повинна викликати зацікавленість у студентів, бажання у всьому розібратись самостійно. Тому інформація, яку вони отримують у результаті вирішення проблеми, повинна мати особистісну значущість, бути важливою в навчальному плані й практичному застосуванні.

До основних властивостей проблемних завдань відносять:

1. Аутентичне спілкування на занятті.
2. Актуальність завдання для учасників.
3. Складність завдання.
4. Інформаційна нерівність партнерів (учасники, які мають різні інтереси, захоплення різних напрямків доповнюють один одного).
5. Креативність.

Для того щоб розвинути у студентів комунікативні вміння поза мовним оточенням недостатньо наповнювати заняття умовно-комунікативними або комунікативними вправами, які дозволяють вирішувати комунікативні задачі. Важливо запропонувати студентам мислити, вирішувати проблеми, які породжують думки, міркування над можливими шляхами рішення цих проблем з тим, щоб студенти акцентували увагу на змісті висловлювання, щоб у центрі уваги була думка, а мова виступала як засіб формування і формулювання цих думок.

Реалізація викладачем ПОН на заняттях з іноземної мови у вищому навчальному закладі складається з декількох етапів:

I. Планування:

- сформулювати проблему;
- дослідити студентські стилі навчання, визначити діапазон їх знань, передбачити потреби навчання;
- оцінити результати навчання;
- пройти через увесь процес вирішення проблеми для того, щоб продумати можливі питання студентів, напрями, які вони можуть обрати і виявити потенційні збої;

– підібрати необхідні матеріали, включаючи Інтернет ресурси, враховуючи можливі питання студентів.

II. Процес:

– визначити принцип групування студентів (за інтересами, стилем навчання, вміннями чи поєднуючи різні фактори) для покращення процесу вирішення проблеми;

– продумати найефективніший спосіб регулювання роботи маленької групи;

– ефективно інтегрувати в навчальний процес технологічні знаряддя та ресурси;

– розробити стратегічні інструменти підтримки навчання студентів, наприклад, створити веб-сайт з прямим посиланням на потрібні ресурси, використовуючи заголовки, щоб студенти чітко уявляли суть кожного етапу навчання;

– бути готовим до оптимального використання проблемно-орієнтованої технології, особливо, як інструменту розвитку, і відповідного застосування на практиці потрібних навичок.

– бути гнучким керівником і змінювати, за потреби, стратегію навчання.

Модель процесу проблемно-орієнтованого навчання включає:

1. Знайомство з проблемою, спостереження і обговорення отриманої інформації: студентам пропонується обговорити представлену викладачем проблему, з'ясувати терміни і концепції.

2. Формулювання питань, ідей і гіпотез: для кращого розуміння проблеми студенти використовують знання з попереднього життєвого досвіду і з'ясовують, що залишається невизначеним, формулюють питання для подальшого дослідження.

3. Збір інформації для вирішення проблеми: розподіл ролей і завдань, пошук необхідної інформації, самостійне навчання.

4. План дій: студенти презентують отриману інформацію згідно поставлених завдань, порівнюють результати, обмінюються аргументами і пропонують рішення проблеми.

5. Рефлексія: студенти обговорюють, які знання і навички вони набули в процесі вирішення проблеми, проводять само і взаємооцінювання.

III. Оцінка:

– створити можливості для самоаналізу, оцінки групи, оцінки викладача і однокласників;

– розробити ефективну методiku оцінювання, у співвідношенні зі способом навчання, рівнем володіння мовою, змістом дисципліни і результатами програми;

– створити ефективні інструменти оцінювання з акцентом на постійну оцінку завдань;

– зробити постійну оцінку невід'ємною частиною процесу викладання і навчання.

Для того, щоб сприяти професійній обізнаності студентів з обраного фаху, мотивувати їх до навчання взагалі й вивчення іноземної мови зокрема, необхідно надати їм умови для творчості, пропонувати саме такі завдання,

виконуючи які, вони застосовували б уяву, певний життєвий досвід, невимушено ділились ним, вільно висловлювали власну думку стосовно проблеми, що обговорюється, використовуючи вивчені лексичні одиниці й відпрацьовані до автоматизму граматичні конструкції. Звісно, позитивного результату можна досягти систематичною кропіткою працею студентів й викладачів, невтомним відпрацюванням мовного матеріалу, виконуючи велику кількість підстановчих й трансформаційних вправ, які дозволяють здійснити перехід від розв'язання неproblemних ситуацій до проблемних, від репродуктивного мовлення (заучування напам'ять, механічного відтворення матеріалу) до продуктивного (власні висловлювання в усному й писемному мовленні під час розв'язання мовленнєвих завдань різної складності).

У контексті вивчення іноземної мови особливу значущість набувають такі **групи** проблемних завдань: пошуково-ігрові, комунікативно-пошукові, комунікативно-орієнтовані, пізнавально-пошукові, культурологічні. До основних **властивостей** проблемних завдань належать: автентичне спілкування на занятті; актуальність завдання для учасників; складність завдання; інформаційна нерівність партнерів (учасники, які мають різні інтереси, різні захоплення доповнюють один одного); творчий характер [10].

Для того, щоб розвинути у студентів комунікативні вміння поза мовним оточенням, недостатньо наповнювати заняття умовно-комунікативними або комунікативними вправами, які дозволяють розв'язувати комунікативні задачі. Важливо запропонувати студентам мислити, вирішувати проблеми, які породжують думки, міркування над можливими шляхами рішення цих проблем для того, щоб студенти акцентували увагу на змісті висловлювання, щоб у центрі уваги була думка, а мова виступала у своїй прямій функції формування і формулювання цих думок.

Під час створення звичайної неproblemної ситуації з будь-якої теми, як правило, вказуються всі компоненти смислового змісту, а саме: дійові особи, місце, час, мета спілкування, яка не ускладнена деталями. Наведемо приклади використання неproblemних і проблемних ситуацій у межах дисципліни «Англійська мова для професійного спілкування».

Неproblemна ситуація: *You and your partner are teachers in one of Stuttgart schools, Germany. Next Wednesday you have a conference in Norwich in the east of England. You want to travel there on the same date. Look at the two timetables and the fax, and plan your journey.* У вказаній ситуації визначені всі компоненти смислового змісту: дійові особи – шкільні вчителі, місце і час спілкування – місто і країна, робочий час, мета спілкування – планування подорожі згідно даних розкладу й факса.

Проблемні ситуації створюються на основі зазначення проблеми на шляху досягнення мети та варіювання кількості невідомих компонентів, що й визначає ступінь проблемності. Проблемна ситуація з тієї ж теми може бути такою: *You and your partner are teachers. You present a project in the international conference. Plan a trip to a foreign country.* У цій ситуації студенти, котрі вирішують мовленнєве завдання (проблему), самі визначають чи є вони

вчителями однієї школи, чи представляють учителів усієї країни (дійові особи), обирають країну й тип закладу, які представлятимуть на конференції (місце спілкування), самі обирають час спілкування.

Вибудовуючи подібні проблемні ситуації, необхідно визначити максимальне значення невідомих компонентів, за яких проблемна ситуація може виявитися занадто складною, «тупиковою». Таку ситуацію не можна пропонувати студентам. Також варто уникати мінімального значення невідомих компонентів, оскільки занадто легка проблемна ситуація перестане бути проблемною й перейде до категорії неproblemних ситуацій.

Наведемо ще один приклад неproblemної ситуації з теми «Jobs Advertisements». *With a partner prepare a job advertisement for a teacher. Your advertisement must include: the salary, the age and type of person you require, family status.* Описана ситуація не є проблемною, оскільки відомі всі її деталі. Студентам залишається лише вказати інформацію згідно даних завдання.

Ситуація може стати проблемною, якщо її дещо змінити. *Prepare a job advertisement for one of the jobs you know/ from the list. Mention anything you consider to be important.* У даній ситуації студенти не обмежені певними рамками (зарплата, вік, особистісні характеристики тощо) й можуть розвивати ситуацію за власним бажанням.

Для порівняння наведемо приклади неproblemних і проблемних ситуацій з одних й тих самих тем, передбачених програмою дисципліни «Англійська мова для професійного спілкування» (таблиця 1).

Із наведених у таблиці прикладів стає зрозумілим, що у неproblemних ситуаціях увага спрямовується на формальний бік висловлювань, а саме відпрацювання лексичних одиниць й певних граматичних конструкцій. А у формулюваннях проблемних ситуацій задіяно емоційно-оцінювальну сферу діяльності студентів, що стимулює їх висловлюватись самостійно, самим обирати мовленнєві засоби для вираження власних думок.

Залежно від теми й змісту навчального матеріалу можна застосовувати різні **види** проблемних ситуацій.

1. Ситуація-ілюстрація. Наводиться приклад з практики відповідної сфери діяльності або особистого досвіду. Наприклад, показуються роботи інших студентів, які досягли значних успіхів у навчанні.

2. Ситуація-оцінка. Учасникам пропонується описати конкретну подію, наприклад, оцінити значущість ситуації і правильність дій студентів. Необхідно проаналізувати ситуацію, дати оцінку правильності дій і запропонувати власний варіант розв'язання.

3. Ситуація-вправа. Студенти здійснюють на занятті окреме дослідження. Наприклад, кожний учасник отримує завдання – провести дослідження в групі (скільки часу опитувані проводять біля телевізора, які їхні улюблені програми та ін.), опитати інших студентів, заповнити таблицю, проаналізувати результати, зробити висновки, дати пораду або поділитися досвідом [16, с. 28].

Приклади проблемних і неproblemних ситуацій

Неproblemні ситуації	Problemні ситуації
Getting Acquainted	
<i>Match the expressions and responses.</i>	<i>When do we use these expressions?</i>
<i>Fill in the missing parts of the dialogues making use of the phrases from the illustrative conversations.</i>	<i>Role-play the following situations: – meet two your friends; – introduce your colleague to your friends; – greet each other, inquire about health, life etc.</i>
Choosing a Profession	
<i>Fill in the gaps with the words from the box.</i>	<i>What skills should people of the following professions possess: a pilot, a journalist, a surgeon, a police officer, a businessperson, a teacher, a top model? Why do you think so?</i>
<i>Talk about a job from the list, using the expressions below.</i>	<i>Describe job responsibilities; let your groupmates guess the person of what profession you are looking for.</i>
My University and Faculty	
<i>Say whether the statements are true or false.</i>	<i>End the sentences.</i>
<i>Match the columns.</i>	<i>Make up a dialogue about your university and faculty. What do you like and dislike at your faculty.</i>
Learning Foreign Languages	
<i>Look through the arguments for learning English. Match each argument to its corresponding justification.</i>	<i>Watch short motivation videos why people need English. Explain where you use or can use English.</i>
<i>Guess if these statements are true or false.</i>	<i>Make a list of 5 things you could do to help yourself to learn English. Explain your choice.</i>
Communicating Across Cultures	
<i>Make the following sentences complete.</i>	<i>Define cultural differences of the given countries.</i>
<i>Read the texts. Choose from the list the country the manager is describing in each text.</i>	<i>Give advice about cultural peculiarities of your country to a foreigner who is going to visit it.</i>

Застосовуючи проблемні ситуації на заняттях з англійської мови варто пам'ятати, що грамотно сформульовані мовленнєві завдання є потужним інструментом методичного й педагогічного впливу, що дозволяє студентам логічно вибудовувати послідовність висловлювань із заданої проблеми. Мовленнєве завдання є завжди мовленнєво-мисленнєвим, де мислення спрямоване на спілкування (погодитись, спростувати, висловити сум, жаль, пояснити, прокоментувати і т.д.), а не на мовну форму (вставте, виберіть, розкрийте дужки, знайдіть пару і т.д.), тобто для студентів важливим є усвідомлювати функції висловлювань. Тому, укладаючи проблемні завдання, варто використовувати наступні дієслова: *say, inform, explain, prove, show, characterize, advise, recommend* та інші, які спонукатимуть студентів ділитись інформацією, висловлювати власну точку зору, демонструвати почуття й виказувати ставлення до того, що обговорюється.

Узагальнивши досвід вітчизняних і зарубіжних учених, й спираючись на власний досвід, ми можемо виокремити певні **способи** створення проблемних ситуацій [3; 4; 5; 12; 13; 15]:

- спонукання студентів до теоретичного пояснення фактів, явищ, зовнішньої невідповідності між ними;

- застосування навчальних і життєвих ситуацій, які виникають під час виконання практичних завдань. У цьому випадку проблемні ситуації виникають під час спроби самостійно досягти поставлених цілей;

- орієнтація проблемних завдань на пояснення явищ або пошук шляхів їх практичного застосування;

- спонукання студентів до аналізу фактів та явищ, які спричиняють суперечності між власними уявленнями й теоретичним трактуванням цих фактів;

 - висування припущення, оформлення висновків та їх перевірка;

 - спонукання студентів порівнювати, зіставляти факти, явища, правила, дії, в результаті чого виникає проблемна ситуація;

 - спонукання студентів до попереднього узагальнення нових фактів. Завдання містить новий матеріал, передбачає порівняння певних фактів і явищ та здійснення самостійного узагальнення;

 - ознайомлення з фактами, які мають незрозумілий характер і призвели до утворення наукової проблеми. Як правило ці факти та явища суперечать студентським уявленням і поняттям, що можна пояснити недостатніми попередніми знаннями;

 - організація міжпредметних зв'язків, оскільки навчальний матеріал певного предмета не забезпечує створення проблемної ситуації;

 - варіювання завдання, перефразування питання [1].

Створюючи різні проблемні ситуації, потрібно дотримуватись певних **правил** їх укладання. А саме: виконання завдання повинно передбачати оволодіння новими знаннями, розвиток умінь, формування навичок; самі завдання мають відповідати інтелектуальним можливостям студентів; містити

достовірні та реалістичні проблеми, які представляють інтерес для сучасного суспільства, науки та освіти; передбачати комплексне їх вирішення, аналіз і узагальнення вивченого й зібраного самостійно матеріалу з метою знаходження оптимального шляху досягнення поставленої мети; мати міждисциплінарний характер; мотивувати студентів до самовдосконалення й самоосвіти; передбачати право вибору й можливість контролювати процес; налаштовувати на співпрацю, встановлення партнерських стосунків один з одним і з викладачем; стимулювати пізнавальну діяльність студентів, надаючи їм свободу вибору й самостійність [6].

Беручи до уваги напрацювання провідних фахівців у галузі проблемного навчання й спираючись на власний досвід, ми можемо стверджувати, що проблемні ситуації доречно широко використовувати у навчанні іноземної мови у ЗВО. Застосування проблемних ситуацій на заняттях з іноземної мови переорієнтовує процес навчання від сухого неефективного заучування лексики та граматики, на чому традиційно базувалось викладання іноземної мови у ЗВО, до реалізації комунікативних намірів. Наведемо приклади деяких проблемних ситуацій різної складності в межах теми «Вища освіта. Найвідоміші університети», яка входить до змісту дисципліни «Англійська мова для професійного спілкування».

Введення теми може супроводжуватись наступною проблемною ситуацією. Студентам протягом 1 хв. пропонується уважно вивчити картинку, на якій зображено фасад університету / територію / навчальний процес / бібліотеку тощо. Картинку забирають. Далі викладач озвучує твердження із застосуванням активної лексики. Студенти або підтверджують, або спростовують інформацію. З наступною картинкою студенти працюють у малих групах і самі складають твердження до картинки.

Наступною проблемною ситуацією може слугувати створення презентацій обраних студентами найвідоміших університетів. Під час презентації ті, хто слухають, заповнюють інформаційну таблицю, потім порівнюють отримані данні, висловлюють переваги та недоліки навчання в кожному із вказаних університетів. Таблиця вміщує наступні поля для заповнення: *Name of the Educational Establishment, The Year/Century of Foundation, Structure, Admission Requirements, Curriculum, Library, Students' Life (societies, clubs, sports teams, etc.), Scientific Achievements, Famous Graduates, Peculiarities.*

На заключному етапі вивчення теми студентам можна запропонувати взяти участь в уявному педагогічному форумі чи конференції. Учасники заздалегідь поділені на малі групи по 2-3 осіб. Кожна група представляє певний відомий навчальний заклад. До групи варто включити керівництво закладу, викладача та студента. Університет має відповідати обраному фаху студентів (педагогічний, технічний, медичний). Їхнє завдання полягає у висвітленні переваг навчатися саме у їхньому університеті й переконати абітурієнтів вступати саме до їхнього університету тощо. Усі учасники беруть

активну участь в обговоренні, задають питання, наводять приклади, надають переконливі докази тощо [2].

У процесі вирішення проблеми кожен студент виконує певну командну **роль**, яка змінюється з кожною проблемною ситуацією, або ж протягом вирішення однієї проблеми (за певних умов). Це може бути:

1. Лідер команди, який керує роботою студентів.
2. Секретар, який фіксує думки, висловлені в ході обговорення.
3. Виконавчий директор, який вислуховує, делегує, підтримує, зосереджує на питаннях.
4. Дослідник, який використовує різні джерела, вміє визначати потрібну інформацію.
5. Людина, яка слідкує за часом і термінами виконання завдань.
6. Представник – людина, яка представляє роботу групи.
7. Людина, яка робить заключні висновки й визначає найкращий вибір.
8. Креативний консультант, який відповідає за творче представлення результатів командної роботи.
9. Юридичний консультант, який перевіряє дотримання правил цитування і посилань на першоджерела [3].

У засвоєнні викладачем змісту і структури формування комунікативної компетенції в процесі ПОН, оволодінні формами, методами і технологіями проблемного навчання і в систематичному творчому застосуванні засвоєного на практиці знання закладено успіх впроваджуваного навчання. Викладачі іноземної мови, застосовуючи ПОН, опосередковано стимулюють студентів працювати на заняттях творчо, активно, спонукаючи їх до прогнозування подій ще до читання тексту (придумати продовження оповідання, у формі змагання знайти головні факти висловлювання, виконати проектну роботу на основі прочитаного сюжету).

Відповідно до методики проблемно-орієнтованого навчання роль викладача-тьютера полягає у стимулюванні групи до проведення більш детального дослідження, виконання обов'язків фасилітатора навчального процесу і формального контролювання окремих студентів у групі. Діяльність педагога зосереджена на тому, щоб у випадку необхідності він зміг надати вичерпні пояснення змісту найбільш складних понять, систематично створював проблемні ситуації, повідомляв навчальні фактори і організовував їх навчально-пізнавальну діяльність для того щоб на основі аналізу фактів студенти самостійно могли створювати висновки і узагальнення, формулювати за допомогою педагога певні поняття, закони.

Під час роботи з групою викладач (тьютер) повинен:

- сприяти взаємодії між студентами і співпраці в групах для досягнення цілей;
- уважно вислуховувати студентів і готувати їх до нових проблем;
- задавати питання і спонукати до обговорення;
- пояснювати яким чином організовано навчальний матеріал;
- слідкувати за прогресом і виконанням поставлених завдань.

Тьютеру слід уникати наступних дій:

- виступати в якості керівника, голови;
- читати лекції на традиційній основі;
- нав'язувати свої знання і стандарти групі, а навпаки стимулювати студентів самим вивчати проблему.

До компетенцій викладача-фасилітатора відносять:

- володіння внутрішньою мотивацією, тобто міцною вірою в підхід зорієнтований на студента;
- уміння розробити цікаву проблемну ситуацію;
- знання предмету і внутрішніх ресурсів;
- ефективність у супроводі процесу навчання, здатність допомогти студентам самостійно вести свою пізнавальну діяльність без надмірного керівництва і настанов;
- менеджмент роботи груп;
- спрямування студентів до додаткових ресурсів;
- здатність ефективно застосовувати технології в якості інформаційного джерела та інструменту розвитку [7, с. 93].

Застосування ПОН на заняттях з іноземної мови допомагає шукати ефективніші шляхи й способи перебудови репродуктивного мислення на продуктивне, творче.

У ПОН викладач повинен взяти на себе роль, яка є відмінною від будь-якої іншої ролі. Тьютер – це викладач, який відповідає за стимулювання студентів, які навчаються за підручниками, працювати разом, щоб знайти рішення проблем, які вони мають вирішити. Роль наставника полягає в тому, щоб не передавати інформацію безпосередньо студентам, а допомагати їм у навчанні та групових процесах. Викладач надає підтримку студентам, розширює їх можливості в отриманні знань, сприяє поліпшенню групової взаємодії. Роль тьютера вимагає іншої перспективи викладання і навчання і закликає до застосування інших методів викладання, застосування освітньо-психологічних ноу-хау і навичок, ніж ті, з якими він звик працювати. Головним завданням викладача є оптимізація процесу ПОН. Одне з найтипівіших завдань викладача – це запитувати і відповідати на запитання, і способи, якими він це робить, можуть служити прикладом для студентів. Така «модель» поведінки може допомогти студентам вчитися і, як наслідок, вони можуть наслідувати поведінку свого тьютера і в подальшому стати ще кращими наставниками. Ось декілька прикладів того, як тьютер повинен поводитись і яка функціональна лексика повинна використовуватися в аудиторії, де застосовують метод ПОН.

Зразки схвальної оцінки викладача відповідей студентів:

“You are right! Can you tell me more?”

“Yes, that’s good. What else do you know about that?”

“You are correct how did you learn that?”

“Yes, that’s a very good answer. Can you also tell me why this (concept, information) is important?”

“I like that good thinking, and I like the way you say that.”

“Good thinking! Good English!”

Приклади схвальної оцінки викладача частково правильних відповідей студентів:

“Thank you! Could you tell me more about that?”

“Yes, I agree that Now, let’s think more about”

“You are telling me some good things, especially the part aboutWhat else?”

“We are heading in the right direction, but that’s not quite complete. Do you or anyone else have something to add?”

Приклади реакції викладача на невірну або не цілком вірну відповідь:

“Help me understand what you mean. Tell me again.”

“Tell me more so I know what you are thinking.”

“I Want to know what you are thinking. Can you tell me more?”

“You said But, I thought that Please, help me understand.”

“Do you thinkor ...?”

“Is this what we have to learn?”

“I’m unclear about this particular aspect. Can you explain it, seeing as it’s your field of study?”

“Can you illustrate that in ...?”

Варіанти реакції викладача на запитання студентів:

“Thank you for asking. Understanding is important. Good learners ask lots of questions.”

“Thank you for asking a question. Questions can help us all be better learners.”

“Wow! That’s a great (or important) question. Do you know anything that will help you answer that question?”

“I am glad you asked that question. How can the rest of us answer your question?”

“Let me first answer your question and then I will ask my question again.”

“Do you want to call on another student to answer your question? Do you want one of your classmates to help you?”

“That’s a good question, because it shows how you can differentiate between...”

“I see from your question that I was too quick to assume you’d understood the subject matter in question.”

Приклади постановки запитань викладач до студентів:

“If we adopt this solution, what are its pros and cons?”

“Does John’s statement square up with Liz’s?”

“If A occurs ... then ...?”

“Suppose that ... what would happen ...?”

“Why is it so?”

“What do you think are the most important explanations for the fact that ...?”

“What gaps in knowledge did you experience in the brainstorming session?”

“Can you now answer the question that was raised at the initial case analysis phase?”

“Were the hypotheses correct?”

“I’m going to ask this question in order to see whether you’re able to apply this knowledge effectively”.

Таким чином, в ПОН роль викладача полягає в заохоченні активного обговорення проблеми, організації взаємодоповнюючої роботи студентів, забезпеченні можливості доступу до відповідної інформації, налаштуванні студентів дотримуватися суті проблеми під час ведення обговорення.

У процесі ПОН викладач не повідомляє готові знання (інформацію), а ставить перед студентами проблему і шляхом пробудження інтересу до неї викликає в них бажання знайти засіб для її вирішення. В даному випадку мова не йде про вирішення проблеми, яка стоїть перед наукою, а про характер передачі (викладання) відомої навчальної інформації, хоча і не виключається постановка і обговорення питань, які не розроблені наукою і не вирішені на практиці.

ПОН на занятті з іноземної мови дозволяє розвивати творчу активність студентів, підвищувати їх мотивацію, самостійність, інформувати студентів про зміст майбутньої професії, розвивати інтелектуальні вміння. Найбільш ефективним в процесі викладання іноземної мови є розвиток іншомовної професійної комунікативної компетенції. При цьому завдання в ПОН мають яскраво виражений професійний характер, а викладення проблеми, обґрунтування її актуальності, опис методів і ходу дослідження, представлення висновків і результатів відбувається з активним використанням лексики і фразеології іноземної мови. Проблемні ситуації з використанням іноземної мови дозволяють активізувати розумову діяльність студентів. Програвання на заняттях з іноземної мови великої кількості різноманітних ситуацій як усного, так і письмового спілкування, допомагають студентам інтегруватися в процес іншомовної професійної адаптації і бути готовими до реалій майбутньої професійної діяльності.

З огляду на все вищевикладене, вважаємо, що імплементація ПОН на заняттях у ЗВО є перспективним напрямом у вибудовуванні сучасної моделі вивчення іноземної мови, яка ґрунтується на діалозі та взаємодії. Саме таке навчання вбачається найбільш ефективним, оскільки, навіть, найменш підготовлені учасники навчального процесу досягають успіху, долучаючись до пошуку істини у невимушеному колективному діалозі. Подальшого дослідження потребують питання укладання методичних комплексів професійно орієнтованих проблемних ситуацій відповідно до галузі знань і спеціалізації студентів, а також розробки критеріїв оцінювання результатів роботи студентів з проблемними ситуаціями.

Список використаних джерел

1. Дмитренко Н.Є., Доля І.В. Застосування проблемно-орієнтованого навчання на заняттях з іноземної мови у вищому навчальному закладі. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. пр. Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер». 2016. Вип. 46. С. 166–170.
2. Дмитренко Н.Є., Петрова А.І. Застосування проблемних ситуацій для формування іншомовної комунікативної компетентності у майбутніх учителів на заняттях з англійської мови. *Іноземні мови*. 2017. № 3. С. 23–30.
3. Beringer Jason. Application of Problem Based Learning through Research Investigation. *Journal of Geography in Higher Education*. 2007. Vol. 31. P. 445-457.
4. Budas I. Assessment of Foreign Language Proficiency in Problem-Based Learning. *European Humanities Studies: State and Society*. 2016. № 4. P.71–81.
5. Cockrell Karen Sunday & Caplow Julie A. Hughes. Context for Learning: Collaborative Groups in the Problem-Based Learning Environment. *The Reviews of Higher Education*. 2000. Volume 23, No 3. 347 p.
6. Dmitrenko N. Implementation of problem-based learning in tutorials at higher educational institution. *Innovative Solutions in Modern science*. Dubai, 2016. № 1 (1). P.77–82.
7. Dmitrenko N. Problem-based learning as a learner-centred approach: general review. *Proceedings of the international conference “Modern peculiarities of the identity formation and social adaptation in conditions of liberal values crisis”*, 9.02.2016 – 15.02.2016, London, UK.
8. Dmitrenko N. The implementation of problem-based learning in Ukrainian higher educational institutions. *Advanced Education*, КПП. 2016. № 5. С. 28–35.
9. Dmitrenko N., Dolia I. Problem-based learning: implementation of PBL in teaching foreign language. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2018. Вип. 52. С.137–141.
10. Dmitrenko N., Zarichna O. Pre-discussion of PBL in tutorial groups of ESL: methodological and professional aspects. *Актуальні проблеми сучасної транслятології, лінгвокраїнознавства та теорії міжкультурної комунікації* : збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. Вінниця : Центр підготовки наукових та навчально-методичних видань ВТЕІ КНТЕУ, 2016. С. 90–92.
11. Dmitrenko Natalia. Problem-based learning as a learner-centred approach: general review. *Proceedings of the international conference “Modern peculiarities of the identity formation and social adaptation in conditions of liberal values crisis”*, 9.02.2016 – 15.02.2016, London, UK.
12. Hmelo-Silver C. E. Problem based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*. 2004. V. 16. P. 235–266.
13. Maurer H., Neuhold Ch. PBL in European studies – Maastricht experience: *The Higher Education Academy Social Science Conference “Ways of Knowing, Ways*

of Learning". 28 and 29 May 2012, Liverpool Session 4 – Tuesday, 29 May, 14h, Canada Suite.

14. Petrova A. Virtues of Problem-Based Learning in ESL Classroom. *Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі та школі : зб. матеріалів наукової конференції викладачів та студентів факультету іноземних мов / гол. ред. Ямчинська Т.І. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2017. С. 94–98.*

15. Podzyhun O., Petrova A. Problem-based learning in ESL Classroom. *Мова, освіта, культура: інтеграційні тенденції в сучасному світі : зб. матеріалів XIV міжнародної студентської Інтернет-конференції. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2016. С. 117–119.*

16. Problem-based learning in teaching English as a foreign language: theoretical and practical issues (Проблемно-орієнтоване навчання у викладанні англійської мови як іноземної: теоретичні і практичні питання) : монографія / за заг. ред. Н. Є. Дмитренко. Вінниця : ФОП Т. П. Барановська, 2017. 164 с.

ЗАСТОСУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ КУРСУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ РОЗВИТКУ НАВИЧОК ДІАЛОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ТА ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ СУБ'ЄКТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ

На сучасному етапі соціокультурного розвитку еталонною моделлю спілкування на всіх рівнях суспільного життя є діалог. Впровадження принципів діалогу у процес педагогічної взаємодії є завданням школи як соціокультурного інституту. У зв'язку з цим виникає потреба пошуку практичного впровадження принципів діалогу у педагогічному, переважно навчальному за своїм характером, процесі. Урок англійської мови (ESL) як унікальне комунікативне середовище надає надзвичайно сприятливий контекст для реалізації діалогічної моделі спілкування між учителем і учнями. Основна його перевага полягає у тому, що являючи собою принципово діалогічний тип взаємодії, ESL є практичним інструментом забезпечення позитивного емоційного фону взаємодії, який є необхідним для психічного й інтелектуального розвитку усіх суб'єктів навчально-виховного процесу.

Теоретико-методологічний аналіз дефінітивної бази поняття «діалог» виявляє два напрями його репрезентації в сучасній педагогічній теорії. У першому – дидактичному – діалог розглядається як евристичний метод навчання, що забезпечує активізацію пізнавальної діяльності учнів шляхом їх підведення до самостійного формулювання висновків та узагальнень за допомогою підготовленої системи запитань (Я. Бурлака, Л. Бурман, Т. Камінська та ін.). Дещо в іншій ціннісно-методологічній площині розглядається сутність педагогічного діалогу в екзистенційно-гуманістичній концепції. За визначенням Б. Братуся, Н. Володько, А. Добровича, В. Рижова, Т. Флоренської, діалогічне спілкування – це вищий, духовний рівень спілкування, що передбачає глибинне особистісне включення в проблеми й інтереси співрозмовника, спільний пошук істини, прагнення до єдності і злагоди, засіб реалізації глибинних потреб дитини у довірі, прийнятті й особистісному контакті. Грунтуючись на екзистенційно-гуманістичному тлумаченні педагогічного діалогу, ми розуміємо діалогічне спілкування як тип відкритої симетричної ціннісно-раціональної міжособистісної взаємодії, що забезпечує досягнення й підтримку смислових відносин суб'єктів педагогічного процесу і стимулює розвиток їхнього духовно-гуманістичного потенціалу.

У відповідності до другої концепції ми представляємо основні стратегії інтегрування діалогічних принципів в урок ESL з огляду на його функціональний потенціал.

Одна із стратегій полягає у розвитку когерентності групи, іншими словами – створення освітнього середовища як соціальної системи полісуб'єктного типу. Як зазначає І. Вачков, полісуб'єкт – це такий тип групи, у якому учасники інтенційно здатні будувати суб'єкт-суб'єктні відносини,

реалізувати відповідний тип взаємодії в межах групи і розвивати її у напрямку єдності [5, с. 147-148].

У практичному плані дана стратегія працює шляхом розширення зон взаємодії між учнями у процесі навчального діалогу, встановлюючи атмосферу довіри і взаємної підтримки. Групові проекти, навчання у команді, парна робота, опитування і різноманітні неформальні типи лекцій є найпопулярнішими шляхами надання навчальній практиці діалогічної природи. Методи активізації мовленнєвої взаємодії, широко застосовувані в контексті ESL уроку, слід визнати як такі, що сприяють діалогізації внутрішньо-групової взаємодії. Передусім це методи само репрезентації, які актуалізують образ Я і сприяють створенню відкритої системи міжособистісної взаємодії.

Одним із таких методів є індивідуальний проект «Моє індіанське ім'я», який полягає у поданні концентрованого і наочного зображення притаманних людині властивостей і особливостей в описовому імені, за традицією індіанських племен (*Wise Snake, because I am beautiful and intelligent like a snake, Snow Cat, because I am blonde, relaxed and independent, or Stormy Sun, because I am light-hearted and cheerful but jumpy and too straightforward at times*).

Парний проект “Ten common things” спрямований на віднайдення того, що учні мають спільного між собою у парах, від кольору очей до імені по батькові. Результаті презентуються решті класу.

У проекті “The Portrait of Our Group” студенти малюють портрет своєї групи, складений з найвизначніших характеристик кожного із учасників. На початку уроку можна застосовувати таку вправу, як “Silent Present”, у якій учні показують жестами, що вони хотіли би подарувати своїм однокласникам сьогодні (від посмішки до автомобіля). У грі “Car Wash” учні шикуються у два ряди, і один з учнів проходить через «тунель», отримуючи компліменти від кожного учня по черзі.

Такі види роботи сприяють когерентності учнівської групи, розширюють зони комунікативної взаємодії між ними і розкривають індивідуальний творчо-комунікативний потенціал кожного учня. Когерентність учнівської групи характеризується внутрішньою цілісністю. Когерентна група являє собою динамічне психологічне утворення, що відображає феномен єдності розвитку внутрішніх змістів реальних суб'єктів, що знаходяться у суб'єкт-суб'єктних відносинах і об'єднані спільною творчою діяльністю і виявляє себе у здатності до активності, інтеграції, дієвості, перетворенню зовнішнього світу і себе. У зв'язку з цим релевантними є такі групові проекти, які спрямовані на свідомий аналіз і усвідомлення себе як єдиного цілого.

Одним із таких проектів є проект “Group Making Roles”, спрямований на вивчення і виявлення особливостей динаміки міжособистісної взаємодії, домінуючих аксіологічних параметрів життєдіяльності групи і тих ролей, які виконує кожен з її членів. Учням пропонується опорна таблиця для визначення ролі кожного члена групи у взаємодії, яка містить три загальних параметри: ролі, орієнтовані на співпрацю, ролі, орієнтовані на ефективну міжособистісну взаємодію, ролі, спрямовані на збереження цілісності групи і тезисний перелік

конкретних проявів цих спрямованостей (прагне залучити усіх до співпраці, організує спільну діяльність, уникає конфліктів; завжди готовий вислухати і допомогти, приємний у спілкуванні тощо). Завдання полягає у визначенні групової ролі кожного члена групи, далі здійснюється аналіз актуального стану когерентності групи, обговорення шляхів його вдосконалення.

Name of Student	Role in Collaboration	Role in Interpersonal Communication	Role in Group Coherence
Laura	organizes the initial stage of a project; good at conflict management	active listener; encouraging in her attitude; nice to talk to	good at maintaining team spirit; being complementary rather than critical towards group members

Інтерактивний проект “The History of the Group” полягає у складанні хронології подій у групі, ситуацій знайомств і встановлення контактів.

Ефективним способом лаконічно позначити тип внутрішньо-групової взаємодії є застосування символічних візуальних образів. Завданням учнів є намалювати схематично спосіб своєї взаємодії один з одним і пояснити, як вони функціонують як група. Нижче подані приклади здійснених учнями схематизацій.

Дані види роботи на уроці ESL сприяють реалізації принципів діалогу між усіма учасниками навчально-виховного процесу лише за тієї умови, якщо педагог свідомо і послідовно вибудовує мету розвитку когерентності групи, особистісного включення у соціальний простір кожного. Свідомий аналіз внутрішньо-групових зв'язків і ролі кожного учасника допомагає виділити соціальний аспект взаємодії в окремому сфері пізнання і розвитку.

Визначна роль у діалогізації спілкування в контексті учнівської групи належить учителю як фасилітатору позитивних внутрішньо-групових процесів. Розвиток комунікативної компетентності, а також розвиток емоційного й соціального інтелекту здійснюється шляхом спостереження й мимовільної імітації комунікативного стилю вчителя. Технічно це спрацьовує через явище, яке визначається як біхевіоральне моделювання – система імітативних актів, через які людина свідомо і підсвідомо здійснює індивідуальне відображення поведінки іншої людини, інтерналізує соціальні цінності і моделі поведінки і такими чином ідентифікує себе як члена певного товариства [Ошибка! Источник ссылки не найден., с. 1].

Особливий характер навчального діалогу на уроці ESL передбачає перехід від формальних ролей учителя й учня до міжособистісної моделі взаємодії.

Саме ця модель взаємодії забезпечує застосування діалогічних принципів домінанти на іншому (альтероцентризм), особистісного включення, безоцінного

ставлення, прийняття і рефлексивності. Прерогативою вчителя є спрямування видів роботи на уроці на реалізацію потреби дитини у прийнятті і визнанні, підвищенні цінності кожного учня як суб'єкта комунікації. Серед прийомів, які уможливають і розвивають цей процес є вербалізація почуттів (“I feel really happy about your progress in this semester”, “I am getting frustrated by your performance” etc.), заохочення і педагогічна підтримка; гумор, тактовність і толерантність; використання ідей та поглядів учнів як опору для формулювання власних висновків й узагальнень; встановлення зв'язку між особистим досвідом учнів і предметного змісту уроку. Безперечним свідченням досягнення мети діалогізації навчально-виховного процесу є емоційна та інтелектуальна зворотна дія.

Цілеспрямований розвиток діалогічності у взаємодії вчителя й учнів також передбачає обговорення спілкування як такого. Ця тема може стати як окремим об'єктом обговорення, так і пропонуватися окремими питаннями у мовленнєвій розминці чи у контексті тем, передбачених програмою. Для прикладу подаємо деякі питання, що можуть бути представлені для обговорення:

- How can you characterize your own communicative style?
- Who and what formed your present communicative style?
- What do you think you should change in your communicative behavior?
- Have you ever noticed differences between the way boys and girls communicate?
- What communicative situations appeared to be pleasant and satisfying for you?

З метою розвитку писемного мовлення, а також визначення індивідуального комунікативного стилю і його передумов, доцільно застосовувати у писемній практиці такі теми для есе, які пов'язані з комунікативною проблематикою. Прикладом такої є “My communicative biography”, яка може включати наступні аспекти:

- evolution of my communicative style (the way I used to communicate in my childhood, at school, in my family etc.);
- the social circles of mine and my communicative style within each of them;
- traditions of communication in my family and the way they influenced me as a communicator;
- factors that influenced the development of my communicative style (friends, role models, films etc.);

Ефективним способом як розвитку іншомовного мовлення, так і діалогізації взаємодії на уроці ESL

є застосування відповідних афоризмів і цитат у мікро-групових обговореннях і спільному генеруванні ідей.

Коротка сентенція є концентрованим викладом смислу-образа і стимулює певні асоціативні зв'язки, включає афективні механізми і забезпечує цілісне бачення предмету знання, що сприяє спонтанному говорінню й одночасно усвідомленню і аналізу співзвучних діалогові аспектів спілкування. Пропонуємо для обговорення наступні сентенції:

- Be yourself in each of them;
- If you can't understand the other one, just respect him.
- Friendship is never declared.

Початковим етапом у цілеспрямованому розвитку діалогічних диспозицій є розвиток такої диспозиції по відношенню до себе самого. Це передбачає активізацію процесів самоаналізу, а також актуалізацію внутрішнього діалогу між Я-реальним і Я-ідеальним. Учням пропонується виконати компаративний аналіз притаманних їм особистих характеристик і тих, які вони хотіли би розвинути у собі і в усній формі поділитися своїми самоспостереженнями з учителем і одногрупниками:

My Real Self		My Ideal Self	
1.	I am ambitious and pushy.	1.	I am considerate and wise.
2.	I rarely meet deadlines.	2.	I am disciplined and punctual.
3.	...	3.	...

У діалогізації взаємодії у системі учень-учень важливе значення має зосередження уваги учнів на особистісних характеристиках один одного. Такий погляд «крупним планом» навряд чи буде доречним і доцільним на уроках з інших навчальних дисциплін, адже він переносить акцент з предметного матеріалу на учнівське середовище, у якому здійснюється спільна навчальна діяльність впродовж тривалого часу.

Одним із засобів такого переакцентування є асоціативна гра «The way I see you», нижче подаємо опорну таблицю для її проведення:

Name	Thing or animal	Weather/Time of Day	Action	Profession	Colour
<i>Arsen</i>	<i>Leopard</i>	<i>Heat of the day</i>	<i>Rush</i>	<i>Journalist</i>	<i>Blue</i>

Під час застосування таких видів роботи учитель повинен наголошувати на дотриманні принципів толерантності і позитивній диспозиції по відношенні один до одного. Позитивна диспозиція як така також підлягає цілеспрямованому розвитку у контексті уроку ESL. Одним із засобів є вправа на рефреймінг – переформулювання тверджень з негативною конотацією на позитивні репліки. Нижче подаємо приклади рефреймінгу і зразок завдань на його відпрацювання:

He is terribly eccentric. A weird guy really. – He's really unordinary. Has original way of thinking. Must be a creative mind.

She is lazy and light-minded. – She prefers to be relaxed about things and never take up things that are too hard for her.

She is not intelligent.

He likes to order people around.

She is unscrupulous.

He is too curious.

He knows nothing of the topic.

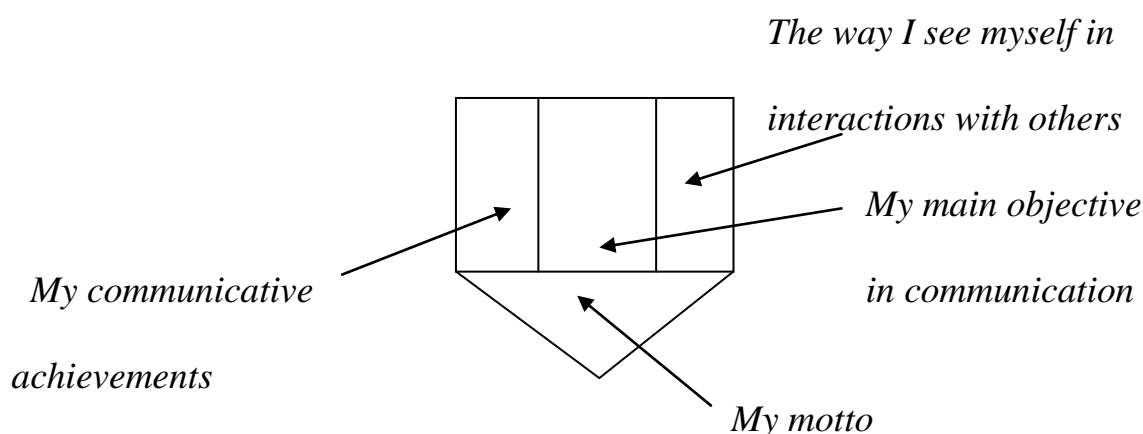
She is too straightforward.

He is too pushy.

Застосування таких прийомів наближає диспозицію учнів до діалогічного принципу безоцінного ставлення до Іншого.

Діалог передбачає персоналізацію комунікативних інтеракцій, що повинно стати невід’ємним атрибутом уроку ESL, оскільки він надає підґрунтя для відкритості і довіри, які в свою чергу стимулюють позитивні інтрагрупові процеси і створюють комфортне середовище для особистісного росту кожного учня. Особистісно спрямовані запитання чи види роботи, такі як “A picture of my today’s mood” or “My coat of arms” перетворюють учнів у комунікантів, а формальне інструктування на позитивну соціальну взаємодію. Більш того, вони є ефективними засобами розвитку іншомовного мовлення.

Далі подаємо шаблон для індивідуально-творчого проекту “My coat of arms”:



Мікро-есе “My Social Roles” спрямоване на аналіз соціальних ролей учня і власних особистісних характеристик у кожній із них:

I have several social roles: a daughter, a friend, a sister, a granddaughter, a student.

As a daughter I am not very obedient, but I try to be nice and positive.

I am loyal as a friend, but I do not always keep my promises or come in time for hangouts.

I think I am a good sister, although I fight a lot with my brother, but we are friends still.

Granddaughter is my favourite social role. I feel best in it. I see myself as a kind, sympathetic and helpful person.

I am not an excellent student as I am often lazy and late with deadlines. But I don't make much trouble in class.

Various personality quizzes can also be a useful tool for communicative and language-learning goals. The text of a quiz provides an alternative kind of reading

matter and the subject itself is a quick and easy way to sum oneself up as a communicant.

Різноманітні особистісно-спрямовані анкети також можуть бути корисними для розвитку як комунікативних, так і мовленнєвих навичок. Текст анкети являє собою альтернативний вид матеріалу для читання і водночас певний етап самопізнання.

Вид роботи, описаний нижче, спрямований на ідентифікацію своєї комунікативної диспозиції. Вчитель надає стислу теоретичну довідку основних видів диспозицій і залучає учнів до вивчення своєї диспозиції і до обговорення своїх висновків з іншими:

Productive internality is an optimistic disposition demonstrated when the person connects his or her failures with insufficient effort on his or her part.

Non-productive internality is a position in which the person considers her own qualities to be the cause of failures. It is a case of inner standstill in which the person is not eager to change and takes her negative qualities for granted.

External locus of control is connects failures with external factors rather than with lack of effort or personal input.

Refer the following statements to the three types of dispositions, identify your own one.

My habit of coming late often puts me down. I have to change.

I failed the test because I hadn't worked hard.

I failed because I am unlucky.

I did not reach my aim because I am a total loser.

But for the bus I wouldn't have come late.

I am quite satisfied with the way I am.

I know I am not perfect. But I don't think I'll be able to change.

I am not organized and it will hardly ever change.

Отже, урок ESL може являти собою інтегрований процес розвитку мовленнєвих навичок і ефективного спілкування, навчати учнів діалогізувати комунікативний процес в учнівському середовищі і таким чином розвивати необхідні навички спілкування, прийнятні у будь-якому соціальному і професійному середовищі, в якому їм належить функціонувати у майбутньому.

Список використаних джерел

1. Moore, Kenneth D. Classroom Teaching Skills : 4th ed. Boston : The McGraw-Hill Companies, 1998. 354 p.

2. Handbook of Interpersonal Communication / Ed. M. L. Knapp, G. R. Miller. L., Delhi, Beverly Hills : SAGE, 1985. 786 p.

3. Gamble, T. K. Communication Works. New York: Random House, 1984. 440 p.

4. Бирюкова Г.М. Специфика диалогических отношений в образовательном процессе. URL: http://anthropology.ru/ru/texts/biryukova/educdial_33.html

5. Вачков И., Гриншпун И. Полисубъектное взаимодействие учителей и учащихся. *Развитие личности*. 2002. № 3. С. 147–161.

ІНТЕРАКТИВНА ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

Дослідження вихідного рівня сформованості вмінь писемного мовлення студентів I курсу показують, що він не завжди відповідає вимогам вузівських програм. Уміння передавати змістовну інформацію у тексті, логічно та послідовно викладати думки на письмі, оформлювати його структурнокомпозиційну основу виявляються розвинутими недостатньо, а уміння корегувати і вдосконалювати написане – майже зовсім відсутні. Спостереження за процесом навчання писемного мовлення свідчать про те, що недостатньо уваги приділяється використанню інтерактивних форм навчання, формуванню комунікативної компетенції та інтегрованому навчанню писемного й усного мовлення. Мета статті – розглянути форми і методи інтерактивного навчання англійського писемного мовлення. Розвиток писемного мовлення в процесі навчання у ВНЗ є питанням принципового значення. На думку Ю.В. Колядич, 2018 Розділ 2 Науково-методичне забезпечення концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» 57 дослідників «вправність і грамотність писемного мовлення є тим індикатором, який визначає свідому готовність майбутнього фахівця до професійної діяльності, його подальшого особистого розвитку й активної участі в житті суспільства» [2, с. 65]. У Програмі з англійської мови для професійного спілкування наголошено на тому, що майбутні фахівці повинні бути компетентними у розв'язанні кола професійних завдань засобами писемного і усного мовлення [3, с. 3]. Отже, вектор у викладанні англійської мови студентам різних спеціальностей має бути спрямованим на розвиток достатнього рівня володіння писемним мовленням, що сприятиме формуванню рефлексивної компетентності майбутнього фахівця. Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що студент набуває знань і вмінь у ході координованої викладачем взаємодії студентів у сумісній мовленнєвій діяльності. Окремі питання інтерактивного навчання писемного мовлення вже розглядалися в сучасній педагогіці, психології та методиці викладання іноземних мов.

Серед дидактичних проблем удосконалення форм і методів навчання студентів і формування їхньої професійно-педагогічної спрямованості у полі зору вітчизняних дослідників перебувають соціально-психологічні й дидактичні умови використання групових та індивідуальних форм навчання (М. Артюшина, О. Балаєв, Т. Васильєва, О. Вербицький, В. Д'яченко, Т. Іванова, З. Ярликова, та ін.). Психологами розглянуто механізм групової взаємодії в інтерактивному навчанні іноземної мови (Я. Гольдштейн, Т. Тихонова, Т. Яценко та ін.). У методиці проаналізовано різні аспекти навчання писемного мовлення: 1) особливості організації навчання писемного мовлення на початковому етапі навчання у вищій школі (Т. Глазунова,

Г. Демиденко, О. Долгіна, Т. Єналієва, Р. Похмелкіна); 2) навчання створенню зв'язних висловлювань у конкретному жанрі: твірроздум, твір-опис, твір-пояснення, твір-аргументація, твір-розповідь (Х. Армініян, Є. Бабушис, О. Горбунов, М. Захаренкова, Є. Калініна, К. Яценко та ін.); 3) розвиток певних умінь писемного мовлення: конспектування (В. Мишечкіна), рецензування (О. Сальнікова), корекції помилок та їх попередження (Л. Назіна, В. Татієва), самоконтролю (С. Тищенко); 4) навчання послідовності письмового висловлення думок (Я. Колкер). У зарубіжній методиці досліджено питання організації роботи з текстом на різних етапах його написання (С. Boardman, J. Frydenberg, D. Hall, A. Hogue, R. Jordan, A. Oshima, S.A. Pastva, J.M. Reid, A.M. Salak та ін.), методики корегування і редагування писемних висловлювань (D. Ferris, J. Lane, E. Lange, V. Ruggiero, A. Winkler та ін.), використання інтерактивних форм навчання писемного мовлення (W. Bishop, D. Byrne, D. George, T. Haring-Smith, A. Rothkegel, P. Ur та ін.). Виклад основного матеріалу. Попри наявність великої кількості методичних досліджень бракує спеціальних розробок, присвячених систематизації форм і методів інтерактивного навчання писемного мовлення англійською, що негативно позначається на практиці формування комунікативної компетенції. Аудіювання, говоріння, читання і письмо людина зазвичай використовує у рідній мові, не замислюючись. Але наукові досягнення показують, що при навчанні іноземної мови автоматичного переносу цих умінь з рідної мови в іноземну не відбувається за лівопівкульової, логічно налаштованої організації навчального процесу [4, с. 283]. Тому дуже важливо навчати тому, як говорити, слухати, читати й писати максимально повторюючи інтерактивну модель засвоєння рідної мови. Усі вміння, що складають комунікативну компетенцію, поділяються на рецептивні (аудіювання і читання) та продуктивні (письмо і говоріння). У ситуаціях життєвої комунікації зазвичай одночасно використовується два і більше умінь, наприклад, телефонна розмова може включати слухання, говоріння, письмо. Існує багато спільного між продуктивними вміннями говоріння і письма. Як вправи на говоріння, так і письмові пропонують будувати правильні за структурою речення в рамках лексичного мінімуму і граматичної теми, що вивчаються на занятті. Це своєю чергою гальмує процес навчання того, як говорити та писати вільно й правильно. Практика вільного письма за іншими некомунікативними методами реалізується більшою мірою тільки під час написання творів, есе, резюме, оглядів, але перелічені види роботи не можуть підготувати до створення того різноманіття текстів, які стануть майбутнім фахівцям у нагоді в подальшій роботі. Письмове мовлення, наприклад, майбутніх педагогів має базуватися на підпорядкованих йому вміннях: добирати адекватні засоби для побудови відповідей на посилення, запрошення, запити, інструкції, нотатки, доповідні, рапорти та ін.; планувати зміст письмового тексту; мати чітке уявлення про головну ідею і мету тексту; групувати думки у логічній, лінійній послідовності з дотриманням риторичної англійської моделі; проектувати, перевіряти, редагувати власний письмовий текстовий варіант. Інтерактивне навчання

писемного мовлення є максимально адекватним за своєю інтегрованістю у процес природного навчання мови, спрямованим на стимулювання активності студентів та розвиток мислення, а розуміння і мотивація є основними чинниками успішного виконання письмових завдань. Більшість проблем на письмі за традиційного навчання виникає саме тому, що студенти перекладають з рідної мови, зберігаючи рідну структуру у перекладених реченнях, що призводить до їх «неанглійського звучання». Тому метою інтерактивного письма є допомогти їм оволодіти «механікою» письма на рівні слова і речення. Вважаємо, що найдоцільнішим за інтерактивного підходу є поетапне навчання письма, як і говоріння, і на кожному етапі викладачі мають вдаватися до різних методів. На етапі контрольованого письма (рівень речення) вдало виконувати завдання на виправлення орфографічних і пунктуаційних помилок; вимову по літерам слів, важких для запам'ятання; заміну в письмовому тексті літературних висловів ідіоматичними, розмовними, скороченими граматичними формами, вставними конструкціями; заміну неформальних висловів на відповідні у тексті формального стилю; з'єднання частин письмових висловлювань за допомогою відносних займенників, причинно-наслідкових сполучників та ін. Для контрольованого письма (фразовий рівень) доцільно виконувати вправи на знаходження абзаців, відновлення недостатньої інформації в абзацах. Характерною особливістю інтерактивного навчання письма є те, що вправи розраховані на розвиток самостійності і точного написання різних текстів у парній, груповій та колективній співпраці курсантів. Враховується той факт, що навіть компетентні у сфері письма мовці не завжди здатні створити одразу бездоганний письмовий фрагмент. Тому операції планування, проектування, вивірення, редагування, перевірки і удосконалення вважаються невід'ємною частиною спільної роботи студентів. З метою подолання формалізованого відношення до виконання вправ, зміст комунікативних завдань слушно урізноманітнювати. Студенти можуть складати фрагменти особистих щоденників, аналізувати розміщення частин тексту, змагатися в написанні «розрізаних» диктантів, складати письмові проекти, відгуки про прочитане, звіти про непередбачувані події, офіційні та неофіційні листи. Виконуючи такі завдання, вони навчатимуться письмово викладати свої думки, оформлювати адресу закордонного адресату, дату, формулювати звернення, повідомляти фактичну інформацію, описувати події, що відбулися, характеризувати та ін. Продуктивні уміння письма не є другорядними до умінь говоріння. З одного боку, вони безперечно є залежними від рівня володіння говорінням, оскільки письмова мовленнєва діяльність базується на внутрішньому проговорюванні та фіксації підготовленого матеріалу на папері. З іншого боку, уміння писемного висловлювання своїх та чужих думок важливо не тільки саме по собі, але і як засіб підвищення володіння усним мовленням, крім удосконалення усного мовлення, письмо сприяє також формуванню навичок самоконтролю над власними помилками і неточностями [1, с. 209]. Рефлексивний етап створення освітнього середовища, яке стимулює розвиток пізнавальних інтересів студентів, передбачає якнайширше використання

інтерактивних методів і прийомів навчання англійського писемного мовлення, що максимально наближає його до природовідповідної моделі засвоєння рідного писемного мовлення. Систематизація форм і методів інтерактивного навчання писемного мовлення англійською виявила доцільність впровадження двоетапного навчання (на рівнях слова і речення) з використанням різного набору методів. Перший (контрольований) етап інтерактивного навчання передбачає використання методів: punctuation work, spelling automation, handwriting drilling, characterizing of spoken and written English, matching/substituting phrases, multilechoise of proper word, completing of sentences, simplifying of long sentences; на другому (напівконтрольованому) етапі набувають актуальності такі методи: good writers, students diaries, analyzing lay out, jigsaw dictation, planning content, organizing ideas for writing, drafting, editing others work, dictogloss, from diagrams to text, incident/accident reports, from research to writing.

Отже, інтерактивна організація процесу навчання англійського писемного мовлення в парах та групах значно підвищує індивідуальну й колективну зацікавленість студентів у спонтанному мовленні, розвиває як навички міжособистісного спілкування, так і колективної взаємодії, стимулює прагнення до емоційно позитивного спілкування і писемного мовлення англійською. Перспективами подальших досліджень інтерактивної організації процесу навчання англійського писемного мовлення вважаємо створення системи моніторингу, яка дозволила б відстежити в динаміці становлення й розвиток цього психологічного утворення у студентів різних курсів залежно від організаційнопедагогічних умов навчання, змісту навчальних дисциплін і виробничих практик.

Список використаних джерел

1. Лурия А.Р. Язык и сознание. М. : Изд-во МГУ, 1979. 319 с.
2. Пометун О.І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*. 2005. № 1. С.65-69.
3. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г.Є. Бакаєва, О.А. Борисенко, І.І. Зуєнок та ін. К. : Ленвіт, 2005. 119 с.
4. Сиротюк А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. М., 2003. 288 с.

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ В КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ

Сучасні зміни в суспільстві спонукають педагогів шукати інновації та впроваджувати їх у навчальний процес. Процес упровадження інновацій – складний, поетапний, потребує належного управління. Перед освітою поставлена задача формування нового покоління не лише як носія знань, а як генерації з переважаючим творчим мисленням, що здатна використовувати одержані знання та забезпечувати інноваційний розвиток суспільства в цілому та країни, зокрема.

Принципово новий ракурс погляду на особистість – з позиції гуманістичної парадигми освіти зумовив необхідність змін у побудові навчального процесу. Саме тому, сучасна педагогічна думка висуває на перший план особистісно орієнтоване навчання, що прийнято тепер за основну парадигму. Ця технологія передбачає переведення учня в суб'єкт навчання та забезпечує його розвиток, розглядаючи особистість основною цінністю суспільства. Визнається необхідність реформування системи освіти в такому напрямі, щоб визначити учня центральною фігурою навчального процесу, становлячи тим самим його пізнавальну активність у центр уваги педагогів, управлінців, учених, розробників програм і засобів навчання. Втім, у практиці суб'єктність учня, поки що не реалізується належною мірою.

Як відомо, до останнього часу через засилля авторитарного підходу вітчизняна педагогіка не була багата на досвід особистісно центрованих освітніх технологій, у той час, як у США, де ці ідеї набули розквіту в 60-70 рр., було висунуто чимало цікавих ідей і накопичено досвід впровадження їх у практику особистісно орієнтованого навчання. Серед найбільш значних – цілісна концепція та програма підготовки вчителів, що були вперше обґрунтовані та впроваджені А. Комбсом, Р. Блумом, А. Ньюменом (Флорідський університет). У центрі програми – ідея, що головне завдання вчителя – допомогти учневі в самоактуалізації, тобто у виявленні та розвитку її природи. Звідси і назва програми – «Я – як інструмент».

Інша програма започаткована Ф. Фуллер (Техаський університет) – «Персоналізована педагогічна освіта». Її сутність – підготовка вчителя, котра базується на потребах професійної самосвідомості та розвитку професійних інтересів майбутніх учителів.

Однією з реформаторських на той час освітніх моделей була так звана «Особистісно керована освіта» – процес учіння, що виник на початку 60-х років ХХ століття. У своїй книзі «Реформа освіти. Радикальні зміни проти латання дірок» професор кафедри педагогіки вчительського коледжу у Вестфілді штат Масачусетс Бернард Флорі виклав засадові принципи цієї програми [2]:

– індивідуалізація й особистісна зорієнтованість учіння та викладання, що передбачає індивідуальний підхід у складанні навчальних планів, у виборі

навчальних цілей і методів їх досягнення;

- створення спільноти учіння, що об'єднує вчителів і учнів у високо інтегровані групи, що сприяє їх спільному учінню та взаємозбагаченню;

- принцип вчителя-радника, котрий приймає на себе відповідальність за керівництво освітою певної кількості учнів спільноти, здійснюючи їх емоційну підтримку та дбаючи про те, щоб його підопічні навчалися вчитися;

- емоційне особистісне спілкування в спільноті (одна з центральних ідей програми – шлях до розумової сфери особистості лежить через емоційну сферу).

Як свідчать останні дослідження, ці принципи актуальні і нині, більш того, вони лягли в підґрунтя сучасних пропозицій щодо реформування освіти та підготовки вчителів .

Особистісний підхід у освіті ставить у центр навчально-виховного процесу людину, її цінності, особистісну свободу та активність. З такого погляду на людину як на неповторну унікальну цілісність, активну творчу істоту, котра може впливати на свій розвиток і життя, виводиться мета освіти, що пов'язана не з виконанням соціального замовлення, а з пізнанням сутності людини, прагненням її до самовираження.

В зв'язку з цим відбулася концептуальна переорієнтація професійної педагогічної освіти: вона спрямовується на формування та розвиток особистості вчителя, який має творчу індивідуальність, а не виконавця законів ефективного навчання.

Ми вважаємо, що гуманістичний напрям у педагогічній освіті має стати серцевиною особистісно орієнтованого підходу до підготовки майбутніх вчителів. Нове суспільство зацікавлене у громадянах, які були б здатні до активних дій, до самостійного прийняття рішення, до гнучкої адаптації щодо зовнішніх швидко мінливих умов. Сучасне інформаційне суспільство ставить перед освітою завдання підготовки таких своїх майбутніх членів, які були б здатні до:

- гнучкої адаптації у мінливих умовах життя. Для цього вони мають уміти самостійно набувати знання, застосовувати їх на практиці, навіть у нестандартних умовах (не прив'язувати свої дії до відомого алгоритму);

- постійного підвищення рівня своєї освіти шляхом самоосвіти;

- розвитку критичного мислення, та вміли самостійно опановувати нові технології, вміння бачити проблеми, правильно аналізувати їх;

- самостійної, активної роботи з інформацією. Для цього вони повинні вміти швидко, самостійно визначити потрібне джерело, зібрати потрібну інформацію, систематизувати, аналізувати її, встановлювати закономірності та швидко приймати рішення щодо своєї діяльності;

- спілкування не тільки у своїй соціальній групі, а й до комунікації з широким колом, вміння працювати в групах, у тому числі за допомогою сучасних нових технологій. Для цього йому потрібно вміти орієнтуватися в будь-яких умовах, запобігаючи конфліктних ситуацій.

Докорінно змінюється і функція мотиву в присвоєнні змісту знань, особистісний підхід у підготовці вчителя, розширює сферу творчого

вибіркового засвоєння матеріалу. В традиційному навчанні, де результатом є орієнтування в певній предметній сфері, мотив впливає на процесуальні, а не на змістові характеристики засвоєних знань, тобто від мотиву та особистісної позиції того, хто навчається, залежить глибина, міцність, усвідомлення й інші якості набутих знань, але не їх зміст. За умови засвоєння ціннісних аспектів матеріалу відкривається якісно нова функція мотивації: мотив зумовлює сам зміст того, що засвоюється, оскільки цінність не просто розуміється, а й приймається.

С. Подмазін виділяє наступні суттєві ознаки особистісно орієнтованої освіти:

1. Поняття «освіта» ми трактуємо більш широко, ніж це роблять зараз – як континуум навчання, учіння, виховання, самовиховання, соціалізації, тобто як єдність усіх процесів, які розвивають, пристосовують, формують, «освічують» особистість.

2. Особистісна орієнтація не є визнанням учня як такого (як індивіда, індивідуальності, суб'єкта) вісью освітнього процесу. Такою вісью є його особистість із проекцією в майбутнє: «особистість у минулому, особистість нині, особистість у майбутньому». Головною умовою особистісно орієнтованої освіти є створення сукупності умов: усвідомлювана мета діяльності; моральні цінності, що культивуються; чітко визначені соціальні норми діяльності та поведінки, вихід на які підлягає санкціонуванню; межі соціокультурних цінностей, які визначають особистісно та соціально значимі спроби поведінки учнів, які сприяють вільному, але водночас і морально, соціально орієнтованому розвитку особистості та схвалені суспільством.

3. Для гармонійного розвитку особистості та суспільства необхідна соціокультурна адекватність ціннісних систем і постійна трансформація цінностей, яка врівноважує вічне протиріччя між тим, що потрібно суспільству, і тим, що потрібно індивіду. Там, де немає такої гармонії, або щонайменше балансу, – настає розрив. Його можна уникнути, якщо врахувати психологічні чинники, котрі впливають на прийняття ціннісних систем.

4. Необхідно розглядати людину як складну систему, що саморозвивається. Певні закономірності такого розвитку визначені теорією розвитку неврівноважених систем – синергетикою. Відповідно до основних положень синергетичної методології, особливо в умовах мінливого суспільства, потрібно не нав'язувати особистості шляхи її розвитку, а створювати якомога більше умов і можливостей для її саморозвитку в межах соціокультурних норм і гуманістичних моральних цінностей.

5. Оптимальний розвиток особистості визначається її одночасною каузальною та цільовою детермінацією. Роль мети мають виконувати соціокультурні гуманістичні цінності. Причому цінності (ідеалізовані образи особистісного та суспільного буття) в детермінації розвитку особистості мають домінувати над соціальними нормами (правилами та стандартами особистості та суспільної поведінки і діяльності). Таке співвідношення має важливе значення, оскільки цінності є внутрішніми, а значить, більш стійкими детермінантами життєдіяльності особистості [8].

О. Савченко виокремлює такі ознаки особистісно орієнтованого навчання: зосередження на потребах суб'єктів навчання; забезпечення діагностичної основи навчання; переважання навчального діалогу; співпраця, співтворчість між суб'єктами навчального процесу; створення ситуацій вибору та відповідальності, турбота про фізичне й емоційне благополуччя суб'єктів навчання, максимальна відповідність специфіці пізнавальної діяльності суб'єктів навчання; стимулювання їхнього розвитку та саморозвитку [9].

Практикою доведено, що навчальний процес буде ефективний щодо засвоєння знань і розумового розвитку студентів тільки тоді, коли він викликає й організує їх власну пізнавальну діяльність. Будь-яка дія визнається якісною тільки тоді, коли за нею стоїть особистісний зміст, внутрішня складова, що і забезпечує зовнішню, визнану іншими якість цієї дії.

Саме тому головним завданням сучасної вищої школи є реалізація особистісно орієнтованої моделі освіти. В зв'язку з цим постає питання про підготовку вчителя, здатного здійснювати його в навчальному процесі. Формувати такого вчителя потрібно в середовищі, для якого характерні високогуманні стосунки між викладачами та студентами навчального закладу, в умовах реалізації ідеї педагогіки співробітництва. Педагогіка співробітництва спрямована на формування високогуманних відносин між суб'єктами педагогічного процесу й організацію навчального процесу, котрий забезпечував би творчий розвиток майбутнього фахівця, індивідуалізацію та диференціацію навчання у ВНЗ; впливав на формування творчого колективу студентів; співпрацю між педагогами і студентами [2].

Л. Мельник, обґрунтовуючи сутність особистісно орієнтованого підходу до навчання, підкреслює важливість забезпечення умов для реалізації особистісно розвивальних функцій освітнього процесу. Зокрема, він звертає увагу на функції опосередкованості, колізії, критики, рефлексій, смислотворчості, орієнтації, забезпечення автономності та стійкості внутрішнього світу, творчо перетворюючу, самореалізації, забезпечення рівня духовності життєдіяльності відповідно до особистісних потреб, які реалізують замовлення суспільства бути особистістю [3].

В контексті нашого дослідження важливою є думка Л. Барановської, яка зазначає, що особистісна орієнтованість науково-педагогічних працівників може стати реальною, коли в них будуть сформовані вміння конкретного, а не абстрактного сприймання студента. В сфері фахової підготовки підґрунтям для формування умінь такого сприймання як у викладачів, так і в студентів, може стати широке використання методів активного навчання, котрі забезпечують формування активних умінь і навичок, необхідних для роботи з людьми [1, с. 147-148].

Особистісно орієнтоване навчання є важливим резервом підвищення якості навчального процесу та професійної підготовки у вищих навчальних закладах. Воно, як стверджує О. Савченко, передбачає орієнтацію на глибоку повагу до особистості вихованця, враховування особливостей індивідуального розвитку, ставлення до нього як до свідомого відповідального суб'єкта

навчально-виховної взаємодії; передбачає формування цілісної особистості, котра усвідомлює свою гідність і поважає інших людей [2].

Особистісно орієнтований підхід до навчання передбачає:

– організацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії, котра пропонує тим, хто навчається, свободу вибору способу одержання освіти (змісту та методів навчання, а в окремих випадках і педагога);

– формування активності в учнів, студентів, їхньої готовності до навчання, розв'язання проблемних завдань;

– забезпечення безпеки особистісного прояву учня, створення умов для його особистісної самоактуалізації та самозростання;

– одержання задоволення від розв'язання навчальних завдань і завдань співробітництва з іншими;

– забезпечення умов для самооцінки, саморегуляції та самоактуалізації особистості учня [9].

За умов особистісно орієнтованого навчання відбувається перенесення уваги на особистість студента, коли центром уваги стає не задача, не способи її розв'язання, не ситуація, яка при цьому виникає, а студент, його особистість. При цьому будемо розглядати дві сторони діяльності в процесі розв'язання задач: результативну та процесуальну. *Результативна сторона* фіксується у вигляді набутих знань, умінь і навичок, які плануються, представляються та контролюються. *Процесуальна сторона* виявляється в характері, підході, особистісному ставленні студента до нових знань і фіксується в способах самостійної діяльності. Саме в ній виявляється індивідуальність студента, вміння спланувати та виконати самостійну роботу, його готовність до використання освітніх технологій, зокрема інтерактивних, обґрунтовано використовуючи відповідні дії.

За умов особистісно орієнтованого навчання ЗВО реалізує право студентів на свободу вибору, на ствердження почуття рівноправного учасника навчального процесу. Пріоритет суб'єкт-суб'єктних відносин передбачає співробітництво викладача та студента в навчанні. Студентові надається право вибору змісту, виду та форм роботи у процесі розв'язання задач, форм і методів обліку, контролю, оцінки його праці, а також вибору режиму, послідовності, порядку та логіки вивчення дисциплін, темпів і строків вивчення як окремих курсів, так і навчання у ЗВО в цілому.

Під час такого навчання здійснюють принципово інші форми контролю й оцінки знань студентів, перевага надається рейтинговій системі. Вона прилучає студентів до свідомої й активної праці, оскільки в них майже немає жодної можливості ухилятися від виконання завдань. Практично усувається вплив випадкових чинників, а підсумкова оцінка є більш об'єктивною, тому що базується на оцінюванні всіх видів робіт з усіх тем курсу протягом тривалого часу. Ця система породжує здорову конкуренцію серед студентів, створює можливості для реалізації здорового честолюбства в оволодінні знаннями. Широко впроваджуються в навчальний процес ВНЗ освітні технології.

У світовій практиці неодноразово здійснювались спроби реалізувати ідеї особистісно орієнтованого навчання, починаючи з ідей виховання Дж. Дьюї, Ж.-Ж. Руссо, Г. Песталоцці, М. Монтесорі, К. Ушинського та інших. За всієї відмінності концепцій цих педагогів їх об'єднує прагнення виховати вільну особистість, зробити учня центром уваги в педагогічному процесі, надати йому можливість активної пізнавальної діяльності через творчість, самостійну доцільну діяльність. «Мої учні, – писав Г. Песталоцці, – будуть дізнаватись нове не від мене; вони будуть відкривати це нове самі. Моя головна задача – допомогти їм розкритись, розвинути власні ідеї» [4].

Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, М. Монтесорі [4] наполягали на тому, що вчителю слід поважати досвід учня, і поступово розкривати перед ним складніші явища, спираючись на самостійну активність учня. Потрібно також урахувати особисті відмінності: одні учні більш працездатні зранку, інші – в другій половині дня; одні потребують чіткого керівництва, інші надають перевагу ініціативному, самостійному учінню; одні краще засвоюють матеріал із наочністю, інші – аудіально; одні можуть зосереджено працювати тривалий час, інші відволікаються вже через 15-20 хвилин; у подальшому розвитку, в одних попередній досвід пізнання достатній багатий і на нього можна спиратись у подальшому розвитку, в інших він може виявитись незначним і потрібно докласти зусиль, щоб збагатити. Ці погляди є основоположними в школах відкритого навчання. В сучасних умовах – це ідеал, до якого слід прагнути й якого можна досягти, впроваджуючи освітні технології навчання.

Особистісно орієнтований навчальний процес не визначає авторитаризму в навчанні, а передбачає співробітництво викладача та студента. В процесі співробітництва відбувається обмін досвідом різного змісту між викладачем і студентом. Можна сказати, що ця технологія навчання однаковою мірою звернена і до викладача, і до студента. Викладач щоразу по-новому будує свої стосунки зі студентами, особистісний момент стає немовби відправною точкою, центром його діяльності, при цьому характер змін, що відбуваються в суб'єктному досвіді студента, завжди тією чи іншою мірою опосередкований індивідуальністю викладача.

В особистісно орієнтованому навчанні проявляється надзвичайний вагомий у розвивальному плані феномен появи в студента потреби в самоактивності як визначального чиннику збагачення власного досвіду. В традиційному навчанні ця потреба гальмується через педагогічну позицію щодо студента як об'єкта навчального процесу, оскільки він мусить лише відповідним чином реагувати на дії викладача, не беручи участі в проектуванні навчального процесу, на яке має орієнтуватись у своїй діяльності.

Під час такого навчання в студента формується відповідальність, у першу чергу перед самим собою, оскільки він усвідомлює себе як творця свого життєвого та професійного покликання. Це спонукає студента звертатись до свого досвіду, оцінювати свої позитивні надбання та невикористані можливості, вибудовувати особистісну програму діяльності на близьку та більш віддалену перспективу.

Незважаючи на непрості економічні умови, вітчизняній школі потрібні педагоги-професіонали, які глибоко знають свій предмет, мають добру фундаментальну та психолого-педагогічну підготовку, професійну ерудицію, високу загальну культуру, здатні формувати творчу особистість. Реалізація цих завдань багато в чому залежить від процесу формування готовності студентів до впровадження інноваційних педагогічних технологій. Щоб педагогічні кадри були готові до сучасної професійної діяльності, необхідно якнайширше ознайомлювати майбутніх педагогів із особливостями реальної педагогічної діяльності, з сучасними вимогами до навчально-виховного процесу в школі, що постійно розвивається. Саме в педагогічному університеті, в процесі навчання та педагогічних практик, закладаються основи майбутньої педагогічної техніки та майстерності [7].

Отже, одним із головних напрямів у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів, на нашу думку, є вдосконалення їхньої підготовленості як до професійної діяльності в цілому, так і до впровадження інтерактивних технологій, зокрема.

Особливістю інтерактивного навчання є підготовка молодої людини до життя та професійної діяльності в умовах ринку на заняттях із будь-якого предмета навчальної програми. Це вимагає активізації навчальних можливостей студента замість переказування «готової» інформації.

Навчальні заняття мають захоплювати студентів, пробуджувати в них інтерес і мотивацію, навчати самостійному мисленню та діяльності. Ефективність і сила впливу на свідомість студентів значною мірою залежить від умінь і стилю конкретного викладача.

В умовах глобальних цивілізованих процесів педагогу професійної школи важливо навчити молодь жити в сучасному суспільстві, забезпечивши високий рівень професіоналізму, духовного, інтелектуального та фізичного розвитку; навчити взаємодіяти зі світом природи, технікою, з людьми, використовувати ситуативно добуті знання для прийняття важливих рішень, розв'язку проблем, працювати в команді, розуміти принципи відкритого суспільства; володіти новими технічними і технологічними знаннями та знаннями організації підприємницької діяльності тощо.

У процесі інтерактивного навчання змінюється взаємодія педагога і студентів: активність педагога поступається місцем активності студентів, а завданням педагога є створення умов для прояву їхньої ініціативи. Педагог відмовляється від ролі своєрідного фільтра, що пропускає через себе навчальну інформацію, і виконує функцію координатора, порадника, партнера в роботі студентів, спонукає їх до самостійного пошуку. Студент стає повноправним учасником навчального процесу, його досвід слугує основним джерелом пізнання.

Спілкування в системі «викладач-студент» має свої особливості: взаємодія чинників керівництва та факторів співробітництва; формування в студентів почуття професійної спільності з педагогами ЗВО; орієнтація педагогічного спілкування на дорослу людину з розвинутою самосвідомістю (подолання авторитарних форм впливу) [5, с. 208].

Здійснення активної взаємодії викладача і студента робить досить актуальним чітке розмежування в єдиному процесі навчання двох складових: повідомлення інформації й її засвоєння. При цьому вирішальне значення має така діяльність студентів, за якої здійснюється засвоєння не тільки знань, а й різних методів, прийомів, способів розумової діяльності в процесі розвитку механізмів опрацювання інформації [2]. Особливу увагу привертають до себе саме ті технології співробітництва, котрі реалізують рівноправність у суб'єкт-суб'єктних відносинах: студент і викладач разом обирають цілі, зміст, дають оцінки, перебуваючи в стані співтворчості [8; 69]. У даному випадку функції викладача-педагога дещо змінюються. Так, педагогічне спілкування зі студентами в процесі навчальної діяльності потребує від педагога оперативного орієнтування в мінливих умовах спілкування. Викладачу слід правильно планувати та здійснювати систему комунікації, зокрема, мовний вплив; точно знаходити адекватні засоби, що відповідають ситуації спілкування й індивідуальним особливостям студента; постійно відчувати й підтримувати зворотній зв'язок із групою [6].

Іншою складовою інтерактивного навчання є навчальне співробітництво студента з іншими студентами групи, різні аспекти якого активно і всебічно розробляються останнім часом у нашій країні і закордоном [3].

Інтерактивні технології дають можливість забезпечити глибину вивчення змісту. Студенти засвоюють усі рівні пізнання (знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінку). При цьому змінюється роль студентів. Вона активна: студенти приймають важливі рішення щодо процесу навчання. Значно підвищується роль особистості педагога. Педагог більше розкривається перед учнями, виступає як лідер, організатор.

Як правило, сучасна система навчання вимагає від викладача охоплення значного обсягу інформації; вона орієнтована на рівні «знання» і «розуміння». Це підштовхує педагога на використання переважно пасивних методів навчання. В середньовіччі використання пасивних методик було виправдане. Вчитель мав можливість передати весь обсяг відомої на той час інформації з будь-якого предмета своєму учневі. В сучасному світі ситуація кардинально змінилася. Неможливо одній людині знати все, навіть у вузькій царині знань. До того ж численні факти містяться в пам'яті комп'ютера. Студенти мають володіти цілком іншими навичками: думати, розуміти суть речей, осмислювати ідеї та концепції і вже на основі цього вміти шукати потрібну інформацію, трактувати її та застосовувати в конкретних умовах, формулювати й відстоювати особисту думку. Саме цьому сприяють інтерактивні технології.

Інтерактивне навчання дозволяє розв'язати одразу кілька завдань: розвиває комунікативні вміння та навички, допомагає встановленню емоційних контактів між учасниками процесу, забезпечує виховне завдання, оскільки змушує працювати в команді, прислухатися до думки кожного. Використання інтерактиву знімає нервові напруження, дає можливість змінювати форми діяльності, переключати увагу на основні питання. Упровадження інтерактивних технологій у навчально-виховний процес ВНЗ забезпечить

позитивні результати та високий рівень професійної підготовки фахівця та дозволить на новому рівні сприймати, знаходити, передавати та опрацьовувати необхідну інформацію. Саме ці технології навчання відкривають можливості для розвитку творчого потенціалу студентів, сприяють підвищенню зацікавленості певним предметом, забезпечують різнобічний розвиток особистості. Унаслідок повної відповідності до концепції особистісно орієнтованого, інтерактивного навчання має зайняти одне з головних місць у переході освіти до нових освітніх технологій.

Отже, можна зробити висновок, що інтерактивне навчання повністю відповідає вимогам часу стосовно адекватності освіти до змін, що відбуваються в світовому суспільстві. Порівняно з основними сучасними парадигмами освіти (традиційною й особистісно орієнтованою), можна зробити висновок, що інтерактивне навчання як педагогічна система в цілому, та його фрагменти у вигляді окремих технологій зокрема, здатні посісти одне з головних місць в особистісно орієнтованій педагогіці. Така відповідність інтерактивних технологій сучасним вимогам підтверджує відповідальну роль цього навчання в переході освіти до нової парадигми.

Список використаних джерел

1. Барановська Л.В. Комунікативна компетентність викладача вузу. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. К. : НПУ імені М.П.Драгоманова, Л : ЛГУ, 1991. 106 с.
2. Мельник Л.В. Формування готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі. дис. на здобуття ступеня канд.пед.наук : 13.00.04 / Вінницький держ. педаг. універ. імені М. Коцюбинського, 2010. 252 с.
3. Мельник Л.В. Інтерактивні технології в контексті парадигми особистісно орієнтованої освіти. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. пр. Київ, 2007. Вип. 10. Ч. 2. С. 545-553.
4. Педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие / Под ред. Е.С. Полат. М. : Академия, 2001. 272 с.
5. Освітні технології у школі та вузі : Матеріали науково-практичної конференції / [за науковою ред. О.М. Пехоти]. Миколаїв : МФНаУКМА, 1999. 224 с.
6. Основы педагогики и психологии высшей школы в Украине : учебное пособие / Галузинский В.М., Евтух Н.Б. Киев, ИНТЕЛ. 1995. 168 с.
7. Пехота О.М. Технологізація підготовки педагога – майбутнє університету. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. К., 2003. Випуск 2. С. 9-19.
8. Подмазін С. Особистісно орієнтована освіта як особливий вид діяльності. Сучасні шкільні технології. Ч.1 / Упоряд. І.Рожнятовська, В.Зоц. Київ : Ред. загальнопед. Газ, 2005. С. 43-50.
9. Савченко О. Шкільна освіти як замовник підготовки майбутнього вчителя. *Рідна школа*. 2007. № 5. С. 5-8.

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИХ СИТУАЦІЙ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Реформування сучасної вищої педагогічної освіти вимагає наближення змісту й форм професійної підготовки майбутніх педагогічних кадрів до умов реальної практичної діяльності. У пошуку методологічного концепту формування професійної діяльності майбутніх учителів звернемося до технології контекстного навчання, яка активно розвивається представниками різних наукових шкіл упродовж декількох десятиліть і стала предметом наукових дискурсів.

Визнається, що навчання у контекстах – одна із складових успішної професійної підготовки студентів. У широкому розумінні такий тип навчання може реалізовуватися в аудиторії, коли студенти слухають викладача, переглядають навчальний відео курс, який створив педагог, або ж читають документацію, розроблену ним. Студенти можуть навіть бути присутніми під час доповіді, яку виголошує викладач на науковій конференції.

Наведені приклади контекстуалізації навчання роблять актуальним завдання з'ясування змісту поняття «контекст» та його структурних і класифікаційних ознак.

Наприкінці ХХ ст. поняття «контекст» (від латинського *contextus*) вийшло за рамки традиційного лінгвістичного розуміння. Там, як відомо, воно означає відносно закінчений у смисловому відношенні уривок з тексту або мови, в якому виявляються зміст і значення. І хоча дане поняття поки що не увійшло в категоріальний ряд педагогіки й психології, багато вчених і викладачів-практиків ним активно оперують, трактуючи його як загальнонаукову категорію, своєрідну опору, що відкриває нові перспективи в науковому пізнанні (Е. Панов, В. Ломов, П. Ліндсей, А. Вербицький та ін.).

Ці та інші дослідники характеризують контекст у термінах варіативності й багатоманітності і виділяють цілу низку видів контекстів, з-поміж них: культурологічний, соціальний, міжособистісний, контексти освіти дорослих, професійної освіти та ін.

Окрім того, основними контекстами, дидактичний потенціал яких можливо реалізувати в освітньому процесі вищої школи, зокрема у викладанні іноземних мов майбутнім педагогам, є культурний і ситуаційний.

До культурних контекстів можна віднести:

– особисті дані / (психологічно значущі) події життя суб'єктів вивчення іноземної мови, виражені в термінах мови, яку вивчають;

– історію самої мови;

– культурні корені носіїв мови / країни або культури, мова яких вивчається.

Ситуаційні контексти використання мови включають:

– тих, хто бере участь у розмові;

– багаж знань, який кожний із учасників реалізує в розмові;

- тему розмови;
- місце, де відбувається розмова.

Обидва типи контекстів можливо й доцільно застосовувати в лінгводидактичному процесі, аби підвищити ефективність засвоєння іноземної мови майбутніми педагогами.

Про багатоміття поглядів науковців на природу й дидактичний потенціал контекстів свідчить таке. В американській педагогіці існує напрям досліджень, представники якого – контекстуалісти – вважають недоцільним спиратися на будь-які загальні закономірності навчання, оскільки для кожного студента необхідно створювати свій контекст, який зумовлює індивідуалізоване відображення ним зовнішнього світу і формування відповідних знань [15].

Дещо відмінне розуміння ролі контексту обґрунтовує Е. Джонсон, на думку якої, за контекстного підходу мислення студентів звернене до досвіду. Коли ідеї перевіряються на практиці, засвоюються в контексті дії, вони набувають для студентів змісту: «контекстне навчання й учіння залучає студентів до значимої для них діяльності, сприяє зв'язку академічного знання з контекстом ситуацій реального життя» [16, с. 3].

Попри певні відмінності у наведених вище трактуваннях, а також екстенсивність відповідних класифікацій навчальних контекстів, вони виявляються компліментарними, оскільки мають спільні ознаки, що якнайкраще передає таке твердження Дж. Дьюї: «Дайте своїм учням завдання щось зробити, а не те, що потрібно завчити; сутність виконання дій така, що вимагає мислення; при цьому пізнання відбувається у природний спосіб».

Очевидно, що важливим концептом, який є ключем до кращого розуміння сутності контекстного навчання є поняття діяльності. Більше того, контекстне навчання у широкому розумінні ґрунтується на інтеграції різних видів діяльності студентів: навчальної, наукової, практичної, а також розумінні логіки їхньої трансформації.

Проблема професійного потенціалу контекстного навчання знайшла всебічне висвітлення у наукових розвідках вітчизняних дослідників, серед яких: Г. Барська, О. Волошина, Н. Грицай, Н. Гузій, В. Желанова, Н. Дем'яненко, В. Іщук, А. Калініченко, О. Ковтун, С. Кожушко, А. Мельник, С. Скворцова, О. Ткаченко, Т. Хомяковська, Є. Ширшов, О. Чурбанова та ін. Теоретичні і практичні аспекти впровадження контекстного навчання у процес підготовки майбутніх педагогів стали предметом дисертаційних досліджень Л. Коваль, Л. Костельної, В. Коткова, І. Марчук, Т. Сидоренко та ін.

У роботах цих та інших дослідників обґрунтовуються, розвиваються, адаптуються для розв'язання конкретних дослідницьких завдань і перевіряються на практиці окремі положення знаково-контекстного навчання (за А. Вербицьким).

Даний напрям організації навчального процесу, який реалізує принципи активності й системності, виконує основне призначення професійної освіти: здійснювати глибинну професійно-предметну й соціальну підготовку майбутніх

спеціалістів. Відтак, він є потенційно продуктивним для досягнення цілей навчання іншомовного професійно орієнтованого спілкування студентів ЗВО.

Слід зазначити, що звернення до технології контекстного навчання зумовлене існуванням низки суперечностей, які актуалізувалися в практиці функціонування вищої школи, а саме:

- компетентнісною спрямованістю навчання і утвердженням провідної ролі теоретичних знань у змісті навчання у ЗВО;

- необхідністю підготовки спеціалістів, здатних діяти поза межами навчальних ситуацій і недостатньою практичною зорієнтованістю фахових дисциплін;

- суперечністю між індивідуальним характером навчання студентів та колективним у професійній діяльності;

- перевагою інформаційно-знакової моделі навчання та дефіцитом практики роботи із знаннями;

- суперечністю між виконавчою дисципліною студентів у навчанні та потребою в ініціативній і самостійній позиції спеціаліста у професійній діяльності;

- спрямованістю на професійне становлення майбутнього педагога у межах навчальної діяльності та існуючим на практиці великим періодом адаптації молодого спеціаліста в умовах виробничої діяльності та ін.

Зазначені протиріччя є похідними і ґрунтуються на основній суперечності – відмінності між професійною і навчальною діяльністю. У зв'язку з цим варто навести відомий вислів О. Матюшкіна про те, що на початку навчання у ЗВО студент повинен «перестати» бути школярем, а до його закінчення – студентом [10]. Така подвійна трансформація є надзвичайно складним процесом, про що, зокрема, пише А. Вербицький: «... головні труднощі полягають у зміні соціальної позиції людини під час переходу від школи до ЗВО, способів здійснення навчальної діяльності, в зміні звичних для школяра зв'язків, відносин і стереотипів поведінки» [1].

Він же зазначає, що основною проблемою будь-якої професійної освіти є перехід від актуальної діяльності студента до діяльності професійної, яку він засвоює: в межах одного типу діяльності треба «зростити» принципово інший [3, с. 12].

Оскільки основною конституюючою ознакою діяльності є мотив (О.М. Леонт'єв), такий перехід під час навчання у ЗВО в першу чергу відбувається лінією трансформації мотивів. «Хоча пізнавальна мотивація є одним із найдієвіших мотивів учіння, необхідно створювати психолого-дидактичні умови для того, щоб вона стала початком розвитку професійної мотивації та професійної спрямованості майбутнього спеціаліста» [1, с. 47].

Варто визнати, що незадовільний актуальний рівень сформованості останніх є суттєвою перепорою на шляху оволодіння іноземною мовою майбутніх фахівців. Отже, постає питання про цілеспрямоване формування зазначених мотивів з метою досягнення визначених лінгводидактичних цілей.

Як показано в літературі, професійна мотивація і професійна спрямованість не формуються, якщо в навчальному процесі не представлені ті чи інші елементи майбутньої професійної діяльності [12 та ін.]. Це є свідченням на користь розробленого А. Вербицьким контекстного підходу до навчання у вищій школі, який зумовлює орієнтацію студента на майбутню професійну діяльність, що моделюється в навчанні [1-4].

Варто зауважити, що для того, аби інформація (текст підручника, навчального посібника, лекція викладача, комп'ютерна програма), яка існує об'єктивно поза студентом, одержала статус знання, що є осмисленим відображенням дійсності, вона повинна із самого початку засвоюватися в контексті майбутньої професійної діяльності.

В контекстному навчанні зміст навчальної діяльності студента відбирають не лише за логікою науки, а й через модель спеціаліста – за логікою майбутньої професійної діяльності, що надає цілісності, системної організованості та особистісного смислу засвоєнням знанням. Зміст навчання проектується як предмет навчальної діяльності, що послідовно трансформується в предмет діяльності професійної [3, с. 13].

А. Вербицький особливо підкреслює імовірнісний, проблемний зміст та умови професійної діяльності. Через це основною одиницею змісту контекстного навчання є не «порція інформації» або задача, яку розв'язують за зразком, а проблемна ситуація, що передбачає включення продуктивного мислення студента [3], а отже, можна говорити про актуалізацію пізнавального мотиву.

Таким чином, у пізнавальній діяльності студента в умовах активного навчання контекстного типу моделюється повний цикл мислення: від зародження проблемної ситуації, породження пізнавальної мотивації до знаходження способів вирішення проблеми і доведення його правильності. Так задається предметний контекст майбутньої професії.

Оскільки будь-яка діяльність виконується спільно з іншими людьми, вона передбачає не тільки компетентні предметні дії, а й, перш за все, вчинки її учасників. Тому «важливо у навчанні задати соціальний контекст професійної діяльності, виробничих відносин майбутніх спеціалістів» [1, с. 67].

Отже, одиницею роботи викладача і студентів у контекстному навчанні є ситуація в усій її предметній і соціальній неоднозначності й суперечливості. Підпорядковуючись нормам компетентних предметних дій і нормам поведінки людей у процесі аналізу й вирішення ситуації студент, формується як спеціаліст і член суспільства в єдиному потоці активності, спрямованій на засвоєння змісту освіти [1, с. 60-61].

Дидактична модель контекстного навчання включає:

– особливості проектування професійно-орієнтованого навчального середовища як єдності інформаційної і технологічної складових освітнього процесу;

– принципи відбору і структурування змісту освіти, що забезпечують інтеграцію навчальної інформації з фахових дисциплін;

– способи і форми його засвоєння.

У знаково-контекстному навчанні виділено три базові форми діяльності та декілька проміжних.

Базовими є:

- навчальна діяльність академічного типу (наприклад, лекція, семінар);
- квазіпрофесійна діяльність (ділові ігри та інші ігрові форми);
- навчально-професійна діяльність (науково-дослідна робота студентів, виробнича практика, дипломне проектування тощо).

Перехідними від однієї базової форми до іншої є решта форм, що використовують у вищій школі. У власне навчальній діяльності відбуваються головним чином передача і засвоєння інформації; у квазіпрофесійній – моделюються цілісні фрагменти виробництва, їхній предметно-технологічний і соціально-рольовий зміст; у навчально-професійній – реалізуються дії та вчинки, які відповідають нормам власне професійних і соціальних відносин спеціалістів, що вступають у процесі колективно-розподіленої праці в міжособистісну взаємодію і спілкування [3, с. 13-14].

Динаміка діяльності студентів – власне навчальної, квазіпрофесійної, навчально-професійної – зумовлює розвиток пізнавальних і професійних мотивів, які є одночасно продуктом взаємних трансформацій. Так розв'язується основна суперечність між мотивацією актуальної навчальної діяльності студента та його майбутньої професійної діяльності. Особливо чітко це виявляється в одній із базових форм контекстного навчання – квазіпрофесійній діяльності студентів, яка є навчальною за формою та професійною за змістом.

У дослідженнях А. Вербицького та Н. Бакшаєвої [3] підтверджується, що взаємодія пізнавальних і професійних мотивів спричинює послідовні взаємообумовлені зміни їх вираженості й статусу в ієрархічній організації загальної структури мотивів учіння, що трансформується під час переходу від навчальної до професійної діяльності. При цьому пізнавальний і професійний мотиви є провідними для учіння студентів в умовах знаково-контекстного навчання.

Зважаючи на те, що поєднання пізнавального інтересу до предмета і професійної мотивації у психолого-педагогічній літературі визнається найбільш дієвим фактором впливу на успіхи в учінні, розглядатимемо розроблений А. Вербицьким підхід як одну з умов розвитку позитивної мотивації вивчення іноземної мови у ЗВО, а отже й засіб формування іншомовного професійного мовлення представників цільової аудиторії даного дослідження.

Якими є конкретні шляхи реалізації потенціалу знаково-контекстного навчання іноземної мови з огляду на досягнення мети формування іншомовного професійного мовлення студентів? Репертуар методик є доволі широким. Проаналізуємо окремі з них.

Широко декларованою метою навчання іноземної мови у сучасній вищій школі є підготовка майбутніх спеціалістів до автентичної комунікації. Для цього в умовах лінгводидактичного процесу у ЗВО суттєвим завданням педагога є така його побудова, за якої мовні форми були б представлені та

відпрацьовувались у комунікативних контекстах, а основна увага зосереджувалася б на значенні та фактичному змісті. Продуктивним у цьому зв'язку може стати інтегративний підхід, що поєднував би вивчення мови і засвоєння змісту, спонукав би студентів розглядати мову як засіб пізнання та визнавати роль контексту в комунікації.

Зважаючи на це та з метою дотримання принципу адекватності навчально-пізнавальної і професійної діяльності студентів, доцільною є реалізація фахово спрямованого навчання іноземної мови через моделювання предметного, соціального і психологічного змісту майбутніх фахівців. Така організація навчального процесу забезпечує умови, за яких квазіпрофесійна та іншомовна мовленнєва види діяльності об'єдналися загальним контекстом, просторовим і логічним синтезом.

Створення професійного контексту в навчанні студентів немовних факультетів педагогічного ЗВО за допомогою системи дидактичних форм, методів та засобів моделювання повністю відповідає закономірностям переходу від навчальних текстів, знакових систем як матеріальних носіїв минулого досвіду до професійної діяльності – конституюючих ознак розробленої А. Вербицьким [1-4] концепції знаково-контекстного навчання.

Важливою особливістю зазначеного підходу до навчання іноземної мови є те, що метою діяльності студента за таких обставин визнається не засвоєння масиву інформації, а формування здатності виконувати професійну діяльність. При цьому складаються умови, за яких детермінація минулим поступається місцем детермінації майбутнім. Інформація ж посідає структурне місце мети лише до певного моменту, отримавши згодом застосування як засіб регуляції діяльності, що все більше набуває рис професійної.

Таким чином, відтворення предметного, соціального і психологічного аспектів майбутньої праці в навчанні дозволяє сформувати структуру професійних здібностей майбутнього фахівця, в тому числі пов'язаних з іншомовною мовленнєвою діяльністю. Зазначимо, що ці умови є оптимальними для формування комунікативних та пізнавальних мотивів вивчення іноземної мови і трансформації навчальної мотивації в професійну, котра виступає як активний момент формування професійно важливих якостей особистості.

Ефективними для моделювання специфічної діяльності майбутніх педагогів є ситуаційні задачі (кейси), рольові та ділові ігри.

Оскільки зміст та умови професійної діяльності завжди імовірнісні, проблемні, основною одиницею роботи студентів і викладача під час контекстного навчання іноземної мови є не «порція інформації», а ситуація професійної діяльності в усій її предметній і соціально-психологічній невизначеності та суперечливості.

Таке відтворення професійного контексту здатне стимулювати продуктивне мислення майбутніх фахівців, створити умови для інтеграції знань з різних навчальних дисциплін. При цьому особлива роль повинна надаватися засвоєнню та використанню студентами іншомовних знань задля кінцевого результату їхньої квазіпрофесійної діяльності.

Змодельована в лінгводидактичному процесі професійна взаємодія – це, по суті, мовленнєві (комунікативні) ситуації, створення яких визнається ключовим в організації сучасного навчання іноземних мов. Водночас розгортання змісту професійної діяльності в контекстному навчанні іноземної мови відбувається й з урахуванням розвитку комунікативних ситуацій.

Зокрема, на початковому етапі реалізації знаково-контекстного навчання доцільно практикувати так звані мікроситуації та складання на їхній основі «контекстуалізованих діалогів». При цьому суть конфлікту чи професійної проблеми подається лаконічно у вербальній формі або ж за допомогою наочності (пиктограм, схем, графіків).

Подібні ситуації, як правило, загострюють увагу студентів на суттєвих моментах майбутньої діяльності, спонукаючи їх до формулювання самостійних висновків та узагальнень. Вступаючи в діалог, учасники навчального процесу пропонують власну інтерпретацію та способи розв'язання. В умовах активізації діалогічного мовлення взаємообмін знаннями та досвідом відбувається завдяки дієвому використанню іноземної мови.

Мотиваційний потенціал змодельованих мікроситуацій професійного життя дає змогу використовувати цю форму навчання як каталізатор пізнавально-мовленнєвої діяльності студентів на різних етапах заняття, зокрема під час мовленнєвої зарядки.

Подальший розвиток мовленнєвих ситуацій може бути пов'язаний з ускладненням експліцитних та розкриттям імпліцитних структурних ситуативних компонентів, розвитком рольових відносин. В діалогічних відносинах на основі змодельованих мікроситуацій студенти поступово накопичують досвід комунікативної ініціативи й удосконалюють так званий іншомовний аспект своєї рольової поведінки. Це є важливою передумовою їхньої участі в підготовці, проведенні та обговоренні рольових ігор.

Одним з ефективних прийомів формування іншомовного професійного мовлення є рольові ігри. Ця освітня і тренінгова технологія є важливим компонентом набору технік, відомих під загальною назвою «модельовання та гра», і довела свою ефективність в контекстному навчанні іноземної мови.

Модельовання та ігри, як відомо, є одним із способів дотримання принципу: «Я чую і забуваю, я бачу і запам'ятовую, я роблю і розумію». Водночас рольова гра – це високовербалізована процедура, що сприяє реалізації у дослідженні основного методичного принципу – комунікативної спрямованості навчання. Вона дозволяє враховувати психолого-вікові особливості суб'єктів учіння, їхні інтереси й нахили, сферу їхньої діяльності, моделюючи ситуації реального спілкування.

Як форма відтворення предметного й соціально-психологічного змісту професійної діяльності фахівця рольова гра стає засобом формування у студентів більш адекватного уявлення про специфіку обраної спеціальності, сприяє збагаченню їхнього предметно-професійного та соціального досвіду, розвитку професійного теоретичного і практичного мислення. При цьому

створюються умови для засвоєння та використання навчальної інформації як засобу регулювання професійно подібної поведінки.

Ефективність квазіпрофесійної діяльності майбутніх фахівців безпосередньо залежить від розвитку їхніх іншомовних знань та мовленнєвих умінь, оскільки сприйняття й декодування інформації про змодельовану проблемну ситуацію, формулювання завдань, колективний пошук шляхів вирішення проблеми, обґрунтування адекватності запропонованого способу розв'язання та обговорення результатів гри значною мірою пов'язані з продуктивним іншомовним мовленням студентів. Відчуття ж дефіциту мовних засобів вираження для адекватних дій у змодельованих ситуаціях стає для багатьох учасників освітнього процесу сильним стимулом до засвоєння нових лексичних одиниць, кліше та виразів, передбачених дидактичною структурою рольової гри.

Завдяки створенню в рольових іграх предметного й соціально-психологічного професійного контексту природним чином активізується комунікативна діяльність слухачів. В ситуаціях, які характеризуються предметною і соціальною невизначеністю та суперечливістю, виникають діалогічні відносини учасників гри. Саме в діалозі формуються здатність майбутніх фахівців розв'язувати професійні проблеми та удосконалюються їхні іншомовні комунікативні вміння.

Під час планування та проведення рольових ігор доцільно фокусували увагу учасників на соціальній взаємодії. Цей вид моделювання сприяє відтворенню в навчанні міжособистісної поведінки. За допомогою рольової гри відбувається навчання простих комунікативних навичок, демонструються способи ефективного спілкування (у тому числі професійного), вказується, яким чином відбувається стереотипізація навколишніх людей, а також досліджуються глибинні особистісні блоки й емоції.

У рольових іграх, що моделюють соціально-психологічний контекст професійної діяльності, одиницею активності студентів стають вчинки, в яких виявляються соціальні цінності юнаків і дівчат, їхнє ставлення до інших, праці, самих себе. Учасники рольових ігор набувають важливих соціальних навичок, вміння приймати виважені рішення з урахуванням позиції інших осіб. Крім того, розігрування ролей сприяє розвитку рефлексивних здібностей слухачів, кращому усвідомленню власних індивідуально-психологічних та соціальних особливостей.

Рольова гра, як і інші ігрові та моделюючі вправи, не тільки забезпечує простий, безпосередній і швидкий зворотний зв'язок відносно наслідків дій, а й позитивно впливає на формування у студентів навчальної мотивації. Діалогічна структура рольового спілкування учасників гри сприяє розширенню спектру їхніх навчальних спонук: вплив домінуючих комунікативного, пізнавального і професійного мотивів посилюється дією вузькоособистісного мотиву та мотиву співробітництва.

Можливість відчувати значущість свого «Я», особливо в тих випадках, коли студент знаходить оригінальний спосіб розв'язання проблеми і отримує

схвалення викладача та партнерів, забезпечує передумови для формування мотивів досягнення, самоствердження, престижу.

Дидактична гра, як відомо, має свою драматургію, що сама собою мотивуюче впливає на її учасників. Ігровий характер навчання сприяє поступовому зниженню напруженості, тривожності, нерішучості студентів та одночасному підвищенню їхньої активності за рахунок процесуального інтересу.

Таким чином, рольові ігри, що відображають предметний і соціальний зміст майбутньої праці, її колективний характер, сприяють формуванню у студентів позитивних мотивів вивчення іноземної мови та становленню соціально-мовленнєвих здібностей. Їхнє використання у лінгводидактичному процесі стає запорукою формування іншомовного професійного мовлення майбутніх фахівців.

Слід зазначити, що рольовій грі притаманна стійка дидактична структура, під якою розуміють сукупність компонентів (цілей, змісту, ролей, соціально-психологічних і дидактичних умов, реквізиту) та ланок (етапів), що забезпечують її цілісність. У навчанні доцільно дотримуватись логіки поступового ускладнення дидактичної структури ігор (у тому числі за рахунок зменшення заданості ролей в іншомовному плані).

По суті, рольові ігри зі складною дидактичною структурою можуть бути віднесені до ділових ігор, які з позицій знаково-контекстного навчання трактуються як форма відтворення предметного й соціального змісту майбутньої професійної діяльності спеціаліста, моделювання відносин, характерних для цієї діяльності.

Підґрунтям здатності до виконання професійно важливих завдань в ситуації іншомовного спілкування є складні міжпредметні знання, уміння й навички. Таким чином, використання у навчанні іноземної мови ділових ігор стає засобом опосередкованої випереджальної професійної підготовки студентів через комплексний розвиток їхніх предметно-мовленнєвих та соціально-мовленнєвих якостей, а також формування здатності до врахування ситуації іншомовного спілкування в контексті професійної діяльності.

Умовою ефективної реалізації зазначених функцій ділової гри слід вважати практичне володіння її учасниками методикою підготовки, проведення та обговорення – якість, що має цілеспрямовано формуватися під час розігрування ролей у простіших видах професійно-комунікативних ігор.

Основними вимогами до учасників ділових ігор є: вміння ідентифікувати своє індивідуальне мовленнєве завдання в контексті загальногрупового професійно-комунікативного завдання; розуміння логіки й процедури комунікативної взаємодії з іншими учасниками гри; усвідомлення значення індивідуального внеску в успіх гри та знання критеріїв оцінки рольової (мовної та немовної) поведінки її учасників; самостійне забезпечення в іншомовному плані взятих на себе соціальних і міжособистісних ролей; сприйняття викладача не як організатора і керівника ігрових процедур, а як консультанта, до якого можна і слід звертатися по допомогу в разі виникнення труднощів.

За наявності у гравців зазначених якостей складаються найбільш сприятливі умови для виявлення комунікативної ініціативи, реалізації творчого потенціалу у виконанні квазіпрофесійної діяльності. Оптимального володіння методикою ділових ігор іноземною мовою студенти досягають поступово. У зв'язку з цим часто доцільно організовувати і проводити ділові ігри, які продовжують і розвивають сюжетні лінії ситуацій, змодельованих на попередніх етапах навчання.

Таке послідовне розгортання змісту майбутньої професійної діяльності може відбуватися за допомогою комплексу різних видів іншомовного мовлення (читання, слухання, говоріння, письмо). Трактуючи змодельовані в контекстному навчанні іноземної мови проблемні ситуації майбутньої професійної діяльності як комунікативні, варто враховувати, що ситуативним є будь-яке мовлення, тому мовленнєва ситуація виникає і в процесі читання та аудіювання.

Комунікативності навчання іноземної мови сприяє включення читання та аудіювання іншомовних текстів у контекст завдань із аналізу конкретних ситуацій професійного життя. Зазначені види мовленнєвої діяльності надають вихідні дані про специфіку відтворених фрагментів професійної діяльності.

Метод аналізу господарських ситуацій як форма моделювання умов майбутньої діяльності студентів немовних спеціальностей поєднує велику кількість модифікацій і підходів, які можна віднести до основних чотирьох груп: ситуація-ілюстрація, ситуація-оцінка, ситуація-вправа, ситуація-проблема (ситуаційна задача, кейс).

Чимало ситуаційних завдань далеко не завжди можливо вирішити за відомим алгоритмом. Самостійний же пошук способів розв'язання типових професійних проблем надає пізнавальній діяльності майбутніх фахівців дослідницького характеру. Відсутність однозначного вирішення ситуацій-проблем стимулює діалогічне мовлення студентів через бажання порівняти, оцінити та довести правомірність запропонованих шляхів подолання змодельованих труднощів.

Таким чином, у процесі виконання завдань-кейсів використовується як індивідуальна, так і групова форми роботи, а також навчання в динамічних парах. Крім того, вирішення конкретних ситуацій може мати змагальний характер, особливо коли варіанти розв'язку проблеми виносяться на загальне обговорення, під час якого зіштовхуються різні точки зору. Кожний студент має аргументовано довести обґрунтованість свого рішення та його перевагу над іншими.

Доцільним можуть бути дискусії за участю колективних опонентів, коли кожна група студентів захищає своє спільно вироблене рішення. Важливим для викладача є організувати дискусію таким чином, щоб у ній студенти приходили до колективного рішення або зупинялися на 2-3 рівноцінних варіантах.

Використання на заняттях з іноземної мови ситуаційних задач суттєво активізує пізнавальну діяльність майбутніх фахівців. При цьому створюються сприятливі умови для формування у студентів пізнавального, професійного,

комунікативного мотивів, адже від них вимагається не просто знайти розв'язок конкретних професійних проблем, а й обґрунтувати і захистити його в дискусії засобами іноземної мови. Відтак, моделювання в лінгводидактичному процесі контекстів майбутньої професійної діяльності суттєвим чином позначається на якості формування іншомовного професійного мовлення студентів.

Підготовку спеціалістів у вищій школі традиційно розглядають як формування професійної компетенції, що, поряд з предметними знаннями, включає в себе психологічну та соціально-психологічну готовність особистості до майбутньої діяльності. У зв'язку з цим важливо мати на увазі, що учіння як засіб оволодіти професією починається із самоусвідомлення – розуміння самого себе, власних сутнісних сил, прагнень, властивостей і можливостей розвитку.

Іноземна мова, навчання якої спирається на активну взаємодію та комунікацію учасників навчального процесу, є однією з небагатьох дисциплін, що надає значні можливості для задоволення потреби студентів проникнути у психологічний світ людини, більше дізнатися про себе, створити більш позитивний образ власного «Я». Завдання реалізації зазначеного потенціалу навчальної дисципліни можуть розв'язуватись під час проведення психологічних тренінгів (мотиваційних тренінгів, тренінгів із рефлексії).

Тренінг (від англ. train, training – навчання, виховання, тренування, дресирування) – один із потужних активних методів навчання, який істотно підвищує рівень підготовки майбутніх спеціалістів.

Психологічний тренінг, який можливо реалізувати засобами іноземної мови, – це система прийомів і форм навчально-виховної роботи, спрямованих на забезпечення студентів професійно важливими психологічними знаннями. Ці знання необхідні для більш адекватного сприйняття власних потягів та спонукань, орієнтації у власних мотиваційних утвореннях, тобто підвищення рівня психологічної сенситивності майбутніх фахівців як важливої передумови їхньої особистісної та професійної самоідентифікації й розвитку, що є визначальними факторами позитивної динаміки у мотивації навчально-професійної діяльності. При цьому ми враховували, що самопізнання і самовиховання особистості зрештою завжди звернені на інших.

Особливістю тренінгу мотивації в навчанні іноземної мови серед студентів може бути його еkleктичність – поєднання ознак декількох тренінгових програм, яким властиві специфічні комплекси методів і прийомів розвитку соціально-психологічної компетентності особистості.

Підвищення рівня особистісної чуттєвості, емпатії, саморозуміння та рефлексії здійснюється через «психологічне просвітництво» в середовищі студентів, через розкриття змісту спонукальних факторів поведінки, роз'яснення значення різних видів мотивів для ефективності навчальної діяльності.

Створюючи умови для засвоєння вихованцями спонук, цілей, ідеалів, змісту спрямованості особистості, не варто обмежуватися простим інформуванням, представленням мотивів у «готовій формі» в надії, що сам

суб'єкт учіння поступово трансформує їх із зовнішньо зрозумілих у внутрішньо прийнятні та реально діючі.

Зверненість змісту навчального матеріалу та навчальних ситуацій до особистості кожного студента, його індивідуально-психологічних характеристик ефективно стимулює усвідомлення учасниками дослідження детермінант своєї поведінки.

Виконуючи психологічні тести, інтегровані до навчального матеріалу з іноземної мови, працюючи над текстами “Who am I? Where am I Going?”, “Start with Yourself”, “Turning Failures into Successes”, “Workaholism”, “A Genius or a Workaholic?”, “Mapping” a Career” та ін., студенти аналізують власні мотиви вибору професії, цілі навчання у ЗВО, перевіряють наявність у себе рис характеру та якостей, необхідних для успішної професійної діяльності, виявляють перспективи власного професійного зростання – здійснюють свідому рефлексію, спрямовану на краще пізнання свого внутрішньо-психологічного простору.

Процесуальний інтерес до самопізнання зростає завдяки використанню на заняттях ігрових методів. Зокрема, методика «Моніторинг емоційних станів» дає можливість розвинути розуміння емоційних станів інших людей через адекватну інтерпретацію їхньої поведінки. Кожний студент має спостерігати за діями на занятті одного зі своїх товаришів, фіксуючи всі зміни його емоційних станів. Таке завдання, що сприймається як гра, дозволяє студентам проникнути у внутрішнє життя інших учасників освітнього процесу, пов'язати їхню поведінку з конкретними подіями в навчальній аудиторії. Подальшим розвитком зазначеної методики може стати самоспостереження учасників освітнього процесу за власними емоційними станами, фіксація кожної їх зміни та причин, що зумовили це.

Соціально-психологічна чутливість особистості не є виключно продуктом інтроспекції, вона результат і суб'єкт-суб'єктного пізнання, що завжди опосередковується спільною діяльністю. Оскільки студент здатний досягнути успіхів у пізнанні інших та свого «Я» через активну участь у колективній роботі, остільки доцільними виявляється реалізація в лінгводидактичному процесі форм групового тренінгу, що об'єднані у соціальній психології під загальною назвою «соціально-психологічний тренінг» (СПТ), а в педагогічній психології і педагогіці – «активні методи навчання» (АМН).

Реалізація дидактичного потенціалу знаково-контекстного навчання іноземної мови у ЗВО є можливою шляхом застосування елементів методик, які ґрунтуються на механізмі проєкції. Зокрема, ефективним засобом активізації іншомовного мовлення студентів є стимулювання процесів рефлексії шляхом проведення мотиваційних тренінгів, під час яких висновок викладача, а також самих майбутніх фахівців, про психологічні особливості студентів робився на підставі того, як вони сприймають та оцінюють передбачені сюжетом дидактичних ігор та кейсів проблемні ситуації, поведінку людей, які особистісні якості і мотиви їм приписують.

Відомо, що у сприйнятті життєвих ситуацій, змодельованих у проєктивних тестах, особистість перетворює їх у відповідності зі своєю індивідуальністю, баченням життєвих колізій на основі асоціативних зв'язків, минулого досвіду, домінуючих мотивів, установок і переконань.

Для створення контекстів іншомовної мовленнєвої діяльності, а також виявлення окремих психологічних характеристик учасників дискусій продуктивними у навчанні іншомовного професійного мовлення можуть стати дидактичні ігри та кейсові завдання, тематика яких пов'язана з питаннями інтроспекції особистості, проблемою демотивації, стресу під час виконання академічної і професійної діяльності. Зокрема, сюжет спеціально спланованих і реалізованих у студентській групі рольових ігор може передбачати необхідність взяти на себе роль керівника (викладача), який відчуває проблему зниження активності своїх підлеглих (учнів). Діючи як «практичні психологи», майбутні фахівці повинні «активно втрутитись у ситуацію», спробувавши з'ясувати глибинні причини регресивних тенденцій, а потім сформулювати й обґрунтувати шляхи вирішення проблемної ситуації, у тому числі у дискусії.

З нашої точки зору, механізм проєкції у подібного роду завданнях виявляється в тому, що, вдаючись до тих чи інших стилів мотиваційного менеджменту в дидактичних іграх, студенти водночас розкривають свої власні психологічні особливості: мотиваційні заходи, які особистість вважає найбільш ефективними для мотивування інших, часто виявляються дієвими для стимуляції її власної навчальної діяльності. Ми припускаємо, що студент, який навчається із самопримусу, почуття відповідальності та обов'язку, або той, чия бездіяльність пояснюється надмірним лібералізмом викладачів, схилитимуться до імперативних засобів зовнішньоорганізованої мотивації. Людина, в структурі мотивів якої домінують спонуки уникнення негативного досвіду, швидше за все пропонуватиме засоби мотивації, що ґрунтуються на заохоченні та позитивному підкріпленні діяльності, і т.д. При цьому важливим є те, що у такого роду створених контекстах студенти займають активну позицію та усвідомлюють себе в першу чергу суб'єктами, а не об'єктами мотиваційного менеджменту.

Варто зауважити, що звернення до психології людини в процесі викладання іноземної мови не є штучною «психологізацією» навчального процесу, відступом від цілей вивчення цієї дисципліни у ЗВО. Оскільки психологія безпосередньо стосується кожної людини і становить важливу частку професійної компетенції сучасних працівників, зосередження на психологічному змісті навчально-професійної діяльності майбутніх фахівців стає реальним втіленням ідеї фахово спрямованого викладання іноземної мови студентам ЗВО.

Таким чином, аналіз даних науковців та власні дослідження засвідчують, що внаслідок використання у навчанні іноземної мови форм і засобів активного навчання контекстного типу стає можливим:

1) розкрити за допомогою семіотичних, імітаційних і соціальних навчальних моделей суперечливий зміст професійної діяльності майбутнього

фахівця і, таким чином, сформувати у студентів більш адекватні уявлення про специфіку обраної спеціальності;

2) сформувати у студентів комплекс ділових та соціальних якостей: вміння адаптуватися в колективі, приймати самостійні обґрунтовані рішення з урахуванням позиції інших осіб, брати на себе ініціативу та відповідальність, раціонально організувати власну працю і діяльність підлеглих, знаходити ефективні способи отримання та використання інформації тощо;

3) забезпечити діяльну позицію майбутніх спеціалістів відносно імітованих процесів через необхідність реально діяти в запропонованих ситуаціях, здійснити вибір і реалізувати його в своїй поведінці;

4) відтворити в навчальних моделях професійні контексти породження потреби в знаннях (у тому числі іншомовних) та їхнього практичного використання для досягнення корисного результату;

5) підвищити рівень іншомовної компетентності студентів, удосконалити їхні вміння застосовувати знання іноземної мови у значущих контекстах комунікації;

6) забезпечити осмисленість учіння, особисту активність слухачів завдяки домінуванню в них позитивних навчальних мотивів;

7) створити умови для трансформації пізнавальної мотивації у професійну і тим самим забезпечити поступовий перехід від організації і регуляції навчальної діяльності викладачем до її самоорганізації і саморегуляції суб'єктами учіння;

8) таким чином, здійснити опосередковану випереджальну професійну підготовку студентів засобами іноземної мови шляхом комплексного розвитку їхніх предметно-мовленнєвих та соціально-мовленнєвих якостей, оптимального керування становленням їхньої мотивації.

Знаково-контекстне навчання має міжпредметний характер, що дозволяє зняти одну з основних суперечностей сучасної професійної освіти – суперечність між предметним викладанням і потребою в інтегрованих професійних знаннях.

Список використаних джерел

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход. М. : Высшая школа, 1991. 206 с.

2. Вербицкий А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе. *Вопросы психологии*. 1987. № 5. С. 31–39.

3. Вербицкий А. А., Бакшаева Н. А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении. *Вопросы психологии*. 1997. № 3. С. 12–21.

4. Вербицкий А. А., Платонова Т. А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов. М. : НИИВШ, 1986. 40 с.

5. Волошина О. В. Педагогіка інновацій у вищій школі : методичні вказівки до виконання практичних і лабораторних занять. Вінниця, 2015. 38 с.

6. Гузій Н. В. Технологія контекстного навчання в організації дидакалогічної підготовки студентів у вищій педагогічній школі. *Вища освіта України. Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології»*. 2012. № 3. Дод. 1. Т.1. С. 363–370.

7. Желанова В. В. Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія та технологія : монографія. Луганськ : Вид-во «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. 505 с.

8. Желанова В. В. Лекція контекстного типу як форма організації навчання в системі фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ. *Науковий вісник Ужгородського національного університету Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. Випуск 24. С. 48–52.

9. Ковтун О. В. Контекстний підхід як методологічний концепт формування професійно-мовленнєвої діяльності майбутніх авіаційних операторів. *Вища освіта України. Темат. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*. 2010. Дод. 4. Т. V (23). С. 459–468.

10. Матюшкин А. М. Актуальные проблемы психологии высшей школы. М. : Знание, 1977. 44 с.

11. Мельник А. Контекстне навчання у процесі професійного іншомовного спілкування студентів немовних спеціальностей. *Витоки педагогічної майстерності*. 2012. Випуск 10. С. 191–196.

12. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. СПб. : Питер, 1999. 416 с.

13. Фурдуй С. Б. Педагогічні технології формування професійної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери. *Young Scientist*. 2016. № 3 (30). С. 437–440.

14. Хомяковська Т.О., Калініченко А.І. Контекстне навчання як засіб інтеграції у процесі викладання англійської мови. *Педагогічні науки*. 2017. Випуск LXXV. Том 3. С. 88–92.

15. Brainerd C.J. Recent Advances in Cognitive-developmental Theory. *Progress in Cognitive Development Research*. N.Y., 1983. XII. 270 p.

16. Johnson E.B. Contextual Teaching and Learning. Corwin Press, INC. A Sage Publications Company. Thousand Oaks, California. 2002. 196 p.

РОЗДІЛ 3

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ

Жовнич О.В.

ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ

Процес інтеграції української освіти в європейський освітній простір підвищує важливість вивчення іноземної мови не лише як академічної дисципліни у закладах вищої освіти, а й засобу оволодіння спеціалізацією, що узгоджується з вимогами Болонської декларації та лінгводидактичною політикою, визначеною Рекомендаціями Комітету Ради Європи з питань освіти. Саме це сприяє створенню лінгводидактичних засад вивчення європейських мов у контексті комунікативно орієнтованого підходу до іноземної підготовки. Їх запровадження в практику навчання має на меті збереження і збагачення мовної та культурної спадщини різних народів для інтенсивного обміну науково-технічною інформацією, культурними досягненнями, підвищення мобільності людей. Визначальним принципом є орієнтація на опанування мови як засобу спілкування в реальних життєвих і виробничих ситуаціях [8, с. 12].

Водночас декларування європейських принципів формування іноземної компетентності майбутніх фахівців, що працюватимуть у мультилінгвальному, об'єднаному світі, вимагає вдосконалення методик навчання іноземної мови. Основними причинами використання засобів інтернету в освіті є те, що інтенсивне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій полегшує комплексне напрацювання англомовних умінь і навичок професійно орієнтованого іноземного спілкування майбутніх учителів, заохочує до вивчення мови як засобу комунікації, підвищує рівень креативності студентів, надає впевненості у власних можливостях. Це дає підставу зробити висновок про потребу вдосконалення методики навчання іноземних мов у процесі професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти.

Важливими є висновки Л. Нагірного, які доводять, що метою вивчення іноземної мови у ЗВО є: 1) оволодіння нею для ефективної комунікації та 2) набуття професійно спрямованої іноземної компетентності для подальшої успішної діяльності за фахом. Це вимагає створення різних дидактичних підходів і методик формування іноземної компетентності у студентів різного профілю з різними потребами і неоднаковим початковим рівнем [16, с. 102-103].

На сучасному етапі інформатизації суспільства, позначеному масовим використанням ІКТ для розв'язання практичних завдань у повсякденному житті та професійній діяльності, можна стверджувати про істотний вплив новітніх технологій на зміну способів опрацювання інформації; виникнення сучасних видів комунікації; нове розуміння сутності ключових і професійних компетентностей особистості, а також надзвичайне зростання можливостей ІКТ та інтернету в освітній галузі. Доцільно говорити про розвиток інтернет орієнтованого соціального етапу застосування ІКТ в освіті загалом та у викладанні іноземних мов зокрема.

Сьогодні потребує фахівців, які вільно володіють іноземною мовою, можуть читати в оригіналі наукову літературу, періодичну пресу, спілкуватися не лише на побутовому, а й на професійному рівнях. Як зауважує О. Канюк, дедалі істотнішого значення набуває функція англійської мови як засобу формування професійної спрямованості, поглиблення інтересу до майбутньої професії, адже вона дає змогу знайомитися з новітніми досягненнями науки і практики у професійній галузі, брати участь у міжнародних проектах і програмах, продовжувати навчання за кордоном, займатися науковими дослідженнями, а також успішно працювати в зарубіжних фірмах [11, с. 123]. Що стосується студентів (майбутніх учителів), для яких спілкування є важливою складовою професійної діяльності, варто відзначити, що попит на фахівців, які досконало володіють уміннями і навичками іншомовного спілкування, є надзвичайно високим [7, с. 134]. З огляду на це вважаємо доцільним наголошувати на гострій потребі вдосконалення методики навчання різних аспектів професійно орієнтованої іншомовної підготовки фахівців своєї справи.

Як слушно зазначає Л. Морська, «збільшення зарубіжних контактів нашої держави, активізація процесів європейської та світової інтеграції суттєво підвищує значущість іноземних мов» [15, с. 5]. Варто відзначити важливість ефективного вивчення іноземних мов студентами вищих навчальних закладів, активізувати дослідження досконалих підходів та технологій їх викладання в системі освіти. Майбутні учителі мають вільно спілкуватися рідною та іноземними мовами, бути лінгвістично, філологічно та комунікативно компетентними, досконало володіти різноманітними мультимедійними пристроями і комп'ютерними програмами.

Вагомими при дослідженні поставленої проблеми є судження Т. Коваль і О. Кушель стосовно того, що навчання іноземної мови на основі ІКТ дозволяє: 1) продуктивно використовуючи навчальний час, удосконалювати різні аспекти мовної діяльності, зокрема й професійно орієнтованої, за допомогою мультимедійних енциклопедій («Britannica», «Encarta Deluxe») іноземною мовою; 2) удосконалювати сприйняття та розуміння мови на слух завдяки використанню мультимедійних засобів як лінгафонного обладнання, а також перегляду відеофайлів, супроводжених іноземною мовою; 3) забезпечити вмотивованість та ефективне вивчення іноземної мови студентами за

допомогою мультимедійних електронних курсів; 4) оптимізувати вивчення лексики із застосуванням автоматизованих словників (ABBY Lingvo, Socrat Dictionary) та програм автоматизованого перекладу (Magic Gooddy, Pragma, PROMT, Socrat Personal); 5) здійснювати проміжний і підсумковий контроль обов'язкового обсягу сформованості мовних знань, умінь і навичок за допомогою комп'ютеризованих блоків тестування TOEFL, Intell [12].

У навчанні іноземних мов інтернет-технології використовуються вже протягом кількох десятиліть, із моменту їх упровадження в освіту. Варто зазначити, що перші спроби використання комп'ютера в навчанні іноземних мов здійснені на початку 60-х рр. XX ст. у США у Стенфордському (Russian-Program) і Нью-Йоркському університетах (Das deutsche Programm). На межі 70-х рр. цією проблемою зацікавилися в країнах Західної Європи, Японії та Латинської Америки. Сьогодні активне застосування інтернет-технологій в освітньому процесі, на нашу думку, є запорукою ефективного формування та розвитку іншомовної професійної компетентності.

Зауважимо, що під лінгвістичною, або мовною, компетентністю розуміють володіння мовою як засобом спілкування, тобто вміння правильно виражати свої думки в графіко-орфографічному, лексичному, граматичному та стилістичному аспектах. Філологічна компетентність передбачає знання наукової термінології та різних стилістичних прийомів, що використовуються для створення літературних текстів, світової історії й культури, країнознавчі; вміння зіставляти й протиставляти мовні явища, відокремлювати в прочитаному або почутому головні ідеї та опорні поняття, виявляти зв'язок між фактами, подіями, поняттями; знаходити інформацію з історії і культури різних країн, складати план відтворення прочитаного або почутого, конспектувати та інтерпретувати прочитане або почутого відповідно до широкого або вузького контексту. Іншими словами, філологічна компетентність містить такі компоненти: лінгвістичний, загальногуманітарний, естетичний, стратегічний, інформаційний, особистісний, самоосвітній, а також культуру читання й культуру естетичного сприйняття дійсності [2; 31].

Усе це варто застосовувати під час фахової підготовки вчителя іноземних мов у закладах вищої освіти, що, як зазначає В. Койдан [13, с.170-171], має суттєві переваги, оскільки зростає роль індивідуалізації освітнього процесу та інтерес до навчальної діяльності студентів; викладачі можуть вчасно та якісно контролювати досягнення студентів; студент має змогу чути власне мовлення, виправляти помилки і вправлятися у вимові, поки результат не буде влаштовувати викладача остаточно; набуває особливої значущості самостійний навчальний пошук відповідної інформації як шлях до вдосконалення професійної компетентності.

Ефективному формуванню компетентності студентів ЗВО в англomовному писемному спілкуванні сприяють інтерактивні інтернет-технології, які забезпечують розширення комунікативних і лінгвістичних компонентів професійної компетентності майбутніх учителів. Особливу увагу

вчених, які займаються проблемою формування вмінь спілкування, привертають освітні блог-технології, що розглядаються як засіб організації та управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів задля підвищення ефективності навчання.

Зазначимо, що ефективність в освіті оцінюють за критеріями, які виражають рівень досягнення мети, зокрема в освіті ефективність визначається такими критеріями, як якість результатів навчання, рівень навченості та вихованості випускників [5, с. 274]. Ефективність освітньої системи визначають за різними параметрами і залежно від них обирають комплекс критеріїв і показників оцінювання. За результативно-витратною концепцією ефективність навчання розглядають як співвідношення досягнутих, згідно з поставленою метою, результатів професійної освіти до сукупного обсягу витрат у процесі підготовки майбутніх фахівців. Комплексним показником ефективності навчальної роботи нині вважають компетентність. Блог-технології при цьому забезпечують досягнення кращих результатів навчання й одночасне скорочення витрат (матеріальних, часових) викладачів і студентів.

Технології інтернету, до яких відносяться сервіси Веб 2.0, зокрема блог-технології, – це зручна платформа не лише для отримання інформації у нових реаліях, а для універсальної комунікативної взаємодії. Визначальними причинами використання засобів інтернету в освіті є те, що інтенсивне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій полегшує комплексне напрацювання англомовних умінь і навичок спілкування майбутніх учителів, заохочує вивчення мови як реального засобу комунікації, підвищує рівень креативності студентів і впевненість у власних можливостях; формує вміння самостійного вироблення стратегій розв'язання навчальних і практичних завдань.

З появою технологій Веб 2.0 (Web 2.0) на межі століть розпочався новий, на нашу думку, етап застосування ІКТ в освітньому процесі – соціально-інформаційний (соціальний) [6, с. 152]. Слушним є міркуванням А. Філатової, яка показує істотні переваги застосування інтернет-технологій в освіті, з-поміж яких домінують навчання в групі, взаємодопомога, комунікація, поширення інформації, співтовариства «за інтересами», можливість індивідуального навчання, розширення можливостей вибору, самовиробництво та самоспоживання інформації [21, с. 35]. Використання соціальних мереж значно спрощує організацію самостійної навчальної роботи. Викладач з їхньою допомогою може не лише додатково спонукати студентів до самостійної діяльності, а й допомагати і контролювати її виконання.

«Блог (від англ. blog від web log – щоденник у комп'ютерній мережі) – персональний сайт у комп'ютерній мережі інтернет, який регулярно поповнюється авторськими матеріалами інформаційного, аналітичного чи публіцистичного характеру» [3, с. 166]. Фактично йдеться про виникнення кардинально інших засобів мас-медіа. Освітні блог-технології – це нові педагогічні технології забезпечення та супроводу освітнього процесу на основі

блогів, що розглядаються як засіб організації та управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів із метою підвищення ефективності навчання. Вони дають змогу розміщувати різноманітні навчальні матеріали, презентувати й обговорювати власні погляди, реалізувати зворотний зв'язок у коментарях, створювати співтовариства тощо; сприяють активній, самостійній і творчій діяльності, зокрема проектній, підвищуючи інтерес та мотивацію до навчання іноземної мови.

Концепцію блог-технологій у навчанні створено завдяки працям К. Кеннеді «Writing With Web Logs», 2003 [29], а також Дж. Блоха та К. Кросбі «Blogging and academic writing development», 2008 [25]. Вони пропонували публікувати в інтернеті індивідуальні або колективні веб-журнали, есе на визначену тему, після чого студенти могли організовувати їхнє онлайн обговорення. Блог студента та блог групи надавали додаткової мотивації процесу навчання писемного мовлення, авторської відповідальності за написаний текст. Аналізуючи структуру та зміст робіт студентів, оприлюднених у блогах, викладач може відстежувати розвиток компетентності студентів, планувати роботу над помилками.

Як цілісну методику навчання англійського писемного мовлення блоги використано в працях С. Доунса [27]. Так сформувався напрям у теорії та практиці навчання іноземної мови, у якому одну з головних функцій виконує блог-активність студента (у нашому випадку-майбутнього вчителя). Прямо й опосередковано цей напрям прислужився для розвитку загальної теорії та методики викладання іноземних мов.

Блог-технології як елемент сучасних засобів масової інформації є майже ідеальним засобом забезпечення професійної спрямованості навчання професійно орієнтованого іншомовного спілкування. Студенти усвідомлюють практичне значення вивчення англійської мови, розуміють потребу в набутті навичок професійно орієнтованого іншомовного спілкування у своїй професії та стають більш умотивованими, зацікавленими в підвищенні результатів навчальної діяльності.

Незважаючи на відносно недовгу історію соціального сервісу блогів, їх навчально-методичний потенціал розглянули науковці, методисти і педагогіки-практики. З об'єктивних причин від моменту виникнення у 1990-х рр. і дотепер переважна більшість досліджень із використання блогів у навчанні, зокрема іноземної мови, виконані в США та Західній Європі. Хоча аналіз новітніх теоретичних розробок засвідчує, що останнім часом увагу вчених, які займаються проблемами іншомовної підготовки, усе більше привертає соціальний сервіс блогів (блог-технології): Т.Павельєва [17], учення якої представляє блог-технології як платформу для розвитку умінь виконання творчих завдань; А. Філатова [21], яка досліджувала ознаки та функції блог-технологій.

Слушним є визначення П. Сисоева про те, що блог (блог, англ. Blog від weblog – мережевий журнал) – це один із найбільш популярних соціальних

сервісів, веб-сайт чи веб-сторінка, на якій публікуються короткі записи-повідомлення (пости). Зазвичай блог – це особиста сторінка у вигляді щоденника або журналу, яку створює одна людина, що розміщує на ній текстовий матеріал, фотографії, аудіо- та відеозаписи, посилання на інші ресурси мережі інтернет. Будь-який відвідувач блогу, ознайомившись зі змістом, може відреагувати на опублікований і переглянутий матеріал, розміщуючи свої коментарі. Блоги мають лінійну структуру – всі повідомлення розташовуються у зворотньохронологічному порядку [19, с. 115].

Більшість науковців підкреслюють, що ведення публічних щоденників – це далеко не новий засіб навчання. Задовго до їх появи проводились експерименти, у яких студенти вели особисті щоденники, переглядаючи і коментуючи записи [23]. Дослідження, у яких висвітлювалося питання не лише ведення особистих онлайн-щоденників (блогів), а також коментування читачами записів засвідчили, що такий обопільний аналіз посилює соціальну взаємодію і підвищує мотивацію студентів.

Ефективність використання інтернет-технологій у навчанні іноземної мови як методичний принцип неодноразово підтверджена дослідженнями вітчизняних і зарубіжних учених. Науковці, зокрема В. Койдан, аналізуючи методичні аспекти фахової підготовки, зазначають, що ці технології гармонійно поєднуються із традиційними методиками навчання іноземних мов [13, с. 172]. Їхня інноваційність в освіті визначається зміною ставлення до роботи з інформацією: якщо раніше основною діяльністю студентів було споживання знань (почерпнутих із книг, одержаних від викладачів), то нині увагу зміщено на управління знаннями – пошук, редагування та створення навчального контенту [22]. При цьому змінюються вимоги як до форм і методів організації навчання, так і до ролі викладача та його підготовки. Блоги як один із сервісів мережі інтернет, безперечно, сприяють інтегрованому формуванню інформатичної та професійної компетентностей майбутніх учителів, а також різноманітних складових мовленнєвої та комунікативної компетентностей (у разі застосування на заняттях з іноземної мови). Усе це закріплює комунікативні навички, які відіграють важливу роль у формуванні компетентності майбутніх учителів в професійно орієнтованому іншомовному спілкуванні.

Але щоб бути корисним для освіти, блог, безперечно, має містити не лише сукупність персональних коментарів і спостережень. З метою навчання іноземної мови рекомендовано створювати блоги, де студенти публікують свої роботи, коментарі, конструктивно критикують інших, оцінюють й аналізують дописи, задають питання викладачеві.

Із поширенням в освітній галузі соціальних мереж і концепції Веб 2.0 науковці висунули принцип використання можливостей соціальних сервісів із навчально-виховною метою. Кожен із соціальних сервісів Веб 2.0, які можуть використовуватися в навчанні іноземних мов (блоги, вікі, подкасти та ін.), має свою структуру та особливості розміщення й обміну інформацією. До

особливостей блогу, які доцільно враховувати в навчанні іноземної мови, належать: публічність, що стимулює відповідальність і сприяє розвитку критичного мислення студентів; інтерактивність, тобто взаємодія тих, хто пише, між собою; автономність, яку, зазвичай, передбачає робота з блогом. Уважаємо, що ці особливості блогу як соціального сервісу потрібно враховувати під час створення методики розвитку умінь професійно орієнтованого іншомовного спілкування.

Загалом, застосування блогів у навчанні іноземної мови відкриває широкі можливості для оволодіння іноземними мовами, сприяє різним аспектам навчання, що буває досить складно реалізувати в традиційному освітньому процесі.

Стратегія навчання іноземних мов у ЗВО охоплює розвиток іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців у різних галузях спілкування за видами мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння (мовлення), читання та письмо. Ми ж детальніше представимо саме письмо як найменш досліджений. Проте останнім часом його роль у навчанні іноземної мови невпинно зростає. Це підтверджують Державні освітні стандарти, котрі підвищують вимоги до рівня писемного мовлення у випускників загальноосвітніх шкіл і ЗВО.

У навчальних програмах зазначено, що метою викладання та вивчення іноземної мови професійного спрямування є підготовка студентів до ефективної професійної комунікації. Також варто констатувати, що навчання письма передбачає опанування студентами іншомовними особливостями ділового листування; лексики, граматики, синтаксису ділового етикету та культурологічного аспекту писемної комунікації; методами та лінгвістичними особливостями анотування та реферування іншомовних джерел [18; 28].

З дедалі активнішим застосуванням мультимедійних засобів іншомовної комунікації, особливо інтернет-технологій, зростає важливість писемного спілкування. Іншомовна підготовка передбачає максимальне розширення з їхньою допомогою творчих комунікативних і лінгвістичних компонентів професійної компетентності майбутніх учителів завдяки застосуванню нетрадиційних, але популярних у студентів, цікавих для них способів формування та контролю новітніх знань, умінь і навичок, реалізації педагогіки співробітництва, урахування дидактичних принципів індивідуалізації та інформатизації, професійної спрямованості навчання.

Оскільки блоги – це форма взаємодії людей через інтеракції за допомогою ІКТ, на думку Т. Коваль, блог-технологія є необхідним елементом інтерактивного навчання англійського писемного мовлення [10, с. 42-43]. Інтерактивність у блозі здійснюється за принципом «я – всім, усі – мені», тобто студенти публікують свої висловлювання для широкої аудиторії, де кожен є потенційним читачем і може сформулювати своє ставлення до написаного.

Блоги як важлива складова сучасних інтернет-технологій у навчанні іноземної мови є невід'ємною частиною освітнього процесу. Обґрунтовано, що

за допомогою блог-технологій можна ефективно розвивати низку завдань іншомовного писемного спілкування, зокрема:

- 1) письмово висловлюватися з різних проблем;
- 2) коментувати іншу точку зору;
- 3) брати участь у групових дискусіях;
- 4) адекватно добирати мовні засоби залежно від мети висловлення;
- 5) виявляти подібність і відмінність у позиціях інших людей;
- 6) критично оцінювати власні та чужі тексти.

С. Доунс обґрунтовано зауважує, що блогінг як жанр писемної мови має значний потенціал для розвитку розумових процесів, умінь писемного мовлення, критичного мислення та інформаційної культури. Блоги дають студентам змогу керувати своїм навчанням, забезпечують можливість індивідуалізації освітнього процесу [1, с. 31].

Підтвердження того, що застосування блогів на заняттях з іноземної мови покращує писемні вміння студентів знаходимо і в дослідженнях відомих широкому загалу науковців, зокрема, К. Армстронга [24], А. Кемпбелла [26], Л. Лі [30].

На основі вимог до мовленнєвої компетентності щодо писемного спілкування, визначених у «Загальноєвропейських рекомендаціях» [8], студенти повинні оволодіти такими вміннями:

- продукувати чіткий, детальний, добре структурований текст на широке коло тем, пов'язаних із професійними зацікавленнями студента;
- писати есе чи доповідь, узагальнюючи інформацію або пропонуючи аргументи «за» та «проти» певного погляду;
- писати листи, твори і доповіді на складні теми;
- писати тексти в певному стилі мовлення, статті складної структури, резюме, огляди професійних і літературних праць;
- добирати мовленнєві засоби, які дають змогу формулювати чіткі та коректні висловлювання в потрібному стилі на широке коло академічних, професійних і побутових тем, не обмежуючись предметом висловлення;
- створювати зв'язні та цілісні висловлювання, уживаючи в повному обсязі різноманітні доречні структури, широкий набір конекторів та інших засобів зв'язку; продукувати виразне, плавне, логічне мовлення;
- здійснювати граматичний контроль складного мовлення, підтримувати високий ступінь граматичної правильності;
- обирати правильні фрази, ідіоми, кліше, для того щоб точно донести зміст свого висловлення;
- робити продумані описи і розповіді, інтегруючи підтеми, розвиваючи окремі положення та завершуючи відповідним висновком.

У праці «Письмова мова засобами блогів» К. Кеннеді вперше запропонувала використання блог-технології для розвитку умінь писемного мовлення студентів, що передбачала поділ блогів у навчальних цілях. Дослідниця слушно наголошує, що кожен крок навчання повинен логічно

впливати з іншого, тому без створення відповідної методики застосування блогів їх упровадження не буде успішним. Студенти публікували свої статті в особистих блогах, працюючи колективно. Вони обирали соціально значущі теми, публікували свої роботи і коментарі до проблем. Унаслідок цього у студентів значно зросла відповідальність за підготовлені роботи, оскільки вони стали доступними широкій аудиторії, і будь-хто міг їх прокоментувати. Окрім того, мережева взаємодія привчала студентів чітко висловлювати власні думки та ідеї. Вивчаючи курс американської літератури, студенти публікували свої враження від прочитаної книги у блозі навчальної групи, розміщуючи коментарі, критичні зауваження, творчу інтерпретацію стрижневих уривків і власні характеристики літературних персонажів. Також студенти мали змогу ставити питання сучасним письменникам. Результати експерименту засвідчили, що кількість і якість публікацій студентів та їхня активність зросли, підвищилася мотивація майбутніх фахівців, оскільки вони брали участь у реальному спілкуванні з автором і могли обговорювати з ним свої запитання [29].

Блог-технології виявились ефективними також для організації мережевої дискусії. Дж. Блох і Л. Кросбі [25] виклали методику розвитку умінь брати участь у дискусії іноземною мовою засобами блогу навчальної групи. Можливість висловлення студентами власних думок із різних питань, а також обговорення різноманітної інформації, зокрема професійно орієнтованої, зумовлюють доцільність використання блогів для розвитку мовленнєвої діяльності майбутніми учителями у закладах вищої освіти.

Також варто підкреслити, що використання блогів у навчанні писемного спілкування майбутніх учителів має низку переваг, зокрема:

- блоги дають змогу студентів писати з певної проблеми чи теми протягом тривалого проміжку часу, висловлюючи власні думки;
- з їхньою допомогою студенти можуть обміркувати те, про що вони пишуть, знайти позицію інших людей, коментувати їхні думки;
- блоги дозволяють кожному студенту і викладачеві обговорювати різноманітну інформацію з різних питань, зокрема професійно орієнтовану;
- студенти мають змогу миттєво відреагувати на прочитане, наприклад, висловити співчуття іншій людині, підтримку, симпатію або антипатію, тобто вчаться комунікації;
- блоги можна використовувати для підготовки до семінарів і спільної проектної діяльності, причому студенти можуть розмістити спочатку чернетки і використати в роботі поради, висловлені іншими користувачами мережі;
- студенти залучаються до безперервного діалогу, що призводить до подальшого розвитку майстерності письма та мислення;
- студенти можуть використовувати записи один одного для висловлення власної думки, що унеможливає повторення ідей і водночас сприяє розвитку креативності мислення;

- у студентів підвищується рівень відповідальності за написане, оскільки їхні записи доступні широкій аудиторії та, як наслідок, зростає самоконтроль вибору лексичних, граматичних і стилістичних засобів та прийомів;

- завдяки веденню блогів студенти мають змогу виробити неповторний авторський стиль;

Доречним буде зауважити, що педагоги-практики досі схильні критикувати блог-технології через те, що студентські блоги «не змістовні, не інформативні та часто перетворюються на звичайне листування». Однак важливо відмітити думку С. Доунса стосовно блогів, котрий вважає, що «в руках викладачів, які направляють і коректують діяльність студентів, вони перетворюються на серйозний освітній інструмент» [27].

Аналіз методичного потенціалу блог-технології свідчить, що вони дозволяють ефективно навчати майбутніх учителів професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою: розвивати вміння писати особисті листи, викладати відомості про себе у формі, прийнятій в країні (країнах) іноземної мови; розпитувати про новини і повідомляти їх іншим; розповідати про окремі факти чи події, висловлюючи власні судження та почуття; описувати власні плани на майбутнє.

Важливим також є твердження І. Задорожної, що врахування комплексу принципів під час застосування блог-технологій сприятиме оволодінню компетентності майбутніх учителів в іншомовному писемному спілкуванні завдяки:

1) впливу на емоційну сферу, вмотивованість, усвідомленість і цілеспрямованість студентів шляхом використання ефективних проблемних і проектних технологій, різноманітних прийомів і видів роботи; добору цікавого, інформативного матеріалу;

2) прийняття студентами визначених цілей навчальної роботи, особистісний сенс розвитку їхньої активності, самостійності й здатності реалізувати власні цілі та прагнення;

3) продуктивній навчальній взаємодії студентів і викладачів, їхній емоційній, смисловій, предметній контактності;

4) практичній спрямованості навчання шляхом виконання комунікативно зорієнтованих проблемних, творчих видів завдань, самостійному опрацюванню матеріалу;

5) використанню автентичних текстів, які стимулюють пізнавальну активність студентів за рахунок того, що текст, будучи продуктом іншомовної культури, наближає до неї;

6) ситуативності, інформативності, новизні, евристичності, функціональності, проблемності навчальної діяльності;

7) міцності засвоєння знань і вмінь, зумовленій інтерактивністю, необмеженості в часі, індивідуалізації навчання, застосуванню самостійної роботи, створенню автентичного комунікативного середовища, доступу до джерел інформації [9, с. 113].

У науково-педагогічній літературі представлено декілька методик розвитку умінь іншомовного писемного спілкування студентів за допомогою блог-технологій, відмінних за рівнем освіти і цілями навчання. Розглянувши і проаналізувавши досвід їх застосування, а також доступні нам методичні розробки і положення щодо алгоритму та етапів використання блогів у навчанні іноземних мов варто відзначити наступне:

1) в усіх запропонованих методиках виокремлено організаційний етап, завданням якого є знайомство студентів з особливостями використання блог-технологій для навчання іноземної мови та комп'ютерно-опосередкованої комунікації засобами цього соціального сервісу. Крім того, передбачено створення персональних навчальних блогів студентів за прикладом блогу викладача. Важливість цього етапу не викликає заперечень, оскільки у студентів має скластися чітке розуміння мети і завдань навчання іноземної мови засобами блог-технологій, а також мають сформуватися навички їх самостійного використання в освітньому процесі. Однак доцільно наголосити також на попередньому, підготовчому етапі, на якому ще не застосовуються інтернет-технології, який, на нашу думку, сприяє підготовці викладачів і студентів до початку інтенсивної роботи із застосуванням навчальних блогів і веде до підвищення продуктивності навчальної діяльності загалом;

2) вбачаємо доречність функції захисту блогів навчальної групи і блогів студентів. Це забезпечує педагогічну комунікацію в освітньому процесі від неадекватних і некоректних висловлювань ззовні та допомагає не виходити за межі запропонованої теми або проблеми;

3) переважна більшість науковців і практиків пропонують диференціювати навчальні блоги на три типи (викладача, студентські і груповий), кожен з яких має певні функції в процесі навчання іноземної мови, що визначає особливості розвитку різних умінь писемного мовлення засобами кожного типу блогів.

4) не викликає сумнівів доцільність спрямування навчальних блогів студентів на цільову аудиторію (передусім інших студентів групи, потоку, факультету, інституту, викладачів навчального закладу із можливістю залучення експертного середовища). Це посилює мотивацію студентів, котрі усвідомлюють, що пишуть не лише для викладача, а й для широкої аудиторії. Це також істотно підвищує відповідальність за власні публікації, які доступні доволі широкому колу осіб, що викладають свої враження у відкритих, доступних кожному коментарях. Водночас, студенти мають змогу відповісти, надати пояснення своєї позиції, а також висловити власну думку та зауваження на публікації колег;

5) підтримуємо також тезу про систематичний контроль викладача за якістю, вчасністю та обсягом публікацій студентів із метою фіксування труднощів і помилок, їх вчасного корегування та внесення відповідних змін у зміст навчального курсу. Це має істотне значення, оскільки постійний і

неперервний моніторинг діяльності студентів спонукає їх більш інтенсивно опанувати навички роботи з англомовними текстами у блогах;

6) стосовно навчання професійно орієнтованого іншомовного писемного спілкування зауважимо, що, безперечно, мають застосовуватися вправи та завдання, спрямовані на розвиток усього комплексу вмінь і навичок створення іншомовних текстів та оволодіння необхідними та різними форматами тексту;

7) підкреслимо значущість думки про те, що перевага інтернет- та, зокрема, блог-технологій у навчанні полягає в тому, що основна частина роботи з ними (створення текстів, обговорення, робота над помилками) відбувається в позааудиторний час. Саме тому за допомогою блог-технологій можна максимально ефективно організувати самостійну навчальну діяльність студентів, поєднуючи її з аудиторною для забезпечення оптимальних умов для оволодіння компетентністю в письмі [14, с. 111], що дуже важливо в умовах скорочення аудиторного часу на навчання мови;

8) вважаємо недоліком більшості створених методик те, що дослідники, на жаль, недостатньо уваги приділяють інструктуванню студентів задля формування належної мотивації та установки на розвиток компонентів компетентності іншомовного спілкування. Доречним є твердження Т.Павельєвої, котра переконує, що установка (настанова на навчально-пізнавальну діяльність) є одним із невід'ємних елементів роботи з усіх видів навчання мовної діяльності та запорукою досягнення високих результатів [17, с. 85]. У багатьох представлених на загал методиках така установка відсутня або нечітка та неконкретна, що викликає у студентів почуття невизначеності; вони слабко вмотивовані та неспроможні правильно обирати формат тексту, необхідні лексико-фразеологічні та морфолого-синтаксичні структури, стилістичні прийоми тощо. Це вкотре підтверджує думку про важливість підготовчої роботи перед навчанням засобами блог-технологій;

9) зазначимо, що не варто абсолютизувати можливості комп'ютерно орієнтованого навчання, адже, природно, не всі вміння писемного спілкування доцільно розвивати за допомогою навчальних блогів. Графічні, граматичні, лексичні вміння, безперечно, доцільніше тренувати на традиційних заняттях. Для цих випадків блог є додатковим засобом навчання.

Доречно також коротко представити види блогів, які варто застосовувати для підвищення інформаційної мотивації при вивченні професійно орієнтованого іншомовного писемного спілкування.

Блог викладача. Цей тип блогу створюють науково-педагогічні працівники – викладачі іноземної мови – і розміщують у ньому персональні дані й інформацію про навчальний курс, завдання (вправи), додаткові матеріали, корисні студентам для позааудиторної роботи:

- програму курсу (перелік тем, критерії оцінювання тощо);
- тематичні завдання та вправи (на тиждень, місяць, семестр);
- навчально-методичні матеріали з дисципліни «Іноземна мова»;
- рекомендовані джерела іноземною мовою для додаткового вивчення;

- посилання на інформаційно-довідкові інтернет ресурси;
- посилання на електронні освітні ресурси з досліджуваних тем (hotlist, хотліст – список інтернет-сайтів із необхідним матеріалом; multimedia scrapbook – колекція мультимедійних ресурсів; treasure hunt – посилання на різні сайти, кожна з яких містить запитання по змісту сайту, за допомогою чого відбувається вивчення фактичного матеріалу; subject sampler – посилання на текстові та мультимедійні матеріали мережі інтернет, вивчення яких передбачає відповіді на запитання, спрямовані на обговорення соціально гострих і дискусійних тем; web quest, веб-квест – навчальний інтернет-ресурс для організації проектної діяльності з певної теми [4, с. 743]; посилання на мережеві тести для самостійної та факультативної роботи (після вивчення теми студенти можуть перевірити себе, виконавши тест он-лайн).

Блоги студентів. У своїх блогах студенти іноземною мовою подають персональну інформацію, яку вважають потрібною (дату та місце народження, інформацію про родину, друзів, досягнення в навчанні, мистецтві або спорті, інтереси, захоплення та плани на майбутнє, фотографії та відеоролики, посилання на цікаві інтернет-сайти, сторінки соціальних мереж тощо). У разі недостатньої мовної підготовки студентів матеріали блогу варто перевірити викладачеві перед розміщенням їх у мережі.

Однією з функцій студентських блогів є подавання у визначені терміни індивідуальних творчих письмових робіт іноземною мовою згідно із запланованою та обговореною тематикою. Наприклад можна запропонувати студентам таку орієнтовну тематику творчих письмових робіт, що мають бути підготовлені та розміщені в особистих блогах:

1. Освіта в Україні та світі. Значення освіти для розвитку держави.
2. Роль особистісного чинника в розвитку громадянського суспільства.
3. Захист довкілля та природні катаклізми.
4. Англійська мова як мова міжнародного спілкування.
5. Мистецтво та його вплив на формування особистості.
6. Роль мас-медіа в розвитку суспільства.

Крім того, студентам пропонують щотижня поновлювати інформацію про свої інтереси і захоплення, плани, про фільми, які вони передивилися, музику, яку прослухали тощо.

Під час роботи з блогами студенти розвивають як вміння професійно орієнтованого іншомовного спілкування, так і вміння читання: використовувати необхідні мовні засоби для подання в писемній формі особистої інформації про себе (автор блогу); використовувати потрібні мовні засоби, за допомогою яких можна передати особливості певної країни (регіону, навчального закладу) та її культури (економіки, освіти, соціальної сфери) в іншомовному середовищі; використовувати адекватні мовні засоби для вираження думки, прояву згоди або незгоди (під час коментування у блозі групи або міркувань інших студентів); аргументувати свою точку зору, використовуючи мовні засоби;

писати листи особистого та ділового характеру; самостійно писати статті, нариси, замітки та інше.

Блог групи. Його створюють для організації позааудиторного обговорення теми, що вивчається, а також спільної навчально-виховної позааудиторної роботи всією навчальною групою. У цьому блозі коментарі студентів і викладача розміщуються один за одним.

Завдяки блогам групи студенти розвивають уміння викладати зміст прочитаного чи прослуханого іншомовного тексту в тезах або коротких повідомленнях; використовувати необхідні мовні засоби для вираження і аргументованого відстоювання власної думки, у толерантній формі виявляти згоду чи незгоду з опонентами або читачами (що не завжди можливо в аудиторії); робити аналогії, порівняння, зіставлення доступними та адекватними іншомовними засобами, використовуючи сучасні технології [19, с. 121].

Колективне обговорення в блозі книги (вистави, фільму, події, екскурсії) перед написанням твору допоможе студентам, по-перше, висловити власну точку зору; по-друге, почути думки інших і навчитися сприймати плюралізм думок та культурне розмаїття як норму співіснування в полікультурному світі XXI ст. [20]; по-третє, розвинути вміння критичного мислення та навички спілкування.

Розглянуті особливості, на нашу думку, мають цілеспрямовано зреалізуватися в освітньому процесі ЗВО шляхом обґрунтованого проектування підготовки студентів з іноземної мови, добору змісту навчального матеріалу, а також застосування продуктивних методів його подання та вивчення, ефективних форм організації взаємодії викладачів і студентів, інтерактивних технологій розвитку знань, умінь і навичок роботи з іншомовною професійною інформацією.

Проаналізувавши результати наявних досліджень, приходимо до висновку, що для застосування інтернет-блогів як засобу формування компетентності студентів в іншомовному професійно орієнтованому спілкуванні необхідне розроблення відповідної методики навчання професійно орієнтованого писемного спілкування майбутніх учителів за допомогою блог-технологій. Вона має стосуватися навчання студентів англійської мови як найбільш поширеної мови міжнародної комунікації; забезпечити професійну спрямованість вищої освіти та дотримання вимог державних освітніх стандартів і кваліфікаційної характеристики майбутнього вчителя; реалізувати зворотний зв'язок між студентами і викладачами для гарантування належної якості навчання. Потребують подальшого вивчення також організаційно-педагогічні та методичні умови використання блог-технологій у професійній підготовці майбутніх учителів у закладах вищої освіти України.

Список використаних джерел

1. Використання сервісів соціальних медіа в навчальному процесі ВНЗ : блоги, веб-квести, блог-квести : навч.-метод. посібник (вид. 2-е, доп.) / М. Ю. Кадемія та ін. Вінниця : ТОВ «Ландо ЛТД», 2014. 236 с.
2. Галкіна Г. Компетентність майбутнього вчителя-філолога в сучасній освітній системі. *Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД.* – URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/523>.
3. Гетьманець М. Ф. Михайлин І. Л. Сучасний словник літератури і журналістики. Харків : Прапор, 2009. 384 с.
4. Гутарева Н. Ю. Применение учебных интернет-ресурсов в рамках обучения английскому языку в вузе. *Молодой ученый.* 2015. № 7. С. 743–745.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; за гол. ред. В. Г. Кременя. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
6. Жовнич О. В. Дидактичні переваги і новітні тенденції застосування інформаційно-комунікаційних технологій у вищій школі. *Молодь і ринок.* Дрогобич, 2016. № 7. С. 150–155.
7. Жовнич О. В. Іншомовне професійно орієнтоване спілкування майбутнього журналіста : шляхи реалізації та вдосконалення. *Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України.* Київ, 2016. № 89. С. 132–135.
86. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
9. Задорожна І. П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англomовною комунікативною компетенцією : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Київ, 2012. 770 с.
10. Інформаційно-комунікаційні технології у навчанні іноземних мов для професійного спілкування : колективна монографія / Коваль Т. І. та ін.; за заг. ред. : Коваль Т. І. Київ : Вид. центр КНЛУ, 2012. 280 с.
11. Канюк О. Формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців як важлива складова професійної підготовки. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія Педагогіка. Соціальна робота.* Ужгород : Говерла, 2009. Вип. 16–17. С. 123-126.
12. Коваль Т. І., Кужель О. М. Використання інформаційних технологій в навчанні іноземних мов. *Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання.* Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2001. Вип. 4. С. 187–192.
13. Койдан В. М. Методичні аспекти фахової підготовки викладача іноземних мов у вищому навчальному закладі. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.* 2012. Вип. 20. С. 168–172.
14. Ленюк Н. М. Формування німецькомовної компетенції студентів технічних спеціальностей у процесі самостійної навчальної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Херсон, 2014. 225 с.

15. Морська Л. І. Методична система підготовки майбутнього вчителя іноземних мов до використання інформаційних технологій у навчанні учнів : монографія. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2007. 243 с.
16. Нагірний Л. Я. Особливості формування іншомовної комунікативної компетенції студентів. *Науковий журнал Чернівецького університету : актуальні проблеми романо-германської філології та прикладної лінгвістики*. Чернівці : Чернівецький національний університет, 2012. Вип. 4. С. 101–111.
17. Павельєва Т. Ю. Методика розвитку уменій письмової речі студентів засобами учебного интернет-блога : англійський язык, языковой вуз : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Тамбов, 2010. 157 с.
18. Програма навчальної дисципліни «Іноземна мова для професійного спілкування» для студентів спеціальності 061 Журналістика / уклад. : Петрова А. І., Клос Н. С. Вінниця : ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 2016. 15 с.
19. Сысоев П. В. Блог-технология в обучении иностранному языку. *Язык и культура*. № 4 (20). 2012. С. 115–127.
20. Сысоев П. В. Языковое поликультурное образование : теория и практика : монография. Москва : Глосса-Пресс, 2008. 385 с.
21. Филатова А. В. Оптимизация преподавания иностранных языков посредством блог-технологий : для студентов языковых специальностей вузов : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Москва, 2009. 197 с.
22. Щуров И. Образование будущего : в ожидании революции. *Компьютерра*. 2005. № 43. URL : <http://old.computerra.ru/2005/615/240449/>.
23. Anson C., Beach R. *Journal in the Classroom : Writing to Learn*. Norwood, MA : Gordon Publishers, 1995. 48 p.
24. Armstrong K., Retterer O. Blogging as L2 writing: A case study. *AACE Journal*. 2008. № 16 (3). P. 233–251.
25. Bloch J., Crosby C. Blogging in Academic Writing Development. *Handbook of Research on Computer-Enhanced Language Acquisition and Learning*. N.Y. : Information Science Reference, 2007. P. 36–47.
26. Campbell A. P. Weblogs for Use with ESL Classes. *The Internet TESL Journal*. 2003. Vol. IX, № 2. P. 33–36. URL : <http://iteslj.org/Techniques/Campbell-Weblogs.html>.
27. Downes S. Educational Blogging. *Educause Review*. 2004. Vol. 39 (5). P. 14–26.
28. *English for Specific Purposes (ESP) : National Curriculum for Universities*. Kyiv : British Council, Ukraine, 2005. 107 p.
29. Kennedy K. Writing with Web Logs. *Technology & Learning*. 2003. № 2. P. 11–14.
30. Lee L. Fostering Reflective Writing and Interactive Exchange Through Blogging in an Advanced Language Course. *ReCALL*. 2010. № 22(2). P. 212–227.
31. Lin G. H. C. A Case Study of Seven Taiwanese English as a Foreign Language Freshman Non-English Majors' Perceptions about Learning Five Communication Strategies : A Dissertation Submitted for the Degree of Doctor of Philosophy : Major Subject : Curriculum and Instruction. Texas A&M University, 2007. 245 p.

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ІННОВАЦІЙНОЇ СИСТЕМИ ФІЛОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

В останні декілька років у процесі пошуків шляхів подолання кризи освіти відбуваються радикальні зміни в цій сфері та формування нової освітньої системи. Аналізувати основні тенденції освіти необхідно в зв'язку з процесами, що відбуваються в соціально-політичному й економічному житті суспільства. Такі процеси, як інформаційна революція та формування нового типу суспільного устрою – інформаційного суспільства – ставлять інформацію та знання на передній план соціального та економічного розвитку. Створення й становлення інформаційного суспільства вимагає якісного підвищення людського, інтелектуального потенціалу країни й тим самим висуває сферу освіти на перший план суспільного розвитку.

Однією з ключових проблем освіти є перехід від концепції функціональної підготовки до концепції розвитку особи, при якій передбачається індивідуальний характер освіти. Такий підхід враховуватиме здібності й можливості кожної конкретної людини й сприятиме її самореалізації та розвитку. Це стане можливим при розробленні різних освітніх програм відповідно до різних індивідуальних особливостей і рівня підготовки, як учнів, так і вчителів. Найважливішими чинниками в цьому напрямі розвитку освіти є формування умінь вчитися, умінь самостійної когнітивної діяльності з використанням сучасних засобів інформаційних технологій.

Перераховані тенденції визначають основні напрями в розвитку нової освітньої системи. Головна й принципова відмінність цієї нової системи від традиційної полягає в її технологічній базі. Нова освітня система орієнтована на реалізацію високого потенціалу комп'ютерних і телекомунікаційних технологій. Саме технологічна база нових інформаційних технологій дозволяє реалізувати одну з головних переваг нової освітньої системи - дистанційне навчання, тобто навчання на відстані.

Очевидно, що модернізація освіти неможлива без широкого використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у всіх сферах освітнього процесу і, насамперед, у навчанні, а з розвитком і поширенням цих технологій виникла проблема формування здатності вчителя застосувати їх у педагогічній практиці. І як наслідок, основним завданням професійної педагогічної освіти є підвищення рівня знань учителя в сфері інформаційно-комунікаційних технологій.

Однією з необхідних умов інформатизації освіти є підготовка педагогів до застосування в навчальному процесі ІКТ. Сьогодні ці знання є складовою частиною інформаційної культури кожного педагога. Використовуючи ІКТ, учитель має вміти добирати найбільш раціональне поєднання різних методів навчання, відповідно до цілей і завдань, які необхідно вирішувати в навчальному процесі.

Використання інформаційних технологій у різних сферах діяльності людини призводить до того, що комп'ютер стає невід'ємним компонентом навчальної діяльності в системі сучасної шкільної та вищої освіти. Серед фахівців різних галузей знань виникають побоювання, що впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у процес навчання спричинить дегуманізацію освіти [2; 9]. У зв'язку з цим актуальним є питання про те, наскільки результати використання ІКТ у навчальній діяльності відповідають цілям і завданням філологічної освіти.

Сучасний етап розвитку нашого суспільства характеризується різким кількісним зростанням потоку інформації, широким упровадженням ІКТ у різні сфери людської діяльності, у тому числі і в освіту. Але практика застосування ІКТ для супроводу викладання іноземних мов, як у школі, так і у ВНЗ, не дозволяє однозначно позитивно оцінити використання цих технологій. Виникає низка запитань, на які слід звернути увагу.

На сьогоднішній день накопичений багатий досвід розробки і впровадження методів і форм використання ІКТ у процес навчання різним дисциплінам, що дозволяють організувати активну пізнавальну діяльність учнів і підвищити інтерес до навчання. Тому оволодіння зазначеними методами та використання їх у процесі навчання філологічним дисциплінам є важливою складовою професійної підготовки майбутніх учителів-словесників. Однак можливості використання методів упровадження ІКТ поряд із традиційними формами навчання в контексті філологічної освіти мають свої особливості й потребують науково-методичного обґрунтування.

Особливе місце в сучасній літературній освіті займають інформаційні технології. Електронні бібліотеки відкрили доступ до світової та української класичної спадщини в будь-якій точці країни. Книга як головний інструмент пізнання, зокрема книга з художнім текстом, давно перестала бути єдиною в арсеналі сучасного студента і викладача. Це зумовлено також переходом українського суспільства до інноваційної моделі розвитку науки, техніки, технологій. Серед усіх напрямів пріоритетним визнаний напрям інформаційно-комунікаційних технологій.

Електронні засоби навчання стають традиційними і в сучасній університетській аудиторії. Мультимедійні дошки забезпечують багату наочність, а використання мультимедійного супроводу лекції значно розширює методичні можливості академічної години. Але майбутнім філологам слід пам'ятати, що попри всі новації сучасних мультимедіа технологій, їх унікальних можливостях вибудовування особливого швидкісного діалогу в системі «педагог – студент», у студентській аудиторії необхідний живий зворотний зв'язок. Суб'єкт-суб'єктні та суб'єкт-об'єктні відносини будуються лише в процесі живого діалогу. Тільки так можливе народження думки, самостійне осмислення прочитаного, здатність відстоювати свою позицію. При цьому слово педагога залишається головним засобом відкриття сили художнього слова, як естетичної, так і етичної.

Важливого значення ця проблема набуває в системі вищої освіти, у сфері професійної підготовки майбутніх учителів-словесників. Не викликає сумніву, що в сучасному інформаційному суспільстві підготовка вчителя-предметника неможлива без оволодіння основами комп'ютерної грамотності й формами використання комп'ютера як прикладного інструмента викладання.

На сьогодні розроблено деякі методи й форми використання ІКТ (у формі діалогових систем), що можуть бути застосовані в процесі навчання й підготовки вчителів-словесників (курси методики викладання іноземної мови, дисципліни спеціалізації) [7; 10]. Умовно їх можна розділити на наочні (розробка презентацій, використання гіпертекстових технологій, Web-закладок і дидактичних мультимедійних систем), проблемно-пошукові (метод конкретних ситуацій (кейс-метод), метод телекомунікаційних проєктів і творчі веб-квести (створення творів, рефератів, каталогів з використанням глобальної інформаційної мережі Інтернет, електронних енциклопедій на CD-ROM, створення сайтів).

Проте, хоча на сучасному етапі ІКТ і займають важливе місце в практичній діяльності педагога, але навіть при використанні готових програмних продуктів більшість учителів іноземних мов зазнають певних труднощів. Тому в їхній професійній підготовці необхідно розв'язати низку завдань:

- навчити користуватися персональним комп'ютером;
- навчити відбирати методично доцільні програмні та мультимедійні засоби;
- навчити ефективно використовувати ІКТ у навчальному процесі.

Учителю іноземної мови, як і будь-якому іншому вчителю-предметнику, необхідна здатність орієнтуватися в потоці інформації, уміння працювати з різними видами інформації, знаходити й відбирати необхідний матеріал, класифікувати його, узагальнювати, критично до нього ставитися, на основі здобутих знань вирішувати будь-яку інформаційну проблему, пов'язану з професійною діяльністю.

Учитель перебуває в постійному пошуку, щоб не відставати від вимог сьогодення, щоб зацікавити учнів предметом, створити позитивну мотивацію до навчання. Для цього йому необхідно відшукати потрібну додаткову інформацію, якої немає в підручниках. А це вимагає від педагога також умінь використовувати безмежні можливості інформаційних технологій, а саме працювати з електронними базами даних, у локальній мережі, з Інтернет-технологіями, з інтерактивною дошкою тощо. Крім того, необхідно ознайомити педагогів із комп'ютерно орієнтованими методичними системами, на основі яких він зможе спроектувати урок, що буде високоефективним і результативним.

Маючи сформовану ІКТ-компетентність і професійний досвід, учитель набуває можливості розробляти власні електронні продукти, адже саме вони відображають бачення вчителя щодо викладання предмета з використанням ІКТ, зокрема іноземної мови. Ураховуючи те, що випускники загальноосвітніх

навчальних закладів проходять незалежне оцінювання, що змінюється й сама система проведення оцінювання знань і вмінь учнів, а також ставлення до цього процесу, учителі повинні мати здатність здійснювати моніторинг результатів навчальної діяльності, проміжне діагностування, електронне тестування тощо.

Нині неможливо уявити діяльність учителів іноземних мов без електронних енциклопедій, демонстраційних програм, готових навчальних програмних педагогічних засобів, електронних підручників. Такий набір електронних розробок із кожним роком збільшується, урізноманітнюється. Учитель має гармонійно поєднувати готові електронні продукти з традиційними методами, формами роботи у своїй професійній діяльності.

Тому лекція в супроводі комп'ютерної презентації, практичне заняття, де комп'ютер використовується як тренажер, у нашій практиці стали повсякденним явищем. На етапі проміжного й поточного контролю за допомогою ІКТ проводяться комп'ютерне тестування, заліки, іспити.

Наступне завдання, яке стоїть перед майбутнім учителем-словесником, – це оволодіння комп'ютером як інструментом для виконання завдань різного типу й подальшого самостійного використання в навчальному процесі. Для вирішення цього завдання служать аудиторні заняття в поєднанні із самостійною роботою студентів, оскільки кожному з них необхідний різний часовий проміжок для отримання навичок ефективної роботи з ПК. Важлива роль у цьому процесі належить автоматизованим робочим місцям для викладачів і студентів, створеним на всіх кафедрах факультету, у комп'ютерних класах, у медіа-залі університетської бібліотеки.

Формування інформаційної культури філолога – один з перспективних напрямів у контексті сучасних освітніх технологій. З огляду на важливість проблеми формування інформаційної культури майбутнього вчителя іноземної мови, до навчального плану його підготовки було введено курси «Основи роботи на ПК» і «Мультимедійні засоби навчання».

Перша з названих дисциплін призначена для оволодіння основами роботи на персональному комп'ютері. Було відмічено суттєву різницю у знаннях основ роботи з ПК студентів філологічних спеціальностей. Тому вважаємо необхідним вивчення майбутніми вчителями іноземної мови ще на першому курсі таких тем:

- Персональний комп'ютер та його апаратне забезпечення.
- Операційні системи для персонального комп'ютера.
- Основи роботи в Windows.
- Службове програмне забезпечення.
- Прикладне програмне забезпечення.
- Основи роботи в INTERNET.

Друга дисципліна призначена для підготовки майбутнього педагога до використання ІКТ у навчальному процесі. Він присвячений психолого-педагогічним та організаційно-методичним основам ефективного використання комп'ютера на уроці, а також сучасному стану та перспективам розвитку інформаційних технологій. До неї пропонуємо включити такі теми:

Інформаційна культура, як невід'ємна складова загальної культури педагога.

Інформатизація освіти та наслідки впровадження ІКТ у навчальний процес.

Загальна, характеристика ІКТ.

Застосування ІКТ у сфері управління навчальною діяльністю.

Діалогова взаємодія учня з комп'ютером.

Індивідуалізація навчання.

Проблема штучного інтелекту. Інтелектуальні навчальні системи.

Гіпермедійні та гіпертекстові навчальні системи.

Ігровий підхід у навчанні. Ігрові навчальні системи.

Можливості використання INTERNET та його значення в навчальному процесі.

Оволодіння цим обсягом знань є необхідним для ефективного використання комп'ютерної техніки в навчальному процесі. Вивчення перерахованих вище тем було узгоджено зі специфікою майбутньої професійної діяльності студента.

На практичних заняттях розглядались такі питання:

Використання мультимедіа технологій в освітніх цілях.

Апаратні й програмні мультимедіа.

Мультимедійні програми.

Інструментальні засоби для створення мультимедіа-додатків.

Оформлення матеріалів презентацій.

Підготовка і захист проекту «Урок-презентація».

Створення великої публікації (дидактичного матеріалу).

Видавнича система Page Maker.

Банки електронних мовних ресурсів.

Інформаційне середовище Інтернет для освіти.

Урок із застосуванням Інтернет-технологій.

Урок-діалог із застосуванням ІКТ.

Урок із використанням баз даних і лабораторних комплексів з віддаленим доступом.

Урок із використанням демонстраційного експерименту в режимі on-line.

Урок із застосуванням інформаційних ресурсів музеїв.

Діалог у мережі.

Етика мовних комунікацій.

Способи проведення дискусії.

Чати і телеконференції.

Інтернет та іноземна мова.

Інтернет як джерело інформації.

Комп'ютерно-мережевий сленг.

Специфіка Інтернет-комунікацій.

Гіпертекст як якісно новий вигляд тексту.

Відбір і розміщення інформації в глобальних мережах.

Критерії оцінювання електронного курсу та освітнього web-сайта.
Створення електронного навчального посібника (освітнього контенту).
Формування комунікаційного середовища.
Дидактична доцільність використання ІКТ і електронних курсів.
Створення Web-сторінок.
Веб-сервер-презентація в Power Point.
Дизайн Web-сторінок.

Оволодіння ІКТ для студентів-філологів неможливе також без постановки продуманої системи професійних завдань, що послідовно ускладнюються. Для філологічних дисциплін доцільними є інформаційні проекти електронних презентацій, які дозволяють акцентувати увагу на ключових моментах і створювати наочність у вигляді схем, діаграм, слайдів. Електронні презентації дозволяють швидко створювати графічні моделі, мультиплікацію, створення колажу з тексту, його композиційне розміщення. Наприклад, створення авторських опорних конспектів, хронологічних таблиць, історичних порівняльних характеристик, авторських комп'ютерних підручників тощо.

Комп'ютерні технології забезпечують високу якість подачі матеріалу різними комунікативними каналами – текстовим, звуковим, графічним, сенсорним. У самій технології комп'ютерних навчальних програм утілені в динаміці ідеї когнітивної лінгвістики, методики та психології. Комп'ютерні навчальні програми дозволяють моделювати лінгвістичні завдання, наприклад, формування та закріплення фонетичних, лексичних, граматичних навичок, уміння вести діалог у типових ситуаціях. Тому введення в навчальний процес студентів-філологів курсу «Методика застосування комп'ютерної техніки для викладання загальноосвітніх дисциплін» передбачає освоєння як інформаційно-комунікаційних технологій, так і лінгвістики, методики, психології, педагогіки.

Провідними методами навчання в експериментальних групах стали креативні методи: метод проектів та навчання у співробітництві; розроблена відповідна науково-методична база моніторингу та тренінгів щодо впровадження комп'ютерних технологій у гуманітарну освіту. Теоретичні модулі знайомили зі структурою засобів інформаційного навчального середовища і поняттям інтерактивного (діалогового) режиму інформаційної взаємодії, проблемою інтерактивних освітніх послуг.

Кожний модуль передбачає не лише вирішення теоретичних проблем, а й тренінги в комп'ютерних класах. Окрім того, модулі супроводжуються практичними рекомендаціями, глосарієм, тестуванням теоретичної й практичної компетенції студентів, творчими завданнями, що носять варіативний характер. Студентам пропонуються базові інформаційні ресурси та варіанти завдань щодо створення креативного інформаційного продукту, тобто власних індивідуальних проектів; розглядається моделювання уроків у контексті Web-технологій: урок-мандрівка віртуальною бібліотекою та літературним музеєм; урок-дослідження за матеріалами спеціального персонального сайту письменника; урок-тестування.

Звернення до унікальних ресурсів глобальної мережі Інтернет, використання Web-технологій дає можливість ставити проблемні завдання, керувати дослідженнями на основі пошуку, зіставляти й аналізувати різноманітний матеріал, створювати власні освітні ресурси. У процесі впровадження перспективних освітніх технологій у навчальний процес для самостійної роботи можуть використовуватись CD-ROM (електронні підручники, тести), презентація теоретичного та практичного матеріалу, відеокасети. Лекції та семінари містять елементи ділової гри, виходи в електронні бібліотеки Інтернет. Тестування наприкінці заняття є обов'язковою умовою, що забезпечить зворотній зв'язок зі студентами.

На практичних заняттях студенти мають можливість захищати проекти у вигляді аналізу наявних комп'ютерних навчальних програм, комп'ютерних презентацій окремих уроків. Таким чином, у студентів до завершення вивчення курсу формується портфоліо робіт, які надалі можуть використовуватися в їхній професійній діяльності.

Підготовлений за такою методикою вчитель зможе застосувати набуті знання з ІКТ у навчально-виховному процесі, спрямувати їх на розвиток особистості учня. Так у подальшій роботі вчителі самостійно створюють мультимедійні презентаційні матеріали в програмі PowerPoint за допомогою майстра презентацій для комп'ютерної підтримки уроків, подання навчального матеріалу на уроках іноземної мови, аналізу відповідної ситуації, вивчення мовної теми, узагальнення тощо. Завдяки настільній видавничій системі Microsoft Publisher вчителі можуть створювати ефектні бюлетені, стінгазети, в яких розміщують інформацію про мовну тему, що вивчається, брошури, де висвітлюється власний досвід роботи тощо.

Знаючи можливості Adobe Photoshop, Paint, вчителі іноземних мов пропонуватимуть учням такі завдання, що сприятимуть розвиткові творчих здібностей школярів, оскільки в цих програмах школярі можуть створювати ілюстрації до розмовних тем, кольором передати настрій після прочитання відповідної інформації, працювати з різноманітними зображеннями, коригувати їх тощо. Скориставшись готовими оболонками й спираючись на знання дидактичних вимог до розробки завдань у тестовій формі, майбутні вчителі також самостійно створюють електронні тести.

Інтелектуальні навчальні й тестувальні системи й тренажери дозволяють у процесі інтерактивного діалогу зі студентами здійснювати контроль і підтримку в режимі реального часу, а також удосконалювати стратегію навчання й тестування, досліджуючи і враховуючи рівень їхніх знань, навичок і здібностей. Сучасні системи навігації, обробки й каталогізації інформації забезпечують ефективніше використання величезних інформаційних ресурсів мережі Інтернет, різних електронних бібліотек, баз даних і знань.

Використання ПК під час тестового контролю знань також дає переваги. По-перше, індивідуальний характер роботи студента, по-друге, створення ситуації інтерактивності, і, по-третє, студенти спонукаються до ліквідації прогалин у знаннях, наприклад, словниковий диктант, адже в умовах

конкуренції кожен хоче отримати найбільшу кількість балів. Крім того, комп'ютерне тестування є етапом заняття, не порушуючи його цілісної структури, а органічно доповнюючи її. Персональний комп'ютер заощаджує час, який потрібний на розрахунки рейтингу та визначення його еквівалентності традиційними оцінками.

Важливим чинником на користь застосування комп'ютерних програм, наприклад, у навчанні іноземній мові є те, що вони дозволяють підвищити мотивацію та пізнавальну активність учнів і студентів, розширюють їх світогляд, дозволяють застосувати особистісно-орієнтовані технології навчання.

Застосування ІКТ є також важливим кроком на шляху до подолання психологічного бар'єру у використанні іноземної мови як засобу спілкування, кроком до подолання страху зробити помилку. Під час роботи з комп'ютером, помилившись, студенти не відчувають почуття незручності. Програма ж, у свою чергу, дає чіткі інструкції щодо виправлення допущеної помилки.

Комп'ютерні програми, які використовуються в процесі вивчення мови передбачають:

- вироблення комунікативних умінь – мовлення та аудіювання, читання, письма, роботи з комп'ютером;
- формування соціокультурних знань, умінь і навичок, у тому числі країнознавчих;
- розвиток мовних навичок – фонетичних і вимовних, рецептивних і продуктивних лексико-граматичних знань і навичок.

Основною метою застосування комп'ютерних навчальних програм є формування:

- мовної компетенції, основу якої складають комунікативні вміння, що сформовані на базі мовних знань і навичок, включають навички вивчаючого, ознайомлювального, переглядового читання автентичних текстів, діалогічного спілкування у вигляді обміну думками з партнером із заданої тематики;
- вміння висловити свою думку, оцінку, розгорнену думку із заданої тематики, розуміти на слух нескладні автентичні тексти;
- вміння працювати з довідковою літературою, словником.

Навчання іноземної мови засобами ІКТ передбачає усвідомлення студентами суті мовних явищ, через які сприймається мова; розуміння особливостей свого мислення й мислення партнера; зіставлення мови, що вивчається, з рідною мовою; знайомство з історією, культурою, традиціями країн мови, що вивчається.

Завдяки застосуванню ІКТ швидше відбувається розвиток особистості студента за рахунок набуття ними досвіду творчої, пошукової діяльності, усвідомлення реалій дійсності, формування мовних, інтелектуальних і пізнавальних здібностей, готовності вступити в іншомовне спілкування та висловлювати свою думку й оцінку, потреби подальшої самоосвіти у сфері іноземної мови.

Особлива увага під час застосування ІКТ приділяється формуванню практичних умінь і навичок володіння усною мовою в стандартних ситуаціях спілкування. Сучасна лексика та ідіоматичні вирази допомагають збагатити словниковий запас студентів, оскільки використовується серія вправ, заснована на записах інтерв'ю з носіями мови, їхніх монологічних і діалогічних висловлювань. Все це дозволяє поліпшити розуміння на слух мовлення носіїв мови, освоїти розмовну лексику, розширити уявлення про устрій життя, культуру, традиції країн мови, що вивчається, і підвищити комунікативну компетенцію майбутніх учителів.

Комп'ютерні програми зазвичай містять автентичні діалоги, при роботі з якими є можливість зупинити прослуховування і повторити складну фразу. Подальші вправи передбачають детальніше опрацювання діалогів і закріплення пропонуваніх мовних одиниць у нових ситуаціях спілкування. Залежно від вибраного режиму роботи комп'ютерна програма здійснює тренінг навичок аудіювання, лексичних навичок або навичок побудови мовних висловлювань. Пропонувані вправи дозволяють студентам реалізувати творчий вид діяльності, що містить уміння вивчати, порівнювати, аналізувати, орієнтуватися в тексті іноземною мовою, проводити самостійний пошук необхідної інформації.

Проте дидактичні прийоми щодо формування комплексних мовних умінь і навичок (наприклад, вправи, що вимагають розгорнутих відповідей) поки не так методично ефективні з використанням ІКТ. Отже, комп'ютерні навчальні програми можна умовно розділити на два типи за принципом аналізу відповідей студентів. Перший тип програм побудований на порівнянні відповідей з наявними в пам'яті машини зразками. Такі програми містять переважно тестові завдання і можуть бути використані в перевірочному режимі. Але за допомогою одних лише тестів не можна сформувані повноцінні мовні уміння та навички.

Інший тип програм – це програми, що спираються на змістовні алгоритми, які моделюють ті або інші особливості вербального спілкування. У цьому випадку можна ставити комп'ютеру змістовні запитання в довільній формі й відповідати на його уточнювальні запитання, проте цей тип програм із причини своєї складності не знайшов поки широкого застосування в навчанні. Використання Інтернет для вивчення іноземних мов, зокрема за допомогою інтерактивних вправ, що є в мережі, розглянуто в статті В. Свиридюк [8].

Упровадження ІКТ у навчальний процес спричиняє за собою і нові способи роботи з текстом, застосовуються гіпертексти, які більше нагадують не перелистування книги, а роботу зі змістом. Студент може повернутися до вивченого, пропустити деякі вже освоєні розділи. Слід врахувати, що студент, працюючи з комп'ютером, розподіляє увагу між монітором і клавіатурою, через це може виникнути додаткове джерело орфографічних і пунктуаційних помилок.

Проте, звертаємо увагу, що комп'ютерні програми не є панацеєю, а, як і будь-яка інша методика навчання, вимагають творчого підходу, ефективного

поєднання їх з іншими методами й формами викладання дисципліни. Слід пам'ятати, що найефективніший спосіб навчання мові – спосіб діалогового спілкування між викладачем і студентом, оскільки цей предмет спрямований на розвиток і вдосконалення комунікативних здібностей. Робота ж студентів із комп'ютером зменшує частку прямих контактів; діалогічна мова в Інтернеті відрізняється від мови живого спілкування; програми орфографічної підтримки, вбудовані в сучасні комп'ютерні текстові редактори, виробляють звичку більше покладатися на автоматичний машинний редактор, ніж на власне мовне чуття.

У той самий час є багато дидактичних завдань, де використання комп'ютерів ефективно: обробка й аналіз результатів фронтального опитування дозволяє викладачеві швидше отримати результати такого контролю; вправи на вставку букв; виконання текстових завдань; урахування індивідуального темпу роботи.

Отже, аналіз змісту й форм комп'ютерного забезпечення навчального процесу показує, що можливості інформаційних технологій, які використовуються сьогодні головним чином для залучення додаткового навчального матеріалу, можуть бути розширені за рахунок того, що їх можна використовувати і для формування філологічних умінь. Основні з цих комп'ютерних умінь такі:

- користуватися текстовими редакторами (створювати тексти, копіювати інформацію, вирізувати й видаляти фрагменти тексту); текстами, створеними в текстових редакторах, для створення мультимедійних презентацій; мережевими технологіями (локальні мережі та Інтернет); електронними та он-лайн словниками, довідниками, енциклопедіями, термінологічними словниками з філологічних дисциплін;

- знаходити необхідну літературу з теорії мови, аналізувати наукові статті з питань сучасного мовознавства на електронних носіях або в мережі Інтернет; електронні версії літературних текстів, а також матеріалів електронних ЗМІ;

- працювати з віртуальними бібліотеками та енциклопедіями для знаходження дефініцій лінгвістичних понять, прикладів контекстного функціонування мовних одиниць, стилістичних прийомів, знаходити різні контексти вживання заданої лексичної одиниці;

- користуватися додатком Excel; проводити обчислення за допомогою комп'ютерних технологій; будувати графіки, діаграми й гістограми, що відображають результати філологічних досліджень;

- використовувати додаток Power Point для обробки й представлення філологічної інформації;

- знаходити, створювати, зберігати та використовувати аудіо- й відеофайли;

- застосовувати комп'ютерні технології в цілях оптимізації навчальної та наукової діяльності, раціонального розподілу часу, організації контролю навчальної діяльності учнів, повторення, закріплення та узагальнення навчального матеріалу;

- здійснювати філологічні дослідження з використанням комп'ютерних технологій.

Сьогодні очевидно, що сучасна філологічна освіта потребує розробки комп'ютерного забезпечення, адекватної складності філологічних реалій. Разом із тим, необхідність використання розширених можливостей комп'ютерного забезпечення в професійній підготовці студентів-філологів вимагає наукового обґрунтування й підтвердження того, що загальнодидактичний потенціал комп'ютерних технологій і його філологічні версії:

- дозволяють викладачеві реалізовувати основні дидактичні принципи й методи навчання та роблять їх реалізацію ефективнішою;

- надають викладачеві нові засоби планування та організації занять;

- при використанні активних гіпермедійних середовищ, можуть використовуватися як інструмент управління навчанням;

- надають викладачеві нестандартні можливості створення й демонстрації дидактичних матеріалів;

- дозволяють підвищити ефективність навчання в цілому завдяки важливим якостям електронних дидактичних матеріалів (варіативність форм і способів подачі матеріалу, орієнтація на навчання з випередженням, націленість на розвиток розумових здібностей).

Резерви застосування ІКТ у професійній філологічній освіті полягають у можливості ефективно організовувати й скеровувати навчальну й наукову діяльність студентів-філологів та їх викладачів. Дидактичний потенціал ІКТ у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов полягає в можливостях:

- нових форм організації навчального процесу;

- комп'ютерної обробки й узагальнення навчального матеріалу;

- комп'ютерного підходу до забезпечення вирішення теоретичних і практичних проблем освіти.

Аналіз загальних напрямів застосування інформаційних технологій у професійній підготовці студентів-філологів дозволив накреслити вектор їх розробки й адаптації до проблем формування та розвитку мовної компетентності студентів-філологів.

Дослідження показало, що застосування ІКТ у навчальному процесі сприяє підвищенню якості та ефективності підготовки вчителів, реалізації диференційованого підходу до навчання студентів з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей. Засоби ІКТ дозволяють здійснювати взаємодію між викладачем і студентом у діалоговому режимі, що полегшує процес обміну інформацією. У цілому поєднання традиційних методів і засобів навчання з ІКТ підвищує успішність студентів, стимулює розвиток самостійної роботи.

Крім того, використання ІКТ актуалізує проблему раціонального поєднання продуктивних і репродуктивних методів навчання. Комп'ютер у навчанні студента виступає як збагачувальний і перетворювальний елемент розвивального предметного середовища. Навчання, спрямоване на отримання інформації, представленої на комп'ютерному екрані, оволодіння технічними

можливостями комп'ютера не можуть розглядатися поза розвитком логічного та алгоритмічного мислення, тобто здатності мислити й планувати свої дії, передбачати різні обставини й діяти відповідно до них. Комп'ютерне середовище значно полегшує реалізацію методів поетапного формування розумових дій, що призводить не тільки до підвищення ефективності навчання, а й до розвитку вміння самостійно ставити завдання і знаходити способи їх розв'язування, іншими словами, сприяє формуванню культури навчальної діяльності.

Залежно від конкретних дидактичних завдань, що розв'язуються з використанням ІКТ, у викладанні гуманітарних дисциплін можуть ефективно застосовуватися всі раніше названі комп'ютерні засоби навчання або їх поєднання. При цьому необхідно усвідомлювати, що їх комплексне застосування може виконати свою роль у формуванні творчої особистості тільки в тому випадку, якщо воно буде природною складовою частиною всього навчального процесу.

В умовах комп'ютеризації важливо створити в студентів адекватні психологічні установки при роботі з комп'ютерними засобами навчання, уникнути конфлікту в змісті й організації різних форм навчання, знайти оптимальні види їх застосування.

Аналіз досвіду використання ІКТ у викладанні гуманітарних дисциплін свідчить про можливість використання комп'ютерних засобів навчання практично в усіх традиційних формах організації навчання з різними ваговими співвідношеннями між традиційними і комп'ютерними їх видами. До організаційних форм навчання, які можна використовувати, відносяться лекції, семінари, спеціальні заняття з розрахунками й проектуванням, курсові та дипломні роботи, науково-дослідні та лабораторні роботи, всі види самостійного навчання (аудиторного й позааудиторного), а також роботу в режимі «тренажер».

Виділимо основні дидактичні вимоги, що ставляться до здійснення професійно-педагогічної діяльності в умовах інформатизації філологічної освіти:

- мотивованість у використанні різних дидактичних матеріалів;
- чітке визначення ролі, місця, призначення та часу використання комп'ютерних засобів навчання;
- провідна роль педагога в проведенні занять;
- уведення в технологію навчання тільки таких компонентів, які гарантують його якість;
- відповідність методики комп'ютерного навчання загальній стратегії проведення навчального заняття;
- урахування того, що введення в комплект навчальних засобів комп'ютерних засобів навчання вимагає перегляду всіх компонентів системи й зміни загальної методики навчання;
- забезпечення високого ступеня індивідуалізації навчання;
- забезпечення стійкого зворотного зв'язку в навчанні та інші.

Революційне впровадження ІКТ у професійне навчання привносить ряд проблем: управлінських, організаційних, фінансових, техніко-технологічних, валеологічних, психодидактичних. Але найголовніше – нове інформаційно-освітнє середовище формує і принципово нові ролі педагога гуманітарної освіти, як консультанта, інструктора, координатора діяльності студентів, і, виходячи з цього, – нові взаємини між ними. Ці нові взаємини за неправильного використання ІКТ можуть стати знеособленими, спілкування опосередкованим, збідненим. А за продуманого й спланованого використання ІКТ у поєднанні з інноваційними технологіями навчання спілкування викладачів і студентів може перерости в співтворчість, у партнерську творчу діяльність.

Мережні освітні технології дозволяють створити принципово нову інформаційну освітню сферу, що забезпечує широкі можливості для навчальної діяльності, є важливим засобом для індивідуального, групового й колективного спілкування та навчання, забезпечує можливість доступу всіх учасників навчального процесу до необмежених джерел інформації. Інформаційно-комунікаційні технології сприяють створенню відкритого інформаційно-освітнього простору, в основу якого покладено принцип спільної творчої діяльності студента й викладача.

Наприклад, документи Google дозволяють студентам і викладачам віддалено працювати над загальними документами і проектами, а викладачам контролювати та управляти цією роботою. Документи Google є онлайн-офісом, який включає повноцінні інструменти для створення текстових документів, електронних таблиць, наочної допомоги, PDF-файлів і презентацій, а також їх сумісного використання і публікації в Інтернеті.

Вельми ефективним є виконання проектних і творчих робіт. Виконання творчих завдань припускає використання студентами документів Google: роботу з Інтернет-ресурсами, створення презентацій як представлення результатів самостійної дослідницької діяльності і роботу з прикладними програмами. Ці роботи представляються і захищаються перед іншими студентами, колективно аналізуються результати виконання.

Такий вид роботи розвиває творчі, дослідницькі здібності майбутніх вчителів іноземних мов, підвищує їх активність, сприяє формуванню навичок, які будуть корисними в майбутній професійній діяльності. Така перспектива створює сильну мотивацію для їх самостійної роботи з хмарними сервісами.

На практиці підтверджено, що впровадження в освіту ІКТ підвищує загальний рівень навчального процесу, підсилює мотивацію навчання й пізнавальну активність студентів, підтримує викладачів у стані постійного творчого пошуку дидактичних новацій.

Список використаних джерел

1. Алфімов Д.В. Інноваційна освітня система: шляхи відродження. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи* : збірник наукових праць / Ред. кол. Л.І.Даниленко та ін. К. : Логос, 2000. С. 158-160.
2. Андрущенко Н. О. Інтерактивні методи навчання як засіб розвитку пізнавальних інтересів студентів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб.наук.пр. / Редкол: І. А.Зязюн та ін. Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2009. Вип. 21. С. 282-284.
3. Ахметова Д., Гурье Л. Преподаватель вуза и инновационные технологии. *Высшее образование в России*. 2001. № 4. С. 138-144.
4. Бабенко Л. Сутність та зміст підготовки майбутнього вчителя-філолога до професійного самовдосконалення. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград : РВВ КДПУ ім.В. Винниченка, 2009. Вип. 83. С. 18-23.
5. Дубасенюк О. А. Інноваційна діяльність як провідний чинник професійної підготовки майбутніх учителів: досвід та перспективи розвитку. *Філософія педагогічної майстерності* : зб.наук.пр. Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України / Редкол.: Н.Г.Ничкало та ін. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. С. 84-92.
6. Иванов В. Е. Интернет в формировании диалогического пространства в социокультурной среде. *Мир психологии*. 2001. № 1. С. 52 – 56.
7. Іващенко М. В. Особливості педагогічної інноватики за умов інформаційно-освітнього середовища. *Освіта, культура, наука як чинники інноваційного розвитку* : мат-ли наукової конференції «Інноваційний розвиток суспільства за умов крос-культурних взаємодій». Суми : СОІППО, 2008. Ч.3. С. 38-41.
8. Мун Л. Н. Информационные технологии и гуманитарная культура: преподавание в школе учебных дисциплин с использованием достижений современных информационных технологий. *Мир психологии*. 2002. № 1. С. 262–272.
9. Свиридчук В. П. Навчання пмсемного мовлення студентів-філологів за допомогою інтерактивних вправ. *Педагогічний процес: теорія і практика* : зб.наук.пр. Київ: Видавництво «ЕКМО», 2008. Вип. 4. С. 298-309.
10. Щербаков Б. Ю. Информатизация образования: технократический и гуманитарный проекты. *Право и образование*. 2001. № 4. С. 67– 79.

ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

Важливою складовою успішної професійної діяльності майбутнього вчителя іноземної мови є його комунікативна культура. Під комунікативною культурою розуміють здатність встановлювати й підтримувати контакти з іншими людьми на основі внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікативної дії в ситуаціях міжособистісного спілкування.

Бацевич Ф. вважає, що поняття «спілкування» є більш загальним, а «комунікація» – конкретним, що позначає лише один із типів спілкування і воно трактується як взаємодія двох і більше людей із метою встановлення й підтримки міжособистісних відносин, досягнення загального результату спільної діяльності. «Спілкування – це складний, багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, що породжується потребами в спільній діяльності і включає в себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння іншої людини» [1, с. 26-27].

Спілкування як процес є досить багатограним явищем. Воно містить у собі і ставлення людей один до одного, і їх взаємодію, і обмін інформацією між ними, їх духовне взаємопроникнення. Аспект особистісного ставлення – лише один із компонентів, одна із складових цього явища.

Спілкування може розглядатися не тільки як акт усвідомленого, раціонально оформленого мовленнєвого обміну інформацією, але і як безпосереднього емоційного контакту між людьми. Воно є різноманітним як за змістом, так і за формою і може варіювати від високих рівнів духовного взаємопроникнення партнерів до найбільш згорнутих і фрагментарних контактів [6, с. 111-112].

Вивчення змісту, форм, видів, можливостей і норм мови становить найважливішу проблему теорії спілкування як такої. Ці аспекти спілкування є предметом вивчення у функціонально-лінгвістичному підході до спілкування.

Актуальними залишаються проблеми, пов'язані з формами і механізмами ефективного педагогічного спілкування (ПС).

ПС – специфічна міжособистісна взаємодія викладача і студента, що опосередковує засвоєння знань і становлення особистості в навчально-виховному процесі визначається як взаємодія суб'єктів педагогічного процесу, що здійснюється знаковими засобами і спрямована на зміни властивостей, станів, поведінки та особистісно-сміслових утворень партнерів [2, с. 26-30].

ПС є основною формою здійснення педагогічного процесу. Його продуктивність визначається, насамперед, цілями і цінностями спілкування, які повинні бути прийняті всіма суб'єктами педагогічного процесу як імперативу їхньої індивідуальної поведінки. Виділяємо такі рівні педагогічного спілкування: мікрорівень, мезорівень, макрорівень (рис. 1).

Основна мета педагогічного спілкування полягає як у передачі суспільного й професійного досвіду, тобто, компетентностей від педагога до тих, хто навчається, так і в обміні особистісними смислами, пов'язаними з об'єктами, що вивчаються, і життям загалом. У спілкуванні відбувається становлення індивідуальності як того, хто навчається, так і педагога.



Рис. 1. Рівні педагогічного спілкування

За Ф. Бацевичем в сучасному інформаційному суспільстві спілкування виконує такі функції:

- інформаційну (обмін інформацією, описами, запитаннями та відповідями);
- контактну (становлення атмосфери обопільної готовності передавати і сприймати повідомлення та підтримувати взаємний зв'язок до завершення процесу спілкування);
- спонукальну (заохочення партнера, аудиторії або ж самого себе до виконання певних фізичних, інтелектуальних, духовних дій);
- координаційну (взаємне орієнтування й узгодження дій учасників спілкування щодо їх спільної діяльності);
- пізнавальну (адекватне сприйняття і розуміння змісту повідомлень, а також взаємне розуміння намірів, установок, переживань);
- емотивну (обмін емоціями, переживаннями, психічними станами);
- налагодження стосунків (усвідомлення і фіксування свого місця в системі рольових, статусних, ділових, міжособистісних стосунків) [1, с. 28-29].

У процесі ПС зазначені функції взаємодіють. Може також переважати одна з них.

ПС створює умови для реалізації потенційних сутнісних сил суб'єктів педагогічного процесу. Його вища цінність – індивідуальність викладача і студента.

Специфіка ПС, перш за все, виявляється в його спрямованості. Воно спрямоване не тільки на взаємодію і на студентів із метою їх особистісного

розвитку, а й на організацію засвоєння навчальних знань і формування на цій основі умінь, що є основним для самої педагогічної системи. ПС обов'язково характеризується спрямованістю – на саме навчальну, інформаційну взаємодію студентів і на предмет засвоєння.

Зауважимо, що серед комунікативних характеристик, притаманних педагогічним професіям, виділяють основні:

- уміння керувати, вчити, виховувати, «здійснювати корисні дії з обслуговування різних потреб людей»;
- уміння слухати й вислуховувати;
- широкий світогляд;
- мовна (комунікативна) культура;
- спостережливість до проявів почуттів, розуму й характеру людини, її поведінки, уміння і здатність уявляти, моделювати внутрішній світ людини;
- проєктувальний підхід до людини, заснований на впевненості, що людина завжди може стати кращою;
- здатність до емпатії;
- спостережливість [2, с. 31-35].

Отже, можемо стверджувати, що спілкування – це процес розвитку і становлення відносин між суб'єктами педагогічного процесу, які активно беруть участь у діалозі. Мовлення педагога є основним засобом, який дозволяє йому залучити студентів до свого способу мислення.

Суттєвою причиною, від якої залежить адекватне сприйняття навчальної інформації, є наявність або відсутність у навчальному процесі комунікативних бар'єрів. У загальному сенсі комунікативний бар'єр – це психолінгвістична перешкода на шляху адекватного обліку навчальною інформацією між учасниками педагогічного процесу. У разі виникнення бар'єру навчальна інформація спотворюється або не сприймається.

Однією з важливих умов підвищення ефективності процесу навчання є наявність оперативного зворотного зв'язку між студентами і викладачем, який дозволяє контролювати проміжні й кінцеві результати навчання, порівнювати їх із поставленими цілями і на цій основі вносити необхідні корективи в навчальний процес. Виконання цієї умови передбачає ретельний психолого-педагогічний аналіз усього комплексу питань, що охоплюють такі, в принципі завжди специфічні, проблеми, що не піддаються шаблонним вирішенням. Це виявлення істинних критеріїв ефективності навчання з певного навчального предмету; визначення оптимальної частоти контролю, його об'єктивності, повноти і вибірковості; реалізація виховної та навчальної функцій контролю; розробка механізму оперативного відображення результатів контролю в змісті, методах і організованих формах навчання тощо.

Очевидно, що в умовах тотальної комп'ютеризації всі ці проблеми повинні вирішуватись ще на етапі заснування системи навчання, що розробляється, і знаходити своє конкретне відображення в процесі розробки навчальних програм. Комплексна за своєю суттю, проблема зворотного зв'язку в комп'ютерному навчанні, очевидно, не може бути успішно вирішена лише

технічним шляхом, вона вимагає об'єднання зусиль спеціалістів різного профілю – психологів, педагогів, дидактів, методистів, програмістів – за найбільш активної участі в цій роботі викладачів-практиків, які тонко відчують усі нюанси цього складного і відповідального завдання.

Психологічний зміст мотивації навчання студентів лежить в площині засвоєння ними прийомів комунікації, а при використанні інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) – прийомів інтерактивної діяльності. При цьому роль викладача зводиться до формування в студентів відповідних моделей комунікативної поведінки, що інтегрують у собі творчий процес засвоєння навчальної програми та спілкування з викладачем. Зворотний зв'язок у навчальному процесі свідчить не лише про ефективність засвоєння студентами знань, але й про вмотивованість спілкування – когнітивному рівні розвитку студента, емпатійних відносинах, задоволеності діяльністю, прогностичними вимогами до навчання.

Моделі інтерфейсів, програм що розробляються, повинні містити в собі характер взаємодії педагога і студента, де враховуються психолого-педагогічні умови освітнього середовища – когнітивний, комунікативний, афективний компоненти навчальної діяльності. При розробці навчальної програми урахування оціночних пізнавальних суджень повинні включатися в характеристику зворотного зв'язку, на основі якої робиться висновок про успішність або неуспішність засвоєння знань студентами.

У когнітивній психології виділяють два типи зворотного зв'язку: інформаційний; знання результату.

Кожний із цих типів виконує свої функції і по-різному реалізується. Так, у першому випадку – чиниться певний допоміжний вплив для усунення помилки, яку допустив той, хто навчається; у другому – повідомляється, що відповідь правильна. Теоретично передбачається інформація про неправильну відповідь, але ті розробники навчальних програм, які стоять на позиціях біхевіоризму, намагаються побудувати їх таким чином, щоб звести до мінімуму помилкові відповіді і повідомлення про це, оскільки таке повідомлення має небажані наслідки для навчання.

Педагогічна цінність інформаційного зворотного зв'язку визначається тим, наскільки в ній врахована міра допомоги, яку потребує той, хто навчається, наскільки вона враховує характер помилки та її причини [11].

Технологія особистісно-орієнтованого навчання представляє поєднання різних методів і технологій педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього середовища нормативно-доцільної діяльності навчального закладу. Зміст методів навчання спрямований, головним чином, на те, щоб розкрити і використати суб'єктний досвід кожного студента, допомогти йому в організації і становленні особистісно-орієнтованого освітнього середовища шляхом актуалізації цілісної навчальної діяльності.

За допомогою ІКТ можна широко й наочно представити навчальний матеріал, отримати не лише статистичні викладки, але й наочні динамічні моделі. При цьому сама робота студента з використанням персонального

комп'ютера створює умови для інтерактивності – форми і способи здійснення діалогу в ній відіграють вирішальну роль в організації ефективного навчального процесу.

Інтерактивність (від англ. Interact – взаємодіяти) означає здатність взаємодіяти або знаходитися в режимі діалогу. Отже, інтерактивне навчання – це, перш за все, діалогове навчання. О. Пометун розуміє інтерактивне навчання як організацію педагогом за допомогою певної системи способів, прийомів, методів освітнього процесу, що будується на:

- суб'єкт-суб'єктних стосунках педагога й того, хто навчається (паритетності);
- багатосторонній комунікації;
- конструюванні знань того, хто навчається;
- використанні самооцінки та зворотного зв'язку;
- постійній активності того, хто навчається [8].

Діалог можливий і при традиційних методах навчання, але лише як взаємодія «викладач – студент» або «викладач – група студентів (аудиторія)». При інтерактивному навчанні діалог також будується як взаємодія «студент – студент» (робота в парах), «студент – група студентів» (робота в групах), «студент – аудиторія» або «група студентів – аудиторія» (презентація роботи в групах), «студент – комп'ютер», «студент – художній твір» і т.д. [10, с. 47-50].

В інтерактивному режимі інформаційні потоки спрямовані на студента або групу, викликають у них активну діяльність. Студенти виступають тут як суб'єкти навчання самих себе. Інтерактивний режим формує активну модель взаємодії, він характерний для технологій самостійної діяльності, самонавчання, самовиховання, саморозвитку. В такому режимі інформаційні потоки викликають активну діяльність студентів і породжують зворотний інформаційний потік від студента до викладача. Інформаційні потоки, таким чином, або чергуються за напрямком, або мають двосторонній (зустрічний) характер. Цей режим формує інтерактивну модель взаємодії, саме він характерний для інтерактивних технологій. В інтерактивній моделі реалізується ідея організації комфортних умов навчання, при яких усі студенти активно взаємодіють між собою.

Ключовим завданням викладача в інтерактивній технології є підтримка процесу обміну інформацією – виявлення різноманіття точок зору – поєднання теорії і практики; звернення до особистого досвіду студентів, підтримка їхньої активності, заохочення творчості – взаємне збагачення досвіду учасників діалогу – полегшення сприйняття, засвоєння, взаєморозуміння. Якщо в традиційному навчанні викладач виступає в ролі своєрідного фільтра, що пропускає через себе навчальну інформацію, то в інтерактивному – роль помічника в роботі, активізатора взаємоспрямованих потоків інформації. При цьому студенти стають повноправними учасниками інформаційного обміну, їх досвід не менш важливий, ніж досвід ведучого, який не стільки подає готові знання, скільки спонукає до самостійного пошуку.

Під час інтерактивного навчання викладач виконує декілька ролей. У

кожній з них він організовує взаємодію учасників з тією чи іншою галуззю інформаційного середовища. У ролі інформатора-експерта викладач представляє текстовий матеріал, демонструє відеоряд, відповідає на запитання учасників, відстежує результати процесу тощо. У ролі організатора-фасилітатора він налагоджує взаємодію студентів із соціальним та фізичним оточенням (розбиває на підгрупи, спонукає їх самостійно збирати дані, координує виконання завдань, підготовку міні-презентацій і т.д.). У ролі консультанта викладач звертається до професійного досвіду учасників, допомагає шукати вирішення вже поставлених завдань, самостійно ставити нові. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, загальне вирішення питань на підставі аналізу обставин і ситуації, проникнення інформаційних потоків у свідомість, що викликають його активну діяльність. Впровадження інтерактивних технологій є одним із чинників інтенсифікації процесу навчання, оскільки інтерактивне навчання дозволяє успішно досягати мети активізації навчально-пізнавальної діяльності, забезпечення осмислення й глибокого розуміння навчального матеріалу, індивідуалізації педагогічної взаємодії, забезпечення постійного двостороннього зв'язку в навчальному процесі [9, с. 252-278].

У процесі дослідження ми застосовували ефективні інтерактивні методи навчання, що сприяли ефективній підготовці майбутніх учителів та впливали на формування ІК:

- інтерактивні технології кооперативного навчання;
- лекції з проблемним викладом;
- евристичні бесіди;
- семінари (у формі дискусій, дебатів);
- конференції;
- ділові ігри;
- засоби інформаційно-комунікаційних та мультимедійних технологій;
- технологію моделювання або методи проектів.

Інтерактивні технології навчання представляють значний інтерес, оскільки як парна та групова робота проводилась як на заняттях із засвоєння, так і на заняттях із закріпленням знань, умінь і навичок. «Робота в парах», наприклад, дуже корисна в процесі засвоєння лексики. Вона дозволила:

- обговорювати короткий текст, завдання, письмовий документ;
- взяти інтерв'ю і з'ясувати ставлення партнера до тексту, лекції, відео та іншої навчальної діяльності, здійснити письмовий аналіз або редагування письмової роботи один одного;
- сформулювати підсумок заняття або серії занять з теми;
- проаналізувати спільно проблему, вправу чи текст;
- протестувати й оцінити один одного, дати відповіді на питання викладача, підготувати діалог. «Ротаційні трійки», як показав наш досвід, дуже підходять для засвоєння граматичного матеріалу. Діяльність студентів у цьому випадку подібна до роботи в парах. Цей варіант інтерактивного навчання сприяє активному, ґрунтовному аналізу та обговоренню нового матеріалу з

метою його осмислення, закріплення та засвоєння.

Зазначимо, що сучасні інтернет-комунікації є одним із засобів подолання таких бар'єрів, а також є засобом формування комунікативних навичок у процесі навчання майбутніх учителів іноземної мови.

Інтернет-комунікація – це спілкування за допомогою глобальної комп'ютерної мережі Інтернет. Одним із найпопулярніших засобів Інтернет-комунікації є блог (від англ. Blog («web log»)) – «мережевий журнал» або «щоденник подій»). Він є Веб-простором, основний вміст якого – записи, що регулярно оновлюються та поповнюються, зображення та різного роду мультимедіа. Існує безліч блогів, у яких представлений широкий спектр інтересів. Відомо, що інтерактивні технології ґрунтуються на спілкуванні, а блоги є одним із сучасних засобів комунікації, застосування яких доцільно й під час навчання.

Навчальні блоги мають переваги у порівнянні з іншими електронними ресурсами:

- простота використання і доступність виявляється в тому, що використання блогів не вимагає від користувача спеціальних знань, дозволяючи, між тим, оперативну публікацію будь-якої інформації (текст, графіка, аудіо- і відеофайли, анімація та ін.);

- блог є зручним для читання і сприйняття інформації, має інтерфейс, що налаштовується користувачем відповідно до своїх потреб;

- використання спеціальних програм-клієнтів, що дозволяють зручним способом публікувати інформацію як за допомогою персонального комп'ютера, так і за допомогою мобільних пристроїв засобів зв'язку (мобільний телефон, комунікатор, смартфон);

- більшість блог-сервісів побудовано на філософії open-source, тобто доступними є початкові програмні коди усього сервера і клієнтів, що дозволяє виправити помилки, додавати нові функціональні модулі.

Ефективність організації інформаційного простору у блогах виявляється в тому, що:

- забезпечено організацію персонального інформаційного простору користувача у вигляді щоденника (журналу), який дозволяє публікувати, зберігати, обробляти, передавати різного роду і змісту інформацію та здійснювати її пошук в усьому масиві даних;

- блоги надають можливість створенню співтовариств, які можуть адмініструвати декількох людей з персональними налаштуваннями доступу для авторів і коментаторів, а також створюють єдину систему адресації для повідомлень і документів;

- у блогах застосовуються rss-потіки для впорядкування повідомлень, стрічок новин, анонсів статей, змін у блогах тощо і синдикації контенту, завдяки чому автор або адміністратор мають можливість розсилати матеріали блогу або їх частини на інші Інтернет-ресурси;

- системні рубрикації дозволяють формувати деревовидну структуру для зберігання інформації, довільним чином привласнювати повідомленням і

документам ключові слова, розміщуючи їх в різні рубрики;

– використання механізму автоматичного зворотного зв'язку (trackback), який дозволяє обмінюються повідомленнями про появу у блозі нової інформації (коментаря), пов'язаної з попередньою заміткою тощо.

Інтерактивність і мультимедійність забезпечують реалізацію таких завдань: можливість для користувача одночасно адмініструвати декілька щоденників або співтовариств; до будь-якого запису у блозі можна додавати коментарі у вигляді тексту, аудіо- або відеоінформації, які вибудовуються у вигляді ієрархічного «дерева»; розгалуженість полеміки і можливість ведення декількох дискусій одночасно в слухний для себе час; двостороння mail-інтеграція, яка надає можливість як отримувати нові повідомлення і коментарі, так і відправляти відповіді і публікувати свої повідомлення за допомогою електронної пошти; використання механізму, який дозволяє легко стежити за новими записами будь-якої кількості користувачів, а також регулювати доступ до своїх власних записів; можливість створювати опитування і тести з тематики, що цікавить, з миттєвою публікацією результатів; публікація анонсів, анотацій і дайджестів на будь-які матеріали і події блогосфери; використання тегів для оформлення і форматування документів, створення гіперпосилань тощо.

Надійність і безпека. Лише власник ресурсу може вносити в нього нові записи, що дозволяє позбутись звичайної для гостьових книг проблеми «забруднення» нелегітимними повідомленнями сторінок щоденника. Водночас власник має захист від спаму (несанкціонованих повідомлень рекламного характеру) в коментарях, а також може забороняти перегляд записів певному користувачеві і незареєстрованим користувачам. Існує можливість створення резервної копії щоденника (блогу) або співтовариства зі збереженням усіх коментарів, зв'язків в електронному вигляді для розміщення на іншому ресурсі, а також генерація сторінок, окремого щоденника або співтовариства з коментарями у формат *.doc, *.rtf або *.pdf для друку або он-лайн перегляду тощо.

У процесі спілкування за допомогою навчального блогу ми звернули увагу на процес конструювання знань студентами, а набуття знань відбувалося в соціальному процесі використання мови впродовж визначеного періоду часу. Отже, конструювання знань за своєю природою дискурсивне, тобто засноване на відносинах і спілкуванні. У процесі отримання і трансформації знань студенти мали реальні можливості для публікації своїх робіт, за результатами яких викладач робив висновки про те, як вони трансформують і засвоюють сутності і стратегії у рамках соціального досвіду. Публікація дозволяє студентам ще раз звернутися до власних робіт, переосмислити їх і збагатити таким чином свій навчальний досвід. Використання блогів у цьому аспекті є дуже корисним, адже вони надають можливість студентам осмислити матеріал, що вивчається і представити його розуміння, а можливість розміщення у блогах коментарів до повідомлень сприяла отриманню зворотного зв'язку і потенційної підтримки нових ідей. Можливість включення в текст

гіперпосилань на інші Інтернет-ресурси допомогло студентам усвідомити взаємозв'язки і контекст знань, їх конструювання і засвоєння. Блог став віртуальним простором для апробації нових філологічних понять. Гіперпосилання у блогах надавали ширший контекст конкретного повідомлення в Інтернеті.

Як відомо, в епоху конструктивістської педагогіки студенти повинні самостійно засвоювати нові знання. Використання технологій для передачі змісту певного матеріалу передбачає використання технології з метою створення ними власного контенту. Таким чином, блоги надають студентам можливість публікувати власні думки і демонструвати розуміння матеріалу.

Були виявлені і деякі недоліки використання блогу студентами. Головними з них є: обмежений функціонал сервісу, зокрема, відсутність можливості пересилки файлів, як це робиться в електронній пошті; лінійна структура записів в одній колонці, при якій новий запис опиняється вище попереднього. Часто траплялася ситуація, коли продовження теми, написаної пізніше, на сторінці виявлялась над початком і читач змушений шукати цей початок. Тому навчальні матеріали за окремо взятою темою доцільно розміщувати за один прийом як цілісний модуль. Розв'язання цієї проблеми вирішується використанням на сторінці блогу розділу архіву записів.

Аналіз використання блогів дозволяє визначити такі проблеми, що виникають при впровадженні блогів в освітній процес: для роботи з блогами потрібна певна матеріально-технічна база (стабільний і, бажано, швидкісний Інтернет); блоги за своєю природою носять неформальний і особистісний характер, тому важко вбудувати блог в традиційну систему освіти; необхідно продумувати довгострокову стратегію інтеграції блогу в навчальний процес. Робота у блозі повинна перетинатися з системою звичайних завдань; студенти не завжди досить підготовлені, щоб засвоювати новий і незвичний для них вид роботи; роботу студентів у блогах важко оцінювати за методикою, що вже існує; робота з блогом займає багато навчального часу, що іноді може зашкодити реалізації основної програми; блоги вимагають від викладача значних додаткових витрат часу і зусиль на етапі його проектування і створення.

За нашими спостереженнями, можливість публікації письмових завдань змінювало ставлення студентів до їх виконання. З одного боку, розміщення коментаря, відповіді на завдання, есе у блозі або на сайті допускає зовнішнє оцінювання і, можливо, критику з боку не лише викладача, але і одногрупників чи інших читачів. Тому студенти уважніше ставились до вибору слів і аргументів для оформлення відповіді, прагнули якісніше виконати завдання. З другого боку, ми помітили і протилежну тенденцію: окремі студенти з великим небажанням працювали у блозі, не бажаючи виносити результати своєї роботи на загальний огляд. При цьому їх небажання далеко не завжди пояснювалося недостатнім рівнем роботи. Іноді причина полягала у невпевненості у власних силах і заниженій самооцінці. Такі студенти погоджувались замість запису у блозі використовувати електронну пошту, що є більш закритою формою

розповсюдження інформації. Подолання психологічного бар'єру старого стереотипу педагогічно необхідно з точки зору розвитку особистості студента і його готовності до життя в інформаційному суспільстві. Ми дійшли висновку, що у багатьох випадках доступ до блогу можна надати з обмеженням лише для певної групи користувачів.

У ході роботи з блогом нами були розроблені певні поради для вирішення зазначених вище проблем, дотримання яких допомагає більш ефективно використовувати навчальний блог у підготовці студентів:

- розробити довгострокову стратегію інтеграції блогу у навчальний процес для підвищення мотивації вивчення дисципліни;
- продумати форму неформального або формального зворотного зв'язку, а також параметри оцінювання роботи у блозі;
- пояснити студентам найбільш зрозуміло, якими є цілі і завдання використання блогу, а також яке його місце в структурі даної дисципліни;
- відвести достатній час на протязі навчального модуля на те, щоб студенти освоїлися у блозі й навчилися працювати з ним;
- заохочувати співпрацю студентів у блозі (розміщення коментарів, спільне виконання завдань тощо);
- використовувати повідомлення у блозі як імпульс до початку, розвитку і продовження дискусій в аудиторії;
- використовувати роботу у блозі як обов'язкову частину навчального проекту.

Отже, підвищення ефективності процесу взаємодії користувачів в Інтернет-середовищі, різноманіття принципів особливостей і різних можливостей блог-технологій, а також відносна дешевизна використання подібного сервісу як викладачами, так і студентами, зумовлює надійні перспективи використання подібних ІКТ та необхідність проведення експериментальних досліджень.

При виборі правильної стратегії організації й управління віртуальним співтовариством у процесі навчання студенти розв'язували основні пізнавальні завдання. Це сприяло особистісному зростанню студентів, що виявлялося у виробленні нових навичок та вмінь, необхідних для самонавчання і саморозвитку.

У ході розробки навчального блогу ми з'ясували, що блог одного заняття або теми може містити як основний, так і додатковий текстовий, аудіо- або відеоматеріал, підібраний педагогом. Цей матеріал був відібраний викладачем, студентам не доводилося мати справу з рекламою чи інформацією небажаного змісту. Перед викладачем стояло завдання: зробити так, щоб матеріал був доступним і після заняття (презентація, відеозапис, текстові документи, посилання на інші ресурси), на основі матеріалів блогу розроблялось домашнє завдання, що включало тест, який для домашнього виконання виконувався в зручний для студентів час.

Технологія створення блогу дозволяє розмістити на власних веб-сторінках колекції авторських навчальних матеріалів (аудіо- і відеоматеріали,

посилання на потрібні й цікаві сайти, текстові матеріали, завдання, практичні роботи, матеріали для підготовки до занять та ін). Налаштування блогу дає можливість організувати роботу в закритій спільноті користувачів, наприклад, тільки колегам або студентам, або індивідуальну роботу зі студентами.

Є кілька різновидів навчальних блогів. Блог як навчальний проект призначено для проектної або дослідницької роботи. В ньому розміщені всі інструкції і етапи роботи над проектом, посилання на корисні ресурси і додатки, необхідні для роботи над проектом. Блог може стати місцем для публікації звіту – результатів роботи студентів. Окрім цього, на його сторінках завжди можна організувати дискусію.

Отже, блог студента являє собою електронний простір, де він розміщує власні матеріали: презентації, малюнки, творчі домашні завдання.

У майбутньому у вчителя з'являється можливість: опублікувати свою роботу в електронному вигляді; представити звіт (чи результат роботи) у широкому спектрі форматів, у яких він може бути виконаний; не використовувати додаткові електронні носії; використовувати матеріали поза навчальним закладом у будь-який час.

Такий блог може стати електронним портфоліо студента, де будуть не лише виконані домашні завдання, але й містити матеріали про досягнення студента, його інтереси, електронні інструменти для спілкування. Блог дозволяє студентів розширити власний інформаційний простір. Навчальна аудиторія перестає бути єдиним джерелом навчальної інформації, відбувається зміна навчального середовища. Під час нашого дослідження студенти, ведучи блог або працюючи в спільноті, набували навички роботи в команді, навчалися грамотно формулювати думки, відбирати, аналізувати і представляти інформацію, освоювали мережевий етикет. Така зміна концепції навчального середовища може, істотно вплинути на розвиток інформаційної культури сучасних студентів.

У блозі можливість спілкування викладача і студента організовується за допомогою зовнішніх додатків шляхом їх інтегрування на сторінку у вигляді гаджету з чатом або відео конференцією, чи через публікацію коментарів, які, по суті, нагадують форуми. Читачі блогу (тобто студенти, викладачі) можуть залишати коментарі до кожного повідомлення, яке педагог розмістить на своїх сторінках. У викладача з'являється можливість проводити додаткові консультації в мережі, організовувати спільну мережеву роботу над проектом чи дослідженням. Так, ведення навчального блогу – це додаткове навантаження для викладача, але, одночасно, і ефективний інструмент, технологія, ефект від використання якої зекономить витрачений час, компенсує додаткові фізичні і моральні навантаження і, з огляду на наше дослідження, сприятиме формуванню інформаційної культури студента.

Можемо стверджувати, що педагогічний блог є освітньою реальністю. Ведення блогу стає способом самовираження і одним із прийомів усвідомлення власної професійної компетентності. Почавши створювати свою блогосферу, студенти і викладачі самостійно моделюють альтернативний освітній простір,

їх інформаційну культуру.

Гуманістична спрямованість і творчий потенціал – найважливіші характеристики суспільної та індивідуальної культури. З цієї точки зору, комунікативна культура вчителя – це прояв гуманістичної спрямованості його індивідуальної творчості у вирішенні завдань професійно-педагогічної діяльності. Поряд із культурологічним підходом до розуміння й дослідження комунікативної культури викладача важливим є і системний підхід. Мова йде про концепцію самоорганізації складно структурованих систем, що виникла в межах синергетики й кібернетики. З цих загальнонаукових системних позицій, комунікативна культура вчителя є одним із найважливіших функціонально значущих елементів культури суспільства загалом. Водночас вона має іманентну структуру тієї складності й цілісності, яка необхідна для здійснення самоорганізації й розвитку. Кожен із внутрішніх елементів комунікативної культури викладача має складну будову:

- особистість учителя – її індивідуальні та соціальні «створюючі»;
- комунікативна діяльність вчителя – її складна мотиваційна й предметна структура;
- предмет комунікативної діяльності – усвідомлена мета, її аксіологічний зміст.

Формування та розвиток комунікативної культури майбутнього вчителя як системи, що має власну структуру, і її входження в систему більш високого порядку відбувається в реальному житті, в загальному «хаосі» активності соціальних явищ, у взаємодіях і зіткненнях інтересів і цілей різних комунікантів, таких як державні інститути, громадські організації, особистості. Культурологічний і системний підходи до дослідження комунікативної культури майбутнього вчителя взаємодіють із сучасними психолого-педагогічними концепціями. Особливе значення у цьому контексті набувають основні положення теорії комунікативної діяльності, теорії соціалізації, уявлення про самовдосконалення.

Аналіз сучасних тенденцій розвитку комунікативної культури суспільства й наявних у ньому протиріч приводить до розуміння необхідності створення нових підходів до формування комунікативної культури майбутнього вчителя з урахуванням розвитку ІКТ та інтерактивних технологій.

Розвиток уявлень про особистісну комунікативну культуру як про систему, що вдосконалюється в активній взаємодії з іншими комунікативними системами, є необхідним для того, щоб сформувати у майбутніх учителів свідому самотворчу позицію і прагнення до розширення змісту та форм комунікативної діяльності, до подолання замкненості, до участі у діловій та духовній суспільній комунікації.

Не менш корисними виявилися технології командно-групового навчання («мікрофон», «кожен навчає кожного», «ажурна пилка», «аналіз прикладу»).

Найбільш поширеними при вивченні іноземної мови є технології ситуативного моделювання або ігрові технології. Модель навчання у грі – це побудова навчального процесу за допомогою включення студента в ігру

(передусім ігрове моделювання явищ, які вивчаються). Тут особливо цікавим є рольове розігрування ситуації («рольова гра», «програвання сценки», «драматизація»). Ця технологія імітує реальність визначенням ролей учасникам і наданням їм можливості діяти «ніби насправді».

До інтерактивних технологій навчання відноситься також проблемна лекція. Проблемна лекція, як показали наші спостереження, дозволяє уникати механічного конспектування матеріалу і залучити студентів до активної пізнавальної діяльності. На відміну від інформаційної лекції, на якій подається готова інформація, що підлягає запам'ятовуванню, на проблемній лекції нове вводиться як невідоме, яке необхідно «відкрити». Створивши проблемну ситуацію, викладач спонукає студентів до пошуку вирішення проблеми, поступово підводячи їх до досягнення мети [3].

Загальний ефект проблемної лекції визначається її змістом, способом організації спільної діяльності і тими засобами спілкування, які забезпечують ефективну «трансляцію» матеріалу. Діалог викладача і студентів на проблемній лекції поліпшує засвоєння, позитивно впливає на мотиваційну сферу пізнавальної діяльності, спонукає до спільних роздумів, розкриває логіку вирішення суперечностей і є необхідною умовою для розвитку логічного та критичного мислення студентів. Діалог передбачає виявлення ставлення студентів до обговорюваної проблеми. Ефективно побудований діалог створює атмосферу взаєморозуміння, довіри, забезпечує виробленню вміння чітко формулювати й висловлювати думки.

Інтерактивний метод навчання у формі евристичної бесіди – це низка запитань, що спрямовують думки й відповіді студентів у потрібне русло. Евристична бесіда вважається успішною, якщо питання були правильно поставлені і студенти дали правильні відповіді. Бесіда починається з простого повідомлення певних фактів з теми. Евристична бесіда, перш за все, спрямована на вмилу постановку запитань, що в підсумку змусить студентів, спираючись на свій власний досвід і знання, шляхом логічних міркувань самостійно прийти до правильних висновків. Вона дозволяє студентам самостійно здійснювати певні відкриття. Отже, нові знання краще запам'ятовуються і приносять задоволення від усвідомлення власної значущості.

Евристична бесіда є основною методикою проблемного навчання. Проблемність у такій бесіді проявляється різними способами: ланцюжковими питаннями, постановкою проблеми, назвою теми та ін. Вона являє собою унікальну методику, що сприяє творчому, креативному й логічному мисленню.

Під час проведення лекцій і практичних занять з лінгвокраїнознавства англomовних країн використовувались інтерактивні методи навчання – керована лекція, лекція з паузами та лекція за участю студентів [4].

Метод керованої лекції із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій дозволив навчити студентів вибірково підходити до інформації, виділяти головне, а також активізувати їхню діяльність під час викладу нового матеріалу. Студенти спочатку уважно слухають викладача і виділяють головне,

не записуючи. Після п'ятихвилинного викладу викладач зупиняється і студенти записують основні положення з його розповіді. Потім виклад продовжується. Процедура повторюється кілька разів. Протягом решти часу на занятті організовувалась робота студентів у малих групах або парах із метою актуалізації матеріалу лекції і корегування записів. Засвоєння матеріалу перевірялось за допомогою тестів, фронтальної бесіди, порівняння їх із текстом підручника тощо.

Метод лекції у формі діалогу уможлилював участь студентів у ролі суб'єктів навчання. Під час використання цього методу на заняттях з лінгвокраїнознавства студентам було запропоновано розробити план лекції. Для цього вони записували питання на аркушах паперу, після чого аркуші розподілялися на групи за змістом. Далі організовувалась робота малих груп, які брали на себе розробку варіантів плану лекції. Наступну лекцію викладач проводив за виробленим усіма студентами планом. Крім того, самі студенти готували виклад частини матеріалу.

На практичних заняттях з англійської мови використовували автоматизовані інтерактивні навчальні комплекси, такі як English Platinum Delux та Triple Play Plus!

English Platinum Delux – це вдосконалена версія попередніх автоматизованих інтерактивних навчальних комплексів із поліпшеним інтерфейсом, який став не тільки більш зручним і зрозумілим, але й з'явилась можливість отримати статистичні дані (в процентах) про засвоєння мовного матеріалу, а не тільки побачити оцінку знань студента. English Platinum Delux призначений для самостійного вивчення англійської мови, є ефективним посібником для освоєння розмовної та писемних форм англійської мови. Система має розвинені мультимедійні можливості, чудову графіку, відео. Курс складається з 6 самостійних частин: Dialogues, Phonetics, Texts, Vocabulary, Grammar, Film. Автоматизований інтерактивний навчальний комплекс містить словник обсягом 15 000 слів, розбитий на сотні уроків. У перших уроках слова подані в алфавітному порядку, що дуже зручно для опанування лексики на початковому етапі навчання іноземній мові, наступні сто розбиті тематично. До слів є пояснювальні малюнки, що допомагає в процесі навчання. На відміну від багатьох інших автоматизованих інтерактивних навчальних комплексів, студенти мають можливість не тільки вивчити слово в його звуковій формі, орфографічно, але й записати свою вимову цього слова з наступним оцінюванням якості вимови. Крім того, комплекс містить діалоги на різноманітні теми з повсякденного життя, які сюжетно пов'язані з можливістю їхнього прослуховування цілком або пофразово, з перекладом на рідну мову або без нього для тренування сприймання мовлення на слух. У процесі роботи над діалогами студенти мають можливість засвоїти ключові слова і фрази. Відеоматеріал, який базується на фільмі «Пігмаліон», дозволяє почути класичне англійське мовлення, має текстовий супровід, якісну графіку та чітке озвучення. Граматичні тестові завдання охоплюють широкий спектр граматичних явищ, миттєво оцінюють рівень знань студента, а граматичний

довідник допомагає подолати конкретні труднощі. Цей автоматизований інтерактивний навчальний комплекс має широкий потенціал для його застосування на всіх рівнях навчання, вдало поєднує можливості тренування фонетичних, граматичних, лексичних умінь та навичок аудіювання, читання автентичної інформації.

Triple Play Plus! – це вдосконалена лінгвістами Нью-йоркського університету Syracuse версія попереднього автоматизованого інтерактивного навчального комплексу.

Використання мультимедійних програм значно розширює та урізноманітнює програму вивчення іноземної мови, надає доступ до різноманітних автентичних матеріалів (комп'ютерне подання мовного матеріалу на основі художньої літератури, статей, матеріалів інформаційних сайтів; робота зі словником тощо), зацікавлює майбутніх учителів вивченням іноземних мов, розширює мотивацію їх до навчання, надаючи можливість працювати над мовою в зручному для них темпі, сприяючи, таким чином, індивідуалізації навчання та ефективному оволодінню іноземною мовою.

На практичних заняттях з англійської мови також використовували інтерактивну дошку SMART-board.

SMART-board є неймовірно гнучким і зручним інструментом для запису, відображення та аналізу інформації будь-якого формату, дає можливість працювати з електронною картою, схемою, малюнком, картинкою. Отримавши досвід роботи з інтерактивною дошкою, ми визначили її безсумнівні переваги:

- робота з дошкою повною мірою дозволяє реалізувати принцип наочності;
- яскраві та привабливі матеріали колекції виховують у студентів естетичний смак;
- інтерактивні можливості дошки дозволяють зняти труднощі в процесі монологічного висловлювання;
- можливість вилучати об'єкти з екрану, копіювати, вставляти їх, скасовувати або повертати дії надає студентам більше впевненості: вони знають, що завжди можуть повернутися на крок назад, щось змінити чи виправити.

У студентів з'являється можливість моделювати граматичні конструкції, складати речення, змінювати порядок слів у реченні. Іншими словами, можливість анімації, переміщення об'єктів, зміни і виділення найбільш значимих елементів є особливо актуальним для студентів, для яких представлення граматичних елементів у такій формі значно полегшує сприйняття та засвоєння інформації.

Потенціал ігрових елементів на заняттях із застосуванням SMART-board робить їх яскравішими, значно підвищує рівень мотивації студентів, їх зацікавленість в предметі.

Досвід показав, що такі заняття справляють надзвичайно яскраве враження на студентів, а нова інформація засвоюється значно швидше. На заняттях створюється творча атмосфера.

У зв'язку з цим використання функціональних можливостей інтерактивної дошки бачиться нам найбільш доцільним у вивченні граматичних мовних явищ. Ми дійшли до висновку, що введення та закріплення граматичного матеріалу істотно полегшується, якщо застосовуються SMART-технології.

Наведемо приклад заняття з використанням SMART-board. Викладач формулює завдання практичного заняття. Студентам пропонується прослухати текст з теми «Shopping», в якому є як знайома лексика, так і нова, в тому числі ідіоматичні вирази. Пропонуються питання до тексту. Акцентуємо увагу на порядку слів у питальних реченнях. Студенти відповідають на запитання по черзі. Далі пропонуємо скласти усне висловлювання, вживаючи слова та вирази, почуті в тексті. Кілька студентів повторюють дії за ним. Після цього студенти виконують різні граматичні завдання біля дошки. Для закріплення отриманих знань пропонується виконати самостійне завдання з написання речень на інтерактивній дошці з використанням граматичних і лексичних одиниць пропонованої теми. При підведенні підсумків студенти беруть участь в обговоренні заняття.

Серед сучасних дидактичних пошуків одне з провідних місць належить навчальній дискусії, тобто цілеспрямованому обміну думками, ідеями, судженнями заради створення відповідної комунікативної ситуації. Студенти в дискусіях навчаються формулювати думку, висловлювати її, що є дуже важливим під час вивчення іноземної мови [5, с. 228-232].

Ондрошек Д. вважає, що не існує єдиного рецепту ефективної дискусії, якоїсь певної форми вироблення думок у групі. Тут багато що залежить від педагога. Навіть якщо він активно не втручається в процес дискусії, все одно несе відповідальність за ефективність дискусії. Він повинен знати, коли закінчити дискусію, що дозволяти вирішувати студентам, на основі яких знань допомогти структурувати дискусію так, щоб вона мала сенс і давала тим, хто навчається, найбільші можливості виявити основні принципи прав і свобод людини. Крім загального розуміння, необхідно на основі власного досвіду зрозуміти й відчути ці принципи і цінності [7].

Серед інтерактивних технологій у навчанні майбутніх учителів важливе місце посідає використання засобів ІКТ.

Основні переваги сучасних ІКТ (наочність, можливість використання комбінованих форм представлення інформації – дані, стереозвучання, графічне зображення, анімація, обробка та зберігання великих обсягів інформації, доступ до світових інформаційних ресурсів) стали основою підтримки професійної підготовки майбутніх учителів. Посилення ролі самостійної роботи студентів дозволило внести суттєві зміни в структуру та організацію навчального процесу, підвищити ефективність і якість навчання, активізувати мотивацію пізнавальної діяльності в процесі навчання, що, в свою чергу, вплинуло на формування інформаційної культури майбутніх учителів.

Зазначаємо можливі чинники, що впливають на ефективність використання інформаційних ресурсів в освітньому процесі: інформаційне

перевантаження (надлишок даних слугує причиною зниження якості мислення); впровадження сучасних ІКТ доцільно в тому випадку, якщо це створює такі додаткові можливості: доступ до великого обсягу навчальної інформації, образна наочна форма представлення досліджуваного матеріалу, підтримка активних методів навчання, можливість вкладеного модульного представлення інформації; виконання наступних дидактичних вимог: доцільність подання навчального матеріалу, достатність, наочність, повнота, сучасність і структурованість та багат шаровість подання навчального матеріалу за рівнем складності, своєчасність і повнота контрольних запитань і тестів, протоколювання дій під час роботи, інтерактивність, можливість вибору режиму роботи з навчальним матеріалом, наявність у кожному предметі основної, інваріантної і варіативної частин, які можуть коригуватися; комп'ютерна підтримка предметів філологічного напрямку.

Позитивним при використанні ІКТ у підготовці майбутніх учителів іноземної мови є підвищення якості навчання за рахунок:

- більшої адаптації студента до навчального матеріалу з урахуванням власних можливостей і здібностей;
- можливості вибору більш придатного для студента методу засвоєння предмета;
- регулювання інтенсивності навчання на різних етапах навчального процесу;
- самоконтролю;
- доступу до раніше недосяжних освітніх ресурсів вітчизняного й світового рівня;
- підтримки активних методів навчання;
- образної наочної форми подання досліджуваного матеріалу;
- модульного принципу побудови, що дозволяє тиражувати окремі складові частини інформаційної технології;
- розвитку самостійного навчання.

Було виявлено, що для студентів можуть бути і негативні наслідки використання ІКТ:

- у викладачів може бути брак часу для підготовки до заняття, на якому використовуються ІКТ;
- відсутність контакту з викладачем;
- може бути проблематичною інтеграція комп'ютерних технологій у структуру занять;
- при недостатній мотивації до роботи студенти часто відволікаються на соціальні мережі, ігри, музику тощо;
- існує ймовірність, що, захопившись застосуванням ІКТ на заняттях, викладач перейде від розвивального навчання до наочно-ілюстративних методів.

Отже, робимо висновок, що інформатизація освітнього процесу має бути керованою. Найбільш важливими при використанні ІКТ у підготовці майбутніх учителів іноземної мови є реалізація даних дидактичних вимог:

- доцільність подання навчального матеріалу;
- достатність, наочність, повнота, сучасність і структурованість навчального матеріалу;
- багатшаровість подання навчального матеріалу за рівнем складності;
- своєчасність і повнота контрольних питань;
- протоколювання дій під час роботи;
- інтерактивність, можливість вибору режиму роботи з навчальним матеріалом.

Застосування ІКТ у процесі пізнавальної діяльності студентів сприяло розвитку інформаційної культури, успішному формуванню їх комунікативної компетентності та підвищило мотивацію до навчання.

Список використаних джерел

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. Київ : Видавничий центр «Академія», 2014. 342 с.
2. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. К. : ВЦ «Академія», 2006. 256 с.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология . М. : Логос, 1999. 324 с.
4. Кириленко В.В. Розвиток іншомовної комунікативної компетенції в учнів у процесі вивчення тем з країнознавства англомовних країн. *Компетентнісна парадигма розвитку мовної освіти у середній і вищій школах: сучасні виклики* : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції. Чернівці : 2013. С. 116-122.
5. Кириленко Н.М., Кириленко В.В. Формування іншомовної комунікативної поведінки у студентів засобами ІКТ в інформаційному освітньому середовищі. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. Вип. 45. 367 с.; С. 228-232.
6. Максименко С.Д. Загальна психологія : навчальний посібник. – Видання друге, перероблене та доповнене. Київ : «Центр навчальної літератури», 2004. 272 с.
7. Ондрошек Д. Воспитание в духе прав человека. Братислава, 1994. 118 с.
8. Пометун О. Інтерактивні методики та система навчання. К. : Шк. світ, 2007. 112 с.
9. Harms I. Computerβvermittelte Kommunikation im pädagogischen Kontext Studieren und weiterbilden mit Multimedia. Nürnberg und Wissen, 1998. S. 252-278.
10. Kirilenko V. V. Dialogue as an arranging principle of communication. *Zbior raportow naukowych. Science – od teorii do praktyki*. Sopot, 2013. P. 47-50.
11. Kulhavy R. W. Feedback in written instruction. *Review of educational research*. 1977. V. 47.

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІНО-КОММУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Сучасне життя висуває все більш високі вимоги до навчання практичному володінню іноземною мовою в повсякденному спілкуванні і професійній сфері. Розробляються шляхи підвищення результативності середньої професійної освіти, вкладаються великі кошти в розробку і впровадження нових інформаційних технологій. Використання інформаційних технологій розкриває величезні можливості комп'ютера як засобу навчання. Як показує досвід, комп'ютерні навчальні програми мають багато переваг перед традиційними методами навчання.

Інтеграція ІКТ в систему освіти стимулює і розвиває такі когнітивні процеси як мислення, сприйняття, пам'ять. Використання ІКТ при навчання англійської мови дозволяє студентам в незвичайній формі опанувати основні способам спілкування: говоріння, читання, аудіювання, письмо, закріплювати матеріал у цікавій формі, з використанням слайдів, відеороликів, що сприяє чіткому сприйняттю матеріалу з тієї чи іншої теми.

Система освіти сьогодні розвивається в ситуації «шоку від майбутнього», – людина народжується і вчиться в одному світі, а самостійно діяти їй доведеться в іншому. У цих умовах заклад вищої освіти повинен формувати у студентів нові навички – уміння адаптуватися і знайти себе в цьому світі, вміння самостійно збирати інформацію, аналізувати, узагальнювати і передавати її іншим людям, освоювати нові технології. Адекватною відповіддю на виклики часу є реалізація нової моделі навчального процесу, орієнтованої на самостійну роботу студентів, колективні форми навчання, формування необхідних навичок. Велику роль у цій трансформації може і повинно зіграти активне застосування в навчальному процесі інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), оскільки:

- вивчення і застосування ІКТ в навчальному процесі дозволяє отримати студентам навички та кваліфікації, необхідні для життя і роботи в сучасному суспільстві;
- ІКТ є ефективним інструментом для розвитку нових форм і методів навчання, що підвищують якість освіти;
- широке застосування ІКТ створює умови для підвищення доступності освіти, для переходу від навчання на все життя до навчання через все життя (Life Long Learning – LLL-парадигма), що забезпечує постійну адаптацію до умов розвитку інформаційного суспільства та економіки, заснованої на знанні.

Позитивно позначаються на мотивації як новизна роботи з комп'ютером, яка сприяє підвищенню інтересу до навчання, так і можливість регулювати пред'явлення навчальних завдань за ступенем складності і заохочення правильних рішень.

Принципова відмінність системи навчання із застосуванням ІКТ від традиційної системи полягає в її технологічній базі, в реалізації високого потенціалу комп'ютерних і комунікаційних технологій. Це дозволяє вирішити одні з головних проблем освіти:

- підвищення якості освіти;
- збільшення ступеня доступності освіти;
- підвищення економічного потенціалу в країні за рахунок зростання освіченості населення (людський капітал);
- інтеграції національної системи освіти в наукову, виробничу, соціально-громадську і культурну інформаційну інфраструктуру світового співтовариства.

Комп'ютер, який використовується викладачем в навчальному процесі, може виконувати різноманітні функції в процесі навчання іноземним мовам:

- Засіб тренування;
- Засіб створення текстів на мові, що вивчається;
- Засіб обробки і зберігання статистичної інформації про навчальну діяльність;

- Засіб комунікації з носіями мови в системі електронної пошти та ін.

Основними напрямками використання ІКТ викладачами іноземної мови є:

- Мультимедіа-уроки;
- Тестування на комп'ютерах;
- Дистанційні олімпіади;
- Уроки на основі авторських комп'ютерних презентацій;
- Проектна діяльність.

Мультимедіа-уроки проводяться на основі комп'ютерних навчальних програм: «Bridge to English-1,2». Програма призначена для удосконалення читання, письма, вимови і розуміння на слух. Гарантований результат досягається застосуванням численних методичних прийомів і жорсткої системи контролю за успішністю (оцінювання по завершенню завдання, якщо пройшли на два, то не пройти далі до наступного завдання).

У програмі закладена захоплююча і динамічна вправа тир (студенти називають її «стрілялка»), в якому потрібно написати потрібне слово англійською мовою за певний час. Така вправа дозволяє навчитися писати англійські слова без помилок. За допомогою завдань «Діалог» студенти вчаться правильно ставити запитання або відповідати на них. У завданнях «Граматики» використовується оригінальне представлення матеріалу у вигляді змінних штампів, а для закріплення матеріалу служить пазл, де необхідно зібрати всі пропозиції з слів.

Тестування на комп'ютерах.

За допомогою онлайн-тестів (сайти Begin English, Native English тощо) перевіряємо, як добре студенти засвоїли той чи інший матеріал з граматики або лексики (наскільки великий його словниковий запас). Крім того, можна дізнатися загальний рівень володіння англійською мовою. Для цього використовую такі види тестів:

Загальні установчі тести – спрямовані на перевірку знання мови в загальному, а також на перевірку певних областей знання: вживання ідіом, сленгових виразів, фразових дієслів (сайти Correct English, ILoveEnglish).

Граматичні тести – використовуються для перевірки знання правил англійської граматики. У тестах перевіряються різні аспекти граматики англійської мови, правильне їх розуміння, і вміння їх вживати (сайти englishclub.com., Useful English тощо).

Лексичні тести - використовуються для перевірки словникового запасу студентів. У тестах перевіряється знання основного необхідного словникового запасу, хто вивчає мову в різних областях англійської мови (сайти ILoveEnglish.ru, eng5.ru тощо).

Дистанційні олімпіади.

Вони проводяться з багатьох предметів, в тому числі і з англійської мови. Неодноразово проводили дистанційні олімпіади на порталах Інфоурок, Videouroki.net.

Однією з можливостей використання мультимедійних технологій на занятті є мультимедійна презентація з яскравим відеорядом (ілюстраціями, відеокліпами, звуком). Презентація дозволяє впливати відразу на кілька видів пам'яті: зорову, слухову, емоційну і в деяких випадках моторну.

Ефективність впливу навчального матеріалу на студентів багато в чому залежить від ступеня і рівня ілюстративності матеріалу. Візуальна насиченість навчального матеріалу робить його яскравим, переконливим і сприяє інтенсифікації процесу його засвоєння. Комп'ютерні презентації дозволяють акцентувати увагу студентів на значущих моментах викладання інформації та створювати наочні ефектні образи у вигляді ілюстрацій, схем, діаграм, графічних композицій і тощо. Використовувати презентацію в навчальному процесі можна на різних етапах навчання, при цьому суть її як наочного засобу залишається незмінною, змінюються лише її форми, в залежності від поставленої мети її використання.

Презентації використовуються не завжди, тим більше, що в деяких випадках це може нашкодити, однак, в тих випадках, коли матеріал містить велику кількість ілюстративного матеріалу (наприклад, граматичний або країнознавчий матеріал), застосування комп'ютерної презентації дозволить істотно підвищити ефективність уроку.

В основу використання на уроках іноземної мови мультимедійних презентацій покладено комунікативний підхід до оволодіння всіма аспектами іншомовної культури: пізнавальним, навчальним, які розвивають і виховним, а всередині навчального аспекту – всіма видами мовленнєвої діяльності: читанням, говорінням, аудіюванням, листом.

Проектна діяльність.

Вивчення теми або розділу завжди закінчується повторенням, закріпленням і узагальненням. Створюючи презентацію, студентам надається чудова можливість систематизації набутих знань і навичок, їх практичного застосування.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчально-виховному процесі допомагає інтенсифікувати і індивідуалізувати навчання, сприяє підвищенню інтересу до предмета, дає можливість уникнути суб'єктивної оцінки. Використання комп'ютера і цифрових освітніх ресурсів у навчанні англійської мови допомагає студентам подолати психологічний бар'єр на шляху використання іноземної мови як засобу спілкування.

ІКТ є як засобом подачі матеріалу, так і контролюючим засобом. Вони забезпечують високу якість подачі матеріалу і використовують різні комунікативні канали (текстовий, звуковий, графічний, сенсорний тощо). Нові технології дозволяють індивідуалізувати процес навчання за темпом і глибиною проходження курсу. Такий диференційований підхід дає великий позитивний результат, оскільки створює умови для успішної діяльності кожного студента, викликаючи у них позитивні емоції, і, таким чином, впливає на їх навчальну мотивацію.

На відміну від традиційних методик при використанні інтерактивних форм навчання студент сам стає головною діючою фігурою і сам відкриває шлях до засвоєння знань. Викладач виступає в цій ситуації активним помічником, і його головна функція – організація і стимулювання навчального процесу.

Великим навчально-виховним потенціалом володіють мультимедіа-презентації, електронні навчальні програми та навчальні Інтернет-ресурси.

Мультимедійні презентації

Презентації широко застосовуються багатьма викладачами. Володіючи елементарною комп'ютерною грамотністю можна створювати оригінальні навчальні матеріали, які захоплюють, мотивують і націлюють студентів на успішні результати. Освітній потенціал презентацій може ефективно використовуватися на заняттях іноземної мови для здійснення наочної підтримки навчання мови.

Переваги мультимедійних презентацій полягають в наступному:

- поєднанні різноманітної текстової аудіо- та відеонаглядності;
- можливості використання для презентації інтерактивної, мультимедійної дошки, яка дозволяє більш наочно семантизувати новий лексичний, граматичний і навіть фонетичний матеріал, а також здійснювати опорну підтримку під час навчання всіх видів мовної діяльності;
- можливість використовувати окремі слайди в якості роздаткового матеріалу (опори, таблиці, діаграми, графіки, схеми);
- активізація уваги усієї групи;
- забезпечення ефективності сприйняття і запам'ятовування нового навчального матеріалу;
- здійснення контролю за засвоєнням нових знань і систематизації вивченого матеріалу;
- економії навчального часу;

- формуванні комп'ютерної мультимедійної компетентності як викладача так і студентів та розвитку їх творчих здібностей в організації навчальної роботи.

Програма Power Point і її продукт мають ряд властивостей, які відрізняють їх від традиційних засобів представлення наочності. До них відносяться:

- інтерактивність - здатність змінюватися і реагувати на дії користувача, що дозволяє йому визначати порядок і обсяг інформації, що представляється, а також вносити необхідні зміни в одну і ту ж презентацію;

- мультимедійність – використання комплексу ефектів для представлення інформації (текст, звук, графіка, мультиплікація, відео) одним технічним засобом;

- комплексність представлення інформації – можливість управління показом презентації в різному режимі (лінійно, з ефектом анімації, за допомогою гіперпосилань);

- дискретність – смислова завершеність окремого слайда або групи слайдів (вони \ він повинні \ повинен представляти закінчений в смисловому плані фрагмент презентації);

- програмна сумісність – можливість використовувати об'єкти з інших програм, наприклад з додатків MS Office;

- доступність технічного інструментарію – наявність у користувача елементарних навичок роботи з комп'ютером, зокрема з програмним пакетом MS Office.

Для викладача особливого значення набуває простота використання MS PowerPoint. Різноманітні інформаційні об'єкти: тексти, лексичний і граматичний матеріал, образотворча наочність, можуть бути найбільш ефектно представлені за рахунок різноманітних можливостей управління ходом показу слайдів.

Оформлювальні можливості програми PowerPoint не суперечать вимогам, що пред'являються до традиційної наочності, навпаки, доповнюють їх специфічними комп'ютерними тонкощами.

Мультимедійні презентації повинні відповідати певним вимогам:

- нейтральна колірна гамма фону слайда;
- проста структура шаблонів;
- виправдане використання ефектів анімації і звукових ефектів;
- розташування на слайді не більше п'яти елементів;
- максимальний розмір фотографій 500Б;
- найменший розмір шрифту, який може побачити аудиторія, 24пт;

Використання презентацій Power Point в навчальному процесі спрощує застосування різних видів мовних і мовних вправ: імітація, підстановка, трансформаційних, репродуктивних.

Таким чином, можна сказати, що програма PowerPoint дозволяє викладачу створювати якісні навчальні матеріали для виконання конкретних навчальних завдань.

Інтернет-ресурси в навчанні іноземної мови

Переваги впровадження Інтернет-технологій в процес навчання іноземної мови в даний час не викликає сумнівів. Не підлягає сумніву також позитивний вплив різних форм синхронної і асинхронної Інтернет-комунікації (електронної пошти, чату, форумів, веб-конференцій) на формування іншомовної комунікативної компетенції студентів.

Ресурси мережі є безцінною базою для створення інформаційно-предметного середовища, освіти та самоосвіти людей, задоволення їх особистих і професійних інтересів і потреб. Однак сама по собі наявність доступу до Інтернет-ресурсів не є гарантом швидкої та якісної мовної освіти. Методично неграмотно побудована робота студентів з Інтернет-ресурсами може сприяти формуванню у них не тільки неправдивих стереотипів і узагальнень про культуру країни мови, що вивчається, але і навіть расизму і ксенофобії.

Навчальні Інтернет-ресурси повинні бути спрямовані на комплексне формування та розвиток:

- аспектів іншомовної комунікативної компетенції у всьому різноманітті її компонентів (лінгвістичного, соціолінгвістичного, соціокультурного, стратегічного, дискурсивного, навчально-пізнавального);
- комунікативно-когнітивних умінь здійснювати пошук і відбір, виробляти узагальнення, класифікацію, аналіз і синтез отриманої інформації;
- комунікативних умінь представляти і обговорювати результати роботи з ресурсами мережі Інтернет;
- умінь використовувати ресурси Інтернету для самоосвіти з метою знайомства з культурно-історичною спадщиною різних країн і народів, а також виступати в якості представника рідної культури, країни, міста;
- умінь використовувати ресурси мережі для задоволення своїх інформаційних та освітніх інтересів і потреб.

У дидактичному плані мережа Інтернет включає в себе два основних компоненти: форми телекомунікації та інформаційні ресурси.

Найбільш поширені форми телекомунікації (тобто комунікації за допомогою Інтернет-технологій) – електронна пошта, чат, форум, ICQ, відео-, веб-конференції і ін. Спочатку вони були створені для реального спілкування між людьми, що знаходяться на відстані один від одного, а зараз вони використовуються в навчальних цілях в навчанні іноземної мови.

Інформаційні ресурси мережі Інтернет містять текстовий, аудіо- та візуальний матеріал з різної тематики на різних мовах. Навчальні Інтернет-ресурси створюються виключно для навчальних цілей.

В англійській літературі виділяються п'ять видів навчальних інформаційних ресурсів:

1. hotlist
2. treasure hunt
3. subject sampler
4. multimedia scrapbook

5. webquest

Ці терміни на російський переводяться за допомогою транслітерації. Структура і методичний зміст кожного з них полягає в наступному:

Хотліст (список по темі) – список сайтів з текстовими матеріалами по темі, що вивчається. Щоб його створити, потрібно ввести ключове слово в пошукову систему.

Мультимедіа скрепбук (мультимедійна чернетка) колекція мультимедійних ресурсів, на відміну від хотліста, в скрепбуці крім посилань на текстові сайти є ще фотографії, аудіофайли та відеокліпи, графічна інформація, анімаційні віртуальні тури. Ці файли можуть бути легко завантажені студентами і використані як інформативний або ілюстративний матеріал при вивченні певної теми.

Трежа хант (полювання за скарбами) крім посилань на різні сайти по темі, що вивчається, містить і питання за змістом кожного сайту. За допомогою цих питань викладач направляє пошуково-пізнавальну діяльність студентів. На закінчення студентам задається одне більш загальне питання на цілісне розуміння теми (фактичного матеріалу). Розгорнута відповідь на нього буде включати відповіді на більш детальні питання по кожному із сайтів.

Сабджект семплі – наступний щабель складності в порівнянні з Трежа Хантом. Також містить посилання на текстові та мультимедійні матеріали мережі Інтернет. Після вивчення кожного аспекту теми студентам потрібно відповісти на поставлені питання, але питання спрямовані не на фактичне вивчення матеріалу (як в попередньому випадку), а на обговорення дискусійних тем. Потрібно не просто ознайомитися з матеріалом, але і висловити і аргументувати свою думку по досліджуваному дискусійному питанню.

Вебквест (інтернет-проект) – найскладніший тип навчальних Інтернет-ресурсів. Це сценарій організації проектної діяльності студентів по будь-якій темі з використанням ресурсів мережі Інтернет. Він включає в себе всі компоненти чотирьох зазначених вище матеріалів і передбачає проведення проекту за участю всіх студентів. Один зі сценаріїв організації ПД може бути наступним. З початку усі знайомляться з загальними відомостями по темі, потім діляться на групи, кожній групі дістається певний аспект теми. Викладачу необхідно підібрати для кожної групи необхідні ресурси відповідно до досліджуваним аспектом. Після вивчення, обговорення і повноцінного розуміння конкретної проблеми в кожній первинній групі студенти перегруповуються так, щоб в кожній новій групі було по одному представнику первинної групи. В процесі обговорення усі студенти дізнаються один від одного всі аспекти обговорюваної проблеми.

Кожен з п'яти видів навчальних Інтернет-ресурсів впливає з попереднього, поступово ускладнюючи і тим самим дозволяючи вирішувати більш складні навчальні завдання. Перші два спрямовані на пошук, відбір та класифікацію інформації. Решта містять елементи проблемного навчання і спрямовані на активізацію пошуково-пізнавальної діяльності студентів.

Впровадження в навчальний процес навчальних інформаційних ресурсів буде сприяти розвитку комунікативних умінь студентів.

Методичний потенціал навчальних інформаційних ресурсів дозволяє:

- підібрати текстовий, графічний, фото-, аудіо- і відеоматеріал з досліджуваних тем;
- організувати в групах обговорення культурних і соціальних проблем;
- провести лінгвістичний аналіз усного та писемного мовлення носіїв мови (представників різних соціальних груп, носіїв діалектів і акцентів);
- організувати позаурочну і позакласну проектну діяльність студентів;
- створити сприятливі умови для студентів з високим рівнем іншомовної комунікативної компетенції для реалізації свого інтелектуального потенціалу.

Отож, використання ІКТ в даний час є невід'ємною частиною навчально-виховного процесу, сприяє модернізації загальної освіти, дозволяє здійснити діяльнісний підхід в навчанні і успішно формувати комунікативну та інформаційну компетенції студентів.

Вважається, що основними цілями застосування ІКТ на заняттях англійської мови є:

- підвищення мотивації до вивчення мови;
- розвиток мовної компетенції: вміння розуміти автентичні іншомовні тексти, а також вміння передавати інформацію в зв'язкових аргументованих висловлюваннях;
- збільшення обсягу лінгвістичних знань;
- розширення обсягу знань про соціокультурну специфіку країни, що вивчається;
- розвиток здатності і готовності до самостійного вивчення англійської мови.

Викладачі іноземної мови вищого освітнього закладу використовують ІКТ для різних цілей: підвищення професійної майстерності, вдосконалення мовних та мовленнєвих умінь, пошуку інформації, листування з друзями і колегами, створення дидактичного матеріалу для занять, перевірки домашнього завдання, роботи над проектами різного рівня.

Тільки підручника і викладача для формування самостійності мислення, здатності до рефлексії (роздумів, самоспостереження, самооцінки) недостатньо. Необхідний широкий спектр інформації, що відбиває різні точки зору на одну й ту ж проблему, що надає студентам їжу для роздумів, критичного аналізу, узагальнень, самостійних висновків і рішень.

Розглянемо основні види лінгводидактичних завдань, які можна вирішувати за допомогою ІКТ, тобто лінгвометодичні можливості застосування комп'ютерних засобів навчання при оволодінні аспектами мови, формуванні навичок та умінь в різних видах мовленнєвої діяльності.

Широке використання інформаційно-комунікативних технологій відкриває для викладача нові можливості у викладанні іноземної мови.

Проблеми дослідження – які принципи способи, умови оптимізації, процесу навчання іноземним мовам з використанням засобів ІКТ.

Однією з головних цілей навчання іноземної мови є розвиток особистості студента, здатної і що хоче брати участь в міжкультурній комунікації на мові, що вивчається і вдосконалюватися в іншомовній мовленнєвій діяльності. А метою використання інформаційних технологій на заняттях з іноземної мови є вивчення нових форм і способів удосконалення педагогічної майстерності як однієї з умов підвищення якості та ефективності освіти і комунікативної компетенції студентів, підвищення їх мотивації, залучення їх в комунікативну діяльність через використання ІКТ.

Завданнями застосування ІКТ в навчальному процесі стають розвиток різних видів комунікативних умінь (аудіювання, говоріння, читання, письмо) за допомогою використання Web-камер, системи комунікації Skype, інтернету, де можна передавати зображення, спілкуватися як в усній, так і в письмовій формі в прямому ефірі. Крім того, використання ІКТ сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів, тим самим розвиває їх творчі здібності, реалізує індивідуальний підхід і інтенсифікацію самостійної роботи студента. Інформаційні технології залучають пасивних слухачів до активної діяльності.

Використання ІКТ на заняттях англійської мови сприяє підвищенню мотивації студентів і активізації їх мовно-розумової діяльності, ефективному засвоєнню навчального матеріалу, формування цілісної системи знань, дозволяє раціонально використовувати навчальний час і збільшити темп роботи на занятті без шкоди для засвоєння знань студентами, вносить елемент новизни, дозволяє вивести їх на принципово новий рівень оволодіння нерідною мовою.

Сучасне життя вимагає від людини гнучкості мислення і творчого підходу до вирішення проблем. Те, наскільки просунеться вперед людське суспільство в майбутньому, буде визначатися творчим потенціалом, а значить і пізнавальною активністю підрастаючого покоління. Використання ІКТ створює атмосферу творчого пошуку, істотно підвищує рівень знань і пізнавальної активності студентів.

Використання засобів ІКТ та Інтернету призводить до підвищення пізнавальної активності студентів, до ефективності навчання за рахунок зміни рівня його індивідуалізації та диференціації, використання додаткових мотиваційних важелів. У багатьох випадках використання сучасних засобів ІКТ та ІТ-технологій дає можливість диференціації процесу навчання студентів за рахунок використання коштів і технологій вибору завдань різного рівня, організації самостійного просування по темам курсу успішним студентам і поверненню до недостатньо вивченим матеріалом відстаючим студентам. З огляду на можливі фактори індивідуалізації і диференціації навчання, засоби ІКТ, обґрунтовано застосовуються в урочній та позаурочній діяльності студентів, можуть сприяти організації особистісно-орієнтованого навчання, а значить і зростання їх пізнавального інтересу.

При навчанні фонетиці:

За допомогою ІКТ часто використовується прийом візуалізації вимови. Мультимедійні можливості дозволяють прослуховувати мову, що вивчається, адаптуючи її відповідно до свого рівнем сприйняття, а регулювання швидкості

звучання дозволяє розбивати фрази на окремі слова, паралельно зіставляючи вимову і написання слів. Використання мікрофона і автоматичного контролю вимови дозволяє скорегувати фонетичні навички. Комп'ютер пропонує список слів для перекладу і фонетичної відпрацювання. Можливий запис сказаного слова або фрази студентом з метою контролю, самоконтролю і коригування.

При навчанні письма:

Фіксувати свої висловлювання і висловлювання інших, виписувати з прочитаного, трансформуючи матеріал, написати лист, листівку, есе, заповнити бланк і т.д. Використання комп'ютера при навчанні письма надає цьому процесу більшого динамізму. Студенти самі набирають тексти своїх творів, вчаться працювати з текстовими редакторами, вдосконалюють навички роботи на комп'ютері, освоюють використання електронних версій словників. У них з'являється практична можливість використовувати знання і навички, отримані під час занять інформатики. Вони переписуються з однолітками з інших країн, відправляють викладачеві для перевірки свої твори і творчі роботи, беруть участь у різних проектах.

При навчанні граматики:

Використання ІКТ на занятті граматики можливо при вивченні практично будь-якої теми. При правильному розташуванні, вдалому колірному оформленні, використанні схем і таблиць, голосовому супроводі (вимова прикладів іноземною мовою) матеріал буде сприйматися легше і швидше студентами, так як буде задіяна велика частина рецепторів. Меншими стануть і витрати часу на занятті - зникне необхідність записування матеріалу на дошці.

За допомогою ІКТ цікавіше можна провести контроль рівня сформованості граматичних навичок на основі тестових програм і надання довідково-інформаційної підтримки (автоматизовані довідники з граматики, системи виявлення граматичних помилок на морфологічному і синтаксичному рівнях).

При навчанні лексики:

На основі тестових і ігрових комп'ютерних програм з використанням візуальної наочності; розширення пасивного і потенційного словників студентів; надання довідково-інформаційної підтримки (автоматичні словники, програми підбору синонімів і антонімів). Вправи для оволодіння лексикою, граматиною і синтаксисом. Можливі такі види роботи, як:

- вправи на заповнення пропусків. У разі невірної відповіді можливі наступні варіанти розвитку подій:

- заборона переходити до наступного завдання або пропозиції;

- перехід студента до наступного завдання або пропозиції з подальшим їх коригуванням, а саме виділення іншим кольором правильної відповіді або проставлення знака «хрестик», що означає невірну відповідь;

- вправи у вигляді кросвордів, де при написанні слова неправильна буква висвічується сірим, а не чорним кольором;

- вправи у вигляді гри на складання пропозицій, під час якої той, кого навчають наводить курсор на потрібне слово, яке після цього переміщається в складене пропозицію і стає за останнім переміщеним словом.

При навчанні читання:

ІКТ дозволяє вдосконалення навичок техніки читання за рахунок застосування таких прийомів, як варіювання поля сприйняття і темпу пред'явлення, зміна розташування тексту і т.д. ; закріплення рецептивних лексичних та граматичних навичок читання; оволодіння вміннями вилучення з тексту смислової інформації різних видів (основний, другорядною, уточнюючої і т.д.); навчання різним видам аналізу тексту; формування вміння самостійного подолання мовних труднощів; надання довідково-інформаційної підтримки шляхом надання мовної або екстралінгвістичною інформації (за рахунок використання автоматичних словників, електронних енциклопедій); контроль правильності і глибини розуміння прочитаного тексту.

При навчанні аудіювання:

Формування фонетичних навичок аудіювання; контроль правильності розуміння прослуханого тексту; вміння розуміти автентичну мову.

У своїй роботі ми також використовуємо можливості ІКТ для вирішення комплексних завдань, тому для тренування умінь і навичок аудіювання використовуються мультимедійні вправи і завдання. Джерелами таких завдань є мультимедійні уроки та Інтернет. Інтернет – багате джерело аудіо записів. Наприклад, існує сайт, де є необхідні пісні «на всі випадки життя» – текст пісні і музика.

При навчанні говорінню:

Формування фонетичних навичок говоріння; організація спілкування в парах і невеликих групах з використанням рольових ігор на базі стимулюючо-моделюючих програм. Уміння повідомити, пояснити, схвалити, переконати, привітати, дати опис і т.д. Студентам пропонуються сайти з певної тематики, пов'язаної з досліджуваної теми. Наприклад, при вивченні теми «Лондон» студенти роблять віртуальну подорож по місту і розповідають про те, що вони бачать. Може здійснюватися парна робота, при якій учні розігрують діалог між жителем Лондона або гідом і приїжджим.

При навчанні перекладу:

Формування лексичних і граматичних навичок перекладу; контроль правильності перекладу; оволодіння умінням редагування текстів перекладів з використанням текстових редакторів і систем машинного перекладу; надання довідково-інформаційної підтримки (застосування автоматичних словників, глосаріїв, систем підбору антонімів і синонімів).

Заняття – проект. На підготовчому етапі використовується Інтернет для збору інформації Наступний етап: виконання презентації в програмі Power Point. Виступ: використання презентацій, комп'ютерних навчальних програм, таблиць, діаграм. Дуже цікаво спостерігати за розвитком студентів в їх презентаціях. Для кожного з них це можливість висловити і показати себе, свої інтереси, набуті навички. Студенти роблять презентації про себе по пройдених

тем, на слайдах вони розміщують свої фотографії, картинки, ключові слова, фрази, які допомагають їм зробити повідомлення по темі. Такі виступи викликають великий інтерес у одногрупників і багато питань, що є хорошим стимулом для розмови на мові. Були представлені презентації на наступні теми: «Моя сім'я», «Мої захоплення», «Моя квартира», «Мій технікум», «Мій день народження», «Мій робочий день». Презентації студентів це не лише розповіді про факти свого життя і свого оточення, а й спроба прокоментувати їх і висловити свою думку, а якщо його немає в виступі, одногрупники обов'язково поцікавляться. Цей інтерес до думки друзів відповідає віковим особливостям.

Вивчення нової теми.

Використання поряд з традиційною технологією навчання можливостей ІКТ допоможе викладачеві в підборі різноманітного матеріалу, як правило, більш цікавого, сприяє розвитку креативності студентів, підвищення мотивації студентів до вивчення іноземної мови.

Використання ІКТ на завершальному етапі вивчення теми

ІКТ дозволяють використовувати на уроці тести більш раціонально і економить час заняття. Студенти можуть дізнатися свій результат відразу після тестування. Застосування ІКТ дає можливість уникнути суб'єктивності оцінки.

Використання комп'ютерних технологій в навчанні, зокрема, іноземних мов в значній мірі змінило підходи до розробки навчальних матеріалів з англійської мови. ІКТ дозволяють більш повно реалізувати цілий комплекс методичних, дидактичних, педагогічних і психологічних принципів, робить процес пізнання цікавішим і творчим, дозволяє враховувати індивідуальний темп роботи кожного студента. Практичне використання ІКТ передбачає новий вид пізнавальної активності студента, результатом якої є відкриття нових знань, розвиток їх пізнавальної самостійності, формування умінь самостійно поповнювати знання, здійснювати пошук і орієнтуватися в потоці інформації.

Впровадження ІКТ сприяє досягненню основної мети модернізації освіти - поліпшення якості навчання, збільшення доступності освіти, забезпечення гармонійного розвитку особистості, що орієнтується в інформаційному просторі, прилученою до інформаційно-комунікаційних можливостей сучасних технологій і володіє інформаційною культурою.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій на заняття англійської мови сприяє підвищенню мотивації студентів і активізації їх мовної діяльності, ефективному засвоєнню навчального матеріалу, формування цілісної системи знань, дозволяє збільшити темп роботи на занятті без шкоди для засвоєння знань студентів.

Ці технології відкривають широкі можливості викладачам, які шукають в даних технологіях додаткові шляхи для вирішення своїх професійних завдань. Новітні інформаційні технології в навчанні дозволяють активніше використовувати науковий та освітній потенціал провідних університетів та інститутів, залучати найкращих викладачів до створення курсів дистанційного навчання, розширювати аудиторію студентів.

Проаналізувавши досвід застосування ІКТ на уроках іноземної мови та в позаурочний час, можна зробити висновок:

- мультимедійні технології прискорюють процес навчання;
- сприяють різкому зростанню інтересу студентів до предмета;
- поліпшують якість засвоєння матеріалу;
- дозволяють індивідуалізувати процес навчання;
- дають можливість уникнути суб'єктивності оцінки.

Таким чином, впровадження комп'ютерних технологій створює передумови для інтенсифікації освітнього процесу. Вони дозволяють на практиці використовувати психолого-педагогічні розробки, що забезпечують перехід від механічного засвоєння знань до оволодіння умінням самостійно здобувати нові знання. Комп'ютерні технології сприяють розкриттю, збереженню і розвитку особистісних якостей студентів.

У висновку хотілося б ще раз відзначити, що ІКТ на заняттях англійської мови (і в позааудиторній діяльності при підготовці до занять і самоосвіті) – відмінний помічник викладача, який не можна недооцінювати, але не слід застосовувати ІКТ тільки заради новизни. Неправильне використання цього засобу може призвести до демотивації як викладача, так і його студентів.

Комп'ютерні навчальні програми мають багато переваг перед традиційними методами навчання. Вони дозволяють тренувати різні види мовної діяльності і поєднувати їх в різних комбінаціях, допомагають усвідомити мовні явища, сформувати лінгвістичні здібності, створити комунікативні ситуації, автоматизувати мовні і мовні дії, а також забезпечують реалізацію індивідуального підходу й інтенсифікацію самостійної роботи студентів.

Інформаційні технології дозволяють змінити організацію процесу навчання студентів, формуючи у них системне мислення, використовувати комп'ютери з метою індивідуалізації навчального процесу і звернутися до принципово нових пізнавальних засобів. При правильній організації і відповідній методології, використання інформаційних технологій робить освітній процес більш відкритим для нових ідей і джерел знань.

Специфіка комп'ютера як засобу навчання пов'язана з такими його характеристиками як комплексність, універсальність, інтерактивність. Інтерактивне навчання на основі мультимедійних програм дозволяє більш повно реалізувати цілий комплекс методичних, дидактичних, педагогічних і психологічних принципів, робить процес навчання цікавішим і творчим.

Таким чином, використання інформаційно-комунікаційних технологій на заняттях англійської мови сприяє підвищенню мотивації студентів і активізації їх мовної діяльності, ефективному засвоєнню навчального матеріалу. Практичне використання ІКТ передбачає новий вид пізнавальної активності студентів, результатом якої є формування умінь самостійно поповнювати знання, здійснювати пошук і орієнтуватися в потоці інформації.

Нові інформаційні технології залучають студентів і є одним з головних їхніх інтересів. Тому використання інформаційних технологій в процесі

навчання сприяє формуванню позитивної мотивації. Перевага використання комп'ютера полягає в тому, що він дозволяє підвищити професійний рівень викладачів. Знайомство з новими ІКТ вражає своїми можливостями, які відкриваються для вдосконалення навчального процесу та системи освіти в цілому. Нові інформаційні технології, що впроваджуються в освіті, сприяють його підйому на якісно новий рівень.

Список використаних джерел

1. Белкова М.М. Информационные компьютерные технологии на уроках английского языка. *Английский язык*. 2008. с. 73–75.
2. Беляева Л.А., Иванова Н.В. Презентация PowerPoint и ее возможности при обучении иностранным языкам. *Иностранные языки*. 2008. № 4. с. 36–40.
3. Кисунько Е. И., Музланова Е. С. Интерактивное обучение учащихся 10–11-х классов английскому языку с использованием компьютерных технологий. *Английский язык*. Изд. дом «Первое сентября», 2007. № 16. с. 5–8.
4. Муковникова Е.В. Эффективное использование цифровых образовательных ресурсов на уроках английского языка. *Английский язык*. Изд. дом «Первое сентября», 2008. № 4. с. 4–7.
5. Носенко О.В., Белоус Е.П. Обучающие программы для общеобразовательных школ. *Английский язык в школе*. 2009. №1. с. 68–73.
6. Репина Е.В. Использование компьютерных игровых программ для обучения английскому языку в начальной школе. *Английский язык*. Изд. дом «Первое сентября», 2009. № 6. с. 5–8.
7. Сысоев П.В., Евстигнеева М.Н. Современные учебные Интернет-ресурсы в обучении иностранному языку. *Иностр. языки в школе*. 2008. № 6. с. 2–9.

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ЗАСОБІВ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У сучасному суспільстві освіта перестає бути засобом засвоєння знань майбутніми фахівцями, а стає способом інформаційного обміну й удосконалення, що призводить до набуття професійної компетентності. Саме ця якість може дати людині можливість орієнтуватись у сучасному суспільстві і швидко реагувати на будь-які нововведення та запити часу.

Сьогодні багато наукових досліджень присвячено підготовці кваліфікованого педагога відповідного рівня та профілю, конкурентноспроможного на ринку праці, компетентного, який вільно володіє професією та орієнтується в суміжних галузях діяльності, готового до постійного професійного росту. У цьому контексті розглядається і підготовка майбутнього вчителя іноземної мови. Науковцями здійснюється постійний пошук нових форм, методів і засобів такої підготовки. На нашу думку, одним із перспективних напрямів розвитку системи освіти є широке використання сучасних інформаційно-комунікаційних комп'ютерних технологій, у першу чергу – технологій глобальної мережі Інтернет.

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що окремі аспекти інформатизації освітнього процесу вищої школи розглянуті такими дослідниками, як А. Андрєєв, В. Лещинський, Є. Полат, І. Роберт, В. Шолохович та ін. Проблеми застосування Інтернет-технологій у процесі навчання майбутніх фахівців отримали достатньо обґрунтоване наукове висвітлення у роботах С. Бешенкова, Ю. Брановського, Я. Ваграменко, А. Гейна, П. Гершунського, І. Машбіца, І. Роберт, Г. Соколової. У працях С. Глушакова, Є. Карелової, А. Лесневського, А. Могильова, О. Овакімяна, А. Тихонова доведено, що Інтернет-технології можуть бути використані як наочний і доступний засіб навчання, що забезпечує багатозадачність і різнорівневий підхід у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. Обґрунтовані зазначеними авторами загальні принципи та методологічні установки створюють базу для розкриття можливостей використання Інтернет-технологій при підготовці фахівця.

Найефективнішими аспектами використання засобів Інтернет-технологій є те, що:

- новизна роботи з Інтернет-технологіями викликає у студентів підвищений інтерес до роботи з ними і підсилює мотивацію навчання;
- кольори, мультиплікація, звукові ефекти розширюють можливості подання інформації;
- комп'ютер дозволяє впроваджувати індивідуалізоване навчання, він враховує індивідуальні особливості пам'яті, сприйняття та мислення студента;

- за допомогою комп'ютера може бути реалізована особистісна манера спілкування, що створює сприятливішу атмосферу (особливо для студентів з уповільненим темпом навчання);

- комп'ютер активно включає студентів у навчальний процес, дозволяє їм зосередити увагу на найважливіших аспектах матеріалу, що досліджується, не квапить із рішенням; у комп'ютера завжди вистачить терпіння, він ніколи не підвищить голосу;

- збільшується можливість використання навчальних завдань на моделювання ситуацій, їх прогнозування;

- завдяки Інтернет-технологіям студенти можуть користуватися більшим обсягом раніше недоступної їм інформації [9].

Зручність і гнучкість гіпертекстового представлення матеріалу, оперативний доступ до інформації, розташованої в різних регіонах і країнах, висока оперативність оновлення та інші переваги Інтернет-технологій дозволили достатньо швидко упровадити їх у практику багатьох вищих навчальних закладів.

Інтернет має унікальні можливості для підвищення якості навчання і збереження культурної спадщини. В ньому розміщено безліч мовного і країнознавчого матеріалу, плани занять, що розроблені провідними методистами світу, докладний опис новітніх навчальних технологій, поради авторів автентичних навчальних комплексів, можливість постійно підвищувати власний рівень володіння мовою, обмінюватися досвідом із зарубіжними та вітчизняними колегами (віртуальні методичні об'єднання), спілкуватися самим іноземною мовою і залучати до цього своїх студентів [10].

Технічні та інформаційні можливості глобальної мережі постійно удосконалюються та розвиваються. Її користувачі мають необмежений доступ до інформації незалежно від віку, місцезнаходження і часу.

Визначимось зі складниками досліджуваного поняття «Інтернет-технології»: «технологія» та «інформаційна технологія».

Технологія – це сукупність прийомів, що застосовуються у якій-небудь справі, майстерності, мистецтві; це мистецтво, майстерність, уміння, сукупність методів обробки, зміни стану. Інформаційні технології – це машинізовані способи обробки, збереження, передачі, використання інформації у вигляді знань [6].

Узагальнюючи вищесказане, можна зробити висновок, що Інтернет-технології – це технології створення і підтримки різних інформаційних ресурсів в комп'ютерній мережі Інтернет: сайтів, блогів, форумів, чатів тощо.

Нині існує велика різноманітність засобів та технологій Інтернету. Є багато підходів щодо класифікації Інтернет-технологій за різними ознаками. На думку К. Уолша технології всесвітньої мережі можна поділити на 10 категорій: відео та подкастинг, засоби презентації, засоби мозкового штурму та співпраці, блоги, вікіенциклопедії, соціальні мережі, обмін миттєвими повідомленнями, Твіттер, віртуальні світи, RSS-канали [17].

Розглядаючи Інтернет-технології у контексті вивчення іноземних мов, Н. Кожаєва поділяє Інтернет-технології на такі групи:

- джерела інформації, корисної для занять з іноземної мови;
- система тестів, спрямованих на формування, тренування та відтворення навичок мовленнєвої діяльності;
- засоби, призначені для полегшення процесу вивчення мови;
- технології для формування навичок мовленнєвої діяльності [5].

На основі аналізу наукової та технічної літератури подаємо авторську класифікацію сучасних засобів Інтернет-технологій (ІТ) за такими категоріями:

- інтерактивні ІТ (інтерактивні сайти, сайти з мультимедіа, подкастинг тощо);
- ІТ передачі інформації та дво- або багатосторонньої комунікації (блог, ICQ, e-mail, чат, форум, соціальні мережі, списки розсилки тощо);
- інформаційні ІТ (групи новин, вікіенциклопедії, інформаційні сайти, електронні посібники, електронна бібліотека тощо);
- допоміжні ІТ (онлайн-словники, онлайн-перекладачі тощо).

Зупинимося детальніше на засобах Інтернет-технологій, що можуть бути використані у процесі вивченні іноземних мов.

Інтерактивні сайти – це сайти, в яких використовуються інтерактивні гіпертекстові підпрограми, що дозволяють підтримувати зв'язок між адміністрацією та відвідувачами в режимі реального часу без будь-яких допоміжних засобів. Для цього є системи онлайн-консультацій, онлайн-чатів (системи миттєвого обміну повідомленнями прямо на сайті) тощо [14].

Насправді, під інтерактивним слід розуміти сайт, контент якого формується на основі даних, отриманих від відвідувача сайту і оброблених сервером. Тому поняття «інтерактивний» можна віднести до всіх сайтів, що мають форми відправки повідомлень, онлайн-анкети та опитування, реєстраційні форми, лічильники відвідувань, форми для онлайн-замовлень тощо [4].

Одним із сучасних варіантів інтерактивних сайтів сьогодні є інтерактивні флеш-сайти, за допомогою яких у користувачів є можливість брати участь у процесі формування товару або послуги, якою вони користуються. За допомогою програмістів і web-дизайнерів організовується «робоча активність» графічних об'єктів і малюнків на сайті для їх взаємодії з користувачами, що і складає властивість інтерактивності – реагувати і відповідати на всі дії для обміну даними [4].

Прикладом інтерактивного сайту може слугувати сайт www.study.ru. (рис. 1.), на якому розміщені онлайн-уроки з англійської мови.

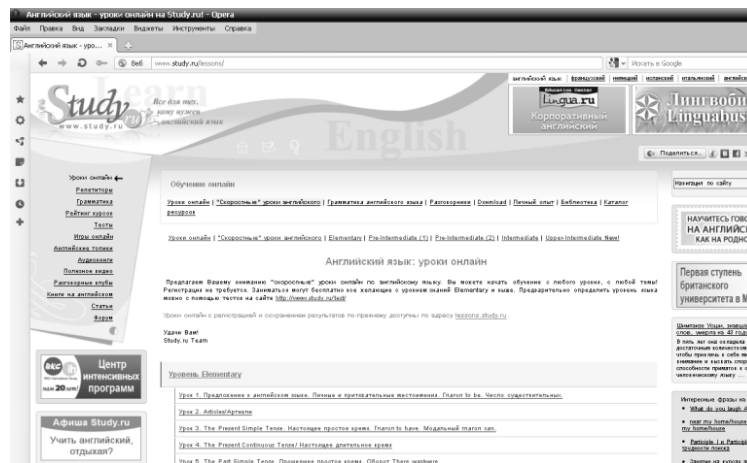


Рис. 1. Сторінка сайту www.study.ru з онлайн-уроками англійської мови

Навчання можна починати з будь-якого рівня і теми. Займатися можуть студенти з початковим рівнем знань (Elementary) та вище. На сайті також пропонується визначити рівень володіння англійською мовою за допомогою тесту <http://www.study.ru/test/>. Для зручності роботи кожен урок поділений на теми, а ті, у свою чергу, на підтеми. У кожній підтемі представлений граматичний матеріал, зображений у вигляді таблиці з термінами, поясненнями, прикладами та коментарями. Представлені також граматичні вправи до кожної з підтем.

Ці онлайн-уроки можна використовувати для пояснення викладачем нової граматичної теми. Студенти можуть також опрацювати матеріал самостійно, а виконані вправи вислати викладачу електронною поштою для перевірки.

Інформаційний сайт – це сайт, що містить вичерпну інформацію з деякої предметної галузі. Сайти цього типу, як правило, містять безліч статей різних авторів, а також такі сервіси як: опитування, голосування, розсилки.

Метою створення інформаційного сайту є представлення будь-якої інформації в Інтернеті, сервіс та підтримка клієнтів, надання інформаційних послуг.

Властивостями інформаційного сайту є:

- надання докладної, вичерпної інформації користувачеві;
- велика кількість сервісів: опитування, голосування, чат, що покликані зробити сайт інтерактивним;
- забезпечення підтримки сайту, як правило, командою людей;
- варіювання кількості сторінок залежно від наповнення (як правило, від 50 сторінок);
- складна система навігації;
- забезпечення фінансової підтримки сайту банерною системою;
- надання користувачеві максимальної та вичерпної інформації;
- оперативне оновлення для підтримки інтересу користувачів до сайту [14].

Інформаційні сайти, де представлені англомовні газети та журнали можуть допомогти студентам поповнити їхній лексичний мінімум новими словами (і найголовніше – з різних галузей), а також бути в курсі останніх подій. Так, **BBC World Service** надає можливість не тільки прочитати, але й прослухати новини багатьма мовами, вибравши для себе відповідний рівень володіння англійською і прослухати новини в режимі LEARNING ENGLISH. Варто відзначити також подвійну класифікацію статей — за темами і по континентах. Зворотний зв'язок з видавництвом здійснюється за допомогою посилання «Contact us». **ABC News** супроводжує свої публікації, крім звукового ще й відео супроводом. Можлива також бесіда на запропоновану тему серед читачів у розділі «Chat». **CNN World News** також надають інформацію на декількох мовах і подвійну класифікацію статей з можливим аудіо- та відеосупроводом. Інтерація читачів з редакцією і між собою можлива в рамках рубрики «Discussion» (де є своя дошка оголошень («Message boards»), кімната для бесіди («Chat») і зв'язок із редколегією («Feedback»). Основною перевагою такої роботи є те, що студенти отримують доступ до інформації з перших рук. Інтернет може і повинен використовуватися не тільки пасивно, але й активно. За допомогою Інтернету студенти можуть спробувати себе в ролі не споживачів, а постачальників інформації [10].

Майбутнім учителям іноземної мови для читання іншомовних інформаційних видань на цих сайтах слід мати електронний словник під рукою. Прикладом інформаційного сайту є електронне видання *The Washingtonpost* (рис. 2.).



Рис. 2. Американська популярна газета англійською мовою *The Washingtonpost*

Тут подано багато відеорепортажів англійською мовою на будь-яку тематику. Студент може не лише поповнювати власний словниковий запас, але

й бути в курсі всіх найголовніших світових подій, а також розвивати свій кругозір з широкого кола питань.

Так як на теперішній день не існує єдиних критеріїв, яким має відповідати матеріал, що розміщується у всесвітній мережі Інтернет, то надзвичайно важливим є оцінювання джерел та отриманої інформації. Адже значна кількість інформації іноземною мовою в мережі містить граматичні, лексичні, орфографічні помилки.

Крім того, дуже часто студенти знаходять матеріал, що висвітлює вкрай однобічну позицію, що створює певні проблеми при обговоренні актуальних тем, так як подібна інформація може сформувати неправдиві погляди та стереотипи [10].

Щодо критерію оцінки Інтернет-ресурсів для студентів науковці виокремлюють такі:

- зміст сайту (на кого розрахований цей сайт, яка мета Інтернет-сторінки, яку інформацію вона містить; наскільки повна та достовірна інформація на сайті, яка цінність цього джерела у порівнянні з іншими джерелами з цієї теми; які інші джерела (друковані та електронні) доступні з цієї теми; коли був створений сайт чи документ; чи є доступ до мультимедійних ресурсів; наскільки зрозуміло викладається інформація, в чому її цінність);

- джерело (хто є автором сайту, наскільки розробники сайту є авторитетними, наскільки вони володіють інформацією, хто є спонсором сайту, якщо такі є, як це могло відобразитись на змісті сайту; коли був розроблений сайт, коли був опублікований, коли було його останнє оновлення; наскільки новими є посилання та наскільки вони надійні, чи є посилання, що не працюють; чи є контактна інформація для зв'язку з розробниками сайту);

- структура сайту (яким є графічний дизайн сайту; наскільки іконки відображають зміст; чи відповідає написання тексту правилам правопису і граматики; чи присутній творчий елемент у створенні сайту; наскільки цей сайт використовується; чи є прямі посилання на пошукові системи; чи не перенасичений сайт мультимедійними ресурсами [10, 12].

Популярними представниками категорії засобів передачі інформації та дво- або багатосторонньої комунікації є електронна пошта (e-mail), списки розсилки, групи новин, форум, блог і чат.

Електронна пошта — популярний сервіс в Інтернеті, що робить можливим обмін даними будь-якого змісту (текстові документи, аудіо-відео файли, архіви, програми) [15].

Основним призначенням електронної пошти є надання людям можливості спілкуватися і обмінюватися будь-якими типами даних, незважаючи на відстань, що їх розділяє.

Електронний лист складається із заголовків, що містять службову інформацію (про автора листа, одержувача, шлях проходження мережею тощо), які відіграють роль конверта, і власне вміщеного листа. Електронний лист може містити не лише текст, а й мультимедійний контент (аудіо-, відеофайли) [4].

Користуватися поштою можна через поштову програму або через браузер. Існує велика кількість серверів, що пропонують створити безкоштовну поштову скриньку та дозволяють працювати з поштою, використовуючи тільки браузер.

Таке використання пошти має певні переваги:

- легка зміна провайдерів, не змінюючи власної адреси електронної пошти;
- перегляд пошти з будь-якого комп'ютера, підключеного до мережі Інтернет.

Звичайно, такий спосіб має свої недоліки. Насамперед, загальнодоступні поштові сервери часто перевантажені. Крім цього, при роботі з поштою через браузер неможливо мінімізувати час підключення до Інтернету у тій мірі, у якій це дозволяють поштові програми.

Краще за все комбінувати переваги обох способів. Багато користувачів заводять поштові скриньки і у власного провайдера, і в загальнодоступній поштовій службі. Остання використовується під час поїздок і на цей час до неї пересилається вся пошта. При реєстрації у форумах, конференціях, списках розсилки від користувачів вимагають залишити інформацію про електронну адресу; в таких випадках краще використовувати безкоштовний e-mail у загальнодоступній поштовій службі [4].

Проаналізувавши досвід використання електронної пошти у процесі навчання іноземним мовам, ми дійшли таких висновків:

- електронна комунікація – ефективна практика мови, де здійснюється перехід від форми до змісту спілкування;
- використання e-mail підвищує інтерес до самого процесу вивчення мови;
- уможлиблюється здійснення дистанційного навчання студентів.

Списки розсилки (mailing lists) – найстаріший представник Інтернет-технологій, що надає можливість об'єднати певну кількість людей в єдину закриту групу розсилки. Це практично єдиний сервіс, що не має власного протоколу та програми-клієнта і працює винятково через електронну пошту. При цьому e-mail адреси учасників приховані, а спілкування між ними відбувається через єдину e-mail адресу (рис. 3).

Кожному, хто бажає стати учасником списку розсилок чи від'єднатись від нього, достатньо написати листа на адресу списку.

Лист, що посилають на адресу списку розсилки, автоматично розповсюджується поміж усіма учасниками списку розсилки, не вимагаючи від автора знання адрес усіх зацікавлених осіб.

Новий учасник такого списку може одразу включатись у дискусію, не збираючи адреси всіх інших учасників. Також відпадає потреба щоразу складати перелік адрес, на які має прийти лист [14].

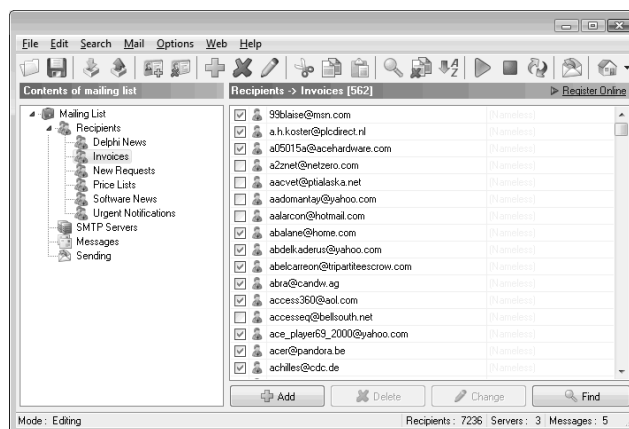


Рис. 3. Вікно списку розсилки з адресами користувачів

Списки розсилки можуть бути використані викладачами з метою:

- односторонньої розсилки новин (як правило від однієї адреси усім іншим);
- дискусії між учасниками.

Більш технічно розвиненим засобом за попередній є телеконференції, або групи новин. Телеконференції є своєрідним розвитком електронної пошти. Префікс «теле-» означає тут «віддалений» – що діє на великій відстані. Їх ще називають групами новин. Телеконференції використовують для обміну інформацією між зацікавленими групами людей з певної тематики. Це дискусійні групи, учасники яких обмінюються один з одним своїми знаннями, враженнями, проблемами. Обмінюючись електронними повідомленнями, користувачі отримують допомогу, задають питання, відповідають на них і навіть обмінюються графічними та іншими файлами. Подібно до електронної пошти, відправляючи повідомлення на телеконференцію, потрібно вказувати адресу, але не адресу конкретної людини, а адресу телеконференції. Відправлене на телеконференцію повідомлення спочатку надходить на сервер провайдера послуг, а потім передається від сервера до сервера, поки не буде передано на всі сервери телеконференцій. Якщо на сусідньому сервері повідомлення вже є, то повторно воно не передається. Приблизно за добу воно охоплює увесь світ.

У мережі Інтернет існує понад 45 тисяч різноманітних груп новин, де люди зі спільними інтересами спілкуються на будь-яку тему, від програмного забезпечення до коміксів та політики. Вони організовані за ієрархічним принципом. Спочатку існувало сім офіційних категорій, які є основою цієї ієрархії:

- comp – комп'ютерна тематика;
- sci – наукові дослідження;
- soc – соціальні теми;
- news – мережеві новини;
- rec – різноманітні хобі та розваги;
- talk – розмови на довільні теми;
- misc – решта.

Крім того, існує найбільша та найпопулярніша категорія – alt. До неї увійшли дискусії на альтернативні теми, що не відображені в основних семи категоріях.

На відміну від повідомлень електронної пошти, які бачить лише відправник та певні одержувачі, повідомлення груп новин можуть читати всі, хто переглядає групу, до якої надіслано повідомлення [248]. Щоб переглядати повідомлення у групі новин, потрібна програма читання новин, наприклад, Windows Mail (рис. 4.).

Програма читання новин використовується для завантаження повідомлень із сервера новин. Багато Інтернет-провайдерів надають доступ до серверів новин для використання їх клієнтами. Ці сервери зазвичай містять тисячі груп із широким вибором тем. Деякі сервери новин містять лише окремі теми. Повний список груп новин регулярно публікується у спеціальній групі – news.groups.

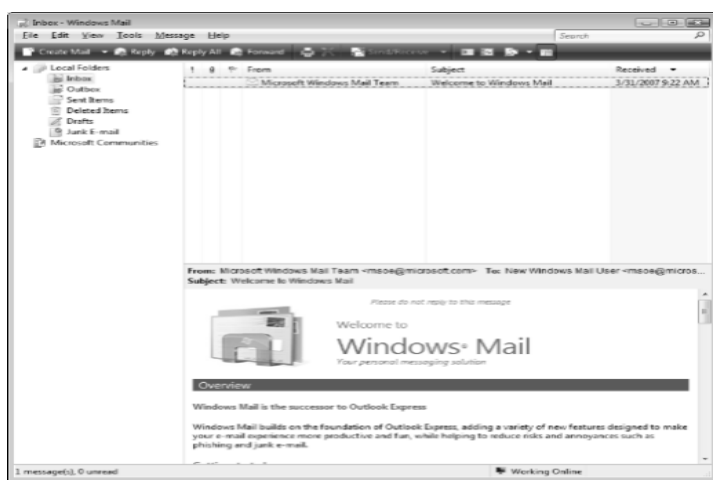


Рис. 4. Вікно програми читання новин Windows Mail

Телеконференції є важливим засобом створення справжнього комунікаційного середовища для майбутніх учителів іноземної мови. Адже вони допомагають виникненню природної потреби у спілкуванні, створюють мотивацію для вивчення мов.

Для практики іноземного писемного мовлення використовують форуми та блоги.

Форум – Інтернет-ресурс, на якому створюються теми для спілкування. Всі, кого цікавить певна інформація, можуть зручно і швидко переглянути її на форумі. Тут є адміністратори (власники форуму) та модератори (обслуговуючий персонал, який стежить за виконанням установлених правил і порядку) [14].

Форум пропонує набір розділів для обговорення. Робота форуму полягає у створенні користувачами тем у розділах і подальшому обговоренні усередині цих тем. Окремо взята тема, по суті, являє собою тематичну гостьову книгу. Користувачі форуму можуть самі створювати теми для обговорення, влаштовувати опитування, голосування, задавати питання та отримувати на них відповіді, а також самі відповідати на питання інших користувачів форуму і

давати їм поради. Запитання та відповіді залишаються у базі даних форуму, і можуть бути корисні як учасниками форуму, так і будь-яким користувачам мережі Інтернет, які спеціально заходять на форум, знаючи адресу сайту, або отримують її від пошукових систем при пошуку інформації [4].

На форумах може застосовуватися надзвичайно гнучке розмежування доступу до повідомлень. Так, на одних форумах читання і створення нових повідомлень доступні будь-яким випадковим відвідувачам (гостям), на інших необхідна попередня реєстрація (найбільш поширений варіант) – ті й ті форуми називають відкритими. Застосовується і змішаний варіант – коли окремі теми можуть бути відкриті для запису усім відвідувачам, а інші – тільки зареєстрованим учасникам. Крім відкритих, існують закриті форуми, доступ до яких визначається персонально для кожного учасника адміністраторами форуму [4].

Популярним та досить інформативним для майбутніх учителів іноземної мови є форум X-CITY (<http://forum.x-city.com.ua/inozemni-movi/>) (рис. 5.).



Рис. 5. Сторінка форуму X-CITY з переліком тем для обговорення

На сторінках форуму можна знайти корисні поради щодо вибору іноземних книг та фільмів, збагатити знання сталими виразами та сленгом, обговорити актуальні проблеми вивчення та викладання іноземних мов. З цією метою використовуються і блоги.

Блог – це веб-сайт, головний зміст якого – записи, зображення чи мультимедіа, що регулярно додаються. Для блогів характерні короткі записи тимчасової значущості [3].

Надзвичайна популярність блогів зумовлена двома головними обставинами: по-перше, публікувати інформацію в Інтернеті за допомогою блогів досить легко – фактично, створення нового посту зводиться до набирання його тексту у відповідному полі та відправки його на сервер шляхом натискання кнопки «Публікувати» («Publish») і після цього пост зберігається на сервері, що автоматично формує веб-сторінки, різні посилання, додає стиль форматування тощо. Тому користуватися блогом не важче, ніж простим текстовим редактором. Друга причина – це моментальна доступність в Інтернеті опублікованої інформації, тим більше, що існують декілька

безкоштовних блогівих платформ (наприклад, Wordpress або Livejournal), де будь-хто може зареєструватися та вести свій блог. Блоги періодично скануються Інтернет-пошуковиками, такими як Google, Yahoo! тощо [13].

Саме з цих характеристик – мобільності та доступності блогів – впливає їх роль у вивченні іноземної мови. В Інтернеті представлена значна кількість різноманітних блогів, що категоризують за різними характеристиками.

Блоги поділяють за кількістю авторів на:

- особистий (авторський, персональний) блог – ведеться однією особою;
- «примарний» блог – ведеться від імені чужої особи невизначеною особою;
- колективний або соціальний блог – ведеться групою осіб за правилами, що визначає власник;
- корпоративний блог – ведеться усіма співробітниками однієї організації.

За наявністю мультимедіа розрізняють:

- текстовий блог, основним контентом якого є тексти;
- фотоблог, де переважають фотографії;
- музичний блог, основним контентом якого є музичні файли;
- подкаст і блогкастинг, в якому текст надиктовується та викладається у вигляді MP3-файлів;
- відеоблог – блог, основним контентом якого є відео файли.

За особливостями контенту блоги поділяються на:

- контентний блог, що публікує первісний авторський контент;
- мікроблог, дописами в якому є короткі щоденні новини з власного життя користувачів;
- моніторинговий блог, основним контентом якого є відкоментовані посилання на інші сайти чи блоги;
- цитатний блог, що подає цитати з інших блогів;
- сплог – спам-блог (рекламний блог).

За технічною основою розрізняють:

- stand-alone блог— блог на окремому хостингу та рушії (CMS);
- блог на блог-платформі, що ведеться на потужностях блог-служб (LiveJournal, LiveInternet тощо);
- моблог – мобільний блог, що наповнюється з мобільних чи портативних пристроїв.

Вдалим прикладом блогу із вивчення іноземних мов є Lingvaroom <http://www.lingvaroom.ru/> (рис. 6.).

Особистий блог Lingvaroom дає змогу:

- застосовувати звукову, графічну, текстову та іншу інформацію для розвитку мовленнєвих умінь;
- розвивати фонематичний слух та інтонаційні навички за рахунок прослуховування і візуалізації матеріалу;
- проводити інтерактивний діалог;

- розвивати комунікативні здібності у процесі виконання навчальних телекомунікаційних проектів із носіями мови, що вивчається.



Рис. 6. Веб-сторінка особистого блогу Lingvaoom

Чатова технологія – це спосіб організації навчання, який базується на використанні мережевої технології з метою створення віртуального навчального середовища для комунікації двох або більше партнерів по спілкуванню у реальному часі. Немає сумніву в тому, що використання чатових технологій оптимізує навчальний процес з метою розвитку та формування навичок і вмій іншомовного спілкування [14].

За способом реалізації функціоналу чати поділяються на:

- веб-чати або чати на HTTP – розміщені на веб-сторінці, що для виведення інформації оновлюється з певною заданою періодичністю;
- чати на IRC – спеціалізований протокол для чатів;
- чати на сторонніх протоколах – наприклад на протоколі ICQ;
- чат-програми для обміну даними у локальній мережі (Vypress Chat, Network Assistant) часто мають розширений функціонал – можливість передачі файлів, сповіщень, оголошень.

За сферою застосування чати поділяються на:

- all2all – групова комунікація;
- p2p – персональні комунікації (наприклад, ICQ, Jabber, Skype, Yahoo! Messenger, Namachi) – для особистого спілкування;
- b2b – ділові (робота у групах);
- b2c – споживацькі (підтримка клієнтів компанії на корпоративному сайті).

Міжнародні розмови у режимі реального часу можливі через IRC (Internet Relay Chat) (рис. 7.).

Надрукована інформація відразу ж з'являється на екранах усіх учасників, імітуючи «живе» міжнародне спілкування. При цьому можна переходити з

«кімнати» у «кімнату» (за інтересами), придумати собі образ, спілкуватися з іноземцями мовою, що вивчається.

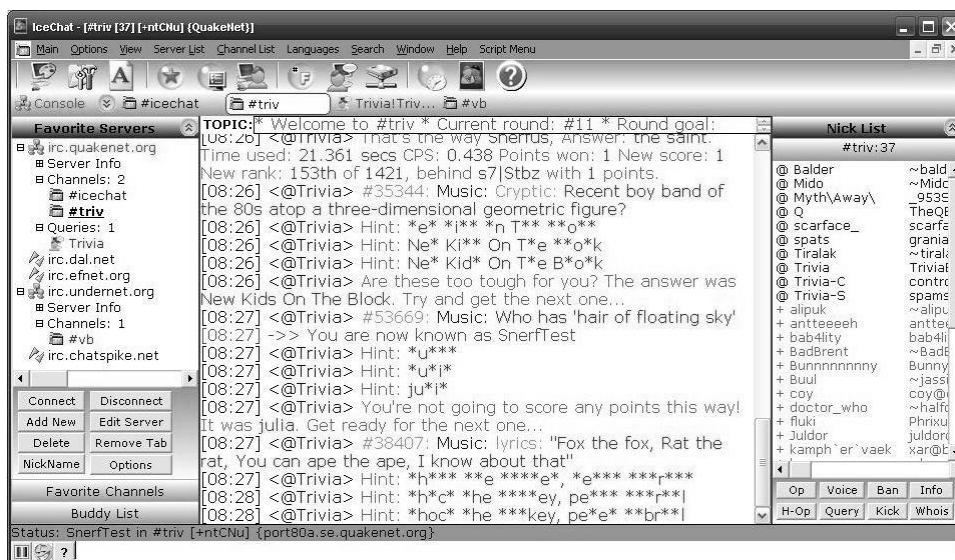


Рис. 7. Діалогове вікно Ice Chat (від IRC)

Водночас, Інтернет при вивченні іноземної мови може бути не лише засобом для практики спілкування, а й для пошуку корисної інформації. Незамінними тут стають електронні бібліотеки та вікі-енциклопедії.

Електронна бібліотека – розподілена інформаційна система, що дозволяє зберігати і використовувати різноманітні колекції електронних документів (текст, графіка, аудіо, відео тощо) завдяки глобальним мережам передачі даних у зручному для кінцевого користувача вигляді [14].

Кожен із цих електронних документів забезпечений засобами навігації та пошуку. Електронна бібліотека також може являти собою і веб-сайт, на якому накопичуються різні літературні комп'ютерні програми, медіафайли тощо, кожен з яких є самодостатнім і в будь-який момент може бути використаний читачем. Електронні бібліотеки можуть бути як універсальними, так і більш спеціалізованими [4].

Останнім часом роль електронних бібліотек значно підвищилася. Вони стали з'являтися в школах і у вищих навчальних закладах. Багато звичайних міських бібліотек стали переходити на електронний каталог, дуже зручний у роботі. Крім цього, у бібліотечній справі широко використовуються Інтернет-ресурси. При використанні електронної бібліотеки значно підвищується рівень доступності та оперативності отримання інформації читачами. Користувач звертається до сервісів електронної бібліотеки за необхідною інформацією. Відмінна риса електронної бібліотеки – це можливість паралельного використання різних пошукових механізмів і засобів доступу до різних колекцій електронних даних [4].

Електронний посібник – версія книги в електронному (цифровому) вигляді, до складу якої, окрім тексту, входять растрові зображення, вправи, спеціально написані коментарі та відповіді на можливі запитання. Такі книжки

можна читати за допомогою комп'ютерів, мобільних телефонів чи спеціалізованих пристроїв.

Перевагами таких посібників перед друкованими у вивченні іноземних мов є:

- невеликий обсяг (на комп'ютері можна зберігати десятки і сотні тисяч книг);
- повнотекстовий пошуку(якщо текст книги розпізнано чи набрано);
- швидка і проста зміна гарнітури і кегля;
- можливість читання книг при низькому рівні освітлення (на пристроях з підсвічуванням);
- прослуховування тексту книги (аудіокнига);
- низька вартість розповсюдження (у більшості випадків оплачується тільки обсяг інформації, переданої через комп'ютерні мережі або фізичний носій, наприклад, компакт-диск);
- реалізований механізм пошуку по тексту, перехід по гіперпосиланнях;
- можливість відображати анімовані малюнки, мультимедійні кліпи та відтворювати аудіо-книжки та mp3-файли [16].

Проте існують і деякі недоліки їх використання:

- потенційна несумісність з новими апаратним чи програмним забезпеченням (щоб уникнути цього, використовують прості або стандартизовані відкриті формати);
- екрани деяких пристроїв швидко перевтомлюють очі;
- розширення екранів більшості пристроїв не дозволяє мати якість зображення кращу, ніж у паперового аналога;
- час роботи переносного пристрою від батареї обмежений;
- значні незручності викликає переведення в такий формат паперових видань з великою кількістю ілюстрацій (наприклад, роботи з історії мистецтва, фотоальбоми, атласи тощо) [16].

Вікі-енциклопедія – це сайт довідкового характеру, наповнення якого здійснюється спільними зусиллями великої кількості учасників. Сайт функціонує за спеціальною технологією, що називається «вікі» (від гавайського «wiki-wiki» означає «швидко»). Використовуючи вікі-технологію, можна швидко, без будь-яких зусиль розміщувати різноманітні освітні веб-ресурси, обмінюватись думками, повторно використовувати розміщені веб-ресурси, створити потужне джерело освітніх веб-ресурсів на основі вкладу багатьох учасників [7].

Найпопулярнішою серед студентів вікі-енциклопедією є Вікіпедія <http://uk.wikipedia.org/> (рис. 8.).



Рис. 8. Стартова веб-сторінка Вікіпедії

Вікіпедія – відкрита багатомовна вікі-енциклопедія, якою опікується некомерційна організація «Фонд Вікімедіа». Вікіпедія містить більше 22 млн. статей, що написані добровольцями з усього світу. Учасників Вікіпедії називають вікіпедистами. Вікіпедія є п'ятим за популярністю веб-сайтом у світі – його щомісяця відвідують понад 400 млн. осіб. Як Інтернет-довідник Вікіпедія є найбільшою і найпопулярнішою серед подібних сайтів. За обсягом інформації та тематикою Вікіпедія вважається найповнішою енциклопедією, що коли-небудь створювалася за всю історію людства [4].

Однією з переваг Вікіпедії є можливість представлення інформації рідною мовою – сайт складається з 285 мовних розділів (національних Вікіпедій). Найбільшою національною Вікіпедією за кількістю статей є англійська, яка містить більше 4 млн. статей.

Кожен студент може знайти необхідну статтю з тієї чи тієї теми, спробувати себе у ролі редактора та більше дізнатися про країну, мову якої він вивчає. Сайт може бути використаний і викладачем при поясненні нової країнознавчої теми.

Інтернет – це також незамінний інструмент для оперативного отримання та оновлення інформації. Непотрібно відстежувати оновлення лексики мови, скуповуючи словники, якщо ви – постійний користувач мережі Інтернет. Для потреб перекладу розроблено спеціальні онлайн-словники із визначеною парою мов: з якої мови здійснюється переклад і якою мовою. Ця пара мов визначає так званий напрям перекладу. Словники можуть містити слова загальної лексики – універсальні словники або спеціальну термінологію, що використовується в окремих галузях професійної діяльності – спеціалізовані словники.

Онлайн-словники розміщуються на веб-сайтах. Найбільш популярними онлайн-словниками є:

1. Multitran – on-line версія багатомовного словника. Він містить англійську, німецьку, французьку, іспанську та голландську мови. Спеціалізована термінологія у цьому словнику налічує 700 тем. Пошук слів здійснюється у будь-якій формі. Також наявний автоматичний пошук словосполучень, крім того є можливість поповнити словник у режимі on-line.

2. Lingvo-Yandex – Багатомовний on-line словник. Цей словник здійснює переклад на англійську, німецьку, французьку, італійську, іспанську мови. Словник поділений за тематичними ознаками: загальна лексика, економіка, програмування, політика, медицина, юриспруденція, науково-технічна, маркетинг. Словник також містить тезаурус ділової лексики.

3. Multilex – багатомовний on-line словник. Словники – англійської, французької, німецької, іспанської мови. Він гарно структурований, лексика поділена за такими головними розділами: загальний, комп'ютерний, економічний, банківський, правознавчий, медичний, нафта і газ, технічний, поліграфічний, соціологічний. Розширений пошук дозволяє знайти значення слова залежно від тематики тексту. Також словник містить віртуальну клавіатуру, що дозволяє набирати текст.

4. On-line Dictionary – англійсько-російський on-line словник. Містить численну словникову базу, також вирізняється якістю та високою швидкістю пошуку. Крім того є можливість під час пошуку перекладу слова користуватися одночасно тезаурусом, тлумачним словником, енциклопедією, альманахом та проглянути посилання в Інтернеті.

5. Thesaurus – on-line версія тезауруса англійської мови. Цей словник загальної та специфічної лексики містить лексичне значення слів. У ньому також вказано семантичні відношення між лексичними одиницями, тобто синоніми, антоніми, пароніми.

6. Merriam-Webster Online – on-line версія відомого словника і тезауруса.

8. Wordsmyth English Dictionary-Thesaurus – містить словник і тезаурус англійської мови.

Переклад текстів із використанням онлайн-словників не відрізняється від виконання цього завдання з використанням друкованого словника. Кожне слово або словосполучення тексту потрібно перекладати окремо. Найчастіше використовується такий алгоритм перекладу:

1. Відкрити веб-сторінку онлайн-словника.

2. Налаштувати словник на використання необхідного напрямку перекладу.

3. Увести у відповідне поле слово або словосполучення, що потребує перекладу.

4. Вибрати відповідну кнопку для початку перекладу.

Онлайн-перекладач є також незамінним інструментом у навчальній роботі студентів. Це безкоштовний сервіс перекладу, що забезпечує миттєвий переклад між десятками різних мов. Він може перекладати слова, речення та веб-сторінки з будь-якою комбінацією підтримуваних мов. За допомогою онлайн-перекладачів корисна інформація стає доступною незалежно від мови, якою вона написана.

Прикладами онлайн-перекладачів є:

1. PROMT – on-line перекладач. На сайті доступні функції перекладу текстів, веб-сторінок, електронної пошти з англійської, німецької, французької, іспанської, російської, італійської мов.

2. Meta – багатомовний on-line перекладач. Початковий текст може бути на англійській, німецькій, латиській, російській та українській мовах. Для перекладу необхідно вибрати напрям та тему.

3. Babel Fish – on-line версія перекладача, що дозволяє перекладати до 150 слів у 20 напрямках.

Проте найпопулярнішим серед онлайн-перекладачів є Google Translate. Він шукає шаблони у сотнях мільйонів документів, щоб допомогти вибрати кращий переклад. При виявленні шаблонів у документах, що вже були переведені, Google Translate може приймати розумні припущення про те, яким має бути адекватний переклад. Цей процес пошуку закономірностей у великих об'ємах тексту називається «статистичним машинним перекладом». Так як переклади створюються машинами, не всі вони є досконалыми. Чим більше у користувача перекладених документів, що Google Translate може аналізувати певною мовою, тим кращою буде якість перекладу. Саме тому точність перекладу іноді відрізняється у різних мовах.

Таким чином, упровадження в освітній процес професійної підготовки майбутніх учителів запропонованих Інтернет-ресурсів дозволяє вирішувати цілий ряд дидактичних завдань:

- формувати навички та уміння читання, безпосередньо використовуючи матеріали мережі різного ступеню важкості (<http://cnn.com/world>, <http://www.washingtonpost.com/>);

- удосконалювати навички аудіювання на основі аутентичних звукових текстів мережі Інтернет, підготовлених попередньо викладачем (<http://www.lingvaroom.ru/>);

- удосконалювати навички діалогічного та монологічного мовлення на основі проблемного обговорення представленого викладачем матеріалу мережі (<http://uk.wikipedia.org/>);

- удосконалювати навички писемного мовлення, складаючи відповіді однокласникам на тему зазначену викладачем (<http://forum.x-city.com.ua/inozemni-movi/>);

- самостійно опрацьовувати граматичний матеріал та виконувати вправи із зазначеної теми (<http://www.study.ru/>);

- поповнювати власний словниковий запас (активний, пасивний) лексикою сучасної іноземної мови;

- знайомитися з країнознавчими особливостями, що включають у себе мовленнєвий етикет, особливості мовної поведінки різних народів в умовах спілкування, особливості культури, традицій країни, мова якої вивчається;

- формувати у майбутніх учителів мотивацію до вивчення іноземних мов на основі систематичного використання аутентичних матеріалів, обговорення актуальних проблем, що цікавлять всіх і кожного.

Розглянемо використання Інтернет-технологій, інтегрованих в електронну освіту, а саме платформу Moodle, на якій вона найкраще реалізується.

Електронну освіту (e-learning) можна визначити як вид навчання, в якому всі аспекти освітнього процесу засновані на комп'ютерних технологіях [4].

Сучасні електронні технології освіти дозволяють:

- створювати й управляти контентом занять;
- створювати цільові групи і поширювати по них навчальну інформацію (розклад занять, плани і вміст лекцій, завдання);
- проводити онлайн-тести, збирати і обробляти їх результати;
- організувати колективну роботу студентів над завданнями [4].

Використання комп'ютерних технологій, інтегрованих в електронну освіту, дозволяє створити єдиний освітній простір, доступний для всіх учасників цього процесу: викладачів, студентів, адміністрації.

В електронній освіті контент курсу може бути пасивним і активним. У першому випадку вирішується просте завдання передачі навчальної інформації у вигляді тексту, графіків або таблиць. Для розробки такого контенту використовуються такі поширені інструменти як Microsoft Office (Word, Excel, Power Point) тощо.

Проте, сучасні комп'ютерні технології дозволяють використовувати анімацію, аудіо- та відеоінформацію, вбудовані системи контролю навчання тощо.

Електронний навчальний курс може бути доступний студентам трьома способами: на CD-ROM (типовим прикладом є мультимедійні курси навчання іноземним мовам), через Інтранет (внутрішня мережа організації) та всесвітню мережу Інтернет.

Очевидно, найбільшими можливостями в організації навчального процесу вищого навчального закладу має третій варіант. Саме поєднання цифрового контенту з можливостями дистрибуції через Інтернет дозволило нам повноцінно охопити всі три перерахованих вище аспекти освітнього процесу.

Електронне навчання студентів відбувалося у синхронному та асинхронному режимах. У синхронному режимі заняття проводиться у певний час викладачем. Замість звичайної дошки використовується екран комп'ютера, в якому викладач виставляє в певній послідовності матеріал заняття. Студенти можуть спілкуватися із викладачем або іншими учасниками заняття у режимі реального часу за допомогою електронних повідомлень, а також через аудіо- та відеоканали. У асинхронному режимі викладач і студенти розрізнені у часі і кожен студент працює у власному режимі [3].

Той факт, що в електронній освіті всі матеріали навчального курсу оцифровані і викладені в Інтернет, забезпечувало цілий ряд переваг в організації навчального процесу:

1. Доступність курсу в будь-який момент часу. Електронні технології дозволяють організувати навчання за принципом «24/7/365»: студент може працювати над курсом 24 години на добу, 7 днів на тиждень, 365 днів у році. Для учасників курсу електронні завдання і лекції доступні у будь-який момент, і студенти у значній мірі самостійно вирішують у якому темпі їм проходити цей курс.

2. Доступність курсу з будь-якої точки світу, де є доступ в Інтернет. При цьому для більшості курсів не обов'язкова висока швидкість підключення до мережі: звичайного dial-up з'єднання через модем буває достатньо.

3. Широта наданої інформації. Перебуваючи у середовищі Інтернет, студент може безпосередньо у процесі роботи над матеріалом курсу звернутися до будь-яких світових джерел (ресурси інших освітніх центрів, електронні бібліотеки по всьому світу тощо).

4. Оперативність надання інформації. У традиційному навчанні джерелом інформації є книга, цикл оновлення якої займає місяці, а іноді й роки. Сьогодні є цілий ряд наук, що динамічно розвиваються, в яких інформація, узагальнена в монографіях, застаріває вже до моменту їх видання. Інтернет дозволяє оновлювати будь-яку інформацію і забезпечувати доступ до неї студентів протягом декількох хвилин.

5. Більш гнучка організація навчального процесу. У будь-якому навчальному предметі є простіші і складніші розділи. Електронне навчання дозволяє викладачеві сконцентруватися на більш складних розділах курсу, виклавши прості фрагменти для самостійного опрацювання.

6. Автоматизація навчального процесу. Викладачеві немає необхідності складати безліч однотипних варіантів завдань для тесту і перевіряти результати їх виконання: система підбере будь-які параметри за бажанням викладача і здійснить перевірку та збереження результатів у журналі викладача.

7. Мультимедійність. Окрім традиційної текстової та графічної інформації, e-learning природним чином припускає використання усіх засобів мультимедіа: анімації, відео, звуку і кольору. Це забезпечує наочність матеріалу, що викладається, і дозволяє задіяти більшість механізмів сприйняття людиною нової інформації.

8. Електронні технології навчання краще відповідають менталітету сучасної молоді, для якої мережа Інтернет практично стала «другою реальністю».

9. Впевнене володіння сучасними інфокомунікаційними технологіями є однією із ключових компетенцій випускника сучасної освітньої установи. Проходження студентом навчання у форматі e-learning дозволяє значно підвищити загальну комп'ютерну грамотність майбутнього фахівця.

10. Широта і масштабність наданої інформації, вихід на глобальні інформаційні ресурси формують у студентів відповідний стиль мислення. Крім цього, використання e-learning надає значно більше можливостей для самостійної роботи студента, сприяючи формуванню навичок самоорганізації та раціонального планування навчального часу [4].

Проте, дослідження доводить, що електронні освітні технології мають і певні недоліки. Вони виникають з розуміння повноцінної освіти як взаємопов'язаного процесу навчання і виховання: навчання на основі комп'ютерних програм не здатне замінити прямого спілкування викладача зі студентом. Електронне навчання знеособлено. Дозволяючи широку автоматизацію процесу навчання, воно не в змозі врахувати індивідуальні

особливості інтелекту і темпераменту майбутніх фахівців. Жорстка «цифрова» логіка, послідовно реалізована в електронному навчанні, бідніша людської логіки аналізу подій і прийняття рішень. Найчастіше правильні рішення в житті приймаються лише при урахуванні емоційних факторів і етичних міркувань, що не програмуються. Тому неадекватне використання електронного навчання може сприяти розвитку цих негативних тенденцій.

Незважаючи на це, електронна освіта є практично ідеальним варіантом для організації дистанційного (заочного) навчання, а також для організації освітнього процесу у філіях вищих навчальних закладів. Однак найкращі результати воно забезпечує при так званому змішаному (blended) навчанні. У цьому випадку традиційне навчання «обличчям до обличчя» доповнюється технологіями електронного навчання. У традиційних заняттях значна частина часу і сил викладача витрачається на просту передачу нової інформації студентам. E-Learning дозволяє перекласти цю функцію на комп'ютер і зосередити основні зусилля викладача на обговоренні складніших проблематичних моментів курсу, відповіді на запитання студентів тощо.

Система електронної освіти – це складний комплекс програм і рішень, частина яких розташована на сервері, а частина – на комп'ютерах студентів. Передача даних між сервером і студентом здійснюється через мережу Інтернет. Сервер зазвичай знаходиться в освітній установі і зберігає у собі всю інформацію про курси, розклад, довідкові матеріали, оцінки студентів та іншу інформацію, що відноситься до навчального процесу.

Нині у світі існує значне число платформ для організації електронного навчання. Спочатку вони з'явилися у США, а в останнє десятиліття активно розробляються і впроваджуються і в Україні. Існуючі програми управління навчальним курсом діляться на дві великі категорії: з закритим кодом (комерційні) і відкритим кодом (поширюються безкоштовно).

Відмінною особливістю останніх є те, що вихідні коди цих програм відкриті для користувачів і допускають будь-які виправлення, модифікацію та доповнення. Згідно ліцензії, за якою поширюються ці продукти, вони абсолютно безкоштовні і такими залишаються. На сьогоднішній день безперечним лідером серед таких платформ є Moodle.

Moodle є аббревіатурою словосполучення «Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment» (модульне об'єктно-орієнтоване динамічне середовище навчання) і являє собою автоматизовану, засновану на комп'ютерних та Інтернет-технологіях, систему управління навчанням. Система орієнтована на колаборативні технології навчання – вона дає змогу організовувати навчання в процесі сумісного виконання навчальних завдань, здійснювати взаємообмін знаннями.

Система «Moodle» може використовувати різні елементи і засоби дистанційного навчання [4]:

- навчальні видання (на паперових носіях і в електронному вигляді);
- мережеву навчально-методичну допомогу;
- аудіо навчально-інформаційні матеріали;

- відео навчально-інформаційні матеріали;
- лабораторні дистанційні практикуми;
- електронні бібліотеки з віддаленим доступом;
- засоби навчання на основі експертних навчальних систем;
- засоби навчання на основі геоінформаційних систем;
- засоби навчання на основі віртуальної реальності.

Функціональна структура системи електронного навчання (далі СЕН) засобами Moodle представлена на рис. 9.

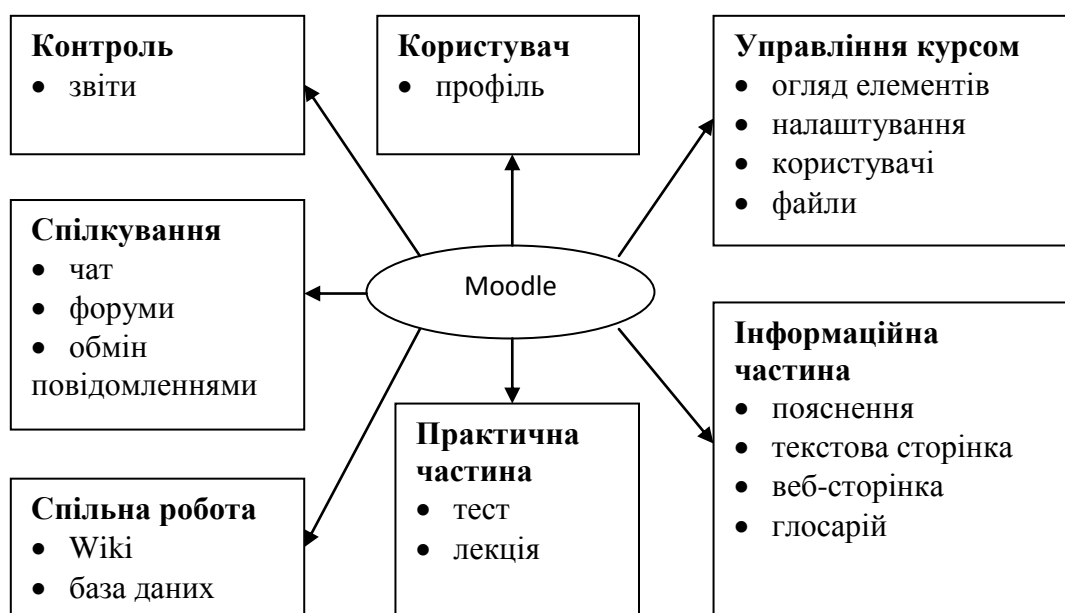


Рис. 9. Функціональна структура системи електронного навчання засобами Moodle

СЕН надає викладачеві можливість створити веб-сайт курсу та керувати доступом до нього таким чином, щоб тільки записані на курс студенти мали можливість переглядати його. Крім контролю доступу, СЕН має широкий набір інструментів, які роблять навчальний курс більш ефективним. Замість використання HTML редактора і завантаження файлів на сервер через FTP, в СЕН використовується веб-форма для збереження матеріалу на сервері. На свій розсуд викладач завантажує на сервер плани курсів, замітки до лекцій, додаткові завдання для читання, щоб студенти могли використовувати їх у будь-який зручний момент.

Логіни і паролі для входу в систему Moodle отримують усі студенти очної та заочної форм навчання Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, після чого вони мають можливість використовувати віртуальне навчальне середовище для ефективною навчально-пізнавальною діяльності. Головна сторінка системи оформлена таким чином, що студент може легко знайти курс (навчальну дисципліну), що його цікавить і разом з тим, зорієнтуватися, які курси (навчальні дисципліни) він може вивчати у майбутньому.

Для організації предметного курсу в системі вся навчальна інформація

розбивається на тематичні модулі, кожен з яких включає в себе лекційний (теоретичний) матеріал, лабораторні (або практичні) роботи, завдання для самостійного опрацювання, тест для самоконтролю та контролюючий тест. Для кожного виду діяльності передбачаються терміни виконання. Викладач визначає календарний план проходження курсу та оформлює його засобами системи. Moodle самостійно відслідковує час та постійно нагадує про ті події, що незабаром почнуться. Важливим при цьому є правильне користування ресурсом календаря – важливі дати підсвічуються, тим самим підказуючи про настання запланованих робіт.

Для перевірки і оцінки викладачем самостійно виконаних вправ і завдань, студенти завантажують у систему звіт. Оцінки фіксуються в електронному журналі. Тестування студентів і самоконтроль знань проводиться в режимі онлайн, що є ефективним засобом для оперативної перевірки викладачем і студентами поточного рівня засвоєння матеріалу. Крім цього, засобами Moodle можна організувати крос-рецензування завдань з анонімним оцінюванням робіт студентів один одним, що дозволяє збільшити мотивацію та ефективність навчання. Онлайн-варіант журналу контролю успішності дозволяє студентам бачити свій прогрес в освоєнні курсу. При цьому доступ легко організувати так, щоб студент бачив тільки свої оцінки і не знав про оцінки однокурсників.

Платформа Moodle є також і ефективним засобом зв'язку з викладачем для отримання консультацій. Якщо окремі завдання неможливо виконати за допомогою функціоналу системи Moodle, то його завжди можна успішно розширити за бажанням і наявності кваліфікованого інженера-програміста.

Створення якісного освітнього ресурсу вимагає від викладача не тільки володіння інформаційною компетентністю, а й бажанням працювати творчо, систематично підтримувати зв'язок зі студентами, змінювати порядок і спосіб подачі навчального матеріалу та контролю за його засвоєнням, постійно наповнювати ресурс новітньою інформацією, цікавитися новими технологіями та досвідом роботи інших викладачів, оскільки розвиток, удосконалення інформаційного середовища сфери освіти залежить від забезпечення її як в цілому, так і кожного навчального закладу та педагогічного працівника окремо.

Для зареєстрованих студентів курсу форуми та чати надають засоби комунікації за межами навчальних аудиторій. Форуми дають студентам більше часу на обдумування і формулювання відповідей, дозволяючи організувати ґрунтовніші обговорення досліджуваного матеріалу. З іншого боку, чати дозволяють організувати легке і швидке спілкування студентів один з одним (наприклад, для обговорення спільного проекту) і викладачем, незалежно від того, де вони знаходяться. Чати можна використовувати для різних цілей – від анонсу курсів, зміни в розкладі, аж до проведення самого заняття в режимі чату.

Як зазначалося раніше, завдання e-learning не в тому, щоб витіснити традиційне навчання «обличчям-до-обличчя», а в тому, щоб ефективно інтегруватися в нього. Очевидно, при правильній організації змішане навчання здатне забезпечити найвищу якість освіти. У цьому випадку, завдання доставки

матеріалів курсу, що викладається, можна значною мірою здійснити електронними засобами Moodle, в той час як під час семінарів та практичних занять викладач може сфокусуватися на питаннях студентів, на роз'ясненні складних моментів, на організації дискусій, тобто для активізації процесу навчання. Електронні форми навчання надають нові можливості для більш активного залучення студентів в освітній процес. Наприклад, багато студентів через скромність неохоче відповідають на практичних заняттях. Онлайн форуми усувають ці обмеження, більш глибоко залучаючи студента до навчання.

Таким чином, Moodle, володіючи всіма основними можливостями комерційних систем, надає ряд додаткових опцій: можливість оцінювання студентами своїх робіт, організація перевірки студентських робіт іншими студентами, журнали студентів. Додаткові можливості Moodle виникають з її початкової педагогічної орієнтованості на активне залучення студентів у процес навчання.

У процесі навчання іноземних мов для професійного спілкування майбутніх педагогів акцент спрямовано на розвиток мотивації навчання студентів, залучення їх до різноманітних видів творчої роботи, що вплинуло б на підвищення рівня знань, умінь та навичок майбутніх фахівців, формування ціннісного ставлення до професійної діяльності. Навчання при такому підході розглядається, насамперед, як управління самостійною пізнавальною діяльністю студентів, таке, що не обмежує їхню свободу, а навпаки, полегшує їм завдання з організації свого саморозвитку.

Під час навчання в університеті студент керується багатьма мотивами, що спонукають його до активної навчально-пізнавальної діяльності. Мотиви визначають мотиваційну сферу особистості студента. На підставі співвідношення з індивідуально значущими і соціально (потенційно) важливими потребами студентів, Ю. Семенов виокремлює три групи мотивів. Перша група об'єднує мотиви, що пов'язані з обумовленням вибору індивідом сфери професійної та трудової спеціалізації. Другу групу складають мотиви соціальної адаптації, а третю – мотиви економічної, організаційної та професійної адаптації [8, с. 32].

Забезпечення галузі освіти теорією і практикою розробки та використання Інтернет-технологій є одним із найважливіших засобів реалізації нової державної освітньої парадигми, спрямованої на створення максимально сприятливих умов для саморозвитку особистості.

Однак, як свідчить практика, застосування лише Інтернет-технологій не призводить до істотного підвищення ефективності навчального процесу. Доцільним є створення освітнього-креативного середовища, яке б створювало умови, максимально сприятливі для саморозвитку особистості.

Чим більше і повніше особистість використовує можливості середовища, тим успішніше відбувається її вільний і активний саморозвиток: людина одночасно є продуктом і творцем свого середовища, що дає їй фізичну основу

для життя й уможлиблює інтелектуальний, моральний, суспільний і духовний розвиток.

Кожна людина об'єктивно потребує створення умов, що сприяють інтелектуальному і творчому зростанню. Нині таким умовам відповідає освітньо-креативне середовище, що забезпечує максимальний рівень індивідуалізації за рахунок широкого використання Інтернет-технологій. Таке середовище надає кожному суб'єкту навчання можливість самостійного (чи у взаємодії з педагогом, що виступає в ролі партнера, радника) формування індивідуалізованої освітньої траєкторії.

Особлива увага в освітньому середовищі на основі Інтернет-технологій має приділятися розвитку креативності суб'єктів навчання. При цьому креативність розуміється як інтегральна стійка характеристика особистості, що визначає її здатність до творчості, прийняття нових, нестандартних рішень, генерування оригінальних і корисних ідей [2].

Основною метою створення освітньо-креативного середовища у вищому навчальному закладі була спроба «розбудити» у студентів творця та максимально розвинути закладений у ньому творчий потенціал. Це середовище має не лише сприяти розвитку вихідного творчого потенціалу студента, а й стимулювати потребу у подальшому самопізнанні, творчому саморозвитку, сформувати в нього об'єктивну самооцінку. Основними вимогами до інформаційного освітньо-креативного середовища є високий ступінь проблемності й активності освітньої діяльності, безперервність і наступність процесу навчання.

Освітньо-креативне середовище вищого навчального закладу впливає на мотивацію навчання студентів, залучає їх до різноманітних видів науково-дослідницької діяльності, внаслідок чого підвищується рівень знань, умінь, навичок майбутніх фахівців, набувається досвід творчої самостійної роботи, формується ціннісне ставлення до професійної діяльності. Реалізація сучасних особистісно орієнтованих технологій навчання передбачає широке застосування індивідуальних, групових та колективних форм організації науково-дослідницької діяльності, підґрунтям яких виступає взаємодія. При індивідуальній формі організації цієї діяльності відбувається взаємодія студента з науково-дослідницьким середовищем, самим собою, викладачем. При роботі над навчальним проектом, застосування групових та колективних форми роботи передбачає взаємодію, взаємовплив та взаємозбагачення суб'єктів навчання. Водночас удосконалюються вміння і навички самостійної діяльності як необхідної сходинки для залучення майбутніх фахівців до науково-дослідної роботи.

Зрозуміло, що студенти перших курсів не мають необхідних умінь і навичок творчої самостійної роботи, у них майже відсутні чітко усвідомлені мотиви і настанови на таку роботу. Вони не спроможні повністю включатися до науково-дослідницької роботи внаслідок недостатньої професійної та наукової підготовки. Їх доцільно залучати до пошуково-дослідницької роботи, що може здійснюватись у наукових гуртках. При цьому студенти здійснюють

самостійний збір та опрацювання інформації, набувають знань пошуку шляхів розв'язання проблеми. Пошуково-дослідницька діяльність передбачає самостійну роботу з навчальною, науково-популярною та довідковою літературою, Інтернет-ресурсами, комп'ютерними бібліотеками, електронними підручниками тощо.

Важливими особливостями науково-дослідницької роботи виступає те, що: по-перше, вона має яскраво виражений пізнавальний характер, а по-друге, формує професійну самостійність, здатність до творчого розв'язання не лише дослідницьких завдань, але й тих, що виникатимуть у подальшій професійній діяльності в умовах реального виробництва. Мотиви наукової діяльності, пов'язані з розумінням її значущості, намаганням внести свій вклад у рішення важливих наукових та прикладних проблем, сприяють зростанню інтересу до майбутньої професійної діяльності, спрямовують майбутніх фахівців на самовдосконалення, налаштовують на постійний пошук, самоосвіту і самовиховання, що підвищує якість освіти майбутніх фахівців [8].

Зміст освіти як умова ефективного функціонування освітньо-креативного середовища повинен формуватися з урахуванням загальнодидактичних принципів, зокрема, принципу відповідності змісту освіти потребами суспільного розвитку; принципу єдності змістової і процесуальної сторін навчання; принципу структурної єдності змісту освіти на різних рівнях [11, с.78]. Цікавий шлях модернізації змісту професійної підготовки – створення фундаментальних дисциплін, «спроєктованих» на майбутню професійну діяльність або конструювання викладачами таких способів діяльності студентів, які б імітували майбутню професійну діяльність студентів, тобто сприяли розвиткові мислительних якостей студентів: умінь аналізувати, інтерпретувати, систематизувати, узагальнювати, що забезпечить їхню професійну підготовку, засвоєння наукових знань [1, с.93–96].

Важливим компонентом освітньо-креативного середовища виступають засоби Інтернет-технологій. Актуальність їх використання в освіті визначається:

- винятково широкими можливостями в індивідуалізації освіти;
- підвищенням мотивації суб'єктів навчання при їх використанні та посиленням емоційного фону освітнього процесу;
- розмаїттям умов і механізмів для активної самостійної діяльності;
- забезпеченням широкої зони контактів, можливістю спілкування через Інтернет з будь-якою людиною, незалежно від її просторового розташування і різниці часових поясів;
- високою наочністю подання навчального матеріалу;
- доступністю Інтернет-технологій у будь-який час, зручний для суб'єкта навчання;
- інтерактивністю навчання [2].

Інтернет-технології стимулюють студентів мати власне бачення процесу навчання іноземних мов у школі, створювати власні матеріали: сайти, електронні посібники, блоги, форуми з вивчення цих мов.

Зазначимо, що особистісно орієнтований підхід як основа функціонування освітньо-креативного середовища вимагає від студента визначення власної навчальної мети, усвідомлення особистісної освітньої траєкторії та створення особистого освітнього продукту, що відображає досвід практичної діяльності щодо засвоєння ним засобів діяльності, а також його власну творчість як майбутнього фахівця.

При цьому, студентам необхідно наголосити, що електронний посібник має ряд принципових позитивних відмінностей від традиційного посібника:

- можливість використання мультимедійних ресурсів;
- використання гіперпосилань;
- забезпечення віртуальної реальності;
- високий ступінь інтерактивності;
- можливість індивідуального підходу у навчанні.

Створення електронного посібника – це творчий процес. Однак, необхідно при цьому дотримуватися відповідних методичних вимог:

- навчальний матеріал повинен бути розбитий на блоки;
- кожен блок повинен містити детальні ілюстрації;
- ілюстрації повинні підбиратися таким чином, щоб більш детально і просто пояснити матеріал, що важко сприймається учнями;
- основний матеріал блоку повинен об'єднуватися в одне ціле за допомогою гіперпосилань, що можуть зв'язувати і окремі блоки електронного посібника;
- доцільно доповнити матеріал посібника впливаючими підказками.

За функціональною значимістю матеріал електронного посібника повинен складатися з презентаційної частини, основного матеріалу з вправами, задачами, контрольними питаннями, проміжними тестами, що дозволяють оцінити одержані знання і відкрити доступ до наступного рівня навчання (інших складніших блоків навчального матеріалу).

Презентаційна частина електронного посібника – це аналог вступу друкованого посібника. У цьому розділі наводиться коротка характеристика змісту електронного посібника, надаються рекомендації з використання цього програмного продукту, назва освітньої установи, назва предмета, інформація про автора тощо.

Основний зміст електронного посібника розбивається на окремі блоки. Блок аналогічний розділу у звичайному посібнику. Він повинен складатися із одного або декількох файлів (об'єм кожного не більше 100 Кб).

Перехід із одного блока можливий двома шляхами. При проходженні проміжного тестування, після закінчення вивчення попереднього блока або через меню. Якщо блок складається із великої кількості файлів, то доцільно розробити його внутрішнє меню.

Для зручної навігації електронним посібником в текст вставляються гіперпосилання. Гіперпосилання – це слово або фраза, підкреслені або виділені яскравим кольором, при натисканні на які здійснюється швидкий перехід до потрібних фрагментів тексту. Всі гіперпосилання розставляються за вказівкою

автора посібника. У кінці посібника створюють словничок для учнів, поділений на частини, що відповідають кожному блоку інформації.

Розробка власного посібника стимулює студентів до творчості, вираження власних думок, створення нових ідей щодо покращення сприйняття учнями навчальної інформації з іноземної мови.

Окрім електронного посібника, студенти розробляли власний блог, сайт, форум із вивчення іноземної мови. На допомогу студентам у мережі діє декілька безкоштовних автоматичних сервісів для створення блога. Всього декількома кліками можна отримати досить інформативну сторінку у мережі.

Livejournal – найвідоміший і найпопулярніший нині сервіс. Щоб створити власний блог, досить перейти на сайт www.livejournal.com і натиснути «Створити журнал» (мову інтерфейсу можна вибрати в налаштуваннях). Там буде надано в користування безкоштовний акаунт типу *ім'я.livejournal.com*. Деякі функції присутні не в повному обсязі, тому можуть запропонувати перейти на платний акаунт, де більше можливостей (проте це зовсім не обов'язково).

На **Livejournal** можна писати як з основної сторінки, так і зі спеціальної програми-клієнта Semagic – вона дозволяє писати в блог, не заходячи на сайт, проте підключення до Інтернету необхідне. **Livejournal** також дозволяє брати участь, створювати і писати до community (співтовариства). Адресою кожного співтовариства є community.livejournal.com/назва.

Сервіс **Blogger** є дочірнім від Google, тому, за наявності Google-акаунта не потрібно буде створювати новий акаунт, а просто зайти з даними Google, і навпаки. Створити блог за допомогою цього сервісу можна всього в декілька кроків – створити профіль, назвати блог, вибрати шаблон. Там буде надано домен типу *ім'я.blogspot.com*. Після створення блогу можна щось написати або ж налаштувати його зовнішній вигляд.

Blog.Net.Ua – перший український автоматичний сервіс безкоштовних блогів. Створити блог легше, ніж у світових сервісах, які описані вище. Потрібно вибрати назву блогу, і за декілька хвилин у користувача з'явиться безкоштовний блог на 100 мб типу *ім'я.blog.net.ua*. Після цього потрібно перейти в панель управління *Wordpress*, що майже ідеально підходить для блога. Тут не потрібно щось налаштувати – записи додаються автоматично, так само як і віджети (widgets), теми, категорії та багато іншого. У цілому, головною метою **Blog.Net.Ua** є українізація блогосфери, адже всі теми переведені на український інтерфейс. У блозі майбутні вчителі писали статті про важливість вивчення іноземних мов, додавали вправи на закріплення лексичних та граматичних навичок, створювали діалоги та полілоги тощо.

Іншим індивідуальним навчально-дослідницьким завданням студентів була розробка персонального сайту з вивчення іноземних мов. Студенти користувались рекомендаціями компанії Jimdo – світового лідера якості, простоти та надійності зі створення сайтів. Вона пропонує створити свій сайт самостійно; для цього не потрібно мати жодних спеціальних знань та вмінь у програмуванні. Створивши сайт у компанії Jimdo, надавався власний сайт, який

відразу розміщувався в Інтернеті, інтегрувався у всі пошукові системи, включаючи Google та Яндекс, вибирався також дизайн сайту на основі багатьох шаблонів. Студентові залишалося лише наповнити сайт своїм контентом (матеріалом). Якщо у нього виникали будь-які питання у процесі створення власного сайту, він міг звернутися у службу цілодобової технічної підтримки Jimdo.

На сайті студенти розміщували усю необхідну, на їх погляд, інформацію з вивчення іноземної мови, додавали мультимедійні файли, поради щодо покращення процесу вивчення мови тощо. Це була як індивідуальна, так і парна та групова робота.

Форум – це веб-сайт, що *створений* для спілкування. Його робота полягає у *пропонуванні* користувачами тем і подальшому їхньому обговоренні. Форум дає можливість організувати обговорення навчальних проблем, при цьому його можна проводити по групах. До повідомлень у форумі прикріплюються файли будь-яких форматів.

Для створення форуму студенти користувались безкоштовним автоматичним сервісом PunFF.ru та отримували безкоштовне доменне ім'я виду *ваш_форум.punff.ru*. Усі форуми знаходяться на потужних серверах із цілодобовим моніторингом. Для нормального функціонування власного форуму, студенту потрібно було заповнити графі: «Назва форуму» (її можна було змінити в адмініструванні), «Тематика форуму» (у нашому випадку, вивчення/викладання іноземної мови), «Логін адміністратора» (ввести свій нікнейм на форумі), «Ваш email» (для закінчення реєстрації форуму).

Студентам також пропонувалося змінити дизайн власного форуму, створити категорії та теми обговорення, розіслати адресу своїм однокласникам для участі в обговоренні. Оцінювалися, головним чином, змістове наповнення форуму, цікавість тем, креативність у оформленні.

Створене таким чином, освітньо-креативне середовище вищого навчального закладу надавало можливість кожному студенту не тільки розвинути вихідний творчий потенціал, але і спонукало до подальшого самопізнання, творчого саморозвитку, допомагало становленню об'єктивної самооцінки, здатності до саморефлексії. Активізація самостійної діяльності студентів, формування у них прагнення до творчої діяльності, ефективність її реалізації з урахуванням особистісних потенційних можливостей, об'єктивної оцінки власних досягнень та корекція і регулювання власної пізнавальної діяльності залежатиме у першу чергу від професіоналізму викладачів вищого навчального закладу.

Таким чином, освітньо-креативне середовище вищого навчального закладу є багатовимірною особистісно орієнтована система, призначена для створення умов, що сприяють розвитку творчих здібностей студентів, забезпечують їхню самореалізацію і особистісне зростання.

Вищезазначені педагогічні умови ефективного перебігу процесу формування практично-діяльнісної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови потребують якісної оцінки їх реалізації у навчальному процесі

підготовки фахівця у вищому навчальному закладі, про що йтиметься у наступному розділі роботи.

Список використаних джерел

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов (теория и практика обучения языкам) М. : «Икар», 2009. 448 с.

2. Білінський А. М. Творче освітньо-інформаційне середовище як чинник розвитку особистості вчителя *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка.* / гол. ред. Г. Терещук. Тернопіль, 2012. № 2. С. 15–21.

3. Волохонский В. Л., Зайцева Ю. Е., Соколов М. М. Психологические механизмы и основания классификации блогов. СПб. : Издательство СПбГУ, 2006. 55 с.

4. Грітченко І. А. Інтернет-технології у професійній підготовці майбутніх учителів іноземної мови : методичні рекомендації. Умань : СПД Жовтий, 2014. 126 с.

5. Кожаева Н. Г. Классификация Интернет–ресурсов для преподавания английского языка. *Иностранный язык.* 2012. URL: http://ucheba.com/met_rus/k_inostrannyi/classify.htm.

6. Компьютерная технология обучения : словарь-справочник / под. ред. В. И. Гриценко, А. М. Довгялло, А. Я. Савельева. К. : Наук. думка, 1992. 650 с.

7. Кулик Е. Ю., Патаракин Е. Д. WikiWiki в организации учебного процесса. *Свободное программное обеспечение в высшей школе* : тезисы докл. конф., 28–29 янв. Переславль-Залесский, 2006. С. 21–23.

8. Курлянд З. Н. Професійно-креативне середовище ВНЗ – передумова підвищення якості підготовки майбутніх фахівців. *Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития.* 2009. Вип. 1. С. 123-127.

9. Подзигун О.А. Сучасні педагогічні технології навчання іноземних мов. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. / редкол. : І.А.Зязюн (голова) та ін. Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2014. Вип. 33. С. 386–390.

10. Подзигун О. А. Інтернет-технології у навчанні іноземних мов. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб наук. пр. / редкол.: І.А.Зязюн (голова) та ін. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2014. Вип. 32. С. 394–398.

11. Попков В. А., Коржуев А. В. Теория и практика высшего профессионального образования : учеб пособие. М. : Академический Проспект, 2004. 432 с.

12. Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникативных технологий. Ростов : Феникс; М. : Глосса-Пресс, 2010. 182 с.

13. Славінська І. Під масками і без: хто-хто в Інтернеті живе? *Українська правда*. 2008. URL: <http://life.pravda.com.ua/person/2008/09/1/7619/>
14. Травин А. Толковый словарь «Термины и жаргон Интернета». М. : Издательство АБФ, 1997. 25 с.
15. Brain M., Crosby T. How E-mail Works. URL : <http://www.howstuffworks.com/email.htm> (дата звертання: 11.10.2018).
16. Pastore M. 50 Benefits of E-books. URL : <http://epublishersweekly.blogspot.com/2008/02/30-benefits-of-ebooks.html> (дата звертання: 23.12.2018).
17. Walsh K. 10 Internet technologies that educators should be informed about. URL : <http://www.emergingedtech.com/2009/04/10-internet-technologies-that-educators-should-be-informed-about/> (дата звертання 11.10.2018).

ПІСЛЯМОВА

В сучасних умовах, окрім якісної професійної підготовки, невід'ємним компонентом конкурентоспроможності фахівця вважається знання іноземної мови. Саме тому при підготовці студентів закладів вищої освіти значна увага приділяється врахуванню фахової специфіки у вивченні іноземної мови, її спрямованості на реалізацію завдань професійної діяльності.

Іноземна мова стає не тільки інструментом формування знань, але, перш за все, засобом спілкування, у тому числі й професійного, а відповідно і показником професійної компетентності. Навчання іноземної мови є складовою частиною процесу формування фахівця з вищою освітою. Навчання у виші має забезпечити для цього міцний фундамент з основних знань, умінь і навичок в іншомовній комунікативній діяльності та навчити прийомам і способам автономної роботи з іноземною мовою після закінчення вузу.

Зазначимо, що навчання професійно орієнтованого іншомовного спілкування на немовних факультетах потребує нового підходу до відбору змісту матеріалу. Він повинен орієнтуватись на останні досягнення в певній сфері діяльності та відбивати наукові досягнення в галузях, які є дотичними до професійних інтересів студентів і надають їм можливості для професійного зростання. За цих умов відбувається становлення професійної спрямованості студентів як доміанти свідомості, образу світу, професії, усвідомлення себе як суб'єкта професійної діяльності.

Відповідно до результатів дослідження, викладачами кафедри методики навчання іноземних мов були розроблені навчальні програми з дисципліни «Іноземна мова для професійного спілкування», які врахували специфіку лексичного наповнення та особливий формат усних та письмових завдань для студентів різних спеціальностей педагогічного університету. Автори переконані, що іноземна мова для професійного спілкування може стати не тільки об'єктом засвоєння, а й засобом розвитку професійних умінь. Це можливо за умови використання у навчанні не лише професійно орієнтованих навчальних матеріалів, а й видів діяльності, які спрямовані на формування професійних умінь майбутніх фахівців. Професійна спрямованість діяльності передбачає:

- інтеграцію дисципліни «Іноземна мова для професійного спілкування» з профільюючими дисциплінами;

- навчання майбутнього фахівця на основі міжпредметних зв'язків використовувати іноземну мову як засіб систематичного поповнення своїх професійних знань, і як засіб формування професійних умінь і навичок;

- використання форм і методів навчання, спрямованих на забезпечення формування необхідних професійних умінь і навичок майбутнього фахівця.

Отже, вивчення іноземної мови має бути не самоціллю, а засобом досягнення мети підвищення рівня освіченості, ерудиції майбутніх фахівців у рамках своєї спеціальності. Врахування специфіки профільюючих спеціальностей повинно відбуватися за наступними напрямками: робота над робота з текстами, літературою, науковою інформацією згідно фаху, вивчення

спеціальних тем для розвитку професійно орієнтованого іншомовного спілкування, вивчення словника мінімуму за відповідною спеціальністю, створення викладачами посібників для активізації граматичного та лексичного матеріалу. Основою курсу іноземної мови для професійно орієнтованого спілкування стають автентичні тексти, сформовані за тематичним принципом. Їх супроводжує система вправ, що спрямована на розвиток необхідних для цього навичок і вмій. Вправи лексико-граматичного характеру (на словотворення, запозичення, характерні для мови спеціальності синтаксичні та граматичні конструкції, знаходження синонімів, антонімів, термінологічних еквівалентів тощо) спрямовані на накопичення спеціальної лексики. Вправи на рівні тексту (вичленення основної думки, ключових слів, конекторів, різні види читання тощо) підводять студентів до формування змістовного висловлювання в усному або письмовому мовленні (від підготовленого висловлювання до непідготовленого). Вправи зі структурування інформації формують навички коментування, аргументування, ведення дискусії та самостійної наукової роботи з джерелами інформації тощо.

Автори монографії дійшли висновку, що саме професійна спрямованість навчального матеріалу становить основну відмінність між іноземною мовою для професійного спілкування та іноземною мовою для загальноосвітніх цілей і соціалізації. Але, попри існуючі відмінності, іноземну мову для професійного спілкування недоцільно обмежувати лише вивченням підмови спеціальності або терміносистеми окремої науки. Її неможливо уявити без елементів загальноосвітньої іноземної мови тому, що:

- мовні явища, що розглядаються в межах курсів загальноосвітньої іноземної мови та іноземної мови для професійного спілкування, взаємопов'язані як частини однієї мовної системи;

- потреби студентів у майбутній професійній діяльності не обмежуються лише спілкуванням на професійні теми;

- оволодіння загальноосвітньою іноземною мовою здійснюється в контексті широкопрофільних орієнтацій та спрямовується на розвиток таких професійнозначущих якостей особистості як здібності аналізу, синтезу та узагальнення інформації;

- засвоєння типових завдань і проблем, які пов'язані з майбутньою професійною діяльністю, здійснюється на базі навичок володіння професійно-культурними кодами діяльності спеціаліста широкого профілю

Отже, сучасний стан вищої освіти з тенденціями, що окреслилися в її розвитку, висуває нові вимоги до професійної підготовки випускника та його особистісних якостей. Серед значущих – ґрунтовні професійні знання та вміння, здатність до їх активного застосування й постійного поглиблення, комунікабельність, готовність до самовдосконалення, творча активність. Конкурентоспроможність сучасного фахівця визначається не тільки його високою кваліфікацією у професійній сфері, але й готовністю вирішувати професійні задачі в умовах іншомовної комунікації.

ЗМІСТ

Передмова	3
Розділ 1. Теоретичні засади навчання професійно орієнтованого іншомовного спілкування студентів немовних спеціальностей	5
<i>Бардашевська Ю.О.</i> Науково-теоретичні підходи до формування комунікативної компетентності майбутніх учителів у системі підготовки до педагогічної взаємодії.....	5
<i>Будас Ю.О.</i> Формування професійної іншомовної компетентності майбутніх фахівців.....	21
<i>Буцацька С.М.</i> Психолого-педагогічні особливості підготовки студентів до іншомовного професійного спілкування.....	32
<i>Дмітренко Н.Є., Будас Ю.О.</i> Вплив оцінювання іншомовної компетентності на мотивацію студентів.....	51
<i>Малінка О.О., Лобачук І.М.</i> Сформованість мотиваційної сфери студентів нефілологічних спеціальностей як необхідна передумова успішного оволодіння навичками іншомовного професійного спілкування.....	67
<i>Петрова А.І.</i> Навчання іншомовного професійного спілкування як філософська й педагогічна проблема.....	99
<i>Теклюк Г.П.</i> Психологічні засади формування іншомовної комунікативної компетентності у майбутніх учителів.....	117
Розділ 2. Створення мовного середовища під час навчання іноземної мови для професійного спілкування	134
<i>Дмітренко Н.Є., Доля І.В.</i> Застосування проблемно-орієнтованого навчання на заняттях з дисципліни «Англійська мова для професійного спілкування».....	134
<i>Зарічна О.В.</i> Застосування комунікативного потенціалу курсу англійської мови для розвитку навичок діалогічного спілкування та особистісного розвитку суб'єктів педагогічного процесу.....	152
<i>Колядич Ю.В.</i> Інтерактивна організація процесу навчання англійського писемного мовлення.....	159
<i>Мельник Л.В.</i> Інтерактивні технології в контексті особистісно орієнтованої освіти.....	163
<i>Яцишин О.М.</i> Моделювання професійно орієнтованих ситуацій іншомовного спілкування майбутніх педагогів.....	172
Розділ 3. Використання інформаційно-комунікаційних технологій для підвищення мотивації до професійно орієнтованого іншомовного спілкування	187
<i>Жовнич О.В.</i> Застосування інноваційних Інтернет-технологій в процесі підготовки майбутніх учителів до іншомовного спілкування.....	187
<i>Зарічанська Н.В.</i> Використання інформаційно-комунікаційних технологій для організації інноваційної системи філологічної освіти при вивченні іноземної мови.....	203

Кириленко В.В., Кириленко Н.М. Застосування інтерактивних технологій навчання для формування комунікативної культури сучасного педагога....	217
Оніщук І.І. Використання інформаційно-комунікаційних технологій при викладанні іноземних мов.....	235
Подзигун О.А., Доля І.В. Використання сучасних засобів Інтернет-технологій у навчанні іншомовного професійного спілкування студентів немовних спеціальностей.....	249
Післямова	279

