

# ПІДГОТОВКА ШКІЛЬНОГО ВЧИТЕЛЯ НОВОГО ПОКОЛІННЯ: ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ

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

ПІДГОТОВКА ШКІЛЬНОГО ВЧИТЕЛЯ НОВОГО ПОКОЛІННЯ:  
ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ

Колективна монографія

Вінниця 2020

УДК [378.6:37].016:811.111

П 32

**Автори:**

Змієвська О.О., Довгалюк Т.А., Глазунов М.С., Глазунова Т.В., Кузьміна С.А., Лісниченко А.П., Теклюк Г.П.

**Підготовка шкільного вчителя нового покоління: теоретичні та практичні аспекти: монографія** / за заг. редакцією Т.В.Глазунової. –Вінниця: ВДПУ, 2020. – 151 с.

Рекомендовано до друку методичною радою факультету іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (Протокол №...від .....2020р.)

**Рецензенти:**

О.А.Заболотна, доктор педагогічних наук, професор;

Т.І.Ямчинська, кандидат філологічних наук, доцент

У монографії висвітлено сучасні методи, прийоми, стратегії та засоби підготовки сучасного фахівця, вчителя англійської мови нового покоління. Значна увага приділяється гуманізації навчального процесу, яка досягається шляхом зміщення акцентів з вчителя на учня, з навчання на учіння. Представлені результати міжнародних проєктів за участю викладачів кафедри англійської філології та студентів факультету іноземних мов. Результати дослідження можуть бути застосовані у процесі запровадження студенто-центрованого навчання на заняттях з методики та практики усного та писемного мовлення, а також з метою організації міжнародних інтернет-проєктів.

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
ЧАСТИНА I. Теоретичні передумови підготовки вчителя англійської мови нового покоління.....	8
1.1. Гуманістичні взаємовідносини студентів і викладачів як один із шляхів підготовки майбутніх вчителів до творчої самореалізації в професійній діяльності.....	9
1.2. Рефлексивна складова підготовки майбутнього вчителя іноземних мов до професійної діяльності.....	18
1.3. Формування моральної свідомості студентів вищих педагогічних навчальних закладів.....	29
1.4. Шляхи запровадження інклюзивної освіти у ЗВО України.....	42
1.5. Дидактичні передумови використання веб-технологій у навчанні мовлення.....	49
ЧАСТИНА II. Участь у міжнародних проєктах: New Generation School Teacher, Web-Blended Learning, Movie Club.....	60
2.1 Застосування змішаного навчання у ВДПУ: спільний пілотний проєкт факультету іноземних мов та Південно-Східного університету штату Міссурі.....	61
2.2 Міжнародний проєкт «Кіноклуб»: розвиток у студентів умінь писемного мовлення та критичного мислення засобами мережі Фейсбук.....	73
2.3 Психологічні чинники у вивченні англійської мови.....	81
2.4 Елементи тестування на заняттях з англійської мови.....	84
2.5 Методи та підходи до вивчення іноземних мов.....	88
2.5.1 Використання лексичного підходу М.Льюїса до вивчення іноземних мов.....	88
2.5.2. Методи навчання іноземних мов: зниження афективного	

фільтру.....	91
ВИСНОВКИ.....	95
ДОДАТКИ .....	97
Додаток 1. Методичні рекомендації щодо формування англомовної компетенції у писемному мовленні майбутніх учителів засобами веб-технологій (англійська мова як перша іноземна, початковий ступінь).....	98
Додаток 2. Лекція з методики навчання іноземних мов у загальноосвітніх школах на тему: «Формування компетентності в аудіюванні».....	120
Додаток 3. План практичного заняття з курсу методики у рамках пілотного проекту Британської ради «Вчитель нового покоління» на тему: «Множинний інтелект».....	131
Додаток 4. План практичного заняття з курсу методики у рамках пілотного проекту Британської ради «Вчитель нового покоління» на тему: «Психологічні типи учнів».....	142

## ВСТУП

Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується різновекторними тенденціями – з одного боку, глобалізація та відкритість суспільства, доступність та необмеженість інформації вимагає розвитку критичного мислення та вміння здійснювати аналітико-синтетичну розумову діяльність, з іншого – гуманістичні тенденції та переорієнтація змісту навчання з інформаційного на смислопошукове роблять необхідним формування професійної свідомості майбутніх фахівців. Загальновизнано, що низький рівень професійної свідомості та рефлексії у майбутніх учителів зумовлює перетворення їх на функціонерів, діяльність яких залежатиме лише від зовнішніх чинників, впливів, обставин. Такі вчителі не здатні створити умови для розвитку дітей, не здатні на творчу самореалізацію в професійній діяльності. Лише педагог, який аналітично підходить до розв'язання педагогічних завдань, критично осмислює свою педагогічну діяльність, здатний ефективно застосувати загальні знання крізь призму своєї індивідуальності в конкретній ситуації відповідно до кожного окремого учня.

Це актуалізує важливість пошуку шляхів і методів розвитку особистісно-сміслової сфери студентів, допомоги їм в усвідомленні власних потенційних можливостей, навчання механізмам рефлексії й творчості, орієнтації на постійний саморозвиток та автономію в навчанні.

Водночас, попри всебічне теоретичне дослідження проблеми розвитку рефлексії, на практиці її значення применшується, а іноді навіть зводиться нанівець. Як наслідок, засвоєння іноземної мови перетворюється на вивчення та репродукцію фактів, а процес навчання із захопливого процесу спілкування перетворюється на прагматичне «накопичення балів».

Іншою причиною такого формального ставлення до вивчення англійської мови як предмету шкільної програми є надмірне акцентування уваги на засвоєнні граматичної та лексичної систем, нехтування мовою як засобом спілкування. Такий підхід, посилений академічними традиціями

викладання філологічних дисциплін в університетах, більше не задовольняє потреб сьогодення. У наш час багатомовність розглядається в Європі як важлива освітня мета та ключова ланка економічного розвитку. Безперечно, навчання іноземної мови як засобу спілкування має здійснюватися саме через спілкування, у всіх його різноманітних проявах – як в аудиторії, так і он-лайн, особливо беручи до уваги той факт, що переважна більшість сучасних студентів та учнів належить до так званого «цифрового покоління» (digital natives).

Водночас, доводиться визнати, що більшість учителів загальноосвітньої та викладачів вищої школи не володіють відповідними практичними навичками роботи з ІКТ. Саме тому необхідність оволодіння освітянами базовими навичками користування ІКТ з метою інкорпорування останніх у процес навчання ІМ є не даниною моді, а нагальною необхідністю для викладачів, котрі прагнуть оптимізувати процес навчання, зробити його привабливим і вмотивованим для студентів і підготувати фахівців нового покоління, здатних ефективно спілкуватися як в усній, так і писемній формах.

Таким чином, актуальність колективного дослідження зумовлена такими чинниками: необхідністю підготовки вчителя нового покоління, здатного до критичного мислення, рефлексії та автономності у навчанні; зміщенням акценту з площини викладання іноземної мови на площину її самостійного засвоєння; потребою систематичного застосування веб-технологій у навчальному процесі з ІМ і недостатнім рівнем сформованості у викладачів іноземної мови необхідної компетентності, зокрема оперування згаданими засобами навчання. Запропоноване колективне дослідження покликане певним чином заповнити прогалини в підготовці сучасного вчителя іноземних мов.



# ЧАСТИНА І

## Теоретичні передумови підготовки вчителя англійської мови нового покоління





### **1.1 Гуманістичні взаємовідносини студентів і викладачів як один із шляхів підготовки майбутніх вчителів до творчої самореалізації в професійній діяльності**

У “Національній доктрині розвитку освіти України у 21-ому столітті” визначені принципи розвитку освіти в Україні, де серед основних – розвиток творчих здібностей у дітей та молоді, формування навичок самоосвіти і самореалізації особистості. Втілення цього принципу потребує відповідної підготовки майбутніх фахівців. Здатність до творчої самореалізації є актуальною професійною якістю спеціалістів, потребу в яких відчуває сьогодні суспільство. Науковцями стверджується, що багатство індивідуальності людини та реалізація її особистісних сутнісних сил є критерієм не лише її власного саморозвитку, а й гармонійного суспільного розвитку. Саме тому в суспільстві з’явилась нова цінність – самореалізація особистості, – яка стала основою нової парадигми в педагогіці. Успіхів у професійній діяльності сьогодні може досягнути лише той вчитель, який здатний творчо втілити в неї свої знання та можливості, орієнтований на розвиток людських здібностей і є суб’єктом педагогічної діяльності.

У своєму пошуку, спрямованому на дослідження проблем підготовки майбутніх вчителів до творчої самореалізації в професійній діяльності, ми опирались на наукові доробки І. Зязюна, Г. Балла, І. Беха, В. Сластьоніна, С. Сисоєвої, Л. Ведерникової, Н. Лосєвої та інших. Значний інтерес для нас становили дисертаційні роботи Н. Комісаренко, А. Ковальнової, І. Краснощок, О. Баришевої, Л. Левченко, М. Костенко, К. Фоменко, Н. Сегеди, Г. Нестеренко. Дослідники вивчали питання формування особистісної самореалізації майбутніх педагогів у навчально-виховному середовищі педагогічного університету; досліджували підготовку до професійної самореалізації студентів різних напрямів спеціалізації;

акцентували увагу на акмеологічних засадах самореалізації майбутніх учителів.

Водночас, необхідно відмітити, що недостатньо розкритим залишається питання виявлення шляхів підготовки майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності.

Завдання нашого дослідження: по-перше, обґрунтувати необхідність створення гуманістичних взаємовідносин студентів і викладачів як один із шляхів, що сприяє підготовці майбутніх вчителів до творчої самореалізації в професійній діяльності; і, по-друге, розкрити методи та форми співтворчості суб'єктів навчального процесу у ЗВО.

Аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури дозволив нам зробити припущення, що створення гуманістичних взаємин студентів і викладачів є одним із провідних чинників зазначеного вище процесу. Здійснюючи філософське дослідження синергетичного виміру самореалізації особистості в умовах трансформації суспільства, Г. Нестеренко відмічає пряму їх залежність від характеристики суспільства та специфічних рис конкретного етапу його розвитку. Так, для закритого тоталітарного типу суспільства властиві стосунки на зразок “керівник – підлеглий”, а відкрите демократичне суспільство потребує встановлення стосунків співпраці.

У цьому контексті варто підкреслити наявність в системі вищої освіти певної суперечності: з одного боку, в сучасному українському суспільстві є цілком сприятливі умови для встановлення стосунків співпраці та спільного розвитку викладача та студента, а, з іншого боку, система вищої освіти ще не повністю позбулася авторитаризму радянських часів. Таким чином, існує загроза того, що, вихована і навчена за традиційною моделлю особистість не знайде собі місця в посттоталітарному суспільстві, не використає нових можливостей для вільної самореалізації. Гармонізації стосунків між об'єктами педагогічної діяльності та уможливленню

розгортання творчої самореалізації особистості на даний час, за Г. Нестеренко, заважають численні соціопатії, такі як: нездатність брати на себе відповідальність не тільки за долю держави, а й за себе; амбівалентність свідомості; втрата суспільних цінностей; депрофесіоналізація; централізоване спілкування за схемою: “згори донизу – накази, назад – звіти”; розмивання статусно-престижних критеріїв взаємодії людей; конфронтаційна стратегія самореалізації; соціальна нетерпимість до успіхів іншого. Проте демократичні зміни в системі освіти, наповнення її моделі новим змістом дають змогу автору вважати сучасний стан взаємин між педагогом і студентом перехідним. Метою цього переходу дослідниця бачить у встановленні стосунків співпраці та усвідомленні кожним із них себе й іншого рівноправними суб’єктами навчання і виховання.

Досягти цього, на наш погляд, неможливо без реалізації в системі вищої освіти принципів гуманізму. Гуманістичні концепції в психології розпочали свій розвиток в 30-ті роки в протигагу атомістичним і неофрейдистським концепціям і отримали свій розвиток в 50-60-ті роки минулого століття. Величезна заслуга представників цього напрямку (А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт, Дж. Келлі, Е. Фром) полягає в новому погляді на людину – як на творця власного життя. З точки зору гуманістичної психології, детермінантом особистісного розвитку та творчості виступає сама сутність людини.

Гуманістична парадигма соціальних відносин протистоїть авторитарній та маніпуляційній. Авторитарному стилю відносин характерне нехтування провідним суб’єктом діяльності суб’єктністю реципієнтів цієї діяльності. При маніпулятивному стилю відносин провідний суб’єкт активно враховує й використовує суб’єктність реципієнтів, але тільки як засіб досягнення власних прагматичних цілей. На відміну від таких схем антидемократичних стосунків з монологічною

стратегією, гуманістична парадигма соціальних відносин розглядає діяння, що здійснюються в її межах, як моменти взаємодії партнерів, причому в ідеалі кожний з них трактується всіма ними як повноправний суб'єкт. Таку стратегію взаємодії називають діалогічною. Г. Балл сформулював шість основних принципів ефективної діалогічної взаємодії: 1) повага до партнера, до його поглядів і рішень, до його свободи й гідності; 2) прийняття партнера таким, яким він є, і водночас орієнтація на його найвищі досягнення (реальні та потенційні), на перспективу, що відкривається перед ним; 3) повага до себе; 4) толерантність, тобто презумпція прийнятності (висунута партнером ідея приймається до обговорення, не відхиляється як неприпустима); 5) діалог повинен сприяти наближенню до мети; 6) слід повніше використовувати потенціал культури, надавати перевагу розширенню і збагаченню культурному полю, в якому живе й діє особистість [1].

Головна ідея гуманізації стосунків в педагогічному процесі полягає в онтологічному їх сприйманні, коли студент не просто знаходиться в центрі педагогічного процесу, а перетворюється в один із її центрів завдяки діалогу.

Згідно з Г. Ковальовим, в процесі діалогу дві особистості утворюють певний психологічний простір, створюють єдине емоційне “співбуття”, в якому вплив (у монологічному сенсі цього поняття) припиняє існувати, поступаючись місцем психологічній єдності суб'єктів, в якій розгортається творчий процес, взаєморозкриття, взаєморозвиток, створюються умови для самовпливу та саморозвитку [2, с. 46].

В чому сутність таких взаємин? Для з'ясування цього питання спершу звернемося до трактування В.Татенко поняття суб'єкта. На погляд дослідника, він є “індивід, який свідомо, творчо й відповідально, беручи себе самого за точку відліку й водночас керуючись моральними принципами людського співжиття: 1) визначає свою мету життя; 2)

знаходить чи створює засоби, потрібні для досягнення цієї мети, підпорядковує вибір засобів меті, 3) приймає рішення про перехід від задуму до його здійснення, співвідносячи свої “хочу” й “можу” з актуальною ситуацією; 4) виконує те, що вирішив, долаючи опір зовнішніх і внутрішніх перешкод; 5) оцінює результати виконаного, досягнутого; 6) інтегрує в індивідуальному досвіді результати й способи діяльності” [5, с.15-16]. Зазначена характеристика акцентує такі якості суб’єкта як активність, саморегуляцію і самоорганізацію, готовність і здатність до творчого перетворення, що в багатьох аспектах відповідає характеристиці особистості, яка самореалізується. На основі вище означеного суб’єктно-суб’єктні стосунки ми інтерпретуємо як рівноправну взаємодію активних, відкритих до творчого перетворення, саморозвитку та самореалізації особистостей на основі професійних знань та індивідуального досвіду

Гуманістичні принципи взаємовідносин викладача і студентів реалізуються у формах і методах їх взаємодії. Суб’єкт-суб’єктні стосунки учасників педагогічної взаємодії доцільно реалізовувати за допомогою інтерактивних методів. Інтерактивний процес – це процес цілеспрямованої взаємодії та взаємовпливу суб’єктів. Взаємодія розуміється як безпосередня міжособистісна комунікація, важливою ознакою якої визнається здатність людини до зворотнього зв’язку з іншими. В основі взаємодії знаходиться особистий досвід кожного з учасників.

Важливу роль у становленні суб’єктної якості студента відіграє метод цілепокладання. Процес цілепокладання трактується як “спільне визначення студентами та викладачем цілей та завдань навчання на певних його етапах, необхідне для проектування освітніх дій” [7, с. 275]. Лише за умови усвідомлення завдань заняття, прийняття їх як особистісних, тобто інтеріоризації цілей суб’єктами діяльності, виникає мотивація на досягнення, яка спрямовує активність студентів на кінцевий результат.

Я. Колкер і О. Устинова зауважують, що, як не парадоксально, навіть

коли викладач створює на занятті невимушену атмосферу спілкування і студент стає учасником дружньої бесіди, яка потім переростає в завдання заняття, коли студенту не погрожує викладацький гнів за випадкові помилки та викладач не є контролером, а помічником, і за таких умов студент залишається об'єктом педагогічного впливу. Його вчать – він вчиться, але навряд він буде готовий вчитися, професійно розвиватися сам. Рівноправність викладача і студента за таких обставин є досить ілюзорна: це рівноправність учасників рольової гри або дружньої бесіди, але не співпрацівників у навчальній діяльності. Лише завдяки усвідомленню цілей заняття, їхньої різниці з цілями попереднього заняття, способами їх досягнення студент може обрати свою мету, свій спосіб виконання завдання із запропонованих йому та оцінити свою роботу не на основі отриманої оцінки, а на основі того, чому він навчився [3, с. 29].

В сучасній дидактиці виділяються загальні умови виконання студентом процедури цілепокладання:

- наявність пізнавального спрямування студента;
- визначення предмета цілі;
- уміння студента виявити свій зв'язок із предметом мети;
- уявлення образу передбаченого результату своєї діяльності відносно предмета мети;
- вербальне формулювання мети;
- передбачення та прогнозування способу досягнення мети;
- наявність засобів для досягнення мети;
- співвіднесення одержаних результатів з метою;
- коригування поставленої мети [3, с. 273].

Значний вплив на ефективність усвідомлення й інтеріоризації цілей студентами мають різні способи їх введення в учбову діяльність. Н. Хмель виділяє три стратегії введення цілей: 1) репродуктивно-неконкретна (мета задається лише в результативній частині заняття або не задається взагалі);

2) репродуктивно-виконавча (цільову установку викладач створює на рівні своїх уявлень про її зміст, розкривається змістова сторона мети (що буде одержано в результаті учіння), або її операційний компонент (які дії необхідно засвоїти, щоб розв'язати поставлене завдання); 3) проблемно-розвивальна (навчальний процес моделюється таким чином, що мета відносно самостійно ставиться студентами. Функція викладача полягає лише в означенні проблеми) [6].

Продуктивними з точки зору інтеріоризації цілей є дві останні стратегії. За умови такого введення мети студенти беруть частину відповідальності за її реалізацію на себе, активізують свої знання та уміння. До того ж, активність учбової діяльності при такій стратегії закладена з самого початку.

Плануючи хід нашого дослідження під час формувального етапу, ми брали за основу зазначені вище умови та ефективні стратегії цілепокладання. Розмірковували таким чином: оскільки цілепокладання передбачає спільну діяльність студента та викладача, тому нам необхідно виокремити в ньому дії з боку вчителя та дії з боку студентів. Процедура організації цілепокладання з боку вчителя включала такі частини: оголошення теми заняття; діагностика навчальних цілей студентів стосовно названої теми, аналіз отриманих даних, фіксація найбільш змістовних цілей по відношенню до предмета мети, конструювання заняття залежно від пріоритетності визначених цілей, організація рефлексії результатів заняття та особистісних цілей, моделювання наступного заняття на основі здійсненої рефлексії.

Цілепокладання з боку студентів передбачало таке: визначення особистісних цілей по відношенню до предмета мети, ознайомлення з цілями товаришів, уточнення та перевизначення власних цілей, рефлексію отриманих результатів і особистісних цілей.

Опишемо основні цілепокладальні етапи заняття відповідно до теми



“Особистісно-орієнтовані системи навчання”, яка розглядалась за умов експериментального навчання. Діагностика цілей студентів виявила за допомогою усної співбесіди таку вибірку їхніх цілей: 1) дізнатися багато цікавої інформації; 2) забезпечити роботою на занятті успішне складання заліку; 3) зацікавити своїх товаришів інформацією з власної доповіді; 4) дізнатися про ефективні навчальні методи, які можна було б застосувати у власній педагогічній діяльності.

Відсутність надання переліку готових цілей для процесу цілепокладання студентів дало нам підстави вважати, що отримані цілі були особистісно значущими і забезпечували нас інформацією про реальні мотиви студентів. Так, ціль 2 свідчила про формальні орієнтації студентів у навчанні; 4 – про прагнення до професійного саморозвитку; 1 – про наявність когнітивних мотивів; 3 – про комунікативні нахили.

Після аналізу отриманих цілей викладач фіксував на дошці найбільш перспективну мету з точки зору професійного саморозвитку студентів і конкретизував мотиваційні спрямування студентів відповідно до теми заняття у таких цілях: *особистісна мета* – сформулювати образ ідеального творчого вчителя для наслідування, усвідомити своє професійне призначення; *когнітивна мета* – розкрити сутність поняття “особистісно-орієнтоване навчання”, здійснити характеристику вчителя та учнів, які працюють в особистісно-орієнтованому середовищі; *креативна мета* – виявити й записати переваги та недоліки нової школи Френе, системи Монтесорі, вальдорфської школи, школи Щетиніна (на основі доповідей студентів), виокремити особистісно-орієнтовані методи, які можна застосувати на уроці англійської мови; *організаційна мета* – формувати вміння ставити перед собою цілі, оволодіти технікою читання доповіді у формі полілогу.

Рефлексія визначених цілей та результатів заняття дала змогу студентам самостійно виокремити та усвідомити необхідність розв’язання найбільш

проблемного та актуального питання сьогодення в педагогіці. Це переконало викладача в правильності вибору тем наступних занять: “Цілепокладання та рефлексія у навчальному процесі”, “Інтерактивні методи на уроках англійської мови”.

Підводячи підсумок зазначеного, вважаємо за необхідне зазначити таке: 1) гуманістичні взаємовідносин студентів і викладачів є одним із шляхів, що сприяють підготовці майбутніх вчителів до творчої самореалізації в професійній діяльності; 2) ефективними методами, що реалізують гуманістичні принципи взаємодії викладача і студентів є інтерактивні та цілепокладальні методи.

### **Список використаних джерел**

1. Гуманістичні орієнтири в методології психологічної науки: Монографія / Г. О. Балл, В. О. Медінцев, О. О. Нікуленко, Г. О. Російчук; Г. О. Балл (ред.) – К. : Вид-во “Педагогічна думка”, 2007. – 98 с.

2. Ковалев Г. А. Три парадигми в психології – три стратегії педагогічного впливу / Г. А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 41 – 49.

3. Колкер Я. М. Как достигается сотрудничество преподавателя и обучаемого? / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 1. – С. 28 –33.

4. Нестеренко Г. Можливості самореалізації особистості в контексті синергетичної моделі вищої освіти / Г. Нестеренко // Вища освіта України. – 2004. – № 1. – С. 20 –26.

5. Татенко В. О. Суб’єктна парадигма у психології освіти / В. О. Татенко // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 2. – С. 11-23.

6. Хмель Н. Д. Психологічні умови інтеріоризації цілей в навчальній діяльності : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Н. Д. Хмель. –

Одеса, 1994. – 20 с.

7. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

## **1.2 Рефлексивна складова підготовки майбутнього вчителя іноземних мов до професійної діяльності**

Комплекс завдань професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови вимагає формування у них рефлексивних умінь як невід'ємної складової професійно-методичної компетенції. Це пояснюється тим, що специфіка педагогічної діяльності передбачає необхідність аналітичного підходу вчителя до розв'язання педагогічних завдань, критичного осмислення педагогічної діяльності; здатність ефективно застосувати загальні філологічні й педагогічні знання крізь призму своєї індивідуальності в конкретній навчальній ситуації відповідно до кожного окремого учня. Лише вчитель, який володіє цими рефлексивними механізмами, буде здатний творчо реалізувати себе в професійній діяльності.

Рефлексія розглядається науковцями як спрямованість пізнання на самого себе, процес "мислення про мислення", осягнення власних дій та їх законів [1]; розумовий процес, спрямований на структурування або переструктурування досвіду, проблеми, знання чи уявлень .

Фундаментальним у розумінні сутності механізмів рефлексії є твердження про необхідність рефлексивного виходу і зайняття зовнішньої позиції відносно свого життя, діяльності тощо та звернення до них як до певного змісту, який потрібно зрозуміти.

Аналіз теоретичних напрацювань свідчить, що провідною функцією рефлексії доцільно визначити сприяння розвитку та саморозвитку

особистості рефлексуючого, яка полягає у тому, що він виконує діяльність, пов'язану з постійною почерговою реалізацією рефлексивного виходу, рефлексивного контролю і корекції та занурення в нову діяльність, більш досконалу порівняно з першою. Виконання діяльності в режимі переходів між рефлексивними і діяльними позиціями суб'єкта В. Давидов, С. Неверкович і Н. Самоукіна називають прийомом "рефлексивної спіралі розвитку" [2, с.79]. Автори зауважують, що, переходячи в рефлексивну позицію, суб'єкт має можливість споглядати способи власної діяльності як відокремлений предмет. У результаті цього фахівець може віднаходити помилки, невідповідності у своїй роботі, здійснювати пошук нових способів здійснення діяльності й ставити нові професійні цілі.

Рефлексія як один із основних психологічних механізмів, що забезпечує функціонування внутрішнього плану предметної діяльності, включає в себе такі моменти діяльності, як зіставлення її умов і цілей, виявлення наявних у ситуації та досвіді суб'єкта засобів перетворення об'єкта праці, визначення їхньої достатності (або недостатності) для досягнення мети, вироблення поетапної стратегії і тактики, врахування та обробку зворотної інформації, що свідчить про міру адекватності цілям кожного етапу розв'язання професійного завдання.

Як бачимо, рефлексія тісно пов'язана з оцінкою та ціле творенням, проте дослідники наполягають на розрізненні цих понять. З оцінкою рефлексію пов'язує спосіб зіставлення цілей та отриманих результатів, з цілетворенням – усвідомлення способів досягнення цілей, їхнє перевизначення в процесі діяльності [8, с. 126].

Усвідомлюючи свою дію, суб'єкт діяльності оцінює поставлену мету з точки зору перспективи успіху, здійснює її корекцію з урахуванням різних норм, відчуває себе відповідальним за можливі результати, обмірковує їхні наслідки для себе та для інших.

У контексті професійної освіти педагогів рефлексія розглядається дослідниками: а) як професійно та особистісно значима якість учителя (М. Лук'янова, А. Ветохов, В. Єлісеєв, М. Єрмолаєва, Н. Побірченко); б) як єдність проектної та дослідницької діяльності педагога, які дають можливість прогнозувати, обдумувати та адекватно оцінювати можливі і реальні результати дій у відношенні різних аспектів власної діяльності (О. Соловова); в) як складова структури педагогічної діяльності, рефлексивного управління процесом навчання учнів (О. Трубіцина); г) як психолого-педагогічний механізм самоідентифікації особистості у навчанні (Л. Пермінова); д) як невід'ємний елемент змісту освіти (А. Коржуєв, В. Попков, О. Рязанова ); е) як універсальний механізм перебігу саморегуляції, саморозвитку та професійного становлення особистості вчителя (Я. Бугерко, С. Кашлев, В. Орлов, Н. Пеньковська, Н. Пов'якель, О. Рудницька, М. Савчин, Дж. Гор, Фр. Кортхаген, Н. Хаттон, А. Полард, Р. Таннер, М. Уоліс, К. Цайхнер).

Як бачимо, науковцями надається рефлексії чільне місце в процесі професійної діяльності вчителя. Проте, необхідно зауважити, що дослідники до сфери рефлексії особистості відносять, в основному, потенції людини, її особистісне Я, що є важливим, але, на наше переконання, недостатнім для творчої самореалізації вчителя в професійній діяльності. Ми згодні з Є. Ісаєвим, С. Косарецьким та В. Слободчиковим, які зауважують, що превалювання в учителя рефлексії "об'єктної причинності" не буде націлювати суб'єкт на аналіз власної діяльності. Лише у випадку домінування в учителя рефлексії, спрямованої на педагогічну діяльність, остання може стати предметом перетворення і розвитку, що забезпечить ефективне розв'язання проблемних ситуацій у педагогічному процесі та саморозвиток, самовдосконалення вчителя [4].

Специфікою педагогічної діяльності є те, що вона передбачає взаємодію вчителя та учня, за якої діяльність одного детермінує діяльність

іншого та навпаки. Одностороння рефлексія діяльності вчителя або учня призведе до необ'єктивних висновків про ефективність навчання та не слугуватиме розвитку учасників педагогічного процесу. Професійна рефлексія повинна відображати в єдиному часовому вимірі дії вчителя та учня з метою узгодження педагогічної взаємодії.

Водночас, як засвідчують дослідники, студентам властивий низький рівень професійної свідомості та самосвідомості. Більшість труднощів, яких вони зазнали під час педагогічної практики, пояснюються ними виключно зовнішніми умовами (складність теми уроку, дисципліна, невідповідність учнів). Г. Дегтяр розцінює таку форму рефлексії професійної діяльності як неусвідомлений психологічний захист, для якого характерно заперечення реальності; проектування власних недоліків на інших, перенесення внутрішнього конфлікту на зовнішній; посилена увага до вчинків інших, їх аналіз із відходом від оцінки себе [5, с. 7]. Майбутні учителі, для яких характерна така рефлексія, розглядають рівень розвитку учнів як умову успішності своєї діяльності. Натомість у центрі їхньої рефлексії повинна знаходитись професійна діяльність, спрямована на створення умов для розвитку учнів.

Такий стан речей є можливим за умов традиційного підходу до навчання, при якому рефлексивні навички майбутніх учителів формуються стихійно, неорганізовано, а предметом рефлексії стає переважно навчальний матеріал, його систематизація, узагальнення, а не навчальна чи професійна діяльність.

У зв'язку з цим, завдання нашого дослідження полягає у розгляді можливих шляхів формування в студентів рефлексивних умінь, необхідних для творчої самореалізації майбутніх учителів у професійній діяльності.

Визначаючи шляхи формування умінь студентів здійснювати педагогічну рефлексію, ми виходили із зауважень дослідників про те, що:

по-перше, навіть елементарні елементи рефлексії не можуть з'явитися самі собою, тому необхідно виділяти у навчальному процесі спеціальне місце для формування рефлексивних умінь та культури рефлексивного мислення; по-друге, професійний розвиток майбутніх фахівців можливий лише тоді, коли предметом рефлексії стає діяльність та суб'єкти цієї діяльності .

Необхідно відзначити, що формування в навчальному процесі ЗВО здатності майбутніх учителів до педагогічної рефлексії є надзвичайно складним завданням з огляду на те, що за традиційного підходу способи навчальної чи професійної діяльності не підлягали рефлексії, як результат – студенти не відчують потреби в усвідомленні свого розвитку чи "прирощення", не бачать причин своїх результатів, не можуть визначити, що саме відбувається в їхній діяльності.

Аналіз наукової літератури дозволив нам виокремити такі шляхи формування рефлексивних умінь майбутніх учителів іноземних мов:

- забезпечення в навчальному процесі смислотворчості майбутніх фахівців, центральним елементом якої виступає рефлексія;
- організація рефлексії студентами педагогічної діяльності (взаємодії);
- розв'язання професійних проблемних ситуацій в процесі навчання.

Зупинимось детальніше на кожному із зазначених вище шляхів формування рефлексивних умінь.

Смислотворчість майбутніх учителів розуміється нами як творення ними нового змісту, значення своєї професійної діяльності, осмислення своїх особистісних та професійних можливостей та побудова на цій основі власного "Я-творче". В результаті осмислення та переосмислення педагогічної діяльності у студентів формується інтерес до професійної діяльності, особистісна значущість творчої діяльності, особистісні домагання в професійній діяльності.



Як відомо, смисли не даються особистості в готовому вигляді, не передаються через традиційні канали обміну інформації, вони шукаються, усвідомлюються, а негативні смисли змінюються шляхом переосмислення ситуацій. Проте цього недостатньо, як зазначають дослідники, смисли необхідно ще творити [7].

З огляду на це, наше експериментальне дослідження ми будували на основі відмови від способів прямої трансляції інформації від викладача до студентів, які передбачають елементи повчання, нав'язування, і тому часто за таких умов необхідна для професійного росту інформація не знаходить місце у свідомості студентів, сприймається як відчужена, позбавлена особистісного значення. Основним способом впливу на особистість майбутніх учителів з метою розв'язання визначеного нами завдання стало опосередковане звернення до особистого досвіду студентів, їхньої свідомості через організацію смислотворчої діяльності.

Організація смислотворчості в навчальному процесі передбачає проходження таких етапів: а) смислоактуалізація, яка виявляється в актуалізації наявних в досвіді студентів знань; б) смислорозуміння, що включає осмислення майбутніми фахівцями інформації через призму свого досвіду та ціннісних орієнтацій; в) формулювання студентами своїх індивідуальних смислів через їхнє вербальне відтворення; г) обмін індивідуальними смислами; д) узагальнення, яке характеризується систематизацією інформації, значень, виокремленням суттєвих рис предметів та явищ через аналіз, синтез, порівняння представлених індивідуальних смислів; е) рефлексія суб'єктами свого індивідуального смислу та зміна його стану в процесі педагогічної взаємодії;

є) застосування нового смислу, що здійснюється через виконання учасниками педагогічної взаємодії творчих завдань, розгляд педагогічних ситуацій, використання в навчальному процесі різних педагогічних

технологій; ж) поява нового індивідуального смислу, збагаченого в результаті педагогічної взаємодії майбутніх фахівців [7, с. 80–81].

В межах нашого експериментального дослідження ми організували смислотворчість на основі перегляду, порівняння та аналізу відеоепізодів фільму "Dead Poets' Society" ("Спілка мертвих поетів"), що демонстрували авторитарний та гуманістичний стилі педагогічної діяльності. В результаті проведеної смислотворчості студенти усвідомили, що від учителя як суб'єкта діяльності залежить те, яким змістом він наповнить свою професійну діяльність; пізнання сутності особистісно-орієнтованого навчання як такого, що відкриває можливість для розвитку та творчої самореалізації всіх учасників педагогічної взаємодії;

Оскільки рефлексія є складним інтелектуальним процесом, формування стійких навичок до неї передбачає не лише ознайомлення студентів із алгоритмом рефлексії, а й цілеспрямоване керування викладачем цим процесом. Необхідно зауважити, що педагогічна рефлексія повинна проходити в атмосфері позитивного психологічного клімату довіри та співпраці.

Застосування аудіо-візуальних засобів, а саме відеоплівків уроків, дає можливість включати до сфер рефлексії не лише педагогічну взаємодію, яка має місце безпосередньо на занятті, а й ту, яка зафіксована на відеоплівці.

Алгоритм педагогічної рефлексії, згідно з дослідниками, є таким: 1) зупинка дорефлексивної діяльності;

2) фіксація стану розвитку; 3) виявлення причин цього стану; 4) оцінка продуктивності розвитку, як результату педагогічної взаємодії, що відбулася [7, с. 98].

Організація наступного етапу рефлексивної діяльності відповідно до принципу послідовності та особливостей розвитку самосвідомості

передбачає перехід від аналізу майбутніми вчителями педагогічної діяльності інших до саморефлексії (ауторефлексії) як в навчальній, так і в професійній діяльності. Рефлексія власної навчальної діяльності може виражатися у виявленні причинно-наслідкових зв'язків між зафіксованим станом розвитку студента та педагогічною взаємодією, що відбулася. Причини позитивного чи негативного стану розвитку студентів можуть бути пов'язаними з атмосферою на занятті; педагогічними технологіями, які використовував викладач; змістом питань, які обговорювались, наявністю (чи відсутністю) пізнавальної, професійної мотивації студентів тощо.

Організована викладачем рефлексивна діяльність сприяє осмисленню студентами власного емоційного стану, навчальної (професійної) діяльності, особистісних зусиль в навчальному процесі, причин продуктивності педагогічної взаємодії.

Наведемо приклад одного з творчих завдань, що розглядалось за умов експериментального навчання з метою ініціювання в студентів механізму рефлексії різних способів викладання, орієнтації на творчість у професійній діяльності. Описувалась конкретна методична ситуація із спеціальності "англійська мова": наприклад, учитель планує пояснити учням утворення спеціального питання в теперішньому простому часі (Present Indefinite Tense). Ураховуючи особливості пам'яті молодших школярів, він повинен зробити вибір способу діяльності: а) дати дітям установку на запам'ятовування правила; б) зафіксувати алгоритм утворення спеціального питання теперішнього простого часу в схемі чи таблиці; в) порівняти граматичні явища в рідній і іноземній мовах; г) використати пісенний матеріал; д) запропонувати учням казку про питальні слова та допоміжні дієслова, що застосовуються в утворенні спеціальних питань. Майбутнім вчителям надавалась свобода вибору способів пояснення нової граматичної теми, що спонукало їх до активізації методичних, психолого-

педагогічних та спеціальних знань, оцінки ефективності запропонованих способів, порівняння цих способів діяльності з прогнозованими результатами. Вибір студентами способів викладання обов'язково повинен був супроводжуватись їх обґрунтуванням та демонстрацією. Після виступу кожного із студентів групі надавалась можливість у результаті колективної рефлексії оцінити продемонстровані способи діяльності відповідно до таких критеріїв: 1) вікова доступність; 2) опора на освоєні учнями знання; 3) неординарність; 4) урахування інтересів учнів; 5) мовленнєві вміння.

Рефлексивне заняття з мікровикладанням такого типу дає можливість майбутньому вчителю випробувати та осмислити себе у професійній ролі в університетському навчальному процесі. На відміну від педагогічної практики, тут студент освоює цю роль у психологічно безпечній для себе, але, разом із цим, професійно реальній ситуації. Майбутній вчитель має можливість отримати зворотній зв'язок про свою діяльність від "учнів" "тут і зараз". Знання про себе, на основі аналізу іншими своєї професійної діяльності, розвиває у нього здатність до децентрації як механізму виходу в рефлексивну позицію. Виконання ролі учня теж дає йому важливий досвід. Сприйняття навчальної ситуації одночасно з точки зору учня та вчителя дозволяє отримати більш рельєфне уявлення про професійну діяльність: від розробки уроку до її результатів як прогнозованих, так і реально досягнених. Мікровикладання допомагає майбутньому фахівцеві розкрити свої творчі можливості, оцінити свою професійну готовність та скласти план професійного розвитку. Розв'язання творчих, навчально-професійних завдань сприяє усвідомленню студентами того, що педагогічна діяльність не є стандартизованою, заданою зверху діяльністю. Її смисл полягає у творчому виборі способів, методів та форм діяльності з метою творчого розвитку учнів, організації творчої співпраці з ними.

Оскільки дослідники відзначають, що нагальна необхідність в рефлексії виникає в суб'єкта у випадку виникнення ускладнення в діяльності та неможливості його розв'язання [8], актуальним для формування педагогічної рефлексії майбутніх учителів, на нашу думку, є розв'язання професійних проблемних ситуацій у процесі навчання.

Проблемна ситуація виникає тоді, коли є кілька, іноді протилежних, точок зору на оцінку як проблеми, так і способів її оцінки та розв'язання [8, с. 113], коли студент відчуває відсутність готового стандарту (алгоритму, правила, способу) розв'язання ситуації і намагається їх віднайти. Будь-які дії в межах проблемної ситуації передбачають аналіз ситуації, що, в свою чергу, виступає вихідною позицією для механізму рефлексії. Звідси можна зробити висновок про те, що в межах навчальної діяльності проблемна ситуація є одночасно необхідною умовою і матеріалом для формування рефлексивного ставлення майбутніх учителів до педагогічної діяльності.

В умовах нашого експериментального навчання обговорення можливих способів розв'язання навчально- професійних завдань та проблемних ситуацій забезпечувалось нами завдяки інтерактивним методам "Перехресні групи", "Інтерв'ю".

Підводячи підсумок, зазначимо таке: 1) педагогічна рефлексія базується на результатах рефлексії кожного учасника педагогічного процесу, вміння вчителя аналізувати педагогічну діяльність як єдність діяльностей педагога та учнів для досягнення спільних цілей навчання; 2) ефективними шляхами формування рефлексивних умінь і розвитку професійної свідомості майбутніх учителів є забезпечення в навчальному процесі смислотворчості майбутніх фахівців; організація у навчальному процесі рефлексії студентами педагогічної діяльності творчих вчителів, розв'язання проблемних ситуацій у професійній діяльності.

## Список використаних джерел

1. Рудницька О. П. Творча діяльність учителя і рефлексія / О.П. Рудницька // [Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики : збірник наукових праць] / ред. кол. : Н. В. Гузій та ін. – К, 1997. – С.14–17.
2. Давыдов В. В. О функциях рефлексии в игровом обучении руководителей / В. В. Давыдов, С. Д. Неверкович, Н. О. Самоукина // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 76–84.
3. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителей / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
4. Исаев Е. И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога / Е. И. Исаев, С. Г. Косарецкий, В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С. 57–65.
5. Дегтяр Г. О. Формування рефлексивної культури студентів педагогічних університетів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Г. О. Дегтяр. – Х., 2006. – 19 с.
6. Каракозов Р. Р. Организация смыслопоисковой активности человека как условие осмысления жизненного опыта / Р. Р. Каракозов // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. – М., 1997. – С. 257–273.
7. Кашлев С. С. Интерактивные методы обучения педагогике : учеб. пособие / С. С. Кашлев. – Мн. : Высш.шк., 2004. – 176 с.
8. Соловова Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход : монография / Е. Н. Соловова. – М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. – 336 с.

### **1.3 Формування моральної свідомості студентів вищих педагогічних навчальних закладів**

Питання морального виховання особистості завжди привертало увагу педагогів і психологів. У наш час, коли відбуваються докорінні зміни суспільного життя, переосмислюються соціокультурні цінності, вони набувають особливої актуальності. Зміна ідеологічних орієнтацій суспільства часто супроводжується наростанням у молодіжному середовищі соціальної апатії, нігілістичного ставлення до моральних цінностей. Все це вимагає пошуку нових педагогічних підходів до морального виховання молоді.

Вагомий внесок у дослідження проблем морального виховання особистості зробили такі вітчизняні педагоги та психологи, як І. Бех, М. Боришевський, О. Вишневецький, О. Киричук, Г. Костюк, М. Красовицький, Ю. Приходько, В. Сухомлинський, К. Чорна та ін. Питанням формування моральної свідомості особистості значну увагу приділяли А. Бойко, О. Богданова, В. Гурін, І. Зязюн, І. Кон, І. Мар'єнко, Т. Цвелих, Н. Щуркова та ін.

Аналіз основних досліджень і публікацій з даної проблеми свідчить, що увага сучасних дослідників зосереджується головним чином на проблемах морального виховання дошкільників (О. Кошелівська, Т. Фасолько), молодших школярів (С. Бакуліна, О. Безверхий, О. Матвієнко, В. Плахтій, В. Салко, Л. Степаненко, О. Штихалюк) та учнів підліткового віку (І. Білецька, В. Болотіна, І. Кравченко, А. Малихін, І. Романишин, О. Шкурін). Значно менше досліджень присвячено вивченню особливостей морального становлення особистості в юнацькому віці. Лише у декількох роботах, виконаних протягом останнього часу, розглядаються питання морального виховання студентської молоді: соціально-педагогічні умови



формування морально-етичної культури майбутніх керівників (В. Діуліна), педагогічні умови формування правової свідомості майбутніх учителів (Я. Кічук, І. Романова), соціально-педагогічні умови становлення самооцінки особистісних моральних якостей студентів медучилища (М. Нарійчук). Водночас, юнацький вік потребує особливої уваги педагогів, оскільки в ньому відбуваються суттєві трансформації соціальної ситуації розвитку та формуються важливі когнітивні передумови становлення моральної свідомості особистості: абстрактно-поняттєве, критичне мислення, рефлексія, прогностичні здібності, теоретичні інтереси, самоідентичність. Для багатьох юнаків характерна внутрішня суперечливість моральної свідомості, в якій ригоризм і категоричність оцінок парадоксальним чином поєднуються з демонстративним скепсисом і сумнівами в обґрунтованості загально визнаних етичних норм. Молоді люди, в яких не сформувалася стійка система цінностей, легко скочуються до морального релятивізму: якщо все відносно, значить все дозволено.

Необхідність підвищення рівня моральної зрілості сучасної молоді зумовлює актуальність дослідження педагогічних умов формування моральної свідомості студентів. Особливої гостроти ця проблема набуває у контексті підготовки майбутніх педагогів, для яких високий рівень моральної свідомості є показником професійної придатності та передумовою успішного виховання школярів на засадах гуманістично зорієнтованої суб'єкт-суб'єктної стратегії педагогічної взаємодії.

Результати аналізу наукових джерел засвідчили, що у працях філософів, психологів і педагогів висвітлено різні аспекти проблеми формування моральної свідомості особистості: філософський (О.Дробницький, О.Спіркін, А.Титаренко, Д.Шимановський та ін.), психологічний (І.Бех, Л.Божович, М.Боришевський, Л.Виготський, О.Леонт'єв, С.Рубінштейн та ін.), педагогічний (О.Бондаревська, Є.Козлов, І.Краснобаєв, О.Калініна, Т.Коннікова та ін.). Узагальнення положень

філософських і психологічних концепцій моралі дало підстави зробити висновок, що мораль як форма суспільної свідомості являє собою систему цінностей, принципів, норм і правил, які регулюють поведінку людини в різних сферах суспільного життя.

Встановлено, що у філософсько-етичній літературі розмежовуються три тісно взаємопов'язані аспекти моралі: моральна свідомість, моральні ставлення і моральна поведінка. Моральна свідомість становить раціональну основу морального життя людини, що дозволяє їй здійснювати ті або інші вчинки свідомо, з розумінням їх необхідності та доцільності. Індивідуальна моральна свідомість є вищою формою психічного відображення соціальних стосунків, в якій виявляється ставлення особистості до моральних норм суспільства, а також осмислюється особистий досвід і формується готовність до моральної поведінки [6, с.122].

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про існування двох основних підходів до трактування змісту поняття „моральна свідомість”. Перший – широкий – полягає в розумінні моральної свідомості як єдності моральних знань, почуттів і способів поведінки (А. Малихін, В. Плахтій та ін.) [6], [8] . У другому – вузькому підході – моральна свідомість розглядається як система моральних уявлень, понять і способів морального мислення, які виступають раціональною основою моральної поведінки особистості (А. Зосимовський, Л. Кольберг, І. Мар'єнко, І. Харламов, В. Чепіков та ін.) [9], [12], [7]. Такий підхід, на нашу думку, точніше відображає сутність моральної свідомості особистості і дозволяє виділити в її структурі три взаємопов'язані компоненти: моральні уявлення і поняття; мислительні операції розпізнавання, аналізу та розв'язання моральних проблем; моральні цінності, які відображають особистісне ставлення до моральних норм і виступають критеріями оцінювання поведінки.

На підставі здійсненого аналізу уточнено сутність поняття «моральна свідомість». У дослідженні воно визначається як складна, інтегративна особистісна якість, що синтезує моральні поняття, цінності та способи морального мислення, які визначають загальний підхід до розв'язання особистістю моральних проблем, а також її здатність до моральної саморегуляції й вибору адекватних способів поведінки в ситуаціях соціальної взаємодії.

У дослідженні з'ясовано, що в основі більшості психолого-педагогічних підходів до формування моральної свідомості особистості лежить ідея інтеріоризації суспільних моральних понять і цінностей, які стають елементами внутрішньої мотиваційно-ціннісної системи особистості. При цьому інколи недостатньо враховується суб'єктна активність особистості в процесі становлення структур її індивідуальної моральної свідомості. Особистість нерідко розглядається як пасивний реципієнт соціальних впливів, який лише сприймає і засвоює нормативний комплекс зовнішніх моральних вимог [6, с.146]. Більш глибоко проблема формування моральної свідомості як раціональної основи поведінки особистості розглядається в когнітивно-еволюційній концепції (Ж.Піаже, Л.Кольберг, Г.Гілліган, Дж.Гіббс), філософською основою якої є розуміння моралі як справедливості, що ґрунтується на взаємній повазі до гідності кожної людини [13], [12], [14]. Ключовою для цього підходу є теза про неможливість розвитку моральної свідомості шляхом одного лише засвоєння особистістю моральних норм і формування відповідних навичок поведінки. Особистість має не просто оволодіти певними моральними знаннями, а навчитися самостійно осмислювати моральні поняття, розпізнавати й аналізувати моральні проблеми, приймати адекватні рішення в ситуаціях морального вибору.

Наше звернення до когнітивно-еволюційної концепції морального розвитку особистості пояснюється тим, що вона характеризується низкою

особливостей, які уможливають її ефективне застосування у формуванні моральної свідомості майбутніх учителів:

- ґрунтується на діалогічній, суб'єкт-суб'єктній стратегії виховної взаємодії, що забезпечує свободу морального самовизначення студентів;
- відповідає віковим особливостям розвитку студентської молоді, якій властивий інтерес до теоретичного аналізу етичних проблем, прагнення пізнати глибинну сутність моральних понять і норм;
- сприяє розвитку професійно важливих якостей майбутніх учителів: рефлексії, емпатії, здатності до осмислення моральних ситуацій з позицій іншої людини, прогностичних здібностей, критичного мислення;
- забезпечує не лише інтеріоризацію моральних норм і засвоєння умінь соціальної взаємодії, а й розвиток соціоморального мислення, формування умінь розпізнавати, аналізувати та розв'язувати морально-етичні проблеми.

Спираючись на концептуальні положення когнітивно-еволюційного підходу, ми розглядаємо розвиток моральної свідомості студентів вищих педагогічних навчальних закладів як стадіальний процес, що характеризується такими особливостями:

- кожна наступна стадія розвитку моральної свідомості є якісно новим способом мислення, зорієнтованим на справедливе розв'язання моральних проблем;
- стадії утворюють інваріантну послідовність, тобто розвиваються в незмінному послідовному порядку, який не допускає перестрибування: щоб досягти певної стадії морального розвитку, необхідно пройти через попередні;
- кожна стадія являє собою ієрархічне утворення, оскільки інтегрує способи мислення, характерні для попередніх стадій, і включає їх у більш диференційовану пізнавальну структуру;

- студенти переходять від однієї стадії розвитку моральної свідомості до іншої, стикаючись з поглядами, які суперечать їхній позиції й спонукають шукати більш досконалий спосіб вирішення моральних проблем.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу виділити два основні підходи до визначення морального розвитку особистості: функціонально-аналітичний і синтетичний. Найпоширенішим є функціонально-аналітичний підхід, який полягає у виділенні переліків однорідних, не зведених у цілісну структуру моральних якостей, таких, наприклад, як працьовитість, чесність, гуманність, колективізм, скромність, дисциплінованість і ін. (М.Боришевський, Н. Єфременко, Л. Іванова, М.Монахов, І.Харламов і ін.) [3], [10]. Синтетичний підхід передбачає виділення інтегрального, максимально широкого критерію, який дозволяє виявляти і стисло фіксувати рівень моральної зрілості особистості (Л. Божович, В. Мерлін, М. Неймарк та ін.) [1], [2].

Обидва підходи мають певні переваги і обмеження. Зокрема, використовувані в синтетичному підході критерії моральної вихованості є надто загальними, малодиференційованими, що утруднює систематичний контроль за розвитком моральної свідомості особистості і вибір адекватних способів виховного впливу. Аналітичний підхід не дає змоги за окремими показниками побачити цілісний зміст моральної свідомості особистості. Крім того, обидва підходи зосереджують основну увагу на засвоєних особистістю нормативних моральних уявленнях і недостатньо враховують рівень розвитку соціоморального мислення, здатність самостійно аналізувати й розв'язувати морально-етичні проблеми.

У контексті визначення рівнів сформованості моральної свідомості особистості продуктивним є когнітивно-еволюційний підхід, який передбачає врахування не тільки обсягу засвоєних моральних понять і ставлення до них, але й якісних характеристик соціоморального мислення.

Орієнтуючись на нього, ми виділяємо три критерії сформованості моральної свідомості студентів: *морально-інформаційний, морально-аналітичний і морально-ціннісний*. Перший критерій характеризує обсяг та глибину засвоєння особистістю моральних уявлень і понять. Другий критерій відображає характеристики соціоморального мислення особистості: стратегії та прийоми розв'язання моральних проблем; здатність до децентрації; соціальну перспективу поведінки, тобто соціальний контекст, на який особистість орієнтується у ситуаціях морального вибору. Третій критерій характеризує провідні моральні цінності, на які особистість орієнтується в соціальній взаємодії.

Означені критерії дали змогу виділити чотири якісно своєрідні рівні розвитку моральної свідомості студентів: *прагматичний, міжособистісно-орієнтований, суспільно-орієнтований, автономно-ціннісний*.

*Прагматичний рівень* характеризується спрямованістю особистості на задоволення власних потреб. Моральні норми дотримуються нею тоді, коли це сприяє реалізації її безпосередніх інтересів, а також потреб значущих для неї людей. Цей рівень моральної свідомості характеризується індивідуалістичною перспективою: слід поводитися так, щоб задовольнити свої потреби. Існує усвідомлення, що кожна людина має власні інтереси, які можуть конфліктувати з інтересами інших. Внаслідок цього визнається право кожного на задоволення власних інтересів. Це призводить до акцентування на інструментальному обміні як механізмові, через який індивіди координують свої вчинки заради взаємної вигоди.

Для *міжособистісно-орієнтованого рівня* характерними є спрямованість особистості на референтне оточення, а також прагнення до позитивної самооцінки та схвалення оточуючими. Типовою для цього рівня є конформна поведінка відповідно до стереотипів, яких притримується більшість людей. На цьому рівні індивідуалістична позиція, характерна для попереднього рівня, трансформується у позицію особистості, яка

забезпечує довірливі стосунки з близькими людьми. Моральні норми при цьому сприймаються узагальнено, незалежно від окремої особи чи ситуації. Верховенство загальноприйнятих норм спрямовує особистість на виконання суспільних ролей заради соціального схвалення. Водночас її мислення ґрунтується на усталених стереотипах, у зв'язку з чим недостатньо усвідомлюється відносність і складність моральних норм. Як наслідок моральна поведінка спрямовується здебільшого іншими людьми і підпорядковується вимогам середовища.

Студенти з *суспільно-орієнтованим рівнем* моральної свідомості вважають, що виконувати свої обов'язки і дотримуватись встановлених правил потрібно заради збереження порядку в суспільстві. Вони орієнтуються на закони і правові акти як на найбільш стабільну і зрозумілу основу для вирішення моральних проблем. Особистості з цим рівнем властива перспектива узагальненого члена суспільства, що ґрунтується на розумінні соціальної системи як усталеного, послідовного набору правил і принципів, обов'язкових для всіх членів суспільства. Реалізація власних інтересів вважається законною лише тоді, коли узгоджується з підтримкою соціальної системи в цілому.

Студенти з *автономно-ціннісним рівнем* моральної свідомості вважають, що правила і закони повинні дотримуватися, оскільки вони є основою суспільної злагоди. Водночас вони усвідомлюють, що закони мають відносний характер і повинні гарантувати благополуччя більшості. Такі цінності, як свобода, почуття власної гідності, на їхню думку, повинні захищатися незалежно від позиції більшості. На цьому рівні моральність вчинків визначається не стільки конформним, стереотипним дотриманням законів і соціальних умовностей, скільки орієнтацією на внутрішні, свідомо прийняті етичні принципи, які ґрунтуються на універсальних моральних цінностях: рівність людей, справедливість і повага до людської гідності.



Результати констатуючого етапу дослідження засвідчили, що недостатня орієнтація навчально-виховного процесу у вищих педагогічних навчальних закладах на формування когнітивних передумов моральної поведінки призводить до відставання багатьох студентів у розвитку моральної свідомості. У зв'язку з цим існує необхідність в науковому обґрунтуванні педагогічних умов цілеспрямованого формування моральної свідомості майбутніх учителів на етапі їх професійної підготовки.

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури і практики підготовки майбутніх учителів дозволили визначити комплекс педагогічних умов, які сприяють формуванню моральної свідомості студентської молоді: педагогічна підтримка студентів у моральному самовизначенні; формування в групі виховного середовища, що стимулює засвоєння моральних понять і цінностей; залучення студентів до колективного аналізу та розв'язання морально-етичних дилем; систематична демонстрація студентам у процесі групових форм навчально-виховної взаємодії моральних суджень, які перевищують їх рівень морального розвитку.

З'ясовано, що важливу роль у формуванні моральної свідомості майбутніх учителів відіграє педагогічна підтримка їх морального самовизначення. Основними принципами реалізації такої підтримки є: згода студентів на допомогу, опора на наявні сили і потенційні можливості особистості, орієнтація на здатність студентів самостійно здійснювати моральний вибір, співробітництво, конфіденційність, доброзичливість і безцінність, безпека, захист людської гідності.

Іншою важливою умовою розвитку моральної свідомості студентів є створення сукупності обставин, які впливають на особистісне становлення студентів і сприяють інтеріоризації моральних норм і принципів поведінки. Суттєвим фактором формування сприятливого виховного середовища є стиль педагогічного спілкування викладачів із студентами. Аналіз

психолого-педагогічних досліджень і виховної практики свідчить, що найбільш доцільним з погляду формування моральної свідомості студентів є стиль педагогічного спілкування, який відповідає суб'єкт-суб'єктній, діалогічній стратегії міжособистісної взаємодії. З'ясовано, що побудова педагогічного процесу на принципах діалогу як психологічно рівноправного співробітництва є необхідною умовою реалізації особистісного підходу у формуванні моральної свідомості студентів.

Метод аналізу проблемних моральних ситуацій, який передбачає педагогічне моделювання емоційно значущих для студентів завдань, стимулює їх до активного пошуку рішень у процесі зацікавленого спілкування. Продуктивним методом виховної роботи тут є дискусія, під час якої можуть виявлятися розбіжності в поглядах студентів на ті чи інші моральні проблеми, виникає можливість перетворити їх на предмет детального аналізу та рефлексії. Сприятливі умови для цього створюються в рамках особливої форми морального виховання – спільноти дослідників, специфіка якої полягає у спрямованості учасників на дослідження проблемної ситуації та досягнення спільного результату. Спільнота дослідників ґрунтується на системному розумінні групового процесу, взаємній зумовленості його компонентів, а також базисній тенденції до самоактуалізації.

Виховний потенціал дискусійного обговорення моральних дилем в умовах перетворення групи у спільноту дослідників забезпечується тим, що студенти отримують можливість висловлювати різні ідеї, уточнювати власне розуміння моральних понять, оцінювати наслідки різних способів розв'язання ситуацій і, загалом, спільно мислити, відчуваючи задоволення від інтелектуального пошуку та спілкування. Завдяки цьому вони вчаться критично мислити, вирішувати складні моральні проблеми на основі аналізу відповідної інформації, зважувати альтернативні думки, приймати обдумані рішення, брати участь у дискусіях. Необхідною умовою успішної

організації дискусійного обговорення є залучення таких прийомів інтерактивної взаємодії, як "велике коло", "акваріум", "мозковий штурм", "дебати" тощо.

Отже, на основі результатів аналізу філософської та психолого-педагогічної літератури з'ясовано, що моральна свідомість являє собою систему взаємопов'язаних моральних понять, цінностей і способів мислення, які визначають загальний спосіб розв'язання особистістю моральних проблем, а також здатність до моральної саморегуляції й вибору адекватних способів поведінки в ситуаціях соціальної взаємодії. У моральній свідомості особистості відображається розуміння моральних норм, принципів і цінностей, а також осмислюється особистий досвід дотримання суспільних норм, формується готовність до моральної поведінки.

Спираючись на когнітивно-еволюційний підхід, виділено критерії розвитку моральної свідомості студентів вищих педагогічних навчальних закладів: морально-інформаційний, морально-аналітичний і морально-ціннісний. Морально-інформаційний критерій характеризує обсяг та глибину засвоєння особистістю моральних уявлень і понять, морально-аналітичний – параметри соціоморального мислення (стратегії та прийоми розв'язання моральних проблем, здатність до децентрації, соціальна перспектива поведінки, тобто соціальний контекст, на який особистість орієнтується у ситуаціях морального вибору), морально-ціннісний – провідні ціннісні орієнтації, якими особистість керується у стосунках з оточуючими людьми.

Означені критерії дали змогу виділити чотири якісно своєрідні рівні розвитку моральної свідомості студентів: прагматичний, міжособистісно-орієнтований, суспільно-орієнтований, автономно-ціннісний..

З'ясовано, що формування моральної свідомості студентів характеризується низкою особливостей, зумовлених віковими та

соціокультурними умовами їх розвитку: активізація розвитку самосвідомості; перебудова змісту та співвідношення основних мотиваційно-ціннісних орієнтацій; розширення кругозору і поява теоретичних інтересів; посилення критичності у сприйнятті моральних норм; зростання довільного рівня моральної саморегуляції.

Визначено, що ефективний розвиток моральної свідомості студентів вищих педагогічних навчальних закладів забезпечується за таких педагогічних умов: педагогічна підтримка студентів у моральному самовизначенні; формування в студентській групі виховного середовища, що активізує засвоєння моральних понять і цінностей; залучення студентів до колективного обговорення морально-етичних дилем на матеріалі художніх творів і реальних життєвих ситуацій; використання групових форм навчально-виховної взаємодії, що забезпечують систематичну демонстрацію студентам моральних суджень, які перевищують їх актуальний рівень морального розвитку.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування моральної свідомості студентської молоді. Перспективи подальших досліджень полягають у з'ясуванні гендерних особливостей становлення моральної свідомості молоді, удосконаленні методичного інструментарію педагогічної діагностики моральної свідомості.

### **Список використаних джерел**

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович.– М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
2. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович. // Вопросы психологии. – 1979. – №4. – С. 23-31.
3. Боришевський М.Й. Моральні переконання та їх формування у дітей / М.Й. Боришевський. – К.: Знання, 1979. – 48 с.

4. Выготский Л.С. История развития высших психических функций / Л.С. Выготский . // Собр. соч.: В 6-ти т. Т. 3. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
5. Краткий словарь по социологии / Под общ. ред. Д.М. Гвишиани, Н.И.Лапина. – М.: Политиздат, 1988. – 479 с.
6. Малихін А.О. Виховання моральної свідомості учнів 5 – 7 класів на уроках трудового навчання: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова / А.О. Малихін. – К., 2000. – 20 с.
7. Марьенко И.С. Основы процесса нравственного воспитания школьников / И.С. Марьенко. – М.: Просвещение, 1980. – 183 с.
8. Плахтій В.І. Формування основ моральної свідомості молодших школярів засобами дитячої літератури: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07; Інститут проблем виховання АПН України / В.І. Плахтій. – К., 2002. – 21 с.
9. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии / С.Л.Рубинштейн. – М.: Изд-во АН СССР, 1959. – 354 с.
- 10.Харламов И.Ф. Нравственное воспитание школьников / И.Ф. Харламов. – М.: Просвещение, 1983. – 158 с.
- 11.Чепиков В.Т. Воспитание нравственных качеств младших школьников / В.Т. Чепиков. – Гродно: ГрГУ, 2001. – 189 с.
- 12.Blatt M., Kohlberg L. The Effects of Classroom Moral Discussion upon Children's Moral Judgment / M. Blatt, L.Kohlberg //J. Moral Education. – 1975. – V. 4. – P. 130-144.
- 13.Gibbs J.C. Moral Maturity: Measuring the Development of Sociomoral Reflection / J.C. Gibbs, K.S. Basinger, D. Fuller. – NJ: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers. – 1992. – 178 p.
- 14.Gilligan C. In a different voice: Psychological theory and women's development / C. Gilligan. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982. – 312 p.

## 1.4 Шляхи запровадження інклюзивної освіти у ЗВО України

Однією із потреб сьогодення є забезпечення рівного доступу до якісної освіти усіх без винятку людей, незважаючи на національні, соціальні, чи психофізичні відмінності. Важливість розв'язання даного питання зумовлене визначенням головної цінності сучасної освітньої моделі – розвитку кожної особистості суспільства.

Право кожної молодої людини з особливими потребами на отримання освіти закріплено низкою державних законодавчих документів, основними з яких є: Конституція України (1996 р.); Закон України „Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні” (1991 р.); накази МОН України „Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю” (2005 р.), „Про організацію інтегрованого навчання інвалідів у вищих навчальних закладах III – IV рівнів акредитації незалежно від форми власності і підпорядкування” (2009 р.), „Концепція розвитку інклюзивної освіти” (2010 р.) та ін.

На даний час, мусимо визнати, існує протиріччя між детермінованою державним законодавством необхідністю поширення інклюзивної освіти та недостатнім рівнем забезпечення системою вищої освіти з її традиційною спрямованістю надання диференційованих освітніх послуг студентам з нормальним рівнем здоров'я та студентам з особливими потребами.

Різні аспекти супроводу навчання студентів з особливими потребами у вищому навчальному закладі досліджувались такими науковцями: Г. Бойко, А. Кісляк, К. Кольченко, С. Місяк, П. Таланчук, В. Шиян та ін.

Інклюзивна вища освіта в Україні визначається як система освітніх послуг з поєднанням елементів спеціальної та інклюзивної освіти. В основі інклюзивної вищої освіти лежать принципи: діалогізму в рамках педагогіки партнерства, суб'єкт-суб'єктних відносин зі здоровим оточенням та

принципи співіснування, обопільного суверенітету, свободи співрозвитку, єдності та прийняття рішень тощо [1].

На думку І. Іванюк, організація інклюзивного навчання студентів з особливими потребами у ЗВО повинна ураховувати загальні і специфічні принципи гуманістичної педагогіки та психології, найважливішими з яких є: суспільна спрямованість; розвиток особистості інваліда в діяльності і спілкуванні; стимулювання внутрішньої активності особистості; гуманізм у поєднанні з високою вимогливістю; врахування вікових та індивідуальних особливостей; виховання в колективі; єдність і погодженість вимог, зусиль і дій ЗВО, родини, громадськості; законність забезпечення прав людини; відповідальність за дотримання правил і норм у взаєминах зі студентом інвалідом; доступність; опора на потенційні можливості людини та максимізація соціальних ресурсів; поєднання допомоги із самопомогою; добровільність у прийнятті допомоги; відповідальність суб'єктів соціальної роботи за збереження етнічних і правових норм [5].

Проте, як свідчить практика, на шляху до реалізації цих принципів постають значні труднощі. Так, М. Чайковський у своєму дослідженні з'ясував, що сучасний стан впровадження інклюзії у вітчизняних вищих навчальних закладах характеризується недостатньою навчально-методичною підготовкою викладачів до роботи зі студентами з особливими потребами; відсутністю дієвого контролю за виконанням принципів інклюзії у закладі освіти; обмеженим вибором індивідуального освітнього маршруту, що здійснюється особою з інвалідністю відповідно до індивідуальних можливостей; недостатньою розробкою теорії та технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами з інвалідністю [7].

Все це вимагає пошуку ефективних шляхів подолання цих труднощів.

У зв'язку з цим завданнями нашої статті є: обґрунтування інклюзивної форми навчання у вищому навчальному закладі як найбільш оптимальної; розкриття ефективних шляхів реалізації інклюзивної освіти у ЗВО.

Інклюзивна форма навчання студентів з особливими потребами є найбільш оптимальною, на відміну від інтегрованої форми чи навчання студентів з особливими потребами у спеціальних академічних групах.

Так, здобуття вищої освіти у *спеціальних групах* дає змогу організувати навчальний процес з урахуванням особливих потреб студентів. Проте зазначена форма навчання не сприяє в повній мірі соціалізації студентів.

*В інтегрованій групі* студенти з особливими потребами мають змогу для повної соціалізації в єдиному потоці студентів, але за даних умов вони є позбавленими спеціальних умов для навчання. Вимоги до студентів з особливими потребами за інтегрованої форми навчання висуваються такі ж, як і до інших студентів.

*Інклюзивна модель навчання* передбачає навчання студентів з особливими потребами в єдиному потоці студентів із спеціальним супроводом, забезпеченням спеціальних освітніх умов та наданням спектру відповідних послуг з боку спеціально створеного підрозділу у структурі вищого навчального закладу [1].

Інклюзивна вища освіта є одним із етапів інтеграції студентів з особливими потребами в суспільство та допомагає їм отримати бажану професію й самореалізуватися в професійній діяльності.

Перш ніж прийняти на навчання людей з особливими потребами, згідно з С. Драч, університет має здійснити низку організаційних заходів, зокрема [3]:

- створення спеціалізованої матеріально-технічної бази;
- створення безбар'єрного освітнього середовища, в якому приміщення, інформаційно-навчальний матеріал є доступними для всіх



студентів; надання можливості вибору фаху та форми навчання (денної, заочної, дистанційної, комбінованої);

- підготовку адаптованого навчально-методичного забезпечення для студентів з різних нозологій (аудіо-, відео-, тактильних та електронних матеріалів тощо);

- орієнтацію викладачів на толерантне ставлення і розуміння проблем людей з особливими потребами;

- урахування індивідуальних особливостей і потреб студентів;

- організацію психологічної підтримки учасників навчального процесу;

- надання соціальної та медико-реабілітаційної допомоги;

- створення умов для соціалізації, самовизначення і самореалізації;

- організацію позааудиторної діяльності для забезпечення професійної адаптації студентів, підготовки їх до працевлаштування і планування їх кар'єри.

Успішне інклюзивне середовище у ЗВО дослідник Є. Базика розглядає через трьохмірну складову [1]: пристосованість учбової бази; інклюзивну компетентність викладачів та інклюзивну компетентність студентів.

Перша її складова включає принципи універсального дизайну, розроблені групою американських дослідників, і передбачає таке :

- 1) рівність і доступність середовища для кожного;

- 2) гнучкість у використанні середовища;

- 3) простоту і зручність у використанні для будь-якої особи;

- 4) сприйняття інформації, незважаючи на сенсорні можливості користувачів;

- 5) терпимість до помилок користувачів;

- 6) максимально комфортне та ефективне використання без втоми;

7) наявність необхідного розміру та простору при підході, під'їзді і різних маніпуляціях незалежно від стану користувача [1].

Інклюзивна компетентність викладача як друга складова інклюзії ЗВО визначається Є. Базикою як досягнутий рівень сформованості соціально-психологічної складової (сукупність психологічних якостей, здібностей, соціальних знань і вмінь, сприяючих активної взаємодії з соціумом, налагодженню контактів з різними групами і індивідами, активну соціальну роль) і спеціальної що включає мотивацію до роботи в інклюзивному освітньому закладі і володіння спеціальними навичками професійної діяльності [1].

Відповідно, третя складова інклюзії ЗВО – інклюзивна компетентність студента, розглядається автором як інтегральна особистісна соціально-психологічна характеристика, яка включає сформованість емпатії, готовність до продуктивної співпраці з колегами з особливими потребами і володіння навичками надання психосоціальної підтримки в умовах інклюзії [1].

Практична реалізація інклюзивного навчання, особливо в звичайних, не інтегрованих вищих навчальних закладах освіти, вимагає також докорінної перебудови навчального-виховного процесу та свідомості всіх його учасників, а саме:

- проведення спеціальних курсів, семінарів з тематики інклюзивного навчання;
- проведення відкритих занять у форматі майстер-класів, які надають можливість поділитися досвідом та визначити подальші завдання власної і колективної діяльності для здійснення результативного інклюзивного навчання;
- проведення систематичної індивідуальної роботи з окремими студентами;

- заохочення до допомоги «здоровими» студентами своїм колегам-студентам з особливими потребами під час підготовки до різних форм занять, складання заліків та іспитів;
- надання студентам з сенсорними порушеннями додаткового часу на контрольних заняттях, заліках, іспитах;
- активне використання на заняттях форм інклюзивної колективної взаємодії (робота в групах, які складаються із студентів із змішаним рівнем знань та освітніх потреб);
- створення педагогічних умов та ситуацій для розвитку в студентів якостей емпатії, толерантності та досвіду навчання у режимі взаємодопомоги та співпраці.

Відповідно до О. Єрьоменко, традиційна класична система навчання вищого навчального закладу потребує переходу до *індивідуалізованого і персоналізованого підходів та запровадження загальної стандартної програми, доступної для всіх студентів. Психолого-педагогічний супровід студентів з особливими потребами, згідно з дослідницею, має такі особливі характеристики: об'єднання мети психологічної та педагогічної допомоги; фокусування на особистості студента з особливими потребами (реалізації потенційних можливостей, розкритті індивідуальних особливостей особистості); підтримка оптимально значущих якостей особистості; корекція вад розвитку; поліпшення соціальної адаптації й інтеграції осіб з обмеженими психофізичними можливостями, тощо [ 4].*

*Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.* Таким чином, запровадження інклюзивного навчання у ЗВО України є на сьогодні багатоаспектною проблемою, що вимагає комплексного підходу до її вирішення, а саме: інтегрованого та одночасного розвитку спеціалізованої матеріально-технічної бази та навчально-методичної складової; інклюзивної компетентності викладачів

та студентів; медико-реабілітаційної, соціально-психологічної, соціально-педагогічної та соціально-правової сфер.

### Список використаних джерел

1. Бази́ка Є.Л. Інклюзивна освіта вищого навчального закладу як предиспозиція успішної соціалізації студентів з особливими потребами [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.ipobuk.cv.ua/images/Oleksyuk/.../ststtia-bazyka.pdf](http://www.ipobuk.cv.ua/images/Oleksyuk/.../ststtia-bazyka.pdf).

2. Дубровская Т. А. Адаптация и реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья / Т. А. Дубровская, М. В. Воронцова. – М. : Изд-во РГСУ, 2014. – 364 с.

3. Драч С.В. Супровід навчання студентів з обмеженими можливостями в інклюзивному освітньому просторі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis\\_64.exe?](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?).

4. Єрьоменко О. Психолого-педагогічний супровід студентів з особливими потребами у вищих навчальних закладах [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.drohobych.net/youngsc/AQGS/.../313](http://www.drohobych.net/youngsc/AQGS/.../313)

5. Іванюк І. Адаптація студентів з обмеженими можливостями в умовах інклюзивного навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.vmurol.com.ua/upload/Naukovo.../Elektronni.../3.pdf](http://www.vmurol.com.ua/upload/Naukovo.../Elektronni.../3.pdf)

6. Когут С. Інклюзія у вищій школі України : Сучасний стан та перспективи [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.dibra.bg.aid.czest.pl:8080/Content/z669/137.pdf](http://www.dibra.bg.aid.czest.pl:8080/Content/z669/137.pdf)

7. Чайковський М.Є. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору: дис. ... доктора пед. наук / М.Є Чайковський. – Старобільськ. – 2016. – 570 с.

## **1.5 Дидактичні передумови використання веб-технологій у навчанні писемного мовлення**

Поруч із виявленням психологічних передумов навчання ПМ необхідно також дослідити дидактичні основи використання веб-технологій у навчанні ПМ.

Аналіз дидактичних особливостей використання веб-технологій показав, що, незважаючи на зростаючу популярність соціальних мереж та можливість їх застосування як ефективного засобу навчання, студенти і викладачі не завжди правильно користуються навчальним потенціалом цих ІКТ, оскільки можливості останніх ще не досліджено в теоретичному плані та не розроблено технології їх практичного застосування у процесі навчання.

Розглянемо роль ІКТ у повсякденному житті суспільства, взагалі, та у сфері освіти, зокрема. Наразі ІКТ включають апаратні засоби (комп'ютери, сервери тощо) та програмне забезпечення (операційні системи, мережеві протоколи, пошукові системи). У сучасному світі ІКТ є важливою і невід'ємною частиною держави, бізнесу та приватного життя. Особливої популярності набули технології Веб 2.0, що включають різноманітні соціальні мережі, блоги, подкасти, вікі, віртуальні світи, режими відеозв'язку та обміну фотографіями. Все більше молодих людей використовують ці сервіси як спосіб проведення вільного часу, так і з метою пошуку інформації, вирішення академічних завдань тощо. Таким чином, Інтернет відіграє все більшу роль не лише в суспільному, але й в академічному житті студента. Саме тому педагоги усього світу звертаються до засобів Веб 2.0, вивчаючи їхній дидактичний потенціал та прагнучи використовувати їх у навчальному процесі [1].

На сучасному етапі спостерігається всебічне масове впровадження ІКТ в усі сфери освіти. Провідною метою інформатизації системи освіти є

перетворення сучасних інформаційних ресурсів та ІКТ в освітній ресурс, що забезпечує досягнення якісно нових результатів освіти. Поява ІКТ не могла не вплинути на зміну стратегії управління освітніми установами. Це означає, що необхідні організаційні зміни в усіх напрямках діяльності освітніх установ, що забезпечують введення сучасних технологій у систему навчальної, виховної, методичної та управлінської діяльності. В умовах активного впровадження сучасних ІКТ актуальною потребою є формування ІКТ-компетентності всіх педагогічних працівників. Це дозволить ефективно вирішувати питання оновлення форм і методів освітньої та виховної діяльності, враховуючи тенденції розвитку інформаційного суспільства, інтереси і потреби сучасних студентів.

За останні роки одним з найбільш популярних засобів технологій Веб 2.0 стали соціальні мережі, такі як Facebook, V Kontakte, Myspace та інші. Ці ресурси налічують мільйони користувачів, будучи простим і зручним засобом спілкування та обміну інформацією. Останнім часом дослідники намагаються знайти нові сфери застосування соціальних мереж у різних напрямках діяльності людини, максимально використовуючи всі можливості цього об'єкта інформаційних технологій.

Під терміном «соціальна мережа» в області ІКТ розуміють інтерактивний багатовикористовуваний веб-сайт, контент якого наповнюється самими учасниками мережі. Це визначення відрізняється від використовуваного в соціології, де під терміном «соціальна мережа» прийнято розуміти соціальну структуру, що складається з групи вузлів, якими є соціальні об'єкти, і зв'язків між ними. Сайт являє собою автоматизоване соціальне середовище, що дозволяє спілкуватися групі користувачів, об'єднаних спільними інтересами.

Згідно з О. А. Клименко основними принципами соціальної мережі є:

- 1) ідентифікація – можливість надати інформацію про себе (школу, інститут, дату народження, улюблені заняття, книги, кінофільми, вміння тощо);
- 2) присутність на сайті – можливість побачити, хто в даний час знаходиться на сайті, і вступити в діалог з іншими учасниками;
- 3) стосунки – можливість описати стосунки між користувачами (друзі, члени сім'ї, друзі друзів тощо);
- 4) спілкування – можливість спілкуватися з іншими учасниками мережі (відправляти особисті повідомлення, коментувати матеріали);
- 5) групи – можливість сформувати всередині соціальної мережі спільноти за інтересами;
- 6) репутація – можливість дізнатися про статус іншого учасника, простежити його поведінку всередині соціальної мережі;
- 7) обмін – можливість поділитися з іншими учасниками значущими для них матеріалами (фотографіями, документами, посиланнями, презентаціями тощо) [3].

Завдяки згаданим послугам, що їх надають соціальні мережі, останні традиційно розглядаються як середовище для проведення вільного часу, розваги. Саме тому багато дослідників скептично ставляться до можливості використання цього об'єкта інформаційних технологій як педагогічного засобу навчання. З іншого боку, помічено, що людям подобається вивчати іноземні мови, використовуючи засоби Інтернету. Так, згідно з останніми дослідженнями Британської ради, 66% респондентів вважають, що вони охоче та успішно навчаються у процесі спілкування. Саме використання соціальних мереж у навчанні забезпечує можливість такого невимушеного спілкування з однолітками. На сьогодні, наприклад, в Інтернеті існують кілька соціальних мереж, призначених для вивчення іноземних мов. Користувач, котрий реєструється на цих сайтах, вивчає іноземну мову,

взаємодіючи з іншим користувачем – носієм цієї мови, і в процесі цієї взаємодії вони навчають один одного своєї рідної мови.

Згадані вище можливості соціальних мереж можна використовувати у педагогічній діяльності для вирішення найрізноманітніших завдань: у соціальних мережах можна ефективно організувати колективну роботу навчальної групи, довгострокову проектну діяльність, міжнародні обміни, у тому числі науково-освітні, безперервну освіту і самоосвіту, мережеву роботу людей, що знаходяться в різних країнах, на різних континентах земної кулі [2].

Розглянемо основні характеристики та потенційні можливості для навчання іноземних мов однієї з найбільш популярних соціальних мереж сьогодення – FB, яка почала функціонувати у 2004 році. Станом на вересень 2012 року сайтом активно користуються понад 1 мільярд користувачів, більше половини з яких користується сервісом через мобільні пристрої. За статистикою, користувачі мережі проводять на FB більше 700 млрд. хвилин щомісяця [1]. За даними сайту alexa.com, FB є 7-им за відвідуваністю сайтом в Україні та 2-им за відвідуваністю сайтом в США, що робить його найпопулярнішою соціальною мережею в світі. Кількість українських користувачів FB на жовтень 2011 сягнула 1 730 тисяч. FB дозволяє користувачам створювати власний профіль, оновлювати особисту інформацію (домашня адреса, номер мобільного телефону тощо), інформувати про інтереси, релігійні погляди і навіть такі дані, як сімейний стан. Окрім створення власних особистих профілей, користувачі також можуть додавати до друзів інших учасників, відправляти приватні повідомлення, вступати у групи, публікувати та коментувати відео та фотографії. Враховуючи різноманітність та типи додатків, які вбудовані в платформу FB, він є набагато потужнішим ресурсом ніж будь-яка інша соціальна мережа в світі. Цей ресурс полегшує взаємозв'язок між користувачами завдяки функціям *подобается* (схвалення певної



інформації іншого користувача) та *коментар* (можливість коментування фотографії, відео та текстової інформації) [1].

Усі згадані фактори, безумовно, роблять FB потужним інструментом для навчання, враховуючи постійне вдосконалення його можливостей та нескінченний потенціал для використання. Так, з метою навчання іноземних мов можна ефективно використовувати такі функції FB.

Як і будь-яка звичайна програма електронної пошти, FB дозволяє користувачам обмінюватись приватними повідомленнями.

Додаток «FB Групи» дозволяє створювати відкриті або закриті групи за інтересами з необмеженою кількістю учасників, проводити дискусії, обмінюватись медіафайлами та надсилати приватні повідомлення [2]. Створюючи навчальну групу у FB, викладачі здатні значно підвищити рівень мотивації у групі і надати студентам можливість брати участь у багатоступеневій взаємодії. Встановлено, що FB дозволяє кожному студенту виконувати завдання зі швидкістю, характерною для його індивідуальних особливостей, і не залежати від більш здібних студентів [2].

Багато дослідників відзначають безумовно позитивний вплив використання FB на всіх етапах навчання англomовного ПМ. Встановлено, що додаток «FB групи» здатний покращити ПМ студентів, будучи проміжною ланкою між академічним письмом і спілкуванням та надаючи їм автентичного та персоналізованого контексту [2]. Писемне спілкування засобами FB сприяє підвищенню рівня змістовності, складності письмових робіт студентів, забезпечує миттєвий зворотній зв'язок, зменшення кількості помилок і сприяє висловлюванню точки зору, яку вони не здатні висловити в усному мовленні [1].

FB може бути особливо ефективним на етапі планування висловлювання та відбору релевантної інформації. Участь у процесі «мозкового штурму» безпосередньо перед власне письмом розвиває критичне та творче мислення. Більшість студентів визнає, що інші

учасники групи FB допомагають їм краще зрозуміти суть завдання, групові дискусії розвивають критичне та творче мислення, полегшують планування написання есе та інших письмових творів, а коментарі та повідомлення однолітків додають студентам впевненості та додаткової мотивації у письмовому висловлюванні англійською мовою [3].

Розміщення письмових висловлювань у FB спонукає студентів до здійснення їх самокорекції. Режим роботи онлайн та значно більша за звичайну навчальну групу аудиторія викликає у студентів почуття глобальної взаємодії і відповідальності за свої письмові твори. Так, згідно з дослідженнями, 90,7% респондентів погоджуються з тим, що вони перевіряють матеріали перед їх публікацією у групах FB. Таким чином, перевіряючи ресурси перед публікацією, студенти допомагають викладачам здійснювати їх моніторинг.

Використання FB у процесі навчання англійської мови дозволяє поєднувати взаємодії викладач – студент і студент – студент, надаючи можливість викладачам підтримувати зв'язок зі студентами поза навчальною аудиторією і обговорювати завдання, події в університеті, обмінюватись корисними посиланнями тощо. У соціальних мережах повідомлення відображаються в хронологічному порядку, що, безумовно, є позитивним моментом під час підготовки студентів до заняття, яке базується на матеріалі, попередньо вивченому в аудиторії [2].

Удосконалюються також лексичні, граматичні та орфографічні навички. Більшість респондентів погоджуються з тим, що читання коментарів інших учасників групи та викладачів сприяє збагаченню їхнього словникового запасу, автоматизації правильних граматичних форм та структур, значно покращуючи внаслідок цього вираження власних думок [13]. Крім того, на відміну від звичного для більшості студентів традиційного письма, FB забезпечує корекцію орфографії слів. Червона

лінія підкреслення вказує на помилку в написанні слова, і студент може вибрати одне із запропонованих слів [2].

FB також пропонує додаток «Курси», створений безпосередньо для студентів. Студенти та викладачі можуть створити свій власний курс і запропонувати охочим приєднатись до нього. Цей додаток пропонує багато можливостей для співпраці, обміну інформацією, проведення відеоконференцій та створення коментарів, доступних для всіх учасників групи. Викладач має змогу публікувати різні офіційні дані, такі як адреси електронної пошти, завдання, оголошення, документи та теми для обговорення [1]. Хоча необхідною платформою для навчання володіють і інші види технологій Веб 2.0, такі, як наприклад, дискусійні форуми, більшість студентів надають перевагу спілкуванню саме в мережі FB. За статистикою, наприклад, 42% підлітків США спілкуються в мережі FB, відмовляючись від використання стаціонарних телефонів та електронної пошти [2].

Крім того, дослідження свідчать про те, що FB активно використовується не тільки студентами, але й викладачами. Все більше коледжів починають використовувати ресурси FB для підтримки зв'язку зі студентами, скорочуючи при цьому використання електронної пошти.

Водночас ті викладачі, які ще не долучились до нових способів спілкування студентів, ігнорують використання веб-технологій на своїх заняттях, перебувають у режимі «цифрового дисконекту» зі студентами та ризикують безнадійно відстати від сучасних творчих та медіа орієнтованих студентів.

Щоправда, повний потенціал мережі та всі можливості її імплементації на заняттях з англійської мови ще підлягають вивченню.

Поряд із численними перевагами, використання FB у процесі навчання англійської мови має і низку недоліків. Так, не слід забувати, що ця мережа, як і інші засоби онлайн спілкування, сприймаються студентами як

такі, що, передусім, виконують розважальну функцію. У зв'язку з цим дослідники відзначають деякі проблеми, котрі можуть виникнути під час роботи у соціальних мережах. Однією із таких проблем є марнування студентами часу у процесі онлайн ігор, виконання ними різноманітних психологічних тестів, участі у FB чатах тощо. Саме через численні додатки на FB студенти можуть витратити більше часу, вивчаючи їхні характеристики та особливості, будучи нездатним сконцентруватись на власне письмовому завданні. Студенти також втрачають багато часу, вивчаючи особисту інформацію своїх друзів у FB з метою покращення своїх стосунків у соціальній мережі. Для ефективного вирішення цієї проблеми викладач має поставати в ролі мотиватора, спонукаючи студентів до дисципліни та раціонального використання часу на FB [2].

Ще одним можливим недоліком використання платформи FB є відсутність зорового контакту і миттєвого зворотного зв'язку. У процесі обміну ідеями та точками зору в мережі Інтернет, у студентів іноді виникають труднощі при висловлюванні складних і абстрактних ідей, що може призвести до непорозумінь та неправильного сприймання інформації. Навіть використовуючи FB лише в навчальних цілях, студенти піддаються ризику недоречної поведінки та дій з боку інших користувачів FB. Більшість учасників мережі надто відкрито відображають свою особисту інформацію, яка може бути переглянута багатьма людьми зі всього світу і використана в їхніх особистих цілях. Таким чином, студенти можуть піддаватись ризику спаму (рекламної інформації) та словесного насильства. На сьогоднішній день більше третини підлітків зі всього світу мають власну персональну сторінку в соціальній мережі, що свідчить про дуже високий рівень розкриття персональної інформації та, внаслідок цього, існування високого ризику крадіжок інформації, Інтернет-хуліганства, онлайн переслідування та навіть шантажу.

Доступність FB сприяє також розвитку психологічної залежності студентів від цього інформаційного ресурсу. Вони легко можуть отримати доступ до мережі за допомогою своїх мобільних телефонів, що породжує нездорову звичку постійно перевіряти свою персональну сторінку на рахунок оновлень та нових повідомлень.

Деякі студенти з порівняно невисоким рівнем сформованості мовленнєвої компетентності можуть відчувати дискомфорт та невпевненість стосовно граматичної та змістовної правильності власних повідомлень, які відкриті для ознайомлення для всіх учасників спілкування.

Крім того, не всім студентам спілкування засобами FB до вподоби – дехто з них вважає цей вид писемної комунікації нудним та повільним, адже вони змушені чекати на зворотній зв'язок від інших учасників групи. Також, надаючи зворотній зв'язок, учасники дуже часто коментують один і той же аспект письмової роботи, роблячи зв'язок неефективним.

Деякі студенти мають упереджене ставлення до Інтернет-технологій, взагалі, та соціальних мереж, зокрема, і тому необхідно знайти відповідну стратегію їх залучення до FB. При цьому ні в якому разі не слід примушувати студентів вступати до соціальної мережі.

Створення, оформлення та редагування онлайн навчальних матеріалів іноді відбирає у викладачів та студентів надто багато часу, внаслідок чого пошук необхідних матеріалів онлайн може бути неефективним. Крім того, нестабільний доступ до мережі Інтернет може спричинити ускладнення у виконанні студентами домашніх завдань.

Деякі студенти вважають незручним читання тексту з монітора комп'ютера, надаючи перевагу традиційному читанню. На додачу до цього, деякі несумлінні студенти виконують письмові завдання онлайн шляхом пошуку необхідних відповідей в Інтернеті і функцією «копіювати-вставити».

Отже, нами було проаналізовано дидактичні особливості використання такого жанрів веб-технологій, як FB, визачена його роль у повсякденному житті загалом та в сфері освіти зокрема. Розглянуто основні принципи, функції та можливості соціальної мережі, особливості його роботи. Помічено позитивний вплив використання FB на всіх етапах навчання англомовного ПМ. Зокрема, FB дозволяє кожному студенту виконувати письмові завдання у своєму власному темпі, не залежачи від інших студентів, надає ПМ автентичного та персоналізованого контексту, підвищує рівень змістовності та складності роботи студентів, забезпечує миттєвий зворотній зв'язок, розвиває критичне та творче мислення, спонукає студентів до самокорекції, дозволяє поєднувати взаємодії викладач – студент і студент – студент, удосконалює лексичні, граматичні та орфографічні навички. Розглянуто додаток FB «Курси», що створений спеціально для академічних цілей, обґрунтовано необхідність активного долучення до використання FB викладачів для підтримки зв'язку з сучасними медіа орієнтованими студентами.

Помічено і можливі недоліки у використанні FB для навчання студентів англомовного ПМ. Серед них можна виділити відволікання студентів на численні додатки, що їх містить FB, відсутність зорового контакту, ризик спаму, Інтернет-хуліганства, крадіжки інформації, негативне ставлення деяких студентів до веб-технологій.

Попри всі згадані недоліки, пов'язані з використанням соціальних мереж у навчанні іноземних мов, не слід ігнорувати потужний навчальний потенціал цих засобів. Застосування соціальних мереж змінює характер навчального процесу та ролі його учасників. Якщо на традиційному занятті час міжособистісного спілкування обмежений, то інтернет-мережі відкривають нові можливості для спілкування не лише з одногрупниками, але й однолітками за кордоном та викладачами на новому особистісному рівні, що, в свою чергу, може позитивно вплинути на стосунки між

студентами й викладачем та забезпечити створення сприятливого навчального середовища. При цьому відповідальність за успіхи в навчанні лягає на студентів, активно залучених до набуття знань та оволодіння навичками та вміннями. Роль викладача не зводиться до повідомлення інформації – натомість, він навчає студентів формувати власні навчальні стратегії та самостійно здійснювати пошук та аналіз необхідних ресурсів.

### Список використаних джерел

1. Ахренова Н. А. Интернет-дискурс как глобальное межкультурное явление и его языковое оформление : автореф. дис. ... док. филол. наук : 10.02.19 / Ахренова Наталья Александровна. – М., 2009. – 35 с.

2. Глазунов М. С. Майбутній учитель англійської мови в процесі формування компетентності в письмі за допомогою технології Веб 2.0 / М. С. Глазунов // Сучасний студент у контексті особистісно-діяльнісного підходу: за результатами науково-методичних досліджень : [колективна монографія] / за ред. О. Б. Бігич. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2014. – С. 87–95.

3. Клименко О. А. Социальные сети как средство обучения и взаимодействия участников образовательного процесса / О. А. Клименко // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). — СПб.: Реноме, 2012. — С. 405 –407.

# **ЧАСТИНА II**

## **Участь у міжнародних проєктах**



**New Generation School Teacher  
Web-Blended Learning  
Movie Club**



## **2.1 Застосування змішаного навчання у ВДПУ: пілотний проєкт факультету іноземних мов та Південно-Східного університету штату Міссурі**

Дистанційне навчання у Вінницькому державному педагогічному університеті розпочалося з 2013 року, коли у ВДПУ було встановлено 900 комп'ютерів, 50 з яких були оснащені Smart Boards. Кафедра іноземних мов має три комп'ютерні лабораторії і п'ять дощок SMART з доступом до мережі Інтернет. У травні 2012 року університет запустив програму "Деканат" для управління і обліку. Відповідно до наказу МОН № 466 (2013), викладачі тепер зобов'язані мати електронний варіант своїх роздаткових матеріалів та тестів, електронні навчальні посібники розробляються для використання студентами, викладачі та студенти мають доступ до Інтернету в університетській бібліотеці, а також комп'ютерних лабораторіях / центрах. За словами Т.І.Ямчинської, декана Інституту іноземних мов, "Викладачі [в ВДПУ] повинні використовувати технології, але не всі хочуть, швидко змінити своє ставлення до навчання з використанням технологій". До того ж, економічні труднощі, як і необхідність створення критичної маси підтримки серед викладачів обмежують темпи та масштаби впровадження технологій. Змішаний Інтернет-курс підготовки вчителів в американських університетах був "першим кроком на шляху до розширення можливості міжнародного співробітництва та інтеграції онлайн викладання в навчальних планах нашого університету" (Приватне повідомлення, 2013)

### **Використання технології в якості важеля для оновлення досвіду навчання**

Використання зв'язку та інформаційних технологій є складним завданням. Використання "технології в якості важеля" для трансформації

вищої освіти передбачає використання переваг інноваційних технологій та привабливої педагогіки - унікальних можливостей, властивих для технологічного середовища (Chickering & Ehrmann, 1996). Згідно *Семи принципів практики неповної вищої освіти* (Chickering & Gamson, 1987), цими перевагами є:

- *Інтерактивний контакт*: Асинхронна комунікаційна технологія пропонує негайний і гнучкий доступ до позааудиторної взаємодії, спілкування та рефлексії, сприяє заохоченню до участі, особливо сором'язливих студентів. Це може бути особливо важливо, коли одна або обидві сторони спілкування не є носіями англійської мови.

- *Співпраця*: Гнучкість електронного зв'язку відкриває нові можливості для розподілу завдань, залучення та управління студентським співробітництвом.

- *Активне навчання*: Технологічна підтримка може сприяти активному навчанню через імітацію реальних життєвих завдань та використання посилань на наукові першоджерела, що сприяє збагаченню дискусії.

- *Зворотній зв'язок*: Електронні засоби зв'язку, з вбудованим доступом до редагування і рубрик та шаблонів спрощують надання зворотного зв'язку і керівництво з боку викладачів

- *Час на завдання*: Он-лайн навчання дозволяє студентам і викладачам планувати роботу в зручний час, робить пошуки ресурсів більш економним, та вивільняє час на виконання більш творчих завдань.

- *Засоби для вдосконалення*: Технологія забезпечує доступ до навчальних матеріалів, критеріїв оцінювання та довідкових матеріалів, що дозволяє корекцію роботи перед її відправкою викладачеві.

- *Різноманітні таланти і стратегії навчання*: Студенти, які швидко прогресують можуть рухатися вперед; ті, хто потребує допомоги та додаткових консультацій, можуть отримати їх в міру необхідності. Широка

різноманітність засобів і форматів, що їх пропонують ІКТ, задовольняють різні стилі навчання і забезпечують переваги, які можуть поліпшити взаємодію і розуміння.

### **Методи і процедури**

Для нашого експериментального курсу, "Підготовка учителів в університетах США та України," ми обрали веб-змішану модель навчання, яка поєднувала аудиторні заняття та навчання онлайн. Для організації лекцій та воркшопів за участю чотирьох американських викладачів, професорів університетів США та Японії, було використано платформу Скайп використовували Skype. Сеанси Skype супроводжувалися асинхронними дискусіями на форумі з запрошеними доповідачами, які виступали в якості співмодераторів і сприяли продовженню дискусій за межами аудиторій, коли студентів заохочували пов'язувати теми курсу з власними досвідом та ділитись останнім з однокурсниками та викладачами. Такі крос-культурні обміни відкрили нові горизонти, що сприяло кращому розумінню проблем освіти і практики підготовки вчителів. Не менш важливим було і створення англомовного середовища для усної та писемної комунікації з носіями англійської мови. Застосування розмовного та писемного англійського мовлення в групових дискусіях підкреслювала важливість предмету «англійська мова», а участь зарубіжних фахівців, які беруть участь в підготовці вчителів в університетах в США та американських студентів робили спілкування професійно значущим.

Експериментальна група налічувала 78 студентів, розподілених на три академічні групи. Спочатку кожна група отримувала свої власні питання, розміщені у форумі та видимі для всього класу. Однак, на практиці, студенти, які не мали досвіду роботи он-лайн, розглядали список запитань як відкрите меню, з якого вони обирали запитання, які їх найбільше цікавили. Участь в лекції і обговорення на форумі оцінювались в 65%

курсу (мінімальні кількість повідомлень з теми на форумі -3) Інша частина підсумкової оцінки включала модульний тест та оцінки за письмові роботи.

Курс був створений за допомогою Google App Engine з Java Runtime. Це – безкоштовна програма з повідомленнями і широкосмуговою квотою, яка поновлюється щодня. Денний ліміт був досягнутий тільки три рази за весь семестр. Для створення сайту курсу було запрошено позаштатного комп'ютерного техника, який працював на благодійницьких засадах протягом семестру в якості веб-адміністратора.

Враження студентів від формату та ефективності експериментального курсу були зібрані у ході анкетування з використанням п'яти відкритих питань, відповіді на які були розміщені на форумі курсу:

Питання 1 - Що вам найбільше подобається в форматі інтернет-дискусії (самої дискусії, а не питання доступу або планування)?

Питання 2 - Що вам найменше подобається в форматі інтернет-дискусії (самої дискусії, а не питання доступу або планування)?

Питання 3 – Чи вважаєте ви змішане навчання зручним і чому саме? Чи сприяє воно кращому розумінню теми?

Питання 4 – З якими проблемами ви зіткнулись при використанні змішаного навчання? Чи не перешкоджає воно Вашій участі у дискусії?

Питання 5 - Що б ви додали, усунули або змінили у застосуванні в майбутньому змішаного навчання у ВДПУ?

### **Результати**

Відповіді студентів на запитання анкети були проаналізовані з використанням постійних порівняльних методів обґрунтованої теорії Кресвелл (2009), Штрауса і Корбін (1998). Точні відповіді студентів були збережені у файлі Word, а другорядні коментарі (повтори, виправлення, висловлення вдячності і т.п.) видалені. У результаті було отримано 59 валідних відповідей на кожне запитання. Кожна відповідь була проаналізована для визначення базових одиниць контенту, які були згодом

згруповані і проаналізовані з метою усунення повторів. У результаті було отримано до 660 загальної кількості одиниць контенту. Число відповідей на одного студента різнилось в діапазоні від нуля до 26, з середньою частотою відповідей – 11,2 на студента.

Під час початкового кодування, стало очевидно, що деякі коментарі були розміщені під рубрикою, до якої вони не стосувались. Ці коментарі були повторно згруповані під відповідними підказками і відібрані для подальшого аналізу.

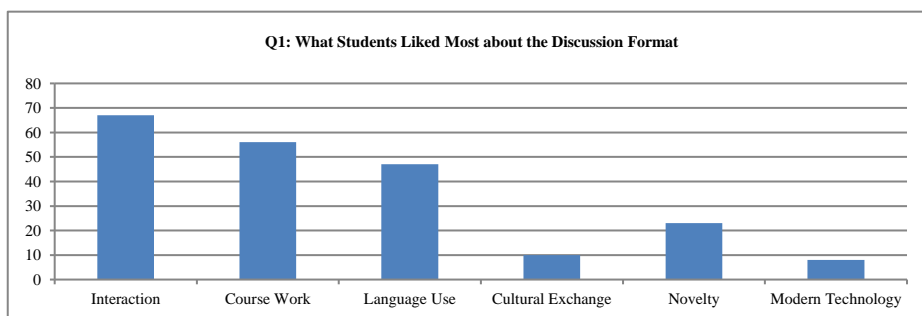
Осьове кодування використовувалось для того, щоб згрупувати вихідні 660 одиниць аналізу за критерієм аналогічного змісту, що зменшило число дискретних типів відповідей до 153. З метою згортання осьових кодів в обмежене число концептуальних блоків за кількістю запитань використовувалось вибіркоче кодування, що призвело до усунення ще 9-ти надлишкових коментарів. У результаті, до запитань 1 та 3 було віднесено 5 категорій висловлювань, до запитання 2 – 5 категорій, до запитання 4 -9 категорій, до запитання 5 – 8 категорій.

### **Позитивні фактори (Q1 і Q3)**

На малюнку 1 показано графічне порівняння кількості одиниць контенту, що ідентифікують елементи веб-змішаного досвіду, те, що студентам найбільше сподобалося. Серед факторів, які студенти виділяють серед тих, що найбільше сподобались – взаємодія зі студентами та викладачами (67 відповідей) особливо можливість взаємодіяти з американськими професорами (25). онлайн дискусія як платформа для самовираження (26). Другий елемент, який студенти найчастіше згадували – зв'язок змісту курсу з курсовою роботою (56 відповідей), зручний формат, який полегшує процес навчання (29) і цікава тематика обговорення (27). Студентам, зокрема, сподобалися онлайн-лекції (6), і особливо той факт, що це були лекції американських професорів (5). Загалом, половина

коментарів зосереджені на загальній корисності та цікавому наповненню змісту курсу.

*Рис.1. Що студентам найбільше подобається в інтернет-дискусії*



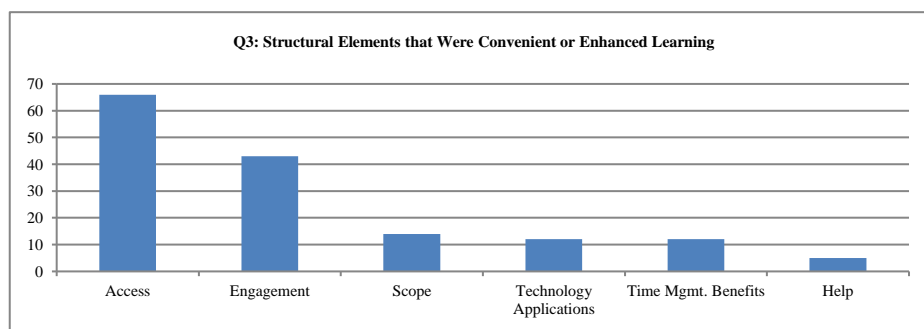
Студенти також вбачають перевагу веб-змішаної дискусії та лекції у Skype у можливості практикувати мовленнєві навички у спілкуванні з носіями мовлення (47 відповідей) і брати участь в культурному обміні (10), що не є можливим у традиційному аудиторному навчанні. Останні два елементи, що студентам особливо сподобалися, були новизна (23 відповідей), а також використання сучасних технологій (8).

На малюнку 3 показано графічне зображення позитивних коментарів студентів на веб-платформі. Майже половина з них підкреслила легкість доступу (67 відповідей), зокрема, "зручності користуватися платформою в будь-який час" (31) і можливість "роботи на дому" (17). Доступ до навчальних матеріалів також вважається одним з основних активів (14). Найбільш часто згадувані переваги для управління часом були "заощаджений час" (9), а також можливість працювати на дому (4). Дванадцять студентів висловили побажання застосовувати подібні технології в майбутньому. Ще одна велика група відповідей підкреслювала важливість застосування онлайн технологій для навчання (43) і розширення сфери навчання (14) за межами традиційної класної кімнати за рахунок збільшення часу для обдумування відповіді (13) і можливості

виразити себе в повній мірі (4), інтеграції автономного навчання з аудиторними лекціями (3), стимулювання мислення і навчання (6), права вибору виду та характеру завдань (6), вільного вираження думки (7).

Чотирнадцять респондентів підкреслили здатність інтернет-платформи відкривати нові освітні горизонти і збільшувати доступність навчальних матеріалів. Інтернет-лекції з американськими професорами і можливість спілкуватися зі студентами американського педагогічного ЗВО сприяло висвітленню різних точок зору. На думку п'яти студентів, наявність своєчасної і постійної допомоги з боку співінструкторів сприяло зручності в користуванні веб-платформою та підвищувало ефективність навчання.

*Мал.2. Структурні елементи та технології, які на думку студентів, позитивно впливають на навчання*

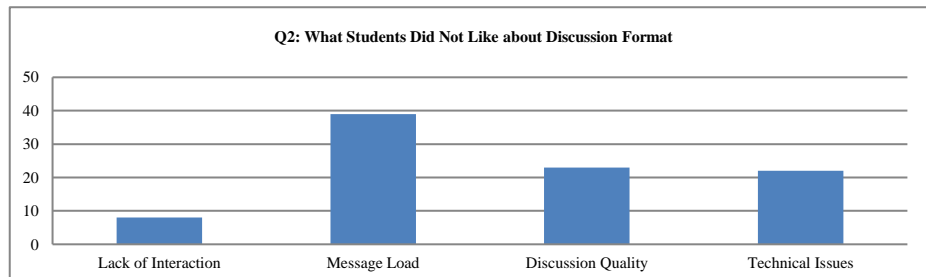


### **Негативні фактори (Q2 і Q4)**

Негативні відповіді, які стосувалися інтеракції класу та формату процесу обговорення були об'єднані в рамках запитання 2 (див малюнок 2). Найбільше студентам не сподобалось при користуванні он-лайн платформою навантаження (необхідність робити 39 коментарів),

повторення ( 20), і необхідність спонтанного мовлення, обговорення нових предметів (11).

*Мал. 3. Що студентам найменше сподобалось у форматі он-лайн дискусії (за винятком проблем з доступом до Інтернету та розкладу)*



(Примітка: Один студент зауважив, що не помітив «жодних недоліків»)

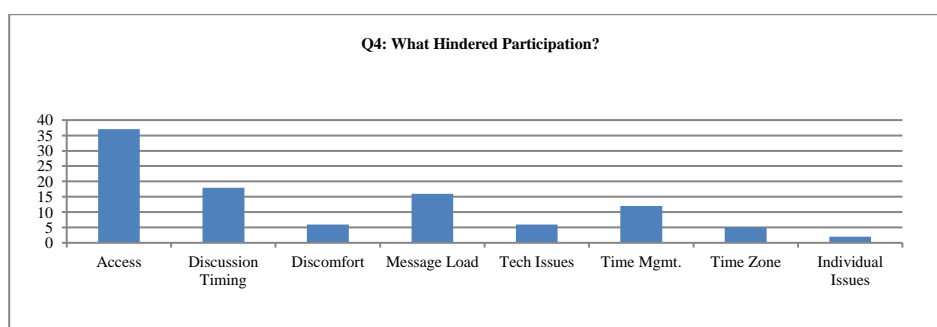
Друга за величиною група негативних відповідей стосувалась якості дискусії, висловлювала зневагу до використання Інтернету як готового джерела інформації (7), розглядала Інтернет як "шахрайство" або "відсутність оригінальності". Інші респонденти вказали на відсутність змісту в повідомленні деяких студентів (5) або копіювання тексту з інших коментарів (1). П'ятеро опитаних висловили критику системи оцінювання, за якої перевага надавалася «кількості над якістю» і один студент пов'язував низьку якість дискусії з розмірами дискусійної групи. На думку двох респондентів, питання для обговорення були "занадто конкретними" або для участі відводилося «надто мало часу для підготовки." Дехто вказував на технічні проблеми (22), що включали неможливість редагувати повідомлення (8), обмеження на кількість символів (2), втрачені повідомлення (5), а також випадкове дублювання повідомлень (3). У двох випадках студенти були неспроможні опублікувати свої коментарі та відповіді.



Відповіді-негативні реакції, що стосувалися доступу до Інтернету та розкладу були об'єднані під рубрикою 4 (див малюнок 4). Більшість з них були пов'язані з плануванням часу (12 відповідей) та доступом до Інтернету (37). Під останнім розуміли погану якість зв'язку (16), відсутність доступу до Інтернету в домашніх умовах (10) і періодичні проблеми з сайтом курсу (7). Вісімнадцять респондентів зосередилися на технічних питаннях зобговорення в форумах, особистої відповідальності, а також на незручності планування заняття у Skype у різних часових поясах (5). Найбільш поширеними зауваженнями з приводу доступу до дискусії були короткий термін курсу (всього два тижні в форумі) (13) і відставання асинхронних дискусій (4).

Деякі аспекти формату обговорення були розглянуті як в якості педагогічних проблем (запитання 2), так і як технічні питання використання платформи (запитання 4), таких як велике навантаження (6), що призводить до шаблонності, відсутності оригінальності (8). Один студент прокоментував труднощі, пов'язані з надмірною кількістю повідомлень поза межами завдань.

*Мал. 4. Незручності або труднощі при використанні змішаних методів, що перешкоджали участі у курсі*



(Примітка: на думку двох респондентів, курс не потребує ніяких змін)

Дублювання повідомлень (3) і розчарування у зв'язку з обмеженням кількості символів (1) були названі також. Повторення повідомлень, втрата

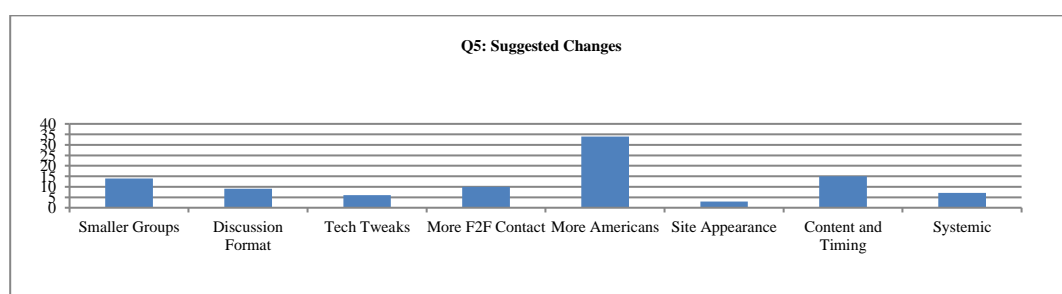
повідомлень, а також неможливість редагувати були згадані в якості технічних питань.

Невелике число респондентів вважають онлайн формат незручним (5). Деякі незручності були спричинені необізнаністю студентів з роботою у зміщаному курсі (3), і двоє студентів не хотіли брати участь через сором'язливість. Один студент зазначив, що для нього "було дуже важко бути активним у спілкуванні з вчителями з Америки, а інший заявив, щодля нього було" досить незручно виконувати 90% завдань он-лайн".

### **Зміни, запропоновані студентами**

На малюнку 5 графічно представлені зміни, запропоновані студентами для поліпшення використання веб-додатків в цьому курсі або в цілому по університету. Найбільша група зауважень була спрямована на включення більшої кількості контактів з американцями (34 відповідей), як з професорами (12), так із однолітками (22). Чотирнадцять респондентів спеціально хотіли додати американських студентів до онлайн-дискусії.

*Мал. 5. Зміни, запропоновані студентами з метою покращення використання веб-технологій*



Пропозиції щодо поліпшення дискусійних форумів включали скорочення розміру групи (14), збільшення часу на обговорення (3) і введення обмежень та правил для регулювання неетичних повідомлень (6). Декілька пропозицій стосувались технічної сторони курсу і передбачали розширення граничної кількості символів (5), забезпечення можливості

редагування повідомлень (2) відображення тематики розділів з додаванням функції "відповідь" (2).

Незначна частина студентів запропонувала збільшення занять у режимі face to face (10), хоча і не обов'язково за рахунок зменшення онлайн-взаємодій. Деякі з цих студентів пропонували включення більш детального обговорення face to face засобами Skype з американськими викладачами та студентами, як засіб розвитку іншомовних навичок та умінь. Було висловлено пропозицію проводити даний он-лайн курс після педагогічної практики, а не до неї, що б зробило його більш релевантним та значимим. (2). Деякі пропозиції стосувалися змісту курсу (10) і полягали в збільшенні кількості онлайн-лекцій, лекцій, які були б "більш неформальними," і які б розкривали міжкультурну тематику з наголосом на американській культурі. Один зі студентів висловив необхідність тренінгу «менеджменту часу». Останній блок пропозицій виходив за рамки даного курсу і стосувався загального досвіду веб-змішаних технологій в інших контекстах і містив рекомендації внесення змін до програми навчання у ВДПУ.

### **Пропозиції**

Відгуки студентів факультету іноземних мов стосовно популярності та потенціалу веб-змішаного навчання у ході даного експериментального дослідження були досить обнадійливим. Позитивні коментарі переважили негативні майже вдвічі (L.85: 1). Деякі з відгуків містили надивовижу глибокі рекомендації щодо вдосконалення базової структури курсу. Ми згодні з тим, що було б доцільно регулювати розмір групи для обговорення на форумі, щоб зменшити кількість повідомлень і створити рубрики для підвищення якості та професіоналізму в створенні повідомлень. Збільшення кількості символів, поліпшення процедури завантаження коментарів, а також включення ланцюжків повідомлень, зробило б форум більш зручним та гнучким. Водночас, кардинальні зміни у структурі курсу

потребують застосування більш надійної платформи. Багато безкоштовних платформ, таких як Moodle, зазвичай доступні в Україні, однак будь-який перехід до більш масштабного використання веб-технологій для змішаного навчання потребують організаційних заходів з боку університету та підтримки працівників технічної служби.

Студенти також вказали на невідповідності в якості підказок на форумі. Оскільки їм було дозволено вибрати проблеми для обговорення, вони зосереджувалися на тому, що їх більше цікавило, у значній мірі при цьому ігноруючи інші. Цей ефект "природного відбору" висвітлив найважливіші проблеми і усунув ті з питань, які в цілому були неефективними для відкритого обговорення на форумі. Зрозуміло, підказки на форумі повинні бути ретельно опрацьовані, щоб зробити їх відкритими і цікавими.

Традиційна академічна культура в ВДПУ у значній мірі спрямована на вчителя, спираючись на формальні лекції та контроль інструктора, в той час, як формат веб-змішаного навчання створює (можливо, помилково) ілюзію незалежності, що не завжди сприяє самодисципліні та відповідальності. Управління часом і мотивація стали серйозними проблемами для декількох студентів. Було б доцільно перед проведенням змішаного курсу приділити деяку увагу підготовці студентів і викладачів в питаннях стратегії управління часом для підвищення ефективності і самодисципліни в онлайн-роботі. Студенти також повинні володіти певною комп'ютерною грамотністю, яка передбачає підключення до мережі Інтернет, виконання ілюстрацій, виносок, що б певною мірою збагатили їх відповіді. Загальновідомо, що використання гіпертексту та творчі веб-посилання – не плагіат, вони створюють більш яскраві та доказові відповіді.

Ми вдячні нашим американським партнерам за зусилля у створенні даного курсу та участь у якості запрошених лекторів і модераторів.

Усвідомлюючи безсумнівну важливість збільшення числа і частоти таких взаємодій, ми вимушені визнати і практичні обмеження та проблеми, пов'язані з запровадження змішаного навчання. Водночас, вважаємо пріоритетним використання будь-яких можливостей академічної співпраці з метою міжкультурної комунікації між нашими країнами і системами освіти

## **2.2 Міжнародний проєкт «Кіноклуб»: розвиток у студентів умінь писемного мовлення та критичного мислення засобами мережі Фейсбук**

### **USING FACEBOOK MOVIE CLUB TO DEVELOP 21<sup>ST</sup> CENTURY SKILLS**

According to the New National Curriculum, adopted in 2017, computer-based literacy and communication skills are among basic competencies which students of Ukrainian secondary schools have to acquire during the years of studying [2]. Using computer as an educational tool, students are supposed to develop communicative and social skills as well as autonomous learning. In view of these latest requirements, using Facebook discussion in teacher training seems to be one of the most effective ways of achieving the set goals. The choice of Facebook can be accounted for by its constantly growing popularity with Ukrainian youth. According to the latest statistics, there are over 9 million monthly active Facebook users in Ukraine. While this network is widely used for private communication and exchange of information, familiarity of students with its interface and multiple functions makes it suitable for academic use.

Some aspects of educational potential of Facebook have been recently studied. Thus, Blair and Serafini explored the role of Facebook in implementing social learning [3]; Bowman and Aksaoglu looked upon Facebook as a tool for supplementing cognitive and affective learning, promoting collaboration,

communication and engagement in the classroom [4]; Hlazunov and Hlazunova studied academic potential of social networks and online resources for teaching writing [1]; Hewitt and Forte looked at the role of Facebook in changing the student-faculty relationship [6]; Cunga, Van Oer and Kantopodis regarded it as a platform for teacher communication [5]. At the same time, the potential of Facebook discussion in the format of a Movie Club hasn't been considered yet.

The aim of the article is to present qualitative analysis of the authors' experience of conducting a Facebook Movie Club discussion at the Mykhailo Kotsiubynsky Vinnytsia State Pedagogical University (VSPU) in order to find out advantages and drawbacks of the use of the social network as a discussion platform and point out directions for its improvement.

The idea of having an online class discussion with the participation of the 2<sup>nd</sup>-year students of VSPU was suggested by Dr. David Powell of Missouri State Pedagogical University (USA) back in 2015, after his visit to Ukraine. He had already moderated many class discussion forums on his course web pages on

Moodle, while for his Ukrainian colleagues, Olena Zmiyevska and Tamara Glazunova, it was new experience. Since VSPU did not have a university-sponsored discussion platform, it was decided to have the discussion in a closed group in Facebook. The choice of the movie for the discussion was prompted by the Curriculum of the Faculty of foreign languages. The movie under discussion was «Pay it Forward». It is a 2000 American drama-romance film set in Las Vegas in the present day, and it chronicles 12-year-old Trevor McKinney's who is going to change the world for the better.

The discussion started in May 19, 2015, and lasted for a week. The discussion group of 14 students and 3 moderators was created and clear ground rules were set up. Before the beginning of the discussion clear expectations were stated. All the students were supposed to write an initial post of 150–300 words about their impression of the movie in the form of a solid paragraph of informal

English, using proper punctuation, capitalization, spelling, and reasonable spoken grammar. It was required that in their initial post the students should talk about one main point at a time. They were to stay focused, but illustrate their points with rich detail from the movie. They also had to post at least two replies, a bit shorter than 100 words, but still, quite substantive posts. They could also initiate a new discussion thread. They were to exchange ideas and discuss from their own perspective. Every new post was to carry the conversation forward with new examples, elaboration, or perspective – not just to be a string of «I agree with what she said». They had to specify what in particular prompted the agreement, how they had arrived at their conclusion or what they had experienced to support it. One of the main conditions was to be open and friendly, polite and tolerant of other students’ opinions.

The students were also informed of the assessment criteria, worked out by Dr. Powell and presented in the form of the following rubric.

Table 1

### Grading Rubric for Facebook Discussion

<i>Standard</i>	<i>Does not address standard (0 pts)</i>	<i>Minimally addresses standard (5 points)</i>	<i>Meets or exceeds standard (10 points)</i>
<i>Quality of detail</i>	No post or post does not address topic	Original post on topic with <i>some</i> detail from relevant to topic, personal experience and/or class resources.	Original post on topic with <i>rich</i> detail relevant to topic, personal experience and/or class resources
<i>Language</i>	Serious problems with several categories of usage and composition	Intermittent problems with multiple categories of usage and composition <i>or</i> many repetitions of one or two problems	Minimal minor issues with usage and composition

<i>Length of post</i>	No post or post does not address topic	<i>Too short;</i> Just a topic sentence or two <i>or</i> <i>Too long:</i> More than 400 words. Do not ramble.	<i>Starter post:</i> at least 6– 8 sentences/100–300 words, good focus on topic <i>Follow-up Comment:</i> at least 4–5 sentences (50–60 words) – specific focus on one clear idea with detail
<i>Number of posts</i>	No post or post does not address topic	Fewer than minimum number of posts <i>or</i> Did not reply to direct question from instructor	One starter post, two replies to students, and one reply to <u>each</u> instructor post* If instructor asks you a question you must respond.
<i>New Contribution to Conversation</i>	Off task <i>or</i> Simple statement of agreement or disagreement	Post refers to new information or perspective but does not elaborate or explore the topic.	Post conveys a clear sense of new information or perspective with new details or examples to extend the conversation.
<i>Personal Point of View</i>	Unoriginal restatement of textbook or other’s points of view.	Simplistic statements of preference or uncritical, knee-jerk responses. Little real sense of authentic identification with viewpoint being described	Clear sense of authentic personal identification with viewpoints with details from personal experience, elaborating on personal values or perspectives.



Having started with the initial posts, the discussion drifted from American schools to drug/alcohol abuse, from teacher-parent to parent-child relations, from culture in its broader sense, to values, national cuisines etc.

Although the members of the discussion represented different cultures, they shared:

➤ ***common humanistic values and culture:***

Lena: *One thing that I drew from the film was that anybody could change the world. You don't need to be an adult or rich. It can be anybody even a little kid, all it takes is one act of kindness and that's where the chain begins.*

David: *I wonder when watching a movie with an ear to culture, how the amount of swearing in modern American movies compares across cultures. I was raised in a household with zero swearing. I have also worked in restaurants that make Hell's Kitchen's Chef Gordon Ramsey seem restrained. How does this compare to Ukrainian or Russian speech?*

Victoria: *...young people avoid swearing. I didn't hear swearing in Ukrainians movies too. I have never heard my parents using rude words...*

➤ ***common family values:***

Helen: *I always try to believe in good things, like my grandmother, she is a great example of it. She does everything without expecting something in return.*

➤ ***common problems – generation gap, neglected children, child abuse, alcoholism, homeless people:***

David: *Trevor was an example of what is known in America as a «latchkey child». According to a survey reported by Bloomberg, one American child out of nine comes home to an empty house.*

David: *Abused children are very likely to become abusive parents and spouses, who then continue the cycle generation after generation. This is not a uniquely American problem. It exists in all cultures and countries in roughly the same frequencies. It is a human problem.*

Tania: *Some parents can't accept any other ideas, opinions or values except theirs.*

*On the other hand, children can't or don't want to understand their parents and as a result generational conflict arises.*

*David: Surprise, surprise, we turned out to be just as «stuck in our ways» and incomprehensible to our children and grandchildren as we thought our own parents were in our time. The solution to the generation gap is very simple: time marches on (generation gap).*

*Sasha: I think that people start to drink when they have problems, they are desperate and they do not know how to solve them. They want to cure everything with alcohol but in fact the situation only becomes worse.*

*Ira: In Ukraine there is a stereotype that all the homeless people drink alcohol or take drugs but this is not true. In Lviv the volunteers have discovered that one out of ten bums has a diploma of high education, but they can't find a job.*

*David: In 2013, there were more than 610,000 homeless people in the U.S. on any given night in January. About 2/3 of them were living in shelters that provided temporary nightly beds and sometimes one or two meals.*

When the discussion was driving to its close, the students were invited to answer the following questions by way of feedback:

1. What was different about the Facebook class, compared to «regular» classes?
2. Did you find the Facebook class instructive? In what particular way?
3. Would you like to have another Facebook class in this course or some future course?
4. What should be done the same or differently for a Facebook class in the future?
5. Did you find this format difficult to access or work with?

The feedback of the students was generally positive – all of the participants admitted it was a great and unforgettable communication experience. The students found the Facebook discussion instructive as they improved their

English language writing and discussion skills due to the extensive communication practice and the constructive feedback from the moderators. For many of them it was a unique opportunity to communicate with a native speaker and to learn about the American culture «first hand». They especially enjoyed free and relaxed mode of interaction, as they could visit and revisit the group page at any suitable time and work at their own pace. Accessibility of the Facebook discussion group page and availability of reference and assessment materials also contributed to the effectiveness of the discussion. The participants expressed their desire to take part in online discussions of the same kind in future.

Having analyzed the procedure of the Facebook discussion, we have arrived at the conclusion that it has the following advantages:

- Facebook discussion makes learning student-centered, as students are given a choice of topics for discussion, clear discussion guidance instructions and assessment criteria for self- and peer-assessment; the instructors' participation is minimized; students feel more responsible for the quality of their posts; students' needs and interests are taken into account.

- It caters for multiple intelligences (interpersonal, intrapersonal, verbal-lin- guistic, visual) as it promotes a stronger class community, develops trust between students; reduces anxiety with shy students; engages students in search of some extra materials due to the extra time they have to think over their initial post and responses; student-friendly interface of Facebook also attracts students.

- Facebook discussion develops critical thinking skills as students have to develop their writing logically, support their ideas with good arguments, reply to their peers' posts accordingly.

- It motivates students, making the process of learning interactive and engaging and giving the students a sense of achievement.

- The use of one of the most popular networks in the world gives the discussion a real life character.

Still, we also have to be aware of possible pitfalls connected with conducting the Facebook discussion:

- ✓ It is not always easy to keep the track of the discussion due to the format of the Facebook group; the discussion can go off topic.

- ✓ Some students with poor writing skills are too shy and are afraid of making mistakes.

- ✓ Some students tend to respond in an overall manner, without providing specific details or arguments.

- ✓ Students with lack of access to Internet or computers are disadvantaged;

- ✓ The discussion requires constant supervision on the part of the moderators for inappropriate content.

### **Conclusions**

As a result of the qualitative analysis of the procedure of the Movie Club Discussion with the use of Facebook group as a discussion platform at the Foreign Languages Department of Mykhailo Kotsiubynsky Vinnytsia State Pedagogical University, we have arrived at the conclusion that Facebook discussion can be a powerful tool for developing English language writing and thinking skills due to its real life character, student-centered format and motivational potential. Still, some suggestions concerning its further improvement can be made. First of all, instructors' participation in the discussion should be minimized to increase the students' communication opportunities. Besides, students should be involved into the process of the selection of the movie, which could make them more engaged at the preparatory stage and motivated during the discussion. Finally, as this kind of discussion requires tolerance, tact and respect from its participants, development of emotional intelligence with students should be a priority. Conducting an online Movie Club discussion on a regular longer-term basis with quantitative analysis of its results can be performed in future.

## References:

1. Blair, R. and Serafini, T. (2014). Integration of Education: Using Social Media Networks to Engage Students. *Systemics, Cybernetics, and Informatics*, [online] Volume 12(6). Available at: [http://www.iiis-ci.org/journal/CV\\$/sci/pdfs/HA312LG14.pdf](http://www.iiis-ci.org/journal/CV$/sci/pdfs/HA312LG14.pdf) [Accessed 25 Feb. 2018].
2. Bowman, N. D., and Akcaoglu, M. (2014). «I see smart people!»: Using Facebook to supplement cognitive and affective learning in the university mass lecture. *Internet and Higher Education*, [online] Vol. 23, p. 1–8. Available at: [https://www.academia.edu/9766194/I\\_see\\_smart\\_people\\_Using\\_Facebook\\_to\\_supplement\\_the\\_University\\_mass\\_lecture](https://www.academia.edu/9766194/I_see_smart_people_Using_Facebook_to_supplement_the_University_mass_lecture) [Accessed 25 Feb. 2018].
3. Cunha Jr., van Oers, B., and Kontopodis, M. (2016). Collaborating on Facebook: Teachers exchanging experiences through social networking sites. *Cultural-Historical Psychology*, [online] Volume 12 (3), pp. 290–309. Available at: [http://psyjournals.ru/en/kip/2016n3/da\\_cunha.shtml](http://psyjournals.ru/en/kip/2016n3/da_cunha.shtml) [Accessed 25 Feb. 2018].
4. Hewitt, A., and Forte, A. (2006). Crossing boundaries: Identity management and student/faculty relationships on the Facebook. Poster presented at CSCW, Banff, Alberta, 1–2. [online] Available at: <http://andreaforte.net/HewittForteCSCWPoster2006.pdf> [Accessed 25 Feb. 2018].

### 2.3. Психологічні чинники у вивченні англійської мови

#### LANGUAGE LEARNER TYPES IN EFL CLASSROOM

Teaching language students has always been a challenge, however it is even more challenging today as the learning environment is changing in terms of cultural and ethnical diversities. It is not only difficult to acquire the language due to different motivation and learning preferences, but there are also problems

related to the increased group size of the classes. Therefore, many of today's EFL teachers have difficulty meeting all the learning styles in educating process.

In the present climate in Ukraine a number of educators have expressed their concern regarding the teachers' ability to meet the students' needs. In Pre-service teacher training future teachers are not reaching their full potential; therefore, they are achieving grades that do not correspond to their true ability. So they seem to be experiencing difficulties in successful EFL teaching at secondary school. Therefore, it is important to determine if the language teachers at secondary education are able to accommodate all the different learning styles.

During my work in designing the New Methodology Curriculum within the joint project of the British Council in Ukraine and the Ministry of Education and Science "*The New Generation School Teacher*", we were introduced to Earl W Stevick's seven Language Learner Types - an Intuitive Learner, a Formal Learner, an Informal Learner, an Imaginative Learner, an Active Learner, a Deliberate Learner, a Self-aware Learner. The approach is rather new for the national educational system and seems to be rather efficient for successful language learning environment.

Earl W Stevick is a leading researcher within the field of second language acquisition. While being employed at different universities, he published several leading publications and among them is, *Success with Foreign Languages: seven who achieved it and what worked for them* (Stevick ). Earl W Stevick investigates the factors which have led to the success of learners in acquiring a second language. Earl W. Stevick put the students into different learning categories according to their preferred learning environment, namely how they obtain, process and retain information while studying a foreign language. Moreover, the learner types are closely related to the students' personalities.

The main criteria for categorizing the learner types are their preferences in learning vocabulary and grammar, how important it is for them to master their pronunciation, if they find classroom work effective for learning a foreign

language or not. Or they would rather work autonomously. One more criterion is the role of the coursebook in language learning. For some types (a Formal Learner, an Active Learner, a Deliberate Learner, a Self-aware Learner) the coursebook is essential, while the others (an Intuitive Learner, an Informal Learner, an Imaginative Learner) prefer to learn a foreign language from authenticity resources.

Unfortunately teachers do not regularly provide the ideal learning environment for the intuitive and formal learners. Thus, teachers do not focus on phonetic transcription or provide regular and suitable oral exercises. Furthermore, the informal and imaginative learners are asked to read longer literary texts and there are no mathematical instruments used in teaching; this does not provide the optimal learning conditions for members of these categories. The mathematical instruments could involve rods or tables. The active and deliberate learners require a thorough organisation and full involvement in tasks so teachers should regularly give the students lesson plans prior to the lessons or make them actively involved in all tasks. The imaginative learner requires exercises that stimulate their imagination. The last learning style is the self-aware learner. The self-aware learner requires total control of their own learning and being able to improve and practise grammar in their own way. Thus, teachers should allow the students to structure their own learning.

In our teaching experience we introduce our students to the theory in Methodology Course in Unit *Psychological Factors in Language Learning* as a separate session. In Appendix 4 you can find the session we designed on the topic. Students find it effective for the future teaching career.

It is obvious that the theory has some controversial issues to be fully implemented in the language classroom. However it is worth being regarded by EFL teachers. Further research would need to be conducted in order to investigate student achievement when teachers fully incorporate Stevick's seven

learning categories. Thus, it would be insightful to extend this research by identifying the different learning categories and provide exercises that are beneficial to each of the learning styles.

### **Reference**

1. Earl Stevick, W. (1989) Success with Foreign Languages. Seven who achieved it and what worked for them. Prentice Hall International (UK) Ltd.

### **2.4. Елементи тестування на заняттях з англійської мови**

#### **TEST DESIGN: APPROACHES AND EXPERIENCE**

On November 12-16, 2017 Rita Green, an expert on language testing and test development, delivered a training for test developers in National Research Centre for Development of Innovative Methods in Teaching Foreign languages. The training was primarily aimed at teachers from a variety of levels of education who wish to develop tests for their students. It covered the principles of language testing and the role of test specifications, assessing listening, writing and speaking skills and developing listening, speaking and writing tasks. The workshop also included different activities and the main focus was on learning through practice, so all the participants had a chance to develop their own test tasks and give them a try.

Our special professional interest was about developing listening tests for our students as we had little training in the field of assessment. Dr. Rita Green offered a systematic approach to the development of listening tasks. She started with the discussion of what listening involves and how important it is to have clear test specifications. We also explored how to exploit sound files, so we were



introduced to a procedure called *textmapping* “which helps test developers to determine the appropriateness of the sound files which teachers would like to use in their task development work” [1, p.15].

Textmapping was something new for me as I have always used ready-made listening items for different CEFR levels. Before the training, the participants were asked to identify at least two sound files which could be used during the workshop as the basis for a new listening task. we found two not engineered files from *podcastsinenglish.com* and the only criterion why we had chosen the two was that I simply liked the language and the topic there.

When Rita started the workshop she asked some questions related to how we decide which sound files to exploit for listening tasks and what information in it we use as the basis for task development. The answers proved that, in general, teachers make their individual decisions about sound files and parts of it they ‘target’ as a task item. We agreed that we are not sure that our colleagues would choose the same part (a kind of information) for task development. Moreover, there might be a problem in task completion as different listeners might take away something different from the same sound file, the psychological and other factors matter here. So, then the question arises – how to come to an agreement what sound files are effective and for what type of listening tasks they are appropriate? The answer was to use textmapping as a procedure for exploiting sound files.

So what is textmapping? Green [1, p.57] understands it as “a systematic procedure which involves the co-constructing of the meaning of a sound file. It is based on the consensus of opinion as opposed to an individual interpretation of a sound file”. The traditional approach for exploiting sound files is using transcripts to identify what to focus on while developing a task\ a test. In textmapping we use only sound files, not the transcript, as the former encourages more attention being paid on what a listener, opposed to a reader, would take away from the sound file. In sound files there is natural speech with its

redundancy, stressed and unstressed words, tempo and accent – a speaker’s style of delivery. All these cannot be found in transcripts. It is crucial that the above-mentioned features of speech should be taken into account while developing a test item. The main point is that the procedure of textmapping involves text-mappers to be listeners themselves, putting off their ideal teachers’ “hats”. While listening to a sound file a group of text-mappers (at least 3 people) should observe listening behavior involved, identify the time needed for processing information, etc. But at first text-mappers should simply “document what they take away from a sound file while employing the type of listening behaviour they have been asked to use.” [1, p.59].

In the workshops we tried to use the procedure for textmapping for gist, specific information and important detail (SIID), main idea and supporting detail (MISD).

As a part of the workshop we developed a listening test using textmapping procedure. In our small group we decided to develop a task with listening for SIID, CEFR Level B1. In textmapping for SIID a test-developer should employ the following procedure:

- To identify an appropriate sound file
- To identify three other text-mappers
- To confirm definition of what listening for SIID includes (it includes dates, names, times, places, prices, percentages, numbers, telephone numbers, measurements, acronyms, addresses, etc. So the details are usually captured within a few words).

I have to admit that it was not easy to identify a good sound file, as only two out of ten turned up to be appropriate for listening for SIID. These are the steps that we went through while textmapping.

1. At first as text-mappers we had to simply listen and identify the SIID without writing anything down.

2. After listening, we individually wrote down as many SIIDs as we had taken away from the sound file. The importance is that the text-mappers should keep silent while writing down.

3. Then we looked through our lists and checked that all the details are SIID.

4. The next stage was comparing what each of us had written to see whether there was a consensus. High consensus is reached when five out of six text-mappers have written down approximately the same. So we compared our lists and made a textmap with all the details we could target while developing a task.

5. The next stage is to check timing of appearance of each detail in the sound file. There should be at least 20 seconds of redundancy between the details. So we had to cross out some more details, thus eventually we got a list of 5 details we could target. Having done the textmapping, we only then proceeded to writing listening items.

Having used textmapping procedure, we came to the conclusion that it is crucial in developing listening tests as it seems to be the only way to exploit appropriate sound files in testing. We then investigated a range of issues related to task development. We found the training really effective, as we have understood the essence of listening test in general and listening task development in particular. Secondly, to design items, which check true to life listening behaviour. It was our first experience in textmapping, but we will definitely use it in our teaching (it is suggested that textmapping is an excellent class activity for students) and testing practice.

### **References**

1. Green, R (2017) *Designing Listening Tests: a Practical Approach*. London: Palgrave Macmillan

## **2.5 Методи та підходи до вивчення іноземних мов**

### **2.5.1. Використання лексичного підходу М.Льюїса до вивчення іноземних мов**

#### **SECOND LANGUAGE ACQUISITION: LEXICAL APPROACH**

A lexical approach to teaching means the main focus is to help students acquire vocabulary. This movement away from grammar-based tasks began in 1993 after the publication of “The Lexical Approach” by Michael Lewis. To differentiate approach from a method, we need to understand that in English language teaching, methods are systems for structuring lessons while approaches are less concerned with how the lesson is structured, general focus of instruction is more important. Some teachers are reluctant to use a more lexical approach because it may mean changing the way one teaches. By using any methodology with a lexical approach from grammar translation to task based learning, we alter just the linguistic focus of the lesson.

This way of teaching does not mean teaching grammar structures towards teaching individual words, the linguistic focus of the lexical approach is really in between grammar and vocabulary. It focuses on structures made up of words, meaning that students do not acquire individual words but clusters of words, or lexical chunks. This new idea about the structural nature of the language does not exclude grammatical structures but instead recognizes that the language has far more structures than are given in the grammar books [1, p. 4].

The Lexical Approach is based on the idea that language is made up of other structural elements besides what we traditionally think of as grammar. In his book, Michael Lewis suggested that teachers need to help students become aware of the lexical structures that are common in the language. The idea is that if students become aware of some of the many lexical structures, they will have a lot more information about how to combine individual words to build coherent

structures like phrases, expressions and whole sentences. Many teachers have noticed that it is not the use of grammar which separates higher level students from native speakers – often the student’s grammar will be better than a native speaker’s – but the way words are combined into lexical chunks.

How can we determine what vocabulary to focus on with students? We look at what words are most frequently used by native speakers. Now we have access to data indicating word frequency and lists such as the Academic Word List have become popular. It is interesting to look at the most frequent words of spoken English. The top 200 words appear as about 60% of spoken language. The top 2000 words represent about 90% of spoken language. A small number of individual words are a very large part of the spoken lexicon. Most of the words which are the top words of spoken English are high in frequency because of how often they combine with other words, many of them are also very often used [4, c. 32]. The top 2000 words would produce hundreds of thousands of combinations.

The average educated native speaker knows about 40,000 individual words and between 250,000 to 300,000 lexical chunks. If you were to teach 10 items a lesson, five days a week, it would take about 120 years to teach them all. These numbers are based on the recommended number of new items that should be introduced in a lesson (10 – 15) and does not even take into account the fact that studies have shown that a word (lexical item) must be used about seven times before it is acquired.

It should be obvious is that we cannot teach the bulk of the lexicon. Then how do language learners go from absolute beginners to native-speaker level in a relatively short time, often in less than ten years? [3, c.34]

The answer is that most of the lexicon is not overtly taught but incidentally learned. Learners are constantly acquiring new lexical items whenever they come in contact with the language, either listening to the teacher talk in class, watching a film or using the internet. Thus, if the majority of lexis is incidentally learned,

we should be focusing not on the small portion of the lexicon that we can “teach” in the classroom but on strategies to make the acquisition of lexical items more effective. How can we help students more easily acquire language?

The most important learning strategy is just to train them to notice lexical chunks during their exposure to language. First we raise their awareness that language consists of lexical structures, then we define the main types of lexical structures (collocations, fixed and semi-fixed expressions) and eventually we develop some activities that help them notice the lexical chunks in spoken and written texts [2, c. 23].

Here are some suggestions how to teach lexically:

1. Do not teach vocabulary out of context. Try to avoid teaching isolated words. Either collocate them (e.g., bank account, savings account, etc.) or use the word in a realistic structure (I’d like to open an account).

2. With semi-fixed expressions, give other examples of similar words/chunks that are also used in that structure. Give more 1-5 examples and try to relate the words in terms of function and/or meaning.

3. Do not spend too much time on fixed expressions, particularly idiomatic ones, as they are normally not used very frequently.

4. Get some collocation dictionaries and encourage students to use them when using classroom material. Also, they can use the collocation dictionary to embellish their writing.

5. Develop or adapt exercises for students to notice collocations and other lexical chunks in their course material. After doing reading or listening comprehension have students go over the text/tapescript and pick out certain topic-related or function-based lexical chunks.

6. Use Teacher Talking Time to give students practice in noticing lexical items in your speech.

7. Use a task-based approach. Tell students before they read or listen to a text that they will have to do a task relating to the text and have them listen or

read for topic or function-related lexical chunks they think they can use for the task (e.g., “Read this description of a birthday party and look for expressions to talk about your last birthday party or the last one you’ve been to”).

So, because the lexicon is too large to “teach”, the Lexical Approach emphasises that students need to notice lexical chunks. This is called “noticing” or “consciousness raising” and is considered the key for language acquisition. The teacher’s role is to help the students develop their “noticing” skill, or in other words, to turn input (language exposure) into intake (language acquisition).

### References

1. Lackman, K. Lexical Approach Activities.  
<<http://kenlackman.com/files/LexicalActivitiesBook102.pdf>> . [online].[cit. 01.01.2018]
2. Lewis, M. The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward. Hove, UK: Language Teaching Publications, 1993.
3. Lewis, M. Implementing the lexical approach. Hove, England: Language Teaching Publications, 1997.
4. Nation, I. S. .P. Teaching and learning vocabulary. Rowley, MA: Newbury House, 1990.

#### **2.5.2. Методи навчання іноземних мов: зниження афективного фільтру**

### **FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODS: REDUCING THE AFFECTIVE FILTER**

Most of the Language teaching methods have students speaking the target language from the first day. Comprehension Approach to foreign language

instruction is called this because of the importance it gives to listening comprehension.

In the 1960s, James Asher's research led the hypothesis that language learning starts first with understanding and ends with production. After the learner internalizes an extensive map of how the target language works, speaking will appear spontaneously. The students' speech will not be perfect, but gradually it will become more target-like. This is how an infant acquires its native language. A baby spends many months listening to the people around it long before it ever says a word. No one tells the baby that it must speak. The child chooses to speak when they are ready to do so [1, p.35].

There are several methods being practiced today that have in common an attempt to apply these observations to language instruction, for example, Krashen and Terrell's Natural Approach. Emphasis is placed on students' developing basic communication skills through receiving meaningful exposure to the target language (comprehensible input). Meaning is more important than form and thus vocabulary acquisition is stressed. The teacher helps her students to understand her by using pictures and occasional words in the students' native language and by being as expressive as possible. It is believed that if the teacher uses language that is just in advance of students' current level of proficiency ( $i+1$ ) while making sure that her input is comprehensible, acquisition will proceed 'naturally.' Unconscious acquisition, then, is favored over more conscious learning. Creating a low affective filter is also a condition for acquisition that is met when the classroom atmosphere is one in which anxiety is reduced and students' self-confidence is boosted. The filter is kept low as well by the fact that students are not put on the spot to speak; they speak when they are ready to do so [2, c.137].

Another method that fits within the Comprehension Approach is Winitz and Reed's self-instructional program and Winitz' The Learnables. In this method, students listen to tape-recorded words, phrases, and sentences while they look at



accompanying pictures. The students are asked to respond in some way, such as pointing to each picture as it is described, to show that they understand the language to which they are listening; however, they do not speak [2, c.138].

A third method that fits here is the Lexical Approach. Its originator is Michael Lewis. Particularly at lower levels, teachers talk extensively to their students in the target language, while requiring little or no verbal response from them.

A fourth method is James Asher's Total Physical Response (TPR). Based on his research, Asher reasoned that the fastest, least stressful way to achieve understanding of any target language is to follow directions said by the instructor (without native language translation). Students do not speak at first. Rather, they just listen to their teacher and do as he or she does. Teachers give a command to do something in English, and students do the actions along with them. TPR was developed in order to reduce the stress people feel when they are studying other languages and thereby encourage students to persist in their study beyond a beginning level of proficiency [1, c. 36].

Initially, the teacher is the director of all student behavior. The students are imitators of her nonverbal model. At some point (usually after 10–20 hours of instruction), some students will be 'ready to speak.' At that point, there will be a role reversal with individual students directing the teacher and the other students.

The first phase of a lesson is one of modeling. The teacher issues commands to a few students, then performs the actions with them. In the second phase, these same students demonstrate that they can understand the commands by performing them alone. The observers also have an opportunity to demonstrate their understanding [3, c. 46].

The teacher next recombines elements of the commands to have students develop flexibility in understanding unfamiliar utterances. These commands, which students perform, are often humorous.

After learning to respond to some oral commands, the students learn to read and write them. When students are ready to speak, they become the ones who issue the commands. After students begin speaking, activities expand to include skits and games. Also, when students do begin to speak, perfection should not be expected [3, c. 48].

Teachers try to relieve anxiety by making language learning as enjoyable as possible, as feelings of success and low anxiety facilitate learning. Formal evaluations can be conducted simply by commanding individual students to perform a series of actions. As students become more advanced, their performance of skits they have created can become the basis for evaluation.

Teachers should be tolerant of errors and only correct major ones. Even these should be corrected unobtrusively. As students get more advanced, teachers can ‘fine tune’—correct more minor errors [2, c. 145].

So, the major technique of TPR is the use of commands to direct behavior, among other techniques are role reversal and action sequence. Students listen at first to their teacher’s command to do something in English, and then do the actions along with them. Thus, students enjoy their experience of learning to communicate in another language and the stress is reduced.

## **References**

1. Asher, J. *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher’s Guidebook* (7th edn.). Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions, 2009.

2. Larsen-Freeman, D., Anderson, M. *Techniques & Principles in Language Teaching*. Oxford university press, 2011.

3. Seeley, C., E. Romijn. *TPR is More than Commands at All Levels* (3<sup>rd</sup> edn.). Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions, 2006.

## ВИСНОВКИ

Результати досліджень в межах даної науково-дослідної теми кафедри англійської філології цілком відповідають сучасному стану розвитку методичної науки.

Підсумком проведеного дослідження стало визначення сучасних шляхів підготовки вчителя нового покоління, які практично втілюються у демократизації стосунків між вчителями (викладачами) та учнями (студентами); конкретизації умінь, необхідних сучасному вчителю для здійснення професійних обов'язків (здатність до критичного мислення та рефлексії, вміння використовувати ІКТ у навчальних цілях та з метою професійного розвитку); створенні умов для озброєння студентів ефективними стратегіями учіння та розвитку автономії.

Аналіз сучасних наукових джерел дозволив встановити, що на сучасному етапі пріоритетним напрямком є гуманізація усіх ланок освітнього процесу, у центрі якого стоїть студент, а також врахування його потреб та інтересів при визначенні засобів та методів навчання. Це зумовлює подальше становлення студентоцентрованого підходу до навчання іноземних мов та розвиток автономії студентів факультету іноземних мов.

У ході дослідження було конкретизовано професійні вміння сучасного вчителя іноземних мов, розглянуто шляхи розвитку вміння рефлексії та саморефлексії студентів та вчителів-початківців, досліджено особливості застосування ІКТ з навчальними цілями, а також встановлено їх переваги та недоліки. Основні результати науково-дослідної роботи були відображені в теоретичних курсах методики, що викладаються студентам факультету іноземних мов та на практичних заняттях з англійської мови.

Наукова новизна і перспективність досліджень у даному напрямку полягала у зміщенні акцентів у вивченні іноземних мов з учителя на учня (з навчання на учіння), у збільшенні автономності студентів, у порушенні

питання інклюзивного навчання, що сприятиме подальшій демократизації академічного середовища та навчального процесу.

Узагальненим практичним результатом науково-дослідної роботи в межах даної теми стало оновлення програм, навчально-методичних матеріалів до теоретичних і практичних курсів, що забезпечуються викладачами кафедри, розробка експериментального курсу методики у рамках пілотного проекту Британської ради «Вчитель нового покоління», проведення веб-змішаного навчання спільно з викладачами з Південно-Східного університету штату Міссурі, підготовка методичних посібників і розробок, тестових завдань для студентів денного і заочного відділень, керівництво написанням дипломних робіт здобувачами ступеня вищої освіти «Магістр».

Результати, висновки і узагальнення виконаного дослідження сприятимуть поглибленню розуміння природи процесу навчання іноземних мов та пошуку ефективних шляхів його вдосконалення.

# ДОДАТКИ



## ДОДАТОК 1

### **Методичні рекомендації щодо формування англомовної компетенції у писемному мовленні майбутніх учителів засобами веб-технологій**

#### **(англійська мова як перша іноземна, початковий ступінь)**

Експериментальна перевірка розробленої методики формування у майбутніх учителів компетентності в англомовному писемному мовленні з використанням веб-технологій, її успішність та підтвердження доцільності використання в навчальному процесі зумовили необхідність створення методичних рекомендацій щодо її застосування.

Створена нами методика передбачає навчання майбутніх учителів англомовного ПМ шляхом використання розробленого електронного комплексу вправ, що містить автентичні тексти, аудіо- та відеоматеріали та передбачає активну взаємодію студентів і викладача на сторінках соціальної мережі Facebook (FB) і включає наступні теми: «Студент та його оточення», «Житло», «День студента», «Їжа», «Університет», «Пори року та погода», «Магазини та покупки».

Запропонована методика навчання ПМ має ряд численних переваг в порівнянні з традиційною методикою, вона інтегрована в навчальний процес таким чином, що повністю відповідає вимогам Програми і цілям навчання студентів I курсу. Однак для ефективної її реалізації в навчальному процесі слід чітко дотримуватись певних умов.

По перше, успішне використання запропонованої методики в навчальному процесі можливе за умови наявності високошвидкісного доступу до мережі Інтернет, спеціально обладнаної комп'ютерної аудиторії (персональні комп'ютери або ноутбуки, навушники, проектор, екран, електронна дошка Smartboard). На сьогоднішній день це майже не викликає проблем, адже Інтернет технології стають доступнішими, і все більше

вищих навчальних закладів мають можливість впроваджувати сучасну техніку в навчальний процес.

Гнучкість розробленого курсу полягає в тому, що у разі відсутності згаданих умов навчання у ЗВО, його можна виконувати дистанційно, під керівництвом викладача. В домашніх умовах майже кожен студент ЗВО користується персональним комп'ютером або ноутбуком.

По друге, як вже було зазначено, надзвичайно важливою умовою є достатній рівень сформованості у викладача та студентів інструментальних навичок, тобто навичок роботи з комп'ютерною технікою та веб-технологіями. В першу чергу, ця умова є дуже важливою для викладача, адже саме від нього значною мірою залежить організація робочого часу на занятті та ефективність роботи студентів поза межами навчальної аудиторії. В той же час, більшість викладачів, хоча і мають досвід роботи з комп'ютерною технікою, але є недостатньо досвідченими в роботі з порівняно новими технологіями Веб 2.0, які продовжують стрімко розвиватись. Студенти ж, навпаки, активно використовують різноманітні чати, дискусійні форуми, соціальні мережі, месенджери, тому для більшості з них, за умови виконання необхідних тренувальних вправ, не буде складним завданням адаптуватись до нових видів роботи.

Перед початком упровадження методики викладачеві необхідно ознайомити студентів з особливістю використання відповідних технологій у навчанні ІМ, пояснити суть, мету та алгоритм проведення занять.

У ході навчання ПМ слід чітко дотримуватись етапів запропонованої методики: інструментального (оволодіння навичками роботи з веб-технологіями), підготовчого (формування навичок та вмінь створення висловлювань понадфразового рівня), основного (формування вмінь створення висловлювань текстового рівня).

Необхідність **інструментального етапу** не викликає сумнівів, тому що у студентів слід сформувані чітке уявлення про цілі та задачі вивчення

ІМ засобами веб-технологій, а також технічні навички самостійного їх використання в навчальному процесі. На цьому етапі доцільно провести вступне заняття організаційного характеру, на якому буде створена робоча група у FB, при цьому дуже важливо проконтролювати, щоб усі студенти створили власні електронні поштові скриньки та зареєструвались у соціальній мережі FB та сервісі Вікі. Слід наголосити на важливості запам'ятовування студентами обраних логінів та паролів до всіх ресурсів, оскільки, як показує практика, деякі студенти згодом забувають свою персональну інформацію, що значно уповільнює процес навчання і знижує його ефективність. Завданням викладача на цьому етапі є, також, на прикладі власної сторінки, продемонструвати алгоритм заповнення особистої інформації (прізвище, ім'я, захоплення, інтереси, подорожі тощо) на персональній сторінці FB та додавання однокласників до списку друзів. Доцільним буде також завдання для ознайомлення студентів з можливостями мережі FB та пошуком необхідної інформації. Деякі студенти вже можуть мати і зареєстровані поштові скриньки, і навіть акаунти у соціальних сервісах, але для суто навчальних цілей необхідно зареєструвати нові адреси. Наприклад, якщо студент вже має свою власну сторінку на FB, є велика вірогідність того, що він має багато сторонніх контактів, не пов'язаних з курсом навчання, а отже, використання цієї сторінки буде відволікати його від процесу навчання. Те ж саме стосується і викладача, який повинен створити собі акаунт для суто професійних цілей та відмежовуватись від особистого соціального профайлу. Його професійний профіль повинен містити контактну інформацію, при цьому допускаються фотографії, пов'язані з професійною діяльністю, корисні веб посилання. Наявність правильно підбраної інформації у профілі викладача сприяє позитивному ставленню до нього з боку студентів, тому важливо підтримувати рівень професіоналізму і зберігати певну дистанцію у



стосунках зі студентами, з одного боку, та продемонструвати певну відкритість до спілкування, з іншого.

На інструментальному етапі студенти також знайомляться з іншими веб-технологіями, що використовуються в запропонованій методиці, такими, як Вікі, квіз-мейкер (QM). Завданням викладача є на прикладі сторінки у Вікіпедії продемонструвати структуру та принцип роботи цього веб сервісу, способи наповнення змісту сторінки, пояснити, що сервіс Вікі буде активно використовуватись в навчальному процесі для виконання домашнього завдання, створення студентами спільних проєктів. Для закріплення інструментальних навичок можна створити спільний простий проєкт із використанням цієї веб-технології. Оскільки електронний комплекс вправ складається із завдань, розроблених за допомогою комп'ютерної програми QM, важливо продемонструвати студентам алгоритм виконання завдань, надати необхідні інструкції щодо розуміння та правильного використання інтерфейсу комплексу.

На цьому етапі викладач також повинен пояснити студентам цілі та суть навчання, опублікувати план роботи на семестр з урахуванням дат занять, календарними строками виконання завдань, критеріями оцінювання кожного виду роботи.

**Підготовчий етап** складається з двох підетапів. На *підетані 1.1* студенти знайомляться із текстом-зразком, інструкціями-пам'ятками, обговорюють особливості композиції твору та його мовні характеристики у парному та груповому режимах. Від цього етапу багато-в-чому залежить успішність написання студентами кінцевого висловлювання, тому можна спроектувати інструкції-пам'ятки та текст-зразок на екран, детально їх обговорити, та, за необхідності, надати вказівки та пояснення. Згодом цей матеріал має бути збережений у робочій групі FB для того, щоб студенти мали до нього постійний доступ і, у разі необхідності, могли ще раз переглянути. Необхідно також за допомогою функції FB «Світлина»

заздалегідь завантажити у робочу групу фотоальбоми, корисні посилання на відео- та аудіоматеріали, що можуть слугувати смисловими та вербальними опорами для створення власного висловлювання. Усі пам'ятки, тексти-зразки та інструкції повинні також бути роздруковані для зручності студентів, що надасть їм можливість без наявності комп'ютера переглянути необхідну інформацію. Це ж стосується і комплексу вправ, який бажано мати у вигляді роздаткового матеріалу на паперовому носії на випадок технічних несправностей, відсутності в університеті електроенергії, доступу до мережі Інтернет тощо.

На *підетані 1.2* у студентів формуються лексичні навички та уміння створення висловлювань фразового та понадфразового рівнів у ході виконання вправ, створених за допомогою навчальної комп'ютерної програми QM. Студенти виконують у електронному режимі тестові завдання типу множинного вибору, альтернативного вибору, заповнення пропусків. По завершенні кожного тестового завдання студент може перевірити правильність виконання завдання, натиснувши на кнопку "Check". При цьому викладачеві слід наголосити на необхідності повного завершення студентами комплексу вправ для навчання певного виду мовленнєвого висловлювання, оскільки тільки після натискання ними кнопки "Finish" усі результати робіт студентів будуть автоматично надіслані на його електронну пошту, в іншому випадку він не отримає жодної інформації про виконання завдань.

**Основний етап** також складається з двох підетапів. На *підетані 2.1* відбувається написання студентами власне письмового висловлювання без вербальних опор. На цьому етапі викладачеві необхідно надати детальні та чіткі інструкції щодо місця та характеру публікації. Під місцем ми розуміємо робочу групу у FB або платформу Вікі. Характер означає індивідуальну або проектну роботу (роботу в мікрогрупах), остання здійснюється, як правило, за допомогою платформи Вікі, адже вона

дозволяє студентам створювати, редагувати і публікувати спільний текст, одночасно працюючи за різними комп'ютерами. За допомогою функції робочої групи FB «Події» необхідно заздалегідь окреслити терміни здачі робіт та вимоги до їх написання. Наступний приклад ілюструє одну із таких інструкцій, створену під час експериментального навчання:



Рис. 1. Приклад повідомлення інструкції за допомогою функції «Події»

На *підданні 2.2* відбувається контроль та взаємоконтроль висловлювань, опублікованих студентами у FB. Важливо надати студентам необхідні інструкції щодо аналізу та виправлення помилок одногрупників, продемонструвати зразок коментаря викладача у FB. Неабияким стимулом для якісного взаємоконтролю можуть слугувати додаткові бали, виставлені викладачем за перевірені роботи. Після взаємоперевірки відбувається контроль з боку викладача, який підсумовує роботи і виставляє остаточну оцінку, попередньо коментуючи та аналізуючи помилки, що були знайдені одногрупниками. У разі порушення студентами термінів опублікування роботи, оцінка повинна бути знижена.

Як вже було зазначено, запропонована методика має ряд численних переваг в порівнянні з традиційними методами навчання ПМ. Очевидною

перевагою є те, що викладач має змогу відстежувати роботу усіх студентів групи в режимі реального часу за допомогою діаграми платформ Вікі та ФБ, у яких відображено рівень активності кожного студента групи. Діаграма Вікі, фактично, повністю виключає бездіяльність або відволікання студентів.

Ще одна перевага полягає в тому, що запропонована методика здатна задовольнити потреби студентів з різними стилями учіння. Нагадаємо, що стилі учіння – це нав'язаний біологічно та шляхом розвитку набір характеристик, який робить один і той самий метод навчання чудовим для одних і нестерпним для інших (цит. за: Оксфорд). Так, вона є дуже зручною для студентів-візуалів, які отримують різноманітні візуальні смислові та вербальні опори; наявність великої кількості аудіоматеріалів, присутність аудіонаочності в відеороликах робить її ефективною для студентів-аудіалів; інтерактивні вправи типу drag & drop, де студенту необхідно пересувати об'єкти, що знаходяться на екрані, чудово підходять для студентів-кінестетиків.

Розроблений комплекс вправ гнучкий та зручний у використанні. Його можна виконувати як в електронному, так і звичайному, «паперовому» форматах; як на занятті так і у режимі позааудиторної роботи. Студенти можуть працювати дистанційно у будь-який зручний для них час, використовуючи смартфони, планшети тощо з будь якої локації, що має доступ до мережі Інтернет у власному, зручному для них режимі. Важливо й те, що усі навчальні матеріали, необхідні викладачеві і студенту для роботи, зберігаються в робочій групі FB, можуть бути переглянуті та повторно опрацьовані.

Запропонована методика сприяє здійсненню ефективного взаємоконтролю та самоконтролю писемних висловлювань. Студенти перевіряють роботи один одного, вказують на помилки та коментують висловлювання за допомогою функції «Коментар». Важливою перевагою

використання методики є систематичний контроль викладача за публікаціями студентів з метою фіксації труднощів та помилок, їх корекції та подальшого запобігання. Поєднання контролю з боку викладача, взаємоконтролю та самоконтролю дозволяє студентам швидше та ефективніше оволодіти навичками та вміннями ПМ, а також професійним умінням корекції та взаємокорекції висловлювання.

Безумовно перевагою використання веб-технологій для навчання англomовного ПМ є можливість забезпечення робочої групи FB аудиторією у разі залучення до неї іншої групи студентів, що вивчають мову за цією ж методикою, колеґ-викладачів та носіїв мови. Розширення аудиторії сприяє підвищенню мотивації студентів, стимулює відповідальність за якість публікацій.

Ще одним можливим варіантом методики є створення групи, що надає доступ для перегляду висловлювань для широкої аудиторії, а право створення записів та коментарів зберігається тільки за студентам групи та викладачем. Це сприяє запобіганню некоректних висловлювань в процесі комунікації від осіб, що не є учасниками групи, та відхиленню від обговорюваної теми або проблеми.

Використання запропонованої методики активізує взаємодію між студентами та викладачем, надаючи їм можливість за допомогою веб-технологій обмінюватись інформацією про завдання, майбутні події, поширювати корисні посилання, пов'язані з темою, що вивчається, виконувати групові проекти в режимі онлайн.

Таким чином, нами були укладені методичні рекомендації щодо застосування запропонованої методики навчання ПМ з використанням веб-технологій. Наведено переваги використання цієї методики навчання (забезпечує послідовне формування умінь та навичок ПМ, задовольняє потреби студентів з різними стилями учіння, сприяє організації та оптимізації позааудиторної роботи, уможливорює контроль за роботою всіх

студентів групи з боку викладача в режимі реального часу, сприяє здійсненню самоконтролю та взаємоконтролю, зберігає усі матеріали, необхідні для роботи, онлайн, забезпечує робочу групу FB аудиторією, покращує взаємодію між студентами та викладачем). Також обґрунтовано доцільність імплементації створеної методики в навчальний процес. Акцентовано основні умови успішного використання методики: доступ до мережі Інтернет, наявність необхідної комп'ютерної техніки, високий рівень сформованості інструментальних навичок у викладача та студентів, чітке дотримання етапів запропонованої методики.

### **Комплекс вправ для навчання писемного мовлення студентів 1 курсу педагогічного ЗВО**

#### **Тема “Food and Cooking”**

Запропонований комплекс вправ виконується у межах вивчення студентами теми «Їжа» та має на меті формування комплексного вміння створення висловлювання типу «Інструкція (кулінарний рецепт)» та розвиток уміння описувати місце (кафе, ресторан).

Вправи 1-5 спрямовані на формування лексичної навички на рівні словосполучення та фрази. У ході виконання завдань множинного, альтернативного вибору та завдань на співставлення відбувається первинна автоматизація тематичних ЛО – іменників (видів їжі та страв), прикметників, що їх характеризують та дієслів, що означають спосіб приготування їжі.

Оскільки у даному комплексі вправ текст-зразок рецепту-інструкції стосовно приготування страви подається у відеосюжеті, на етапі, що передує, перегляду відео, знімаються можливі лексичні труднощі у ході виконання вправи 5.

Вправа 6, яка виконується у процесі перегляду відеосюжету, має на меті розвиток лексичної навички на рівні тексту та одночасне усвідомлення

студентами структури інструкції приготування спагетті. Студенти заповнюють пропуски у тексті-зразку відповідними лексичними одиницями.

Після перегляду відеосюжету виконується вправа 7, призначена для формування у студентів розуміння послідовності виконання дій та розвитку у них логічності створення висловлювання типу «рецепт». У ході виконання вправи студенти розташовують дії у певній послідовності.

Вправа 8 має на меті формування вміння самостійного написання висловлювання типу «кулінарний рецепт».

Вправи 9-10 передбачають проектну роботу, метою якої є вдосконалення уміння описувати будівлю (кафе, ресторан). При вивченні теми «Мій дім» студенти уже навчались писати висловлювання-опис власного помешкання. Дана проектна робота надає змогу вдосконалити сформоване раніше уміння, розширюючи опис певними деталями (розташування, особливості кухні, обслуговування, інтер'єр), і забезпечує, таким чином, циклічність у формуванні умінь ПМ.

У вправі 9 студенти знайомляться з текстом-зразком опису кафе/ресторану, аналізують його зміст та структуру і створюють власне висловлювання (опис одного із кафе рідного міста) за запропонованим зразком (вправа 10).

Після виконання всіх 10 вправ у електронному режимі, студенти публікують власні висловлювання у жанрових формах «кулінарний рецепт» та рекламне оголошення (опис кафе) у закритій групі Фейсбука, що надає їм змогу ознайомитися з висловлюваннями інших студентів, здійснити само- та взаємокорекцію висловлювання.

## **FOOD and COOKING**










Dear students! You can do the following exercises in an online mode. After you have done all the exercises, click the button “check” to learn your final

score. You will also be able to see the mistakes if you make any, and the right answers.









Your result will be automatically sent to your teacher's mailbox.

### Vocabulary

**Task 1. If you choose healthy eating, the following exercise is for you**  
**Match the words denoting fruit and vegetables with the corresponding pictures:**

peas	
plums	
tomatoes	
berries	
pears	
cherries	
apples	
carrots	
grapes	



beets	
tangerines	
cucumbers	
oranges	
cabbage	
peaches	
potatoes	
bananas	

**Task 2. You are very conscious about what you eat as you are a health eater, so decide which group the following type of food belongs to:**

meat - \_\_\_\_\_(proteins/carbohydrates)

brown bread - \_\_\_\_\_(proteins/carbohydrates)

chicken - \_\_\_\_\_(proteins/carbohydrates)

beefsteak - \_\_\_\_\_(proteins/carbohydrates)

goose - \_\_\_\_\_(proteins/carbohydrates)

pasta - \_\_\_\_\_(proteins/carbohydrates)

cutlets - \_\_\_\_\_(proteins/carbohydrates)  
cakes - \_\_\_\_\_(proteins/carbohydrates)  
chops - \_\_\_\_\_(proteins/carbohydrates)  
biscuits - \_\_\_\_\_(proteins/carbohydrates)  
sausage - \_\_\_\_\_(proteins/carbohydrates)  
eggs - \_\_\_\_\_(proteins/carbohydrates)  
white bread - \_\_\_\_\_(proteins/carbohydrates)  
bacon - \_\_\_\_\_(proteins/carbohydrates)  
herring - \_\_\_\_\_(proteins/carbohydrates)  
turkey - \_\_\_\_\_(proteins/carbohydrates)  
spaghetti - \_\_\_\_\_(proteins/carbohydrates)  
fish - \_\_\_\_\_(proteins/carbohydrates)

**Task 3. How well do you know adjectives? Take a look at the following list of adjectives, used to describe food. Fill in the blanks.**

The bread is old. Don't eat it. It's too \_\_\_\_\_(stale/hot/bitter/sour)

The Indian food was too \_\_\_\_\_(hot/sweet/bitter/sour) for me. It felt like my mouth was on fire!

Coffee and beer have a \_\_\_\_\_(stale/sweet/salty/bitter) taste.

Lemon juice is \_\_\_\_\_(sweet/sour/hot/salty).

I put a lot of sugar in it because I like it to taste \_\_\_\_\_(sweet/hot/stale/salty).

You put too much salt in this. It's too \_\_\_\_\_(salty/sweet/bitter/sour).

**Task 4. Here are the verbs that denote different ways of cooking. Match the verbs to their definitions.**

roast

to cook food by heating it in steam  
from boiling water

stew
bake
grill
steam
fry
barbecue
boil

to cook food in an oven or over a fire.
to cook inside a cooker, without using added liquid or fat.
to cook food over fire or hot coals, usually on a metal frame.
to cook meat, fish, vegetables, or fruit slowly and gently in a little liquid.
to cook food by putting it in water that is boiling
to cook food in hot oil or fat.
meat, fish, or vegetables are cooked outside over a fire.

**Writing recipes.**

***Pre-Viewing***

**Task 5. Today you are invited to participate in Sonia’s workshop. She will teach you to cook Spaghetti Bolognese. She will be using some professional terms which go below. Match the terms to their definitions.**

absorb
stir
mince

to provide food or drinks.
to mix a liquid or other substance by moving an object such as a spoon in a circular pattern.
to cut meat, or other food, into very small pieces, sometimes using a special machine.

sautee	past form of grind (to make something into small pieces or a powder by pressing between hard surfaces).
moist	to improve the flavour of savoury food by adding salt, herbs, or spices when cooking or preparing it.
simmer	to take something in, especially gradually.
ground	slightly wet, especially in a good way.
serve	to cook food in oil or fat over heat, usually until it is brown.
season	to cook something liquid, or something with liquid in it, at a temperature slightly below boiling.

### *While-Viewing*

**Task 6. Watch Sonia's workshop on cooking Spaghetti Bolognese and fill in the missing words.**



We're ready to begin our ragu Bolognese.

The first thing to do for the Bolognese is to \_\_\_\_\_ the onion, the carrot and the celery. In a large pot, \_\_\_\_\_ the olive oil and the butter

and to that add the vegetable mixture. \_\_\_\_\_ it till soft until just before it goes golden. In the meantime, \_\_\_\_\_ the bacon into small pieces.

Now that the vegetables are cooked, you could add the \_\_\_\_\_bacon.

And after that's got some color, you can add the \_\_\_\_\_beef and the pork.

Of course the meats with the vegetables must be browned very well , and you have to be very patient with this process!

Although this is a simple recipe, the preparation takes time. And in total, the sauce will be cooked for at least two hours on a very low\_\_\_\_\_. As you can see, the meat is well cooked. Now, you can add the glass of red wine and \_\_\_\_\_ it till the wine is completely absorbed. When the wine has cooked out and the meat is getting a bit dry, you can add the tomato paste which you can thin out with a bit of beef stock.Stir it together, add some salt, lower the heat, and now the ragu must \_\_\_\_\_. Continue\_\_\_\_\_it on a very low heat for about an hour and a half. Add broth little by little as you cook to keep the meat \_\_\_\_\_. The original recipe which follows the old Bolognese tradition and was presented to the Bologna Chamber of Commerce in 1982 states that as the ragu finishes, you need to add a cup of milk, or even cream to the sauce, but if you don't like this, you can \_\_\_\_\_it out. Add the milk and leave it on the heat to \_\_\_\_\_ completely, and then we can \_\_\_\_\_it and then we finally finish our ragu Bolognese.

Put a large pot of water, \_\_\_\_\_with sea salt and boil, and when it's come to the boil add the spaghetti. We can drain the pasta, and add it directly to the Bolognese. Here we are. Ok, mix it well, and our Spaghetti Bolognese is ready to be served. Our Spaghetti Bolognese is ready. If you'd like to give the genuine finishing touch, \_\_\_\_\_it with a bit of parmejjano reggiano. Bon appetito from Sonia and Giallo Zafferano, and we'll see you in the next video recipe.

## *Post-Viewing*

### **Tips**

*a) When writing a recipe in English, list the ingredients first.*

*Example:*

### **Ragu Bolognese**

3 ½ tbs. of butter

3 ½ oz. of smoky bacon

½lb. of ground beef

½ lb. of ground pork

2 tbs. tomato paste

3 tbs. of olive oil

3 ½ tbs. of butter

1 cup of whole milk

1 glass of red wine

1 cup of beef stock

1 carrot, finely diced

1 medium onion, diced

1 rib of celery, finely diced

<http://www.foodnetwork.com/recipes/mario-batali/ragu-bolognese-recipe2.html?oc=linkback>

*b) You may also find the following Measure Equivalents useful*

### **Measure Equivalents**

#### **American**

#### **Metric**

1 oz.

Approx. 30 grams

3 oz.	85 grams
1 lb. (16 oz.)	Approx 500 grams
32 oz. (2 lb. 3 oz.)	1000 grams (1 kg.)
1 tsp.	approx. 5 ml.
1 Tbs.	approx. 15 ml.
1 cup (8 fl. oz.)	approx. 2.27 dl.
1 pint (2 cups or 16 fl. oz.)	4.5 dl. (.45 litre or approx. ½ litre)

**Note:** oz. = ounce      lb. = pound      fl. = fluid ounce  
 tsp. = teaspoon      Tbs. = tablespoon

*c) Then write the directions. The first word of each step of the directions, if possible, should be a verb.*

*Example: Sauté vegetables in 1 Tbs. vegetable oil*

**Task 7. My mother told me how to cook eggs in bacon baskets, but I don't remember the steps. Please, help me to restore the recipe.**



	Choose	Right order
	Now add salt... pepper, and the roughly torn basil leaves... be generous with basil! Give another stir... and take the pan: we'll use	

	<p>a muffin pan, because our baked eggs will look a bit like muffins.</p>	
	<p>Here are the ingredients we'll need for today's recipe, a tasty appetizer, ready in 30 minutes: the eggs in bacon baskets!</p>	
	<p>Take a slice of bacon... lay the second one crosswise... and line the rest of the muffin cup.</p> <p>If you don't have a muffin pan, you can use aluminum baking cups, that you can find at the supermarket, or ceramic ramekins, like this. You don't need to grease the pan, since bacon is fat enough and it won't stick to the pan.</p>	
	<p>Our eggs in bacon baskets are ready, serve with a fresh salad. For a vegetarian version, you can use grilled zucchini instead of bacon, but take care to line the mould with parchment paper... good, easy and quick!</p>	
	<p>They're ready, now pour the egg mixture into each basket. Bake at 350°F (180°C) for 12-15 minutes, until the eggs are cooked and golden brown.</p>	
	<p>Crack the eggs... now add the heavy cream, as an alternative you can replace it with ricotta cheese or a couple of tablespoons of mascarpone cheese... 2 tablespoons of parmesan cheese... beat everything... until you have an even mixture. If you want to make the eggs richer, you can add</p>	



	more cheese or vegetables, but take care to finely dice them, so they'll bake evenly.	
--	---	--

**Task 8.**

**a) Now you are going to cook your favourite dish. Share with us your step-by-step recipe of a meal you enjoy a lot (150-200 words).**

**b) FB Upload the recipe you have written into Facebook to share it with your groupmates. Read each other's recipes, mark the ones you like by clicking the "like" button. Comment on each other's recipes, help your friends to improve their writing by pointing out their mistakes.**

**Project Work**

**Describing a place**

**Task 9. When foreign visitors come to Ukraine, they sometimes have difficulties with finding a place to eat. The following text is an advertisement of a restaurant in Kyiv. Read the advertisement, then match the paragraphs to the headings.**



Sumosan Restaurant

---

The Sumosan Restaurant is the acme of modern Japanese cuisine. Located on the 1st floor of the Premier Palace Hotel, it offers a very original interior and the best Japanese food in all of Kyiv. This little corner of mysterious Japan can be found in the heart of downtown.

---

Sumosan's great reputation is linked to similar restaurants in London, where the first Sumosan was opened, and Moscow. Since its start, Sumosan has been

visited by an enormous variety of stars from the film, music and sports industries. In London, Sumosan is in the Top 10 of restaurants in that city. But the gastronomic success of the Sumosan family is not based on sound bites from famous people. Unswervingly high quality, revolutionary menus and friendly service—these are what make Sumosan stand above the rest.

---

The exclusivity of Sumosan is underscored by:

- unique dishes, both traditional and contemporary Japanese, that you will not find in other restaurants in Kyiv;
- a teppan show in a specially furnished teppan room;
- 3 VIP rooms for 5–8 diners that can be combined to form one larger private banquet room for up to 35;
- a summer terrace next to the main entrance to the Hotel.

Telephone: +380 (44) 537 45 37

Open: daily from 12:00 until the last guest leaves

sumosan@premier-palace.com

[www.sumosan.kiev.ua](http://www.sumosan.kiev.ua)

**reputation**

**particular features**

**location, interior**

**Task 10. a) Create a similar advertisement of one of the town popular cafes in the form of a Wikipedia article (200 words).**

**In groups of three, do the following tasks:**

- *go to one of the city cafes;*
- *ask the administrator or a waiter (-tress) questions about the cuisine, their specialty, whether they have live music, about the opening hours.*
- *translate the page with the first course dishes of the menu into English;*
- *write an advertisement of the café in the form of a Wikipedia article,*

*including the picture of the cafe, information about its location, interior, atmosphere, cuisine and particular features.*

*b) FB Upload the advertisement of the cafe you have written into Facebook to share it with your groupmates and visitors of your native town. Read each other's ads, mark the ones you like by clicking the "like" button. Comment on each other's ads, help your friends to improve their writing by pointing out their mistakes. Make the necessary corrections below the text of your ad.*

**Task 11. Here is a "special" recipe of pasta from Mr.Bean.**

**a) Watch the cartoon and supply the missing verbs in the right tense forms (Imperative Mood).**

.....a package of macaroni. ....some water into a saucepan. ....the saucepan on the fire. ...some water. ....the macaroni into the boiling water. If they are too long and don't fit into the saucepan, ....the water in the bathtub. ...the macaroni into the bathtub water. ..them until they are ready. ...the macaroni out of the water. ...your meal!

**b) Tell your friend about Mr. Bean's funny way of cooking pasta.**

**Narrate the events in the Past Simple tense.**

**Task 12. Wiki Project.**

You are going to have a group party. As we, Ukrainians, are very hospitable and generous, our festive tables are always beautifully laid. You are going to cook some dishes, bring them into the classroom and enjoy the meal and the time spent together. In groups of 5 discuss the menu of the party. Write down a list of the dishes you are going to cook and the food products you have to buy to cook these dishes.

Use Wiki platform for the discussion within the group. Stick to the following plan:

Salad(s).....  
Food.....  
Meat dishes.....  
Food.....  
Dessert(s).....  
Food .....

Each of you can make suggestions about the dishes by typing them in your Wiki page group. You can also make alterations if some dishes, suggested by your friends, are repeated or alike. Remember, you have to be friendly and polite!

Write about your past birthday party. Tell your friends what you did on this day, what dishes you cooked and what presents you received.

## ДОДАТОК 2

**Лекція з методики навчання іноземних мов у загально- освітніх школах на тему: «Формування компетентності в аудіюванні»**

### **Teaching Listening**

#### **Lecture plan:**

1. How we listen (three communicative modes of listening - two-way/ one-way/self-dialog communication, interactional/transactional language functions, Richards' four-cell grid).
2. Listening Difficulties and Strategies.
3. Different Listening Subskills.Popular Listening Activities.
4. Potential Listening Lesson Procedure.

## 1. How we listen

Listening along with reading has had a traditional label of "passive skill." Nothing could be further from the truth. Anderson and Lynch (1988) reject an idea of listening as a "passive act," calling it a "listener-as-tape-recorder" explanation of listening. They claim that such a perspective on listening is false as it doesn't take into consideration the interpretations listeners make as they "hear" the spoken text according to their own purposes for listening, their expectations, and their own store of background knowledge.

One of the obvious implications for instruction is to bring students to an understanding that listening is *not* a passive skill, but one that not only is active but very demanding. This can be done gradually as a part of listening activity work, especially activities that are in the task-based and communicative outcomes mode, where the "work" can be rather enjoyable in a problem-solving and discovery-process format.

Every day we engage in communicative listening in one way or another most of our waking hours. Probably the first mode that comes to mind is listening in *two-way communication*, or "**interactive**" listening. Here there are two (or more) active participants who take turns in speaker-role and listener-role as the face-to-face (or telephone) interaction moves along.

A second mode is listening in *one-way communication*. Auditory input often seems to surround us as we move through the day. The input comes from a variety of sources: conversations overheard; public address announcements; recorded messages ; the media (e.g., radio, television, films); instructional situations of all kinds; public performances (e.g., lectures, religious services, plays, operas, musicals, concerts). As we hear speakers but cannot "interact," we often "talk to ourselves" in a "reactive" self-dialog manner, as we consider what we hear. We may subvocalize or even vocalize responses as we react to what we hear.

The third communicative mode— *self-dialog communication*—is one in which we may not be aware of our *internal* roles as "speaker" and "listener/reactor" *in our own thought processes*. Sometimes as we think through alternatives, plan strategies, and make decisions we may simply "talk to ourselves" and "listen to ourselves".

All of these three communicative modes are highly active participatory experiences. That's why foreign language learners need to have instructional opportunities in both two-way and one-way communicative modes. Self-dialog communication may be something to discuss with students and to encourage them to use in the other modes, as well as a mode in its own right.

Language functions and accordingly listening functions are subdivided into two major divisions: language for interactional purposes and language for transactional purposes. (Brown and Yule,1983)

***Interactional Language Function.*** Interactional language function is listener-oriented more than message-oriented, focuses more on person than on information, and has as an important objective: the establishment and maintenance of cordial social relationships.

***Transactional Language Function.*** Transactional language is message-oriented, with a focus on content and a concern for "getting things done in the real world." There is a premium on language clarity and precision. Some features of transactional language are instructing, giving directions, explaining, describing, ordering, inquiring, requesting, relating, checking on the correctness of details, and verifying of understanding.

Teachers need to make students aware of these two language functions and to provide practice experiences for both. Sometimes transitions between transactional or "business-type" talk and interactional or "social talk" are clear, but sometimes they are closely intertwined. That's why students need guidance and practice in learning how to recognize and how to respond appropriately.

In listening as well as in reading “bottom-up” and “top-down” processes work together, in cooperation. During listening **bottom-up comprehension** of speech is worked out proceeding from sounds, into words, into grammatical relationship and lexical meaning, and so on. The composite meaning of the "message" is arrived at based on the incoming language data.

**Top-down processing** include prediction, prior or schemata knowledge, expectations about language and expectations about the "world." Here the processing of language information comes from an internal source. That is, it is evoked from a bank of prior knowledge and global expectations.

As with language function, students need awareness of these two kinds of language processing and practice opportunities for both. Taking dual perspectives into account, Richards (1990) proposes a model of materials design for second language listening comprehension that combines *language functions* (interactional and transaction) and *language processes* (top-down and bottom-up). He observes that the extent to which one or the other *process* (top-down or bottom-up) dominates is determined by (a) the *purpose* (transactional or interactional) for listening, (b) the kind of background knowledge which can be applied to the task, and (c) the degree of familiarity listeners have with the topic of discourse.

Too often, listening texts require students to adopt a single approach in listening, one which demands a detailed understanding of the content of a discourse and the recognition of every word and structure that occurs in a text. Students should not be required to respond to interactional discourse as if it were being used for a transactional purpose, nor should they be expected to use a bottom-up approach to an aural text if a top-down one is more appropriate.

Richards uses the two *language functions* and the two *language processes* to construct the following four-part grid, which allows for a listening activity to be classified according to the *function* necessary for listening and the *process* which can be expected to be most prominently involved.

## INTERACTIONAL

	I	III	<b>BOTTOM UP</b>
<b>TOP DOWN</b>	II	IV	
			<b>TRANSACTIONAL</b>

Richards gives an example for each of the four cells as follows. In the **bottom-up mode**:

**I.** Listening closely to a joke (**interactive**) in order to know "when to laugh."

**II.** Listening closely to instructions (**transactive**) during a first driving lesson.

In the **top-down mode**:

**III.** Listening casually to cocktail party "talk" (**interactive**).

**IV.** Experienced air traveler listening casually to verbal air safety instructions (**transactive**) which have been heard many times before.

Other examples of interactional uses are greetings, small talk, jokes, compliments, and passing the time of day with friends or with strangers. Other examples of transactional uses are instructions, descriptions, lectures, news broadcasts.

In many situations *both* interactional and transactional purposes are involved. In particular, it is suggested that effective classroom participation requires both: *interactional* to interact with teacher and other students while accomplishing class tasks, and *transactional* to assimilate new information, construct new concepts, and acquire new skills.



## 2. Listening Difficulties

### Interaction activity (slide 3):

Here are some comments by learners of English on their experience of listening in English. In each case, try to think of a way the teacher could help the situation.

**Learner 1** (Margarita): *I worry more about listening than reading because you can't go back to check.*

**Learner 2** (Jacques) : *English people speak too fast and sometimes the words sound different to the way I learned them.*

**Learner 3** (Alejandra): *I can understand my teacher but other people with different accents are really hard for me to understand.*

**Learner 4** (Anja): *I can understand English people when they speak only to me but I find it hard to join in their conversation.*

**Learner 5** (Milena): *I can listen ok for a short time but then I get tired and miss things.*

**Difficulty 1:** when listening there is a pressure to respond almost immediately and having only 'one go/attempt' at understanding (unlike reading where you can back track and read again).

**Strategy 1:** teach learners ways of asking for repetition and clarification ( i.e. *Sorry, could you repeat that, please?/ Could you speak slower, please?*) and also ways of checking that they are following the speaker (*So, she forgot to pay for the dress?*)

**Difficulty 2:** when people connect words together in rapid speech they can sound a little different. So, there is a need to understand intonation patterns, features of fast connected speech and to deal with the possible distractions of background noise.

**Strategy 2:** exposure learners to more realistic listening examples that sound natural, include both dialogs and monologs.

**Difficulty 3:** difficulties may also be to do with unfamiliar accents.

**Strategy 3:** provide learners with examples of different speakers so that they listen to varieties of English other than their teacher. Remember, many people use English to speak to other non-native speakers and so not all the accents need necessarily be from the UK or other places that use English as a first language.

**Difficulty 4:** if listening is very challenging, then it can be difficult to have the mental resources available to speak in a second language too.

**Strategy 4:** teach learners to benefit from practice in how people signal they are about to finish speaking (such as falling intonation) so that they are better prepared to take opportunities to speak in conversation.

**Difficulty 5:** listening can be very tiring and tense.

**Strategy 5:** break classroom listening into smaller sections in the short term, in the longer term learners may benefit from extensive listening, where they are not assessed and are therefore under less pressure.

**Difficulty 6:** sometimes it's difficult to identify the number, gender or age of speakers.

**Strategy 5:** expose learners to both dialogs and monologs delivered by different categories of speakers.

### **Some more supporting strategies**

If a listening activity is particularly difficult:

- allow learners to read the tapescript quickly before listening
- pre-teach key words
- try breaking the text down into shorter sections

- summarise each section before you move on so that learners do not get ‘lost’.

### **3. Different Listening Subskills**

When we listen, we use a variety of strategies to help us pick up the message. Some of these are connected with understanding the ‘big’ picture or getting the general meaning, using various types of previous (schemata) knowledge to help us make sense of the message, etc. Listening in this way is sometimes termed ‘**gist listening**’.

**Extensive** listening just like reading will usually take place outside the classroom, in the students’ home, car, or on personal devices as they travel from one place to another. The motivational power of such an activity increases dramatically when students make their own choices about what they are going to listen to.

In order to encourage extensive listening we can have students perform a number of tasks. They can record their responses to what they have heard in a personal journal, or fill in report forms which we have prepared asking them to summarise the contents of the recording.

Other strategies are connected with the small pieces of the text, e.g. correctly hearing precise sounds, working out exactly what some individual words are, catching precise details of information, etc. This is often called ‘**listening for detail**’ or “**intensive listening**” that may be of two kinds – “**recorded**” and “**live**”.

#### **The advantages of the “recorded/taped” intensive listening:**

- taped/online materials are extremely portable and readily available.
- provide a significant source of language input.

#### **The disadvantages of the “recorded/taped” intensive listening:**

- everyone has to listen at the same speed, a speed dictated by the tape, not by the listeners.

- learners cannot interact with the recorded speakers in any way.
- having a group of people sit around listening to a disk player is not an entirely natural occupation.

A popular way of ensuring genuine communication is “**intensive live listening**” where the teacher and/or visitors to the class talk to the students. This has obvious advantages since students can interrupt speakers and ask for clarification. They can, by their expressions and behavior, indicate if the speaker is going too slowly or too fast. Above all they can see who they are listening to. Live listening can take the following forms: ( reading aloud as done by the teacher with conviction and style, story-telling when students can be asked to predict what is coming next, interviews and conversations with teachers and guest visitors. )

“**Jigsaw listening**” mode/ technique is a teachers’ favourite! The main reason is that you can run listening activities that allow learners to work at their own speed, controlling the CD player or tape-recorder themselves and repeatedly playing parts of a text until they are really happy with their understanding of it. It also involves a lot of message-oriented communication and useful group co-operation. Here’s the basic idea:

- Working in small groups, learners listen to separate small parts of a longer

recording, i.e. each group hears different things. |

- They then meet up, perhaps in pairs, threes or fours, with people from groups that listened to other parts of the recording.

- They report to each other on what they have heard and compare ideas and

reach a conclusion or consensus or complete some specific task. The task might be simply to construct a full picture of the recording’s contents.

#### 4. Potential Listening Lesson Procedure

The likely stages of a listening lesson and the sequence of those stages, will also be similar to those of a reading lesson. However, we should be aware of certain differences.

When we listen, we probably adopt a continually varying combination of top-down and bottom-up strategies, so work on both areas is useful to learners.

Many teachers nowadays believe though that we mainly listen ‘top-down’ in real life, and so structure lesson sequences starting with **top-down work**.

<b>Discuss the general topic</b>	Learners start to think about the topic, raising a number of issues that will be discussed later on the recording. This preparation may help them to hear these things being discussed later.
<b>Predict the specific content</b>	Students hypothesize specific issues that may be raised.
<b>Predict the structure</b>	Students consider/discuss possible organisational structures of the recorded text (who speaks? what kind of questions? typical exchanges? etc.). This may help learners to recognize the content more easily.
<b>Gist listening for overview</b>	Learners get an overall impression of the content without worrying about small items or individual words.
<b>Gist listening for attitudes</b>	Learners interpret intonation, paralinguistic features (sighs, etc.).
<b>More careful listening</b>	By catching and interpreting smaller parts

<b>for complex meanings</b>	of the text, learners confirm their understanding.
<b>Listening to pick out specific small language details</b>	This focused work (e.g. on pronunciation) may raise learner awareness (e.g. of weak forms) and thus help students to listen better in future.
<b>Extension Activity</b>	Speaking, writing as follow up activities

**The most popular listening comprehension activities:**

1. Multiple choice, true/false, matching, gap-fill tests.
2. Drawing a picture, figure, or design.
3. Locating routes of specific points on a map.
4. Selecting a picture of a person, place, or thing from description.
5. Identifying a person (a person's gender, age, emotional state), place, or thing from description.
6. Performing hand or body movements.
7. Operating a piece of equipment, such as a camera, a recorder, a microwave oven, a pencil sharpener.
8. Carrying out steps in a process, such as, for example, a cooking sequence, etc.

**References:**

1. Watkins P. Learning to Teach English. Second Edition. – Delta Publishing, Surrey. – 2014. – 168 p.

2. Jeremy Harmer. The practice of English language teaching. Third edition. – Longman Publishing. 2006. – 386p.

3. Jim Scrivener. Learning Teaching. A guidebook for English language teachers. Second edition. Macmillan. 2004. – 435p.

### ДОДАТОК 3

**План практичного заняття з курсу методики у рамках пілотного проекту Британської ради «Вчитель нового покоління» на тему: «Множинний інтелект»**

<b>Module</b>	1 Understanding Learners and Learning
<b>Unit</b>	1.1 Psychological Factors in Language Learning
<b>Session</b>	4
<b>Topic</b>	Multiple Intelligences
<b>Objectives</b>	to develop understanding of individual learning preferences and how these can help the learner
<b>Time</b>	80 mins
<b>Materials and equipment</b>	Handouts 1, 2,3, 4, 5, 6, 7, 8, 9

<b>Procedure</b>	<b>Purpose</b>	<b>Time</b>
Introduction: <hr/> Inform the students about the objectives of the session and its place in the curriculum map.	to familiarize students with the objectives of the session and its place in the curriculum map	5 mins

<p><b>A pre-session activity</b> (which is to be done prior to the session):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Provide students with a list of words and word-combinations relevant to the topic inferring it from the curriculum glossary (Handout 2). Ask students to read, transcribe and translate them / write out their definitions at home.</li> <li>● Ask students to choose and do one of the tasks: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) read the text “Multiple Intelligences”(Handout 1) or</li> <li>b) watch a video of TED talk about multiple intelligences (Available on <a href="https://www.youtube.com/watch?v=dSAIJP6wqgc">https://www.youtube.com/watch?v=dSAIJP6wqgc</a>;</li> <li>c) listen to the audio text (and/or read it) about multiple intelligences available on <a href="http://deepenglish.com/2012/11/multiple-intelligences/">http://deepenglish.com/2012/11/multiple-intelligences/</a></li> <li>d) watch a video about a school in Georgia (available on <a href="https://www.youtube.com/watch?v=7zBKAT3Ie_s">https://www.youtube.com/watch?v=7zBKAT3Ie_s</a></li> </ul> </li> </ul>	<p>to introduce students to the topic of the session</p> <p>to familiarize students with the glossary related to the topic</p>	
--	--	--

<p><b>Activity 1:</b> Ask the students to tell what task they chose to do at home and why they made that very choice.</p>	<p>to make the students reflect on their predominant intelligences</p>	<p>10 ms</p>
---	--	--------------

<p><b>Activity 2: What are you good at?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Give the students Handout 3. Students individually choose one of the three problems to solve. Give them a short time for this. Then put them in pairs to discuss which problem they chose and why they chose it. Get</li> </ul>	<p>to make the students aware of their intelligences</p>	<p>10 ms</p>
--	--	--------------



<p>feedback from some students as a whole class.</p> <p>HO 3 answers:          Problem A = blue          Problem B = student's own answer          Problem B = 63</p>		
---	--	--

<p><b>Activity 3: Who is intelligent?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ask the class the questions in <b>HO 4</b>: “Who knows someone who is intelligent?” Explore the answers and ask the students why they chose these people. Try to elicit famous people as well as friends and family. (Students can do this in pairs rather than as a whole class.)</li> <li>• Write the names of some famous people on the board. Here are some suggestions, but you should think of your own examples that you are sure the students will know. The people should represent a mix of ‘intelligences’:          Albert Einstein          David Beckham          Pablo Picasso          Margaret Thatcher          Princess Diana</li> <li>• Students put the famous people in order with the most intelligent first and discuss how they made their decisions.</li> <li>• Get class feedback.</li> <li>• Ask the students how they understand the words “intelligent” and “intelligence”</li> </ul>	<p>to help the students realize the concept of “intelligence”</p> <p>to draw the students to the conclusion that all people are intelligent in their own way</p>	10 ms
--	--	-------

<p><b>Activity 4: Learner's experience</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ask students to answer the following questions, working in groups of four:</li> </ul> <p>a) What were the most important</p>	<p>to draw the students' attention to the idea that some intelligences are seen as more</p>	10ms
--	---	------

<p>subjects at your school?</p> <p>b) Who did most of the talking in class?</p> <p>c) Were there pictures used? Only in Art or in other lessons?</p> <p>d) Was there music? Only in music lessons or in other lessons?</p> <p>e) Did you do role-plays?</p> <p>f) If you were good at sport, but bad at Maths did the school think you were intelligent?</p> <p>g) What do you think your parents' schools were like?</p> <p>h) How would your parents answer these questions?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Summarize the ideas, including the following point: nowadays, different intelligences and different ways of learning are seen as more important in schools (in Ukraine) than in the past.</li> </ul>	<p>important than others in schools of Ukraine</p> <p>to help the students notice the difference in priorities set by modern schools and schools of some 30 years ago</p>	
--	---	--

<p><b>Activity 5:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Give the students HO 5 and ask them to brainstorm the eight different intelligences identified by Dr Howard Gardner</li> </ul>		10 ms
---	--	-------

<p><b>Activity 6: Understanding the Intelligences</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ask the students to work in pairs to match a definition to each intelligence in task 1 (Definitions) available on <a href="https://learnenglish.britishcouncil.org/en/business-magazine/multiple-intelligences">https://learnenglish.britishcouncil.org/en/business-magazine/multiple-intelligences</a></li> <li>Invite the students work in pairs and do gap-filling Task 2 online (Multiple Intelligence Vocabulary). Available on <a href="https://learnenglish.britishcouncil.org/en">https://learnenglish.britishcouncil.org/en</a></li> </ul>	<p>to increase the students' awareness of different intelligences</p>	10 ms
--	---	-------

<p><a href="#">/business-magazine/multiple-intelligences</a> or on HO 7, HO6.</p>		
<p><b>Activity 7: Linking learners to activity types</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ask the students to get into groups of 5 and do the matching activity in two stages: 1) match the learners to their preferable way of learning; 2) to the suggested activities. (HO 8)</li> <li>• Invite the students to check their answers with the key (HO 8)</li> </ul>	<p>to help the students realize how they can use the theory of multiple intelligences in learning and teaching</p>	<p>15 ms</p>
<p><b>Round-up</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ask students to sit in a circle, think of their own experience as students and answer the following questions by way of reflection: <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ What types of intelligences have been used at the session?</li> <li>➤ What have you learned about your own intelligences?</li> <li>➤ How are you going to use the knowledge in your learning?</li> </ul> </li> <li>• Ask the students to find out more about their intelligences by doing an online questionnaire available on <a href="http://www.literacynet.org/mi/assessment/findyourstrengths.html">http://www.literacynet.org/mi/assessment/findyourstrengths.html</a></li> </ul>	<p>to create conditions for the students to reflect on their intelligences</p>	<p>5ms</p>

## **Handout 1: Multiple Intelligences**

---

### **Multiple Intelligences**

Multiple intelligences? But how many are there? The number seems to go up and up. Howard Gardner is the man who first identified multiple intelligences and he has since added to his list.

Everybody has a different approach to learning and the more we understand about the type of learner we are, the more effective our studying should become.

Howard Gardner first introduced us to the idea of Multiple Intelligences in 1983. He believes that there are several types of intelligences that can't be simply defined from one IQ test. He categorises intelligences under the following headings;

1. Verbal linguistic – having a good verbal memory, being interested in words and how language works
2. Analytical / logical – being able to investigate and have a scientific approach to learning
3. Musical – being sensitive to sounds and rhythms
4. Visual spatial – being imaginative with a good visual memory
5. Kinaesthetic – being receptive to touching objects to enhance your memory
6. Interpersonal – being good in group work, listening to others
7. Intrapersonal – being aware of your own personal goals and motivations
8. Naturalist – understanding the link between nature and humans

It's important to understand that these intelligences work together and it would be unwise to think of ourselves as having only one or the other. Labelling learners as a particular type of learner could stop them from exploring all of their intelligences. So instead we should think of ourselves as having dominant intelligences.

When you are next in a classroom ask yourself these questions to think about how you learn:

- When I hear a new word do I need to see it written down to know how it's spelt?
- Am I interested in grammar and how English tenses are put together?
- Are my notes kept neatly in a methodical way?
- Do I keep a personal dictionary of newly learnt words?
- Does my personal dictionary help me to remember the words?
- How easy do I find it to hear differences in sounds?
- Does drawing pictures of new words help me to remember them in English?
- Does touching an object help me to remember what it's called?
- Do I enjoy listening to the teacher and taking notes?
- Do I prefer working on my own or with other people?
- Do I know why I'm learning English?

This list of questions is obviously limited but it's a good start towards becoming a more effective learner. The more you are aware about your dominant intelligences in the learning process the more you can exploit them to make learning a more enjoyable and rewarding journey.

Available on <https://learnenglish.britishcouncil.org/en/business-magazine/multiple-intelligences> accessed on 30.09.2016

## **Handout 2: List of Topical Vocabulary**

---

### **Read and ranscribe the words below**

1. Verbal linguistic intelligence      лінгвістичний інтелект

- |   |   |
|---|---|
| 2. Analytical / logical intelligence    | аналітичний/ логіко-математичний інтелект |
| 3. Musical intelligence                 | музичний інтелект                         |
| 4. Visual spatial intelligence          | візуальний інтелект                       |
| 5. Kinaesthetic intelligence            | кінестетичний інтелект                    |
| 6. Interpersonal intelligence           | міжособистісний інтелект                  |
| 7. Intrapersonal intelligence           | внутрішньоособистісний інтелект           |
| 8. Naturalist intelligence              | природничий інтелект                      |
| 9. The theory of multiple intelligences | Теорія множинного інтелекту               |

### **Handout 3: What are you good at?**

---

**What are you good at?**

**Choose one of these problems to solve.**

#### **Problem A**

My 1st is in **bug** but not in **rug**

My 2nd is in **please** but not in **peas**

My 3rd is in **shut** but not in **shot**

My 4th is in **one** but not in **two**

When you find me, I will be **sad**

#### **Problem B**

Your two best friends are very unhappy. They both like you very much but they don't like each other.

**How can you help them?**

### **Problem C**

**1 3 7 15 31 ?**

Tell another student which problem you chose and why you chose it.

Taken from “Multiple Intelligences: What are you good at?”, available on <https://www.teachingenglish.org.uk/article/multiple-intelligences-what-are-you-good>, accessed on 1.10.2016

### **Handout 4: Who is the Most Intelligent?**

---

Who do you know who is intelligent?

Why do you think they are intelligent?

Write down the names of the famous people that your teacher gives you.

---

---

---

---

---

---

Put these people in order with the most intelligent person first.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Taken from “Multiple Intelligences: What are you good at?”, available on <https://www.teachingenglish.org.uk/article/multiple-intelligences-what-are-you-good>, accessed on 1.10.2016

## Handout 5: 8 Intelligences According to Gardner

---

*Dr Howard Gardner developed the theory of 'Multiple Intelligences'. He says that there are eight kinds of intelligence, not just one. People are intelligent in different ways and therefore they learn things in different ways. We should see all the different types of intelligence as important and valuable. Education should help people to learn in different ways.*

*Brainstorm the eight different intelligences*

## Handout 6: Definitions (Key)

---

**Match the definitions to the different types of intelligences as explained by Howard Gardner.**

- Interpersonal a
- Visual Spatial b
- Musical c
- Kinaesthetic d
- Naturalist e
- Intrapersonal f
- Verbal Linguistic g
- Analytical h

Having the capacity to recognise patterns in the living world, with plants, animals, living things. 1.

Able to hear musical sounds and patterns. 2.

Having the capacity to solve problems or to make things with your body or parts of your body. 3.



Having the capacity to form and manipulate mental representations of large space the way a pilot or a navigator would. 4.

Having a clear understanding of yourself. 5.

Having an understanding other people. 6.

Having the capacity to think in language and to mentally represent the world in words. 7

Having the ability to look at the world logically. 8

Available on <https://learnenglish.britishcouncil.org/en/business-magazine/multiple-intelligences> accessed on 01.10.2016

### **Handout 7: Multiple Intelligences Vocabulary**

---

**Complete the text with appropriate adjectives from the list provided.**

- Intrapersonal
- nervous
- scientific
- imaginative
- visual-spatial
- approachable
- logical
- insecure

Multiple Intelligences define to an extent the type of learner we are naturally inclined to be. Understanding the different types of intelligences can help us to recognise our own intelligences and then hopefully become more effective learners. In my own case I remember at school that I found maths and science very difficult. I definitely don't have a \_\_\_\_\_mind that's for sure. My friends will tell you that I'm \_\_\_\_\_and that they can easily tell me all their problems. It's quite strange as I'm in fact quite \_\_\_\_\_at times and can

get \_\_\_\_\_ when meeting new people. I did well at languages and my English Literature teacher always said I was extremely \_\_\_\_\_. I'm a freelance literary writer now and I mostly work from home. Considering what I was like at school it's all very \_\_\_\_\_ I am a \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_ learner.

Available on <https://learnenglish.britishcouncil.org/en/business-magazine/multiple-intelligences> accessed on 01.10.2016

#### ДОДАТОК 4

**План практичного заняття з курсу методики у рамках пілотного проекту Британської ради «Вчитель нового покоління» на тему: «Психологічні типи учнів»**

<b>Procedure</b>	<b>Purpose</b>	<b>Time</b>
<p><b>Activity 1: Warm-up</b></p> <p><b>Learner's experience</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ask students why they are good or bad at language learning. Ask them to draw on their own study habits and preferences.</li> <li>• Accept all responses and explain that the variety of their answers proves that people have different different ways of language learning and retaining information.</li> <li>• As a class brainstorm reasons why it is important to understand one's learning type</li> </ul> <p><i>Possible answers: ideas about motivation, learning styles, self-confidence, anxiety etc</i></p>	to introduce students to the topic; to get students to reflect on their experience of language learning	15 min
<p><b>Activity 2: Case Study on 7 Types of Learners</b> <i>(Earl W. Stevick Success with Foreign</i></p>	To acquaint students with	30 min

<p><b><i>Languages. Seven who achieved it and what worked for them)</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Split students into pairs</li> <li>• Distribute Handout 1(a set of 7 Case Studies) and Handout 2 (a blank grid) to each pair</li> <li>• Ask students to read the Case Studies on different types of language learner, analyse them and match each with the type in the grid</li> <li>• Ask students to report back to the class like <i>Learner 1 is An Imaginative Learner because he/she learns best when.....</i></li> </ul> <p><i>Learner 2 is An Active Learner because he/she learns best when.....</i></p> <p><i>Learner 3 is A Deliberate Learner because he/she learns best when.....</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Display the keys to the grid on board</li> </ul> <p><i>Key</i></p> <p><i>Case Study 1 - A Formal Learner</i></p> <p><i>Case Study 2 - An Intuitive Learner</i></p> <p><i>Case Study 3 - An Imaginative Learner</i></p> <p><i>Case Study 4 - A Deliberate Learner</i></p> <p><i>Case Study 5 - An Informal Learner</i></p> <p><i>Case Study 6 - A Self-aware Learner</i></p> <p><i>Case Study 7- An Active Learner</i></p>	<p>different types of language learner and their main features</p>	
<p><b>Activity 3:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introduce students to Earl W.Stevick classification, according to which learners can be of such types as An Intuitive Learner, A Formal Learner, An Informal Learner, An Imaginative Learner, An Active Learner, A Deliberate Learner, A Self-aware Learner</li> <li>• Split students in groups of threes. Tell them: to address this question:</li> </ul>		<p>20 min</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Which of these seven types of learner is closest to your own way of learning?</li> <li>- Support your decision with examples from your experience of learning English</li> </ul> <p>Remind students that as language learners they all can be of more than one Type.</p>		
<p><b>Activity 4. Round-up</b></p> <p>Now that the students have learned a little more about their language learner types, ask them to answer the following questions:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- What do you think are some of the challenges associated with your language learner type?</li> <li>- What do you think are some of the advantages/ disadvantages of your learning style?</li> </ul>		10 min

### **Case Study 1**

*When I started to learn English, I wanted to listen, listen, listen until I was ready to start repeating. So I listened to sentence patterns over and over again and when I repeated them often enough, I felt I really knew them. I was glad when my teacher insisted on drilling us in the classroom, paying attention to correctness in grammar and pronunciation. I would practise everything at home, just getting used to speaking and trying not to make mistakes. I wasn't too worried about matching the forms to meaning – there was time for that later. Now I speak English pretty well, I think, but I still worry about making mistakes.*

### **Case Study 2**

*I think I am different from most people. They depend on seeing. I do not think I learn much through my eyes, through looking at the printed page. I seem do to*

*most of my learning through my ears. One more thing is that I do not feel that everything I learn in English goes into some system. I do not worry about systemizing everything I learn – I just simply take these things in. I hate learning different language systems, e.g. the phonetic transcription system – I'd rather make up my own symbols than use ready-made ones in a book. And another thing – I do not know why but I can reproduce the sounds. It is enough for me to hear the teacher pronounce words with definite sounds so that I can remember and imitate them. What I really dislike is learning vocabulary lists. I try to guess the meaning of a new word in its context – isn't it fun?!*

### **Case Study 3**

*I find it much easier to study English grammar and vocabulary by making charts. I make up my own charts. I get more value from doing so than from having the same material presented to me by a teacher or by a textbook. When I started to learn the language I would try to reproduce the way my teacher spoke or I “heard” native speakers in my head. Then I would also imagine myself speaking with the same accent. The more I practised in this way the better my pronunciation got. In learning process I like being immersed in a problem and then allowed to try to find my own way out of it. I like role-play and simulation – in this kind of interaction I can play around with the things I am learning or have just learnt. There is always an imaginary speaker I carry on a conversation in English with – this is my way of learning languages.*

### **Case Study 4**

*I like to learn English from books. I have to see things before I try to say them. I do not like to work spontaneously on the language things I am weak in – I should be able to know the stuff before I produce it in class. I try to put my whole self into language learning. I try to grasp each lesson step by step and do it thoroughly and completely. As to English grammar I always master the*

*patterns that are presented to me in class. I prefer using paradigms. The more often I use them the less time it takes to learn grammar. For learning vocabulary I use ordinary word cards. Especially at early stages before I wanted to say something I had to write it down and say it a few times for myself before it became natural. I used to carry cards on the bus and put them around my house. I believe it is my thoroughness that enabled me to become a successful language learner.*

### **Case Study 5**

*I know I speak incorrectly in English. When I started to learn the language I didn't study basic grammar and all those grammar charts. That is because I don't know much about understanding and memorizing – I don't think it is important for being able to speak English. I have never memorized things! Whenever students are supposed to learn a dialogue and to use certain words in it I feel depressed. I don't think drilling suits my way of studying – I have so many other words to express the same meaning rather than using the particular words that are in the book. Learning for me is not fun. Maybe because I feel under pressure in classroom situations. I think that the other students are holding me back, keeping me from using what I know. For me communication as well as learning should be natural. I know some English not because I learnt it, but because I have acquired it in real situations.*

### **Case Study 6**

*I think that success in language learning depends largely on self-study. From the very beginning of my learning English I always started out with things I knew intellectually – teachers call it a rule. I liked to practise constructing a sentence first in my head, applying the rules I knew. In this way I understood how grammatical principles worked. Then when the sentence was still fresh in*

*my head, I could put it in the conversation. I don't mind if I make mistakes. I think it is a natural process in learning a foreign language. I felt my teachers disliked me as my progress was painful and rather slow. I felt comfortable when teachers explained rules in class so that as a language learner I could say "I know it and use it because I understand it". I got frustrated when I had to memorise dialogues without any grammatical background to the forms, used in it, in other words, without being aware what I was memorising. I think grammar patterns should come first. It was only when I had the whole picture of English grammar that I felt rather free to construct long sentences and then conversations.*

### ***Case Study 7***

*In the first weeks of studying the language I liked to read it out and get the sound, though I did not understand the words. Even now if I study at home I cannot study by just reading something silently. I have to pronounce everything. This helps me to memorise new words and to get the flow of the whole sentence – I understand the grammatical structure of complicated sentences better if I read them out! Vocabulary and grammar come to me via words and sentences I am pronouncing. Memorising things is not my strength. I don't like to learn single elements and then put them in a structure – I mean starting with words and prefixes and building them into sentences, words into sentence. I prefer to "manipulate" the words or sentence structures in a meaningful situation. I work actively to make up English sentences, based on basic grammar rules and some previous drilling. Though there is one thing I have noticed in my English learning – at the beginning of the English course I had a lot of energy to study, but after a certain period my enthusiasm and level of energy went down. Since then the feeling comes and goes usually in cycles.*









