

ВСТУП

Ефективність підготовки фахівця залежить від розвитку професійних інтересів студентів. Ці інтереси розвиваються, зазвичай, на 3-4 курсі -під час виробничих практик, написання дослідницьких робіт, участі в проектах, пов'язаних із фаховою діяльністю. Але вже на початковому етапі навчання у виші важливо створювати особливе середовище, яке сприяє розвитку пізнавальних інтересів студентів і спрямовує їх до професійного самовдосконалення.

Аналіз теоретичних досліджень і практичного досвіду зі створення середовища для розвитку пізнавальних інтересів студентів переконує нас у тому, що сучасна дидактика вищої школи має потужний арсенал засобів стимулювання зацікавленості молоді в навчанні та подальшому професійному розвитку: через зміст предметного матеріалу, через організацію активної навчально-пізнавальної діяльності, моделювання ситуацій, максимально наближених до реального життя й виробництва тощо. Дослідники виокремлюють зовнішні й внутрішні умови стимулювання пізнавального інтересу студентів, встановлюють його зв'язки з мотивами діяльності і описують засоби створення відповідного середовища навчання у вищій школі, серед яких провідними визнаються: створення ситуацій успіху в навчанні, моделювання квазіпрофесійних ситуацій, максимально наближених до виробничих, стимулювання творчої активності, діалогічність процесу навчання¹.

Більшість освітян розглядають пізнавальний інтерес студента як спрямованість на майбутню професійну діяльність, як позитивне емоційне ставлення до активного засвоєння засобів дій, знань, що реалізують цю спрямованість. Останніми роками значної популярності у професійній освіті набув контекстний підхід до навчання у вищій школі, розроблений А.А. Вербицьким, де за допомогою всієї системи дидактичних форм, методів і засобів моделюється предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності фахівця, а засвоєння ним абстрактних знань покладено в основу

цієї діяльності . У контекстному навчанні студент максимально залучається до майбутньої професійної діяльності в усіх її аспектах. Зміст фундаментальних дисциплін викладається не просто як наукові догми, подані в знаковій формі у вигляді навчальних текстів, а включається у розв'язок навчально-професійних завдань. А.А. Вербицький започатковує своїми працями розробку ідеї відповідного освітнього середовища, де може бути реалізований контекстний підхід до професійної освіти.

Підвищений останніми роками науковий інтерес до проблеми взаємодії середовища й людини підтверджується численними працями вітчизняних та зарубіжних психологів і педагогів, а саме: В. Авдеева, І. Баєвої, Г. Беляєва, С. Братченка, Н. Гонтаровської, Ю. Громико, С. Дерябо, В. Дрофа, Н. Крилової, В. Лебедева, О. Леонтьєва, Ю. Мануйлова, Л. Новікової, В. Орлова, В. Панова, Ю. Песоцького, В. Рубцова, Н. Селіванової, Г. Серікова, В. Слободчикова, В. Ясвіна. Дослідженню освітнього середовища вищого навчального закладу присвячені роботи А. Артюхіної, Є. Васильєвої, Е. Зеєра, В. Козирєва, М. Князевої, О. Кузьмінської, В. Новікова, Г. Полякової, Л. Редько та ін.

Утім досі не розглядалися системно засоби, етапи й умови створення середовища розвитку пізнавальних інтересів студентів вищої школи, зокрема в аспекті вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням.

Мета **нашої статті** - визначити умови й етапи створення середовища розвитку пізнавальних інтересів студентів із використанням інтерактивних методів навчання іноземної мови.

Розвиток пізнавального інтересу, як показують результати психолого-педагогічних досліджень, проходить три основні стадії: 1) ситуативний пізнавальний інтерес, що виникає в умовах новизни, невизначеності; 2) стійкий, стабільний інтерес до конкретного предметного змісту діяльності; 3) включення пізнавальних інтересів до

²Вербицкий А.А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении. URL: <http://www.library.by/portalus/modules/psychology>.

загальної спрямованості особистості, до системи її життєвих цілей та планів³. З огляду на це нами визначено такі етапи створення освітнього середовища вищої школи, де б стимулювався розвиток пізнавальних інтересів студентів: *мотиваційний етап, етап діалогізації та етап рефлексії*.

Пізнавальний інтерес народжується завдяки внутрішній мотивації до діяльності, тому логічним видається визначення саме *мотиваційного етапу* першим у побудові відповідного освітнього середовища.

Мотиваційний етап процесу навчання іноземної мови у вищій школі неодмінно спрямований на стимулювання зацікавленості студентів у підготовці до майбутньої професійної діяльності та подолання труднощів, пов'язаних зі специфікою навчання іноземної мови, участі в нестандартних ситуаціях професійного спілкування. Оскільки мотивація є особистісним утворенням, то процес мотивування, щоб бути ефективним, має проходити через інтереси, бажання, потреби, мотиви і нахили суб'єктів навчання до певного способу опрацювання навчального матеріалу.

У філософському плані мотиви як своєрідні стимули до діяльності виявляються тісно взаємопов'язаними з цілями. Коли людині чогось бракує, вважав О.М. Леонтьєв, мотив стає фактором, що спрямовує та регулює діяльність, утім, лише в тому разі, коли здійснюється її «зустріч» із предметом задоволення⁴.

Практичне значення мотиваційного етапу полягає в забезпеченні активного зацікавленого прагнення студентів до участі в навчальній діяльності.

Стимулювання інтересу на мотиваційному етапі навчання залежить від уміння викладача створити позитивні переживання, пов'язані з тим, що супроводжує засвоєння конкретної навчальної дисципліни, розділу, теми, сформувати позитивне ставлення до навчання. Пізнавальний інтерес не втрачає своєї важливої ролі на будь-яких вікових етапах, навіть для дорослих. Велику роль у розвитку позитивного ставлення до навчання відіграє особистість викладача, його знання, педагогічна майстерність, обізнаність із

широким колом питань, захоплення своєю справою, доброзичливе ставлення до студентів, небайдужість до їхніх успіхів.

За високого ступеня мотивації в студента формується чітка мета освітньої діяльності і його навчання стає активним, незалежним від викладача, переходить у саморегульовану діяльність. Із суто теоретичного погляду, мотивація до навчання - це сукупність усіх процесів, методів, засобів збудження учнів до навчальної діяльності. Під мотивацією до навчання також розуміють ступінь готовності суб'єкта наполегливо прагнути досягнення навчальних цілей, що сприймаються як обов'язкові. Досить влучно висловився про те свого часу І.П. Підласий, що «кермо мотивації тримають одночасно педагоги та учні»⁶. Чим більше, на думку вченого, мотивів у навчанні, тим більшу мотиваційну напругу вони створюють. Найважливішими характеристиками мотиву є сила і стійкість. Сила мотиву виступає показником непереборного прагнення особистості й оцінюється ступенем і глибиною усвідомлення потреби. Сила мотиву визначається як фізіологічним (силою мотиваційного збудження), так і психологічним (знання результатів діяльності, розуміння її змісту, свобода творчості) чинниками. Стійкість мотиву оцінюється наявністю його в певних видах діяльності людини, його впливом на поведінку в складних умовах діяльності⁷.

Досвід викладання у ВНЗ свідчить, що не завжди викладачі приділяють належну увагу цьому важливому аспекту ефективного навчання, і це часто зумовлено неспроможністю використати методи та прийоми мотивації. Останні в своїй практичній реалізації стають першим етапом побудови особливого освітнього середовища, в якому формуються пізнавальні інтереси студентів.

Єдиної класифікації методів та прийомів мотивації та стимулювання навчання в сучасній дидактиці досі не розроблено. Г.М. Романова, зокрема, виділяє такі методи мотивації:

- 1) *комунікативна атака* (використання ефектної цитати, незвичайної

дії; розповідання казки, анекдоту; цікаве запитання; театралізація, особисте зацікавлення викладача, приклад із власного життя викладача);

2) *доведення до переконання* (посилання на негативні або позитивні наслідки незнання чи знання; посилання на несуперечливі факти; посилання на авторитетні джерела в даній галузі; використання аналогій та порівнянь);

3) *сугестія* (періодичне повторення тієї самої думки; викликання бажаної емоційної реакції слухачів; інтонаційне підкреслення важливих моментів виступу; автоматичне включення до певного виду навчальної діяльності);

4) *метод долаття перешкод* (розв'язання певних навчальних завдань, ситуацій, які неможливо вирішити без вивчення матеріалів теми; стимулювання часом (обмеженість у часі, винагорода за швидкість);

5) *метод делегування* (звертання за порадою до аудиторії; гра, конкурс, змагання; спільне планування навчання (відбір змісту, форм та методів навчання, контролю); взаємоперевірка; індивідуальний вибір завдань; самоперевірка; участь студентів у створенні навчально-методичної літератури, підручників;

6) *метод закріплення позитивного враження* (узагальнення основних думок, підбиття підсумків, резюме; комплімент слухачам, подяка; створення гумористичних ситуацій; ефектна цитата; нагнітання та кульмінація - розрядження; «ефект Шахерезади» чи відстрочення закінчення)⁸.

Щоб усі перелічені методи зовнішньої мотивації були ефективними, слід, на нашу думку, не менше уваги приділяти внутрішній мотивації. Викладач може цілеспрямовано проводити мотивуючу роботу, але не завжди в студента виникає позитивна установка на сприйняття й осмислення пропонованого навчального матеріалу. Зарадити цьому можна, на думку С. Максименка, шляхом оптимізації сприйняття і мислення студента. Дослідник дає певні поради: сприйняття має бути повним, інформація, що пропонується, - стислою, має бути активне використання наочного матеріалу і ТЗН, опорне конспектування (зоровий аналізатор пропускає до психіки

80%, слуховий -10%, нюховий, смаковий і тактильний - 10%). Сприйняття має бути цілісним - пов'язаним із когнітивним полем суб'єкта, тобто попереднім досвідом когнітивної діяльності студента, а, отже, його навчальним стилем.

Аргументом на користь врахування особливостей сенсорного сприйняття студентів у навчанні їх іноземної мови є той визнаний у психології факт, що активація одного або декількох базових почуттів -зору, слуху, дотику, нюху, смаку - передбачає встановлення стійкої мотивації і навпаки. Як стверджує К.Е. Ізард, цей процес має зворотній характер⁹. Так само достатня мотивація, за визначенням Ж. Піаже і П. Фресса, як «порогова емоція» може загострити сприйнятливість провідних сенсорних реєстрів. Встановлено, що емоція, мобілізуючи енергію, керує мисленнєвою та фізичною активністю індивіда, направляє її у певне русло, фільтрує сприйняття, встановлюючи сенсорний зворотній зв'язок. Емоція є своєрідною організуючою силою свідомості, яка впорядковує і творчо реорганізує інформацію, що надходить від рецепторів.

У процесі становлення сучасного студента як майбутнього фахівця важливою виявляється внутрішня мотивація до опанування іноземної мови, зокрема як засобу міжкультурної комунікації в контексті професійному і набуття соціального досвіду в якнайширшому розумінні. Для цього, як зазначає І.А. Зимня, мовлення має бути особистісно значущим і особистісно орієнтованим. В.А. Бухбіндер і Г.А. Китайгородська висловлюють упевненість, що внутрішня мотивація з'являється в студента, коли він відчуває задоволення (успіх), що з ним спілкуються на його рівні сприйняття і засвоєння знань¹².

На підставі викладеного вище доходимо висновку, що мотиваційний етап навчання іноземної мови має забезпечити не стільки зовнішню, як внутрішню (процесуальну) мотивацію кожному студентові через стимулювання пізнавального інтересу до навчання, упровадження методів, адекватних певним способам опрацювання навчального матеріального матеріалу. І цей етап стає першим кроком до створення освітнього

середовища, в якому розвиваються пізнавальні інтереси студента-майбутнього фахівця.

Наступним етапом, на нашу думку, стає *діалогізація освітнього середовища вищої школи*. Під терміном «діалогізація» ми розуміємо включення студентів у різні форми діалогу в аудиторній і позааудиторній діяльності.

Сьогодні в політиці, економіці, культурі та інших сферах діяльності все більше громадян України залучаються до реального процесу спілкування із представниками іноземних держав - як у процесі професійної діяльності, так і для задоволення духовних потреб. Вимоги до підготовленості випускників ВНЗ, зокрема, з англійської мови, свідчать про сформованість соціального замовлення на формування умінь здійснювати ефективну комунікацію в умовах академічного і професійного середовища¹³.

Вивчення англійської мови у вищій школі передбачає вільне спілкування іноземною мовою, але насправді це не зовсім так. У зв'язку з цим актуалізувався ретроспективний аналіз переваг кожного з методів навчання, зокрема, англійської мови, від яких залежить успішність підготовки майбутніх фахівців до спілкування. Кожен із відомих методів навчання націлений на вироблення певного виду умінь: метод Grammar Translation - на читання і переклад англійських текстів; метод Audio linguistic - на сприйняття на слух, розуміння і точне відтворення почутого; метод Situational Language - заучування; метод Suggestive - самовираження через мову і невербальні засоби спілкування (жести, міміку, звуки тощо).

Із названих лише останній, метод болгарського психотерапевта Георгія Лозанова, спрямований на розвиток комунікативних умінь за рахунок використання неусвідомлених резервних можливостей організму людини. Він допомагає побороти скутість, страх можливих помилок, замкнутість, некоммунікбельність, труднощі у подоланні стереотипів рідної мови та мовного бар'єру іноземної шляхом «занурення» в атмосферу дитинства, рольових ігор, навіювання, використання зовнішньої і внутрішньої наочності, музики¹⁴.

Незважаючи на достатню кількість переваг, цей метод є не зовсім прийнятним для навчання студентів англійської мови у ВНЗ, де їм потрібно оволодіти навичками не звичайного, а професійно орієнтованого спілкування. Схожим на сугестивний метод, але модифікованим для потреб професійного навчання є Communicative Approach, або інтенсивний метод російської вченої Г.А. Китайгородської.

Характерними особливостями інтенсивного методу є:

- вивчення мови через спілкування (у парах, у групах, колективне);
- поетапно-концентрична організація навчального процесу;
- використання рольової гри;
- студент- суб'єкт, на який спрямовано процес навчання, і активний учасник цього процесу;
- результати навчання перевіряються і оголошуються по закінченні засвоєння кожного навчального модуля.

Прихильники Communicative Approach вважають: щоб цей метод працював, крім «занурення» в інтерактивне спілкування важливо створювати якнайбільшу кількість комунікативно виправданих ситуацій, використовувати автентичні матеріали, організовувати інтерактивне спілкування. Вони розцінюють як недоречне експліцитне вивчення мови. Їхні опоненти розглядають когнітивну діяльність як достатню для того, щоб студенти, які вивчили певні граматичні правила і мають певний лексичний запас, були здатні розуміти й використовувати мову в ракурсі власного попереднього досвіду та кмітливості без усякої потреби повторення. Між цими двома крайнощами більшість студентів та викладачів-практиків, так само як і педагогічні посібники, обирають еkleктичні методики¹⁵, які охоплюють: знання лінгвістичного модуля коду мови; знання правил спілкування; здатність використовувати та реагувати на різні мовленнєві ситуації; уміння добирати різні комунікативні стратегії в разі виникнення труднощів у спілкуванні.

Розвиток комунікативних умінь майбутніх спеціалістів неможливий

без формування рефлексивного ставлення до комунікативного аспекту їхньої професійної діяльності, а також спрямованості на вдосконалення комунікативної компетентності. Методичні прийоми, спрямовані на вдосконалення комунікативних умінь студентів, мають бути наближені до умов професійного середовища. Адже, згідно з комунікативним підходом, засвоєння іноземної мови мусить відбуватися в контексті реальної або змодельованої комунікативної активності. Основною ідеєю цього підходу є комунікативність навчання, яку Є.І. Пассов визначає як подібність навчання до процесу комунікації.

Проблема впровадження комунікативного підходу у ВНЗ полягає в тому, що більшість підручників із професійно орієнтованої англійської мови концентрують увагу на маніпуляційній фазі вивчення базових мовних структур через фонетичні та граматичні вправи, вправи на читання й переклад. Майже не існує посібників щодо комунікативної фази навчання мови, де студенти мають бути задіяні у творчій розмовній практиці. Особливо розчаровує студентів те, що вони позбавлені задоволення відчутти прогрес у творчому застосуванні своїх знань на практиці.

Студент може досягти Intermediate або Advanced рівнів, успішно використовуючи навіть складні вправи, але боятися ситуацій, що потребують умінь підтримувати не лише професійно орієнтоване, а й найпростіше спілкування. Причиною цього стає психологічна неготовність молодшої людини користуватися англійською мовою як засобом спілкування.

З метою запобігання цьому вже на ранніх етапах навчання англійської мови, коли виконуються маніпуляційні вправи з фонетичними, лексичними та граматичними структурами, слід організувати спілкування з використанням цих структур у ретельно контрольованому викладачем середовищі, максимально наближеному до професійного через діалогічне мовлення, рольові ігри, обговорення, імпровізації, дискусії тощо.

Провідною формою спілкування у процесі діалогу є механізм «питання - відповіді» у взаємодії викладача й студентів, який визначає зміст і

результати освітнього процесу. У процесуально-змістовому плані питання, що визначають характер і перебіг діалогу, можуть бути різними (для виявлення вихідних позицій, уточнення тверджень, добору аргументів, визначення компетентності в чомусь тощо). Логічність, проблемність, однозначність, лаконічність та інформативність - основні вимоги до організації діалогу.

Відповіді також повинні бути чіткими, несуперечливими, переконливими й аргументованими. Адже діалог в освітньому середовищі не лише відповідає на питання, але й стимулює появу нових. Найбільший інтерес у фаховій підготовці викликають проблемні питання, що вимагають виходу за межі наявних у студентів знань і спонукають молодих людей до певних узагальнень, уточнень і подолання пізнавальних перешкод (як тут не згадати про зону найближчого розвитку в навчанні і твердження Л. Виготського про те, що навчання має вести за собою розвиток).

Щоб *діалоги* надалі стали перехідними кроками до вільного спілкування, слід цікавитися особистістю кожного студента, знати його улюблені теми та нахили. Приєднуватися до професійно орієнтованого діалогу студенти мусять із мімікою та жестами, інтонаційними наголосами, вигуками, як у реальному житті, вони повинні «зіграти» його.

Через *імпровізації* можна розвинути комунікативну самостійність та творче мислення навіть у слабших студентів. Ситуації для імпровізації можуть бути різними. Наприклад:

- Ви вдома, раптом чуєте дзвінок телефону, берете слухавку, а звідти - незнайомий голос;
- Ви купили квиток на літак до Лондона, але в аеропорту ви дізналися, що рейс скасовано;
- Ви приходите до банку, щоб зняти гроші з рахунку, але виявляється, що Ви залишили посвідчення вдома.

Ситуації для імпровізацій можуть бути найрізноманітнішими, але всі вони повинні бути зрозумілі студентам і відповідати рівню їхньої мовної

компетенції. Можна навіть запропонувати студентам самим взяти участь у складанні мовних ситуацій. У цьому разі викладач рекомендує їм записати свої ситуації на аркушах паперу. Викладач може покласти їх у спеціальний конверт, з якого потім студенти братимуть ці ситуації на наступних заняттях та імпровізуватимуть із ними.

Діалоги та імпровізації є формами рольових ігор, але зазвичай відрізняються від них. Якщо в діалогах беруть участь двоє, то у рольових іграх може бути задіяно декілька осіб. Коли буває важко залучити студентів до рольового багатоосібного спілкування (декого зі студентів стримують недосконалість мовних навиків і компетенцій або невміння фантазувати), викладач має вибрати коротку сучасну або професійно спрямовану п'єсу, близьку до смаків студентів; дати копію п'єси кожному студентові, щоб він зміг ознайомитися з її змістом та попрацювати з незнайомими словами вдома; обговорити п'єсу в групі і впевнитися, що всі студенти зрозуміли її структуру і словник; проаналізувати поведінку персонажів, авторський коментар; посадити студентів у коло, розподілити ролі і програти п'єсу за системою «говоріння і слухання».

Особливо корисним *обговорення* є у групах із великою кількістю студентів, де досить непросто забезпечити повне залучення студентів у спілкування. Щоб контролювати групову діяльність, викладачеві слід переходити від однієї групи до іншої і давати поради, якщо треба. Серед тем для обговорення можна вибрати такі: «Які якості формують підприємця?»; «Якими шляхами можна покращити навколишнє середовище?»; «Цілі розвитку країн, що розвиваються»; «Непорозуміння між старшим та молодим поколіннями»; «Роль засобів масової інформації у рекламуванні товарів та послуг».

Дебати, з одного боку, навчають культурі опонування, з іншого -через них і далі розвиваються комунікативні навички студентів. У дебатах завжди присутні дві сторони - «за» та «проти», кожна з яких підтримує і захищає свої погляди і свою лінію поведінки. У пошуках тем для дебатів викладачеві слід

звертати увагу на ті, що містять у собі суперечливі поняття, як то: «Гроші - найцінніша річ у житті»; «Оточення має більший вплив на особистість, ніж спадковість»; «Цивілізація несе щасливе існування» та ін.

Щоб будь-який вид спілкування був відвертим і природнім, необхідно створити в аудиторії атмосферу довіри та взаємоповаги. Говорити слід по черзі, а одночасно, не можна перебивати того, хто говорить, слід ставитися з повагою до співрозмовника, не можна сміятися, коли хтось говорить, за винятком, якщо хтось жартує. Особлива роль у стимулюванні розвитку комунікативних умінь студентів належить викладачеві. Він має сприяти участі студентів у спілкуванні іноземною мовою. Для цього існує такий прийом активізації комунікативного методу, як *провокування висловлювання*.

Провокування - це заохочення студентів до власного непередбаченого висловлювання. Можна спробувати обговорити фільм або уривок із фільму чи проблемну ситуацію професійного характеру. Цей прийом є дуже ефективним - студенти швидко втягуються у мовленнєву діяльність, захоплюються нею, розмірковують, висловлюють свою думку, згадують відповідні форми для того, щоб висловитися. Викладач має змогу оцінити обсяг матеріалу, який студенти можуть використовувати у спілкуванні. Це сприяє удосконаленню комунікативних умінь і навичок співробітництва, має виняткове значення у процесі комунікації.

Аналіз Communicative Approach у навчанні англійській мові дозволяє зробити висновок, що мовленнєві уміння студентів можуть розвиватися лише в процесі мовленнєвого спілкування, яке має місце в реальних ситуаціях. Стратегія формування таких умінь була розроблена О.М. Леонтьєвим. Вона передбачає визначення для студентів умов спілкування і ситуацій, за яких має розгорнутися мовленнєва діяльність. Остання починається з орієнтації — спочатку в ситуації, що викликає комунікативну інтенцію, а потім - в умовах комунікативного завдання¹⁸.

Комунікативний підхід - стратегія, що моделює спілкування, спрямована на створення психологічної і мовної готовності до спілкування,

на свідоме осмислення матеріалу, а також на усвідомлення вимог до ефективності висловлювання¹⁹. Саме тому для успішного досягнення мети спілкування необхідно звільнитися від стереотипних уявлень про характер та поведінку представників іншомовного середовища, тобто подолати міжкультурний бар'єр, що можливо за умови розуміння стандартів комунікативної поведінки.

Таким чином, маємо всі підстави стверджувати, що здатність провадити діалог, особливо іншою мовою, - це складний комплекс інтелектуальних і психологічних утворень, мобільного володіння мовленням, невербальними й паралінгвістичними засобами комунікації. Сутність діалогового спілкування в тому, що воно виконує подвійну функцію: з одного боку, є способом прояву інтелектуального потенціалу людини, а з іншого - способом розвитку цього потенціалу. Дидактична мета визначає основну структуру діалогу й стимулює активність його учасників, тому діалогізація освітнього середовища вищої школи визначає вектор професійного розвитку майбутніх фахівців: оскільки діалог ніколи не може бути до кінця запрограмований, адже вибудовується щораз унікально, наживо, то свобода, імпровізація, відхід від шаблону в спілкуванні в аудиторії стимулюватимуть життєву й професійну креативність учасників освітнього діалогу, спонукатимуть до неупередженого взаємного оцінювання та продуктивної співпраці. Перенесення такого ефекту в подальшу професійну діяльність сприятиме особистісному становленню майбутнього фахівця і побудові успішної кар'єри. Діалогізація освітнього середовища має доволі гарну перспективу для самих студентів.

Діалог у навчанні через власну процесуальну незавершеність творить навколо учасників особливу реальність - вони її спостерігають і переживають, віднаходять своє місце в ній як у певній системі цінностей, що неминуче призводить до осмислення себе і своїх успіхів у навчанні, тобто до рефлексії власної пізнавальної діяльності.

Саме поняття «рефлексія» виникло у філософії і означало процес

роздумів індивіда про те, що відбувається у його власній свідомості. Цей феномен людської свідомості вивчається у різних аспектах філософією, психологією, логікою, педагогікою та іншими науками. Рефлексія у педагогіці - це процес і результат фіксації учасниками педагогічного процесу стану свого розвитку, саморозвитку і причин цього.

Нам імпонує підхід освітянина-практика С. Терно, у працях якого рефлексія потрактовується як одна зі стадій навчання критичного мислення учнів, завдання якої полягає в персоналізації знань, коли учень повинен осмислити вивчений матеріал і сформулювати особисту думку та власне ставлення до досліджуваного матеріалу. Методичними прийомами, які вчитель може використати на цьому етапі, є написання есе, проведення дискусії, складання схем тощо. Рефлексивна діяльність учнів у запропонованій методиці зводиться до конструювання нового змісту та роздумів, які відбивають процес пошуку цього змісту, перегляду поглядів на те чи інше питання, спробою знайти новий погляд на певне питання та підібрати відповідну аргументацію для власних поглядів.

Спроможність давати оцінку власній діяльності або реаліям довколишньої дійсності формується на основі розгортання сукупності інтелектуальних процесів - сприймання, осмислення, аналізу, синтезу, причому все це забарвлюється в певні емоційні відтінки - залежно від ситуації та результату. Тому навчити студента осмислювати навчальну діяльність і себе в ній - одне із завдань викладача вищої школи. Під час вивчення іноземної мови цьому сприятиме розвиток навиків писемного мовлення студентів: під час творення письмового тексту майбутній фахівець має можливість переробляти, переосмислювати інформацію, віднаходити потрібні слова та вирази, генерувати нові ідеї, створювати нові образи, зрештою - рефлексувати. У такий спосіб актуалізується вже набутий і народжується новий досвід, зокрема у сфері майбутньої професійної діяльності.

Дослідження вихідного рівня сформованості вмінь писемного

мовлення студентів 1 курсу показують, що він не завжди відповідає вимогам вишівських програм. Уміння передавати змістовну інформацію в тексті, логічно та послідовно викладати думки на письмі, оформлювати його структурно-композиційну основу виявляються розвинутими недостатньо, а вміння корегувати і вдосконалювати написане - майже зовсім відсутні. Спостереження за процесом навчання писемного мовлення свідчать, що недостатньо уваги приділяється використанню інтерактивних форм навчання, формуванню комунікативної компетенції та інтегрованому навчанню писемному й усному мовленню.

Розвиток писемного мовлення в процесі навчання у ВНЗ є питанням принципового значення. Саме «вправність і грамотність писемного мовлення є тим індикатором, який визначає свідому готовність майбутнього фахівця до професійної діяльності, його подальшого особистого розвитку й активної участі в житті суспільства». Відповідно до Програми з англійської мови для професійного спілкування, майбутні фахівці повинні бути компетентними у розв'язанні кола професійних завдань засобами писемного і усного мовлення²².

Отже, вектор у викладанні англійської мови студентам різних спеціальностей має бути спрямований на розвиток достатнього рівня володіння писемним мовленням, що сприятиме формуванню рефлексивної компетентності майбутнього фахівця. Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що студент набуває знань і вмінь у процесі координованої викладачем взаємодії студентів у сумісній мовленнєвій діяльності. Окремі питання інтерактивного навчання писемного мовлення вже розглядалися в сучасній педагогіці, психології та методиці викладання іноземних мов.

Зокрема, вітчизняними педагогами досліджено дидактичні проблеми удосконалення форм і методів навчання студентів і формування їхньої професійно-педагогічної спрямованості, соціально-психологічні й дидактичні умови використання групових та індивідуальних форм навчання (М. Артюшина, О. Балаєв, Т. Васильєва, О. Вербицький, В. Дяченко, Т. Іванова,

3. Ярликова, та ін.). Психологами розглянуто механізм групової взаємодії в інтерактивному навчанні іноземної мови (Я. Гольдштейн, Т. Тихонова, Т. Яценко та ін.).

У методиці розглянуто різні аспекти навчання писемного мовлення: 1) особливості організації навчання писемного мовлення на початковому етапі навчання у вищій школі (Т. Глазунова, Г. Демиденко, О. Долгіна, Т. Єналієва, Р. Похмелкіна); 2) навчання створенню зв'язних висловлювань у конкретному жанрі: твір-роздум, твір-опис, твір-пояснення, твір-аргументація, твір-розповідь (Х. Армініян, Є. Бабушис, О. Горбунов, М. Захаренкова, Є. Калініна, К. Яценко та ін.); 3) розвиток певних умінь писемного мовлення: конспектування (В. Мишечкіна), рецензування (О. Сальникова), корекції помилок та їх попередження (Л. Назіна, В. Татієва), самоконтролю (С. Тищенко); 4) навчання послідовності письмового висловлення думок (Я. Колкер).

У зарубіжній методиці досліджено питання організації роботи і текстом на різних етапах його написання (С. Boardman, J. FrydenbWft D. Hall, A. Hogue, R. Jordan, A. Oshima, S.A. Pastva, J.M. Reid, A.M. Sulak та ін.), методики корегування і редагування писемних висловлювань (D. Ferris, J. Lane, E. Lange, V. Ruggiero, A. Winkler та ін.), використання інтерактивних форм навчання писемного мовлення (W. Bishop, D. Byrne, D. George, T. Haring-Smith, A. Rothkegel, P. Ur та ін.).

Попри наявність великої кількості методичних досліджень, відсутніми виявилися спеціальні розробки, присвячені систематизації форм і методів інтерактивного навчання писемного мовлення англійською, що негативно позначається на практиці формування комунікативної компетенції.

Аудіювання, говоріння, читання і письмо людина зазвичай використовує у рідній мові, не замислюючись. Але наукові дослідження показують, що під час навчання іноземній мові автоматичного переносу цих умінь із рідної мови в іноземну не відбувається, за умови логічно налаштованої організації навчального процесу²³. Тому дуже важливо навчати

тому, як говорити, слухати, читати й писати, максимально повторюючи інтерактивну модель засвоєння рідної мови.

Усі вміння, що складають комунікативну компетенцію, поділяються на рецептивні (аудіювання і читання) та продуктивні (письмо і говоріння). У ситуаціях життєвої комунікації зазвичай одночасно використовується два і більше умінь, наприклад, телефонна розмова може включати слухання, говоріння, письмо.

Існує багато спільного між продуктивними вміннями говоріння і письма. Як вправи на говоріння, так і письмові пропонують будувати правильні за структурою речення в рамках лексичного мінімуму і граматичної теми, що вивчаються на занятті. Це гальмує процес навчання тому, як говорити та писати вільно й правильно. Практика вільного письма за іншими некомунікативними методами реалізується тільки під час написання творів, есе, резюме, оглядів, але перелічені види роботи не можуть підготувати до створення того різноманіття текстів, які стануть майбутнім фахівцям у нагоді в подальшій роботі. Письмове мовлення, наприклад, майбутніх педагогів має базуватися на підпорядкованих йому вміннях: добирати адекватні засоби для побудови відповідей на посилення, запрошення, запити, інструкції, нотатки, доповіді, рапорти та ін.; планувати зміст письмового тексту; мати чітке уявлення про головну ідею і мету тексту; групувати думки у логічній, лінійній послідовності з дотриманням риторичної англійської моделі; проектувати, перевіряти, редагувати власний письмовий текстовий варіант.

Інтерактивне навчання писемного мовлення є максимально адекватним за своєю інтегрованістю у процес природного навчання мови, спрямованим на стимулювання активності студентів та розвиток мислення, а розуміння і мотивація є основними чинниками успішного виконання письмових завдань. Більшість проблем на письмі за традиційного навчання виникає саме тому, що студенти перекладають із рідної мови, зберігаючи рідну структуру у перекладених реченнях, що призводить до їх «неанглійського звучання».

Тому метою інтерактивного письма є допомогти студентам оволодіти «механікою» письма на рівні слова і речення.

Найдоцільнішим за інтерактивного підходу є поетапне навчання письма, і на кожному етапі викладачі мають вдаватися до різних методів. На етапі контрольованого письма (рівень речення) варто виконувати завдання на виправлення орфографічних і пунктуаційних помилок; вимову по літерах слів, важких для запам'ятовування; заміну в письмовому тексті літературних висловів ідіоматичними, розмовними, скороченими граматичними формами, вставними конструкціями; заміну неформальних висловів на відповідні у тексті формального стилю; з'єднання частин письмових висловлювань за допомогою відносних займенників, причинно-наслідкових сполучників та ін.

Для контрольованого письма (фразовий рівень) доцільно виконувати вправи на знаходження абзаців, відновлення недостатньої інформації в абзацах.

Характерною особливістю інтерактивного навчання письма є те, що вправи розраховані на розвиток самостійності і точного написання різних текстів у парній, груповій та колективній співпраці курсантів. Враховується той факт, що навіть компетентні у сфері письма мовці не завжди здатні створити одразу бездоганний письмовий фрагмент. Тому операції планування, проектування, вивірення, редагування, перевірки і удосконалення вважаються невід'ємною частиною спільної роботи студентів. З метою подолання формалізованого відношення до виконання вправ, зміст комунікативних завдань слушно урізноманітнювати. Студенти можуть складати фрагменти особистих щоденників, аналізувати розміщення частин тексту, змагатися в написанні «розрізаних» диктантів, складати письмові проекти, відгуки про прочитане, звіти про непередбачувані події, офіційні та неофіційні листи. Виконуючи такі завдання, вони навчатимуться письмово викладати свої думки, оформлювати адресу закордонного адресата, дату, формулювати звернення, повідомляти фактичну інформацію, описувати події, що відбулися, характеризувати та ін. Продуктивні уміння письма не є

другорядними до умінь говоріння. З одного боку, вони є залежними від рівня володіння говорінням, оскільки письмова мовленнєва діяльність базується на внутрішньому проговорюванні та фіксації підготовленого матеріалу на папері. З іншого боку, уміння писемного висловлювання своїх та чужих думок важливо не тільки саме по собі, але і як засіб підвищення володіння усним мовленням; письмо сприяє також формуванню навичок самоконтролю над власними помилками і неточностями²⁴.

Рефлексивний етап створення освітнього середовища, яке стимулює розвиток пізнавальних інтересів студентів, передбачає якнайширше використання інтерактивних методів і прийомів навчання англійського писемного мовлення, що максимально наближає його до природовідповідної моделі засвоєння рідного писемного мовлення.

Систематизація форм і методів інтерактивного навчання писемного мовлення англійською виявила доцільність впровадження двоетапного навчання (на рівнях слова і речення) з використанням різного набору методів. Перший (контрольований) етап інтерактивного навчання передбачає використання методів: *punctuation work, spelling automation, handwriting drilling, characterizing of spoken and written English, matching/substituting phrases, multiple-choice of proper word, completing of sentences, simplifying of long sentences*; на другому (напівконтрольованому) етапі набувають актуальності такі методи: *good writers, students diaries, analyzing layout, jigsaw dictation, planning content, organizing ideas for writing, drafting, editing others work, from diagrams to text, incident/accident reports, from research to writing*.

Інтерактивна організація процесу навчання англійського писемного мовлення в парах та групах значно підвищує індивідуальну й колективну зацікавленість студентів у спонтанному мовленні, розвиває навички як міжособистісного спілкування, так і колективної взаємодії, стимулює прагнення до емоційно позитивного спілкування і писемного мовлення англійською.

Рефлексивний етап створення освітнього середовища для розвитку

пізнавальних інтересів студентів стає своєрідним «мостом», що поєднує навчання в аудиторії і власне бачення себе в професії майбутнім фахівцем: генеруючи зв'язні висловлювання з різних виробничих і соціальних позицій, даючи оцінку реаліям дійсності, студент розширює свій професійний світогляд, набуває нового досвіду - квазіпрофесійного, дуже важливого у становленні професіонала; збагачується словниковий запас студента, розвивається комунікативна компетентність, формується здатність до порозуміння з іншими в різних ситуаціях - ділового спілкування, виробничого конфлікту, неформального спілкування в компанії колег тощо.

Щодо проявів пізнавальних інтересів, то про них судять на основі активності студентів, зокрема на це вказують такі дії:

- виведення причиново-наслідкових зв'язків, залежностей і закономірностей самими студентами на основі викладеного теоретичного матеріалу;
- прагнення студентів обмінюватися з викладачем цікавими фактами, науковими новинами, що їх вони знаходять у самостійній роботі з предмета;
- активна участь у заняттях різних типів і форм, прагнення поглибити власні знання, виконувати проекти, наукові дослідження з навчальної дисципліни, пов'язані з майбутнім фахом.

ВИСНОВКИ

Як стверджують дослідники, розвиток пізнавальних інтересів є змінами емоційно-діяльнісного ставлення студентів до навчання, прагнення стати фахівцем, готовим ще з університетської лави розв'язувати різні виробничі завдання, спілкуватися з представниками інших країн і культур у широких соціальних і професійних контекстах.

Організаційно-педагогічними умовами створення освітнього середовища, яке стимулює розвиток пізнавальних інтересів студентів, нами визначено:

- використання викладачем методів і прийомів, які збуджують внутрішню мотивацію до навчання;

- створення навчальних ситуацій, наближених до реальних життєвих і виробничих обставин;
- створення в аудиторії атмосфери взаємної довіри і поваги між викладачем і студентами, запрошеними фахівцями;
- дидактичні імпровізації як на рівні змісту й методів, так і на рівні організаційних форм навчання.

Послідовність етапів створення середовища розвитку пізнавальних інтересів студентів - мотиваційного, етапу діалогізації, рефлексивного - зумовлена психолого-педагогічними особливостями пізнавального інтересу, який повинен стати основою інтересу до професії як запоруки успішного становлення фахівця й розгортання його подальшої кар'єри.

Перспективами подальших досліджень пізнавальних інтересів майбутніх фахівців вважаємо створення системи моніторингу, яка дозволила б відстежити в динаміці становлення й розвиток цього психологічного утворення у студентів різних курсів залежно від організаційно-педагогічних умов навчання, змісту навчальних дисциплін і виробничих практик.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. М.: Исследовательский центр проблемы качества подготовки специалистов, 1999. 186 с.
2. Вербицкий А.А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении. URL: <http://www.library.by/portalus/modules/psychology>.
3. Замкова Н.Л., Сікорська Л.О., Хоменко Т.В. Особливості застосування комунікативного методу у процесі вивчення іноземної мови. *Міжнародний форум «Мовна освіта: шлях до євроінтеграції»*: Тези доповідей / за ред. СЮ. Ніколаєвої, К.І. Онищенко. К.: Ленвіт, 2005. С 105-107.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М: Логос, 1999. 384 с.
5. Зязина Т.В. Квазипрофессиональные технологии обучения в подготовке будущих педагогов. *Проблемы научной организации*

образовательного процесса в медицинском вузе: материалы 1 межрегион, науч-практ. конф. Воронеж: ВГМА, 2006.

6. Изард К.Э. Психология эмоций / пер. с англ. СПб.: Питер, 2000. 464 с.

7. Ильин Е. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2003. 512 с.

8. Козубай В. Формування комунікативної компетенції студентів немовного ВНЗ у процесі навчання іноземної мови. *Сучасні проблеми лінгвістичних досліджень і методика викладання іноземних мов професійного спілкування у вищій школі*: 36. наук, праць. Львів, 2007. С 100.

9. Леонтьев Д.А., Леонтьев А.Н., Теплов Б.М. Дискуссия о проблеме способностей. *Вопросы психологии*. 2003. № 2. С. 5-6.

10. Леонтьев А.Н. Некоторые вопросы психологии обучения речи на иностранном языке. М., 1977. С. 5-12.

11. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів: монографія. Харків: Харк. держ. пед. ун. ім. Г.С. Сковороди, 2000. 164 с

12. Лурия А.Р. Язык и сознание. М.: Изд-во МГУ, 1979. 319 с.

13. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / за ред. СЮ. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2002. 328 с

14. Методика интенсивного обучения иностранным языкам / под ред. В.А. Бухбиндера, Г.А. Китайгородской. К.: Вища школа, 1988. 343 с. 382

15. Ніколаєва С.Ю., Шерстюк О.М. Процеси вивчення та викладання іноземних мов. *Іноземні мови*. 2000. № 3. С 50.

16. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: Пособие для учителей иностранного языка. М.: Просвещение, 1985. 208 с.

17. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: учебник: В 2 кн. М.: Владос, 1999. Кн. 1. 576 с.

18. Пометун О.І. Компетентнісний підхід - найважливіший орієнтир

розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*. 2005. № 1. С 65-69.

19. Бакаева Г.С, Борисенко О.А., Зуєнок І.І. Програма з англійської мови для професійного спілкування. К.: Ленвіт, 2005. 119 с.

20. Романова Г.М. Індивідуально-типологічні та дидактичні чинники результативності самостійної роботи студентів економічних університетів: автореф. дис. ... канд. пед. наук; Київський національний економічний університет. К., 2003. 20 с

21. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. М., 2003. 288 с.

22. Терно С. Методика розвитку критичного мислення школярів у процесі навчання історії. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2012. 70 с