

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО**

**НОВИЙ ФОРМАТ ТЕОРЕТИЧНОЇ ТА МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ  
МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ І УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ  
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ  
СУСПІЛЬСТВІ**

*Колективна монографія*

Мелітополь  
Видавничий будинок  
2018

УДК [378.091.212:811.111]:316.722

Рекомендовано до друку Вченою радою  
Мелітопольського державного педагогічного університету  
імені Богдана Хмельницького  
(протокол № 12 від 2018 року)

**Рецензенти:**

*Н.Є. Леміш* доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри філософії мови, порівняльного мовознавства та перекладу факультету іноземної філології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова

*І.Я. Глазкова* доктор педагогічних наук, професор, декан факультету філології та соціальних комунікацій Бердянського державного педагогічного університету.

*О.Ю. Карпенко* доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри граматики англійської мови Одеського Національного університету

**Редакційна колегія:**

Т.В. Коноваленко, кандидат педагогічних наук, професор;

Г.В. Матюха, кандидат педагогічних наук, доцент;

Н.В. Денисенко, кандидат філологічних наук, доцент;

І.О. Баранцова, кандидат педагогічних наук, доцент;

**Н 73** Новий формат теоретичної та методичної підготовки майбутніх перекладачів і учителів англійської мови до професійної діяльності у полікультурному суспільстві: монографія / Коноваленко Т.В., Матюха Г.В., Баранцова І.О., Денисенко Н.В. та ін. – Мелітополь, 2018. – 178 с.

ISBN

Монографія презентує колективну роботу викладачів кафедри англійської філології та методики викладання англійської мови Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького в руслі загальнокафедральної тематики. Статті підпорядковані проблемі пошуку нового формату теоретичної та методичної підготовки майбутніх перекладачів і учителів англійської мови до професійної діяльності у полікультурному суспільстві. Праця може бути використана спеціалістами-мовознавцями, учителями, студентами-філологами при підготовці до навчального курсу з основної іноземної мови та теоретичних дисциплін з основної іноземної мови.

УДК [378.091.212:811.111]:316.722

ББК 74.58

Н 73

ISBN

## ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	5
РОЗДІЛ 1. ФІЛОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ І УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СУСПІЛЬСТВІ.....	9
1.1. Умови та засади лінгвосинергетичних досліджень словотвірної підсистеми сучасної англійської мови ( <i>О.Л. Гармаш</i> ).....	9
1.2. Особливості застосування вербальних засобів навчання для вивчення курсу «Лінгвокраїнознавство» ( <i>Н.Ю.Байтерякова</i> ).....	20
1.3. Наукове проблемно-тематичне повідомлення як жанр писемного мовлення ( <i>В.Ю.Котлярова</i> ).....	32
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ І УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СУСПІЛЬСТВІ.....	42
2.1. Діалогізація компетентнісного зростання майбутнього фахівця: методологічна рефлексія ( <i>О.М.Троїцька, Н.В.Денисенко, Н.Є.Мілько</i> ).....	42
2.2. Педагогічний артистизм у підготовці майбутнього вчителя іноземної мови ( <i>Т.В.Коноваленко</i> ).....	51
2.3. Формування інформаційно-комунікативної компетентності студентів- філологів на заняттях з англійської мови ( <i>Т.Ю.Гурова</i> ).....	58
2.4. Сучасні методи навчання лексики англійської мови ( <i>Г.В.Матюха, Н.В.Зіненко</i> ).....	71
2.5. Наративні методи та їх навчально-пізнавальний потенціал ( <i>В.Ю.Котлярова, М.В.Ткач</i> ).....	78
РОЗДІЛ 3. ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА І ПІЗНАВАЛЬНО-ТВОРЧА СПРЯМОВАНІСТЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ І	

УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СУСПІЛЬСТВІ.....	84
3.1. Викладання іноземних мов у контексті культурологічної парадигми (Л.А.Куликова, Т.М.Камішова).....	84
3.2. Технології полікультурної освіти в навчанні іноземних мов(Л.А.Куликова, Т.М.Камішова).....	94
3.3. Літературний текст як засіб формування міжкультурної компетенції майбутніх викладачів іноземної мови (Т. В. Рябуха, Н. О. Гостіщева, Т. І. Харченко).....	100
3.4. Застосування нових інформаційних технологій у процесі вивчення іншомовної культури (Т. В. Рябуха, Н. О. Гостіщева, Т. І. Харченко).....	103
3.5. Про необхідність підготовки викладача іноземних мов до міжкультурної комунікації (Т. В. Рябуха, Н. О. Гостіщева, Т. І. Харченко).....	108
3.6. Використання сучасних інформаційних технологій для формування міжкультурної компетенції студентів мовних вузів (Т. В. Рябуха, Н. О. Гостіщева, Т. І. Харченко).....	114
3.7. Деякі аспекти формування міжкультурної компетентності студентів мовного вузу засобами іноземної мови (Т. В. Рябуха, Н. О. Гостіщева, Т. І. Харченко).....	120
3.8. Роль міжкультурної комунікації у формуванні комунікативної компетенції студентів (Т. В. Рябуха, Н. О. Гостіщева, Т. І. Харченко).....	126
3.9. Моделювання процесу виховання духовно-моральних цінностей у студентів гуманітарних спеціальностей засобами художньої літератури (С.Ю.Гуров).....	130
3.10. Формування культурологічної складової фахової підготовки майбутнього вчителя як психолого-педагогічна проблема (І.О.Баранцова).....	142
3.11. Особливості ідіостилю Оскара Уайльда (Т.В. Насалевич, Г. Примак).	167
3.12 Формування соціокультурної компетентності на заняттях з іноземної мови (Т.В. Тарасенко).....	173

## ПЕРЕДМОВА

Просування України до Європи та до всього світу зробили актуальною потребу в підвищенні рівня володіння громадянами країни англійською мовою. Попередні підходи до навчання мов задовольняли суспільство, поки існували обмеження на подорожі та контакти із західними країнами. Англійської мови навчали як предмета шкільної програми, акцентуючи увагу на засвоєнні граматичної та лексичної систем, формуванні вміння читати і перекладати англомовні тексти майже нехтуючи оволодінням 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, а робота Ради Європи у розробці міжнародно визнаних стандартів володіння іноземними мовами реалізована в публікації Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти. Цей документ використовується міністерствами освіти та центрами оцінювання у багатьох країнах світу як надійне джерело встановлення стандартів, яких потрібно досягти на різних етапах освіти. Україна також приєдналася до цього процесу і почала встановлювати рівні володіння англійською мовою, на які слід орієнтуватися випускникам середніх загальноосвітніх шкіл та університетів. Проте, існує невідповідність між тим, що рекомендується, та реальною ситуацією, і досягнення цих стандартів буде залишатися нездійсненою мрією до тих пір, поки стандарти навчання англійської мови в школах і університетах не будуть суттєво підвищені і наближені до Європейських.

Розуміючи важливість й необхідність реформування системи іншомовної освіти, викладачі кафедри англійської філології та методики викладання англійської мови Мелітопольського державного педагогічного

університету імені Богдана Хмельницького активно включилися в процес її модернізації. Провідною метою своєї наукової діяльності вони вважають теоретичне обґрунтування й практичне доведення необхідності суттєвих змін в організації підготовки майбутніх перекладачів і учителів англійської мови до професійної діяльності в полікультурному суспільстві. Зрозуміло, що впровадження нових форм і методів потребує значних змін у роботі викладачів і студентів, а також передбачає відмову від певних існуючих підходів.

З цією метою, викладачами кафедри було досліджено досвід вирішення зазначеної проблеми іншими вітчизняними і зарубіжними вишами з метою визначення найбільш ефективних форм, методів і прийомів навчання, які передбачають не засвоєння знань, а їх застосування у конкретних життєвих ситуаціях. На особливу увагу заслуговують інтерактивні навчальні підходи, які включають навчання на основі комунікативних завдань, використання ситуаційних досліджень, стимуляції, групові проекти та розв'язання проблем.

Наукові дослідження, присвячені проблемам філології, пошуку нових форм і нового змісту навчання англійської мови у вишу, експериментальній перевірці найбільш ефективних методів й засобів навчання, увінчалися захистом докторської і *кандидатської дисертацій*. Цей факт свідчить про кадровий зріст і підвищення професіоналізму викладачів кафедри та зріст їх наукової спроможності, яка виявляється не лише в можливості викладачів проводити індивідуальні наукові розвідки, але й вагомі колективні дослідження. Проведені дослідження не вичерпують всіх аспектів порушеної проблеми і є перспективним напрямом для розвитку іншомовної комунікативної компетентності студентів, формування й вдосконалення в них міцних усних і писемних іншомовних умінь спілкування в різних видах діяльності, тобто для розвитку їх інтегрованих умінь.

Красномовним прикладом цього є монографія, яку ми рекомендуємо широкому колу читачів, від здобувачів вищої іншомовної освіти – до здобувачів наукового ступеня кандидатів філологічних і педагогічних наук.

Про актуальність роботи свідчить її назва – «Новий формат теоретичної та методичної підготовки майбутніх учителів англійської мови до професійної діяльності у полікультурному суспільстві».

Змістово-тематичне наповнення монографії характеризується трьома аспектами, а саме: 1) внесення змін у структуру і зміст філологічної складової переддипломної підготовки майбутнього перекладача і вчителя англійської мови; 2) внесення змін у структуру і зміст методичної складової переддипломної підготовки майбутнього вчителя англійської мови; 3) розвиток пізнавально-творчої спрямованості підготовки майбутніх перекладачів і учителів англійської мови до професійної діяльності у полікультурному суспільстві.

Перший розділ репрезентований статтями, присвяченими умовам та засадам лінгвосинергетичних досліджень словотвірної підсистеми сучасної англійської мови (*О.Л. Гармаш*), особливостям застосування вербальних засобів навчання для вивчення курсу «Лінгвокраїнознавство» (*Н.Ю.Байтерякова*), науковому проблемно-тематичному повідомленню як жанру писемного мовлення (*В.Ю.Котлярова*).

Автори другого розділу (*О.М.Троїцька, Н.В.Денисенко, Т.Ю.Гурова, Г.В.Матюха, В.Ю.Котлярова, М.В.Ткач*) торкаються проблем, що стосуються діалогізації компетентнісного зростання майбутнього фахівця, формування інформаційно-комунікативної компетентності студентів-філологів на заняттях з англійської мови, сучасних методів навчання лексики англійської мови, наративних методів та їх навчально-пізнавального потенціалу.

Третій розділ представлений у монографії найбільш повно. В ньому запропоновано статті, що досліджують викладання іноземних мов у контексті культурологічної парадигми (*Л.А.Куликова*), літературний текст як засіб формування міжкультурної компетенції майбутніх викладачів іноземної мови, застосування нових інформаційних технологій у процесі вивчення іншомовної культури, необхідність підготовки викладача іноземних мов до

міжкультурної комунікації, використання сучасних інформаційних технологій для формування міжкультурної компетенції студентів мовних вузів, деякі аспекти формування міжкультурної компетентності студентів мовного вузу засобами іноземної мови, роль міжкультурної комунікації у формуванні комунікативної компетенції студентів (*Т. В. Рябуха, Н. О. Гостіщева, Т. І. Харченко*), моделювання процесу виховання духовно-моральних цінностей у студентів гуманітарних спеціальностей засобами художньої літератури (*С.Ю.Гуров*), формування культурологічної складової фахової підготовки майбутнього вчителя як психолого-педагогічна проблема (*І.О.Баранцова*), особливості ідіостилю Оскара Уайльда (*Т.В. Насалевич, Г. Примак*) і формування соціокультурної компетентності на заняттях з іноземної мови (*Т.В. Тарасенко*).

Ця колективна монографія засвідчує кропітку роботу викладачів кафедри з пошуку нового формату теоретичної та методичної підготовки майбутніх перекладачів і учителів англійської мови до професійної діяльності у полікультурному суспільстві, який передбачає пошук нових форм, структури і нового змісту навчання англійської мови у виші, експериментальну перевірку найбільш ефективних методів й засобів навчання. Відрадно, що ця монографія стає надбанням колективу дослідників у вивченні іноземної мови у час, коли реформування іншомовної освіти в Україні знаходиться у своїй найвищій активній фазі та виникає нагальна потреба в оволодінні кожною особистістю іноземною мовою як значущого компоненту її освіти.

Напрацювання мелітопольських учених-філологів і методистів можуть використовувати у своїх наукових дослідженнях викладачі інших вишів, студенти, що здобувають вищу іншомовну освіту, вчителі іноземної мови.



**РОЗДІЛ 1**  
**ФІЛОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ І**  
**УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**  
**У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СУСПІЛЬСТВІ**

*Гармаш Олена Леонідівна,*  
*доктор філологічних наук, доцент*

**Умови та засади лінгвосинергетичних досліджень словотвірної**  
**підсистеми сучасної англійської мови**

Глибоке й об'єктивне дослідження інноваційних аспектів деривації неможливе без проєкції на проблему системи словотвору. Осмислення системності англійського словотвору виходить, на нашу думку, насамперед із можливості екстраполяції на нього параметрів та ознак загальної теорії систем, що сягають універсальних філософських категорій. “Категорія [гр. *katēgoria* – ознака] – одна із пізнавальних форм мислення людини, яка дає змогу узагальнити її досвід і здійснювати його класифікацію” [Кочерган 2003, с. 425].

Відомо, що загальна теорія систем передбачає розгляд об'єкта як цілісного утворення, що складається із певним чином взаємодіючих елементів. Упродовж довгого часу принцип системного опису плідно розвивався в різних напрямках, і найбільш вдалим, на наш погляд, положенням-доказом системності досліджуваного об'єкта є нова теза про те, що “будь-який об'єкт світу матеріального або ідеального є об'єктом-системою; будь-який об'єкт-система належить хоча б до однієї системи об'єктів одного й того ж роду; всі системи мають емерджентні ознаки: вони обов'язково поліморфічні, десиметричні, суперечливі в одних випадках та ізоморфічні, симетричні, несуперечливі в інших; у них завжди реалізовані всі

або частина форм зміни, розвитку, збереження, дії, відношення матерії” [Карпов 1992].

Таким чином, обґрунтовується необхідність системного вивчення словотвору як складової мовної мегасистеми. У наших дослідженнях [Гармаш 2011, 2015] синергетичний підхід до розкриття сутності організації словотвірного рівня англійської мови (у тому ж числі і в світлі когнітивної лінгвістики) будується на основних логіко-філософських засадах. Передусім визнається той факт, що системі словотвору сучасної англійської мови притаманні різноманітні зв'язки між явищами, які характеризуються властивостями об'єктивності й універсальності, а отже, будь-які об'єкти, які відповідають серії окремих ознак, можуть бути представлені як системи.

При цьому, під синергетичною системою розуміється "відкрита, динамічна, адаптивна система, що самоорганізується та складається з великої кількості складноорганізованих коеволюціонуючих у різному темпі підсистем, що керуються певними параметрами порядку [Домброван 2015, с. 25]. Отже, як влучно зазначає Л.С. Піхтовнікова, "система функціонує на основі самоорганізації, якщо вона самостійно здатна адекватно реагувати на зовнішні зміни і впливи, змінюючи самостійно свої параметри, структуру, функції і тим самим зберігаючи себе" [Пихтовникова 2015, с. 319].

Впровадження та вдосконалення синергетики є “закономірним процесом розвитку наукового знання на стадії його цілісного оформлення.

Синергетика

становить собою конкретизацію діалектики і виникла як друга гілка в ядрі наукової системи” [Поддубный 2000, с. 12], яка, до речі, на наш погляд, покликана стати першою. “Синергетика комплементарна діалектиці і виступає посередником між загальними діалектичними законами й конкретно-науковим пізнанням” [там само].

Вагомим внеском у розвиток науки про принципи самоорганізації складних систем – синергетики – стали наступні праці [Хакен 2002, Князева, Курдюмов 2002, Поддубный 2000]. Ідея системної організації мови та її

підсистем знайшла втілення у працях багатьох лінгвістів [Ахманова 1986, Кубрякова 2004, Маковский 1980]. Практично всі дослідники дійшли висновку про те, що невід'ємними головними чинниками, які визначають динамізм розвитку мови, є відкритість, проникливість та мінливість. Проте, незважаючи на багатоплановість і глибину проведених досліджень, ідея динамічної синергії словникового складу сучасної англійської мови досі не стала аксіоматичною. Отже, наразі система словотвору сучасної англійської мови також потребують дослідження із точки зору сучасної синергетичної парадигми.

Науковий аналіз усіх ланок існуючої дійсності, принципів їх функціонування й реалізації вимагає, перш за все, встановлення певних закономірностей та подальше виведення законів їх організації й реорганізації. Шляхом систематизації різнопланових за своїми парадигматичними та синтагматичними ознаками одиниць мови вчені зробили спробу виділити окремі рівні мовної системи та встановили їх ієрархічні відносини. Проте питання про кількість рівнів мовної системи та місце словотвору в мовній мегасистемі досі залишаються дискусійними.

Чільною передумовою лінгвістичного дослідження системи словникового складу сучасної англійської мови є системне розуміння лінгвістичних фактів в цілому та словотвірних властивостей зазначеної мови зокрема. Необхідність вивчення мовних явищ з урахуванням їх системного статусу, зв'язків та підпорядкування стає все більш очевидною й відкриває нові можливості для глибокого та всебічного розуміння феномена людської мови. Так, “зміна гуманітарних парадигм у суспільствознавчих науках у цілому і, зокрема, у лінгвістиці зумовила фокусування уваги вчених-філологів на феномені *homo loquens* – людини, що виступає суб'єктом породження та сприйняття мовних повідомлень” [Голубовська 2008, с. 25].

Розвиток системи англійського словотвору органічно співвідноситься із формами функціонування повноцінної системи, при цьому джерело перетворення самої системи знаходиться здебільшого у ній самій або в

середовищі її функціонування. Дослідження словотвору як системи раніше постійно ставилося під сумнів, оскільки лише останнім часом лінгвісти звернулися до дослідження специфічних системних характеристик лексичних одиниць та існуючих між ними складних і різноманітних зв'язків.

Як наголошують учені, впровадження та вдосконалення синергетики, є закономірним процесом розвитку наукового пізнання на стадії його цілісного оформлення. При цьому досить вдалою, на наш погляд, є висунута теза про те, що "синергетика комплементарна до діалектики і виступає посередником між загальними діалектичними законами й конкретно-науковим пізнанням" [Поддубный 2000, с. 12]. Цілком логічно що синергетичний підхід до проблеми пошуку законів саморозвитку нелінійних систем сформувався на тлі ідей самоорганізації ієрархічних структур.

У своїй роботі ми розрізняємо терміни: "словотворення" і "словотвір". Під словотвором (повною деривацією) розуміємо динамічний інтегративно-реляційний процес, який полягає у формуванні (конструюванні та оформленні) нових похідних одиниць спілкування (дериватів) за певними моделями. Як зазначають лінгвісти, вивчення мовних явищ у синхронії не виключає діахронії [Aronoff 1993], оскільки у самій синхронії вже присутня й діахронія [Kaczorowska 1998, р. 63]. На нашу думку, конститuentами словотвору можна вважати будь-які одиниці мовної системи, які є безпосередньо пов'язаними із процесом словотворення. Так само до механізмів можна віднести способи словотворення взагалі та конкретні моделі, за якими утворюються мовні інновації.

Будь-який системний об'єкт характеризується передусім цілісністю, яка припускає наявність закономірних зв'язків між елементами, серед яких особлива роль належить системоутворюючим зв'язкам. Учені наголошують, що сукупність зв'язків створює структуру системного об'єкта, яка може характеризуватися як по "горизонталі", так і по "вертикалі" [Голуб 1998, с. 52]. Згідно з цією теорією, вертикальна структура передбачає виділення рівнів досліджуваної системи, ієрархічно пов'язаних один з одним тими

закономірностями, які забезпечують її нормальне функціонування та розвиток. Ієрархічність системи означає можливість її розчленування на цілу низку інших систем нижчого рівня, з одного боку, або входження цієї системи у вигляді елемента до іншої системи вищого рівня, з іншого боку.

Як свідчать мовознавці, “дослідницьке поле сучасної лінгвістичної прагматики включає в себе всі ті умови, за яких людина використовує мовні засоби в спілкуванні”, при цьому “однією з найважливіших ознак сучасної ... лінгвістики слід вважати виділення нових типів об'єктів (одиниць, категорій) дослідження та суттєву парадигмальну “переорієнтацію” об'єктів” [Бацевич 2008, с. 4-6]. Таким чином, динаміка поповнення інноваційного словникового складу англійської мови, на наш погляд, потребує, насамперед, ґрунтовного аналізу внутрішньологічних процесів, тенденцій, взємопроникливості та взаємоперетинання складових механізмів, самоорганізуючих та самореорганізуючих властивостей цілого із подальшим узагальненням фактів і виведенням структурно-функціональних особливостей.

На думку лінгвістів, сукупність функцій мови в цілому та її окремих рівнів дозволяють встановити їх як цілісні ієрархічно організовані системи та перейти від уявлення про “будову” мови до уявлення про її “самоорганізацію”. Розуміння системної цілісності словотвору залежить, на наш погляд, не тільки і не стільки від виявлення чіткої її структурної організації, скільки від цілісного розуміння функцій, які вона виконує. При цьому слід зазначити, що саме якісний аналіз, як правило, йде за кількісною перевіркою системоутворюючих одиниць та властивих їм взаємозв'язків.

Щодо поняття “функцій”, то їх виявлення є першим і найважливішим кроком до теоретизування, тобто логічної організації, та виявлення діючих тенденцій у словотворі англійської мови. Вважаємо за необхідне відзначити, що всі функції словотвору можна умовно поділити на внутрішньосистемні та міжсистемні, тобто ті, які своїм існуванням доводять наявність певних зв'язків із мовною мегасистемою.

До внутрішньосистемних, на нашу думку, належать такі функції словотвору, як утворення нових механізмів та моделей, якісний розвиток уже існуючих та виключення із системи (із попереднім винесенням на периферію) тих механізмів та моделей, існування й функціонування яких уже не було актуальним для системи впродовж певного системно-значущого періоду часу.

До міжсистемних слід віднести функції не механізмів, а конститuentів словотвору, оскільки словотвір не має у своєму розпорядженні “власних” одиниць. Він “працює” на матеріалі одиниць будь-якого мовного рівня (фонем, графем, морфем, слів, словосполучень, речень). Отже, функції одиниць усіх рівнів мовної макросистеми у процесі реалізації своїх потенцій задля утворення нових мовних одиниць чи словотвірних елементів (кінцевого результату словотвору) можна вважати міжсистемними.

Тим самим підтверджується теза вчених про те, що кожна система вищого рівня об'єднує в єдине ціле і підпорядковує своїм закономірностям одиниці нижчого рівня. Те ж саме можна сказати і стосовно аналізу мови як динамічної системи, що дозволяє виявити ті властивості мовної мегасистеми, які випливають з її адаптивного (самовпорядкованого) складу. У зв'язку з цим пізнання мовної системи загалом та складових її підсистем будується у вигляді опису їх фундаментальних характеристик на фоні аналізу тих течій, у рамках яких самі ці характеристики вперше отримали своє найбільш повне й адекватне відображення.

Очевидним є те, що розмаїття типів зв'язків зумовлює відповідне розмаїття типів систем, утворених за допомогою цих зв'язків. Оскільки тип системи визначається не властивостями субстрата (вихідного матеріалу), а типами зв'язків, то на одному й тому ж вихідному матеріалі можуть бути побудовані різні системи, як у випадку із системою словотвору, оскільки вона не має суто словотвірного (власного) конститuentу системи. Під вихідним матеріалом розуміємо ті одиниці – елементи (конститuentи), – що являють собою “базу” функціонування системи. Усі конститuentи

словотвірної системи належать до відповідних рівнів мовної системи, отже, способи словотворення не можуть бути охарактеризовані як конституенти в тому розумінні, що становлять собою не складові елементи, а механізми, які діють у системі.

Отже проблеми самоорганізації словотвору англійської мови вимагають свого системного вивчення шляхом встановлення основних функціональних властивостей конститuentів системи. Варто зауважити, що синергетичне дослідження мовних явищ охоплює і структурно-динамічний підхід до їх вивчення. Сутність цього підходу виявляється у комплексному дослідженні конститuentного складу системи та механізмів, які діють у його межах.

У свою чергу, під системою що самоорганізовується, можна розуміти такий об'єкт, який зберігає свою стійкість під впливом макросередовища та власних (внутрішньосистемних) реорганізаційних процесів. Однією з пріоритетних проблем сучасного мовознавства є дослідження динаміки розвитку словникового складу сучасної англійської мови. Останнім часом він активно поповнює свій арсенал внаслідок словотворчих процесів, які, в свою чергу, провокують зростання продуктивності механізмів мовних перетворень – семантичної та “форматичної деривації”.

Таким чином, значну частину англомовних інновацій складають частково нові одиниці (нові за формою або за змістом). Як складові загальної синергетичної системи словникового складу вони функціонують, взаємодіють із мовними одиницями інших типів та мають власні синергетично-збалансовані особливості. Як правило, ці особливості відповідають загальним прагматичним принципам самоорганізації системи словникового складу сучасної англійської мови в цілому. Саме під цим синергетичним кутом зору, неологізми досі не знайшли свого висвітлення.

Крім того, адекватний опис мовних явищ базується й на структурно-динамічному підході до їх вивчення, який за своїми принципами значною мірою співвідноситься саме із лінгвосинергетикою. Сутність цього підходу виявляється у комплексному дослідженні конститuentного складу системи та

механізмів, які діють у його межах. Таким чином, визначення динамічного характеру збагачення англomовного вокабуляру має здійснюватися на тлі основних положень синергетики, оскільки в центрі її уваги знаходиться складність організації систем. Причому під складністю, у поданому випадку, маємо на увазі “не величезну кількість компонентів-складників системи, а складну організацію досліджуваного об’єкта” [Семенець 2004, с. 1].

Згідно із загальною теорією систем у її сучасному розвитку в напрямі синергетики найважливішим об’єктом вивчення є дисипативні системи. Мовна “мегасистема” та всі її складові системи являють собою, з погляду синергетики, дисипативні системи. Традиційно такі системи розуміються як відкритий динамічний функціональний комплекс, який обмінюється інформацією й енергією з навколишнім середовищем.

Говорячи про динамічний характер словотвору, слід брати до уваги, що така “рухливість” системи не позначає хаотичність, а навпаки, розвиток, який призводить до перманентного самовдосконалення системи. Так, підтвердженням цього може слугувати принцип оновлення порядку через флуктуації. Синергетика оперує поняттям флуктуації, позначаючи ним істотні випадковості, які час від часу виникають та мають можливість перейти з малого масштабу до масштабу системи в цілому. Завдяки флуктуаційним (нетиповим) випадкам у межах концептосистеми реалізується синергетичнодетермінована здатність підтримувати єдиний алгоритм цілісного існування, згідно з індивідуальними ритмами всіх складових інтрасистем [Гармаш 2017].

Так, наприклад, поодинокі випадки утворення нових лексичних одиниць шляхом поєднання словотвірних елементів призвели до виникнення нового способу словотвору – афіксоскладання, а випадки лексикалізації словотвірних елементів – до утворення нової стійкої моделі *словотворчий елемент* → *лексична інновація* тощо. Завдяки флуктуаційним (нетиповим) випадкам у межах системи реалізується синергетичнодетермінована



здатність підтримувати єдиний алгоритм цілісного існування, згідно з індивідуальними ритмами всіх складових інтрасистем.

Фактично поняття флуктуації привнесло нове розуміння динамічних процесів самоорганізації складних систем, якою є й система словотвору англійської мови, пролило світло на взаємозалежність загального й конкретного, вплив мікрорівня на макрорівень (периферії на ядро). У цьому зв'язку С.П. Курдюмов зазначає, що такі випадки є “не чинником руйнування, а важливою властивістю процесів самоорганізації, необхідних для виходу на атрактор” [Курдюмов 1990, с. 12-13]. Під атрактором у синергетиці розуміється зона найбільш стійкого стану системи, тобто ядро.

Викладене вище зумовлює наш висновок про те, що словотвір можна віднести до самоорганізуючих систем за ознаками збереження власної стійкості, навіть із урахуванням виникнення флуктуацій, а також здатністю до самопереорганізації у межах ядра – периферії, яка зумовлюється як внутрішньосистемними, так і позасистемними чинниками.

До внутрішньосистемних чинників можна віднести механізм дії аналогії, до позасистемних – нові реалії, які постійно виникають у зв'язку з безупинним розвитком суспільства в цілому. Ядро англійської мовної епідигматики являє собою основну зв'язуючу частину системи, тобто виконує роль посередника, що полегшує взаємодію елементів між собою. Отже, ядро є найбільш енергетично та інформаційно навантаженою частиною, головним “місцем” концентрації енергії словотвірної системи. Саме тому ядерні сили взаємодії завжди є міцнішими, ніж сили взаємодії периферії.

Таким чином, система утворення мовних інновацій постає як динамічна, урівноважена, постійно еволюціонуюча діалектична єдність конститuentів та механізмів, що її складають. Саме такі основні характеристики й зумовлюють необхідність її подальшого поглибленого вивчення, встановлення нових фактів загальної тенденції системи словотвору до самоорганізації.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Советская Энциклопедия, 1996. – 607 с.
2. Бацевич Ф.С. Дискурсивна прагматика: проблемне поле, дослідницька одиниця [Текст] / Бацевич Ф.С. // *Studia linguistica*. – Збірник наукових праць КНУ ім. Т. Шевченка Випуск 1. – Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет", 2008. – С. 4–10.
3. Гармаш О.Л. Лінгвосинергетичний аспект розвитку словникового фонду англійської мови: [монографія] / Гармаш О.Л. – Запоріжжя: ЗНУ, 2011. – 324 с.
4. Гармаш О.Л. Англомовні морфологізовані концепти: фрактальна параметризація: [монографія] / О.Л. Гармаш – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2015. – 438с.
5. Гармаш О.Л. Англомовні морфологізовані метаконцепти в процесах концептуальної деривації (на матеріалі мовних інновацій кінця ХХ – початку ХХІ ст.) Дис. ... док. філол. наук: 10.02.04. / Гармаш О.Л. – Запоріжжя, ЗНУ, 2017 – С. 194.
6. Голуб Ю.І. Системні відношення в словниковому складі англійської мови та їх лексикографічне відображення: Дис. ...канд. філол. наук: 10.02.04 – Запоріжжя, 1998. – 193 с.
7. Голубовська І.О. Мовна особистість як лінгвокультурний феномен [Текст] / І. О. Голубовська // *Studia linguistica*. – Збірник наукових праць КНУ ім. Т. Шевченка Вип. 1. – Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет", 2008. – С. 25–32.
8. Домброван Т.И. История английского языка как объект исследования в диахронической лингвосинергетике: [монография] / Т. И. Домброван, С. М. Еникеева, Л. С. Пихтовникова, А. Н. Приходько, Е. А. Семенец, В. И. Силантьева, Е. Г. Фоменко, С. Н. Коринь, О. Н. Гончарук, И. М. Яремчук, А. Н. Судья, Н.Н. Пильгуй, Е. В. Богатырева, В. П. Чередниченко, М. В. Залужная, О. А. Анастасьева ; под общ. ред. проф. Л. С. Пихтовниковой. – Х.: ХНУ имени В. Н. Каразина, 2015. – 340 с.

9. Князева Е. Н. Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – СПб.: Алетейя, 2002. – 414 с.
10. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. [монография] / Кубрякова Е.С. / РАН. Ин-т языкознания. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.
11. Курдюмов, С.П. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем: [монография] / С.П. Курдюмов – М.: ИПМ им. М.В. Келдыша АН СССР, 1990. – 238 с.
12. Маковский М.М. Системность и асистемность в языке: Опыт исследования антиномий в лексике и семантике: [монография] / М.М. Маковский – М.: Наука, 1980. – 210 с.
13. Пихтовникова Л.С. Глоссарий основных понятий синергетики (для филологов) // Синергетика в филологических исследованиях: [монография] / Т.И. Домброван, С.М. Еникеева, Л.С. Пихтовникова, А.Н. Приходько, Е.А. Семенец, В.И. Силантьева, Е.Г. Фоменко, С.Н. Коринь, О.Н. Гончарук, И.М. Яремчук, А.Н. Судья, Н.Н. Пильгуй, Е.В. Богатырева, В.П. Чередниченко, М.В. Залужная, О.А. Анастасьева; под общ. ред. проф. Л.С. Пихтовниковой. – Х.: ХНУ имени В. Н. Каразина, 2015. – С. 319-324.
14. Поддубный Н.В. Самоорганизующиеся системы: онтологический и методологический аспекты: Автореф. дисс. ... д-ра филос. наук: 09.00.01 / Ростов. гос. ун-т. – Ростов н/Д, 2000. – 41с.
15. Семенец О.О. Синергетика поэтического слова. – Кировоград: Имекс ЛТД, 2004. – 338 с.
16. Хакен Г. Синергетика и некоторые ее применения в психологии / Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве. – М.: Прогресс-Традиция, 2002. – 496 с.
17. Aronoff M. Morphology by itself. – Cambridge, Massachusetts, L.: The MIT Press, 1993. – 205 p.

18. Kaczorowska A. The relation of synonymy in English // Acta Univeritatis Lodziensis. Folia Linguistica Anglia / Ed. By B. Lowandowska-Tomaszczyk. – Lodz': Wydawnictwo Kniweksytetu Lo'dzkeigo, 1998. – №1. – P. 61–75.

*Байтерякова Наталія Юріївна*  
*старший викладач*

### **Особливості застосування вербальних засобів навчання для вивчення курсу «Лінгвокраїнознавство»**

Існування мови неможливе без існування суспільства, що цією мовою послуговується. Ця на перший погляд прописна істина ховає у собі сутність навчального курсу «Лінгвокраїнознавство», причому стосовно будь-якої країни та її мови. Взаємозв'язок із лінгвістикою проявляють усі сфери людського буття: географія і топографія, економіка, історія, культура, література, судові системи, народні обряди та звичаї – все це виражається мовою, а тому відбивається у ній. Жодний значимий процес чи подія фізичного простору не оминають простір лінгвістичний.

Вивчення курсу «Лінгвокраїнознавство» студентами філологічних факультетів дозволяє глибше відчувати специфіку мови, що вивчається, прослідкувати етимологічні аспекти формування тематичної лексики, збагатити свій словниковий запас, краще орієнтуватись в іншомовній художній літературі та періодичних виданнях. Все це безпосередньо сприяє формуванню іншомовної комунікативної компетентності студентів. Тому постає питання про методичне забезпечення даного курсу.

Останнім часом в Україні запропоновано низку методичних видань для вивчення на філологічних факультетах лінгвокраїнознавства англomовних країн. Наприклад, навчальні посібники Н.Д. Борисенко [3], Т.О. Козлової [6], підручник А.Б. Гапоніва і М.О. Возної [4], матеріали лекцій І.І. Морозової [5], електронний навчальний комплекс Н.Ю. Байтерякової і М.В. Елькіна [1], методичні рекомендації О.С. Бескорса та ін. Кожен з авторів подає власне бачення навчального курсу, що відображається у його

структурі, послідовності та методичних підходах до вивчення. Так, деякі видання акцентують увагу лише на країнознавчому матеріалі, викриваючи особливості національних традицій та сьогодення англомовних країн, інші ж виділяють взаємоінтегрованість культур, які впливають на розвиток англійської мови. Як правило, лексична складова не є основним фокусом у розробках, вона лише допомагає закріпити вивчений фактаж. Велика увага приділяється таким загальним тематикам, як географія, історія й етнографія англомовних країн.

Протягом останнього десятиріччя на філологічному факультеті використовувався авторський електронний навчальний посібник «Велика Британія. Електронний навчальний комплекс», рекомендований МОН України (Байтерякова Н.Ю., Байтеряков О.З., Елькін М.В.). Його можна використовувати під час лекцій, для проведення аудиторних занять у комп'ютерному класі, самостійної роботи студентів, самоопрацювання навчального матеріалу.

Комплекс складено таким чином, щоб забезпечити користувачів необхідною теоретичною і довідковою інформацією з курсу, можливістю її опрацювання за допомогою спеціальних навчальних програм і відповідних завдань, які виконуються на комп'ютері і закріплюються шляхом заповнення спеціального робочого зошита.

Навчальний комплекс дозволяє проводити всі заняття з даного курсу в комп'ютерних аудиторіях, що сприяє підвищенню ефективності занять шляхом використання різноманітної навчальної діяльності. Отже, таке аудиторне заняття з використанням даного комплексу складається з таких основних етапів:

- 1) спілкування викладача із студентами з метою виявлення базових знань, отриманих під час лекцій або самостійного вивчення теоретичного матеріалу за допомогою навчального посібника комплексу;

- 2) робота з навчальними програмами і додатковим матеріалом на комп'ютері з метою систематизації набутих знань;

3) закріплення набутих знань шляхом заповнення і виконання завдань робочого зошита;

4) самоперевірка отриманих знань шляхом відповідей на спеціальні електронні тести, які одразу висвітлюють результат.

Самоопрацювання окремих тем або всього курсу за допомогою запропонованого комплексу також передбачає відповідні етапи: 1) опрацювання теоретичного матеріалу; 2) закріплення набутих студентами знань і навичок через опрацювання навчальних програм і виконання завдань практичної частини; 3) контроль знань за тестовими завданнями і виконаними вправами з робочого зошиту.

Електронний навчальний комплекс складається з електронного навчально-методичного посібника й робочого зошита. Електронний посібник має дві основні частини — теоретичну та практичну.

Теоретична частина містить теоретичний матеріал з дисципліни, поданий за окремими темами, що передбачені навчальною програмою. Вони послідовно відображають характерні риси Великої Британії. Кожна тема також поділяється на окремі пункти. У тексті кожної теми є посилання на основні терміни, імена відомих осіб, видатні події тощо, натискання на них відкриває розгорнуте пояснення. Кожна сторінка посібника має кнопки керування, які дають змогу швидко переходити до будь-якої частини посібника, тобто дозволяють перейти до меню теми, меню теоретичної частини, головного меню, практичної частини і до розробок семінару з цієї теми. Окрім текстового, у посібнику подано значний ілюстративний матеріал: фотографії, малюнки, таблиці, аудіоматеріали.

Теоретичний матеріал супроводжується озвученням, яке може включатись за бажанням студента. Це дає можливість не тільки отримати необхідну інформацію, але й уявити особливості вимови тексту. При цьому озвучення зроблено на кожен окрему сторінку тексту, що дозволяє дозувати навантаження під час сприйняття матеріалу. Також важливо, що текст

теоретичної частини має багато посилань на довідкову частину, якими досить зручно користуватись.

Практична частина посібника містить електронні розробки семінарів за основними темами. Кожен семінар має план з переліком питань для усних відповідей, практичні завдання й навчальні програми, що виконуються за комп'ютером, тести для самоперевірки, що подані у вигляді спеціальної програми, яка наприкінці роботи виводить на екран результати тестування.

Спираючись на отримані теоретичні знання і набуті практичні навички при роботі з навчальними програмами семінарів, студенти заповнюють робочий зошит. У робочому зошиті також подаються розробки семінарів за основними темами. Завдання до кожної теми (заповнення таблиць, складання структурних схем, робота з картами тощо) допомагають студентам систематизувати набуті ними знання.

Таким чином, електронний навчальний комплекс побудовано таким чином, що частину будь якої теми, а за необхідністю і всю тему, студенти можуть самостійно без використання додаткових джерел вивчити, виконати практичні завдання, перевірити ступень засвоєння за допомогою електронних тестів і навчальних програм.

Різноманітність завдань в посібнику значною мірою ґрунтується на поєднанні комп'ютерних технологій і використанні традиційного засобу навчання у вигляді робочого зошиту. Наприклад, застосування спеціальної навчальної комп'ютерної програми (у вигляді навчального тесту) для вивчення цікавих фізико-географічних об'єктів Великої Британії потребує їх знайдення студентами на електронній карті. У разі правильного знайдення відкривається цікава інформація про об'єкт і його фотографія. Ознайомившись з інформацією, студенти заповнюють відповідну таблицю в робочому зошиті.

Як зазначалось, одною з переваг запропонованого посібника для самостійної роботи є різноманітність завдань для студентів, які дозволяють оцінити різні види діяльності. Це важливо у зв'язку з усе більш широким

застосуванням тестів в процесі навчання для перевірки знань. Використання тестів має великі переваги, наприклад, вони дозволяють швидко оцінити великий масив знань студентів, сприяють зменшенню психологічного навантаження на студентів під час перевірки знань, мають значно більшу ступень об'єктивності та ін. Також, крім застосування контролюючих тестів, велике значення має використання навчальних тестів.

Однак тотальне використання тестів і те, що студенти націлені саме на підготовку до тестів, крім позитивних наслідків має і негативний вплив на їхню свідомість. А саме, використання тестів як єдиного засобу перевірки знань веде до алгоритмізації мислення студентів. Вони починають сприймати навчальну інформацію як систему завдань і заздалегідь заготовлених відповідей. Цей процес задає шкоди розвитку логічності і образності мислення, не сприяє формуванню емоційності мови та іншим властивостям свідомості студентів, які так потрібні майбутнім філологам. Тому саме різноманітність завдань для самостійної роботи є однією з підстав формування саме філологічної свідомості майбутніх вчителів.

Для кращого засвоєння і запам'ятовування інформації географічного характеру (розташування гір, рівнин, річок та ін.) студентам пропонується на підставі аналізу електронної карти заповнити контурну карту в робочому зошиті. Такі види роботи використовуються також під час вивчення державної символіки Великої Британії, економічних районів країни. Цей процес включає декілька видів пам'яті, переключає увагу і види діяльності.

Теми, що розглядають політичну і судову системи Великої Британії потребують розгляду структури і ієрархії цих систем, визначення функцій складових системи. Для цього в посібнику наводяться електронні динамічні структурні схеми означених систем, натискання на кожен складову системи виводить на екран досить детальний її опис. Проаналізувавши ці схеми, студенти повинні заповнити аналогічні схеми в робочому зошиті, де коротко визначають функції складових частин систем.



До головних переваг даного електронного посібника можна віднести 1) його естетичне оформлення з використанням широкої кольорової гами, що підвищує настрій і зменшує втомлюваність; 2) зручну систему управління, яка дозволяє швидко дістатись потрібної частини (це крім зручності ще сприяє формуванню впевненості); 3) можливість використання значної кількості ілюстрацій крім схем, таблиць, малюнків (як в традиційних посібниках) ще й ілюстрацій у вигляді якісних фото, аудіо матеріалів; 4) можливість розміщення значної кількості інформації на порівняно невеликому за габаритами диску, що зручніше для перенесення і на відміну від об'ємних підручників одразу ж не лякає студентів; 5) різноманітність завдань і можливість використання спеціальних навчальних програм; 6) можливість негайної самоперевірки знань, що засвоюються за допомогою електронних тестів.

У 2017 р. вийшов друком авторський підручник «Лінгвокраїнознавство. Велика Британія» [2]. Цей підручник створено для однойменного навчального курсу «Лінгвокраїнознавство», що вивчається студентами ВНЗ спеціальностей «Середня освіта. Мова і література (англійська)» і «Германські мови (переклад включно)». Відповідаючи загальноосвітнім нормам, він розкриває основну інформацію про Сполучене королівство Великої Британії та Північної Ірландії, де зародилась англійська мова. Концепцію підручника побудовано виходячи з основного положення лінгвокраїнознавства, що передбачає забезпечення комунікативної компетентності в актах міжкультурної комунікації через адекватне сприймання мови співрозмовника і розуміння оригінальних текстів. Це визначає необхідність формування у студентів філологічних факультетів лінгвокраїнознавчої компетенції, яка є невід'ємною частиною комунікативної компетентності. Із зазначеною метою пов'язана необхідність вивчення мовних одиниць, які найбільш яскраво відображають національні особливості культури народу та середовища його існування. Тому лінгвокраїнознавство виступає в якості методологічної основи не лише

лінгводидактики, але й перекладу. Для адекватного перекладу потрібно повністю зрозуміти іноземний текст з усіма нюансами значення, включаючи підтекст, натяки, щоб з урахуванням адресата підібрати відповідні еквіваленти в мові перекладу [7].

Важливо розуміти, що лінгвістична характеристика слова суттєво відрізняється від загальноживаної. Під певним терміном зазвичай розуміється не тільки безпосередня денотація, але й когнітивно-семантичне поле, в якому знаходиться означена лексема. Межа між концептом та терміном у цьому випадку майже нівелюється: досліджуючи термін, мовознавцеві доводиться мати справу також з усіма можливими асоціаціями та конотативними зв'язками, що цей термін утворює. Лінгвокраїнознавство як дисципліна послуговується саме таким трактуванням і сприйняттям слова, охоплюючи всі можливі значення слова та застосовуючи знання з психолінгвістики та культурології. Такий підхід є надзвичайно важливим, бо дозволяє уникнути більшості проблем із розходженням між словниковим та контекстуальним (деінде фактичним) значенням слів.

Підручник складається з 8 розділів, їх послідовність, структура і зміст відповідають навчальній програмі даного курсу для університетів. Кожен розділ складається з теоретичної і практичної частини.

Теоретична частина розділів містить автентичні англійські тексти, підібрані з різноманітних професійних видань та англомовних інтернет-ресурсів. Насамперед вони відрізняються значною інформативністю, наявністю необхідної термінологічної та номенклатурної бази. Тексти адаптовано за змістом з метою професійно орієнтованого навчання англійської мови та відповідно до питомого рівня володіння студентами іноземною мовою. Для полегшення роботи в текстах виділено тематичну лексику.

Теоретична частина розділів дозволяє досягнути Британію з різних кутів зору, попутно засвоюючи питому лексику. Поряд із загальновідомою інформацією у тексті викрито деякі стереотипи та непорозуміння, що

стосуються країни (скажімо, у чому полягає різниця між Сполученим королівством, Британією та Англією). Ілюстровані матеріали оздоблені інформативними підписами: завдяки цьому конкретні тези будуть співвідноситись із конкретними зображеннями.

Кожен текст теоретичної частини починається блоком тематичних питань для попереднього обговорення, призначеного для актуалізації опорних знань студентів і спрямування їх думок на вивчення даної теми. Наприкінці теоретичного блоку надаються детальні запитання для самоперевірки засвоєння матеріалу.

Практичну частину кожного розділу побудовано за єдиною схемою. Вона містить 7-8 завдань (систему яких розроблено авторами), спрямованих на розвиток творчої мовленнєвої діяльності студентів, формування вміння самостійно аналізувати країнознавчу літературу, розвиток навичок англо-українського та українсько-англійського перекладу текстів, використання набутих знань для висловлювання своєї думки. Роздивимось структуру практичного блоку детальніше.

Перше завдання кожного практичного блоку спрямовано на фонетичне опрацювання власних назв та імен за відповідною темою. Практика викладання дисципліни демонструє складнощі, що виникають у студентів у вимові термінів, номенів та персоналій. Це завдання вирішує проблему, надаючи читачеві транскрипцію, яка усуває всі неточності та фонетичні помилки.

Друге завдання передбачає пошук, нотування у лінгвокраїнознавчий словник та переклад тематичної лексики. Як свідчить досвід, складаючи такий словник студенти краще засвоюють нову лексику і номенклатуру, більш вільно орієнтуються у текстах і літературі країнознавчої тематики. Студенти, які складають такі словники, отримують більш комплексні знання з курсу, і відповідно, кращі відмітки.

Третє завдання спрямовано на формування вмінь пояснювати основні терміни та концепти англійською мовою. Окрім очевидного розвитку

зв'язного мовлення, цей вид роботи також підвищує рівень загального сприйняття заданої теми, встановлює причинно-наслідкові зв'язки та допомагає студентам знайти певні дотики між різними лексичними категоріями. Під час практичних занять у групі це завдання можна використовувати наступним чином: перший студент пояснює перший із зазначених термінів, другий студент пояснює наступний концепт та пов'язує його з попереднім, третій підхоплює цей логічний ланцюжок тощо.

Четверте завдання призначено для закріплення вмінь формулювати запитання стосовно питомої концептосфери. Терміни, згадані у завданні, зазвичай мають широке лексико-семантичне поле застосування, тому для їх пояснення можна використати спеціалізовану лексику з різних сфер. Скажімо, історичну подію можна описати з позиції геолокації (питання «Де?»), часу дії («Коли?»), опису безпосереднього плину подій («Що?»), визначення осіб, що брали у них участь («Хто?») та впливу, який ці події завдали на подальшу історію («Як?»).

П'яте та шосте завдання передбачають систематизацію теоретичних відомостей шляхом заповнення різноманітних таблиць. Практичним шляхом було доведено, що інформація, записана студентом до таблиці власноруч, запам'ятовується набагато швидше, ніж суцільний рукописний текст (скажімо, конспект лекції). Запропоновані таблиці не лише систематизують набуті знання, але й стають у нагоді під час підготовки до складання заліку або іспиту. Відповідно до тематики, таблиці можуть містити терміни, номени, дати або періоди.

Сьоме завдання містить українськомовний країнознавчий текст, зміст якого необхідно передати англійською за певним планом, що передбачає висловлювання власного ставлення до змісту. Студенти не тільки практикуються у перекладі автентичного тексту, але й закріплюють результати перших трьох завдань, актуалізуючи питомий лексичний пласт. Крім того, тексти надають приклад «живого» застосування вивченої термінології: нові лексеми перестануть бути «словниковим тягарем» і

знайдуть втілення в активній лексиці студентів. Оскільки відібрані для перекладу уривки деінде відзначаються художністю, під час перекладу траплятимуться ситуації, в яких студентові доведеться перекладати тропи.

Восьме завдання пропонує підготувати усні доповіді відповідно до запропонованих ілюстрацій країнознавчої спрямованості, використовуючи знання, набуті з теоретичної частини, а також тематичну лексику та надані мовленнєві кліше. Набуті під час виконання цього завдання знання і навички втіляться в активній лексиці студентів напряду: зв'язне мовлення стане більш «живим», а письмові твори – більш художніми. Крім того, вивчення кліше дозволить студентам краще розуміти автентичні англомовні тексти, де певні фрази мають нетиповий переклад відповідно до контексту.

Для визначення студентами рівню засвоєння теми наприкінці кожного практичного блоку наведено тести для самоперевірки теоретичних знань і тести, спрямовані на роботу з тематичною лексикою. Узагальнюючий тест містить 20 теоретичних питань, спрямованих на перевірку володіння студентами фактажем. Важливо, що питання не є вирваними з контексту або скопійованими з теоретичного розділу: аби надати правильну відповідь, студент має повністю розуміти суть питання та фактичну різницю між варіантами відповіді.

Блок тестів на закріплення «тематичного словника» розділений на кілька частин. У першій читач має підібрати синонім або вираз, що якнайкраще пояснює виділений термін у реченні. Це завдання активізує логічні зв'язки та прискорює запам'ятовування студентами нових понять. Друге завдання пропонує завершити уривок з тематичного тексту, правильно додавши запропоновані слова до вказаних пропусків. Слова подані у необхідній формі (наприклад, множина у іменників, часові форми у дієслів), тому студентам необхідно лише правильно розташувати їх у тексті.

Третє завдання має на меті встановлення відповідності між термінами та їх визначенням. Зазвичай для перевірки подаються іменники з тематичної лексики. Четверте завдання реферує до знань, набутих під час виконання

першого: студентам необхідно згрупувати подані терміни відповідно до кількох тематичних груп. Окрім очевидної активізації логічних зв'язків, цей тест допомагає категоризувати інформацію, набуту під час вивчення розділу. П'яте завдання функціонує за схожим принципом: студенти знаходять синоніми серед термінів, поданих врозкидь, та виписують їх разом. Шостий тест за механікою дещо нагадує другий. Щоправда, тут замість суцільного тексту подано десять речень, не пов'язаних одне з одним. Мета студента – правильно вставити запропоновані терміни у пропуски.

Різноманітність типів завдань не тільки активізує розумові процеси, але й сприяє закріпленню світоглядної інформації, розширенню лексичного складу, а також здібності до побудови причинно-наслідкових зв'язків. Інформацію, що необхідна для успішного виконання завдань, ретельно підібрано відповідно до критеріїв актуальності, взаємоінтеграції навчальних курсів, відповідності лінгвокраїнознавчим нормам тощо.

Опрацювання теоретичних матеріалів і виконання практичних завдань підручника сприятиме формуванню у студентів наступних фахових компетентностей:

- розуміння географічних особливостей, історії, економіки, політичної системи, культури та звичаїв країни, мова якої вивчається;
- здатність інтегрувати відомості з різних наукових напрямків та навчальних дисциплін для розуміння країнознавчих та культурних особливостей країни, мова якої вивчається;
- розуміння особливостей формування країнознавчої та ідіоматичної лексики на підставі аналізу історичного розвитку країни, мова якої вивчається;
- здатність застосовувати лінгвокраїнознавчі знання в навчальному процесі вивчення англійської мови;
- здатність розвивати асоціативне та критичне мислення студентів на підставі реалій країни, мова якої вивчається;

- здатність до творчої та пошукової діяльності в навчальному і професійному комунікативному процесі;
- здатність до подальшого професійного самовдосконалення;
- розуміння етичних і моральних норм поведінки, що прийняті у соціумі іншого культурного типу, та моделей соціальних ситуацій;
- здатність до міжкультурної комунікації;
- здатність вільно спілкуватись англійською мовою із застосуванням країнознавчої лексики та термінології;
- здатність долати вплив стереотипів і здійснювати міжкультурний діалог в загальній та професійній сферах спілкування;
- володіння основними дискурсивними способами реалізації комунікативних цілей висловлювання стосовно до особливостей комунікативного контексту.

Даний підручник стане у нагоді студентам і викладачам філологічних факультетів, а також усім, хто цікавиться історично-культурною спадщиною Великої Британії.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Байтерякова Н.Ю. Країнознавство. Велика Британія. Електронний навчальний комплекс / Н.Ю. Байтерякова, О.З. Байтеряков, Елкін М.В., – Мелітополь, 2007.
2. Байтерякова Н.Ю. Лінгвокраїнознавство. Велика Британія: підручник / Н.Ю. Байтерякова, О.З. Байтеряков, Є.О. Байтеряков. – Мелітополь: ФО-П Однорог Т.В., 2017. – 328 с.
3. Борисенко Н.Д. Лінгвокраїнознавство: Навчальний посібник (англійською мовою). – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2008. – 72 с.
4. Гапонів А.Б. Лінгвокраїнознавство. Англійська мова / Гапонів А.Б., Возна М.О. – Нова Книга, 2005. – 464 с.
5. Лінгвокраїнознавство Великої Британії: Матеріали лекцій / Укл. Морозова І.І. - Х.: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2009. - 100 с.

6. Козлова Т.О. Лінгвокраїнознавство: історія та культура англомовних країн. Навчальний посібник для студентів 3 – 4 курсів факультету іноземної філології / Т.О. Козлова – Запоріжжя: ЗНУ, 2010. – 83 с.
7. Томахин Г.Д. Теоретические основы лингвострановедения: (На материале лексических американизмов английского языка): Автореф. дис. ... д-ра фил. наук. – М., 1984. – 31 с.

***Котлярова Вікторія Юріївна,***  
*кандидат педагогічних наук, доцент*

### **Наукове проблемно-тематичне повідомлення як жанр писемного мовлення**

Підходи до вищої освіти, що змінилися, пов'язані з орієнтацією на входження країни до єдиного європейського освітнього простору, вимагають вирішення нових завдань і в галузі навчання іноземних мов. Людина, що закінчує сучасну школу, повинна не лише володіти знаннями і вміннями, необхідними для майбутньої трудової діяльності, але і бути готовою до професійної реалізації себе в нових умовах зміненого світу. Сучасність пред'являє усе більш високі вимоги до практичного володіння іноземною мовою у повсякденному спілкуванні і професійній сфері. Випускникам загальноосвітніх закладів іноземна мова потрібна не тільки для глибшого освоєння майбутньої спеціальності, а й для практичного використання у будь-якій професійній діяльності і спілкуванні. Тому одним із завдань навчання англійської мови є формування у старшокласників умінь працювати з оригінальною англомовною літературою, і зокрема, вироблення навичок наукового реферування і складання письмових оглядів проблемно-тематичного характеру.

Наукове проблемно-тематичне повідомлення (НПТП) – це академічний/науковий, діловий, нехудожній, емоційно нейтральний монолог,



який готується як письмове повідомлення інтерперсональної комунікації [2,с.52].

Текст НПТП є інформативним і містить інформацію з певної теми чи проблеми. Інформація подається переважно дедуктивно-індуктивним методом і добирається з різноманітних джерел, які представлені в бібліографії у кінці роботи. За мовленнєвою формою НПТП є політипом: у ньому можуть бути представлені опис, роздум/переконавання, пояснення. Композиція НПТП охоплює титульну сторінку, зміст/план роботи (*Front matter*); анотацію, вступ, основну частину, висновки (*Text*), бібліографію та додатки (*Back matter*) [1,с.83].

У ході вивчення вітчизняної та англomовної лігвістичної і методичної літератури за темою дослідження були визначені наступні стильові особливості академічного писемного мовлення:

- 1) більша уніфікація та менша індивідуалізація лексичних одиниць і граматичних засобів порівняно з художньою літературою;
- 2) стандартизація граматики, орфографії та пунктуації;
- 3) орієнтована на читача організація матеріалу (врахування рівня його мовної підготовки, інтересів, поглядів, попередні знання читача про предмет дослідження, взаємовідносини між аудиторією та автором написаного тощо);
- 4) чітке формулювання ідеї, яка підтримана різного роду додатковою інформацією;
- 5) стандартизація оформлення кожного конкретного жанру писемного мовлення.

Вищевказані характеристики є загальними для текстів усіх жанрів академічного писемного мовлення, в тому числі й для НПТП.

Передусім ми визначили написання НПТП як акт спілкування з партнерами по комунікації з певною метою і врахуванням особливостей академічного стилю. Це дозволило окреслити фактори, які слід урахувати при написанні НПТП як жанру академічного писемного мовлення:

- 1) аудиторію читачів;

- 2) мету написання (проінформувати читача);
- 3) організацію (структурування інформації згідно з моделлю “теза-факти/деталі/приклад-висновки”);
- 4) стильові особливості академічного писемного мовлення;
- 5) характер презентації роботи [4,с.130].

З метою визначення НПТП як жанру писемного мовлення ми звернулися до питання типології текстів і трьох базових підходів до навчання писемного мовлення: текстового, процесуального та соціального (*product, process and social approaches*). Таким чином, ми класифікували НПТП за визначеними критеріями (сфера комунікації, відношення: відправник мовлення – предмет висловлювання та відправник – адресат мовлення, вид комунікативного зв'язку, форма комунікації та кількість її учасників, характер інформації, композиційно-мовленнєва форма, метод викладу інформації, композиція НПТП), на основі чого надали визначення НПТП як конкретного жанру академічного стилю. Щодо стилю оформлення даного виду письмових робіт (*system of documentation*), то для гуманітарних наук традиційно використовується стиль *MLA (Modern Language Association)* з установленими вимогами до оформлення цитат, посилань, списку використаних джерел, титульної сторінки, розміщення тексту на сторінці тощо [4,с.27].

Не викликає сумніву й факт, що успішність написання НПТП значною мірою залежить від обізнаності старшокласника з темою дослідження, його ставленням до проблеми, інтересу, власного досвіду, тобто від особистості самого учня. Аналіз робіт з психології, педагогіки та методики, в яких досліджується особистість старшокласника, дозволив нам охарактеризувати його як активного суб'єкта при написанні НПТП у контексті двох складників особистісно-діяльнісного підходу.

У рамках особистісного складника, який передбачає розгляд навчального процесу крізь особистість самого старшокласника, ми узагальнили закономірності психічного та вікового розвитку учнів, їхні

соціально–психологічні характеристики, вагомі для навчання написання НПТП (мислення, пам'ять, увага, сприймання, культура мовленнєвої поведінки, самостійність, здібність до саморегуляції тощо).

У рамках діяльнісного складника ми дослідили мовленнєву (текстову) діяльність старшокласника з написання НПТП. Були конкретизовані такі психологічні компоненти текстової діяльності як її предмет, продукт, результат, засоби та способи реалізації. У результаті аналізу, узагальнення та модифікації текстових програм написання НПТП, запропонованих R.V.Kaplan, P.A.Show (1983); J.M.Reid (1988); J.E.M.Simpson (1998); L.Watkins-Gofman, D.G.Berkowitz (1990); A.Raimes (1992), ми уклали текстову програму (план) з написання НПТП англійською мовою. Всі елементи текстової програми представлено в продукті текстової діяльності – тексті, який розглядається як інформативна одиниця в системному та діяльнісному планах. Текстова програма з написання НПТП, яка відображає етапи вирішення комунікативного завдання (проінформувати читача) й ієрархічно організовану смислову структуру тексту, містить чотири етапи: орієнтуючий, плануючий, реалізуючий та контролюючий [5,с.21].

**Орієнтуючий** етап включає добір та опрацювання літератури з теми дослідження.

**Плануючий** етап – вивчення стильових характеристик англійського академічного писемного мовлення; ознайомлення з чинними вимогами до оформлення цитат, посилань і списку використаних джерел при написанні НПТП; вивчення типових характеристик НПТП як жанру академічного писемного мовлення; ознайомлення зі стандартами документації, яка використовується при оформленні НПТП; обговорення зразка НПТП, написаного старшокласником; конкретизація теми дослідження; формулювання тез дослідження; написання плану НПТП; структуризація НПТП (вступ, основна частина, висновки).

**Реалізуючий** етап містить написання власне тексту НПТП та укладання анотації до НПТП.

**Контролюючий** етап – перевірку та редагування тексту НПТП і написання кінцевого варіанту НПТП.

Така текстова програма була втілена в створеному нами комплексі вправ з навчання старшокласників написання НПТП англійською мовою.

Навчання старшокласників написання наукового проблемно-тематичного повідомлення може здійснюватися у вигляді невеличких рефератів з дотриманням усіх необхідних вимог.

Як справедливо вказує Е.С.Басова, «володіння іноземною мовою і вміння ефективно, грамотно і нестандартно отримувати, аналізувати і реферувати ціннісно-значиму інформацію стає однією з основних вимог працедавців. Проте багато випускників не володіють вищезгаданими навичками і вміннями. Багато в чому це пояснюється недостатньою розробленістю сучасних методик навчання реферуванню» [1,с.85]. Таким чином, перед вчителями англійської мови гостро постає завдання вироблення ефективної методики навчання написання рефератів.

На жаль, навчальним планом не передбачені спеціальні заняття з навчання реферування іноземною мовою. Доводиться також відзначити майже повну відсутність навчальних посібників і методичних рекомендацій, які могли б допомогти старшокласникам самостійно впоратися з написанням реферату англійською мовою.

Реферат (від латів. *refero* – повідомляю, докладаю) – це короткий виклад змісту окремого документа, його частині або сукупності документів, що включає основні відомості і висновки, висловлення свого відношення до проблеми, а також кількісні і якісні дані про об'єкти опису. На старшому етапі реферат – це індивідуальна науково-дослідна робота, що розкриває суть досліджуваної проблеми з різних позицій і точок зору, з формулюванням самостійних висновків. Зміст реферату, як правило, носить проблемно-тематичний характер, що містить аналіз додаткової літератури [2,с.52]. Під терміном «реферат» розуміють не лише реферат як форму навчального завдання, але і будь-який текст науково-інформативного призначення,

створений на основі переробки наукової літератури. Ми виходимо з того, що основна структура і мова англійського наукового тексту зберігаються в своїх основних рисах незалежно від типу і розміру конкретного твору.

Метою всіх видів рефератів є повідомлення деякої наукової інформації, викладеною на 10 – 15 сторінках для надбання учнем професійної підготовки і розвитку навичок наукового пошуку. За допомогою рефератів старшокласник глибше осягає питання предмету, що вивчається, аналізує різні точки зору, явища, факти і події. Основне призначення реферату – оперативне і систематичне подання актуальної науковій інформації в згорнутому вигляді на основі її смислової переробки. Реферат повинен коротко передавати основну інформацію, що міститься в первинній публікації.

Основними вимогами до композиції реферату є об'єктивність (відбір і виклад лише тієї інформації, яка міститься в первинному тексті), повнота (віддзеркалення всіх істотних ідей і положень, складових, основний науково-тематичний зміст оригіналу і адекватний стиль (уніфікована система вживання ключової термінології, термінологічних словосполучень, інформаційно насичених фрагментів і мовних засобів, узятих з першоджерела). Відомості оцінного або критичного характеру в рефераті також можуть мати місце.

Як відомо, написання будь-якої наукової роботи починається з вибору і формулювання теми. Тематика рефератів, як правило, визначається вчителем, проте ми виходимо з того, що ініціатива при виборі теми повинна належати учневі. Це дозволить йому знайти найцікавішу для себе тему і сприятиме здобуттю глибших і міцніших знань з іноземної мови.

Процес написання реферату передбачає самостійний пошук матеріалу. До найбільш доступних джерел знань для старшокласників відносяться бібліотеки. За наявності сучасного комп'ютера у школярів є реальна можливість знайти необхідний матеріал в Інтернеті. Так, наприклад, не складає труднощів знайти там електронні версії всіх провідних світових газет

і журналів. Використання інтернет-джерел для написання рефератів є важливим, оскільки в сучасному світі фахівець в будь-якій галузі не може обійтися без звернення до ресурсів «усесвітньої павутини». При цьому необхідно вчити школярів правильним прийомам роботи з матеріалами з Інтернету і коректній вказівці посилань на використані джерела. Учні повинні засвоїти, що в рефератах, так само як і в інших наукових формах, не допускається використання цитат без посилань на автора і його роботу [3,с.89].

Як показує досвід, найбільші труднощі при створенні реферату іноземною мовою викликає написання таких його частин, як вступ і висновок. У вступі необхідно сформулювати цілі роботи, а також вказати на конкретні завдання, які належить вирішити відповідно до цієї мети. Для написання хорошого вступу дуже важливим є вміння поставити мету, обґрунтувати необхідність роботи над рефератом з конкретної теми і свої підходи до даної проблеми.

Для вказівки на мету роботи можуть використовуватися наступні вирази:

The aim of this paper is to find some optimal ways of...

This paper aims is...

The chief purpose of the work is...

Завдання, які вирішуються при написанні реферату, формулюються у вступі таким чином:

The following tasks are to be solved in this paper:

1. To discuss the problem of ...;
2. To describe the main ways of ...;
3. To characterize ...;
4. To analyze...
5. To examine....

У вступі також необхідно коротко зупинитися на характеристиці використаної літератури. Наприклад:

The present paper is based on three articles published in “The Economist” in December 2008. The articles written by American analysts are devoted to the problem of the financial crisis in the USA.

The books and articles of the following authors constitute the theoretical basis for this work:... These scientists discussed different theoretical and practical problems of ...

Основна частина реферату розподіляється на розділи, пункти і підпункти відповідно до логічної структури викладу. Розділи і пункти повинні мати заголовки. При цьому необхідно, аби заголовки точно відповідали змісту текстів, що відносяться до них. У заголовках потрібно за можливістю уникати вузькоспеціальних термінів, скорочень, аббревіатур, формул. Інформація в заголовках (підзаголовках) рубрик нижчого порядку (наприклад, підпунктів) не повинна повторювати інформацію, що міститься в заголовках рубрик вищого порядку [1,с.83].

При написанні реферату не можна забувати про висновки: 3–5 рядків у кінці кожного розділу або підрозділу, що резюмують суть вищесказаного, повинні стати логічним підсумком розглянутого матеріалу і дати можливість перейти до наступного питання. Для цього в рефераті можна використовувати наступні вирази:

Thus one can see that.

So the problem of ... is a serious and important one.

Therefore the problem of ... is of current importance.

Дуже важлива завершальна частина роботи. Тут формулюються загальні висновки зі всього сказаного, доводиться, які питання вдалося розглянути більш-менш повно, які розглянуті лише частково. Накреслюється галузь подальших досліджень. Доцільно показати, які аспекти залишилися нерозкритими, які нові питання виникають, які особливості проблеми є невіршеними, але представляють особливу важливість для науки.

Наведемо приклади фраз, які можуть використовуватися при написанні висновку:

As a result of the analysis of this problem some practical conclusions can be made.

Summing up the results of the conducted analysis the following conclusions can be made.

Thus, a general conclusion is made concerning...

It was concluded that...

From the results it is concluded that...

As a consequence a conclusion is made that...

It may be noted (stated) that...

Пропоновані завдання ставлять своєю метою розвиток в учнів навички використання відповідних структур і їх вживання учнями у написанні рефератів та інших наукових текстів англійською мовою.

Таким чином, навчально-методичні рекомендації забезпечують цілеспрямоване навчання написання рефератів англійською мовою, що закономірно призведе не лише до підвищення рівня володіння англійською мовою, але і до посилення професійної спрямованості старшокласників у процесі навчання іноземних мов.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Басова Е.В. Об обучении реферированию иностранной научной литературы /Басова Е.В. // Вопросы методики преподавания в вузе. Выпуск 9. – СПб.: Нестор, 2006. – С. 83-85.
2. Васильева Е.В. Развитие личности старшоклассника в ходе подготовки проблемно-тематического повидомления иноземною мовою /Васильева Е.В. // Теоретичні питання освіти та виховання. Збірник наукових праць. – К.: Вид.центр КДЛУ, 2000. — Вип.11. — С. 51-53.
3. Васильева Е.В. Навчання студентів-філологів основ академічного письма англійською мовою /Васильева Е.В. // Вісник КНЛУ. Серія “Педагогіка та психологія”. – К.: Вид.центр КНЛУ, 2001.— Вип.4. — С. 89–95.
4. Васильева Е.В. Створення комплексу вправ для навчання майбутніх



учителів іноземних мов написання research paper /Васильєва Е.В. // Вісник КНЛУ. Серія “Педагогіка та психологія”. – К.: Вид.центр КНЛУ, 2002.— Вип.5. — С. 128–134.

5. Литвин С.В. Вправи для навчання аргументованого писемного висловлювання у старшій загальноосвітній школі /Литвин С.В., Мацнева О.А. // Іноземні мови.-2004.-№1.-С.15-21.

**РОЗДІЛ 2**  
**МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ І**  
**УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**  
**У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СУСПІЛЬСТВІ**

*Троїцька Олена Михайлівна,  
доктор філософських наук, професор*

*Денисенко Надія Валеріївна,  
кандидат філологічних наук, доцент,*

*Мілько Наталія Євгенівна,  
старший викладач*

**Діалогізація компетентнісного зростання майбутнього фахівця:  
методологічна рефлексія**

У дослідженні актуалізована проблема переорієнтації професійної освіти з кваліфікаційного виміру якості професійної підготовки студентів на формування і оцінювання їх компетентнісного розвитку. Сучасна педагогічна наука накопичила величезний теоретичний і практичний досвід аналізу і впровадження принципів формування усіх видів компетентностей та визначила суттєві питання щодо розв'язання існуючих суперечностей у цьому процесі.

Недостатня відкритість освіти для реалізації особистісних освітніх траєкторій та незначний обсяг практик реалізації успішності студентів у різних системних параметрах культурно-освітнього простору постають головними обмеженнями розгортання компетентнісного підходу. Саме тому вони є відрефлексованими як теоретико-методологічні, концептуальні положення: експлікація діалогу як конструкту саморозвитку особистості та як чиннику збалансованості культурно-освітнього простору, що розгортається у процесі розуміння та інтерпретації; розгляд

компетентнісного розвитку кризь призму аналізу елементів дій суб'єкта діяльності, в кожному з яких діалог постає механізмом «просування» дії, як усвідомленого етапу діяльності; на основі визначення специфіки освітнього дискурсу включення у навчання полідискурсивного діалогу і філософської трансдисциплінарності.

**Постановка проблеми.** Поштовхом для теоретичного вирішення проблеми зростання компетентності майбутнього фахівця, як правило, вважають ініціативний пошук інституцій та суб'єктів вищої освіти, що спрямований, з одного боку, на демократизацію організаційно-управлінських умов навчання і на створення та запровадження сучасних технологій саморозвитку особистості студента, з другого боку. У цьому сенсі доповідь «Освіта: прихований скарб» («Learning: The Treasure Within» – 1996 рік) Міжнародної комісії з освіти для XXI століття (керівник Жак Делор) варто визнати основним стратегічним орієнтиром переходу від принципу кваліфікацій до принципу компетентностей. Визначальними критеріями освіти у цьому документі визначено: навчання пізнавати (learning to know), навчання діяти (learning to do), навчання жити разом (learning to live together) і навчання бути (learning to be) [6].

Цей теоретичний постулат, як зазначено у проекті гармонізації освітніх структур у Європі (TUNING), має стати реальною політикою університетів [7 ] та головною пізнавальною ситуацією досліджень, що зумовлює їх **актуальність**.

**Аналіз досліджень і публікацій.** У філософській та педагогічній літературі [1; 4 та в інших роботах] компетентнісний регулятив набув ґрунтового доповнення визначальними принципами, а саме:

- урахування як відчутного впливу в підготовці фахівця конкретної соціокультурної традиції, так і контексту існуючих світових практик і вимог;
- розгляд компетентностей як елементів, що мають утворювати системну цілісність, єдиний смисловий комплекс взаємоузгоджених інтегральної компетентності, загальних та спеціальних компетентностей;

— розуміння спадковості та узгодженості компетентностей на всіх трьох освітніх рівнях (бакалавр, магістр, Phd – аспірант );

— формулювання компетентностей у максимально конкретному і доступному для сприйняття студентами вигляді (Л.Горбунова, С.Пролєєв, В.Шамрай, В.Hoskins, R.Deakin та ін.).

Теоретичний аналіз світових практик формування ключових компетенцій, визначених Ж. Делором, продовжений відомими вітчизняними та зарубіжними педагогами І.Бех, Н.Бібік, В.Вельш, О.Пометун, О.Савченко, В.Краєвський, А.Хуторський та інші. Цей аналіз і сьогодні потребує глибокої рефлексії, на нашу думку, за декількома причинами. Як свідчать результати експрес-опитування, здійсненого Психологічним Центром нашого університету в вересні 2016 року, яким було охоплено контингент студентів 1 курсу усіх спеціальностей та експрес-опитування у листопаді 2017 року старших курсів, імплементація компетентнісних вимог здійснюється, в основному, на рівні стандартних документів, освітньо-професійних програм спеціальностей і не завжди є основою особистісних освітніх траєкторій студентів.

Наши висновки збігаються з думкою багатьох дослідників, які висвітлюють проблеми розуміння ключових та інших компетентностей та їх ролі у самовизначенні майбутніх фахівців. Не менш проблемним постає і питання ціннісно-сислової значущості компетентностей, які у викликах глобального світу мають забезпечити мобільність, відкритість та успішність реалізації життєвого потенціалу фахівця у становленні цілісного, широкого, спільного культурно-освітнього простору.

Саме тому цілісний і спільний культурно-освітній простір стає об'єктом міждисциплінарних досліджень, а теоретичне обґрунтування механізмів забезпечення цієї цілісності і спільності – їх предметом.

**Метою дослідження** є експлікація концептуальних засад діалогізації процесу формування компетентностей майбутніх фахівців у процесі їх професійної підготовки.

**Виклад основного матеріалу.** У більшості сучасних досліджень основна увага приділяється, як правило, тій чи тій предметно редукованій компетентності. Разом з тим, у такий спосіб розкрити зміст інтегральної компетентності не виявляється можливим, адже вона (з невеликою різницею за спеціальностями) на бакалаврському рівні постає як: «здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у певній визначеній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій та методів відповідної науки і характеризується комплексністю та невизначеністю умов» [4, с.196].

Інтегральна компетентність у стандартних вимогах розкривається через загальні компетентності (вправність мислення, розвиненість рефлексії, інтелектуальна комунікація, мовно-текстологічна здатність, особиста ціннісно-вольова налаштованість) та через комплекс фахових (спеціальних) компетентностей.

Набуття цих компетентностей, дійсно, відкриває у такий спосіб для студента мобільність та можливість реалізувати себе у будь-якому просторі. Але саме так вона вимагає пошуку певних конструктів, механізмів, емерджентів набуття нових якостей, оскільки арсенал, який використовувався у минулу добу, не може сьогодні задовольняти людину, яка прагне вільного саморозвитку, поваги й співпраці. Тому ми пропонуємо певні теоретико-методологічні орієнтири формування компетентностей майбутніх фахівців.

По-перше, слід звернути увагу на діалог як важливий спосіб конструювання саморозвитку особистості та різних форм соціальних відносин. Причому проблема діалогу широко представлена в працях К.О.-Апеля, Е.Берна, В.Біблера, М.Бахтіна, І.Кагана, В.Лоренца, В.Малахова, А.Єрмоленка, Ю. Габермаса, К. Ясперса та інших філософів, які безпосередньо і предметно експлікували його роль у консолідації спільнот різного рівня, у конкретних формах буття, зокрема в соціально-культурному просторі і різних ситуаціях управління. Діалог в культурно-освітньому

просторі постає динамічним чинником його збалансованості, встановлення рівноправної участі суб'єктів у запобіганні конфліктності, дестабілізації й ентропії.

Процес навчання, в якому набуваються компетентності, завжди має спиратися на певні продуктивні способи, засоби та прийоми взаємодії з невідомим, з іншими (інакшими) поглядами, з новими проблемами, які вимагають відмови від попередніх поглядів тощо. Конструкти у цьому сенсі дозволяють поступово рухатися у світі предметів шляхом здійснення логічних операцій, інтерпретації до розуміння, яке й є метою діалогу

По-друге, аналіз теоретичної і практичної діяльності у межах компетентнісного підходу свідчить про необхідність розгляду будь-якої діяльності, у тому числі професійної підготовки, крізь призму не стільки компонентів цієї підготовки, як такої, скільки в концептуальному вимірі дій власне студента. У такий спосіб розуміння набувається функціонально у відокремлених елементах дій:

- елемент, що спричиняє дію, до якого входять потреби та інтереси суб'єктів, які ініціюють й спрямовують дію;
- інформаційно-регулятивний, що створюється множиною різноманітних ідеальних програм і моделей дії;
- операціональний, в якому спонукальні мотиви перетворюються в фізичні дії суб'єкта і здійснюються із втратою енергії;
- результативний, в якому дії суб'єкта об'єктивуються, набуваючи форм існування, відмінних від суб'єкта [5, с.520]. На кожному з цих етапів діалог є конструктом «просування» дії вперед на основі розуміння.

По-третє, до принципів засад формування комплексу компетентностей, які набуваються у навчальному процесі, слід віднести включення у компетентнісне зростання дискурсивного навчання, яке також неможливе без діалогу. Причому, на відміну від модальності суто науково-освітнього дискурсу через діалог реалізуються полідискурсивність, трансверсальність і філософська майєвтика, яка починається ще з античності

– з майєвтики Сократа, і в даний час представлена роботами Ф.Розенцвейга, О.Розенштока Хюссі, Ф.Ебнера, М.Бубера, М.Бахтіна та інших філософів.

Здійснюючи перехід дослідження від методологічного та загальнонаукового рівня до практичного, є необхідність згадати величезний досвід педагогічного управління діалогом, який отримав назву «майєвтика». Основоположником слід вважати Сократа, який надавав діалогу не тільки рис діалектичності, логічності і ціннісно-сміслових орієнтацій, а і вважав великим мистецтвом спрямування його на людський, моральний консенсус. «Прихований план» розгортання діалогу повинен стати «повивальною бабкою» у пошуках злагоди в людських стосунках. В культурно-освітніх практиках ці ідеї ефективно реалізовані В.Біблером, Н.Бурбулесом та іншими вченими і практиками.

Завдяки філософському дискурсу, який долає модальності наукового, релігійного та інших дискурсів, у діалозі принципово уможливорюються поліфонічність, плюралістичність, представлені різними гносеологічними, методологічними, ціннісно-смісловими настановами. Причому, як зазначають дослідники епістемології, ці настанови принципово відрізняються, але бережуть «дефінітивну коректність («прозорість» смислового знання) і логічну когерентність» [3, с.37 ].

По-четверте, діалогізація процесу компетентнісного зростання майбутніх фахівців суттєво збільшує наповнення ціннісно-смісловими засадами, зокрема залученням до цього процесу філософського дискурсу, який припускає плюралізм, множинність різних підходів до розуміння проблем і суперечностей, побудову спільного смислового простору суб'єктів навчання щодо прагнення гармонії людини з природою і з суспільством, прогресу, розуміння цінності всього живого, ідеології ненасильства, самообмеження замість споживацтва, категоріальності філософської мови (у діалозі філософський дискурс має перевагу перед іншими дискурсами, володіючи найбільшим ступенем рефлексії, проникнення в сутність проблеми діалогу на основі категорій як гранично абстрактних понять

(сутність і явище; загальне, особливе, одиничне; зміст і форма; абстрактне і конкретне та ін.).

Отже, тільки найбільш загальні діалогічні принципи філософського дискурсу, що наведені вище, у кожному конкретному випадку доводять, ще й те, що саме на основі філософського дискурсу є можливість знімати денотати і конотати інших дискурсів, що беруть участь в діалозі, через абстрактно-спекулятивне мислення та цінсно-смислову рефлексію.

По-п'яте, аналіз численної літератури свідчить про те, що освітній дискурс має певні особливості, на які не можна не звертати увагу:

- формуючи креативне навчання, освітній дискурс відрізняється від наукового дискурсу, мета якого полягає у виробництві й систематизації об'єктивно істинних знань про світ та в їх практичному використанні, а також у винаході методів дослідження, мета ж освітнього дискурсу полягає в трансформації і трансляції отриманого наукового знання підростаючому поколінню, у творчому формуванні інтересу до його включення в інтелектуальну і соціальну діяльність, в орієнтації не тільки на повноту трансльованого знання, а й на його доступність адресатам;

- у процесі соціалізації та включення індивіда в цілісну систему суспільних відносин освітній дискурс збільшує загально-практичні поля, в яких здійснюються цілеспрямовані соціалізація та інкультурація індивідів;

- освітній дискурс експлікує принцип особистісного розвитку, що базується на постулаті незавершеності проекту «людина» і є потенціалом відкриття світу і творчої взаємодії з ним;

- виходячи з полікультурності освітнього простору, освітній дискурс пов'язує всі його частини (світські і релігійні) в єдину цілісність через універсалізацію наукового знання і диференціацію частин системи через регіональні традиції та етноконфесійну ідентичність;

- освітній дискурс орієнтує сукупність компетенцій студента у сфері пізнавальної діяльності на соціокультурний діалог з елементами логічної, методологічної, загальнонавчальної та соціальної діяльності;



– освітній дискурс передбачає оволодіння герменевтикою як прочитанням різних мовних практик (наукових, філософських, літературних, релігійних тощо) і сприяє адекватному розумінню соціокультурних традицій суспільства.

Таким чином, освітній дискурс адаптує інші види дискурсів до свідомості його учасників, включаючи їх в творче самовиявлення та рефлексію.

По-шосте, визнання необхідності полідискурсивного набуття компетентностей не усуває певних сумнівів у доцільності такого процесу, адже дискурс не є формальним феноменом: він презентує той чи той тип світогляду, тобто певне світосприйняття, світорозуміння і ставлення до світу. Крім цього, картина світу завдяки полідискурсивності стає значно повнішою, різноманітною, що так чи так ускладнює пошук загальності та універсальності. Саме тому проблему дискурсу слід перевести у площину культурно-освітнього простору, який не є формалізованою системою передавання знань, а стає проблемним полем освоєння суб'єктами дискурсу навчальних і наукових знань, які, у свою чергу, мають що «тимчасовий статус», як агенти пізнавального діалогу або інформаційного процесу обміну знаннями [2, с.14].

У такий спосіб набуття компетентностей відбувається в пошуку і реалізації когнітивних і комунікативних засобів, які репрезентують професійні, культурні, соціальні ідеали Homo educandus та освіти, як інституції, та конструюють професійні, соціокультурні, особистісні ідентичності. На нашу думку, найбільш наближеним до майєвтики, про яку ми згадували вище, можна вважати спосіб створення і розв'язання певних педагогічних і діалогічних ситуацій, про що пишуть сучасні науковці (М.Боритко, І. Колесникова, Н.Щуркова та ін.). Педагогічну ситуацію вони вважають для вихованця своєрідною життєвою подією, яка містить великі можливості в духовному становленні людини. Проблеми духовного буття людини - це перш за все проблеми розуміння. Таким чином, ситуація, в якій

актуалізується, реалізується й закріплюється інтерес вихованця до навколишнього світу, інших людей і самого себе, заснована на розумінні та саморозумінні.

Логіка розгортання ситуацій діалогічного розуміння передбачає поділ кожного типу ситуацій на певні види. Інформаційні ситуації поділяються на ситуації вирішення етичних (суперечливих) завдань, етичних труднощів і ціннісної інтерпретації предметів діалогу, порівняння себе та Іншого і виявлення смислів життя Іншого, пошуку сенсу життя і способів надання допомоги Іншому.

При конструюванні ситуацій діалогічного розуміння необхідно виходити, на нашу думку, з когнітивного перебування людини в певній структурі інтелектуального зростання: «незнання про незнання», «знання про незнання», «знання про знання» і ціннісно-сміслового, праксеологічного конструювання розуміння, взаєморозуміння та інтерпретації поступу людства.

**Висновки.** На різних напрямках модернізації вищої освіти імплементація ідей компетентнісного підходу та діалогізації культурно-освітнього простору набуває значного поширення у цілепокладанні, змісті, організаційно-управлінських умовах вищої освіти. Філософи і педагоги звертають велику увагу на аналіз культурно-освітніх практик, на впровадження активних методів і прийомів діалогізації освіти (інтеграція принципів проблемності, варіативності в освітньому процесі, моделювання і реалізації дидактично-пізнавальних засобів навчання, різноманітних форм і методів навчання – проблемна лекція, діалог-мікродослідження, бінарна лекція, семінар-діалог, лекція-дискусія, інтернет-діалог тощо). Крім цього, вони зазначають, що необхідність переорієнтації вищої освіти з кваліфікаційного підходу оцінювання результатів навчання як компетентнісного вимірювання не є можливим без діалогу, який наповнює усі складові професійної підготовки розумінням ціннісно-сміслових

компонентів освіти та сприяє реалізації набутих компетентностей у широкому культурно-освітньому просторі.

До перспектив наукових досліджень за цією проблематикою слід віднести обґрунтування засад і основ методологічного, теоретичного, методико-дидактичного супроводу діалогізації процесу компетентнісного розвитку усіх суб'єктів культурно-освітнього простору, який має стати для суб'єктів континуумом єднання прагнень *Homoeeducandus* і функціонального розгортання культурно-освітніх інституцій.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Горбунова Л.С. Ключові компетенції у транснаціональному освітньому просторі: визначення та імплементація // Філософія освіти. *Philosophy of Education*. – 2016. – №2 (19). – С.97 – 117.
2. Добренев Е.В. Социальная морфология образовательного дискурса: теоретико методологический анализ: автореф. дисс. ... докт. социол. наук /Е.В.Добренев. – Ростов на Дону, 2007. – 41 с.
3. Кротков Е.А. О природе философского (метафизического) дискурса [Текст] / Е.А.Кротков, Т.В.Носова // Эпистемология и философия науки. – 2009. – Т. XXI. – № 3. – С. 41-60.
4. Пролеєв С. Компетентнісний підхід у філософії освіти: можливості і проблеми / С.Пролеєв, В.Шамрай // Філософія освіти. *Philosophy of Education*. – 2017. – №1 (20). – 212 с.
5. Философия / Под. ред. А.Ф.Зотова, В.В.Миронова, А.В.Разина. – 6 изд., перераб. и доп. – М.: Академический Проект, 2009. – 688 с.
6. Delor J. Learning: The Treasure Within : [Електронний ресурс] / J.Delor. – Режим доступу: <https://www.ifar.ru/library/book201.pdf>.
7. Tuning Educational Structures in Europe (2017) : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.unideusto.org/tuningeu/home.html>.

*Коноваленко Тетяна Василівна*

*кандидат педагогічних наук, професор*

## **Педагогічний артистизм у підготовці майбутнього вчителя іноземної мови**

Сучасний вчитель дуже часто зустрічається з дилемою щодо вдалої передачі знань учням і можливості керування класом та його дисципліною. На жаль, поза його увагою залишається аспект створення невимушеної атмосфери педагогічної взаємодії з учнями. Найчастіше в науково-методичній літературі мова йде про особливості організації навчально-виховного процесу. Але з цієї позиції вчитель розглядається як особа, що має навчити і виховати. Зазначимо, що особливої уваги вимагає також роль вчителя, яка б дозволила не просто передавати знання або прищеплювати учням ті чи інші позитивні якості, але й створювати своєрідний театр і надавати учням можливість відчувати себе його головними діючими особами. Отже, вчитель має володіти основами педагогічного артистизму з метою наближення процесу навчання до мистецтва і збільшення його естетичної цінності.

Головною проблемою у цьому напрямку є підготовка вчителя до подібного дійства та успіху в цій справі. Досвідченим вчителям, які здатні одночасно здійснювати контроль за класом та реалізувати навчальну діяльність, не буде складно використовувати арсенал артистичних педагогічних засобів. Вони почуваються впевненими, тому часто вже на інтуїтивному рівні вміють обрати потрібну посмішку, саме той жест, вдалу позу, місце у класі, щоб справити вплив на своїх глядачів, тобто учнів, і одночасно створити умови для їх активної участі у цій постанові. Проте не всі досвідчені вчителі бажають діяти саме за такою схемою. На жаль, деякі вчителі з величезним досвідом роботи віддають перевагу авторитарному стилю викладання, де й мови не може йти про артистизм та можливість учнів

щодо індивідуального самовираження. Звичайно, подібний вчитель навряд чи буде змінювати стиль роботи, оскільки певні чинники у його професійній діяльності та, можливо, його певні індивідуально-психологічні особливості зумовили авторитарність, яка навряд чи зміниться на більш демократичний стиль вчителювання.

Саме тому перед викладачами у педагогічному вищі постає завдання створити всі умови для успішного формування педагогічного артистизму майбутнього вчителя. Питання тим більш стає актуальним через недосвідченість молодого вчителя, якому складно поєднувати навчальну і виховну функцію, а при цьому створення власного театру на уроці здається зовсім неймовірним. Проте забезпечення майбутнього вчителя арсеналом засобів педагогічного артистизму не тільки сприятиме творчості у навчально-виховному процесі, але й сприятиме його ефективності загалом. Саме цьому питанню і буде присвячено нашу статтю.

Актуальність вказаної проблеми підтверджується великою кількістю досліджень, виконаних у цьому напрямку вітчизняними і зарубіжними вченими, такими як Д.В. Будянський, О.С. Булатова, Ж.В. Ваганова, В.І. Загвязинський, І.А. Зязюн, А.П. Овчиннікова, С.В. Роман, Г.М. Сагач, Н.М. Тарасевич, С.К. Хаджирадева, О.С. Цокур та ін.

Так, особливу увагу зосереджено на проблемі розвитку мовлення вчителя, його риторичних здібностей, розвитку вмінь словесного впливу на аудиторію, володіння художнім словом. Майбутні вчителі-словесники мають усвідомлювати суть таких провідних компонентів професійного мовлення:

- патетичний компонент, види риторичного пафосу в роботі вчителя іноземної мови та прояви виразності й дієвості його професійно-педагогічного мовлення;

- етичний компонент, поняття «етосу» у сфері педагогічного спілкування вчителя іноземної мови з учнями – етикет, повага, самоповага, а також усвідомлення ними параметрів чистоти та доцільності його педагогічного мовлення;

– логічний компонент, питання композиції педагогічного мовлення і спілкування, логічності і мотиваційної послідовності педагогічного мовлення вчителя іноземної мови тощо.

При цьому, спираючись на пропозиції А. Овчиннікової, С. Хаджирадевої [3], І.А. Зязюна та Г. Сагач [2], студенти мають ознайомитись із такими законами риторики, як:

– концептуальний (базовий закон), який становить перший крок ідеомовленнєвого циклу – винайдення задуму, ідеї (створення концепції);

– моделювання аудиторії – передбачає системне вивчення аудиторії, тобто тих, на кого розраховується викладення концепції (один суб'єкт чи ціла соціальна група);

– стратегічний – передбачає системну побудову програми впливу на конкретну аудиторію, яка характеризується такими ознаками: динамічність, гнучкість, варіативність;

– тактичний – передбачає систему дій з підготовки ефективної реалізації стратегій шляхом аргументації та активізації мислення та почуттєво-емоційної діяльності аудиторії;

– мовленнєвий – передбачає вираження думки в дієвій словесній формі, шляхом демонстрації системи комунікативних якостей мовлення: правильності (володіння нормами літературної мови), виразності (вплив на емоції та почуття аудиторії), ясності (адекватне розуміння сказаного, тобто без деформації), точності (використання слів у повній відповідності з їх значенням), багатства та стислості (уміння говорити суттєво, використовуючи мовні засоби), образності та доцільності (відповідність мовлення цілям та умовам спілкування);

– ефективної комунікації – передбачає систему дій суб'єкта з метою налагодження контакту на всіх етапах риторичної комунікації як необхідну умову ефективної реалізації продукту мовленнєвої переконуючої діяльності;

– системно-аналітичний – передбачає аналіз якості та ефективності продукту мисленнєво-мовленнєвої риторичної діяльності [3, с. 25].

Окремим аспектом є підготовка студентів до розуміння й передбачення очікувань, намірів, думок і почуттів учасників навчально-виховного процесу за допомогою використання знань сигнального комплексу «мови очей, міміки, поз і жестикуляції»; демонстрації фізичної привабливості та чарівності через оволодіння засобами тілесної й аутопсихологічної культури; добору адекватного професійній ролі і статусу навчального закладу (гімназія, лицей, коледж) зовнішнього вигляду (стилю одягу, зачіски, косметичних засобів тощо); управління своїм творчим самопочуттям і настроєм, завойовування симпатій і довіри, справлення незмінно приємного враження.

Як стверджує О.С. Булатова, обрані вчителем прийоми і методи педагогічної взаємодії мають бути системними, гармонійними, узгодженими, співзвучними між собою; повинні відповідати особистості учнів та особливостям колективу, а також творчій індивідуальності самого вчителя. Істотним є те, що в цьому також «проявляються компоненти педагогічного артистизму: свобода, природність, доцільність і гармонійність поведінки, її відповідність ситуації, завданню і надзавданню педагога» [1, с. 36].

Як бачимо, О.С. Булатова покладає успішність всього навчально-виховного процесу на педагогічний артистизм вчителя і з цим не можна не погодитись, адже педагогічна діяльність пов'язана з безкінечним ланцюгом вирішення тих чи інших педагогічних ситуацій, що неможливе без артистизму і творчості вчителя. Також слід пам'ятати, що вчитель є митцем, якому довірено ліпити долі людей. Не слід забувати і про те, що його вплив обмежено переважно стінами школи, за якими на учнів чекають їх батьки, інші родичі, друзі та інші люди. Але саме від майстерності й артистизму вчителя залежатиме, наскільки яскравий слід він залишить у душах дітей.

Саме тому у процесі активної науково-дослідної роботи з проблем фахової підготовки майбутніх вчителів іноземної мови нами було розроблено тренінг функцій їх педагогічного артистизму. При цьому тренінгові заняття були розраховані на 10 зустрічей викладача-експериментатора зі тривалістю по 2 години кожне, яким передували три лекційні настановчі заняття з тем:

«Педагогічний артистизм як професійна й особистісна характеристика вчителя іноземної мови», «Функції артистизму в процесі педагогічного спілкування вчителя іноземної мови з учнями», «Критерії та методи діагностики педагогічного артистизму вчителя іноземної мови».

Структура занять з тренінгу передбачала використання таких засобів, як: автотренінг, навіювання; тести з визначення розвиненості тих чи інших професійно-значущих умінь та якостей; психолого-педагогічні ігри; спеціальні вправи на розвиток умінь у педагогічному спілкуванні; педагогічні ситуації для аналізу; бесіди; дискусії; мозковий штурм.

Основними завданнями тренінгу були такі:

- створення ситуацій для рефлексивного осмислення студентами себе як молодих учителів іноземної мови, що розпочинають свою професійну кар'єру;

- сприяння усвідомленню студентами необхідності формування та вдосконалення професійних знань, якостей, умінь та навичок;

- визначення висхідного рівня розвитку експресивно-комунікативних умінь та прийняття особистих рішень щодо їх вдосконалення;

- розвиток здатності аналізувати та контролювати свою поведінку (вербальну і невербальну) у процесі педагогічного спілкування;

- актуалізація внутрішньої роботи студентів над виробленням стійкості в конфліктних ситуаціях, вмінням самоконтролю та усуненням комунікативних бар'єрів.

Тренінг функцій педагогічного артистизму був не тільки засобом набуття предметно-змістової й операційно-технологічної компетентності, але й своєрідною особистісно-орієнтованою психотерапією, покликаною допомогти майбутнім учителям іноземної мови змінити ставлення до самих себе й до соціального оточення в гуманістичному дусі, звільнитися від неадекватних педагогічних стереотипів і переконань.

Після закінчення тренінгу студенти зробили висновки, що педагогічний артистизм учителя іноземної мови виявляє свою сутність як:



– професійно необхідна риса його особистості, своєрідний сплав духовних і фізичних сил, що допомагає знайти тісний контакт з учнями, здобути певний аванс їх довіри і доцільно й художньо-естетично діяти, враховуючи всі обставини освітнього середовища, яку можливо визначити як здатність до перевтілення, експресії, гостроти, вияву багатства жестів й інтонацій, вияву дару мовця, подобатися учням, створювати нестандартні рішення через образні асоціації і т. ін.;

– сукупність педагогічних прийомів і технік, на підставі яких урок іноземної мови не “розігрується за нотами”, створюється його партитура за особливими законам (кожного разу знову), що вимагає мистецтва у відборі найбільш естетично яскравої, а не тільки значущої смислової інформації, а також специфічної “техніки” постановки запитань, яка залучає учнів до уроку-гри й дозволяє відчувати успіх і насолоду;

– концепція педагогічної творчості, яка сприяє гармонізації освітнього середовища через природність вияву учасників навчально-виховного процесу, відсутності зовнішньої запрограмованості їхнього спілкування і жорстких схем їх поведінки, створенню передумов для імпровізації та співімпровізації, неординарному мисленню і діям навколо стрижня, що вивчається;

– діяльність учителя іноземної мови як майстра педагогічної праці, що піднесена до рівня педагогічної творчості й мистецтва як найвищого рівня його самовдосконалення.

Отже завдяки розробленому тренінгу студенти отримали можливість проявити себе в різних професійних ракурсах (наставник, фасилітатор, психотерапевт, менеджер і т. ін.) і соціально-рольових форматах (режисер, актор, оратор, цікавий співрозмовник і т. ін), реалізувати свої комунікативні здібності, придбати новий досвід щодо організації конструктивної дидактичної емоційної взаємодії.

Таким чином, за рахунок тренінгу функцій педагогічного артистизму в майбутніх учителів іноземної мови, за нашими спостереженнями, зникли

атрибути негативної психофізіологічної домінанти, з'явилася здатність підтримувати й викликати творче натхнення, виявилось вміння впливати на увагу учнівської аудиторії та підтримувати її інтерес до змісту навчання іноземної мови, актуалізувалися здібності виявляти й демонструвати свої власні особистісні та світоглядні настанови, виразно й лаконічно виражати свої думки вербальними та невербальними засобами.

Оскільки сучасне суспільство у період своєї максимальної автоматизації і комп'ютеризації відчуває брак майстерних, талановитих і артистичних педагогів, подальшу перспективу формування педагогічного артистизму вчителя іноземної мови вбачаємо у створенні інтегрованих дисциплін філологічного і психолого-педагогічного циклів.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Булатова О.С. Педагогический артистизм: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / О.С. Булатова. – М.: Академия, 2001. – 240 с.
2. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії: навч. посібник / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К., 1997. – 237 с.
3. Овчиннікова А.П. Основи ораторської майстерності в умовах конфліктної взаємодії / А.П.Овчиннікова, С.К.Хаджирадева. – Одеса, 2005. – 180 с.

*Гурова Тетяна Юріївна,*

*кандидат педагогічних наук, доцент*

### **Формування інформаційно-комунікативної компетентності студентів-філологів на заняттях з англійської мови**

**Постановка проблеми.** В умовах становлення в нашій державі інформаційного суспільства все більшої актуальності набувають дослідження різних аспектів інформатизації, а саме інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців, які в своїй професійній діяльності матимуть справи з обробкою, розповсюдженням і використанням

інноваційної інформації в основних сферах суспільної життєдіяльності. Сьогодні в умовах становлення концепції студентоцентрованого навчання в гуманітарних ВНЗ неможна уявити професійну підготовку студентів-філологів без формування їхньої ІКТ компетентності. Отже, реальні можливості покращення якості професійної підготовки студентів-філологів вчені пов'язують з використанням інформаційно-комунікаційних засобів на заняттях з англійської мови.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Запровадження компетентнісного підходу до побудови освітніх програм підготовки фахівців різних рівнів відбувається з огляду на прямування нашої країни до Болонського процесу. Це пояснює той факт, поняття «компетентність» вважається однією з основних категорій студентоцентрованого навчання. Ідеї щодо обґрунтування і реалізації компетентнісного підходу в освіті можна знайти в роботах науковців: В. Антипової, О. Деркач, І. Зимньої, В. Козирєвої, Л. Лаптевої, О. Маркової, Г. Селевко та ін. В цілому, цей термін можна трактувати як інформованість, авторитетність або обізнаність.

У наукових джерелах можна зустріти достатню кількість робіт, присвячених проблемі якісної підготовки фахівців: Н. Вашуленко, К. Дурай-Новакова, І. Зязюн, Л. Коваль, О. Комар, С. Литвиненко, Л. Хомич, І. Шапошникова та ін. Питання уточнення термінів «компетенція» і «компетентність» знайшли своє відображення в працях: Н. Бібик, Н. Євтуха, Я. Кічук, А. Кузьмінського, Н. Ничкало, О. Пометун, В. Сластьоніна та ін. Аналіз наукових досліджень в цій області показав, що вивченню основ і способів формування ІКТ-компетентності майбутніх фахівців в сфері філологічної освіти приділено недостатньо уваги.

**Мета дослідження** – висвітлити засоби формування ІКТ компетентності на заняттях з англійської мови і обґрунтувати важливість її формування в професійній підготовці студентів-філологів.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасний стан філологічної освіти потребує розв'язання низки завдань: розвиток професійної компетентності

студентів-філологів; загальний розвиток філологічної культури майбутніх фахівців; корегування змісту професійної підготовки студентів філологічного факультету за спеціальністю «Середня освіта (Мова і література (англійська))» через впровадження у навчальний процес матеріалів, що готують студентів до складання міжнародних іспитів; інтенсифікація і оптимізація процесу навчання студентів-філологів на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Готовність випускників філологів забезпечується професійною компетентністю студентів, що навчаються за спеціальністю «Середня освіта. (Мова і література (англійська))», яка в, першу чергу, виражається у вмінні аналізувати педагогічні завдання у відповідності до навчально-виховних принципів, розробляти програми і плани, раціонально організовувати освітній процес, здійснювати його контроль, діагностику і перспективне планування корекції недоліків, грамотно працювати з літературним і лінгвістичним матеріалом.

Перед системою вищої освіти сьогодні стоїть завдання не просто навчити студентів конкретним наукам, передати їм знання, виробити вміння та навички, а сприяти розвитку особливих професійно-особистісних якостей, які допоможуть їм самореалізуватися в майбутній професійній діяльності, а також стати конкурентоздатними спеціалістами на ринку праці. Звідси виникає об'єктивна необхідність розробки теоретичних положень і практичних рекомендацій переходу зі знаннєвого (кваліфікаційного) на компетентнісний підхід.

Відповідно до досліджень відомого британського психолога Дж. Равена, компетентність є специфічною здатністю, необхідною для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі, в її складі вчений визначає вузькоспеціальні знання, предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії. У структурі компетентності науковець виділяє такі складові: когнітивну, афективну, вольову, навички і досвід [6].

У В. Маслова ми знаходимо таке пояснення терміну: «готовність на професійному рівні виконувати свої обов'язки відповідно до світових вимог і стандартів, називається компетентністю» [4]. В. Дьомін визначає «компетентність» як: «рівень умінь особистості, який дозволяє їй діяти в мінливих соціальних умовах» [2]. Компетентність також розглядається вченими як поєднання знань і здібностей, що дозволяє обґрунтовано судити про будь-яку сферу діяльності людини.

Перехід до компетентнісного підходу в освіті не може відбуватися без урахування її широкої інформатизації у суспільстві. Про сутність цих процесів йдеться у роботах С. Абрамова, Н. Апатової, О. Вербицького, Д. Белла, Г. Канна і О. Тоффлера. Таким чином, в умовах модернізації та інформатизації сучасної освіти, професійна підготовка студентів філологічного факультету за спеціальністю «Середня освіта. (Мова і література (англійська))» стає неможливою без формування інформаційно-комунікативної компетентності як складової професійної компетентності майбутніх фахівців.

Ключовою метою навчання англійської мови сьогодні є навчання повноцінному спілкуванню з носіями мови і вмінню орієнтуватися в соціокультурному просторі. Для реалізації заданої мети і забезпечення позитивного соціально-економічного розвитку суспільства потрібні відповідні технології. На сучасному етапі розвитку суспільства інформація і наукові знання доповнюють один одне в їхньому функціональному забезпеченні суспільного прогресу як нового продукту економіки. Саме тому інформаційні технології виходять на перший план в сучасних освітніх реаліях [5].

Термін «ІКТ-компетентність» увійшов до життя в рамках компетентнісного підходу до освіти, але спочатку, з поступовою комп'ютеризацією сфери освіти, йшлося лише про ІКТ-грамотність фахівців, що не означає одне й те саме. ІКТ-грамотність, на відміну від ІКТ-компетентності фахівця філолога є лише набором певних знань про те, що з

себе представляє комп'ютер, якими є його функціональні особливості, а також про існування комп'ютерних мереж.

Інформаційно-комунікативна компетентність особистості є можливістю орієнтуватися в динамічному соціокультурному просторі різних культур з одного боку, а, з іншого – вона допомагає збільшувати обсяг інформації і знань, поступово будувати певний стиль комунікації, що вирізняється підвищеною соціальною активністю, а також новими принципами взаємодії в інформаційному суспільстві [7]. Безумовно ІКТ компетентність пов'язана із компетентністю у галузі інформатики, комп'ютерних технологій та інформаційно-комунікаційних технологій, інформаційною культурою та інформаційно-технологічною компетентністю.

Стосовно ІКТ-компетентності можна сказати, що вона проявляється не тільки в наявності сукупності знань і умінь філолога користуватися комп'ютером, а й в ефективному впровадженні інноваційних комп'ютерних технологій в професійну діяльність. Таким чином, під ІКТ-компетентністю майбутнього фахівця ми розуміємо такі його професійні характеристики, які проявляються в його готовності й умінні самостійно впроваджувати інформаційно-комунікаційні технології в процес власної професійної діяльності. Її набуття майбутніми вчителями англійської має відбуватися не за традиційними навчальними програмами, а за новими програмами, розробленими з урахуванням сучасних віртуальних форм комунікації, які вони повинні вміти використовувати в подальшій професійній діяльності [3].

Схарактеризуємо більш детально структуру ІКТ компетентності студентів-філологів, які навчаються за спеціальністю «Середня освіта. (Мова і література (англійська))». Наразі відомими є три основні компоненти інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх вчителів англійської мови: 1) високий рівень грамотності в сфері інформаційних і комунікаційних технологій; 2) вміння використовувати ІКТ в сфері освіти для досягнення максимального ефекту навчальної діяльності; 3) відповідальне ставлення майбутніх вчителів англійської мови до ІКТ як до нової парадигми в освіті,

спрямованої на формування учнів як елементів інформаційного суспільства, які в подальшому оперуватимуть інформацією для отримання нового інтелектуального продукту і виховання наступного покоління.

Слід відзначити, що творчі викладачі, які крокують у ногу з часом прагнуть до використання у вишах інформаційно-комунікаційних технологій на своїх заняттях з англійської мови, але трапляються випадки, коли педагоги не спроможні використовувати інформаційно-комунікаційних технологій за різних причин, саме тому процес формування ІКТ компетентності майбутніх вчителів англійської має здійснюватися поступово і планомірно. На думку Ю. Горвіц, той, хто вміє ефективно використовувати технології та інформацію – має новий тип мислення, і, відповідно, на новому рівні оцінює проблеми, з якими стикається в професійній діяльності [1, с. 26]. Формування інформаційної компетентності студента на практичних заняттях з англійської мови значно полегшить його професійну діяльність у подальшому, а також позитивно вплине на вдосконалення його методичної діяльності і організації навчального процесу.

Педагоги мають акцентувати увагу студентів на перевагах, які дає використання інформаційно-комунікативних технологій під час проведення занять з англійської мови. Серед таких переваг відмітимо: стимулювання стійкого пізнавального інтересу тих, хто навчається, безперервний професійний розвиток, можливість творчо підходити до розв'язання навчальних завдань, значне розширення засобів, форм і методів вивчення певних тем, а також використання комп'ютерних інтерактивних курсів для закріплення отриманих знань, здійснення самоконтролю і адекватного оцінювання власного навчального прогресу.

З досвіду роботи з майбутніми вчителями англійської мови можемо відзначити, що ефективність формування їхньої ІКТ компетентності залежить від того, яким чином відбуваються практичні заняття з англійської мови безпосередньо з самими студентами, оскільки навчання на власному прикладі має найбільший вплив на становлення складових професійної

компетентності. Назвемо складові, що становлять зміст інформаційно-комунікативної компетентності майбутнього вчителя: ведення електронної документації, робота з віртуальними дисками, он-лайн проекти, участь в Skype конференціях, розробка мультимедійних презентацій з нелінійною структурою, користування хмарними технологіями, користування програмами для дизайну інтелект-мап, організація навчального процесу на основі різноманітних освітніх платформ або порталів, наприклад: Duolingo, EngVid, Arzamas, Memrise, Academia та ін., використання інтерактивних навчальних ресурсів у навчанні тощо.

Схарактеризуємо деякі види робіт, які можна впроваджувати в практику навчання студентів-філологів на заняттях з англійської мови, що в подальшому може перейти до їхньої професійної діяльності.

1. Ведення різного роду електронної документації. Так, наприклад це може бути щоденник або блог майбутнього вчителя англійської, де в он-лайн режимі студент описує власне навчання, визначає цілі та аналізує результати своєї роботи; це може бути журнал успіхів і досягнень, який підвищує ефективність оцінювання власних робіт з різних видів мовленнєвої діяльності, такий журнал звичайно організовується на основі програми Excel, в якій також можна створювати графіки і діаграми прогресу студентів в певних видах мовленнєвої діяльності, що позитивно впливає на створення мотивації до самостійного навчання; різновидом електронної документації може стати ведення електронного портфоліо із визначеними спільно зі студентами розділами. Орієнтовна тематика розділів може бути такою: «Моя мовна біографія», «Моя навчальна мета», «Карта мого навчання», «Література, яку я прочитав/прочитала англійською», «Фільми, які я дивився англійською», «Мої улюблені вірші», «Теми, за якими я можу вільно спілкуватися англійською», «Сторінки історії англійської мови», «Моя фонетика», «Англомовні країни. Культура, звичаї» тощо.

2. Вміння працювати з віртуальними дисками. Так, прикладом роботи з віртуальними дисками, можуть стати творчі завдання, які студенти мають



виконувати на віртуальному диску – Google Disc. Слід спрямувати студентів на обмін інформацією через цей віртуальний диск, можна створити «Віртуальну майстерню професіонала» у групі, для архіву корисної інформації із відкритим доступом для всієї групи, яку кожний учасник може доповнювати. Різновидом роботи з віртуальним диском може також стати створення спільного проекту, де студенти на відстані працюють з одним і тим самим документом і, де кожний учасник проекту може внести свої ідеї до обговорення. Цікавими формами роботи з віртуальним диском можуть стати спільне рецензування або переклад запропонованого викладачем тексту, а також взаємне оцінювання писемних робіт (peer-to-peer review).

3. Створення презентацій в програмах Power Point або через веб-сервіс Prezi.com, за допомогою якого студенти мають можливість навчитися створювати мультимедійні презентації з нелінійною структурою.

4. Цікавим і корисним видом роботи з формування ІКТ компетентності майбутніх вчителів англійської мови може стати робота з побудови ментальних карт на основі таких програм: Coggle, Xmind, Freemind, BubbleUs, Mapul тощо. Під час такої роботи студенти не тільки вчать складати карти, а й розвивають мовленнєві навички, а саме говоріння, оскільки за допомогою таких карт студенти легко вчать створювати наочні опори того, про що говоритимуть за обраною темою.

5. Важливим різновидом роботи з формування ІКТ компетентності студентів є також спрямованість на використання на заняттях різноманітних додаткових електронних ресурсів. Так, сьогодні переважна більшість НМК оснащена додатковими інтерактивними курсами. З досвіду роботи, можемо сказати, що такі підручники як: «Headway», «Gateway», «English File» та «Upstream» мають розроблені електронні додатки, використання яких значно полегшує роботу з підвищення загального рівня комунікативної компетентності студентів-філологів. Такими додатками є I-Checker, який допомагає здійснювати як поточне, так і підсумкове оцінювання навчальних досягнень студентів, I-Tutor, дозволяє закріпити і повторити матеріал

самостійно, окрім того, цей ресурс має значну кількість відео матеріалів із вже розробленими завданнями тестами, які допомагають вдосконалити аудитивні навички студентів. Окрім, розроблених інтерактивних курсів, зазначені НМК мають посилання на сайти, де студенти мають можливість самостійно підвищувати власний рівень англійської.

Безперечним є той факт, що необхідною умовою реалізації формування ІКТ-компетентності майбутнього вчителя англійської є забезпечення послідовності дій на кожному етапі навчання. У підготовці майбутніх вчителів англійської мов слід враховувати цільовий компонент, який посідає особливе місце в методичній системі вивчення англійської мови. Студент має чітко усвідомлювати завдання навчання англійської мови, які продиктовані запитами сучасного інформаційного суспільства.

У розв'язанні проблем ефективного способу формування інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх вчителів англійської мови значну роль відіграє вибір відповідних технологій, які дозволяють максимально швидко досягти належного освітнього результату. В своїй роботі ми спираємось на одну з відомих технологій – «технологію повного засвоєння знань» або технологію Б. Блума.

Технологія Б. Блума або Таксономія Б.Блума (Bloom's Taxonomy) – є однією з найвідоміших моделей, що описують процес навчання і мислення людини [8]. Ця технологія виокремлює шість навичок мислення, починаючи від базового і, завершуючи високим рівнем мислення. Б. Блум разом з колегами надали опис системи побудови педагогічних цілей під час навчання, вони визначили три сфери діяльності: когнітивну, афективну і психомоторну. Розумові здібності вчені віднесли до когнітивної сфери, до афективної – сферу почуттів та емоцій, а до психомоторної – фізичні вміння та навички особистості. Використання упорядкованої системи цілей навчання, на думку Б. Блума, є дуже важливою для побудови системи навчання. В своїй роботі із становлення інформативно-комунікаційної компетентності студентів ми звертаємо увагу на когнітивну сферу

таксономії, розуміння і використання якої на заняттях з англійської мови, дозволить майбутньому вчителю англійської мови працювати на якісно новому професійному рівні [8].

Так, до цілей першої когнітивної групи відносяться: запам'ятовування, розуміння, застосування на практиці, аналіз, оцінювання та створення (творчість). Безумовно, ці елементи таксономії Б. Блума широко представлені в робочих програмах, підручниках, посібниках та в повсякденній практиці. Отже, розглянемо їх зміст і можливість впровадження в планування уроків з використанням ІКТ на практиці. У наведеному нижче списку елементів таксономії Б. Блума ми зазначимо дієслова англійською мовою, які допомагають віднайти потрібну вправу для певного етапу заняття. На наш погляд, знання перерахованих ключових слів допоможе майбутнім учителям англійської мови орієнтуватися у величезній різноманітності вправ, представлених в ресурсах інформаційно-комунікаційних технологій.

Першим елементом є (Knowledge level). Дана категорія належить до запам'ятовування, впізнавання і відтворення конкретних знань. На цьому етапі вивчення будь-якої теми необхідно підбирати комп'ютерні програми і сайти з вправами, в яких будуть завдання типу: listen and remember, listen and repeat, listen and find, locate, label, state, select, reproduce after listening or reading, collect тощо. (Завдання такого типу представлені на сайтах: <https://www.learnenglish.de/>, <https://situationalenglish.blogspot.ru/>, <https://www.real-english.com/>, <http://www.starfall.com>, <http://more.starfall.com/info> /[homeschool.php](http://homeschool.php), <https://www.bellenglish.com>, <http://www.britishcouncil.org.ua>, [www.talk.edu](http://www.talk.edu) та ін.)

Другим елементом таксономії Б. Блума є (Comprehension level). На цьому етапі характерним показником здатності розуміти значення вивченого матеріалу є перетворення матеріалу з однієї форми вираження в іншу. Це може бути переклад з однієї мови на іншу із застосуванням електронних словників або електронного перекладача. Завдання може мати форму передбачення подальших подій в прочитаному уривку з оповідання, в такому

випадку викладач може запропонувати скористатися Інтернет-ресурсами для пошуку необхідних фото і малюнків, що описують події. Можна також використовувати завдання типу порівняй, знайди відповідність, передай своїми словами тощо.

Третім елементом в таксономії Б. Блума є (Applying level), (рівень застосування знань), в якому описується вміння використовувати матеріал в конкретних умовах і в нових ситуаціях. Це може бути перевірка на використання граматичних правил на практиці, на цій стадії роботи варто використовувати такі завдання: finish the sentence, what word will suit this sentence, match the definitions, complete the collocation with information та ін. На цьому етапі корисною буде робота з технологіями веб-квесту, де вчитель, пропонує пройти по заданих посиланнях і знайти необхідну додаткову інформацію з вивченої теми. Тут можна вибирати такі завдання: search, look for and write, match the photos, complete information та ін.

На четвертому рівні в таксономії Б. Блума є (Analysis level), який проявляється в умінні розподіляти матеріал на складові елементи, для того, щоб була зрозуміла цілісна структура вивченого матеріалу. Викладач може скористатися на цьому етапі навчання завданнями типу: cross out, find the mistake, match the endings, analyze the paragraph and match the headings to it, divide text into parts, differentiate or separate тощо.

П'ятим компонентом таксономії навчальних досягнень – є рівень оцінювання або (Evaluating Level). Цей рівень характеризується залученням в навчання розумових здібностей високого рівня мислення. Слід зазначити, що не кожен учень здатний працювати з вправами подібного типу є набагато складніше, аніж з вправами на рівні розуміння, запам'ятовування і використання. На цьому етапі можна також використовувати технології веб-квесту. У цьому випадку вчитель не просто пропонує пройти по заданих посиланнях і знайти необхідну додаткову інформацію з вивченої теми, а й завершити її своїми висновками, залишивши коментарі про отриману інформацію, оцінивши її. Роботу також може виконувати в електронному

вигляді і тут доречно скористатися електронним листуванням або влаштувати Skype дебати або Skype конференцію.

На останньому рівні таксономії цілей навчання є рівень творення – (Creating level). Цей рівень також належить до розряду з використанням вищих розумових здібностей студентів. Він характеризується творчим підходом як з боку педагога так і з боку студента. На цьому етапі корисними є веб-квест технології, оформлення різних проектів за допомогою презентації Power Point і Preze.com, твір есе, он-лайн листування з вигаданими героями, де студенти мають можливість листуватися від імені обраних ними персонажів. Ключовими словами для пошуку завдань в цій категорії можуть бути: invent, create, concoct, make, design. На цій стадії цікавими творчими завданнями із застосуванням ІКТ, вважаємо ведення і оформлення електронного портфоліо або блогу, де студенти збирають свої досягнення, обмінюються враженнями, колекціонують необхідну для навчання інформацію.

**Висновок.** Таким чином, формування ІКТ компетентності фахівця-філолога, який працюватиме сфері освіти є важливою складовою становлення його професійної компетентності. Спеціаліст здатний у своїй роботі ефективно використовувати технології та інформацію має новий тип мислення, що відповідно надає йому певні переваги на ринку праці, такий фахівець здатний по-новому осмислювати проблеми, з якими він стикається в професійній діяльності. Формування інформаційно-комунікативної компетентності студента на практичних заняттях з англійської мови має відбуватися не за традиційними навчальними програмами, а за новими програмами, розробленими з урахуванням сучасних віртуальних форм комунікації, які вони повинні вміти використовувати у власній професійній діяльності.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Горвиц, Ю.М. Новые информационные технологии в дошкольном образовании / Ю.М. Горвиц, А.А. Чайнова, Н.Н. Подъяков. – Москва: ЛИНКА-ПРЕСС. – 1998. – 328 с.
2. Дёмин В. А. Профессиональная компетентность специалиста: понятия и виды / В.А. Дёмин. // Мониторинг образовательного процесса. – 2000. № 4. – С. 34–42.
3. Камалов Р.Р. Информационно педагогический ресурс как объект современной педагогики / Р.Р. Камалов. – Глазов. – 2010. – 195 с.
4. Маслов, В.И. Стратегическое управление персоналом в условиях эффективной организации культуры / В.И. Маслов. – Москва: Финпресс. – 2004. – 288 с.
5. Овчарук О.В. Компетентності як ключ до формування змісту освіти / О. В. Овчарук // Стратегія реформування освіти України. – Київ: К.І.С., – 2003. – 295 с .
6. Равен Дж. Компетентность в современном обществе / Дж. Равен. – Москва: Когито-Центр, 2002. – 218 с.
7. Соснін О.В. Інформаційно-комунікативна компетентність громадянина в процесах формування громадянського суспільства / Олександр Соснін // Віче. 2012. № 20 (329). – С. 22–29
8. Bloom B. Reflections on the Development and Use of the Taxonomy. In Anderson, L. Sosniak, L (Eds.) Bloom's Taxonomy: A Forty-Year Retrospective. Chicago: The National Society for the Study of Education. –1994. pp.1–8.

*Матюха Галина Василівна,  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
Зіненко Наталія Володимирівна,  
старший викладач*

## **Сучасні методи навчання лексики англійської мови**

**Постановка проблеми.** Лексичний словник людини – це її знання значень слів. Його вважають одним з найбільш важливих і ключових факторів у навчанні читання, продукування іншомовних висловлювань, слухання і розуміння іншомовного мовлення інших.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** свідчить про те, що словник є обов'язковим в оволодінні мови, життєво необхідним для передачі суті інформації через значення слів. Тому і навчання іншомовної лексики науковці [2-4] вважають важливим компонентом змісту навчання мови, гідним витрати певних зусиль. Для того, щоб учні оволоділи вміннями аудіювання, говоріння, читання і писемного мовлення, вчителю необхідно допомогти їм розширити їх іншомовний словник і збагатити його якомога більшою кількістю лексичних одиниць різних стилів і сфер спілкування.

Відтак, навчання лексики в курсі вивчення будь-якої мови є важливим і необхідним, а формування лексичних навичок спілкування іноземною мовою – метою навчання лексики цієї мови. Обмежений словниковий склад людини призводить до непорозуміння співбесідників, до помилкового розуміння отриманої інформації, відволікає від змісту і суті друкованого чи аудіо тексту, утруднює або порушує процес комунікації.

Останнім часом вітчизняні і зарубіжні методисти [2-4] приділяють багато уваги навчанню лексики, пошуку найбільш ефективних шляхів опанування нею з використанням різних засобів і джерел. Знання слів потребує не лише оволодіння значенням цих слів, але й має на увазі

усвідомлення, яким чином ці слова існують у світі, як словник розширюється і поглиблюється упродовж життя.

Рекомендації, яким чином вивчати лексику, включають набагато більшу кількість порад, ніж просто знаходження цих слів у словниках, здогадку про їх значення за контекстом та складання речень з цими словами. Вчені зазначають, що для успішного використання людиною власного словникового запасу не лише в навчанні, але й загалом у житті, учнів необхідно забезпечити багатим словником і міцними лексичними навичками їх використання у будь-яких життєвих ситуаціях.

Загально відомим є той факт, що участь людини в сучасних складних соціальних і економічних сферах людської діяльності та світові досягнення в науці та практиці впливають на рівень володіння людиною мовою, зокрема на її словниковий запас цієї мови. Знання якомога більшої кількості значень слів прямо впливає на кількість і якість зрозумілої інформації. Згідно з даними твердженнями доходимо висновку, що словник людини контролює розуміння нею почутого і прочитаного.

У світлі вищесказаного слід зазначити, що для того, щоб покращити розуміння наданої інформації, слід не лише навчати учнів нової лексики, але й розширювати кількість значень слів, які вже відомі вивчаючим.

**Метою дослідження** є дослідити якомога більшу кількість методів навчання школярів значень лексики англійської мови та формування на основі цих знань лексичних навичок говоріння, читання, аудіювання й писемного мовлення. З проаналізованих методів вибрати ті, що є найбільш ефективними на сьогоднішній час у вивченні значень слів англійської мови та оперуванні ними під час англійськомовної комунікації.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У контексті сучасної парадигми наукових досліджень з проблеми формування іншомовного словника школярів навчання лексики іноземної мови здійснюється на основі дидактичних і методичних принципів. Провідними з них є принципи тематичності, наочності, семантичної і словотворчої цінності, сполучуваності слів, їх стилістичної



необмеженості, багатозначності, здатності бути «ядром» для утворення словосполучень, ідіом тощо, науковості, міцності свідомості в опануванні лексичними знаннями і навичками [2,с. 249].

На наш погляд, щоб бути дійсно ефективним, навчальний процес з англійської мови має не лише спиратися на зазначені принципи, але й враховувати інтереси і запити школярів, які слова їм необхідні упродовж звичайного шкільного дня, під час відвідування інших виховних закладів (спортивних клубів, шкіл мистецтв тощо), відвідування магазинів, користування транспортними засобами та ін. З іншого боку, загальноосвітні навчальні заклади працюють за єдиною затвердженою програмою і певними підручниками англійської мови, затвердженими або рекомендованими Міністерством освіти і науки України.

У світлі нового Закону України «Про освіту» (від 05.09.2017 року № 2145-VIII ) [1], творчим і відповідальним вчителям буде надано академічну свободу у підготовці авторських навчальних програм, виборі власноруч підручників, методів, стратегій навчання тощо. Отже, вчителі отримують можливість використовувати необхідні, на їх думку, навчальні матеріали додатково до обраного ними підручника. Ми переконані, що організоване таким чином навчання англійської мови з врахуванням запитів й інтересів учнів – з одного боку, і творчим підходом учителя до відбору додаткових до основних лексичних одиниць – з іншого, надасть можливість школярам підтримувати спілкування англійською мовою в будь-якій побутовій і навчальній ситуації.

Зробимо спробу проаналізувати сучасні методи навчання лексики. Найпростішим шляхом ознайомлення зі словом, на нашу думку, є знаходження його значення у словнику. Але трудність такої роботи складає той факт, що словники надають всі можливі значення слова і виникає проблема – як вибрати одне, відповідне змісту тексту. Багато хто з учнів, полегшуючи свою участь, звертаються до сучасних технічних приладь і за допомогою «перекладачів» швидко і без зусиль перекладають словосполучення, речення і навіть цілий текст. Чи є така робота корисною? Звичайно ні. По-перше, знання необхідного

значення слова залишається на папері, а не в пам'яті школяра, по-друге, учні стають залежними від такого способу «набуття знань», а в результаті ні розуміють, ні адекватно використовують цю лексичну одиницю в мовленні.

Проте, відмовлятися від пошукової роботи учнів і знаходження значень слів у двомовних словниках неможна. Така робота є корисною, адже вимагає від школяра аналізу всіх наданих значень лексичної одиниці і відбору необхідного за контекстом. Більш того, учні старшого етапу мають володіти навичками самостійного одномовного опанування лексику англійської мови. В цьому випадку корисними будуть тлумачні англо-англійські словники. Справа в тому, що різні мови рідко мають стовідсотково відповідні одне одному еквіваленти, і ознайомлення з поясненням значення англійського слова англійською мовою надасть учням більшу допомогу в його розумінні, ніж звичайний переклад у двомовному словнику. Крім того, в тлумаченні нового слова також можуть зустрічатися незнайомі учневі слова, які вимагатимуть подальшої самостійної пошукової діяльності або здогадки за контекстом. У будь-якому випадку, така робота на уроці сприяє розвитку мислення школярів, їх уяви.

Наступний крок у навчанні лексики англійської мови – це розуміння її значення з контексту. Саме контекст краще за все інше допомагає вивчаючим запам'ятовувати значення слів без особливих зусиль. Молодшим школярам можна супроводжувати текст-контекст наочною, для учнів основної і старшої шкіл більш ефективним буде використання відео матеріалів і текстів для читання. Методисти [2-4] радять спочатку надати можливість учням самостійно здогадатися про значення слів із контексту, і лише потім надати їм відповідне значення, або запропонувати самостійно знайти це значення у словниках, про що йшлося вище. Але на цьому зупинятися не слід. Необхідно надати учням ще завдання з впізнавання цих самих слів у новому, але схожому контексті. Нарешті, треба запропонувати учням використати нові слова у власному мовленні в усній чи письмовій формі.

Таким чином, ми маємо класичну схему навчання лексики, що передбачає три етапи, як-от: демонстрація (ознайомлення з контекстом і здогадка про

значення, ознайомлення з вимовою (читанням) слова і формою його правопису, визначення граматичних ознак цього слова (утворення різних форм дієслова, множини іменників, ступенів порівняння прикметників тощо) – етап набуття лексичних знань; тренування (виконання великої кількості вправ із застосування вищезазначених знань) – етап формування лексичних навичок, практика у використанні (використання нової лексики у різних видах англомовної мовленнєвої діяльності) – етап розвитку лексичних умінь [2, с. 249].

А що робити, якщо учні – діти початкової школи, які не вміють ні читати, ні писати англійською і ще не розуміються на значенні слів. Зарубіжні [3-4] та вітчизняні [2] методисти радять використовувати ігрові й фізичні вправи, як-от: TPR (Total Physical Response), коли усвідомлення значення відбувається без інструкцій, а за допомогою рухів, дій тощо. Як стверджує автор цієї методики [3, с.3], це не легкий, проте дуже дієвий метод навчання.

Безумовно ефективним як на початковому етапі, так і в основній школі є метод використання так званих «labels» [3, с.5], надписів на всіх оточуючих учнів предметах під час спілкування в межах певної теми. Ці етикетки допомагають учням дуже швидко оволодіти великою кількістю лексичних одиниць, сприяють їх міцному запам'ятовуванню, адже надають наочні образи. Проте в умовах проведення уроків у класних кімнатах такими етикетками можна позначати лише меблі та обладнання кімнати. Отже, зміна сфери спілкування призведе до виникнення труднощів у застосуванні цих «labels». Але, вчителям не слід відмовлятися від цього методу. «Labels» можна використовувати на картинках, пов'язаних зі сферою спілкування. Саме таким чином розроблені деякі підручники для початківців, словники в картинках для маленьких та інші навчальні посібники.

На наш погляд, «labels» є корисними для дітей і не потребують багато зусиль для розробки. Все, що вчителю потрібно, – це папір і маркер. Для дітей – це одночасне (можливо і самотійне) засвоєння значення слова з його правописом, граматичними формами і вимовою (за допомогою вчителя). Крім картинок вчителю слід використовувати макети, іграшки, схеми, постери, що не

тільки допоможе у вивченні окремих слів, але й зацікавить і вмотивує учнів на вивчення матеріалу і виконання завдань. Іноді звичайний постер, що прикріплюється в класній кімнаті і містить лист слів, необхідних для висловлювання власного ставлення учнів до певної проблеми, допомагає учням міцно засвоїти їх, а учителю не витратити зайвого часу для їх пояснення.

Ще один метод навчання лексики заслуговує на увагу вчителів. Це – навчання нової лексики за допомогою граматики англійської мови. Чи варто згадувати про граматику? Так, адже лексика не існує ізольовано від інших аспектів мови – фонетики і граматики. Відмова від правил співіснування слів у реченні для передачі певного смислу, нехтування здатністю слів утворювати інші слова за допомогою префіксів, суфіксів та закінчень, неврахування здатності слів поєднуватися з якомога більшою кількістю інших слів не призведе до спілкування англійською, а лише до накопичування окремих слів в пам'яті людини. І, навпаки, застосування граматичних правил утворення нових слів із вже знайомих за допомогою префіксів, суфіксів і закінчень полегшує процес навчання і семантизації новоутворених слів, їх використання у різних видах мовленнєвої діяльності.

Наступний приклад являє собою дуже цікавий й ефективний метод навчання, коли учні навіть не усвідомлюють, що оволодівають великою кількістю нової лексики без зусиль. Йдеться про використання вчителем упродовж уроку великої кількості синонімів для схвалення діяльності учнів, для заохочення до певної діяльності, висловлювання певних вражень чи думок, опису вчинків і дій тощо. Школярі сприймають ці лексичні одиниці у контексті змісту уроку і перекладу та пояснень не потребують, адже із ситуації і так все зрозуміле. Проте, постійне використання вчителем розмаїття слів мотивує учнів до забарвлення їх власного мовлення цими лексичними одиницями. Відтак, пасивна лексика, використана вчителем, стає надбанням учнів і переходить до їх активного словника. Основним завданням учителя є багаторазове повторення нових слів для кращого запам'ятовування учнями їх вимови і значення відповідно ситуації мовлення.

Загалом проведене дослідження дає можливість стверджувати, що лексика є невід'ємною частиною вивчення мови. Проте вчителю не завжди є доцільним фокусувати увагу учнів лише на її вивченні. Метою вчителя є навчити школярів вільно використовувати їх у продукуванні власних висловлювань. Корисними для досягнення цієї мети, на нашу думку, будуть завдання з читання тексту з подальшим обговоренням прочитаного. Методика роботи над текстом для читання передбачає зняття труднощів цього тексту, зокрема лексичних. Вчитель вибирає речення з тексту з новими лексичними одиницями і пропонує учням надати еквівалент рідною мовою. Якщо учні зазнають труднощів, то доречним в цьому випадку буде пояснення вчителем незнайомих слів за допомогою синонімів і антонімів – ще один метод збагачення словника учнів. Не менш дієвими будуть вправи на визначення відповідності нової лексики тлумаченню англійською мовою – так звані вправи на «Match the columns and find the proper definition of the word» або знаходження відповідного до змісту речення слова «Fill in the blank with the proper word».

Контрольними вправами з перевірки засвоєних учнями лексичних знань можуть слугувати завдання зі складання ними кросвордів для інших учнів, розгадування таких кросвордів, виконання словарних ребусів та пазлів різної складності. Але найбільш корисними, виходячи з формулювання мети навчання іноземної мови, будуть завдання з використання лексики в мовленні учнів як в усній, так і письмовій формах. Найбільш ефективними завданнями цього етапу навчання є мовленнєві ситуації, максимально наближені до реальних.

**Висновки.** У ході дослідження були проаналізовані лише деякі методи навчання лексики іноземної мови. Проте, виконаний аналіз доводить, що робота з опанування учнями лексичними одиницями і збагачення словникового запасу іноземної мови є обов'язковою і невід'ємною частиною навчального процесу. Дослідження переконало, що застосування широкого спектру методів навчання робить урок більш жвавим, цікавим й ефективним, а добирати ці методи слід відповідно складності самого слова, рівня мовленнєвого розвитку учнів, етапу навчання тощо.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про освіту» (від 05.09.2017 року № 2145-VIII) / [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/T172145.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T172145.html)
2. Мартинова Р.Ю. Цілісна загально дидактична модель змісту навчання іноземних мов: [Монографія] / Р.Ю.Мартинова. – К.: Вища шк., 2004. – 454 с.
3. The Art of Teaching Vocabulary: 27 How-to Guides, Lesson Ideas and Activities How to Make Vocabulary Exciting / <https://store.busyteacher.org/products/vocabulary-teaching-art>
4. Teaching vocabulary / <https://www.pinterest.com/judyhelton/teaching-vocabulary/>

*Котлярова Вікторія Юрїївна,*

*кандидат педагогічних наук, доцент,*

*Ткач Марина Валерїївна,*

*старший викладач*

### **Наративні методи та їх навчально-пізнавальний потенціал**

Удосконалення навчального процесу у вузі, глибоке осмислення і реалізація наукових його основ залежать як від досконалої діяльності викладацького колективу, так і від ставлення студентів до занять, їх активної навчально-пізнавальної діяльності. Перед сучасною системою навчання постає складне завдання: не просто передати сукупність знань, а й зробити так, щоб відбулася актуалізація відповідного цим знанням особистого і соціального досвіду студента. Найбільш повно відповідають цим завданням наративні методи навчання. Поняття «наратив» в перекладі з латинської мови означає "знання про що-небудь" і "експерт". В англійській мові також є схожим за змістом і звучанням слово narrative – «розповідь», яке не менш повно відображає суть наративної концепції. Отже, сам наратив несе в собі

єдиний сенс – донесення знання, розповідь. Тобто, наратив – це яесь оповідання про щонебудь. Однак не варто плутати це поняття з розповіддю.

У наративного оповідання є індивідуальні характеристики і особливості, які і призвели до виникнення самостійного терміна. Наратив виникає тоді, коли до звичайної розповіді додаються суб'єктивні емоції і оцінки оповідача. З'являється необхідність не просто донести інформацію до слухача, але справити враження, зацікавити, змусити слухати, викликати певну реакцію. Під наративом розуміється оповідь як процес породження і аналізу оповідань, описів [3]. У сучасній науковій літературі дослідники все частіше звертаються до вивчення тих чи інших сторін наративу. У наративі є важливим акт висловлювання, з одного боку, виділення комунікативного дії, з іншого боку. Цей акт спрямований не на відтворення повідомлення про розповідь, а на відтворення відношення до неї. Це є акт нарації. Він призначений для впливу на емоції. У цьому випадку рефлексія стає невід'ємним атрибутом наративу, доповнюючи комунікативні форми навчання і виховання.

У центрі наративного підходу лежить уявлення про те, що основна форма людського досвіду існує у вигляді певних ситуацій, які мають прямий вплив на життя. Так вчені вважають, що наративна схема моделює: - героїв історії; - їх цінності, позитивні і негативні; - можливі наслідки, які очікують героїв; - умови і шанси подолання труднощів і реалізації інтенцій [4]. Початок вивчення наративу було покладено ще Аристотелем в його праці "Поетика". Але Аристотель розглядав його як повторення, відтворення, в якому немає теми, сюжету, і, отже, немає сенсу. Активне сучасне вивчення наративу почалося в 20-і роки ХХ в. і в 60-х-70-х роках призвело до формування напрямку, що одержав назву наратології – науки, що займається дослідженнями наративів. У результаті в наукову практику увійшли такі терміни, як "наратив", "нарація", "наративний". Аналіз цілого ряду джерел дозволив виявити велику різноманітність існуючих підходів як до вивчення,

так і до визначення наративу, що є свідченням багатогранності даного поняття.

Наратив розглядали у своїх роботах Падучева Е. В., Попова Є. А., Андреева К. А., Гіль О. Г., Веселова І. С., Трубіна Е. Г., Тюпа В. І., Сиров В. Н., Олейников А. А. Саме багатовимірний характер наративу як досліджуваного об'єкта призвів до появи його численних дефініцій. Розглянемо поняття «нاراتив», щоб побачити можливості використання наративу в дидактичних цілях взагалі і у викланні англійської мови зокрема. За структурою наратив – це тип тексту, що містить «розповідь», тобто унікальну послідовність подій, що відбуваються в певному місці і часі з певними людьми (героями). На наш погляд, однак, розуміння і використання терміна «нاراتив» є більш складним і багатогранним.

Схема акту наративного дискурсу до педагогічної комунікації складає формулу «Викладач – навчальний матеріал – учень», в кожному елементі якої наратив постає як найважливіший «інструмент навчання» [4]. Розглянемо кожен компонент окремо. Викладач виступає як творець наративу. Він може використовувати історії з особистого досвіду (наприклад, про свою подорож до країни, історія або географія якої вивчається на уроці), домагаючись подвійного ефекту: 1) таке оповідання дає яскраву ілюстрацію досліджуваної теми, роблячи її зрозумілою; 2) воно якісно змінює відносини між педагогом і учнями, чому сприяють перетворення оповідача одночасно в героя оповідання, особистісна перспектива [1]. Це створює близькість і впливає на самого викладача, веде його до самопізнання, змінюючи авторитарну схему «Педагог – студент» на гуманну схему їх взаємовпливу.

Навчальний матеріал будь-якої дисципліни включає використання наративів, потрібно лише дотримуватися балансу між узагальненнями і деталями і знаходити свої аналогії. Це і є правило структурування наративу – відбір фактів. Напружене співвідношення цих двох типів наративу привертає увагу глядача, утримує їх інтерес. Мікророзповідь впливає на емоції, макророзповідь – на логічне мислення, розуміння контекстуальних зв'язків,



загальних тенденцій розвитку явища. При такому балансі узагальнення та деталізації досягається мета повідомлення – створюється цілісний образ явища. Студенти (учні), будуючи наратив за темою дослідження (проекту), усвідомлено отримують нове знання, тобто розвивають когнітивні здібності, і несвідомо – групову наративну ідентичність (комунікативні навички). Клас (група) – це спільнота, яка має свої традиції, постійно відбуваються події, про які учні розповідають один одному, батькам, знайомим, що сприяє їх соціалізації [5].

Наративне моделювання є одним з фундаментальних елементів мислення і уяви. Саме завдяки наративній уяві ми пізнаємо світ в його повноті, можемо будувати плани, створювати теорії. Він призначений для комунікації слухачів або читачів. Одним з найбільш поширених методів активного навчання є наративна гра. Вона ґрунтується на життєвих ситуаціях. Учні потрапляють в конкретні ігрові ситуації, кожен зі своїм баченням ситуації. Всі вони мають різний досвід, світоглядні уявлення, не співпадаючі соціальні установки.

Для того, щоб організувати єдину колективну діяльність, необхідно виявити способи дій учасників, спрямувати їх рефлексію і аналіз на продуктивну взаємодію. Наративна гра дозволяє школярам на своєму досвіді пережити різні ситуації, в тому числі реалізації або порушення прав. Діти отримують певний емоційний досвід, який пробуджує інтерес до проблеми. Наративна гра мотивує подальшу роботу. У грі під впливом емоцій і почуттів більша ймовірність, що дитина буде діяти так, як вважає за потрібне, а не так, як очікують від нього дорослі. Яскравий приклад приводить Щербакова Н. П. – нарративний аналіз відео ігор на уроці англійської [6]. Діти разом з учителем грають 20-30 хвилин, вчитель періодично робить паузи і ставить запитання за класичною схемою нарративного аналізу: Does this game have a setting? What is it? Who are the characters in this game (including you, the player)? Is there a conflict in the game? Is there a plot in this game? Спільна гра мотивує навіть тих, хто не хоче вчитися просто завдяки тому, що цей вид медіа є частиною

молодіжної культури. Але головне – веде до рефлексії, озброює дітей інструментом критичного аналізу, вчить їх бачити плюси і мінуси цієї форми оповіді і розуміти, як вона впливає на них самих.

Класична техніка аналізу художнього наративу є практично невід'ємним елементом будь якого зарубіжного підручника або електронного ресурсу. Класичний трикутник сюжетної схеми вчителі використовують як основу, на якій діти проявляють свою креативність. У спеціальних дослідженнях показано, що наративні схеми є формою репрезентації людьми знань про події. Так будуються, наприклад, документальні телефільми – де подається узагальнений історико-культурний контекст (макроповідання) явища, і індивідуального наративу, детально представляє історії життя героїв (мікроповідання). Співвідношення цих двох типів наративу привертає увагу глядача, утримує їх інтерес. Мікроісторія впливає на емоції, макроісторія – на логічне мислення, розуміння контекстуальних зв'язків, загальних тенденцій розвитку явища.

У центрі уваги нашого дослідження знаходиться усний наратив-розповідь від першої особи про події, що сталися з самим оповідачем або з ким-небудь з його знайомих (personal experience stories, або історії особистого досвіду), виконаний для певної аудиторії. З нашої точки зору, подібні розповіді є однією з найпоширеніших форм вербальної міжособистісної комунікації, що зустрічається на найрізноманітніших рівнях спілкування, в найрізноманітніших ситуаціях.

Аналіз і осмислення наукових робіт дає нам всі підстави розглядати наратив як соціальний і культурний механізм, форму пізнання навколишньої дійсності, форму самопізнання, самовираження і самоідентифікації. Виходячи з вищевикладеного, вважаємо, що нарація як акт породження наративу сприяє оволодінню правилами іншокультурної соціальної взаємодії, обумовлюючи включення студентів в іншокультурні соціальні відносини. Таким чином, наративні методи навчання мають значний педагогічний

потенціал і представляються в даний час одним з найбільш перспективних напрямків організації навчально-виховної роботи в сучасній школі.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бухаров А. О. Нарративные методы обучения в современной школе / А. О. Бухаров // Современная наука: Гуманитарные науки. – № 2. – 2011. – URL: <http://www.vipstd.ru/nauteh/index.php/-gn02-11/218-a>.
2. Федорова В. П. Формирование нарративной компетенции как способа моделирования вторичного языкового сознания: Английский язык, языковой вуз : дисс. ... канд. пед. наук / В. П. Федорова. – М., 2004. – 194 с.
3. Comics in the Classroom as an Introduction to Narrative Structure. – URL: <http://www.readwritethink.org/classroom-resources/lesson-plans/comics-classroom-introduction-narrative-223.html>.
4. Herman D. Story Logic: Problems and Possibilities of Narrative / D. Herman. – Univ. of Nebraska Press, 2002. – 478 p.
5. Sladek O. The Use of Narratives in Education / O. Sladek // A Dialogue of Languages and Cultures : an international volume of scientific articles — Balashov : Nikolayev, 2013. – P. 122–131.
6. Ostenson J. Exploring the Boundaries of Narrative: Video Games in the English Classroom / J. Ostenson // English Journal. 102.6. – 2013. – Pp. 71–78. – URL: <http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Journals/EJ/1026-jul2013/EJ1026Exploring.pdf>

**РОЗДІЛ 3**  
**ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА І ПІЗНАВАЛЬНО-ТВОРЧА**  
**СПРЯМОВАНІСТЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ І**  
**УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**  
**У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СУСПІЛЬСТВІ**

*Куликова Людмила Анатоліївна,*

*Асистент,*

*Камишова Тетяна Миколаївна,*

*доцент*

**Викладання іноземних мов у контексті культурологічної парадигми**

Мова є засобом комунікації між представниками різних народів і культур. Ключове питання постає у вирішенні актуального завдання оволодіння іноземними мовами, які повинні вивчатися у нерозривному поєднанні зі світом та культурою спільноти, яка говорить цими мовами. Навчити людей не тільки розумінню іноземної мови, але й спілкуванню нею, є складним завданням. Воно ускладнюється, бо постала необхідність у більш ретельному і глибокому вивченні світу носіїв мови та в широкому етнографічному сенсі слова їх культури, національного характеру і менталітету, способу життя тощо. Знання соціального і культурного життя народу, який говорить цією мовою, є невід'ємним елементом вживанням слів даної спільноти у реальному спілкуванні.

Аналіз основних досліджень і публікацій доводить, що подолання мовного бар'єру недостатньо для здійснення ефективної міжкультурної комунікації. Національно-специфічні елементи в лексичних та інших системах мови і культури в останні десятиріччя були описані дослідниками у різних аспектах. Серед досліджень, в яких здійснювався аналіз

функціонування мовних одиниць у соціально-культурному просторі, слід відзначити роботи таких науковців, як Ж.П. Віне, Г. Гачев, Ж. Дарбельне, В. Дорошевський, В. Муравйов, Ю. Степанов, І. Стернін, К. Хейл та інші. Усі ці дослідники доходять висновку, що мова не існує поза соціально успадкованою сукупністю практичних навичок та ідей, які характеризують спосіб життя людини та народу. В основі мовних структур лежать структури соціокультурні. Діалог культур часто ускладнюється через наявність лакун, або понять, які є відсутніми в одній мові і функціонують в іншій.

Існує необхідність вирішення проблеми непорозумінь у процесі міжкультурного спілкування з урахуванням теорій міжкультурної комунікації, де розглядаються питання взаємодії культур. Дослідження взаємозалежності і тісного зв'язку викладання іноземних мов та міжкультурної комунікації є першочерговим завданням. Людина живе у суспільстві. Вона спілкується з іншими представниками певного суспільства. Саме мова пов'язує людей і об'єднує їх через спілкування. Суспільства не існує без спілкування і без суспільства не може бути соціальної, культурної, розумної людини. Складаючись у мову, слова виділяють людину зі світу тварин. Без слів не може обійтися жодна наука чи спеціальність. Вони потрібні для формування на базі знань досвіду, збереження його і передачі наступним поколінням. Отже, комунікація править людьми, їх життям і розвитком, їх поведінкою і пізнанням світу та самих себе як частини цього світу. Будь-яка спроба є важливою і виправданою для осмислення комунікації між людьми, для розуміння, що їй сприяє і що заважає, бо спілкування – це стрижень і основа існування людини.

Суть цього процесу влучно висловив А.П. Садохін: «Міжкультурна комунікація характеризується як особливий вид комунікації представників різних культур, у процесі якого здійснюється як обмін інформацією, так і культурними цінностями культур, що взаємодіють. Цей процес не обмежується лише знанням іноземної мови, а також вимагає знання духовної і матеріальної культури іншого народу, моральних установок, цінностей,

релігії та світоглядних уявлень, які в поєднанні можуть визначити модель поведінки партнерів по комунікації. Сьогодні неможливо вивчення іноземних мов з їх використанням в якості засобу міжнародного спілкування без різнобічного і глибокого знання культури носіїв мов, їх способу життя, менталітету, національного характеру, бачення світу, традицій, звичаїв тощо. Тільки поєднання мови і культури забезпечить плідне та ефективне спілкування» [3, с.95].

Міжкультурна комунікація відбувається на індивідуальному та груповому рівнях. Людина є основним суб'єктом міжкультурної комунікації на обох рівнях. Поведінка кожної людини визначається нормами і цінностями культури, до якої вона включена. Відповідно, для кожного учасника міжкультурної взаємодії має існувати своя власна система правил, які обумовлені його соціокультурною приналежністю. Ось чому представники різних культур при безпосередньому спілкуванні мають необхідність подолати не тільки мовні відмінності, але й відмінності етнічного та соціокультурного характеру.

Відмінності між культурами, які склалися при формуванні кожної етнічної культури є об'єктивною підставою для міжкультурної комунікації. Стосунки і життєдіяльність людей визначені існуючими нормами, що практично регулюють усі області людської поведінки та мислення. Вони впливають на міжособистісні відносини, оцінки та характер сприйняття. Виховання, освіта, звичаї, традиції, історична пам'ять і мова створюють орієнтаційну систему, яка слугує людям для успішного розв'язання різних проблем і життєвих ситуацій.

При контакті з індивідами, які у своїй поведінці використовують інші культурні норми, відбувається усвідомлення особливостей власної культури. Найчастіше такого роду взаємодія при цьому спричиняє дискомфорт і ситуації конфлікту. Вони є вимогою ґрунтовного дослідження. Грушевицька Т.Г. зазначає, що скільки існує етнічне та культурне розмаїття людства, стільки ж існує прагнення зрозуміти поведінку представників чужих культур.

Таким же стародавнім є бажання не брати до уваги інші культури чи розцінювати людей цих культур в якості носіїв другого сорту, у яких відсутні особистісні якості та їх культура [2].

Протягом усієї історії людства існувало протилежне ставлення до інших культур. Подібна дилема у трансформованому вигляді зберігається і в сучасних умовах. Своє вираження вона знаходить у дискусіях і суперечках науковців про предмет, об'єкт, зміст і мету міжкультурної комунікації. Як результат, виникло кілька теорій міжкультурної комунікації, де досліджуються проблема взаємодії культур. Найбільш відомими теоріями міжкультурної комунікації вважають теорію високо- і низькоконтекстуальних культур Е. Холла, теорію культурних вимірів Г. Хофштеде та теорію культурної грамотності Е. Хірша [7; 9; 8].

1) Теорія високо- і низькоконтекстуальних культур Е. Холла [7].

Американський антрополог Е. Холл описав, як поводяться люди, що належать до різних видів культур у певному колі особистісного простору. Ним зазначено, що різні групи характеризуються культурно-комунікативними зразками. Дослідником розроблено їх загальну типологію по відношенню до контексту – навколишнього середовища, інформації і того, що супроводжує певна культурна подія. Культури відрізняються своїм «читанням контексту» та використанням прихованої інформації, що міститься у кожній ситуації. Складність культури вища тоді, коли для розуміння соціальної ситуації необхідно більше контекстуальної інформації, коли складніше дати оцінку соціальній ситуації і правильно зрозуміти «чужаків». Усі культури в залежності від характеру використання часу і простору Е. Холл розділив на висококонтекстуальні, низькоконтекстуальні і культури з переважаючим монохронним або поліхронним використанням часу [7, с.24].

Згідно досліджень Е. Холла, результати і характер процесу комунікації визначаються ще й ступенем інформованості його учасників. Ступінь інформованості, в свою чергу, залежить від швидкості обміну інформацією між членами мережі і щільності соціальних зв'язків. Відповідно до цього, всі

культури можуть бути класифіковані за ознакою сильної і слабкої контекстуальної залежності. Спільноти з використанням щільної інформаційної мережі можна віднести до країн культур з «високим контекстом» (Іспанія, Франція, Італія, Японія, Країни Близького Сходу). Люди в цих країнах потребують лише незначної кількості додаткової інформації для ясної картини того, що відбувається, оскільки вони завжди добре поінформовані в силу високої щільності неформальних інформаційних мереж. Багато інформації для представників висококонтекстуальних культур передається з допомогою немовного контексту – статусу, ієрархії, манери поведінки людини, її зовнішнього вигляду, умов проживання тощо [7].

До представників спільнот з «низьким контекстом» можна віднести жителів Швейцарії, Німеччини, північно-європейських і скандинавських країн, США. Вони мають менший обсяг обміну інформацією і більш вільну мережу зв'язків у їх соціальному оточенні. Вони належать до групи культур з практично відсутніми неформальними інформаційними мережами. Дані культури вважаються менш однорідними. Їх представники не змішують роботу з особистими стосунками та різними аспектами повсякденного життя. Як наслідок – слабка інформованість та велика потреба в одержанні додаткової інформації, щоб при спілкуванні розуміти представників інших культур [7].

Час слугує також важливим показником ритму діяльності і темпу життя, які прийнятні в певній культурі. Головним організуючим фактором комунікації і життя виступає культура використання часу. Для міжкультурної комунікації надзвичайно важливою є система використання часу в кожній культурі. Щоб зрозуміти партнера, слід знати розуміння часу в його культурі. Е. Холл ділить культури на поліхронні (країни Латинської Америки, Близького Сходу, Росія та Середземномор'я) та монохронні (США, Німеччина, ряд північноєвропейських країн). У першій групі країн кілька видів діяльності проводиться в певний відрізок часу. У країнах з



монохронною культурою час розподіляється так, що можливий лише один вид діяльності в певний відрізок часу.

Для концентрації людини на чому-небудь у певний часовий відрізок, час у монохронних культурах ділиться на відрізки з ретельним його плануванням. Часу люди приписують «речову вартість: його можна «витратити, зекономити, втратити, надолужувати, прискорювати. Тим самим він стає системою, за допомогою якої підтримується порядок в організації людського життя»[3, с. 13].

Оскільки «монохронна» людина може в певний відрізок часу виконувати лише один вид діяльності, вона ніби прекриває доступ іншим особам, закрившись у власному приватному світі. У процесі будь-якої діяльності носії такого типу культури не дозволяють їх переривати. Для «поліхронної» людини більш важливою дією є спілкування, а не прийнятий план дій, оскільки більш важливу роль відіграють міжособистісні стосунки і пунктуальності великого значення не надається. Їх пунктуальність залежить від взаємин, які вони можуть встановити з людьми на все життя. Люди поліхронної культури більше цікавляться особистими справами і часто змінюють свої плани.

## 2) Теорія культурних вимірів Г. Хофштеде [9].

Кожна людина під впливом соціального оточення, індивідуальних особливостей психіки та специфічних особливостей етнічної культури сприймає навколишній світ особливим чином. У дитячому віці формується переважна більшість соціальних моделей поведінки людини, бо вона саме в дитинстві найбільш сприйнятлива до процесів навчання. Як результат процесу мислення, поведінки, формування відчуттів є створення ментальних програм, що за допомогою вимірів культури досліджуються за чотирма показниками:

1. Дистанція влади (від низького рівня до високого) – порівняння культур за ступенем розподілу влади по різним рівням організації та її концентрації.

2. Колективізм – індивідуалізм, які показують ступінь заохочення культури до соціального зв'язку в протилежність опору на власні сили та індивідуальній незалежності.

3. Маскулінність – фемінність. Г. Хофштеде наголошує на переважанні у національному характері певних рис. Цей вимір дає характеристику культур з чітко окресленою роллю статей.

4. Уникання невизначеності (від сильної до слабкої) – порівняння культур за ступенем допустимих відхилень від встановлених ними норм і цінностей [9].

Дані параметри культурних відмінностей за теорією Хофштеде дають можливість уникати можливих конфліктів при контактах з представниками інших культур і гнучко реагувати на несподівані дії партнерів по міжкультурній комунікації.

3) Теорія культурної грамотності Е. Хірша [8].

Ефективна міжкультурна комунікація може відбутися при достатньому рівні у культурній письменності. Цей рівень передбачає розуміння соціальної і психологічної ідентичності певної культури, її фонових знань та ціннісних установок. Щоб успішно володіти мовою, необхідно оволодіти глибоким знанням різних культурних символів даної національної культури. Культурна грамотність, за теорією Е. Хірша, «робить нас господарями стандартного інструмента пізнання і комунікації, таким чином дозволяючи нам передавати і отримувати складну інформацію усно і письмово, у часі і просторі» [8, с.2].

При пропорційній залежності між рівнями комунікативної, мовної та культурної компетентностей буде здійснюватися ефективна взаємодія і адекватне міжкультурне порозуміння.

Найбільш динамічним компонентом міжкультурної компетентності є культурна грамотність. Під нею розуміють постійне поповнення поточної культурної інформації. Але, поза комунікацією компетентність не існує. У конкретних ситуаціях спілкування в залежності від ролі і значення того чи іншого виду, Хірш подає кілька рівнів міжкультурної компетентності:

- Рівень виживання;
- Рівень для входження в чужу культуру;
- Рівень для забезпечення повноцінного існування в новій культурі, тобто її «привласнення»;
- Рівень для реалізації ідентичності мовної особистості повною мірою [8, с.7].

Розширення комунікації і мобільності, що призводить до швидкого зростання контактів між організаціями, групами і окремими представниками різних країн і культур, є однією з найяскравіших особливостей сучасності. Одним із проявів, а можливо, і причиною цього явища є прискорення технічного прогресу та глобальних політичних і економічних змін в суспільстві, що, як правило, зустрічається світовою громадськістю схвально. Набагато менш популярні, а часом і просто незрозумілі для багатьох є такі явища, як тенденція до підвищеного усвідомлення власної культури, заперечення відмінностей між культурами і етнічний сепаратизм. Саме ці наслідки зростання міжнародних відносин, що не відповідають духу просвітництва, знайшли своє відображення у тезах С. Хантінгтона про «зіткнення цивілізацій» [6].

Нині викладання іноземних мов у нашій країні, як і всі інші сфери соціального життя, переживає складний і важкий період переоцінки цінностей, докорінної перебудови, перегляду методів, завдань, цілей, матеріалів тощо.

Цими новими умовами є «відкриття» України, стрімке входження в світове співтовариство, переміщення і змішання мов і народів, абсолютно нові цілі спілкування, зміна відносин між іноземцями і представниками нашого народу.

На даному етапі взаємозалежність і тісний зв'язок викладання іноземних мов та міжкультурної комунікації є настільки очевидними, що немає потреби в розлогіх роз'ясненнях. На кожному занятті з іноземної мови здійснюється практика міжкультурної комунікації на перехресті культур,

тому що за кожним словом стоїть уявлення про світ, зумовлене національною свідомістю, і кожне іноземне слово є відображенням іноземної культури.

Останнім часом на вивчення іноземних мов з'явився небувалий запит у нашій країні. Несподівано для себе, у суспільстві викладачі іноземних мов опинилися в центрі уваги. Фахівці в різних галузях науки і техніки, бізнесу і культури мають потребу у негайному оволодінні іноземною мовою як знаряддям виробництва. Їх не цікавить вивчення теорії чи історії мови. Іноземні мови, а особливо англійська, їм потрібні виключно для функціонального використання в усіх сферах життя суспільства як засобу спілкування з представниками інших країн. Мотиви вивчення мов також змінилися, і в цьому світлі, докорінної перебудови вимагає методика їх викладання. Науковці пропонують увести спеціальність «лінгвістика і міжкультурна комунікація» для підготовки фахівців нового типу.

З огляду на вищесказане, головними завданнями у підготовці викладацьких кадрів можна назвати:

- 1) наукове обґрунтування та розробка методів навчання мов як засобу спілкування між представниками різних професій, як знаряддя виробництва у поєднанні з економікою, правом, культурою, різними галузями науки і сферами, що вимагають використання іноземних мов;
- 2) розробка моделі підготовки викладачів іноземних мов та фахівців з міжкультурного і міжнародного спілкування;
- 3) вивчення мов у синхронному зрізі, у широкому аспекті політичного, соціального, культурного життя народів, які спілкуються цими мовами.

Культурний бар'єр набагато неприємніший і небезпечніший мовного. Він небезпечний тим, що зазвичай культурні помилки сприймаються набагато болючіше, ніж мовні помилки. Відмінності культур не мають узагальнення в чіткості правил, як відмінності мов. Зазвичай носії мови з благодушністю зустрічають мовні помилки іноземців. Але, як правило, культурні помилки справляють негативне враження і не прощаються так легко.

Однак лише при зіставленні виявляються всі відмінності мов і культур. Ці розбіжності на рівні мовної картини світу не виявляються, і лексика різних мов виглядає оманливо еквівалентною, чим створюються великі труднощі на практиці при викладанні іноземних мов. Дана проблема виявляється тільки при порівняльному вивченні принаймні двох мов і, відповідно, культур – рідної та іноземної. Таким чином, у практиці навчання іноземних мов вона представляє підводний камінь, який не можуть розгледіти викладачі-носії іноземної мови, бо вони не знають рідної мови студентів.

Отже, для здійснення повноцінної міжкультурної комунікації необхідно подолати не тільки мовні відмінності, але й відмінності етнічного та соціокультурного характеру. Модель поведінки партнерів по комунікації вимагає знань про світоглядні уявлення іншого народу, цінності його матеріальної і духовної культури, моральні установки, релігію. Тільки поєднання мови і культури забезпечує ефективне та плідне спілкування.

У зв'язку зі стрімким входженням України у світове співтовариство викладання іноземних мов переживає складний період докорінної перебудови. Головним завданнями у підготовці викладацьких кадрів можна назвати наукове обґрунтування та розробку методів навчання мов як засобу спілкування між представниками різних професій, як знаряддя виробництва в усіх сферах, що вимагають використання іноземних мов.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Гирц К. Интерпретация культур : пер. с англ. / К. Гирц. – М.: Рос. полит. энцикл. (РОССПЭН), 2004. – 560с.
2. Грушевицкая Т. Г. Основы межкультурной коммуникации / Т. Г. Грушевицкая. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 352с.
3. Садохин А. П. Введение в теорию межкультурной коммуникации / А. П. Садохин. – М.: Высш. шк., 2005. – 310с.
4. Томахин Г. Д. США: Лингвострановедческий словарь / Г. Д. Томахин. – 3-е изд., стер. – М.: Астрель, АСТ, 2001. – 272с.

5. Тхорик В. И. Лингвокультурология и межкультурная коммуникация / В. И. Тхорик. – М.: ГИС, 2005. – 258с.
6. Huntington, Samuel P. The Clash of Civilizations? – Foreign Affairs, Vol. 72, № 3, Summer 1993, P. 22-49.
7. Hall E. Hidden Differences. Studies in International Communication. How to Communicate with Germans / E. Hall. – Hamburg, 1983.– P.24.
8. Hirsh E. D. Cultural Literacy / E. D. NY, Hirsh. – 1988. – P.2.
9. Hofstede G. Cultures and Organisations. Software of the Mind / G. Hofstede. – L., 1991. – 325p.

*Куликова Людмила Анатоліївна,  
Асистент,  
Камишова Тетяна Миколаївна,  
доцент*

### **Технології полікультурної освіти в навчанні іноземних мов**

Інтеграція нашої країни в європейське співтовариство, а також у світовий освітній та інформаційний простір пов'язана з пошуком нових шляхів і способів формування особистості сучасного фахівця, здатного вільно орієнтуватися в полікультурному світі.

Розвиток педагогічної науки кінця ХХ – початку ХХІ ст. свідчить про зростання інтересу науковців до вивчення проблем полікультурної освіти. Розвиток цього напрямку зумовлюється, зокрема, процесом глобалізації, що характеризується посиленням взаємозалежності країн і народів, становленням єдиного економічного, інформаційного, культурного і освітнього простору. Полікультурна освіта покликана стати ефективним механізмом створення гуманного та демократичного суспільства.

Сьогодні перед педагогами стоїть завдання забезпечити діалог національних культур у загальносвітовому контексті. Організацію такого

діалогу, на нашу думку, зможе забезпечити полікультурна освіта як зворотна сторона монокультурної освіти. Полікультурна освіта – це спрямованість змісту освіти і педагогічного процесу на формування у студентів готовності до усвідомленого вибору моральних цінностей і продуктивної професійної діяльності в умовах культурного розмаїття суспільства [1].

Структура змісту полікультурної освіти студентів включає чотири компоненти: розвиток соціокультурної ідентифікації студента як умова розуміння і входження в полікультурне середовище; оволодіння основними поняттями, які визначають розмаїття світу; виховання емоційно позитивного ставлення до різноманітних культур; формування вмінь, які складають поведінкову культуру світу.

В системі вищої освіти висувуються підвищені вимоги до професійної підготовки майбутнього фахівця, його майстерності, компетентності, ерудиції, інтелігентності, загальної та інформаційної культури. У зв'язку з цим висувуються нові підходи до навчання іноземних мов на немовних факультетах вищої школи. Реалізація ідей полікультурної освіти у змісті навчального курсу «Іноземна мова» пов'язана із зростаючим інтересом до величезного виховного потенціалу іноземної мови.

В навчанні іноземних мов рекомендується застосовувати такі технології полікультурної освіти: 1) технології засвоєння знань про різні культури і культурні процеси; 2) особистісно орієнтовані технології виховання культури міжособистісного спілкування; 3) інтерактивні та проблемно-пошукові освітні технології [1].

Особливими характеристиками технологій полікультурної освіти в навчанні іноземних мов виступають: співпраця, діалог, спрямованість на індивідуальний розвиток людини, різноманітність способів, форм і прийомів творчого самовираження особистості в її культурної ідентифікації.

Застосування технологій засвоєння знань про різні культури і культурні процеси означає включення в навчальні програми з іноземної мови

інформації про культури різних культурних груп країн як рідної, так і мови, яка вивчається.

Студент вузу повинен володіти знаннями про основи міжкультурної комунікації, її специфіку, вміти порівнювати і осмислювати культурні відмінності, виражені в нормах, цінностях, поведінкових зразках. Цінність їх полягає у розвитку загальної культури майбутнього фахівця, потреби в інтелектуальному і культурному розвитку.

Пізнання культури будь-якої країни включає, в тому числі, і уявлення про історію її наукової думки, видатних вчених і винахідників. У зв'язку з цим, при навчанні майбутніх учителів фізики, математики та інформатики іноземної мови можлива робота з матеріалами, що відображають єдність природничо-наукової і гуманітарної культур. У навчальних матеріалах необхідно відображати діалог вчених різних епох на мові, яка вивчається, розглядати внесок вчених у розвиток науки і культури країни, мова якої вивчається, простежувати взаємозв'язок фізики і математики з літературою, мистецтвом тощо. Таке навчання дає можливість сформувати в студента цілісну картину світу засобами різних предметів.

Необхідно пам'ятати про те, що навчання іноземної мови не може бути кваліфіковано як полікультурне, якщо студенти знайомляться лише з культурою країни, мова якої вивчається або тільки певної групи людей. Студенти повинні отримати реальну можливість порівнювати, зіставляти, знаходити подібності та відмінності одних і тих же явищ в різних культурах. Тому навчальні матеріали, які використовуються на заняттях з іноземної мови, зможуть створювати дидактичні умови для мовної полікультурної освіти, якщо, наприклад, при вивченні теми «Science and Technological Progress» студенти будуть знайомитися не тільки з представниками виключно західної науки, але і вивчати внесок видатних вітчизняних учених у розвиток науки і культури в цілому.

На думку Р. В. Єлізарової, при введенні лексичних одиниць необхідно пред'являти автентичну наочність навіть у таких випадках введення простих



слів як «bread», «desk», «house» та ін. Необхідно звертати увагу студентів на специфіку зовнішнього вигляду і функціональних особливостей відповідних предметів в іншомовному середовищі. Наприклад, в американських навчальних закладах немає звичних для нас парт, за якими сидять дві людини. Учні сидять за окремими столами, які розраховані на одну людину, і легко пересуваються. Хліб продається нарізаним на шматки і упакованим для тривалого зберігання. Таким чином, потрібно пам'ятати про те, які культурні цінності відображені в предметах повсякденного вжитку [2].

При відборі культурознавчого матеріалу іноземною мовою рекомендується керуватися принципом дидактичної культуровідповідності, згідно з яким необхідно визначати значущість таких матеріалів для формування у студентів неспотворених уявлень про культуру інших країн і народів.

В якості ефективного засобу формування міжособистісних відносин у процесі навчання іноземної мови нами виділені особистісно орієнтовані технології виховання культури міжособистісного спілкування. Необхідно відзначити, що такі технології орієнтовані на діалогове навчання, яке може сформувати свідоме ставлення до способів навчальної діяльності, яка розглядається як співпраця. Діалогова методика навчання пропонує спільний пошук знань викладачем або групою студентів. Вона поєднує в собі метод навчання і форму спілкування.

Використання різних варіантів роботи з діалогами етикетного характеру допомагає підвищити інтерес та мотивацію студентів до вивчення іноземної мови і культури. Діалоги є джерелом лінгвокраїнознавчої інформації, вони підвищують мовну культуру, стимулюючи розумову діяльність студентів. Для ефективної міжкультурної комунікації студенти повинні засвоїти норми поведінки, прийняті в іншомовній культурі.

У рамках особистісно орієнтованих технологій виховання культури міжособистісного спілкування виділяється одне з нових і перспективних засобів навчання іноземних мов – мовний портфель або портфоліо.

Європейський мовний портфоліо був розроблений як інструмент підтримки розвитку полікультурності.

Мовний портфель являє собою особистий документ, який дозволяє людині продемонструвати свою мовну компетентність в різних мовах і контакти з іншими культурами. Мета цього документа – стимулювати вивчення різних мов і оцінювати свої здібності в комунікації іншими мовами, навчитися оцінювати свої досягнення, інформувати інших про свій рівень досягнень на основі загальної шкали, виробленої Радою Європи [1].

У сучасній практиці викладання іноземних мов мовний портфель використовують як інструмент самооцінки досягнень учня в процесі оволодіння іноземною мовою; як інструмент автономного вивчення іноземної мови; як інструмент демонстрації навчального продукту – результату оволодіння іноземною мовою; як інструмент зворотного зв'язку в навчальному процесі з іноземної мови.

Найбільш поширеним у практиці викладання іноземних мов у вузі на сьогоднішній день є вид мовного портфеля як інструменту рефлексивної самооцінки рівня володіння іноземною мовою. Такий вид портфеля дозволяє студентам самостійно простежити динаміку рівня володіння іноземною мовою протягом певного часу і відобразити своєрідну біографію свого мовного і мовленнєвого розвитку.

Таким чином, на нашу думку, технологія мовного портфеля є однією з значимих технологій полікультурної освіти, так як в умовах сучасної інтеграції європейських держав, а також поширення інформаційних технологій зростає роль знання іноземних мов.

В основу інтерактивних та проблемно-пошукових освітніх технологій покладені пояснювально-ілюстративний, програмований, проблемний, модельний методи навчання, які передбачають певну ступінь самостійності студента в набутті знань. Методики проблемного підходу в навчанні іноземних мов актуалізують особистісний потенціал студентів, вони носять творчий характер і сприяють становленню суб'єктної позиції студентів.

Виділяються наступні різновиди проблемних комунікативних завдань:

1) проблемні іншомовні завдання (соціокультурні пізнавально-пошукові завдання, проекти, проблемні рольові ігри); 2) комунікативно-пізнавальні завдання (проекти, ділові або рольові ігри); 3) спеціальні завдання, орієнтовані на формування комунікативної поведінки в різних життєвих і професійних ситуаціях.

Проектна форма роботи є одним із способів інтенсифікації навчальної діяльності студентів. Для участі у проектній роботі студенти повинні оволодіти певними комунікативними і творчими вміннями. Вони повинні вміти працювати з текстом, здійснювати пошук потрібної інформації, у тому числі в Інтернеті, аналізувати інформацію, а також вміти працювати з довідковим матеріалом, вести дискусію, висловлювати лаконічно думки тощо. Кожен проект співвідноситься з певною темою, яка вивчається в рамках занять з іноземної мови. Проектні роботи можуть бути короткостроковими (1-2 заняття); творчими (або групова самостійна робота учасників проекту за дослідницьким творчим завданням); інформаційними монопроектами (кожен студент збирає певну інформацію з якої-небудь проблеми, узагальнює дані та інформує інших студентів).

Роль викладача зводиться до спостереження за тим, як студент проводить презентацію підбраного матеріалу англійською мовою перед групою, яка повинна стати безпосереднім учасником дискусії. Викладач стає наставником, координатором і спостерігачем.

Необхідно зазначити, що проектна робота характеризується високим ступенем комунікативності, проявом творчого підходу. Моделювання у навчальному процесі ситуацій, які імітують реальні, типові обставини спілкування, має першорядне значення в процесі навчання іноземних мов. Спеціальні завдання проблемно-пошукового, порівняльно-зіставного та ігрового (рольового) характеру підвищують ціннісно-сміслову мотивацію вивчення іноземних мов.

Таким чином, застосування технологій полікультурної освіти в процесі навчання іноземних мов у ВНЗ дозволяє виробити особливий підхід до розробки навчальних матеріалів та організацію навчання мов і культур. В якості методичної домінанти має виступати система проблемних завдань, які сприяють підвищенню ефективності навчання, стимулюванню інтелектуальної та емоційної діяльності студентів, розвитку творчого потенціалу, збільшенню обсягу активної мовленнєвої практики.

### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – М.: АРКТИ, 2004. – 192 с.
2. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. – СПб.: КАРО, 2005. – 352 с.

***Рябуха Тетяна Валеріївна,***

*старший викладач*

***Гостіщева Наталія Олексіївна,***

*асистент*

***Харченко Тетяна Іванівна,***

*асистент*

### **Літературний текст як засіб формування міжкультурної компетенції майбутніх викладачів іноземної мови**

Сучасна освітня парадигма пропонує перенесення акценту зі знаннєвого підходу до діяльнісного, особистісно-орієнтованого, що включає не лише набуття фундаментальних знань і практичних навичок, достатньо сприяючих входженню в професію, але й розвиток здібностей до самоосвіти, самовдосконалення, самоствердження, самовизначення, саморегуляції, досягнення поставлених цілей.

У багатьох країнах світу (США, країн Західної та Східної Європи, державах СНД) проводяться радикальні реформи освіти, засновані на міжнародному науковому, теоретичному і практичному досвіді, який термінологічно увійшов до науки та педагогічної діяльності як "компетентнісний підхід" в освіті.

Компетентність – це володіння певною компетенцією, тобто знаннями та досвідом власної діяльності, які дозволяють виносити об'єктивні судження і приймати точні рішення.

Компетенції можуть бути різними. Зокрема Рада Європи, розглядаючи питання навчання протягом життя, висунула вісім ключових компетенцій особистості: (1) спілкування рідною мовою; (2) спілкування іноземними мовами; (3) математична грамотність та базові компетенції в науці та технологіях; (4) комп'ютерна грамотність; (5) засвоєння навичок до навчання; (6) соціальні та громадські компетенції; (7) почуття новаторства та підприємництва; (8) обізнаність та здатність реалізовувати себе в культурній сфері [1].

Інтеграція України у європейський та світовий освітній простір зумовлює нове бачення основної мети вивчення іноземних мов. Відбувається зміна статусу навчальної дисципліни "іноземна мова". Оскільки мова – це соціальне явище, то головною умовою оволодіння нею є проникнення в культуру народу. У зв'язку з цим перед вищими навчальними закладами, що готують майбутніх викладачів іноземних мов, стоїть мета підготовки вчителів, які є трансляторами інших культур. Від того, як ця мета буде реалізована, залежить успіх навчання іноземних мов і культур в інших типах навчальних закладів.

Володіння вміннями міжкультурної комунікації є однією з основних вимог, які висуваються до сучасного вчителя, і повинно обов'язково враховуватися при підготовці вчителя іноземної мови, оскільки вчитель іноземної мови бере на себе функцію не тільки ознайомлення учнів з

особливостями іншої культури, але й формування в них полікультурної тактовності, поваги до цінностей іншої культури [2].

Для формування міжкультурної компетенції студентів під час навчання іноземної мови необхідно дотримуватися певної методики, яка б визначала види навчальної діяльності, теми, види вправ, послідовність і характер завдань, засоби навчання тощо.

Використання літературних текстів на заняттях з практичного курсу іноземної мови допомагає вирішити цю задачу, оскільки вони містять різну країнознавчу інформацію. Літературний текст надає студенту можливість дізнатися, як думають люди іншої культури, які проблеми вони мають, про що мріють, як політичні або соціальні відносини ці мрії втілюють, або їм перешкоджають. Іноді ситуація твору, проблеми, представлені в ньому, стають зрозумілими тільки тоді, коли залучається широкий історичний та політичний контекст. Таким чином, літературні тексти передбачають, що читач має певні країнознавчі знання.

Крім того, зміст тексту завжди представлено з певної точки зору – це може бути перспектива персонажа або перспектива автора. Точка зору студента також має значення, адже постаті та події сприймаються ним на тлі особистих знань, очікувань, спогадів. Один і той же текст читається і розуміється по-різному. Носій мови читає текст не так як іншомовний читач, читачі всередині культурного простору також мають різне прочитання тексту, різні точки зору на одні й ті ж події. В залежності від того, яким соціокультурним фоном володіє читач, проблеми і переживання героїв для нього вплетені у цілий клубок емоцій, так що до об'єктивного значення приєднується суб'єктивне. Навіть якщо при читанні важко розділити ці обидва компоненти, їх розрізнення важливо для дидактики.

Літературні тексти можуть бути відкритими, багатозначними. Ця відкритість, незавершеність тексту спонукає студентів до побудови смислових взаємозв'язків, наближення до чужої перспективи. Студент повинен зрозуміти позамовні факти взаємозв'язку і поєднати це з

конкретними постатями, ситуаціями та подіями тексту, так щоб вони стали зрозумілими. Таким чином, резюмуючи, назвемо наступні підстави для роботи з літературними текстами:

1. Літературні тексти містять країнознавчу інформацію та допомагають краще зрозуміти культуру чужої країни.
2. Літературні тексти впливають на студентів не тільки когнітивно, але й емоційно.
3. Літературні тексти не однозначні, вони завжди спонукають до роздумів.

При безпосередньому відборі літературних текстів для заняття слід враховувати такі дидактичні чинники:

- чи буде текст цікавим для студентів, в тому числі у країнознавчому плані;
- чи є у студентів необхідні країнознавчі фонові знання (якщо «так», то, як їх можна активізувати; якщо «ні», то, як ці знання можна надати);
- чи відповідає зміст тексту досвіду студента;
- чи не буде текст занадто складним у мовному плані;
- чи має текст виховний потенціал;
- чи зможе текст спонукати студентів до пошуку нових знань.

Крім того, дуже важливим є застосування діяльнісно-орієнтованого підходу до текстів, при якому студенти трансформують текст, дописують його до кінця, приймають перспективу якогось персонажа та обмірковують, що вони зробили б у цій ситуації або як би відчували себе в ній, пишуть щоденник або лист, складають діалог та розігрують його тощо.

Таким чином, творча робота над літературним текстом на заняттях з іноземної мови сприяє досягненню головного завдання навчання майбутніх вчителів іноземної мови, а саме формуванню їхньої міжкультурної компетенції.

## **ЛІТЕРАТУРА**

1. Ключевые компетенции для обучения в течение всей жизни [Электронный ресурс] // Рекомендации парламента и Совета Европы от 18 декабря 2006 г. о ключевых компетенциях обучения в течение жизни (2006/962/EC). – Режим доступа: [http://adukatar.net/?page\\_id=141](http://adukatar.net/?page_id=141).

2. Рябуха Т. В., Гостищева Н. О., Харченко Т. І. Про необхідність підготовки викладача іноземних мов до міжкультурної комунікації / Т. В. Рябуха, Н. О. Гостищева, Т. І. Харченко // "Pedagogika. Współczesne problemy i perspektywy rozwoju" (30-31.01.2017) – Warszawa, 2017. – № 2 – С. 31-34.

### **Застосування нових інформаційних технологій у процесі вивчення іноземної культури**

Розвиток освіти в наші дні органічно пов'язаний з підвищенням рівня її інформаційного потенціалу. Ця особливість багато в чому визначає напрямок еволюції як самої освіти, так і майбутнє всього суспільства. Для більш успішного орієнтування в світовому інформаційному просторі учням/студентам необхідно оволодіти інформаційною культурою, а також комп'ютерно-екранною культурою, оскільки пріоритет у пошуку інформації віддається Інтернет.

Як інформаційна система, Інтернет пропонує своїм користувачам різноманіття інформації та ресурсів. Базовий набір послуг може включати в себе: електронну пошту; телеконференції; відеоконференції; можливість публікації власної інформації, створення власної домашньої сторінки і розміщення її на Web-сервері; доступ до інформаційних ресурсів: довідкові каталоги; пошукові системи; розмову в мережі. Ці ресурси можуть бути активно використані на заняттях іноземної мови.

Сьогодні нові методики з використанням Інтернет-ресурсів протиставляються традиційному навчанню іноземних мов. Поняття «традиційний» асоціюється в першу чергу з вивченням правил і виконанням мовних вправ, тобто «з розмовами про мову замість спілкування мовою».



Деякі викладачі досі переконані, що «словниковий запас + необхідні структури = мова», і це лежить в основі процесу навчання. Проте мова – це не математика (хоч мовні структури є не що інше, як формули, необхідні для запам'ятовування) і не просто інтелектуальна субстанція. Інтелект не вступить в дію без певної мотивації і рідко функціонує без елемента емоцій, а саме цих складових часто не вистачає в методичному матеріалі. Щоб навчити спілкуватися іноземною мовою, потрібно створити реальні, справжні, життєві ситуації (тобто те, що називається принципом автентичності спілкування), які будуть стимулювати вивчення матеріалу і виробляти адекватну поведінку. Цю помилку намагаються виправити нові технології, зокрема, Інтернет. Однак не можна забувати про те, що Інтернет – лише допоміжний технічний засіб навчання, і для досягнення оптимальних результатів необхідно грамотно інтегрувати його використання в процес уроку.

Інтернет-ресурси, грамотно інтегровані в процес вивчення іноземної культури, сприяють формуванню та розвитку навичок аудіювання, читання та письма. Будь-яка фраза з електронного підручника чи будь-якого іншого посібника може бути озвучена, тим самим дається зразок правильної вимови для учнів/студентів. Всі аудіозаписи можна не просто прослухати, але і зберегти у себе на диску, щоб при необхідності повернутися до прослуховування, не заходячи в Інтернет.

Першорядне значення надається розумінню, передачі змісту, що мотивує вивчення структури і словника іноземної мови, які служать цій меті. Таким чином, увага учнів/студентів концентрується більше на використанні форм, ніж на них самих, і навчання граматики здійснюється непрямим чином, у безпосередньому спілкуванні, виключаючи чисте вивчення граматичних правил.

Інтернет – чудовий засіб для отримання інформації про останні події у світі. За допомогою Інтернет можна перетворити навчальну аудиторію в агентство новин, а учнів/студентів – в першокласних репортерів. Практично

всі газети в світі мають свої web-сторінки. У плані оволодіння міжкультурною компетенцією онлайн газета є незамінним помічником. Вона дозволить учням/студентам зануритися в гущу світових подій, побачити, що відбувається з різних точок зору. Особливо цінними для аудиторної роботи є посилання – *send us feedback*, що здійснює інтеракцію читача з видавництвом. Висловити свою думку щодо прочитаного і особисто поговорити з автором певної статті можна завдяки розділу «сьогоднішні журналісти» (Today's Columnists), де вибір конкретного прізвища зв'яже вас з ним безпосередньо. Іноді може з'являтися екстра-зв'язок з головною дійовою особою статті.

Інтернет може і повинен використовуватися не тільки пасивно, але і активно. Учні/студенти можуть спробувати себе в ролі не споживачів, а постачальників інформації. Існують відкриті форуми, де бажаючі можуть опублікувати свої роботи, зробивши їх надбанням багатомільйонної аудиторії. Всі роботи супроводжуються електронною адресою їх творця, що забезпечує здійснення зворотного зв'язку і зав'язування дискусій.

Спілкування у віртуальній реальності здійснюється за допомогою електронної пошти: електронне листування має свої переваги порівняно з паперовим: воно швидше, зручніше і дешевше. Міжнародний обмін листами можна здійснювати на будь-якому рівні володіння мовою. Крім цілеспрямованого використання мови, що вивчається, електронне листування сприяє встановленню дружніх контактів Проте, викладачі, які інтегрували e-mail в навчальний процес, відзначають недостатню глибину змісту листування. Початкова зацікавленість швидко проходить, і учні/студенти не знають про що писати. Щоб уникнути розчарування необхідно обов'язково співвіднести даний вид роботи із загальним навчальним планом і ні в якому разі не пускати на самоплив. Наприклад, можна запропонувати учням/студентам розпитати своїх друзів за листуванням про певні аспекти тієї або іншої теми і на базі отриманих результатів зробити доповідь перед аудиторією.

Проаналізувавши досвід використання електронної пошти в процесі навчання іноземним мовам, можна зробити наступні висновки:

1. Перевага віддається роботі в невеликих групах, без жорсткого контролю з боку викладача. Найкращі результати досягаються за рахунок можливості учнів/студентів самим обирати тему для обговорення, а не беззаперечно слідувати вказівкам викладача і більшості групи (в такому випадку просто утворюється нова група).

2. Електронна комунікація – чудова практика мови, де здійснюється перехід від форми до змісту. Наявність реальної публіки забезпечує підвищення якості письма – мова учнів/студентів стає більш виразною, до звичайних жанрів (повідомлення та опис) додається аргументація.

3. Змінюється процес письма – більше уваги приділяється редагуванню робіт і виправленню помилок, причому навіть для складання монологів учні/студенти нерідко звертаються за порадою до своїх партнерів – така робота являє собою втілення принципу інтерактивності.

4. Використання e-mail підвищує інтерес до самого процесу вивчення мови. Крім формального мовного досвіду, відбувається і розвиток міжкультурної компетенції. Більш того, можна сміливо стверджувати, що на сьогоднішній день використання ресурсів Інтернет, в тому числі e-mail – найбільш ефективний і доступний спосіб оволодіння крос-культурною грамотністю в умовах реального спілкування.

Отже, інтерактивність не просто створює реальні ситуації з життя, але й змушує учнів/студентів адекватно реагувати на них за допомогою іноземної мови. Крім того, інтерактивність – це спосіб саморозвитку через Інтернет, можливість спостерігати і копіювати використання мови, навички, зразки поведінки партнерів, отримувати нові погляди на проблеми під час їх спільного обговорення.

## **ЛІТЕРАТУРА**

1. Александров К. В. Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам: от новой формы к новому содержанию / К. В. Александров // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 5. – С. 15-20.
2. Сафонова В. В., Панченко Л. В. Электронная британская пресса в фокусе межкультурного языкового образования / В. В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 7. – С. 2-9.
3. Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. Современные учебные Интернет-ресурсы в обучении иностранному языку / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 6. – С. 2-9.

### **Про необхідність підготовки викладача іноземних мов до міжкультурної комунікації**

У контексті сучасної парадигми освіти основним напрямком у навчанні іноземної мови є підготовка учня до міжкультурної комунікації. Це передбачає не тільки формування у нього всіх компонентів іншомовної комунікативної компетенції, але й набуття ним досвіду міжкультурної комунікації.

Рішення даних завдань є досить складним в силу ряду об'єктивних і суб'єктивних причин. Серед об'єктивних причин слід відзначити брак кваліфікованих педагогічних кадрів; відсутність достатньої кількості навчально-методичних комплексів, що відповідають сучасним вимогам; слабку матеріальну базу шкіл, що позбавляє можливості вчителя застосовувати нові інформаційні технології у навчанні іноземної мови. До суб'єктивних причин можна віднести інертність вчителів іноземних мов у сфері свого професійного розвитку, відсутність у більшості учнів досвіду міжкультурної комунікації. Проте в державній політиці у сфері освіти чітко визначене прагнення вийти на міжнародний рівень підготовки фахівців в різних областях, включаючи професійну педагогічну діяльність з навчання іноземної мови.

Розв'язання даного протиріччя на практиці можливе лише за умови оновлення змісту професійно-педагогічної освіти, орієнтації професійних навчальних програм на принципово нові вимоги до випускників, які диктуються умовами сучасного інформаційного, полікультурного суспільства.

Володіння вміннями міжкультурної комунікації, включаючи професійне спілкування та обмін досвідом, є однією з основних вимог, які висуваються до сучасного вчителя, і повинно обов'язково враховуватися при підготовці вчителя іноземної мови, оскільки вчитель іноземної мови бере на себе функцію не тільки ознайомлення учнів з особливостями іншої культури, але й формування в них полікультурної тактовності, поваги до цінностей іншої культури.

Слід зазначити, що готовність та вміння виступити в якості рівноправного учасника міжкультурної комунікації не виникає як наслідок вивчення лише лінгвокраїнознавчого матеріалу. Для успішного міжкультурного спілкування необхідно знати:

- реалії та культуру носіїв мови, їхній спосіб життя, менталітет, особливості національного характеру, стилю мовленевої та немовленевої поведінки тощо;
- володіти вміннями та навичками коректного спілкування з представниками іншої культури, до яких відносяться, наприклад, вміння прогнозувати можливі соціокультурні відмінності та долати їх, адаптуватися в іншомовному середовищі, представляти свою культуру тощо;
- мати певні особистісні характеристики, без яких вирішення комунікативних завдань неможливе, такі як гнучкість, толерантність, здатність до творчого переосмислення, "соціолінгвістична спостережливість", "соціокультурна неупередженість" [3, 51].

Аналізу та систематизації умов, необхідних для успішної міжкультурної комунікації, присвячено чимало досліджень, досить згадати роботи С. Г. Тер-Мінасової та І. В. Халєєвої [6; 7]. У даній статті ми

зупинимося лише на одній умові, яка, на наш погляд, є ключовою при підготовці вчителя іноземної мови. Це здатність до вирішення проблем.

Розглядаючи питання підготовки вчителя іноземної мови з урахуванням сучасних тенденцій оновлення змісту освіти, О. М. Соловова підкреслює необхідність формування готовності до вирішення різних проблем, причому як в академічному, так і більш широкому контексті, звертаючи особливу увагу на важливість визначення проблеми, її усвідомлення майбутнім учителем [5, 9]. Без здатності вчителя швидко та адекватно вирішувати проблеми спілкування як на професійному, так і на побутовому рівні ефективність міжкультурної комунікації ставиться під сумнів.

Вміння бачити та формулювати проблему, пропонувати шляхи її вирішення, обирати оптимальний шлях в залежності від ситуації можна розвинути у майбутнього вчителя лише за умови, що весь навчальний процес буде проблемно орієнтований, включаючи викладання як теоретичних, так і практичних мовних дисциплін.

Реалізація проблемного підходу у практиці мовної підготовки майбутнього вчителя може йти, по-перше, за рахунок широкого використання проблемних завдань та аналізу проблемних ситуацій, по-друге, за рахунок застосування нових методів та прийомів навчання, що стимулюють мовленнєво-розумову активність, творче, критичне ставлення до процесу навчання у студентів.

В. О. Сафонова, розглядаючи питання втілення ідей проблемного навчання на практиці, робить акцент на проблемному викладанні як діяльності з використання іншомовних завдань, спрямованих на активізацію розумової і мовленнєво-розумової діяльності учнів в процесі оволодіння соціокультурними знаннями та вміннями, мовленнєвими навичками та комунікативно-мовленнєвими вміннями [4, 8-9].

Виникає питання: якими повинні бути проблемні завдання, щоб їх цілеспрямоване застосування розвивало здатність до вирішення проблем у

майбутнього вчителя? Виділимо основні характеристики проблемних завдань:

- відповідність ступеня когнітивної складності пізнавальним можливостям учнів;
- відповідність очікуваної вербальної реакції рівню мовної підготовки учнів; доречність використання в навчальній ситуації для досягнення певної навчальної задачі;
- наявність у учнів досвіду вирішення подібних завдань в практиці спілкування рідною мовою;
- різноманітність завдань;
- чіткість постановки проблемного завдання;
- інформаційна та/або соціокультурна насиченість;
- неоднозначність рішення, можливість обговорення варіантів.

Щодо видів проблемних завдань при навчанні іноземної мови, то тут слід зазначити, що в цій області вже проведено чимало цікавих досліджень. О. В. Ковалевська, Р. П. Мільруд, В. Р. Максимова [1; 2] пропонують різні варіанти класифікації проблемних завдань, проте вони не можуть охопити всього різноманіття проблем, які часто спонтанно виникають на уроці та вирішення яких обумовлене особистісними характеристиками студентів та рівнем професійної компетенції викладача.

Вважаємо доцільним зупинитися на класифікації проблемних завдань В. В. Сафонові. Представлені проблемні завдання, а саме пошуково-ігрові завдання, комунікативно-пошукові завдання, комунікативно-орієнтовані мовні ігри, пізнавально-пошукові культурознавчі та лінгвістичні пошукові завдання [4], сприяють розвитку мовленнєво-розумових здібностей учнів, умінь орієнтуватися в іншомовному середовищі, в умовах іншої культури, вибудовувати адекватні стратегії мовленнєвої взаємодії.

Дослідивши вже існуючі види проблемних завдань та можливості їх застосування, пропонуємо свою класифікацію проблемних завдань, побудовану за принципом ієрархії, тобто зростання когнітивної складності.

Проблемні завдання спрямовані на розвиток:

- смислової здогадки (прогнозування змісту текста/аудіотекста, зіставлення власних припущень з фактичним матеріалом для отримання потрібних даних для рішення проблеми);
- перцептивних здібностей (зіставлення фактичних даних, вибір інформації з текста/аудіотекста для вирішення завдання, відновлення ситуації);
- умінь аргументації (пошук інформації в тексті/аудіотексті для підтвердження правильності рішення мовленнєвої задачі/проблеми, обґрунтування власної точки зору);
- творчих здібностей (оперування змістом текста/аудіотекста для створення власних продуктивних висловлювань);
- дискурсивної компетенції (вибір адекватної стратегії пошуку інформації для вирішення мовленнєвого завдання проблемного характеру, що вимагає вміння правильно інтерпретувати зміст тексту/аудіотексту);
- соціокультурної компетенції (порівняння, узагальнення фактичних даних різних текстів/аудіотекстів, насичених культурознавчою інформацією).

Як вже було зазначено, представлені види проблемних завдань організовані за принципом зростаючої когнітивної складності. Так, проблемні завдання, спрямовані на розвиток перцептивних здібностей, або завдання на розвиток смислової здогадки, будуть стояти в ієрархії нижче завдань на розвиток уміння аргументувати відповідь, яке передбачає вміння бачити істотні зв'язки та ознаки, аналіз та синтез. Завдання на розвиток творчих здібностей надбудовуються над попередніми видами, оскільки передбачають більшу ініціативу, самостійність у ході розв'язання задачі. Проблемні завдання на розвиток складових іншомовної комунікативної компетенції, а саме соціокультурної та дискурсивної компетенції, рівноцінні, так само як і компоненти комунікативної компетенції.



Досвід застосування проблемних завдань при навчанні англійської мови студентів Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького дозволяє констатувати, що рішення задач подібного роду сприяє розвитку пізнавальної активності, критичного мислення; формуванню соціокультурної та дискурсивної компетенції; підвищенню мотивації до процесу навчання; розвитку творчої активності, самостійності мислення студентів.

Таким чином, активне використання проблемних завдань у процесі навчання іноземної мови не тільки відкриває нові можливості для інтенсифікації практичної мовної підготовки студентів, але й допомагає сформувати здатність майбутнього вчителя вирішувати проблеми, які виникають на рівні побутового та професійного спілкування, а отже, підготувати їх до участі в міжкультурній комунікації.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Ковалевская Е. В. Проблемность в преподавании иностранных языков: современное состояние и перспективы / Е. В. Ковалевская. – М.: МНПИ, 1999. – 223 с.
2. Мильруд Р. П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова // Иностр. яз. в шк. – 2000. – № 5. – С. 17-22.
3. Сафонова В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / В. В. Сафонова. – М.: Еврошкола, 2004. – 233 с.
4. Сафонова В. В. Проблемные задания на уроках английского языка в школе / В. В. Сафонова. – М.: Еврошкола, 2001. – 272 с.
5. Соловова Е. Н. Подготовка учителя иностранного языка с учетом современных тенденций обновления содержания образования / Е. Н. Соловова // Иностр. яз. в шк. – 2001. – № 4. – С. 8-11.
6. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000. – 624 с.

7. Халеева И. И. Интеркультура – третье измерение межкультурного взаимодействия? (из опыта подготовки переводчиков) / И. И. Халеева // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации: сб. науч. тр. МГЛУ. – М., 1999. – Вып. 444. – С. 5-14.

### **Використання сучасних інформаційних технологій для формування міжкультурної компетенції студентів мовних вишів**

Процес глобалізації, що останнім часом швидко розвивається, сприяє розширенню взаємодії різних країн, народів і культур. Вплив здійснюється за допомогою культурних обмінів і прямих контактів між державними інститутами, соціальними групами, громадськими рухами, шляхом наукового співробітництва, торгівлі, туризму і т. ін. Спілкування з іноземцями стає реальністю, а зіткнення з представниками інших культур входить у наше повсякденне життя. Все частіше навчальні заклади здійснюють обмін студентами, викладачі проходять стажування за кордоном, беручи участь таким чином у міжкультурній комунікації та діалозі культур.

Досягненню взаєморозуміння у процесі міжкультурної комунікації сприяє міжкультурна компетенція. Міжкультурна компетенція є актуальним питанням сучасної педагогічної науки, якому присвячені чисельні дослідження.

Зокрема, Ю. В. Баканова зазначає, що «міжкультурна компетенція полягає у високорозвиненій здатності мобілізувати систему знань і умінь, необхідних для декодування та інтерпретації змісту мовної і немовної поведінки представників різних культур і орієнтування в соціокультурному контексті конкретної комунікативної ситуації» [1, с.117]. На думку Н. С. Тирхеевої, «Володіння міжкультурною компетенцією передбачає оволодіння цілим набором знань (не тільки про мову та культуру, але й самим процесом міжкультурного спілкування), формування спеціальних здібностей і умінь міжкультурного спілкування, виховання особливого

ставлення до співрозмовника і процесу спілкування» [3, 92]. М. В. Плеханова визначає міжкультурну компетенцію як «складну комбінацію знань, умінь, якостей і здібностей особистості, що забезпечують вибір адекватних способів і стратегій комунікативної діяльності та поведінки комуніканта в умовах міжкультурної взаємодії» [2, 23]. Таким чином, міжкультурна компетенція є важливою складовою процесу спілкування в умовах діалогу культур.

Враховуючи те, що вимоги, які висуваються до якості підготовки студентів-лінгвістів зростають, і викладання іноземних мов ведеться поза межами мовного середовища, класичними методами навчання складно досягти бажаного високого рівня формування міжкультурної компетенції, тому важливим завданням викладача є пошук поєднання традиційних методів навчання з технологіями нового покоління, заснованими на використанні Інтернет ресурсів.

У процесі формування міжкультурної компетенції велику роль відіграють інформаційні технології, оскільки пропонують широкий спектр інформації, дають можливість опинитися в центрі світових подій, що відбуваються практично в даний момент, прочитати, прослухати або переглянути новини мовою оригіналу, допомагають заповнити відсутність іншомовного середовища.

Зупинимося на такій інформаційній технології як веб-квест. Веб-квест (від англ. Web-Quest - «Інтернет-пошук») – це різновид проекту, особливість якого полягає у використанні комп'ютера і мережі Інтернет. Вперше термін «веб-квест» (Web-Quest) був запропонований у 1995 р. Берні Доджем (Bernie Dodge), професором освітніх технологій Університету Сан-Дієго (США). Учений розробляв інноваційні програми Інтернету для інтеграції в навчальний процес під час викладання різних навчальних предметів на різних рівнях навчання і визначив веб-квест як «пошукову діяльність, при якій вся інформація, що використовується студентами, надходить з мережі Інтернет» [4].

Веб-квест є однією з нових форм представлення навчального завдання і включає в себе наступні розділи:

1. Вступ (короткий опис теми веб-квесту).
2. Завдання (формулювання проблемного завдання і опис форми подання кінцевого результату).
3. Опис процедури роботи і список інформаційних ресурсів (вказівка етапів роботи для виконання завдання і адрес веб-сайтів з тем, відібраних викладачем).
4. Оцінка (критерії, за якими буде оцінюватися підсумковий результат).
5. Висновки (обговорення результатів виконаних завдань).

Результати виконання веб-квесту, залежно від досліджуваного матеріалу, можуть бути представлені у вигляді усного виступу, презентації PowerPoint, колажу, веб-сторінки і т. ін. Найбільш ефективною і актуальною формою представлення результатів веб-квест проектів для студентів-лінгвістів є, на наш погляд, мультимедійна презентація PowerPoint. Захист проектів з використанням мультимедійної презентації сприяє розвитку вмінь говоріння, умінь публічних виступів, інтелектуальних умінь (уміння виділяти головне, систематизувати і узагальнювати вивчений матеріал, робити висновки), які необхідні лінгвісту в його майбутній професійній діяльності.

Як приклад розглянемо веб-квест, розроблений авторами статті для дисципліни «Основна іноземна мова (англійська)» з теми «Кухні народів світу», метою якого є формування міжкультурної, професійної та загальноосвітньої компетенції, а саме:

- здатності володіти стійкими навичками іноземного мовлення з урахуванням фонетичної організації, збереження темпу і стилю мови;
- здатності адекватно застосовувати правила побудови текстів робочими мовами для досягнення їх логічності, послідовності, цілісності на основі композиційно-мовних форм;

- здатності володіти всіма реєстрами спілкування: офіційним, неофіційним, нейтральним;
- здатності до роботи в колективі;
- здатності до логічно-правильного мислення, узагальнення, аналізу, критичного осмислення інформації.

Під час роботи над веб-квестом з теми «Кухні народів світу» студенти повинні:

- вивчити особливості національної кухні однієї з країн світу;
- відібрати страви, які характеризують цю країну і будуть включені в меню ресторану;
- обговорити питання, що стосуються відкриття ресторану (місцезнаходження, цільова група, меню, час роботи, інтер'єр, і т. ін.);
- працювати в команді і доходити спільного рішення;
- підготувати PowerPoint презентацію ресторану.

Робота над веб-квестом з даної теми складається з чотирьох етапів.

На першому етапі здійснюється підготовча робота з теми з метою введення в проблему, виконуються тренувальні лексико-граматичні вправи на основі мовного матеріалу автентичних ресурсів, що використовуються у веб-квесті.

На другому етапі дається формулювання проблемної завдання – вивчення особливостей національної кухні однієї з країн світу і відкриття ресторану національної кухні.

Потім викладач знайомить слухачів зі структурою веб-квесту, спільно розбираються етапи роботи, відбувається поділ на групи, розподіл обов'язків, обговорення критеріїв виконаного завдання:

- відповідність змісту зазначеному формату;
- різноманітність і відповідний рівень лексико-граматичного матеріалу;
- логічно-послідовність організації тексту;
- оформлення презентації;

- презентаційні навички.

Кожній групі також пропонуються посилання на Інтернет ресурси, які підбираються викладачем. У даному веб-квесті – це сайти ресторанів країн світу та інформаційно-освітні сайти для тих, хто вивчає англійську мову, що містять інформацію про особливості культури і національної кухні країн світу.

Відібрані сайти будуть основним джерелом автентичних матеріалів, у процесі роботи з якими відбувається формування міжкультурної компетенції, навчання за допомогою збагачення знань країнознавчого характеру, вдосконалення мовної компетенції. Тому важливим завданням викладача, який розробляє веб-квест, є відбір інформативних і тематично релевантних сайтів, які відповідають рівню підготовки і віковим особливостям студентів.

Усвідомивши всі етапи роботи, студенти самостійно працюють з представленими Інтернет ресурсами, вивчають особливості національної кухні однієї з країн, вибирають страви, які характеризують цю країну.

На третьому етапі, на якому буде контролюватися, наскільки добре студенти вивчили інформацію з представлених сайтів, обговорюються особливості національної кухні країн світу, пропонуються завдання на встановлення відповідності національних страв. Викладач при цьому є координатором проблемно-орієнтованої, дослідницької навчально-пізнавальної діяльності учнів і створює умови для подальшої самостійної діяльності: обговорення питань, що стосуються відкриття ресторану і створення презентації.

На четвертому етапі кожна група презентує свій ресторан. Порівнюючи подібності й розходження національної кухні кожної країни, у висновках обговорюється відомий вислів: «Людина є те, що вона їсть». На завершення заняття всі учасники іноземною мовою висловлюють свою думку про представлені презентації, викладач підводить підсумки і оцінює презентації, враховуючи думки всіх учасників.

Розглянувши специфіку веб-квесту, можна зробити висновок про те, що цей вид проектної діяльності має широкі можливості формування міжкультурної компетенції під час навчання іноземної мови. На думку педагогів, які успішно впроваджують веб-квести в навчальний процес, дана інформаційна технологія пропонує три основних складових продуктивного навчання мови: проблемність, автентичність та інтерактивність. Веб-квести дозволяють студентам отримувати інформацію в усній і письмовій формі (читання веб-сторінок, участь у дискусії мовою, що вивчається). Через інтерактивність знання мови проходить негайну перевірку, збагачуючись, разом з тим, новим змістом. Все це сприяє розвитку швидкості і точності використання мови і, одночасно, збагаченню словникового запасу.

Формат розроблених авторами статті за таким зразком завдань стимулює студентів порівнювати культури, пов'язувати вивчений матеріал з реаліями, які мають місце в різних культурах. У ході таких занять відбувається діалог культур, в результаті якого у студентів формуються міжкультурна, професійна і загальноосвітня компетенції, а також такі якості особистості як самостійність, активність, відповідальність, вміння працювати в команді.

Підсумовуючи вищевикладене, слід відзначити, що використання такої інформаційної технології як веб-квест відкриває нові можливості для формування міжкультурної компетенції студентів-лінгвістів, оскільки допомагає заповнити відсутність іншомовної середовища, створює ситуації реального автентичного іншомовного спілкування. Крім того, використання сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі дозволяє підвищити мотивацію студентів до вивчення іноземної мови і культури.

## **ЛІТЕРАТУРА**

1. Баканова Ю. В. Развитие межкультурной компетенции будущих лингвистов-переводчиков / Ю. В. Баканова // Вестник ВГУ, серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2008. – № 2. – С.116-120.

2. Плеханова М. В. Формирование межкультурной компетенции на основе использования аутентичных видеоматериалов при обучении иноязычному общению студентов технического вуза (немецкий язык, базовый курс). Дис. ... канд. пед. наук. / М. В. Плеханова. – Томск, 2006. – 228 с.
3. Тырхеева Н. С. Формирование межкультурной компетенции при обучении иностранному языку на языковых курсах (на материале французского языка, начальный этап). Дис. ... канд. пед. наук. / Н. С. Тырхеева. – СПб., 2005. – 208 с.
4. Dodge B. Some Thoughts about WebQuests [Электронный ресурс]. URL: [http://webquest.sdsu.edu/about\\_webquests.html](http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html)

### **Деякі аспекти формування міжкультурної компетентності студентів мовного вузу засобами іноземної мови**

Глобалізація як феномен сучасного світу вплинула практично на всі сфери суспільства. Єдиний економічний простір, відкритість кордонів, зростання міжнародних відносин та спілкування, створення єдиного освітнього простору – це лише деякі наслідки інтеграційних глобальних процесів. Разом з тим, розглядаючи позитивні сторони світової інтеграції, слід враховувати і можливі ризики глобалізації.

Одним з основних показників сьогоденного багатопольярного світу є його конфліктність, зіткнення різних культур та цивілізацій. Незважаючи на розширення міжнародного співробітництва в області культури, процес глобалізації культури супроводжується прагненням народів та націй до збереження їхньої національної самобутності, що може проявлятися у неприйнятті «чужих» соціокультурних норм і затвердження «своїх» як єдино правильних. У зв'язку з цим, міжкультурна комунікація, яка оперує такими поняттями як «свій-чужий», «стереотипи-забобони», «мова-культура» стає основою для міжкультурного та міжмовного взаєморозуміння [4].



Іноземна мова є найважливішим засобом пізнання «чужої» культури, «чужої» картини світу. Актуальне завдання навчання іноземних мов як засобу міжкультурного спілкування полягає в тому, що мови повинні вивчатися в нерозривній єдності з культурою народів, які ними спілкуються [8].

«Загальноєвропейські компетентності володіння іноземною мовою: вивчення, викладання, оцінювання» представляють міжкультурну компетентність в термінах «міжкультурні знання, навички та вміння». Так, міжкультурні знання розглядаються як знання і розуміння подібностей та відмінностей між культурами рідної країни та країни, мова якої вивчається, а також знання і розуміння регіонального та соціального розмаїття обох країн. Міжкультурні навички та вміння передбачають: уміння співвідносити власну та іншомовну культури; уміння гнучко використовувати різноманітні стратегії для встановлення контакту з представниками інших культур; уміння виступати в ролі посередника між представниками інших культур; уміння виступати в ролі посередника між представниками своєї та іншомовної культури та ефективно усувати непорозуміння та конфліктні ситуації, викликані міжкультурними відмінностями; уміння долати сформовані стереотипи [5].

Для позначення міжкультурного спілкування сьогодні існує декілька термінів: кроскультурна (cross-cultural), транскультурна (transcultural), міжкультурна (intercultural) комунікація (communication). Огляд літератури показує, що існують, принаймні, два підходи до визначення сутності міжкультурної комунікації: лінгвістичний та культурно-антропологічний [1, 2, 3, 7, 8, 9].

Прихильники лінгвістичного підходу (К. Knapp, А. Knapp-Potthoff, Е. Lipiansky, S. Martinelli, М. Taylor, Е. М. Верещагін, В. Р. Костомаров, С. Р. Тер-Мінасова) відзначають першорядне значення мови в процесах міжкультурної комунікації. Спілкування між представниками різних культур

відбувається завдяки коректній розшифровці мовних кодів, характерних для всіх членів кожної з культур.

Представники культурно-антропологічного підходу (Е. Т. Hall, G. Trager, F. R. Kluckhohn, F. L. Strodbeck, А. А. Залевська, Е. Ф. Тарасов) відзначають, що міжкультурне спілкування неминуче супроводжується комунікативними конфліктами в силу відмінностей не стільки мов, скільки національних свідомостей комунікантів.

Незважаючи на відмінності у трактуванні сутності міжкультурної комунікації, зумовлених різними підходами до її вивчення, можна виділити те загальне, в чому сходяться думки більшості її дослідників: міжкультурна комунікація є інтерактивний процес, процес взаємодії, учасниками якого є представники різних культур [8].

Процес міжкультурного спілкування є складним і багатоаспектним. В його структурі можна виділити кілька взаємопов'язаних компонентів: 1) вербальний; 2) невербальний; 3) паравербальний. Для того щоб міжкультурна комунікація відбулася ефективно, недостатньо просто володіти словниковим запасом іноземної мови, яка вивчається, розуміти її фонетичні відмінності, знати граматичні правила або правила побудови діалогу. Необхідно також пам'ятати про те, що 65% всієї інформації засвоюється комунікантами в ході невербального спілкування. Знання низки екстралінгвістичних паравербальних компонентів міжкультурної комунікації (інтонація, тембр голосу, швидкість мовлення та ін), поряд з фоновими знаннями про культурні та соціокультурні відмінності, сприятимуть успішному міжкультурному спілкуванню.

Іноземна мова за своєю природою є ідеальним засобом навчання міжкультурної комунікації, оскільки кожний урок іноземної мови – це практика міжкультурної комунікації, тому що кожне іноземне слово відображає іноземний світ та іноземну культуру: за кожним словом стоїть обумовлене національною свідомістю уявлення про світ [8]. Ефективність

формування міжкультурної комунікації досягається за умови поєднання змісту та методів навчання [6].

Серед методів навчання міжкультурному спілкуванню можна виділити наступні:

- Метод міжкультурного етюдю (intercultural sketch).

На основі міжкультурних етюдів студенти самостійно або у групах опрацьовують ситуації, які відбувалися або можуть статися в реальному житті, готуючи себе тим самим до обдуманих та рішучих дій.

- Метод культурного асимілятора (cultural assimilator).

Ретельно зібрані та відібрані ситуації міжкультурного спілкування забезпечуються коментарями представників обох культур і класифікуються за певними тематичними категоріями, наприклад, форми вітання, існуючі в іншомовній культурі, діловий етикет тощо. Підсумком складання культурного асимілятора має стати посібник, складений за типом програмованого підручника.

- Тьюторинг (tutoring).

Студент частково переймає функції вчителя. Він вчиться навчаючи. Таким чином, відбувається навчання через викладання рівним за статусом і загальному рівню знань тьютором.

- Метод мозкового штурму (brainstorming).

Колективне продукування ідей, пошук вирішення якої-небудь проблеми. Група рівних за соціальним статусом і рівнем обізнаності людей повинна висловлювати максимальну кількість ідей з приводу однієї конкретної проблеми. Критика думок повинна бути виключена. Завдання вчителя полягає в тому, щоб встановлювати форму дискусії, визначати її хід, надавати їй відповідний напрям, враховуючи ідеї, висловлені групою.

- Метод диференційованого читання (differential reading).

Студенти читають різні за змістом культурологічні тексти з однієї проблеми, а потім обмінюються один з одним отриманою інформацією і беруть участь у колективній дискусії.

- Метод рольової гри (role play).

Сприяє зняттю бар'єру між теоретичною і практичною підготовкою майбутнього фахівця. В основі рольової гри лежить проблемна ситуація, яка повинна з високим ступенем реальності імітувати конкретні умови та динаміку дій, що забезпечують включення гравців у конкретну ситуацію і освоєння ними професійних чи соціальних ролей. Основними ознаками навчальної рольової гри є: моделювання ситуацій реального життя, розподіл ролей між учасниками гри, розрізнення рольових цілей при обробці рішень, взаємодія учасників гри у відповідності з їх ролями, наявність загальної мети ігрового колективу, колективне вироблення рішень учасниками гри, багатоваріантність рішень, наявність системи індивідуального чи групового оцінювання діяльності учасників гри. Рольова гра повинна бути непередбачуваною, що робить її специфічною формою колективної пізнавальної творчої діяльності.

- Метод проектів (project).

Робота за методом проектів передбачає не тільки наявність і усвідомлення якоїсь проблеми, але й процес її розкриття, розв'язання, що включає чітке планування дій, наявність задуму або гіпотези вирішення проблеми, чіткий розподіл (якщо мається на увазі групова робота) ролей, тобто завдань для кожного учасника за умов тісної взаємодії. Результати виконання проектів повинні бути, що називається, «відчутними», предметними, тобто, якщо це теоретична проблема, то конкретне її рішення, якщо практична - конкретний практичний результат, готовий до застосування. Вони можуть бути представлені у вигляді відеофільму, альбому, альманаху, колажу, газети, наукової роботи тощо.

- Методи навчання в співробітництві (cooperative learning).

Як цілісна технологія, педагогіка співробітництва поки не втілена в конкретній моделі і не має нормативно-виконавської інструментарію, але її ідеї ввійшли майже в усі сучасні педагогічні технології. Як система відносин співробітництво багатоаспектно; але найважливіше місце в ньому займають

відносини «вчитель - учень». Традиційне навчання ґрунтується на положенні вчителя як суб'єкта, а учня як об'єкта педагогічного процесу. У концепції співпраці це положення замінюється уявленням про учня як суб'єкта навчальної діяльності. Тому два суб'єкта одного процесу повинні діяти разом, бути партнерами. Ключовою ланкою педагогіки співробітництва є гуманно-особистісний підхід до студента. Він передбачає особистісну спрямованість навчально-виховного процесу; гуманізацію і демократизацію педагогічних відносин, відмову від прямого примусу; нове трактування індивідуального підходу; формування позитивної Я-концепції.

Таким чином, аудіолінгвальний підхід до навчання іноземної мови, який фокусує свою увагу навколо окремо взятого речення або фрази, виявився нездатним підготувати учнів до реального спілкування іноземною мовою, так як в реальному житті існують соціальні та культурні правила, без володіння якими знання завчених речень або фраз буде безглуздим. Для адекватного і успішного міжкультурного спілкування засобами іноземної мови, тобто для повноцінної участі в діалозі культур, необхідна міжкультурна компетентність і комплекс спеціальних методів для її формування. Теорія діалогу в міжкультурній комунікації визнається одним з інструментів вирішення міжнаціональних та міжкультурних проблем, а впровадження її в навчальний процес стає нагальною потребою в системі освіти.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П. Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов / Под ред. А. П. Садохина.– М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 352 с.
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура / Е. М. Верещагин. – М.: Русский язык. – 1990. – 246 с.
3. Елизарова Е. В. Культура и обучение иностранным языкам / Е. В. Елизарова. – СПб.: СОЮЗ, 2001. – 291с.

4. Кирабаев Н. С. Глобализация и мультикультурализм / Н. С.Кирабаев. – М.: Издательство РУДН, 2005. – С. 325.
5. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка. – М.: МГЛУ, 2003. – 256 с.
6. Панина Т. С., Вавилова Л. Н. Современные способы активизации обучения: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Т. С. Паниной. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 205 с.
7. Рот Ю. Межкультурная коммуникация. Теория и тренинг / Ю. Рот. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2006. – С. 275.
8. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово/Slovo, 2000. – 262 с.
9. Trager G., Hall E. Culture and Communication; A Model and an Analysis // Explorations and Communication / G. Trager G.. – 1994. – № 3.

### **Роль міжкультурної комунікації у формуванні комунікативної компетенції студентів**

В основі сучасної цивілізації лежить різноманіття культур, які перебувають у постійному взаємозв'язку і взаємодії. При цьому кожна культура має свою мовну систему, за допомогою якої носії спілкуються один з одним. Вивчення іноземної мови є невід'ємним від ознайомлення з культурою країни, мова якої вивчається, її історією, культурними традиціями, особливостями національного бачення світу. У зв'язку з цим останнім часом філологічна наука активно розвивається, а проблема мовної картини світу отримала новий ракурс розгляду. Сучасних лінгвістів цікавить можливість використання мови як джерела пізнання навколишнього світу.

Кожне заняття з іноземної мови – це практика міжкультурної комунікації, заєморозуміння між національними культурами – процес достатньо складний, але дає можливість пізнати культуру чужої країни. Діалог культур є загальноновизнаним фактом, оскільки в соціальній дійсності

мова – це путівник, який отримує все більшу значимість в якості керівного початку в науковому вивченні культури [2, с.138].

Проблеми, що виникають в ситуаціях міжкультурного спілкування, розглядаються як результат відмінностей у поведінці та мисленні представників різних культур. Культурні відмінності часто ведуть до неефективності спілкування. Більш глибоке розуміння сутності культурних відмінностей збільшує ефективність в різних ситуаціях спілкування. Тому опанування мови лише шляхом формування лексико-граматичних навичок не вирішує проблеми мовного бар'єру. Відсутність уявлення про культурні відмінності залишається перешкодою для успішної комунікації. [1, с.61].

Новий час, нові умови вимагають суттєвого перегляду методології, конкретних методів, прийомів викладання іноземних мов. За нових умов стрімкого входження в світове співтовариство (скачки в політиці, економіці, культурі, зміна відносин між країнами світу) вимагаються абсолютно нові цілі спілкування. Все це висуває нові проблеми в теорії і практиці викладання іноземних мов. Таким чином, мотивацію до вивчення іноземної мови необхідно розглядати в абсолютно іншому ракурсі та почати підготовку викладацьких кадрів нового типу.

Традиційно викладання іноземних мов зводилося до читання художніх або професійно спрямованих текстів. У такий спосіб реалізується одна функція мови, зокрема функція повідомлення (інформативна функція). До того ж з чотирьох навичок володіння мовою (читання, говоріння, письмо, розуміння) фактично розвивалися лише навички читання, орієнтовані на «впізнавання».

Викладання іноземних мов на підставі тільки письмових текстів зводило комунікативні можливості мови до пасивної здатності розуміти кимось створені тексти, а не створювати, чи не породжувати мовлення, а без цього реальне спілкування неможливо.

Навчити людей спілкуватися, навчити говорити іноземною мовою, а не тільки розуміти іноземну мову, ускладнюється ще й тим, що спілкування це

не просто вербальний процес. Його ефективність залежить від безлічі факторів: умов і культури спілкування, правил етикету, знання невербальних форм вираження думки тощо. Подолання мовного бар'єру недостатньо для забезпечення ефективності спілкування між представниками різних культур. Для цього потрібно подолати бар'єр культурний.

Підвищення рівня навчання комунікативного спілкування, спілкування між людьми різних національностей, може бути досягнуто тільки за умови розуміння та врахування соціокультурного фактора. Один із шляхів подолання цієї прогалини – розширення і поглиблення ролі соціокультурного компонента в розвитку комунікативних здібностей. За словами Е. Сепіра, кожна культурна система і кожен одиничний акт суспільної поведінки явно чи приховано має на увазі комунікацію [2, с. 211].

Таким чином, існує необхідність більш глибоко і ретельно вивчати світ (не мову, а світ) носіїв мови, їх культуру в широкому сенсі слова, їх спосіб життя, національний характер тощо. тому що вживання слів у мові, реальне мовотворення в значній мірі визначається знанням соціального і культурного життя. Мова не існує поза культурою, тобто поза соціально успадкованою сукупністю практичних навичок та ідей, які характеризують наш спосіб життя [2, с. 185].

За словами Тер-Минасової, знати значення слів і правила граматики явно недостатньо для того, щоб активно користуватися мовою як засобом спілкування. Необхідно знати якомога глибше світ досліджуваної мови. Крім значень слів і правил граматики потрібно знати: 1) коли сказати /написати, як, кому, де; 2) як дане значення /поняття, даний предмет думки живе в реальності мови, що вивчається». [3, с. 29].

Адже мова не просто пасивно відображає все, що надається людині за чуттєвим, творчим і культурним досвідом. На думку Тер-Минасової, мова одночасно (тобто, безперервно взаємодіючи з культурою і мисленням) формує носія мови як особистість, що належить даній соціокультурній



спільноті, нав'язуючи і розвиваючи систему цінностей, мораль, поведінку, ставлення до людей [3, с. 68].

Відображення світу в мові – це колективна творчість народу, що говорить цією мовою, і кожне нове покоління отримує з рідною мовою повний комплект культури, в якому вже закладені риси національного характеру, світогляд, мораль тощо. Мова, таким чином, відображає культуру і світ і формує свого носія. Вона – дзеркало та інструмент культури одночасно, виконує пасивні функції відображення і активні функції творення [3, с. 68]. Ці функції реалізуються в процесі спілкування, комунікації, головним засобом якої є мова.

Вивчення світу носіїв мови спрямоване на те, щоб допомогти зрозуміти особливості використання мовлення, додаткові смислові навантаження, політичні, культурні, історичні і тому подібні конотації одиниць мови. Особлива увага приділяється реаліям, оскільки глибоке знання реалій необхідно для правильного розуміння явищ і фактів, що відносяться до повсякденної дійсності народів, які спілкуються цією мовою.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Маслова В. А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учебн. заведений / В. А. Маслова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208с.
2. Сепир Э. Коммуникация /Э. Сепир //Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М., 1993. – 656 с.
3. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 146 с.

*Гуров Сергій Юрійович,*

*кандидат педагогічних наук, доцент*

## **Моделювання процесу виховання духовно-моральних цінностей у студентів гуманітарних спеціальностей засобами художньої літератури**

**Постановка проблеми.** Оволодіння системою знань і навичок під час отримання педагогічної освіти в університетах уможливило вдосконалення інтелектуальних здібностей особистості в цілому. Проте перевага інтелектуального розвитку перед духовно-моральним формує особистість напівосвіченою та бездуховною. Наведемо слова Д. Менделєєва, який казав, що знання без виховання є мечем у руках божевільного. Саме від виховання молоді, яка завжди знаходиться в центрі соціальних змін і є одним з головних ресурсів суспільства залежить доля та суспільно-національне буття нашої країни. Освіту неможна розглядати без урахування прояву єдності навчання і виховання. Головним спрямуванням системи сучасної вітчизняної освіти має стати підготовка і виховання не тільки кваліфікованого спеціаліста-інтелектуала, який відповідає переліку компетентностей, зазначених в певних освітніх програмах, а й особистості духовної.

**Аналіз досліджень та публікацій.** У наукових розвідках багатьох учених знайшли відображення проблеми моделювання діяльності в навчальному процесі. Так, ми знаходимо фундаментальні наукові праці в галузі моделювання педагогічних, соціальних, виховних, аксіологічних систем у таких учених, як А. Агафонов, О. Анісимов, В. Григоренко, Б. Коротяєв, Г. Костюк, В. Міхеєв, Л. Сохань, В. Тюхтін, О. Федорова. В зазначених роботах у педагогічній літературі увага вчених зосереджена на визначенні сутності та структурних компонентах процесу моделювання.

**Мета дослідження** – подання теоретико-концептуальної моделі виховання духовно-моральних цінностей студентів гуманітарних спеціальностей засобами художньої літератури.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз процесу виховання духовно-моральних цінностей, визначення і обґрунтування ціннісно-герметичного підходу як загальнонаукової основи і теоретико-методологічної стратегії нашого дослідження дають нам підстави для проектування теоретико-концептуальної моделі виховання духовно-моральних цінностей у студентів гуманітарних спеціальностей засобами художньої літератури. Необхідність педагогічного моделювання зумовлена потребою в об'єднанні всіх знань про особистість, в якій необхідно виховати духовно-моральні цінності засобами художньої літератури.

На сьогодні існує чимало визначень поняття «педагогічна модель», які відображають певний аспект цього терміну: за визначенням В. Краєвського педагогічна модель є переходом від відображення педагогічної діяльності до її перетворення [4]. У В. Докучаєвої педагогічна модель пояснюється як синкретичний процес або описи в проектуванні [3]; О. Дахін схарактеризовує це поняття як концептуальний підхід до вирішення педагогічних завдань [2]. Нам імпонує визначення надане Т. Ващик, де педагогічна модель пояснюється як ідея про здійснення цілеспрямованого розвитку педагогічного об'єкта [1].

Моделювання як метод дослідницької діяльності забезпечує можливість розбудови теоретичної конструкції процесу виховання духовно-моральних цінностей у студентів гуманітарних спеціальностей, у якій втілений спосіб розуміння та пояснення сутності й природи досліджуваного об'єкта [5, с. 43]. Такий спосіб моделювання є прикладом абстрактно-образного моделювання, що допомагає візуалізувати абстрактне поняття, зрозуміти причинно-наслідкові зв'язки досліджуваного процесу, не втратити цілісного уявлення про досліджуваний об'єкт, а також віднайти нову інформацію про цей об'єкт. Представлений у моделі аналіз і синтез процесу виховання духовно-моральних цінностей у студентів гуманітарних спеціальностей, що відтворюється, дає можливість моделювати педагогічний

процес, у якому, як правило, виражається власне бачення характеристик досліджуваного об'єкта [6].

В проєктованій нами моделі, яку ми створюємо у дослідженні ми враховуємо такі функції: власне *моделювання* як спосіб відображення та перетворення об'єкта, який ще не існує в реальності; *гносеологічного інструменту* пізнання, інноваційності, прогнозування і визначення стратегії виховання духовно-моральних цінностей у студентів гуманітарних спеціальностей засобами художньої літератури; *оперування* з об'єктами, щодо яких знання не представлено в певному обсязі і реалізації у практичних умовах освітньо-виховного середовища вищих навчальних закладів.

Таким *об'єктом* у нашому дослідженні виступає процес виховання духовно-моральних цінностей студентів гуманітарних спеціальностей засобами художньої літератури.

Отже, термін «модель» у нашому дослідженні розуміється нами як цілеспрямований процес створення моделі об'єкту-аналогу, яка відображає структурні, ієрархічні та функціональні властивості системи формування цього аксіологічного феномена у майбутніх фахівців.

Моделювання процесу виховання духовно-моральних цінностей студентів гуманітарних спеціальностей засобами художньої літератури – є творчим процесом, який вимагає постановки мети, розробки відповідних поточних і перспективних завдань виховної діяльності, що включають такі компоненти: опис проблем духовно-морального характеру, попередньої діагностики сформованості духовно-моральних цінностей студентів гуманітарних спеціальностей, відображення властивостей, динаміки і психолого-педагогічних закономірностей та умов виховання духовно-моральних цінностей студентів гуманітарних спеціальностей, що становлять педагогічну систему з певною структурою (цілісністю), ієрархічністю і функціональністю.

Наступним етапом моделювання процесу виховання духовно-моральних цінностей студентів гуманітарних спеціальностей засобами

художньої літератури вважаємо виокремлення суттєвих чинників, розробку алгоритму, вибір наукового, методичного забезпечення, моніторинг стану виховної роботи. На останньому етапі – відбувається верифікація моделі, тобто вихідна діагностика, що виражається в оцінці результативності процесу виховання духовно-моральних цінностей студентів гуманітарних спеціальностей засобами художньої літератури. Оцінка результативності духовно-морального виховання відбувається на основі використання системи об'єктивних критеріїв, яка включає цілеспрямованість виховного процесу і його системний характер; наукову обґрунтованість методів і використання сучасних технологій виховного впливу. На останньому етапі моделювання такою відбувається апробація моделі та узгодження її на всіх рівнях управління у вищому навчальному закладі. Аналіз результатів виховної роботи (якісних і кількісних) дає можливість узагальнити моделювання процесу виховання духовно-моральних цінностей, провести експертизу щодо відповідності моделі до придатності у професійній підготовці майбутніх фахівців гуманітарних спеціальностей, доповнити або змінити елементи моделі тощо.

Таким чином, ми візуалізуємо теоретико-концептуальну модель процесу виховання духовно-моральних цінностей студентів гуманітарних спеціальностей засобами художньої літератури як описовий аналог результату, що відтворює особливості педагогічної реальності ВНЗ.

Концептуально-теоретична модель складається з таких компонентів: *ціле-мотиваційного, теоретичного, технологічно-процесуального, змістовного, результативного.*

**В ціле-мотиваційному компоненті представлено мету процесу виховання духовно-моральних цінностей, яка полягає у досягненні високого рівня вихованості духовно-моральних цінностей у студентів гуманітарних спеціальностей, що узгоджується на всіх рівнях управління вищого навчального закладу і реалізується за допомогою таких завдань: забезпечення інтересу до процесу виховання духовно-моральних цінностей; формування**

позитивної мотивації до підвищення рівня духовно-моральних цінностей засобами художньої літератури; формування позитивних духовно-моральних якостей і викорінення негативних якостей; розширення інформаційного фонду знань про сутність та структуру духовно-моральних цінностей особистості, навчання вмінню рефлексії духовно-морального досвіду та його актуалізації як захисного механізму особистості, формування духовно-морального мислення; розвиток духовно-моральних почуттів, навичок духовно-моральної поведінки, проектування власної поведінкової програми.

Під час виконання зазначених завдань дотримуються певного алгоритму, оскільки планомірне їх виконання забезпечує реалізацію мети виховання духовно-моральних цінностей студентів гуманітарних спеціальностей, яка полягає у підготовці майбутніх фахівців, здатних здійснювати духовно-моральний вибір і приймати рішення на основі сформованих внутрішніх критеріїв; готових до самовдосконаленням духовно-моральних рис; здатних виявляти почуття глибокого сердечного ставлення до оточення.

**До теоретичного компоненту** належать: методологічні підходи, закономірності, принципи, педагогічні умови, реалізація яких сприятиме ефективному здійсненню процесу виховання духовно-моральних цінностей студентів гуманітарних спеціальностей. Ми розглянули зміст методологічних підходів у третьому розділі нашого дослідження, де дійшли висновку, що інтеграція ціннісного та герменевтичного методологічних підходів як комплементарних один одному, є новою теоретико-методологічною стратегією, метапринципом виховання духовно-моральних цінностей студентів засобами художньої літератури, здатним змінити стратегію духовно-морального виховання у вищому навчальному закладі.

На основі методологічних підходів визначено відповідні **принципи** організації процесу виховання духовно-моральних цінностей студентів гуманітарних спеціальностей засобами художньої літератури, які дають можливість розглянути окреслену проблему в комплексі, детальніше уявити

сутність, специфіку, цілісність досліджуваного явища, виявити умови реалізації завдань дослідження.

Аксіологічний принцип. Цінності визначають основний зміст духовно-морального розвитку та виховання особистості студента. Будь-який зміст навчання, спілкування, діяльності може стати змістом виховання, якщо він віднесений до певної цінності. Педагогічна організація духовно-морального укладу того, хто навчається починається з визначення тієї системи цінностей, яка лежить в основі виховного процесу та розкривається в його змісті, цей процес триває все життя.

Принцип опори на фундаментальну основу духовно-моральних цінностей полягає у їх глибокому розумінні, що надає знання про їх прояви у різних виявах, що також спрямоване і на розвиток особистості майбутнього фахівця, на формування духовно-моральної свідомості тощо. У процесі професійної підготовки студентам важливо усвідомити роль і значення духовно-моральних цінностей у певній хронології під час розкриття культурних, соціальних, економічних, політичних і релігійних подій у житті українського народу, щоби зрозуміти, яким чином впливали і впливають закладені цінності на життя і творчість людей.

Принцип співтворчості викладача і студента у розвитку вмінь генерувати та розробляти технології та методики самовиховання і виховання дітей та учнівської молоді реалізується через організацію проблемно-діалогічного характеру виховної дії, що спрямована на взаємозбагачення науково-педагогічних працівників і студентів, підтримання суб'єкт-суб'єктних взаємин між учасниками виховного процесу. Основна увага в такому плані завжди прикута до партнера, його емоційного та психологічного стану під час генерації нових ідей, критичного відбору форм, методів виховання тощо.

Принцип орієнтації на результат у вихованні духовно-моральних цінностей майбутніх фахівців передбачає повернення уваги учасників процесу виховання на досягнення певного рівня сформованості духовно-

моральних цінностей за допомогою позитивної мотивації, на формування сукупності спеціальних знань і умінь, готовності майбутніх фахівців до самовиховання і самовдосконалення.

Принцип центрації виховання духовно-моральних цінностей на інтерперсональному рівні реалізується через заглиблення майбутнім фахівцем у внутрішній особистісний вимір, вміння здійснювати рефлексію власного досвіду. Даний принцип реалізується також через самооцінку виховних результатів, самостійного відбору психолого-педагогічного матеріалу для виховання, розробки нових вправ для саморегуляції тощо. У цьому контексті студенти мають самостійно сприяти поліпшенню виховних програм, намагатися розуміти протилежні та полярні позиції, зміцнювати міжособистісні стосунки на різних рівнях, бути здатними на моральний вчинок який є основною мірою духовного розвитку особистості.

Відзначимо, що розглянуті принципи у навчально-виховному процесі мають виступати у взаємодії один з одним і функціонувати як цілісна система, будь-який з означених принципів набуває свого сутнісного значення лише у зв'язку з іншими. Ці принципи проявляються одночасно на кожному етапі процесу виховання духовно-моральних цінностей студентів гуманітарних спеціальностей засобами художньої літератури, доповнюючи і підсилюючи один одного. Без сукупності роботи принципів неможливе правильне визначення завдань, відбір змісту, вибір форм, методів і засобів найдоцільнішої діяльності у вихованні духовно-моральних цінностей.

Щодо педагогічних умов, які є складовими теоретичного компоненту моделі виховання духовно-моральних цінностей студентів гуманітарних спеціальностей, то серед них ми визначаємо: створення аксіологічно спрямованого освітньо-виховного простору і залучення студентів у діяльність з засвоєння духовно-моральних цінностей у ньому; опора на ціннісний потенціал художньої літератури як засобу виховання духовно-моральних цінностей; створення умов для комфортного спілкування, взаємодії, співпраці і співтворчості в навчально-виховному-процесі;



організація процесу виховання на основі розробленого інтерактивного курсу «Художня література як чинник становлення духовно-моральної особистості студента», в якому передбачено створення ситуацій для постійного діалогу як форми взаємодії між учасниками; системне впровадження у навчально-виховний процес ідеї гуманізму, досягнень національної та світової художньої літератури, на засадах яких формується світогляд особистості студента.

**До технологічно-процесуального компоненту моделі ми включили** такі складники як: використання адекватної системи методів і засобів діагностики вихованості духовно-моральних цінностей особистості студента для своєчасного вимірювання ефективності цього процесу та етапи реалізації процесу виховання духовно-моральних цінностей студентів гуманітарних спеціальностей засобами художньої літератури.

Наведені вище компоненти можуть бути реалізовані за умов дотримання визначеного порядку в технологічно-процесуальних складових моделі. Оскільки виховання духовно-моральних цінностей досліджується в контексті професійної підготовки, то у запропонованій моделі представлено інтеграцію всіх окреслених складових. При цьому в даній моделі відображається, що досягнення високого рівня є обов'язковим і без усіх трьох складових практична робота буде неповноцінною. Технологічно-процесуальні складові, у свою чергу, передбачають реалізацію виховного процесу на чотирьох етапах: діагностика, аналіз та самоаналіз рівнів вихованості духовно-моральних цінностей студентів (реалізується через методи спостереження, тестування, експертні оцінки, самооцінки, психодіагностичні методики); планування виховної роботи, вибір виховних програм (реалізується через методи моделювання, прогнозування, конструювання, підбору специфічних вправ); організація та регулювання виховання духовно-моральних цінностей студентів гуманітарних спеціальностей засобами художньої літератури (реалізується через запровадження елективного інтерактивного спецкурсу, розробку

стимулюючих матеріалів, використанням специфічних форм і методів: лекції, семінари, бесіди, дискусії, диспути, тренінги поведінки, консультації, ділові та рольові ігри, методичні практикуми, психолого-педагогічні семінари, саморегуляцію, самоаналіз, рефлексію); моніторинг та оцінка результативності процесу виховання духовно-моральних цінностей студентів (реалізується через методи аналізу й обговорення результатів на різних рівнях та ін.).

Виховання духовно-моральних цінностей студентів гуманітарних спеціальностей засобами художньої літератури передбачає етапність цього процесу. Отже, схарактеризуємо їх: етап усвідомлення образу духовно-моральних цінностей, етап впровадження набутих знань про духовно-моральні цінності у власну поведінку, етап аналізу і рефлексії власної поведінки щодо відповідності духовно-моральним цінностям.

*Перший етап* забезпечує ознайомлення студентів з поняттям «духовно-моральні цінності» та надає їм можливість осягнути потенціал художньої літератури для виховання власної системи духовно-моральних цінностей на її основі. На цьому етапі відбувається усвідомлення принципів про добро і зло, що дає студентам можливість вибору дії, вчинку. Результат такої роботи – формування духовно-моральної свідомості, у якій відображаються щирі духовно-моральні почуття, що висвітлюються через духовно-моральну діяльність, ставлення до себе й оточення. Процес ознайомлення студентів з потенціалом художньої літератури для виховання духовно-моральних цінностей може бути представлений як процес орієнтації особистості на цінності представлені в національній та світовій літературах. Орієнтація в цьому випадку передбачає наявність емоційного стану впевненості у правильності обраного шляху на самовдосконалення. Така орієнтація спрямовує студента від задуму до результату: вірний вибір мети та засобів її досягнення, оцінку власної дії в зіставленні вчинку із загальною спрямованістю, планами та життєвими цінностями. Таким чином, набутий

студентом рівень знань поступово стає необхідною базою для постійного пошуку, розвитку, удосконалення і поглиблення наявних уявлень. Саме тому таку орієнтацію можна визначити як процес формування духовно-морального стрижня, пошук свого місця і призначення у житті. Результатом і продуктом першого етапу є сформована позитивна настанова на зміни власної поведінки відповідно до системи духовно-моральних цінностей.

*Другий етап* – етап впровадження набутих знань про духовно-моральні цінності у власну поведінку – це ціннісно-сміслові визначення себе щодо цінностей виражених в літературі. Воно виражається у прагненні та бажанні студента чинити відповідно до системи духовно-моральних цінностей. Цей етап характеризується пристосуванням духовно-моральної свідомості студентів гуманітарних спеціальностей до конкретних умов існування. Захисний духовно-моральний фільтр спрацьовує, коли пережиті почуття знаходять прояв через захисні реакції, спрямовуються на активне ствердження та підтримку справедливих дій інших.

*Третій етап процесу виховання духовно-моральних цінностей студентів гуманітарних спеціальностей є етапом* аналізу і рефлексії власної поведінки студентом щодо її відповідності духовно-моральним цінностям оспіваними в літературі. Для цього етапу характерною є неприйняття інформації студентом, яка несумісна з щирими духовно-моральними почуттями, сформованими за допомогою стимулюючих матеріалів. На цьому етапі студенти здатні аналізувати літературні твори щодо їхнього виховного потенціалу, також здійснювати самоконтроль власної поведінки відповідно до системи духовно-моральних цінностей.

**Змістовий компонент** моделі представлено методичним забезпеченням процесу виховання духовно-моральних цінностей студентів гуманітарних спеціальностей засобами художньої літератури. Відзначимо, що важливу роль в змістовному компоненті відіграють стимулюючі матеріали, обрані для виховання духовно-моральних цінностей.

На наш погляд, стимулюючі матеріали, мають бути розробленими для студентів із урахуванням їх індивідуальних якостей і застосовані викладачами з урахуванням діагностичних методик для роботи зі студентами, що дозволить урахувати їхні особливості на різних рівнях. Розміщення стимулюючих матеріалів у навчально-методичних комплексах гуманітарних спеціальностей стикається з питанням визначення пропорцій розміщення стимулюючих матеріалів у навчально-методичних комплексах і повинно розглядатися на основі психолого-педагогічних теорій. Відзначимо, що необхідно структурувати розроблений стимулюючий матеріал таким чином, щоб виконання розвивальних і пізнавальних завдань завжди поєднувалося з виховними. Рекомендована типова структура стимулюючого матеріалу для виховання духовно-моральних цінностей в навчально-методичному комплексі складається з таких елементів: найменування теми; мета та завдання вивчення теми; коротка характеристика розглянутих духовно-моральних якостей за темою; інформація з кожного питання теми (текст із малюнками, схемами, графіками, гіпертекст, мультимедіа тощо); висновки діагностики формування певних духовно-моральних характеристик; питання і завдання для самостійної роботи (самовиховання саморегуляції); список літератури й електронних ресурсів, що містять інформацію з теми.

Стимулюючі матеріали для виховання духовно-моральних цінностей студентів гуманітарних спеціальностей повинні виконувати певні функції, а саме: професійна (відповідальність у виконанні професійних обов'язків), аналітична (вміння аналізувати запропонований матеріал відповідно наявності в ньому потенціалу для виховання духовно-моральних цінностей); творча (розвиває творчість і винахідливість студентів у прийнятті духовно-моральних рішень у нестандартних ситуаціях), перетворювальна (допомагає змінити ставлення до себе й оточення, виконання професійних і колективних доручень тощо); рефлексивна (допомагає здійснювати самоконтроль і

інтроспекцію щодо вдосконалення власної поведінки відповідно до духовно-моральних цінностей).

Варто відмітити, що під час впровадження стимулюючих матеріалів виникає необхідність спостереження за змінами у показниках сформованості духовно-моральних цінностей студентів та занесенням отриманої інформації в діагностичні карти, що дозволить не тільки ознайомитися з інформацією, але й відстежити якісні зміни, що відбуваються в свідомості майбутніх фахівців, побачити зміни в духовно-моральній діяльності тощо. Для кількісного оцінювання ми залуцаємо різні діагностичні методики і тести, написання есе, а також створення авторських проектів тощо. Це означає, що для моделі процесу виховання духовно-моральних цінностей особливе значення мають функції контролю, координації, регулювання, основним інструментом якої є моніторинг виховної діяльності.

**Результативним компонентом** моделі виступає прогнозований результат: вихованість духовно-моральних цінностей, яка проявляється в розвитку особистісної духовно-моральної культури учасника взаємодії, і відповідає встановленим критеріям та рівням вихованості. Відповідно до теоретико-концептуальної моделі дослідження названо прояви, що відображають теоретичний рівень опису вихованості духовно-моральних цінностей особистості. Розроблену модель реалізовано й експериментально перевірено у процесі впровадження спецкурсу виховання духовно-моральних цінностей студентів гуманітарних спеціальностей засобами художньої літератури. Цей спецкурс, входить до структури технологічно-процесуальних складових моделі виховання духовно-моральних цінностей студентів, він може входити як до варіативної частини професійно орієнтованого циклу за вибором ВНЗ (обсяг 3 кредити – відповідно 90 годин), так і за вибором студента (орієнтовна кількість кредитів – 3, годин – 90). Він поділяється на лекційні, семінарські заняття та самостійну роботу.

**Висновок.** Узагальнюючи сказане, ми дійшли висновку, що ефективно виховання духовно-моральних цінностей студентів гуманітарних спеціальностей можливе за умови створення теоретично обґрунтованої та експериментально перевіреної теоретико-концептуальної моделі. Подальшого розвитку на нашу думку є створення методичного забезпечення формування духовно-моральних цінностей засобами художньої літератури на аудиторних заняттях та позакласній роботі.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Ващик Т. І. Моделювання у навчально-виховному процесі вищої школи / Т.А.Ващик // Нові технології навчання. – К.: НМЦВО, 2005. – Вип.41. – С.147–158
2. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование как средство модернизации образования в открытом информационном сообществе [Електроний ресурс] / А. Н. Дахин. – Режим доступу: [http://vio.uchim.info/Vio\\_21/cd\\_site/articles/art\\_1\\_6.htm](http://vio.uchim.info/Vio_21/cd_site/articles/art_1_6.htm). – Назва з екрану.
3. Докучаєва В. В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі: монографія / В. В. Докучаєва. – Луганск: Альма-матер, 2005. – 304с.
4. Краевский В. В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя / В. В. Краевский. – Самара: Самарский ГПИ, 1994. – 165с.
5. Педагогический словарь : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова и др. ; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – Москва : Академия, 2008. –352 с.
6. Шумилин А. Т. Проблемы теории творчества / А. Т. Шумилин. – М.: Высш.шк., 1989. – 144с.

*Баранцова Ірина Олександрівна,  
кандидат педагогічних наук, доцент*

## **Формування культурологічної складової фахової підготовки майбутнього вчителя як психолого-педагогічна проблема**

Здійснення культурологічного підходу до підготовки майбутнього вчителя можливе лише за умови глибокого осягнення його методологічних засад. Методологія як термін означає вчення про метод. В її структуру включаються категорії, принципи, методи діяльності і знання (теорії, парадигми, ідеї тощо), що відображають їх [21, с. 23].

У свій час Рене Декарт писав: «Для пошуку істини речей необхідний метод..., під методом же я розумію достовірні і легкі правила, суворо дотримуючись яких, людина ніколи не прийме нічого оманливого за істинне і, не витрачаючи даремно розумових зусиль, але постійно, крок за кроком примножуючи знання, прийде до істинного пізнання всього того, що вона буде здатною пізнати» [4, с. 85-86].

Ми розуміємо методологію як багаторівневе вчення, яке включає в себе загальнофілософські, загальнонаукові та галузеві рівні. Вони тісно пов'язані між собою і утворюють цілісну методологічну базу наукового пізнання. Погоджуючись з точкою зору сучасного дослідника методології педагогіки В.В.Красєвського, ми розглядаємо методологію наукового пізнання як «вчення про принципи побудови, форми і способи науково-дослідної діяльності» [11, с. 11].

Одним з основних джерел методології виступає філософія. Йдеться про те, що її теоретичні положення, встановлені закономірності виконують методологічну функцію.

Сама методологія зазнає кардинальних змін у XXI столітті. Вона все більше набуває рис постмодерністського характеру. Постмодернізм, як зазначалося вище, є узагальненим означенням сучасного етапу культурного

розвитку з плюралістичною моделлю світу. Педагогічний процес у цьому контексті розглядається як неоднорідна цілісність (Левінас Е.), багатоваріативність підходів, як «філософія безмежних можливостей і оптимізму для педагога, філософія пошуку і творчості» [2, с. 2].

На основі постмодерністської філософії будуються і такі відносно нові наукові галузі як філософія освіти, культурологія освіти, теоретичні надбання яких використовуються нами у процесі дослідження.

Що стосується філософського рівня осмислення освітнього процесу, який згодом стане для майбутніх учителів основною сферою їх діяльності, то на перше місце виходить проблема гуманізації. Зміни у методології теж пов'язують з гуманізацією та підвищенням статусу гуманітарних наук [10, с. 477-500].

Гуманізм, як світоглядна система, визнає найвищою цінністю людину, особистість і основним критерієм соціальних явищ вважає її благо. Гуманізація освіти, насамперед, передбачає кардинальну зміну характеру стосунків між її суб'єктами. Як свідчать дослідження, переважаючим стилем у цих відносинах залишається авторитарний, а не демократичний. Це створює значні труднощі в здійсненні демократизації освітнього процесу, що, у свою чергу, суперечить тенденціям розвитку суспільного життя.

Отже, головним завданням залишається реалізація принципів гуманізації, демократизації в освітньому процесі на всіх рівнях системи. Це означає повагу до особистості учнів, студентів, визнання за ними прав активних суб'єктів діяльності. Як у змісті освіти, так і в способах її організації, дидактичних підходах необхідно, на думку дослідників названої проблеми, враховувати духовний потенціал вихованців і забезпечувати прилучення до культури не лише на когнітивному рівні, але й в аспекті соціального досвіду, особистої участі у культуротворенні.

Важливим методологічним підґрунтям для нас слугували положення про гуманітаризацію освіти як провідного засобу її гуманізації. Ми вважаємо, що вона має здійснюватись двома шляхами – значного поліпшення змісту



освіти щодо нарощування гуманітарних знань, поглиблення їх гуманістичної спрямованості. Тут, на наш погляд, існують невикористані резерви як у побудові навчальних планів, програм, так і в реалізації інших потенційних можливостей. Йдеться про ще один шлях гуманітаризації освітнього процесу – поліпшення якості викладання гуманітарних предметів, посилення їх культурологічної спрямованості та використання потенційних можливостей навчальних предметів, які не належать до гуманітарного циклу. Адже їх зміст - це надбання людської культури, отже через нього є можливості формувати в учнів істинні культурні, моральні цінності. Результатом реалізації названих шляхів у підготовці майбутніх педагогів має стати сформований гуманістично спрямований світогляд.

Без усвідомленої гуманістичної позиції учителя педагогічний процес перетворюється у формалізовані суб'єкт - об'єктні відносини між педагогом та вихованцями, а цілями освіти визначається передача – засвоєння знань, а не присвоєння базових культурних цінностей. На наш погляд, труднощі в реалізації особистісно орієнтованої парадигми освіти пов'язані саме з відсутністю кардинальної гуманізації навчально-виховного процесу. І хоча такі категорії як «гуманістична педагогіка», «гуманно-особистісний підхід» активно вводяться в науковий обіг, на рівні педагогічної практики вони часто залишаються лише бажаним явищем.

Це повною мірою стосується і процесу підготовки майбутніх учителів. До такого висновку приходять все більше дослідників проблеми підготовки педагогічних кадрів (В.Андрущенко, О.Пехота, І.Лощенова і ін.). Працюючи над виявленням гуманістичних основ педагогічної підготовки вчителя, вони акцентують увагу на гуманізації цілей цієї підготовки. Основним орієнтиром при цьому є загальнолюдські та професійні цінності, а сенсом навчально-виховної роботи – особистість майбутнього вчителя, його професійна компетенція, «...розвиток всієї цілісної сукупності його духовної і професійної культури» [20, с. 23 – 32].

Важливою умовою створення науково обґрунтованих теоретичних засад культурологічної складової фахової підготовки майбутнього вчителя є виявлення глибинного зв'язку між культурою і освітою як суспільними явищами, педагогікою та філософією, культурологією і іншими суміжними науковими галузями. Спрямованість сучасного суспільства на культурний розвиток людини, її духовність дедалі більше стає пріоритетним напрямом світової цивілізації. Культура виступає надійним джерелом інформаційного забезпечення життєдіяльності суспільства, передаючи не лише набутий досвід, але й можливість вибору програм культурної діяльності. Для передачі цієї необхідної соціальної інформації створюється спеціальний інститут освіти. Через нього культура найповніше реалізує свої функції – інформаційну (когнітивну), аксіологічну, регулюючу, соціалізаційну (діяльнісну).

Орієнтація на особистість та її розвиток є також домінантою сучасної освіти. Отже, можна стверджувати, що цілі сучасного суспільства співпадають із стратегічними цілями освіти. Ця спільна мета може бути сформульована як досягнення такого рівня культурного розвитку окремої особистості і суспільства в цілому, який відповідає стратегічним напрямам розвитку. Звернення до культури, як до основи освіти, відкриває перспективу, можливість іншого філософського, культурно-історичного, науково-педагогічного обґрунтування навчально-виховної діяльності суспільства і держави [22, с. 3-10].

Взаємозв'язок культури і освіти, принцип культуровідповідності знаходили своє обґрунтування у працях відомих педагогів. Одним з них, на чий ідеї ми спиралися у процесі дослідження, був російський вчений педагог, філософ С.Й.Гессен (1887 – 1950). Його твір «Основи педагогіки. Вступ до прикладної філософії» присвячений проблемі взаємозв'язку культури і освіти. Він підкреслює, що «...про освіту у справжньому розумінні слова можна говорити лише там, де є культура». Завдання освіти він вбачав у прилученні людини до культурних цінностей науки, мистецтва, моралі,

права, економіки тощо. Лише так відбувається перетворення природного індивіда у культурну людину. Оскільки філософія є наукою про ці цінності, а вони складають суть освіти, то очевидним стає взаємозв'язок між філософією і педагогікою, яку автор вважав прикладною філософією [1, с. 36-37].

Не випадково, що до основних загальнофілософських понять культурологічної парадигми освіти вчені відносять поняття «культура», «цінність», «якість», «норма», «творчість», «культурна взаємодія» тощо [14, с. 34-35].

Одним з важливих методологічних напрямів обґрунтування культурологічного підходу до підготовки майбутніх учителів є соціальна обумовленість взаємозв'язку культури та освіти. У результаті вивчення та аналізу світових та вітчизняних теорій встановлено, що існує органічний зв'язок між культурою і освітою, як важливою складовою культури. Ми акцентуємо увагу на педагогічній складовій культури, бо навчально-виховний процес розглядаємо, насамперед, як засіб передачі культурних надбань людства його суб'єктам. Виданий в Російській Федерації під головною редакцією відомого педагога Б.М.Бім-Бада «Педагогічний енциклопедичний словник» (М., 2002) подає ґрунтовне тлумачення культури як складного міждисциплінарного загальнометодологічного поняття і акцентує увагу на його педагогічній складовій.

Фундаментальне видання в Україні «Енциклопедія освіти» (2008р.) так тлумачить поняття «культура»: «...(обробіток, догляд, шанування, освіта, розвиток) – система програм людської діяльності, поведінки і спілкування людини для зміни та удосконалення суспільного життя в усіх його основних виявах» [7, с. 439].

У цьому визначенні, автором якого є акад. І.А.Зязюн, теж підкреслюється прямий зв'язок виховання, освіти з таким всезагальним явищем, яким є культура.

Ядро культури складають загальнолюдські цілі і цінності, а також засоби їх сприйняття і осягнення. Це всезагальне явище засвоюється і відтворюється кожною людиною індивідуально, але це відбувається не автоматично. Потрібна організація системи виховання й освіти, що базується на науковій та творчій основі. Культура в освіті виявляється як її зміст, джерело знань про природу, суспільство, способи діяльності, ціннісного ставлення людини до оточуючого світу.

Разом з наявністю у теоретичних джерелах обґрунтувань взаємозв'язку культури і освіти, сучасні дослідники вважають, що існує проблема збідненої педагогічної інтерпретації такого поняття як культура. То ж зрозуміти суть інших термінів і понять педагогіки не уявляється можливим, адже вона базується саме на цьому загальнофілософському понятті [3, с. 43].

Це теж зумовлює необхідність здійснення культурологічного підходу до педагогічної освіти майбутніх учителів. Особливого значення у дослідженні ми надавали розвитку вчителя у культурологічному аспекті. Вирішення цієї проблеми значною мірою впливатиме на перехід від освіти як суми накопиченої інформації до освіти як особливої культурної діяльності. Спрямованість процесів оновлення суспільства на те, щоб зробити людину метою, а не засобом прогресу, зумовлює необхідність всебічного розвитку особистісних якостей педагога. Цим збільшується можливість впливу педагогічної діяльності на гуманізацію навчально-виховної роботи, сприяє відродженню духовного потенціалу країни, що дало нам підставу розглядати проблему культурологічної підготовки вчителя як одну з найважливіших.

Серед сучасних концепцій змісту освіти чільне місце належить культурологічній концепції (С.Гончаренко, В.Краєвський, І.Лернер, М.Скаткін і ін.). Зміст освіти за цією концепцією розглядається як педагогічно адаптований соціальний досвід людства, адекватний людській культурі в усій її структурній повноті. Ця концепція орієнтує педагога на роботу по формуванню у школярів не лише знань за фахом, але системи гуманних загальнолюдських цінностей. На думку дослідника проблеми

культурологічної підготовки майбутнього вчителя О.Л. Шевнюк, учитель має трансформувати свою соціокультурну позицію, представляти в освітньому просторі світовий і вітчизняний культурний досвід, реалізувати культурно детерміновані професійні дії. Тому культурологічна освіта майбутнього фахівця стає цінністю, що вмотивовує гармонійне входження в соціокультурне і професійне середовище [24].

У процесі вирішення завдань дослідження ми брали до уваги те, що в освітньому просторі відбувається обмін культурними цінностями. Один з відомих представників наукової педагогічної думки РФ А.В. Мудрик наголошує на існуванні трьох видів такого обміну. По-перше, обмін цінностями, накопиченими у культурах світу і макрокультурі даного суспільства. По-друге, властивостями субкультур суб'єктів освітнього процесу. По-третє, індивідуальними культурними цінностями учасників [15, с. 204].

Брати активну участь у культурному обміні вчитель може лише за умови достатньої культурологічної підготовленості, здатності до творчості.

Надаючи вчителю найвищий соціальний статус щодо його ролі у суспільному розвитку, вимагаючи від нього творчого підходу до педагогічної діяльності, ми часто «надто звужуємо розуміння творчості вчителя, зводячи її лише до суто технологічних проблем...», в основному пов'язаних з викладанням навчальних предметів. Не заперечуючи такої необхідності, все ж «...слід орієнтувати педагога, спрямовувати його думки і стимулювати пошуки в площину творчості соціальної» [13, с. 52].

Творчість є фактором становлення цілісної особистості як носія культури, і не лише засвоєної, але й продукованої нею. Щоб реалізувати активність у цій площині, слід забезпечити формування соціальної компетентності, яка, на наш погляд, є важливою складовою загальної культури вчителя.

Комплексна проблема професійної підготовки спеціалістів у вищій школі тісно пов'язана з динамікою розвитку культури. Саме культура є

основним мірилом людяності, а отже – гуманності у суспільстві. Технократична модель розвитку суспільства збіднює культурологічні виміри, нівелює національні особливості. У своєму дослідженні ми намагалися поєднати культурологічну підготовку студентів з підготовкою до здійснення високої місії учителя – долучення підростаючих поколінь до відродження та розвитку національної культури. Аналіз стану вирішення цієї проблеми показує, що майбутні вчителі слабо обізнані навіть з основами національних культурних надбань. Особливо гостро стоїть питання про володіння українською мовою як державною у російськомовних регіонах, на базі яких проводилася наша експериментальна робота. Ми керувалися методологічними надбаннями філософів, соціологів, педагогів щодо співвідношення загальнолюдських та національних культурних цінностей (К.Ушинський, М.Пирогов, М.Бердяєв, С.Гессен, І.Огієнко, Г.Ващенко, В.Сухомлинський та ін.).

Основна риса культури, що чітко виявилась у сучасному суспільстві – її діалогічність. Діалогову концепцію культури розробляли М.М.Бахтін та його послідовник В.С.Біблер. Вважаємо, що концепція М.М.Бахтіна - В.С.Біблера є продуктивною насамперед для мовної освіти, бо виявляє глибинну єдність мови та культури. Ідея про зв'язок мови з культурою народу висвітлена в працях таких зарубіжних вчених, як Ф.Аронштейн, Дж. Брунер, О.Єсперсен, Е.Отто, А.Швейцер. Всі вони вважали, що в основі навчання мові лежить культурознавчий аспект, оскільки мова є відбитком народу, засобом пізнання його культури і мислення. В освітньому процесі мова та культура мають єдину цільову спрямованість на формування гуманітарного мислення. У нашому дослідженні знайшли своє відображення ідеї І.Огієнка, викладені ним у його творі «Наука про рідномовні обов'язки». Вони активно використовувались нами в аспекті формування мови як важливої складової культурологічної підготовки. Його настанова про те що «студентство вищих шкіл мусить бути одним із найсильніших двигунів розвою й консервації своєї

соборної літературної мови» втілювалася у різноманітних формах роботи з майбутніми вчителями [19, с.72].

Важливою прикметою сучасного суспільства є розвиток інформаційних комп'ютерних технологій. Інтернет дає можливість спілкуватись з усім світом, використовувати набутий людством когнітивний та практичний досвід для пізнавальної діяльності. Ця можливість може стати реальністю за умови оволодіння мовами міжнародного спілкування, насамперед – англійською. Але справа не лише в кількості інформації, але й здатності критично оцінити її. Для цього необхідно оволодіти інформаційною культурою, базою якої слугує загальнокультурна компетентність. Важливою складовою її є вміння використовувати одержану інформацію для вирішення професійних завдань, творчого застосування у різних життєвих ситуаціях. Допомогти майбутнім педагогам оволодіти інформаційною культурою, методами використання добутої інформації – завдання методологічного рівня. Спостерігається тенденція до збільшення питомої ваги у навчальному процесі самостійних завдань, творчих робіт, використання діалогових методів навчання. Разом з тим, їх творчий рівень, науковий потенціал залишається недостатнім. Ми намагалися максимально використовувати діалогові методики у процесі формування особистісних якостей майбутнього вчителя, його професійної майстерності. Саме цей метод є обов'язковою умовою забезпечення ефективного обміну культурними цінностями в освітньому просторі. У свою чергу, запровадження діалогічності навчально-виховного процесу можливе лише в умовах його демократизації.

Результати досліджень свідчать про те, що в нашій системі освіти, практично в усіх її ланках, продовжує співіснувати освіта авторитарного стилю. Це явище знаходить своє відображення у суспільних відносинах, характері взаємодії між суб'єктами педагогічної системи, у ставленні педагогів до інноваційних процесів тощо. Тому одним з пріоритетних завдань модернізації освіти є підготовка вчителів до діяльності в умовах постійного розвитку, інноваційних змін. Ці зміни мають відбуватися у

контексті соціокультурних процесів, відповідати потребам сучасного культурного розвитку суспільства. Методологічну основу цих перетворень має забезпечити реалізація принципів природовідповідності та культуровідповідності, гуманізації і демократизації освіти. Формулюючи принцип культуровідповідності, А.Дістервег мав на увазі не тільки відповідність змісту освіти і виховання досягненням культури у її загальнофілософському значенні, але й створення такого середовища, яке спонукає вихованця обирати істинно культурні цінності, зразки поведінки. Лише за цієї умови можна кардинально змінити відносини між основними суб'єктами освітнього процесу – вчителем і учнем, викладачем і студентом. Культурологічний підхід дає можливість поєднати дію названих принципів і в результаті дати можливість кожному студенту на основі своїх природних здібностей реалізуватись в якості суб'єкта культури. Це набуває особливого значення, коли йдеться про підготовку майбутнього вчителя. Йому необхідно дати не лише культурологічні знання, але й навчити культурним способам діяльності, які знайдуть своє розширене відтворення у його вихованцях.

Культура – особлива форма буття, яка зв'язана з основними формами людської діяльності – матеріально-практичною, духовно-теоретичною та практично-духовною (художньою). Звідси – три основних підсистеми культури – матеріальна, духовна та художня [8, с. 6-14].

Але слід враховувати, що межі між названими сферами дуже відносні і рухливі. Їх об'єднує те, що всі галузі культури мають спільну тримірну вісь – когнітивну, ціннісну та регулятивну. Вони пронизують весь простір культури. Становлення майбутнього педагога як суб'єкта культури ми розглядаємо у єдності трьох основних компонентів - аксіологічного, когнітивного та регулятивного, а також, враховуючи основні функції культури, і діяльнісного. Прилучення до культури у її широкому значенні має відбуватись, насамперед, через розвиток базової загальної культури, до якої ми відносимо систему якостей, які втілюються у відношенні до природи, суспільства і самого себе.



Що стосується загальної культури особистості, то І.Зімня доповнює, що це сукупність цінностей, норм та ідеалів, що «...привласнена та використовується людиною у процесі її активної життєдіяльності і у взаємодії з іншими людьми» [9].

Автор цього дослідження на основі особистісно-діяльнісного підходу виділяє три глобальні площини загальної культури: культура особистості, культура діяльності і культура соціальної взаємодії [9]. До першої сфери вона відносить культуру відносин і культуру саморегуляції. У межах другої площини розглядається культура інтелектуальної діяльності і культура предметної діяльності. До сфери культури соціальної взаємодії віднесено культуру поведінки та культуру спілкування. Можемо погодитись з цією класифікацією лише за визнання умовності цього поділу. Адже всі ці складові взаємозв'язані і кожна з них має розглядатись в певній цілісності внутрішнього та зовнішнього пластів загальної культури особистості.

Що стосується складових загальної культури, то науковці (А.Зінченко, І.Зімня, В.Кудрявцев і інші) пропонують наступні характеристики дорослої культурної людини: повага гідності іншої людини і збереження власної гідності у процесі соціальної взаємодії; адекватність людини (зовнішній вигляд, манера поведінки, спілкування) різноманітним ситуаціям життєдіяльності; дотримання етно-соціокультурних традицій, звичаїв, норм, етикету взаємодії; готовність використання загальнокультурної індивідуальної бази знань, сформованих у процесі навчання у системі освіти для вирішення соціальних задач; потреба у розвитку та саморозвитку (культура саморегуляції та особистісного самовизначення; орієнтація в основних ціннісно-смыслових пріоритетах сучасного світу, країни, суспільства, орієнтування в основних напрямках історії та розвитку сучасного культурного життя; соціальна відповідальність за себе, свою поведінку, турбота про благополуччя інших [9]. При визначенні критеріїв, показників культурологічної підготовки майбутніх педагогів ми скористалися

наведеними характеристиками загальної культури особистості та враховували її вплив на рівень фахової підготовки.

Вона включає як когнітивний компонент (освіченість, володіння певним рівнем інтелекту, рефлексивною культурою, культурологічними знаннями, історією світової та національної культури тощо), так і ціннісну (аксіологічну) складову – власні погляди на соціокультурні явища, вміння критично їх оцінювати, керуючись при цьому як знаннями, так і набутим досвідом, правовими регулятивами. Важливими рисами сучасної культурної людини є володіння інформаційними базами, іноземними мовами, здатністю до інтеркультурної взаємодії з представниками різних культур та субкультур.

Незважаючи на те, що загальнокультурний компонент є теоретично визнаним як чинник культури професійної, управлінської, за роки існування незалежної України фундаментальних досліджень цього важливого підґрунтя розвитку культури особистості педагога не проводилось. Між тим, будь-які рівні і сфери культури є специфічним виявом загальної культури. Тобто доцільним є включення управлінсько-регулятивного компонента.

Загальна культура входить до системи соціальних якостей особистості. Підґрунтя її створює загальнокультурна підготовка, яка включає освіченість, здатність до філософської рефлексії, світоглядну культуру, культурологічну обізнаність, розвиненість правової, політичної та морально-етичної культури тощо. Загальний культурний рівень є фундаментом для безперервної освіти, успішної професійної діяльності, життєтворчості в цілому. Культура фахівця виявляється через його діяльність у професійній сфері, інших сферах життєдіяльності і, як правило, характеризується соціальною зрілістю, розвиненістю особистісних якостей, здатністю до самореалізації, тобто діяльнісний компонент є важливим компонентом культурологічної підготовки.

Цікавою для нас видається ідея виділення як окремого утворення загальнопедагогічної культури (Дахін А.Н.). При цьому йдеться не лише про індивідуальну культуру вчителя, але й культуру педагогічного середовища, в

якому діють різні учасники. Ядро загальнопедагогічної культури складає методологічна культура. Вона базується на знаннях теорії педагогіки, вмінні на науковому ґрунті будувати педагогічний процес. Категорія методологічної культури близька до категорії «компетентність». Це стосується не лише предметної компетентності, але й інших сфер педагогічної діяльності – навчання, виховання, розвитку. У результаті взаємодії педагога з вихованцями народжуються нові культурні утворення. Розвиток загальнопедагогічної культури створює передумови для подолання віджилих стереотипів, відкриває шлях для інноваційних пошуків. Нам видається плідним позначати цим терміном єдність загальної та педагогічної культури. Це розширює можливості використання навчальних дисциплін як загального педагогічного, так і фахового циклів для формування культури майбутніх учителів.

Високий рівень культури педагогічного колективу дозволяє мобілізувати людські ресурси для підвищення якості освіти і не за рахунок регламентації та жорсткості управління.

Важливим компонентом культури педагога будь-якого фаху є управлінська культура. Світовий досвід показав, що культура управління в результаті дає культуру ефективності, а значить – культуру успіху. При усвідомленні цієї істини з'являється сильна мотивація підвищення рівня культури суб'єкта управлінської діяльності. Однак дуже рідко в педагогічній літературі наголошується на тому, що цим суб'єктом є не лише керівник навчального закладу, але й рядовий педагог. Тому, на наш погляд, турбота про формування як загальної, так і педагогічної, управлінської культури педагога – справа вищих навчальних закладів, всієї системи післядипломної підготовки.

Це обумовлено рядом факторів. По-перше, саме вчитель наближений до учня, впливає на його життєдіяльність, насамперед, у шкільному мікросередовищі. Отже, він взаємодіє з ними у ролі старшого, духовного наставника, певною мірою управляє цим процесом. Тобто, виступає

суб'єктом управлінської діяльності, провідником багатьох функцій управління. Адже як би не планували, проектували діяльність навчального закладу його керівники, без активної участі студентів, викладачів та громадськості здійснити задумане, як правило, не вдається повною мірою. Без такої участі не можливі процеси співуправління, самоуправління, наявність яких є ознакою гуманізації та демократизації освіти як неодмінної умови її модернізації.

По-друге, існує нагальна потреба в молодих керівниках ЗНЗ, здатних до інноваційного мислення, націлених на перспективу, розвиток. В Україні є досвід підготовки резерву керівників навчальних закладів саме з числа молодих педагогів і практика підтверджує її доцільність. Таким чином, кожен рядовий педагог має потенційну можливість стати керівником, управлінцем, зробити кар'єру. Це посилює особистісну мотивацію до вдосконалення. Але при цьому необхідно усвідомлювати роль загальної культури, сформованість управлінської культури як її важливої складової. Отже, цьому напряму у системі культурологічної підготовки майбутніх учителів ми надавали серйозного значення.

Розглядаючи теоретичні аспекти здійснення культурологічної підготовки майбутніх учителів, ми брали до уваги взаємозв'язок між соціальним розвитком та освітою, між науковими галузями людинознавчого циклу - філософією, культурологією, соціологією, педагогікою та психологією.

Особливе місце тут належить культурології, яку ряд дослідників називають парадигмою ХХІ століття. Ми вважаємо, що знання, яке дається у контексті загальної культури, сприяє гармонізації процесів освіти і виховання особистості, формує її як суб'єкта культуротворення. Ми виходимо з того, що «культурологія - ...це метод і засіб пізнання і існування, особлива система світогляду та світосприйняття» [23].

Саме культурологічна підготовка може допомогти людині створити цілісне уявлення про соціокультурний досвід попередніх поколінь і

сучасників. Ця наука ставить своїм завданням продукування знань про різні культури, а не лише свою, національну. Це, по-суті, цілий комплекс наукових напрямів, що вивчають культуру у різних її вимірах. Аксиомою культурологічного підходу є визнання взаємодії освіти і культури як фактору соціального життя. Адже культурологічний підхід передбачає докорінні зміни у спрямуванні змісту навчальних дисциплін не лише культурознавчого циклу, але й інших предметів, які входять до навчального плану. Змінюються вимоги до всієї системи використання методів, форм у освітньому процесі. Основою його має стати творчість, культурна взаємодія суб'єктів цього процесу. Це має змінювати і критерії оцінки рівня спеціалістів, яких випускає вищий навчальний заклад.

Аналіз теоретичних джерел культурологічного підходу до навчально-виховного процесу (В.Болгаріна, Н.Крилова, О.Шевнюк і ін.), власний педагогічний досвід дали змогу окреслити його сутність. Поняття «підхід» ми тлумачимо як принципову позицію щодо мети і змісту діяльності навчального закладу і педагога. Якщо у ньому домінують соціокультурні цінності, а відносини суб'єктів мають характер культурної взаємодії у культурно організованому середовищі, то можемо говорити про наявність культурологічного підходу. Він передбачає певну філософську основу всієї системи управління навчально-виховним процесом у навчальному закладі. Традиційним поки що залишається інформаційно-знанєвий підхід, який не забезпечує різнобічного культурного розвитку особистості. На думку української дослідниці у галузі культурології О.Л.Шевнюк, культурологічний підхід визначає контекст сучасних принципів організації змісту навчання. Відповідно система навчання має стати відтворенням ситуації зростання особистості в культурі і разом з культурою, повторенням культурогенезу на індивідуальному рівні [23].

Культурологічний підхід ми розглядаємо як: здійснення освітньої діяльності у контексті культури; культурологізацію змісту і технологій викладання всіх навчальних дисциплін; введення додаткових курсів з

культурології, зокрема – культурології освіти; відмову від жорстко регламентованого управління, керівництва навчально-виховним процесом у традиційному їх розумінні. Культурологічний вимір життєдіяльності навчального закладу означає, що основою виступає культурна взаємодія всіх її суб'єктів, їх гуманістична позиція. Основним завданням управління соціально-педагогічною системою стає створення оптимальних умов, надання психолого-педагогічної підтримки самовизначенню, культурній самоідентифікації та самореалізації суб'єктів, тобто, створення сприятливого культурного освітнього середовища.

Культурологічний підхід є, на наш погляд, дієвим засобом вирішення глобальної проблеми сучасної вищої освіти – формування загальнокультурної компетентності майбутніх спеціалістів. Важливою характеристикою якостей особистості стає соціокультурна компетентність, якої неможливо досягти без знання гуманітарних наук.

У своєму дослідженні ми керувались тим, що забезпечення повноцінної культурологічної підготовки майбутніх фахівців передбачає здійснення міждисциплінарного, інтегративного зв'язку у навчальному процесі. Принцип інтегральності набирає важливого значення і набуває імперативного характеру. Він базується на взаємозв'язку педагогіки з іншими суміжними дисциплінами. Ми вважаємо, що виявлення такого зв'язку допомагає створити інтегративну модель використання його для забезпечення ефективного процесу культурологічної підготовки студентів.

Роль взаємозв'язку філософії, соціології, психології і педагогіки як важливих суспільствознавчих дисциплін не просто окреслена, а чітко визначена відомими дослідниками. Досить посплатися на такі авторитети як Е.Дюркгейм, М.Бердяєв, С.Гессен, М.Пирогов, В.Сухомлинський і ін. Цю справу продовжили наші сучасники.

Якщо розглядати освіту, школу як соціальні системи, то слід наголосити, що характер об'єднання елементів у систему визначається відповідно зі способом тлумачення суті людини, її місця в соціальних

зв'язках. Залежно від цього народжувалися основні методологічні підходи в педагогіці. Аналіз їх стосовно найважливіших проблем педагогіки це підтверджує. Одна з них – розвиток особистості як активного суб'єкта культури.

Виявлені певні закономірності розвитку особистості на різних етапах онтогенезу. Серед тих, що мають усталений характер — зумовленість розвитку особистості соціально-культурним середовищем як на макрорівні, так і мікросередовища. А вони, як відомо, динамічно змінюються. Тому правомірно досліджувати проблеми розвитку особистості саме в контексті нових соціокультурних умов. Виходячи з цього, важливого значення у нашому дослідженні ми надавали вивченню впливу соціокультурного середовища на культурний розвиток, соціалізацію майбутніх учителів. Вирішальна роль в ньому належить освіті. На рівні нормативних документів визнається, що прогрес суспільства значно більше залежить від духовної, культурної складової, ніж від суто економічних, технічних факторів. Звідси – зростання соціальної ролі вчителів, вчених, викладачів тощо. Тих, яких об'єднує характерна ознака – культурні люди. Зростає і культуротворча функція освіти. З огляду на те, що специфічною особливістю її є випереджувальний розвиток порівняно з загальною динамікою розвитку суспільства, педагогічна діяльність має прогностичну спрямованість. Від рівня культури педагога значною мірою залежить майбутнє суспільство.

Змінюється статус вищої освіти. Поряд з тим, що вона виконує функцію підготовки спеціалістів, кваліфікованих фахівців у певній галузі, вона має забезпечувати культурний розвиток особистості. Без цього фундаменту спеціаліст не може бути конкурентоздатним у сучасному світі.

Вся організація навчання і виховання студентів вимагає постійної уваги до закономірностей соціального розвитку. Без цього вони перетворяться на мертву схоластику. Методологічно важливим на даному етапі розвитку нашого суспільства вважаємо знайти розумне співвідношення між прагматичним спрямуванням навчально-виховного процесу, який властивий

багатьом країнам з ринковою економікою, та духовним, культурологічним. Це стосується і процесу соціалізації. Соціалізація – це вияв загальносоціологічного закону, що діє протягом всієї історії людства. І єдиний спосіб відтворення суспільної організації, забезпечення наступності поколінь. Тому проблема соціалізації молодого покоління завжди є дуже актуальною. Тож не випадково її досліджують практично всі гуманітарні науки. Соціалізація в соціології розглядається, насамперед, як соціокультурний процес. Значна увага приділяється способам організації передачі культурних надбань, освоєння соціальних ролей, засвоєння норм та моделей поведінки. Дійсно, соціологія традиційно тяжіє до інституціонального рівня соціалізації. Сучасна західна соціологія розглядає її як ту частину процесу становлення особистості, яка формує найбільш загальні, типові риси особистості, що виявляються в соціально-організованій діяльності через рольову структуру суспільства [6].

Термін «соціалізація» прийшов із політекономії і означав усупільнення. Американський соціолог Ф.Гіддінгс, який створив теорію соціалізації стосовно людини, розглядав її в основному як підготовку людського матеріалу до соціального життя. Зараз явище соціалізації стало предметом вивчення багатьох дисциплін, і тлумачення його зазнало суттєвих змін. Вона розглядається як розвиток і саморозвиток людини у процесі засвоєння і відтворення культури. Соціалізація відбувається через взаємодію людини з стихійними, спеціально створюваними умовами життя. Якщо раніше ми головним акцентом у процесі соціалізації вважали адаптацію (приспосовування) до соціуму, то сьогодні значна увага концентрується на соціальному розвитку особистості, її індивідуалізації. Соціологія і педагогіка розглядають соціальні зв'язки через особистість як основний елемент суспільного організму. Ми сповідуємо концептуальні підходи адаптивно-розвиваючої соціалізації, як найбільш гуманної. Її реалізація можлива лише за певних соціально-педагогічних умов, до створення яких ми прагнули у процесі дослідження.



Важливим структурним елементом методології виступають категорії та поняття. Про деякі з них йшлося у попередньому тексті дисертації. Вважаємо необхідним уточнити ще ряд понять, які є ключовими у нашому дослідженні. Насамперед, уточнимо що ми розуміємо під поняттям «фах». Якщо «професія» є родовим поняттям по відношенню до фаху і означає рід занять, трудової діяльності, що вимагає певних знань і навичок, то «фах» здебільшого розглядають як «вид занять, трудової діяльності, що вимагає певної підготовки і є основним засобом до існування». Синонімічними за значенням вважають поняття «основна кваліфікація», «спеціальність» [17, с. 650].

«Фахова підготовка», як поняття, означає процес та результат отримання певного фаху, спеціальності. По відношенню до вчителя ми враховуємо його особливу, значно ширшу від фахової, соціальну функцію. Цю функцію ми інтегруємо як передачу надбань культури у широкому її значенні наступним поколінням. Тому професійну, фахову підготовку розуміємо як процес, у результаті якого формується цілісна особистість педагога, здатного через навчально-виховний процес, викладання навчальних дисциплін за основним фахом впливати на культурний розвиток учнів, сприяючи цим культурному прогресу всього суспільства. При цьому ми маємо на увазі різноманітні складові та функції культури - когнітивну, ціннісну діяльнісну та управлінсько-регулятивну. «Сьогодні має діяти виключно креативна парадигма освіти, технологія навчання якої ґрунтується на принципі «створи» замість принципу «повтори». Особливо важливо це для вищої освіти, де знання є лише основою, компонентом уміння, складовою формування компетентності фахівця» [13].

Це твердження співпадає з думкою зарубіжних вчених, що характерною особливістю сучасного професіоналізму є спрямованість не на систему знань, а на систему дій, компетентність.

У дослідженнях з проблематики культурологічної освіти, культурологічної підготовки майбутніх вчителів ми зустрічаємо визначення

цих понять. Так, у найбільш фундаментальному дослідженні останніх років в Україні О.Шевнюк культурологічну освіту майбутніх учителів визначає як «процес і як результат педагогічно організованого формування особистості студента в якості суб'єкта культури шляхом оволодіння студентом культурологічних знань, цінностей, принципів комунікації та досвіду культурних практик, що забезпечують залучення до культурно детермінованих шляхів вирішення завдань особистісної та професійної життєдіяльності та створюють умови для самовизначення майбутнім фахівцем основних параметрів його педагогічної культури» [16, с. 7].

Вважаємо досить повним таке визначення і послуговуємося ним у науковому дослідженні. Разом з тим враховуємо, що автор має на увазі насамперед вчителів мистецького профілю і акцентує увагу на ізоморфізмі структури педагогічної культури вчителя, тобто на відношенні тотожності систем як у структурному так і функціональному аспектах.

Ми проаналізували ряд досліджень, публікацій, пов'язаних з культурологічною підготовкою майбутніх спеціалістів (В. Болгаріна, І.Зязю, О.Коломієць, Л.Настенко, Л. Пуховська, О. Шевнюк і ін.). В узагальненому вигляді під культурологічною підготовкою вчителів розуміють цілеспрямований педагогічний процес формування готовності до реалізації культуротворчої функції освіти. Більш конкретизований характер носить визначення, дане Л.Г.Настенко: культурологічна підготовка майбутнього вчителя розглядається як складне структурне утворення у системі професійно-педагогічної підготовки, яка є і складовою цієї системи вищого порядку, і системоутворюючим фактором, що пронизує всі компоненти цієї підготовки [16, с. 7].

Виявлено, що у текстах наукових публікацій культурологічна підготовка трактується як засіб формування гуманістичної культури. У наукових дослідженнях зустрічається таке поняття як «педагогічне забезпечення культурологічної складової» яке тлумачиться як комплекс

педагогічних дій, заходів, що спрямовані на опанування студентами системи знань про сутність, закономірності розвитку культури (О.Коломієць).

Всі ці та інші інтерпретації основних понять досліджуваної теми допомогли нам уточнити та розширити уявлення про культурологічну складову підготовки майбутніх учителів. Складова – це органічна частина цілого. Культурологічна складова фахової підготовки майбутніх учителів співвідноситься як загальне, часткове та одиничне, де загальним є культура в цілому, частковим – культурологічна складова змісту професійної освіти, а одиничним – особистісні культурні якості педагога. Предметом нашого розгляду і є культурологічна складова фахової підготовки вчителів гуманітарного профілю.

Принцип культуровідповідності безпосередньо впливає на: визначення та організацію змісту освіти, тобто здатність освітніх процесів відобразити загальнолюдські і національні культурні цінності в їх взаємозв'язку; освітні форми, їх здатність відповідати традиційним культурним зразкам й створювати нові; на методи та засоби, а саме: здатність педагога насичувати засоби навчально-виховного процесу культурним змістом, використовувати культурні зразки та постійно співвідносити навчальну діяльність з культурними цінностями і задачами.

Методологічно обґрунтованою є потреба у культурологічній підготовці майбутніх педагогів. Це обумовлено як процесом глобалізації суспільного розвитку, інтеграції освіти в світовий простір, насамперед, європейський через приєднання до Болонського процесу. Аналізу вимагає відповідність всіх ланок освіти як соціального інституту системі культурних цінностей, які закладено у зміст цілей та принципів Болонської декларації. Йдеться не про їх безумовне сприйняття, а саме як долучення, інтеграцію. Тобто, входження у європейський світ із збереженням своїх кращих національних культурних надбань, які можуть збагатити цей глобальний, полікультурний, а отже – різноманітний світ. Носії цих багатств мають усвідомлювати, що всебічно оцінити свою культуру можливо лише у порівнянні з іншими, толерантно

ставлячись до їх відмінностей. І, насамперед, маючи для цього достатні знання. На думку Г.Драйдера, під «глобальними знаннями» слід розуміти «всесвітню культурну грамотність» [5, с. 672].

Ми розглядаємо необхідність культурологічної підготовки і у зв'язку з багатоетнічним характером українського суспільства. Як свідчать події останніх років, проблема набирає гострого політичного забарвлення. Тож виховання поваги як до рідної, так і до інших культур, вміння вести діалог між ними є актуальним для навчальних закладів.

Ця задача може вирішуватися через посилення культурологічної підготовки педагогічних кадрів. Останніми роками проведені досить глибокі дослідження вказаної проблеми. Результати їх слугували нам певним орієнтиром у процесі формування культурологічної складової фахової підготовки майбутніх вчителів.

Таким чином, розглядаючи формування культурологічної складової фахової підготовки майбутнього вчителя як психолого-педагогічну проблему, ми дійшли висновку, що:

- методологічним підґрунтям проблеми є усвідомлення нерозривного зв'язку культури і освіти, ролі і місця педагогіки в культурі;

- базовим теоретичним положенням є гуманізація освітнього процесу. Саме культурологічна складова, насамперед, виконує функцію гуманізації світогляду вчителя. Адже його культура це контекст, у якому єдино можливим є реалізація гуманної позиції, олюднення стосунків між суб'єктами в педагогічній діяльності в цілому і фаховій зокрема;

- важливим чинником забезпечення культурологічної підготовки майбутнього вчителя є здійснення у навчально-виховному процесі культурологічного та компетентнісного підходів, що відповідає сучасним вимогам модернізації освіти;

- важливим компонентом професійної компетентності вчителя поряд з аксіологічним, морально-етичним, громадянським є культурологічний. Він

включає в себе як знання в галузі культури, так і здатність до їх використання у професійній діяльності;

- культурологічна складова фахової підготовки майбутнього вчителя в узагальненому вигляді є поєднанням знань про культуру у її широкому філософському значенні (історії, теорії культури, правової, моральної, естетичної, політичної культури тощо), засвоєних норм, правил, традицій культури, характерних для нації, етнічної групи та оволодіння культурними способами діяльності у професійній сфері та життєдіяльності в цілому. Виходячи із такого визначення категорії «культурологічна складова» і маючи на увазі, що ми розглядаємо культурологічний підхід до підготовки майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін, стає зрозумілим, що вона присутня іманентно у навчально-виховному процесі при вивченні дисциплін гуманітарного циклу і завдання полягає в тому, щоб цілеспрямовано і ефективно сформулювати її в процесі фахової підготовки вчителів саме гуманітарних дисциплін.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – М.: Школа-Пресс, 1995. – С. 36-37.
2. Гончаренко С., Кушнір В. Педагогічний процес з погляду філософії XXI ст.// Шлях освіти. – 2005. - 1. – С.2-7.
3. Дахин А.Н. Культура в педагогике и педагогика в культуре. // Школьные технологи. – 2004. - №3. – С. 43.
4. Декарт Р. Сочинения: В 2 т.: Пер. с лат. и франц. М.: Мысль, 1989. – Т.1. – С.85-86.
5. Драйден Г., Вос Дж. Революция в обучении. – М.: ООО «ПАРВИНЭ», 2003. – С.672.
6. Дюркгейм Е. Социология. Ее предмет, метод, назначения. М., 1995. – С.245.

7. Ерасов Б.С. Социальная культурология: Учебник для студентов высших учебных заведений. — Издание третье, 3 доп. и перераб. - М.: Аспект Пресс, 2000. - 591 с. (С.79).
8. Каган М.С. 17.Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека. <http://www.eidos>.
9. Карнажицкая Т.В. Культурология как парадигма XXI века. <Http://kulturolog.narod.ru/theory/chit.htm>
10. Кохановский В.П. Философия и методология науки: Учебник для высш. учеб. заведений. – Ростов н/Д.: Феникс,1999. – С. 477-500.
11. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для высш. учеб. заведений/ В.В.Краевский, Е.В.Бережнова. – М.: Изд. центр. «Академия», 2006. – С.11.
12. Кремень В.Г. Домінанти вчительського фаху. // Учитель. – 1999. - №11/12. – С.52.
13. Кремень В.Г. Формувати людину інноваційної культури. //Урядовий кур'єр – 28 квітня 2006р. - №81.
14. Крылова Н.Б. Культурология образования. М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
15. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания: Учебное пособие. М.: Педагогическое общество России, 2001. – С. 204.
16. Настенко Л.Г. Педагогічні умови культурологічної підготовки майбутніх вчителів. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. К.,2002. – С. 7.
17. Новый тлумачний словник української мови. - Т.3. – К.: „Аконіт”, 2007. – С. 650.
18. Общее представление о культуре. Введение в культурологию. Курс лекций. / Под ред. Ю.Н. Солонина, Е.Г.Соколова. СПб., 2003. – С. 6-14.
19. Огієнко І. Наука про рідномовні обов'язки: Рідномовний катехізис для вчителів, робітників пера, духовенства, адвокатів, учнів і широкого громадянства: Факс. вид.1936 р. – К.: Обереги, 1994. – С. 72.

20. Пирогов Н. И. Вопросы жизни. Дневник старого врача, писанный исключительно для самого себя, но не без задней мысли, что может быть когда-нибудь прочтет и кто другой / Н. И. Пирогов. - Подольская губерния, 1881.- 676 с.
21. Сурмін Ю.П. Майстерня вченого. Підручник для науковця. – К.: Навчально-методичний центр „Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні”, 2006. – С. 23.
22. Тодоров Л.В. Понятие культуры и построение теории содержания образования//Педагогика. - 1999. - №8. – С.3-10.
23. Шевнюк О.Л. Культурологія: навчальний посібник. – К.: Знання Прес, 2004. –353с.
24. Шевнюк О.Л. Теорія і практика культурологічної освіти майбутніх учителів у вищій школі: Автореф. дис. д-ра пед. наук:13.00.04 / О.Л. Шевнюк. – Київ., 2004. – 44 с.

***Насалевич Тамара Василівна,***  
*кандидат філологічних наук, доцент,*  
***Примак Ганна,***  
*студентка*

### **Особливості ідіостилю Оскара Уайльда**

На сьогоднішній день науковці ще не досягли згоди не тільки у визначенні характеристик такого явища як ідіостиль, а й навіть у використанні для нього єдиного терміну. Так, різні мовознавці використовують у своїх роботах поняття ідіолекту, стилю, стильової манери та індивідуального стилю, надаючи їм визначення, подібне до характеристик ідіостилю. Найбільшу увагу лінгвістів привертає питання тотожності понять ідіолекту та ідіостилю, що по-різному визначаються дослідниками. Таким чином, ця проблема актуалізується та призводить до підвищення уваги до питання індивідуальної мовної творчості письменників.

Не менш суперечливою завжди була і творчість видатного англійського письменника Оскара Уайльда, чия мова багата на афоризми та парадокси, над істинним значенням яких і досі ведуться баталії серед дослідників його творчого здобутку.

Багато вітчизняних мовознавців займалися вивченням творчості Оскара Уайльда, серед яких В. Міщук, М. Соколянський, Ю. Ковальов, Л. Афанашенко, О. Коваленко, С. Новак, Г. Новик, К. Чуковський, І. Кузьменшук та інші. Зарубіжні науковці також виявляли неабиякий інтерес до свого співвітчизника. Так, авторами праць, присвячених творчості Оскара Уайльда, стали Г.Лангаард, Р. Еллман, Р. Олдінгтон та Х. Монтгомері.

Метою даного дослідження є виявлення характерних особливостей авторської манери Оскара Уайльда, унікальних рис його ідіостилю.

Л. Ставицька визначає ідіостиль як спосіб індивідуального мовлення письменника, його глибинні механізми формування мовної особистості, в той час як ідіолект є сукупністю конкретних виражальних засобів, що виявляються у текстах автора, отже, ідіостиль письменника ширший за його ідіолект. Таким чином, перше поняття охоплює друге [6, с. 10-14].

Для ідіостилю Уайльда характерна наявність складних, багатоярусних порівнянь, часто розгорнутих та надзвичайно деталізованих. Як зазначає А. Р. Образцова, перо Оскара Уайльда нерідко уподібнюється до пензля художника та змальовує навколишнє середовище так, неначе бачиш його на власні очі, досконально. Його манера письма, немов палітра, переливається яскравими барвами і, здається, персонажі діють на тлі щойно намальованих декорацій, котрі ще зберегли запах фарби. Улюблений тип героя Уайльда – це художник, який поклоняється красі та котрого в результаті очікує жорстока розплата за свою необачну поведінку [5, с. 12]. Але, попри усю барвистість стилю письменника, для нього також характерні ясність, замкнутість, простота і точність форми, визначеність предмету, що не розпливається, а зберігає чіткість контурів.



Основним об'єктом опису у прозових творах Оскара Уайльда постає не природа або людина, а інтер'єр. Автор зосереджує свою увагу на змалюванні меблів, дорогоцінного каміння, текстури тканин і т.д. Саме прагнення до мальовничої багатобарвності є свідченням тяжіння письменника до східної екзотики та казковості.

На формування «декоративного» стилю Оскара Уайльда свого часу значно вплинув Уолтер Пейтер, видатний мистецтвознавець, головний ідеолог англійського естетизму та братства прерафаелітів, в основу чия діяльності також була покладена ідея Пейтера «мистецтво заради мистецтва». Романтики за своєю сутністю, прерафаеліти вважали основною ідеєю своєї творчості естетизм, стилізацію форм, еротизм, культ художнього генія та краси. Братство митців черпало натхнення у світі образів середньовічної англійської літератури, давно забутих легенд та балад, та зображували їх романтичну красу на своїх полотнах.

Саме такою красою наділені герої творів Оскара Уайльда, зокрема герой однойменного роману Доріан Грей. На думку С. В. Новак, саме естетичний рух прерафаелітів надихнув письменника та багато в чому визначив його подальші творчі пошуки. Мотиви схиляння перед красою та неприйняття вульгарності прозаїчного віку отримали теоретичне обґрунтування в есеїстиці О. Уайльда [3, с. 66].

Проте, Г. А. Новак зазначає, що, хоча у творчості Уайльда та його естетичних деклараціях можна виявити скільки завгодно так званих «впливів», письменник, насамперед, втілює самого себе, блискуче реалізувавши те, що було дано йому від народження і виявилось потрібним часу – у першу чергу, художній інстинкт, котрий є здатністю сприймати геть усе під знаком краси [4, с. 71].

Деякі особливості ідіостилу письменника можна охарактеризувати його ж словами, адже О. Уайльд стверджував, що мистецтво вище за природу і не може її наслідувати. Так, не зважаючи на явне захоплення автора квітами та мінералами, що вбачається у постійному вживанні їх назв у численних

метафорах, епітетах та порівняннях, О. Уайльд цінує не природну їх цінність, а художню. Таким чином, квіти цікавлять письменника лише у пік їх привабливості, зрочені дбайливими руками садівника, а мінерали набувають краси в очах та творах митця лише після того, як ювеліри надали їм огранки та перетворили на коштовне каміння.

У своєму прагненні до вишуканих відчуттів, О. Уайльд видозмінює звичне логічне мислення на тонке полотно естетичної гри, засобами творення якої є відточені афоризми та вражаючі оксиморони й парадокси. Саме останній прийом і став однією з ключових рис ідіостилю письменника.

К. Чуковський вдало охарактеризував Уайльдові парадокси, назвавши їх «загальними місцями навиворіт», адже вони дійсно сприймаються як пародія, чи навіть знуцання над прописними істинами, загальнолюдськими догмами. Докази цьому знаходяться на сторінках творів письменника. Так, поняття природності перегортається з ніг на голову у наступних рядках:

*Being natural is simply a pose, and the most irritating pose I know*[7, с.12].

Парадокси характерні для таких комедій О. Уайльда, як: «Lady Windermere's Fan», «A Woman of No Importance», «An Ideal Husband» та «The Importance of Being Earnest». Остання комедія відрізняється від інших найбільшою кількістю присутніх у ній парадоксів, котрі присутні у мові кожного з персонажів, в наслідок чого зникає ефект доцільності гумору, присутній у інших творах. Саме парадоксальність суджень та характерів Уайльдових персонажів неначебто бореться із мелодраматичністю подій, риторичністю монологів та повчальністю сентенцій. Пристрасть О. Уайльда до парадоксів та активне їх вживання на різних рівнях художнього тексту і збагатило так звану комедію вдач. Парадокси у творах О. Уайльда акцентують увагу на контрасті зовнішнього та внутрішнього боку великосвітського середовища, що зображене у творах, на його лицемірстві.

Класичним прикладом парадоксу у розвитку сюжетної лінії прийнято вважати сюжет роману «The Picture of Dorian Gray», згідно з яким старішає не сам герой, а лише його портрет, при чому ниці вчинки персонажу

лишають своє зовнішнє відображення на його зображенні. Один з найчастіше вживаних шляхів створення автором парадоксів – це перевтілення фразеологічної єдності, а саме заміна одного з компонентів єдності антонімом.

*His principle being that punctuality is the thief of time [7, с. 79].*

Також Уайльд використовує метод вклинювання. Так, за рахунок підстановки у прислів'я «*Time is money*» слова *waste*, автор створює парадокс:

*Time is a waste of money [10].*

Художні тексти О.Уайльда вражають кількістю метафор, метонімії, епітетів, уособлень та алегорій, гіпербол і літот, проте особливе вираження на сторінках творів Оскара Уайльда здобув такий стилістичний прийом, як іронія.

*...and here is actually a dead bird at his feet!» continued the Mayor. «We must really issue a proclamation that birds are not to be allowed to die here.» And the Town Clerk made a note of the suggestion [9, с. 18].*

Так, на думку О. Уайльда «безпристрасна іронія» краща за «грубу сатиру», що дозволяє оригіналу «навмисно не бачити своє відображення у її кривому дзеркалі» [2, с.126]. Саме тому, у своїх літературних казках О.Уайльд використовував цей стилістичних прийом як засіб висміювання злості та зачерствілості людського серця, схиляючи його до добра.

Поєднання протилежностей є відмінною рисою творчості письменника. Як тонкий дипломат у літературному світі, він здатний вкласти сенс іронії в усього один вигук чи словосполучення. Майстер парадоксів, Уайльд створює особливий світ, химерно поєднуючи, здавалося б, несумісні елементи: фантастичне та реальне, правдивість картин побуту та умовність, життєрадісність, високу мораль та святенництво [2, с. 127].

Таким чином, Оскар Уайльд виробив свій унікальний «декоративний» стиль оповіді. Характерною рисою прозових творів письменника є те, що барвисте змалювання світу речей витісняє сама оповідь, в той час як ліричне

вираження емоцій займає головуючу позицію у поезіях О. Уайльда. Так, створюючи візерунки з речей та приправляючи їх тонкою іронією та карколомними парадоксами, автор виробив свій неповторний ідіостиль, подібний до гострого орнаментального натюрморту.

Перспективою подальшого дослідження може бути аналіз ідіостилю О.Уайльда саме у романі «Портрет Доріана Грея».

### ЛІТЕРАТУРА

1. Брославська Л. Я. Ідіостиль і концептуальна ідіосфера автора у художньому дискурсі / Л. Я. Брославська, І. С. Шевченко // Вісник ХНУ. – 2012. – № 1003. – С. 22 – 27.
2. Коленко О. В. Ирония как стилистический прием (на примере произведений О. Уайльда) // Современные теории и методики обучения иностранным языкам. – М., 2004. – С. 124-127.
3. Новак С.В. К вопросу о влиянии прерафаэлитов на творчество О.Уайльда (на примере романа «Портрет Дориана Грея») // Вестн. Новгород. гос. ун-та. – 2007. – № 41. – С. 65-67.
4. Новик Г. А. Уайльд і його роман «Портрет Доріана Грея» – К.: А.С.К, 1998. – 544 с.
5. Образцова А. Г. Синтез искусства и английская сцена на рубеже XIX - XX веков. – М. : Наука, - 1984. – 333 с.
6. Ставицька Л. О. Про термін ідіолект // Українська мова. – 2009. – № 4. – С. 3–17.
7. Уайльд О. Портрет Дориана Грея/О.Уайльд. – СПб.: КАРО,2010.–400 с.
8. Фёдоров А. В. Очерки общей и сопоставительной стилистики. – М.: Высшая школа, 1971. – 149 с.
9. Wilde, O. FairyTales / O. Wilde. – М.: ОАО Издательство Радуга, 2008. – 320 с.
10. Wilde Oscar, Selected Tales: Shorter Prose Pieces.– Режим доступу: <http://coollib.net/b/214096/read>

*Тарасенко Тетяна Володимирівна,  
кандидат педагогічних наук, доцент*

## **Формування соціокультурної компетентності на заняттях з іноземної мови**

Нове соціальне замовлення суспільства навчати іноземної мови як засобу міжкультурної комунікації та формувати особистість, готову до міжнаціонального спілкування, знайшла своє відображення в культурній політиці Ради Європи і в концепціях міжкультурного, соціокультурного навчання іноземним мовам. Практика спілкування з іноземцями показала, що знання іноземної мови не виключає нерозуміння, тому що потрібні також знання особливостей культури і практичні навички в міжкультурному спілкуванні.

Відомо, що викладання іноземної мови не може бути повноцінним і всеосяжним без звернення до культури країни, мова якої вивчається. Ознайомлення з реаліями (предметами і явищами, властивими певному пласту культури) в рамках навчального процесу з кінця IX століття стоїть в одному ряду по важливості з навчанням усного мовлення. Науковець Н. А. Саланович [6, с. 18] вважає, що поєднання вивчення мови з країнознавством створює безцінну мотивацію студентів до навчання, а також дозволяє вирішити всі завдання сучасного навчання в навчальних закладах. Студенти дізнаються про культуру, історію та традиції певної країни, використовуючи на заняттях мовні засоби в процесі комунікації.

Крім того, як диктує державний освітній стандарт, формування позитивного ставлення студентів до культури людей, які розмовляють іншою мовою, і до самої мови стає однією з цілей навчання іноземних мов. У обов'язковий мінімум змісту освітніх програм зараз включені соціокультурні знання і вміння – відомості про країну досліджуваної мови, духовні цінності і культурні традиції, особливості національного менталітету [2].

Формування соціокультурних знань і вмінь означає:

- розширення обсягу лінгвокраїнознавчих і країнознавчих знань за рахунок нової тематики і проблематики мовного спілкування з урахуванням специфіки обраного профілю;
- поглиблення знань про країну або країни досліджуваної мови, їх науку і культуру, історичні і сучасні реалії, громадських діячів, місце цих країн у світовому співтоваристві, світовій культурі, взаємовідносинах з власною країною;
- збільшення обсягу лінгвістичних і культурознавчих знань, навичок і умінь, пов'язаних з адекватним використанням мовних засобів і правил мовної і немовної поведінки відповідно до норм, прийнятих в країні мови, що вивчається [2].

Таким чином, соціокультурна компетентність відіграє одну з найважливіших ролей в сучасній освіті. Даний вид компетентності має на увазі подолання ксенофобії та існуючих стереотипів, а також виховання толерантності до представників іншої мови та інших культур. На заняттях з іноземної мови соціокультурна компетентність формується шляхом знайомства студентів з національно-культурною специфікою мовної поведінки і з реаліями країн: країнознавчі знання, звичаї, правила, норми, ритуали, соціальні умовності і стереотипи. Соціокультурна компетентність передбачає наявність знань про те, що мова може бути засобом передачі культурного досвіду країни, відображенням історичних змін. Під даним видом компетентності мається на увазі також знання норм мовної поведінки в залежності від комунікативної ситуації, вміння виявити національно-марковану лексику в текстах різних стилів і розуміти їх значення.

Відповідно до словника методичних термінів, соціокультурна компетентність – це сукупність знань про країну досліджуваної мови, національно-культурні особливості соціальної і мовної поведінки носіїв мови і здатність користуватися такими знаннями в процесі спілкування, дотримуючись звичаїв, правил поведінки, норм етикету, соціальних умов і

стереотипів поведінки носіїв мови. Соціокультурна компетентність входить до складу комунікативної компетентності і є її компонентом [1].

Зміст соціокультурної компетентності може бути представлений у вигляді чотирьох складових:

- 1) особистісне ставлення до фактів іншомовної культури;
- 2) соціокультурні знання;
- 3) досвід спілкування (адекватне трактування явищ іншомовної культури, стиль спілкування);
- 4) володіння способами застосування мови (адекватне вживання національно-маркованої лексики в мові в різних сферах міжкультурного спілкування) [3, с.725].

Само собою зрозуміло, що історичні зміни в країні, особливості культури, відмінності традицій і звичаїв зазвичай виявляються каменем спіткання при спілкуванні людей різних національностей. Особлива складність полягає не просто у відмінності деяких реалій, а в ставленні до них представників різних культур, так як ці предмети і явища живуть і розвиваються в різних світах. За мовною та культурною еквівалентністю лежить понятійна еквівалентність, еквівалентність культурних уявлень. Думка про те, що знання специфіки країни, що вивчається дуже важливо, змусило задуматися про лінгвокраїнознавчий підхід до навчання іноземної мови. Справа в тому, що представлена на заняттях країнознавча інформація активізує пізнавальний інтерес студентів, сприятливо впливає на розвиток їх комунікативних навичок, мотивує на подальше вивчення мови і дозволяє вирішити ряд виховних завдань.

Багато науковців, наряду з М.В. Латухіною стверджують, що всі рівні мови «культурноносні», тобто мають країнознавчий план, тому вивчення культурного компоненту слів є важливою умовою успішного оволодіння іноземною мовою. Той, хто вивчає іноземну мову, буде здатний включитися в інтеграційні процеси, що відбуваються в світі за рахунок збагачення і

розвитку свого кругозору за допомогою тієї чи іншої країнознавчої інформації [3, с. 725].

Комунікативна функція мови полягає в забезпеченні міжкультурного спілкування. Але іноді учасники комунікації не здатні зрозуміти один одного, незважаючи на той факт, що використовують одні й ті ж мовні структури. Це пояснюється тим, що засоби мови, які вибирають комуніканти, побудовані на основі різних соціокультурних структур. Досягнення взаєморозуміння в міжкультурному спілкуванні, на думку Т.В. Починок, може бути досягнуто шляхом створення спільного комунікативно-прагматичного простору [5, с. 37].

Готовність порівнювати країни і їх історичний розвиток, культурний рівень і особливості людей, що населяють конкретну територію, є одним з ключових моментів соціокультурної компетентності. Необхідним моментом є пояснення студентам, наскільки важливо поважати інші культури, устої, звичаї і проявляти толерантність до представників будь-якої нації. Також вкрай важливо бути гідним представником своєї країни і її культури та виявляти готовність в передбаченні труднощів з боку слухачів. І в той же самий час необхідно поважати товаришів, але не залежати від їх думки. Слід вміти захищати свою точку зору і знайти потрібні аргументи.

На жаль, високий рівень лінгвістичних знань і мовленнєвих вмінь випускника педагогічного вузу не завжди забезпечує готовність до професійно-педагогічної діяльності. Несформованність соціокультурних компонентів приводить до того, що деякі випускники мають труднощі при обговоренні проблем соціокультурної значимості. Тому слід при професійній підготовці викладачів-предметників в області іноземних мов разом з високим рівнем предметно-галузевої компетентності, тобто знань іноземної мови і методики її викладання, все більше значення надавати підготовці фахівців, які були б компетентними в області країнознавства мови, яку вони вивчають.

Випускники мають знати основні поняття, базову термінологію країнознавства, основні етапи історичного шляху і культурного розвитку



країни, особливості становлення її суспільства і зв'язану з ним специфіку розвитку та функціонування мови. Також важливо пам'ятати історичні, фізико-географічні, суспільно-політичні, економічні, соціальні, демографічні, релігійні, етнічні та інші особливості країни. Вирішенню даних задач сприяє використання автентичних текстів і відеороликів, мультимедійних матеріалів, лексикографічних джерел, які сприяли б удосконаленню навичок.

Отже, в результаті розгляду даного питання варто ще раз зазначити, що складно переоцінити формування соціокультурної компетентності на заняттях з іноземної мови. Беручи до уваги той факт, що на сучасному етапі розвитку методики викладання іноземних мов формування соціокультурних знань і умінь є однією з цілей освіти, а також те, що соціокультурна компетентність є компонентом іншомовної комунікативної компетентності, ми можемо сміливо заявити, що не може бути повноцінним оволодіння іноземною мовою без залучення до культури і менталітету країни досліджуваної мови.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Державний стандарт загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://studfiles.net/preview/5263917/page:3/>
3. Латухина М.В. Понятие социокультурной компетенции в обучении английскому языку/ М.В. Латухина // Молодой ученый. – 2014. – №20. – С. 725-727.
4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
5. Починок Т.В. Формирование социокультурной компетенции как основы межкультурного общения / Т.В. Починок // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 7. – С. 37–40.

6. Саланович Н.А. Обучение чтению аутентичных текстов лингвострановедческого содержания / Н.А. Саланович // Иностранные языки в школе. –1999. –№1. – С. 18–20.
  7. Сафонова В.В. Проблемы социокультурного образования в языковой педагогике / В.В. Сафонова // Культуроведческие аспекты языкового образования. – М.: Еврошкола, 1998. – 63с.
  8. Сололова Е.Н. Методика обучения иностранным языка: Базовый курс лекций / Е.Н. Сололова. – М.: Просвещение, 2003. – 239 с.
- Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учебное пособие / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово/Slovo, 2000. –