

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

**Підготовка майбутніх фахівців-філологів
до використання сучасних освітніх технологій
у професійній діяльності**

Колективна монографія

Мелітополь

2017

УДК [378.091.212:80]:001.895

ББК 74.58Анг.

П 32

*Рекомендовано до друку Вченою радою Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького
(протокол №16 від 22.05.2017 року)*

Рецензенти:

Н. Є. Леміш – доктор філологічних наук, доцент, 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;

Г. І. Приходько – доктор філологічних наук, професор кафедри англійської філології Запорізького національного університету;

М. О. Князян – доктор педагогічних наук, професор, кафедри французької філології Одеського національного університету імені І. І. Мечникова.

Редакційна колегія:

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

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

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

Підготовка майбутніх фахівців-філологів до використання сучасних освітніх технологій у професійній діяльності: колективна монографія / укл. Т. В. Коноваленко, Н. В. Денисенко, Г. В. Матюха та ін. – Мелітополь: МДПУ ім. Богдана Хмельницького, 2017. – 208 с.

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 підготовки майбутніх філологів до використання сучасних освітніх технологій у професійній діяльності.

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 [378.091.212:80]:001.895

ББК 74.58Анг.

© Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, 2017

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	5
РОЗДІЛ 1. УДОСКОНАЛЕННЯ СТРУКТУРИ І ЗМІСТУ ФІЛОЛОГІЧНОЇ СКЛАДОВОЇ ПЕРЕДДИПЛОМНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	7
Використання освітніх інтернет-ресурсів в процесі формування фонетичної компетенції майбутніх вчителів англійської мови (Т. Гурова, Т. Рябуха).....	7
Відтворення емпатичного курсивного виділення в англо-українських художніх перекладах (Н. Денисенко).....	12
Мультимедійні ресурси як засіб навчання історії англійської мови (Т. Рябуха).....	20
Вербалізація англомовних техноцентричних лексикалізованих концептів, утворених за метакогнітивним механізмом афіксації (О. Гармаш).....	26
РОЗДІЛ 2. МОДЕРНІЗАЦІЯ СТРУКТУРИ І ЗМІСТУ МЕТОДИЧНОЇ ПЕРЕДДИПЛОМНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	37
Методика використання новітніх технологій навчання під час викладання курсу «лінгвокраїнознавство» (Н. Байтерякова).....	37
Можливості використання відео в навчанні іноземної мови (Т. Рябуха, Н. Гостищева).....	42
Використання інтернет-технологій у навчанні іноземних мов (Т. Рябуха, Н. Гостищева).....	48
Формування професійної комунікативної компетентності майбутнього вчителя англійської мови на засадах інтерактивного навчання (Т. Гурова).....	53
Дистанційне навчання англійської мови студентів педагогічного вузу (В. Котлярова).....	65
Використання інформаційних технологій у викладанні англійської мови (Л. Куликова, Т.Насалевич).....	74

Дистанційне навчання як метод взаємодії з навчальною системою (Л. Куликова).....	79
Використання інноваційних методів управління мовленнєвою діяльністю майбутніх філологів на практичних заняттях з іноземної мови (Г. Матюха).....	83
Педагогічні інновації у навчальному процесі з англійської мови в основній школі (Г. Матюха).....	93
Мультимедійні технології у самостійній роботі студентів при навчанні іноземних мов (Т. Рябуха, Т. Харченко).....	102
Роль гри на уроках англійської мови на початковому етапі навчання (О. Чорна).....	108
РОЗДІЛ 3. РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ І ПІЗНАВАЛЬНО-ТВОРЧОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	115
Культурологічні характеристики ідеалу вчителя в педагогічних дослідженнях (І. Баранцова).....	115
Ф. Р. Лівіс про англійську «Літературну традицію» (Н. Зіненко).....	133
Використання художнього тексту як спосіб формування світогляду вчителя іноземної мови та зарубіжної літератури (Т. Коноваленко).....	143
Формування світогляду вчителя іноземної мови та зарубіжної літератури (Т. Коноваленко).....	150
Методика формування готовності майбутніх вчителів іноземної мови до організації міжкультурного діалогу (Н. Мілько).....	156
Методологічний і методичний аспекти підготовки творчої особистості вчителя-філолога (Т. Тарасенко).....	168
Проблема визначення сутності та змісту самонавчання майбутніх фахівців (М. Ткач, Н. Зіненко).....	184
Особливості ідіостилю Теннессі Уїльямса у п'єсі «Трамвай «бажання» (Т. Насалевич).....	190
Аналіз освітньо-кваліфікаційних характеристик у студентів гуманітарних спеціальностей з метою виховання духовно-моральних цінностей засобами літературного мистецтва (С. Гуров).....	196

ПЕРЕДМОВА

Реалізація стратегічних завдань державної іншомовної освіти вимагає від науковців пошуку нових шляхів вивчення іноземних мов, посилення їх значення, підвищення рівня їх опанування. Це, в свою чергу, потребує від освітян перегляду і переосмислення процесу іншомовного навчання й якісного оновлення його структурних компонентів.

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 модернізації.

Наукові дослідження, присвячені проблемам філології (зокрема, лексикології, перекладу) та структуруванню змісту освіти, пошуку найбільш ефективних методів й засобів навчання і визначенню ролі викладача у навчально-виховному процесі з іноземних мов, опису культурологічних характеристик ідеалу вчителя в педагогічних дослідженнях увінчалися захистом кандидатських дисертацій. Цей факт свідчить про кадровий зріст і підвищення професіоналізму викладачів кафедри.

Отже, протягом останнього десятиріччя на кафедрі англійської філології та методики викладання англійської мови Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького сформувалася команда перспективних дослідників, наукова спроможність яких зросла до рівня, коли ми можемо не лише проводити індивідуальні наукові розвідки, але й вагомими колективні дослідження. 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 – «Сучасні освітні технології у підготовці майбутніх фахівців-філологів до використання у професійній діяльності».

Змістово-тематичне наповнення монографії характеризується трьома аспектами, а саме:

1) вдосконалення структури і змісту філологічної складової переддипломної підготовки майбутнього вчителя англійської мови;

2) вдосконалення структури і змісту методичної складової переддипломної підготовки майбутнього вчителя англійської мови;

3) розвиток педагогічної культури і пізнавально-творчої спрямованості особистості майбутнього вчителя англійської мови.

Перший аспект репрезентований статтями, присвяченими використанню освітніх інтернет-ресурсів у процесі формування фонетичної компетенції майбутніх вчителів англійської мови (Т. Гурова, Т. Рябуха), вдосконаленню фонетичної компетенції майбутніх учителів англійської мови (Н. Денисенко), ролі лінгвістичних дисциплін у формуванні особистості вчителя іноземної мови (Т. Рябуха), вербалізації англомовних техноцентричних лексикалізованих концептів, утворених за метакогнітивним механізмом афіксації (О. Гармаш).

Другий аспект представлений у монографії найбільш повно. Автори цієї частини (Н. Байтерякова, Н. Гостіщева, Т. і С. Гурови, В. Котлярова, Л. Куликова, Г. Матюха, Т. Рябуха, Т. Харченко) торкаються проблем, що стосуються удосконаленню професійної підготовки майбутніх фахівців, пошуку найбільш оптимальних шляхів, методів і прийомів формування в здобувачів вищої освіти комунікативної іншомовної компетентності, впровадженню в навчальний процес з іноземної мови сучасних освітніх технологій, вивченню передового зарубіжного досвіду навчання, аналізу переваг і недоліків різних методичних шкіл.

Третьому аспекту присвячені статті, що досліджують методологічний і методичний аспекти підготовки творчої особистості вчителя-філолога, культурологічні характеристики ідеалу вчителя в педагогічних дослідженнях (І. Баранцова, Т. Коноваленко, Н. Мілько, Т. Тарасенко, М. Ткач, С. Гуров), особливостям художнього стилю письменників (Н. Зіненко, Т. Насалевич).

Ця колективна монографія засвідчує сумлінну роботу викладачів кафедри з пошуку оптимальних методів підготовки фахівців до використання сучасних освітніх технологій у майбутній професійній діяльності. Відрадно, що монографія стає надбанням багатьох дослідників у вивченні іноземної мови у час, коли модернізація іншомовної освіти знаходиться у своїй активній фазі та виникає нагальна потреба у масовому вивченні іноземної мови як значущого компоненту освіти кожної людини.

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

РОЗДІЛ 1
УДОСКОНАЛЕННЯ СТРУКТУРИ І ЗМІСТУ ФІЛОЛОГІЧНОЇ
СКЛАДОВОЇ ПЕРЕДИПЛОМНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО
ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Т. Гурова, Т. Рябуха

ВИКОРИСТАННЯ ОСВІТНІХ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ
В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ
МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Розвиток комп'ютерних технологій суттєво змінив образ життя сучасного суспільства. Система вищої освіти виявилася теж активно залучена в процес загальної комп'ютеризації. Використання нових технічних та технологічних засобів і методик дозволяє ефективно вирішувати освітні завдання в області навчання іноземних мов. Тому дослідження застосування інформаційно-комп'ютерних технологій в процесі підготовки майбутніх вчителів іноземної мови стає актуальною проблемою.

З іншого боку, сучасна мовна і культурна ситуація ставить перед викладачем іноземної мови завдання перейти від знання-центричної до компетентнісної моделі підготовки майбутніх учителів. Компетентісна модель спрямована на створення умов для побудови такої освітньої стратегії, щоб студенти змогли реалізувати свої здібності, комунікативні інтенції в умовах міжкультурного співробітництва.

Формування іншомовної комунікативної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови стає провідною метою підготовки професіонала. Іншомовна комунікативна компетенція – це багатокомпонентне явище. Зокрема, комунікативна компетенція містить в собі лінгвістичну, соціолінгвістичну та прагматичну компетенції. В якості складових лінгвістичної компетенції розглядаються лексична, граматична та фонетична/фонологічна компетенції.

Аналіз робіт в галузі теоретичної та практичної фонетики (Л. Борисової, О. Бурої, В. Васильєва, С. Леонтьєвої, М. Соколової, В. Паращук, А. Хомутової

та ін.) дозволяє визначити важливу роль формування фонетичної компетенції, справедливо вважаючи, що вона сприяє ефективному формуванню іншомовної комунікативної компетенції. Звуковий аспект становить основу спілкування. Відсутність чіткості вимови, неволодіння комунікативно-фонетичною складовою мови призводить до порушення комунікації. Саме тому серед субкомпетенцій іншомовної комунікативної компетенції фонетична компетенція займає особливе місце.

Фонологічна компетенція включає вміння сприймати та відтворювати звукові одиниці мови (фонеми) та їх варіанти (алофони), знання артикуляційно-акустичних характеристик фонем (наприклад, дзвінкість, глухість, лабіалізація, назалізація та ін.) та їхньої модифікації у зв'язному мовленні (асиміляція приголосних, редукція голосних, сильні та слабкі форми, випадіння голосного або приголосного звука), фонетичної організації слів (складова структура та словесний наголос), інтонації (мелодика, фразовий наголос, темп, ритм, паузація, тембр голосу тощо) [3, с. 71].

Згідно з системою рівнів володіння мовою, що використовуються в «Загальноєвропейських компетенціях» [1, с. 116], мовні уміння, що мають пряме відношення до професійної діяльності вчителя/викладача нерідної мови, відповідають рівням B1, B2, C1 (див. табл.).

Таблиця

Рівні	Володіння фонологією
C1	Може передавати відтінки значення за допомогою відповідної інтонації та логічного наголосу
B2	Володіє чіткою природною вимовою
B1	Досить чітка вимова, хоча іноді відчувається іноземний акцент, допускається неправильна вимова окремих слів

Навчання практичної та теоретичної фонетики майбутніх вчителів іноземної мови відбувається на молодших курсах. Це призводить до різкого зниження рівня вимови на старших курсах. На жаль, підручники та навчальні посібники не забезпечують необхідної ефективності в навчанні фонетики, тому вдосконалення методики формування даної компетенції вимагає звернення до

нових технологій, а саме до освітніх Інтернет-ресурсів.

Під освітніми Інтернет-ресурсами (порталами, сайтами, електронними бібліотеками) ми розуміємо такі освітні напрацювання, які містять відео-, аудіо-, мультимедіа-, квестматеріали, підготовлені безпосередньо для освітньої діяльності та розміщені в мережі Інтернет.

Формування фонетичної компетенції як субкомпетенції іншомовної комунікативної компетенції займає важливе місце в процесі підготовки майбутнього вчителя іноземної мови, зокрема англійської. На думку А. Хомутової, процес формування фонетичної компетенції включає послідовно реалізацію когнітивного, прагматичного, рефлексивного та соціокультурного компонентів в рамках навчання фонетики [2]. Щоб сформувати компоненти фонетичної компетенції, потрібно студенту навчитися сприймати мовлення на слух, тобто мати міцно сформовані аудитивні навички.

Проте, традиційні форми навчання та недостатня кількість часу, виділена на формування фонетичної компетенції на мовних факультетах, не забезпечують належного рівня її сформованості у майбутніх учителів іноземної мови. Ситуація ускладнюється відсутністю автентичного мовного середовища. Для вирішення поставлених завдань необхідним є використання освітніх Інтернет-ресурсів під час організації та проведення як аудиторних, так і позааудиторних занять.

Матеріал, представлений на сайті <http://www.native-english.ru/pronounce/organs> наочно демонструє активні та пасивні органи мовлення, що допомагає вивчити в інтерактивній формі артикуляцію звуків. На окремих розділах сайту наводиться класифікація голосних та приголосних фонем англійської мови, типи наголосу, особливості англійської інтонації, основні тони. Особливо цінною на сайті є посилання на англійськомовний ресурс, де представлено анімоване пояснення артикуляції звуків (можна бачити, як працюють органи мови під час артикуляції того або іншого звуку), а також відео з артикуляцією кожного звуку. Тут же наводиться класифікація звуків англійською мовою, яку можна використовувати при навчанні як практичної, так і теоретичної фонетики. Матеріали, розміщені на даному ресурсі, можуть успішно застосовуватися в процесі аудиторної роботи в різних режимах – індивідуальному, парному,

груповому, а також для самостійної роботи в позааудиторний час.

Значний обсяг фонетичного матеріалу в аудіо, відео, а також PDF форматах представлений на сайті <http://www.cambridge.org>. Зокрема, на сайті представлені книги англійського фонетиста Пітера Роуча (Peter Roach) «Мала фонетична енциклопедія», «Англійська фонетика та фонологія» (електронний варіант: <http://www.personal.rdg.ac.uk/~llsroach/encyc.pdf>), та додаткові вправи до даного навчального посібника, доступні для виконання в режимі онлайн, та відеолекція з питань просодії англійської мови (<https://www.youtube.com/watch?v=-cc6HFCZhuU&list=PL19AE05B4DD3196FD&feature=share&index=3>). Лекція може бути включена до курсу теоретичної фонетики. Вправи можна використовувати в курсі викладання практичної фонетики на просунутому етапі навчання.

Для ефективного вивчення теми «Територіальні різновиди англійської вимови» можна запропонувати ресурс <http://www.bbc.co.uk/voices/recordings/>, який знайомить студентів з різноманітними діалектами та акцентами території Великобританії.

Інтернет-ресурс <http://www.repeatafterus.com/> являє собою бібліотеку текстів різних жанрів та авторів найрізноманітнішої тематики: вірші, дитячі оповідання, скоромовки та римування, цитати та висловлювання відомих мислителів, письменників, учених, художні твори. Тексти розподілені за рівнями складності: від початкового (beginner) до просунутого (advanced). Прослуховування даних текстів можливо тільки в режимі онлайн.

Ознайомитися з варіантами англійської вимови допомагає також сайт <http://www.fonetiks.org/>. У процесі роботи над темою студенти, використовуючи матеріали сайту, можуть познайомитися з 9 варіантами вимови англійської мови. Одні і ті ж слова, окрім британського варіанта представлені в звучанні американського, австралійського, канадського, ірландського, уельського (валлійського), шотландського, індійського та південноафриканського варіантів англійської мови. На даному ресурсі є посилання на онлайн версію курсу «Ship or Sheep». Даний курс чудово озвучений, анімований. Прослуховування доступно тільки в режимі онлайн. На сайті також можна попрацювати з діалогами, відпрацювати вимову деяких імен власних (імена, прізвища, назви

країн і міст).

Слід зазначити, що при використанні студентами Інтернет-ресурсів поряд з фонетичною, формується також інформаційна компетенція, під якою розуміється володіння новими інформаційними технологіями, розуміння діапазону їх застосування, критичне ставлення до інформації.

Необхідність підвищення якості підготовки майбутніх учителів іноземної мови зумовлює потребу пошуку сучасних форм, методів та засобів навчання. У даних умовах формування фонетичної компетенції являє собою не стільки результат, скільки процес, який забезпечує безперервність навчальної діяльності. Залученість студентів у процесі викладання дисципліни «Теоретична/Практична фонетика» до вирішення завдань на основі сучасних інформаційних технологій дозволяє сформувати інформаційну компетенцію, а також компетентність в інформаційно-комунікативних технологіях, що є ключовим для сучасного випускника вузу.

Отже, в сучасному суспільстві для усного спілкування важлива фонетична культура мовлення. Шляхи та засоби її формування вимагають особливої уваги. Використання в процесі навчання фонетиці освітніх Інтернет-ресурсів дає викладачеві можливість активізувати самостійну роботу студентів, сприяти розвитку їх інтелектуального та творчого потенціалу, мотивує студентів до вивчення іноземної мови, дозволяє здійснювати диференційований підхід до оволодіння мовою. Як показує досвід викладання дисципліни «Теоретична/Практична фонетика», матеріали, представлені на освітніх Інтернет-ресурсах, підходять для використання як на аудиторних заняттях, так і при самостійній роботі, підготовці домашнього завдання. Вони, насамперед, використовуються як довідкові та допоміжні ресурси. Деякі ресурси призначені для особистого використання студентами, так як мають більш розважальний характер, але в той же час розширюють лінгвістичний та інформаційний кругозір студентів. В процесі заняття викладачем пропонуються лише окремі елементи, завдання, вправи, які представлені на сайтах. Використання освітніх Інтернет-ресурсів робить процес навчання фонетиці більш наочним, цікавим, живим, різноманітним та ефективним, сприяє підготовці майбутнього вчителя англійської мови до професійної діяльності.

Література

1. Общевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка / Департамент современных языков Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы; Перевод выполнен на кафедре стилистики английского языка МГЛУ под общ. ред. проф. К. М. Ирисхановой. – М.: Изд-во МГЛУ, 2003. – 242 с.

2. Хомутова А. А. Формирование фонетической компетенции на основе мультимедиа: английский язык, языковой вуз: автореф. дис. канд. пед. наук / А. А. Хомутова. – Челябинск, 2007. – 20 с.

3. Хомутова А. А. Фонетическая компетенция: структура, содержание / А. А. Хомутова. – Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. – № 2. – Том 10. – 2013. – С. 71-77.

Н. Денисенко

ВІДТВОРЕННЯ ЕМФАТИЧНОГО КУРСИВНОГО ВИДІЛЕННЯ В АНГЛО-УКРАЇНСЬКИХ ХУДОЖНІХ ПЕРЕКЛАДАХ

Як відомо, однорідний текст твору, надрукований незмінним шрифтом, має графічно нейтральний вигляд, тому стилістичні шрифтові акценти за своєю природою дозволяють візуально виокремити слово, словосполучення чи все речення на тлі графічно немаркованого контексту [Покидько О. М., 1994]. Такий вид графічного підсилення передбачає зміну інтонації, яку необхідно відтворити засобами цільової мови.

Традиційні графічні засоби пунктуації недостатньо повно відтворюють усю палітру інтонацій живого мовлення, якими насичені першотвори. У зв'язку з цим у художній прозі та поезії широко використовують різноманітні прийоми, які покликані компенсувати недостатність традиційних засобів пунктуації. Такими графічними засобами є розрядка, написання слова чи речення шрифтом, який відрізняється від шрифту всього тексту, написання слів великими літерами, зміна орфографії окремих слів, курсив тощо.

Курсивне виділення є одним із подібних засобів створення емпізи в англійській та українській мовах. Такий спосіб наочно ілюструє процес набуття емпітичного навантаження стилістично немаркованими засобами, адже спочатку курсив являв собою лише більш швидку манеру письма з нахилом, який став популярним у англійських письменників між XI та XV століттями. З появою друкарського станка курсив був поновлений в Італії, де з 1501 року його почали використовувати як різновид економного шрифту для випуску книг малого формату [Покидько О. М., 1994]. Залишається невідомим, хто першим і коли почав використовувати різницю у шрифтах для розмежування смислових елементів художнього тексту, що, власне, не є істотно важливим для сучасного перекладознавства. Можна лише припустити, що акцентуаційними властивостями зміни шрифту першими зацікавилися не прозаїки, а поети, яких особливості віршової форми завжди примушували вишукувати засоби, що мають підвищену інформативність [Покидько О. М., 1994, с. 35]. Саме такі властивості роблять курсив одним із найпоширеніших засобів емпізи, що потребує адекватного відтворення в перекладі.

Для перекладу перш за все слід з'ясувати, чи не є курсивне виділення псевдопідсиленням, оскільки нерідко вживання цього засобу не пов'язане з емпітизацією вислову. Графічне виділення може використовуватися лише для цитування або для позначення того, що слово, виділене курсивом, є іншомовним. Однак набагато частіше цей засіб вживається для логічного чи емпітичного посилення думки, наприклад, щоб відтворити емоційне напруження персонажу, особливе ставлення до того, про що йдеться в повідомленні, або створити іронічний/гумористичний ефект. Останній досягається за рахунок контрасту між графічним виокремленням сегмента вислову, що передбачає його особливу значущість, та звичним способом друкарського оформлення думки, як наприклад:

1. *We weren't in any way to blame* (Deborah Moggach «Empire Building», р. 87). – *Нас* не було в чому звинувачувати (Пер. наш. – Н. Д.).

Наведений приклад ілюструє прийом графічного наслідування оригіналу в перекладі. Так, автор першотвору виділяє курсивом підмет цього речення, що відтворюється належним чином у перекладі, сприяючи адекватній реалізації

емфатичного потенціалу. Накладання синтаксичного малюнку оригіналу та перекладу уможливило симетричне графічне виділення й у такому прикладі:

2. Alice curtsayed again, as she was afraid from the Queens tone that she was a *little* offended... (L. Carroll «Alice's Adventures in Wonderland», p. 67). – Тут Аліса знову зробила реверанс, бо з голосу Королеви їй здалося, що та *трішечки* ображена («Аліса в країні чудес», пер. В. Корнієнка, с. 66).

А от у наведеному нижче прикладі курсивному виділенню підлягає ціла частина складносурядного речення:

3. He was pretty bad, but *you should have seen the others* (Dickens Ch., «The Christmas Books»). – Він був дуже поганим, *але бачили б ви інших* («Різдвяна пісня в прозі», пер. І. Андрусак).

Як бачимо, і тут перекладач вдається до графічного копіювання курсивно-виділеного фрагмента, досягаючи при цьому бажаної перлокутивності, зберігаючи іронію, за допомогою якої автор створив сатиричний ефект і емпатизував речення.

Іноді емпатична функція дублюється одночасним використанням двох або більше графічних прийомів логічного підсилення, зокрема виділенням слова, написанням його з великої літери та курсивом. Таке графічне акцентування уваги найчастіше має на меті створення іронічного або сатиричного ефекту, який може бути сприйнятий у більш широкому контексті, ніж у реченні, що необхідно враховувати при перекладі. Ілюстрацією цього є аналізований раніше уривок і його переклад:

4. *I said that I should never be happy again till I had found the opportunity of doing a good Something for Walter – and I have never been contented with myself till this most blessed day* (W. Collins «The woman in White», p. 7). – Я сказав, що не заспокоюсь, поки не знайду нагоди зробити щось *хо-ро-ше* для Волтера. І до самого цього благословенного дня я не знав спокою («Жінка в білому», пер. О. Мокровольського, с. 23).

Текст першотвору може виділятися курсивом не суцільно, а фрагментарно. Якщо така фрагментарність наділена певною іллокутивною силою й відіграє роль графічного підсилювача сегмента вихідного повідомлення, його необхідно адекватно відтворити в перекладі:

5. However, *somebody* killed *something*: that's clear, at any rate (L. Carroll «Alice's Adventures in Wonderland», p. 76). – Одне ясно: *хтось когось* тут уколошкав («Аліса в країні чудес», пер. В. Корнієнка, с. 65).

Як видно з прикладу, графічне виділення у вихідному реченні переривається звичайним шрифтом, що, однак, відтворюється в цільовому реченні суцільним курсивом. На нашу думку, такий крок є достатньо виваженим, оскільки графічне наслідування першотвору не порушує норм української мови.

Графічна асиметрія, про яку вже згадувалося, має численні прояви в текстах перекладу, що мають як системний, контекстуально-зумовлений, так і несистемний, безпідставний характер і в останньому випадку свідчать про неухважність перекладача до відтворення графічних засобів створення емпізи. Так, у перекладі наступного речення перекладач збільшує текстовий фрагмент курсивного виділення, порушуючи при цьому прагматичну рівновагу оригіналу та перекладу в бік гіперемфатизації останнього:

6. I don't know what you mean by *your* way, – said the Queen: all the ways about here belong to me...(L. Carroll «Through the Looking-Glass», p. 64). – Не знаю, що ти називаєш *своєю дорогою*, – зауважила Королева. – Тут усі дороги мої («Пригоди Аліси в задзеркаллі», пер. В. Корнієнка, с. 32).

У курсивно-виділеному займеннику *your* міститься великий заряд емпітичності, яка в перекладі передана з використанням декомпресії, що полягає в лексичному додаванні *своєю дорогою*. Такий вид перекладу менш економний через те, що еквівалентний текстовий відрізок цільового речення довший порівняно з оригіналом.

Подібну тактику, що призводить до порушення емпітичного балансу між оригіналом і перекладом, спостерігаємо і в такому прикладі:

7. *The voices didn't join in this time, as she hadn't spoken, but, to her great surprise, they all **thought** in chorus (I hope you understand what thinking in chorus means – for I must confess that I don't)...* (L. Carroll «Alice's Adventures in Wonderland», p. 75). – Однак, на превеликий подив, усі *пасажири хором подумали* (сподіваюсь, ти уявляєш, що означає думати хором, бо я, зізнатися, аж ніяк)... («Аліса в країні чудес», пер. В. Корнієнка, с. 65).

Щодо частотності виділення курсивом тієї чи іншої частини мови, то зауважимо, що найбільшу питому вагу мають графічно підсилені займенники. Курсивне акцентування займенника в перекладі здебільшого зберігають із метою адекватної передачі контрастного наголосу:

8. *Old Stradlater was putting Vitalis on his hair. My Vitalis* (J. Salinger «The Catcher in the Rye», p. 54). – *Стредлейтер присмажував волосся бріоліном. Моїм бріоліном* («Над прірвою у житті», пер. О. Логвиненка, с. 34).

Особливо важливо зберегти курсивне виділення тоді, коли емпатичний наголос на займенник доповнюється авторською ремаркою:

9. *‘I’m quite troubled about poor dear Jolyon. What, ‘Aunt Juley dwelt on the word, ‘do you think ought to be done?’* (G. Galsworthy «To Let», p. 209) – *Мені не йде з думки ваш бідолашний Джоліон. Як, – тітонька Джулі вимовила це слово з притиском, – як вам йому допомогти?* («Здаємо в оренду», пер. О. Тереха, с. 163).

Якщо в останньому наведеному прикладі простежується відносна графічна симетрія (відносна через те, що скомпресований вираз *in our country* до *у нас* є більш емпатичним за рахунок вербальної компактності), то в наступному реченні курсивного виділення зазнає синтаксично непаралельне до оригіналу слово *адже*:

10. *They didn’t make the war* (G. Galsworthy «In Chancery», p. 62). – *Адже не вони розпочали війну* («В зашморгу», пер. О. Тереха, с. 161).

Вдаючись до трансформації – додавання підсилювальної лексеми та зміщення графічного акценту – перекладач, здається, не вбачав достатньо емпатичного потенціалу лише в курсивному виділенні.

Слід зауважити, що перекладачі нерідко утримуються від копіювання шрифтових особливостей оригіналу, вдаючись до відмінних засобів графічної емпатизації, зокрема розрядки:

11. *I don’t care if it’s a sad good-by or a bad good-by, but when I leave a place I like to know I’ leaving it* (J. Salinger «The Catcher in the Rye», p. 140). – Але коли я розлучаюся з яким-небудь місцем, мені треба **в і д ч у т и**, що я з ним дійсно розлучаюся («Над прірвою у житті», пер. С. Мокровольського, с. 332).

Як бачимо, перекладач змінив шрифт виділення, але в обох випадках – і в

тексті оригіналу, і в тексті перекладу вербальний фрагмент набуває графічної рельєфності, яка, на нашу думку, є емфатично еквівалентною.

Іноді перекладач вважає за доцільне вжити інший спосіб передачі графічного виділення, наприклад, вдатися до своєрідної інтерсеміотичності, коли курсивне виділення не подається в цільовому тексті, а його емфатичні характеристики відтворюються лексичним способом. Такий крок можна пояснити недостатньою емфатичною вагою (на думку перекладача) графічного способу логічного підсилення. Як компенсаторні прийоми використовуються:

- додавання слова або виразу-підсилювача:

12. He *was* pretty handsome, too – I'll admit it (J. Salinger «The Catcher in the Rye», р. 31). – Він **і справді** був достатньо гарним – це точно («Над прірвою у житті», пер. С. Мокровольського, с. 26).

- транспозиція доданого слова або виразу-підсилювача (зазвичай винесення у фразопочаткову позицію):

13. Didn't you know *that*? (L. Carroll «Throught the Looking-Glass», р. 89) – **А хіба** ти не знала? («Аліса в задзеркаллі», пер. В. Корнієнка, с. 98).

- декомпресія доданого лексичного підсилювача:

14. I'm *not* going in again yet (L. Carroll «Throught the Looking-Glass», р. 78) – Мені **ще не час** повертатись («Аліса в задзеркаллі», пер. В. Корнієнка, с. 43).

- повтор підсилювального виразу:

15. To think that the very day – the *very day*– after Tom had come back... (Dickens Ch. «The Christmas Books» р. 82). – Подумати тільки – **в той день, в той самий день**, коли Том повернувся... («Різдвяна пісня в прозі», пер. І. Андрусак).

- повтор підсилювального виразу та його декомпресія:

16. ... I've not hing in the world but *you*, Sam (Christy A., «The Big Four», р. 35) – Тепер його вже нема, і у мене залишився **тільки ти, Сем, в цілому світі тільки ти один** («Велика четвірка», пер. В. Хазіна).

- міжмовна конверсія (заміна частини мови підсиленої одиниці оригіналу, зазвичай на іменник);

17. Her face has got *some* sense in it, though it's not a clever one (L. Carroll «Throught the Looking-Glass», р. 57) – У цьому личку **щось** є...хоча розумним

його не назвеш («Аліса в задзеркаллі», пер. В. Корнієнка, с. 76).

В українському тексті, де курсив є досить незвичайним явищем, його збереження в перекладі може невиправдано посилити виразність вислову, тому в багатьох випадках графічний акцент є зайвим, наприклад:

18. «*I'm the one that's flunking out of the godden place, and you're asking me to write you a godden composition*», Isaid (J. Salinger «The Catcher in the Rye», p. 51). – Мене виганяють зі школи, до біса, а ти просиш, щоб я за тебе писав якийсь твір! – кажу («Над прірвою у житті», пер. О. Логвиненка, с. 31).

У розглянутих прикладах автор оригіналу розставляє смислові акценти й не передбачає емпатизації висловів. Перекладачі, у свою чергу, не повторюють графічного виділення, а використовують більш прийнятні для українського читача форми інтерпретації.

В англійських художніх творах нерідко можна знайти курсивне акцентування лексичних компонентів, фраз певного комунікативного типу, зокрема в привітаннях на зразок *How do you do? How are you?* Збільшення підсилення наголосу в привітальних формулах переважно має емпатичне призначення та, з метою посилення експресивності, може переміщуватися з одного елемента на інший:

Однак інколи графічна асиметрія цільового та вихідних речень проявляється у використанні курсивного виділення в перекладі, якому немає шрифтового відповідника в оригіналі:

19. When you say «*hill*», the Queen interrupted, «I could show you *hill*, in comparison with which you'd call that a valley (Carroll L. «Alice's Adventures in Wonderland», p. 75) – А щодо *саду*, як ти його величаєш...то бачила я сади, супроти яких оцей був би дикою пущею («Аліса в країні чудес», пер. В. Корнієнка, с. 83).

Якщо при перекладі цього речення використання курсиву можна пояснити графічним «навіюванням» слова «*hill*», взятого в лапки, то в наведеному нижче прикладі зміна шрифту є незалежним рішенням перекладача у виразити один із сегментів емпатично зарядженого висловлювання:

20. ...I've heard nonsense, compared with which that would be as sensible as a dictionary! (L. Carroll «Alice's Adventures in Wonderland», p. 91). – Але я чувала

take, казна-що», супроти якого це могло б позмагатися в мудрості з тлумачним словником («Аліса в країні чудес», пер. В. Корнієнка, с. 90).

Використання перекладачем відсутнього в оригіналі курсивного виділення допомагає йому здійснити прагматичну адаптацію до потенційної україномовної аудиторії. Якщо це діти, то, як відомо, дитяча література розрахована на читання вголос, а наявність графічного маркера дозволяє не тільки розставити смислові акценти, а й підібрати необхідну інтонацію.

Іноді, незважаючи на всю простоту та наочність виділення курсивом в англійському оригіналі, трапляються випадки, коли перекладач не приділяє належної уваги цьому графічному засобові емпізи й не компенсує його відсутність у цільовому фрагменті тексту жодним чином, що може значно змінювати смисл оригіналу як на мікрорівні одного речення, так і на макрорівні всього твору, наприклад:

21. «I wish *we* have a little garden, father, with double daisies in, like Mrs. Winthrop's, said Eppie, when they were out in the lane («The Christmas Books», Dickens Ch. 76). – Я так би бажала, тату, щоб у нас був садочок з махровими маргаритками, як у місіс Уінтроп!» – сказала Епі, коли вони вийшли за огорожу церкви («Різдвяна пісня», пер. І. Андрусак, с. 145).

На нашу думку, переклад виграв би за рахунок уведення частки «і»: «щоб і у нас був садочок...». Така зміна позначилася б на сприйнятті українським читачем характеру героїні твору. В оригіналі та запропонованому нами варіанті перекладу вона є мрійницею, яка просто висловлює своє бажання, а в перекладі створюється образ категоричної та дещо капризної дівчинки, що не є суголосним наміру автора.

Проте копіювання в перекладі як синтаксичного, так і графічного малюнка оригіналу може бути досить спірним, як наприклад:

22. She wanted – she meant to look her best. *He* would be there (Galsworthy G. «To Let», p. 68). – Вона дуже хотіла виглядати якнайбільш привабливіше. *Він* буде там! («Здаємо в оренду», пер. О. Тереха, с. 226).

Порівняно з оригіналом переклад видається гіперемфатизованим за рахунок графічного наслідування курсивного виділення, використання знака оклику, відсутнього оригіналі, а також надмірно посиленого відповідника

англійського вислову *tolook her best* – *виглядати якнайбільш привабливо*. На нашу думку, переклад виграв би в такому варіанті: «Вона дуже хотіла виглядати якнайкраще. Адже там буде Він». Уважаємо, що такий варіант є більш прагматично збалансованим і відповідає іллокутивній силі речення оригіналу. Винесення особового займенника «Він» у кінець речення та написання його з великої літери замість курсиву допомагає адекватно відтворити емпатичність оригіналу.

Проаналізувавши наведені приклади, доходимо висновку, що лексичні засоби логічного підсилення відіграють у перекладі подібну емпатичну функцію, однак здебільшого призводять до синтаксичної розлогості вихідних речень, що значно збільшує вербальний обсяг перекладу. Курсивне виділення є звичним явищем в англійській літературі та менш емпатично зарядженим через високу частотність використання на відміну від українського графічного відповідника.

Література

1. Шипунова Н. Б. Интенсификаторы английского языка в функции усиления значения ключевого слова: автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. филол. наук: спец. 10.02.04 «Германские языки»/ Н. Б. Шипунова. – К., 1991. – 16 с.

2. Greenbaum S. The Oxford English grammar / S. Greenbaum. – L.: Oxford University Press, 1996. – 652 p.

Т. Рябуха

МУЛЬТИМЕДІЙНІ РЕСУРСИ ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Дисципліна «Історія англійської мови» має своєю метою вивчення студентами історичного розвитку англійської мови, починаючи з епохи загальногерманської мовної спільності до теперішнього часу; розгляд еволюції мови як безперервного процесу зміни мовної системи, що складається з фонологічної, граматичної та лексичної підсистем.

По проходженні курсу студенти повинні не тільки знати основні зміни в області фонетики, граматики та лексики англійської мови, але й мати навички аналізу конкретного мовного матеріалу, а також вміти пояснювати специфічні особливості сучасної англійської мови в світлі її історичного розвитку. Проте отримані результати не завжди відповідають поставленій меті.

Основною причиною зниження якості знань студентів є різке скорочення кількості аудиторних годин, що відводяться на вивчення дисципліни, у зв'язку з переходом вищої освіти на систему бакалаврат-магістратура. Кількість аудиторних занять (лекцій та семінарів) зменшилася в два рази. За такий час практично неможливо дати цілісну картину розвитку мови.

Частково покращити ситуацію може підвищення ролі самостійної позааудиторної роботи студентів, використання поряд з традиційними нових мультимедійних засобів навчання.

Під мультимедійними засобами розуміють систему, що забезпечує одночасне сприйняття медіатекста, звуку, графічного зображення, анімованої комп'ютерної графіки, відеоряду, а також інтерактивної взаємодії. Оптимальне навчання відбувається в тому випадку, коли вербальний та візуальний матеріал представлений одночасно.

Використання мультимедійних засобів можливе як в режимі онлайн, так і без підключення комп'ютера до Інтернету. Для мультимедійних Інтернет-ресурсів характерна висока ступінь наочності матеріалу.

Розглянемо ті засоби навчання історії англійської мови, які доступні в мережі Інтернет. Всі ресурси можна розподілити на лінгвістичні (навчають фонетики, граматики та лексики давньоанглійської, середньоанглійської та ранньоніовоанглійської мов) та супутні їм екстралінгвістичні, присвячені історії та літературі Англії, які сприяють зростанню інтересу студентів до предмета вивчення.

Лінгвістичний матеріал з історії мови, який представлений в Інтернеті, можна класифікувати наступним чином:

- 1) курси давньо-, середньо- та ранньоніовоанглійської мов;
- 2) корпуси та збірники історичних текстів;
- 3) словники та перекладачі в режимі онлайн;

4) аудіо, відео та анімаційні файли.

Огляд навчальних ресурсів слід почати з опису сторінок, що є частиною академічних сайтів зарубіжних університетів, на яких представлені навчально-методичні комплекси курсів з історії англійської мови.

В якості прикладів можна навести відповідні сторінки на серверах університету м. Калгарі (Канада) [<http://www.ucalgary.ca/UofC/eduweb/engl401/index.htm>], університету штату Вірджинії (США) [<http://faculty.virginia.edu/OldEnglish/>], та Гавайського університету (США) [http://emedia.leeward.hawaii.edu/hurley/Ling102web/mod6_world/6mod6.2.2_me.htm].

Тут можливе дистанційне навчання історії англійської мови та англійської літератури. Наприклад, на сайті університету Калгарі є інформація про курси, уроки в режимі онлайн, збірник текстів на давньоанглійській мові, граматичний довідник, посилання на інші сайти та інтерактивні вправи на основі вивченого матеріалу. Для виконання вправ необхідна реєстрація на сайті, оскільки передбачається зворотній зв'язок з тими, хто вивчає дисципліну.

На сайті університету Вірджинії особливий інтерес представляє розділ, який називається *Old English Aerobics* [<http://faculty.virginia.edu/OldEnglish/exercises/index.html>]. В ньому розташовані підрозділи *The Old English Aerobics Workbook*, *The Old English Aerobics Anthology*, *The Old English Aerobics Glossary*, *The Workout Room*, які включають граматичний та лексичний матеріал і вправи для самоперевірки.

Наступна група інтернет-ресурсів з історії англійської мови – це корпуси поетичних та прозових, серед яких можна виділити наступні:

– Old and Middle English Corpora

<http://users.ox.ac.uk/~stuart/english/med/corp.htm>

– Online Corpus of Old English Poetry

<http://www.oepoetry.ca/>

– Complete corpus of Old English

<http://ota.ahds.ac.uk/desc/0163>

– Hwaet! Old English corpora

<http://corplinguistics.wordpress.com/2012/03/11/hwaet-old-english/>

– The Complete Corpus of Anglo-Saxon Poetry

<http://www.sacred-texts.com/neu/ascp/>

– Corpora – HEL on the Web – Google Sites

<https://sites.google.com/site/helontheweb/corpora>

– Labyrinth Library: Old English

<http://www8.georgetown.edu/departments/medieval/labyrinth/library/oe/oe.html>

– Beowulf in Hypertext

<http://www.humanities.mcmaster.ca/~beowulf/>

– The Middle English Grammar Corpus (MEG-C)

<http://www.manuscriptsonline.org/resources/mg/>

Особливий інтерес представляють сторінки з використанням гіпертексту, на яких можна відкрити переклад слова сучасною англійською мовою, визначити його граматичну форму та дізнатися всю його парадигму (Наприклад, *Ælfric's Colloquy* (Наприклад, *Ælfric's Colloquy* [<http://www.ucalgary.ca/UofC/eduweb/engl401/texts/frame.html>])).

З художньої точки зору досить цікавими є сайти, які містять відскановані середньовічні манускрипти такі як Manuscripts Online [<http://www.manuscriptsonline.org/resources/mg/>].

Важко уявити роботу з мовою без словника. В Інтернеті існує значна кількість словників, глосаріїв та онлайн-перекладачів з давньоанглійської та середньоанглійської мов. Можна рекомендувати наступні сайти:

Давньоанглійські словники

– Old English, Anglo-Saxon on line dictionary – LEXILOGOS >>

http://www.lexilogos.com/english/english_old.htm

– Bosworth-Toller Dictionary

<http://bosworth.ff.cuni.cz/>

– Old English English Dictionary online – Glosbe

<http://glosbe.com/ang/en/>

– Old English Online: Base Form Dictionary

<http://www.utexas.edu/cola/centers/lrc/.../engol-BF-X.html>

– A Concise Anglo-Saxon Dictionary

http://www.ling.upenn.edu/~kurisuto/.../oe_clarkhall_about.html

– Bosworth and Toller

http://www.ling.upenn.edu/.../oe_bosworthtoller_about.html

– Old English Translator

<http://www.oldenglishtranslator.co.uk/>

– Web Corpus – The Dictionary of Old English

<http://www.doe.utoronto.ca/pages/pub/webcorpus.html>

– Old English – Collins English Dictionary | Always Free Online

<http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/old-english>

Середньоанглійські словники

– Middle English Dictionary – University of Michigan

<http://quod.lib.umich.edu/m/med/>

– Middle English Dictionary: A-F

<http://www.gutenberg.org/files/10625/10625-h/dict1.html>

– Middle English Dictionary: G-Q

www.gutenberg.org/files/10625/10625-h/dict2.html

– Middle English Online Dictionary – LEXILOGOS >>

http://www.lexilogos.com/english/english_middle.htm

– Middle English Dictionary | Manuscripts Online

<http://www.manuscriptsonline.org/resources/md/>

– Middle English—an overview | Oxford English Dictionary

<http://public.oed.com/...english/english.../middle-english-an-overview/>

– Middle English – Collins English Dictionary | Always Free Online

<http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/middle-english>

– Oxford Dictionary of the Middle Ages – Oxford Reference

<http://www.oxfordreference.com/.../acref-9780198662624>

– Chaucer’s English

<http://www.unc.edu/depts/chaucer/chenglsh.htm>

В Інтернеті можна знайти велику кількість неакадемічних сайтів, адресованих тим, хто цікавиться історією англійської мови. Порівняно з академічними сайтами вони відрізняються більш неформальним поданням матеріалу, наявністю інтерактивних форумів. Прикладом таких сайтів є сайт *Da Englisca Gesiðas – the society for people interested in all aspects of Anglo-Saxon language and culture* [<http://tha-engliscangesithas.org.uk/>].

Для студентів, які вивчають історію англійської мови, особливий інтерес може представляти матеріал, що включає аудіо- та відео- файли. Популярний портал YouTube.com містить різноманітні матеріали: відеозаписи університетських лекцій з історії англійської мови, пізнавальні документальні програми BBC та каналу Discovery тощо. Тут можна послухати, як звучала англійська мова в період середньовіччя, послухати уривки з поем «Беовульф» та «Кентерберійські оповідання»:

- History of English – OE Morphology
http://www.youtube.com/watch?v=T_yEa7tlbGA
- History of English – ME Morphology
http://www.youtube.com/watch?v=Cx_X8gYWtAQ
- History of English – The Sound System of ME
http://www.youtube.com/watch?v=_GFmtn3OZsQ
- The Evolution Of English – Part 1
<http://www.youtube.com/watch?v=JdwzVxbqsB0>
- The History of the English Language
<http://www.youtube.com/watch?v=MFeC3lN7ddk>
- The Adventure of English 1 – Birth of a Language
<http://www.youtube.com/watch?v=0fcgRzJCfZU>
- How We'd Talk if the English had Won in 1066
<http://www.youtube.com/watch?v=NQhqzR1JCjk>
- The History of English in 10 Minutes
<http://www.youtube.com/watch?v=rexKqvgPVuA>

Тут же можна побачити пізнавальний анімаційний серіал про життя та побут давньоанглійського селянина на ім'я Леофвін давньоанглійською мовою – Leofwin's Memories:

- <http://www.youtube.com/watch?v=j6JrStd1P3Y>
- http://www.youtube.com/watch?v=hFup_8-zUAE

Перевагою багатьох відеороликів є і те, що вони представлені досить оригінально. Наприклад, поему Джеффри Чосера «Кентерберійські оповідання» можна послухати середньоанглійською мовою в стилі реп в декількох варіантах (*Canterbury Tales Prologue Rapin Middle English* [<http://www.youtube.com/>

watch?v=IpNesLvyBhM]).

Як показує досвід викладання, такий спосіб презентації викликає у студентів інтерес до предмета та прагнення оволодіти додатковим матеріалом.

О. Гармаш

ВЕРБАЛІЗАЦІЯ АНГЛОМОВНИХ ТЕХНОЦЕНТРИЧНИХ ЛЕКСИКАЛІЗОВАНИХ КОНЦЕПТІВ, УТВОРЕНИХ ЗА МЕТАКОГНІТИВНИМ МЕХАНІЗМОМ АФІКСАЦІЇ

Наразі мова Інтернет, як особливий шар інформаційного англомовного середовища, постає джерелом запозичень для багатьох мов світу. У цьому зв'язку досить доречною є теза вчених про те, що широкомасштабне упровадження новітніх технологій, становлення та розгалуження сфер «віртуальної реальності» спричинює виникнення якісно нових модусів людського існування. Відтепер об'єктивна дійсність є, так би мовити, діалектичною єдністю «реального» та «віртуального» параметрів. Причому останній являє собою необхідний імпліцитний компонент мовної актуалізації буття [3, с. 58].

Отже, все більш актуального змісту набувають різноманітні техноцентричні реалії життя людини [5; 8; 10], які наразі вимагають свого висвітлення у лінгвокогнітивному параметрі. В умовах виходу когнітивної лінгвістики на трансдисциплінарний рівень пізнання реалізується можливість значного посилення її експланаторних можливостей, оскільки замість утворення чергових «рамоч дослідження», відбувається встановлення «наукових терміналів», які забезпечуватимуть вихід до такої інформації, синтез якої є необхідним для повного розуміння різноманітних складових інформаційної мережі світу та ролі людини у її формуванні.

Про актуальність даного дослідження свідчить значна кількість лексикалізованих концептів, що утворюється саме за метакогнітивним механізмом афіксації з одного боку, та недостатність наукового висвітлення цього питання – з іншого. Отже, в ході виконання завдання нашої роботи, що полягає у аналізі процесів вербалізації англомовних техноцентричних

лексикалізованих концептів, утворених за метакогнітивним механізмом афіксації, спираємось на нашу думку про те, що *афіксальна деривація* представляє собою процес творення нової складової лінгво-ментального середовища, яка виникає внаслідок гетерогенної концептуальної деривації, вихідним матеріалом для якої слугують морфологізований та лексикалізований концепти [1, с. 354].

Точкою «омега» техноцентричного континууму звичайно є інтерактивний простір антропої комунікації у всіх формах її репрезентації. Наразі приріст техноцентричних лексикалізованих концептів відбувається завдяки дії таких морфологізованих концептів, як: *COMPU-*, *-CYBER*, *E-*, *GOOGLE-*, *HYPER-*, *I-*, *INFO-*, *MICRO-*, *NANO-*, *SPAM-*, *TELE-*, *-WARE*, *WEB-*, *-WIKI-* та ін. В нашій роботі під *морфологізованими концептами* розуміємо такі фрактально-детерміновані ідентифікатори антропогенного знання, що у плані вербальної репрезентації являють собою словотворчі морфеми і відтворюються у процесах подальшого формування лінгво-ментальних одиниць знання обумовлюючи зростання кількості лексикалізованих концептів.

Так, морфологізований концепт *COMPU-*, який демонструє розвиток комп'ютерних технологій насамперед в англомовних країнах, взяв участь у формуванні таких лексикалізованих концептів, як: *COMPUWARE*, *COMPUEXPERT*, *COMPUTAUGHT*, *COMPUTALK*, *COMPUSERVICE*, *COMPUWORLD* та інші.

Clarke is the managing partner of Augusta Columbia Capital, and Compuware said he has about 30 years of experience in the technology industry. (BusinessWeek November 21, 2013) «Compu Expert is constantly traveling the globe in search of innovative products such as the McTiVia», said Ammar Adra, president of Compu Expert. (Business Wire, April 14, 2011) «Moving through this digital age, the traditional classroom is shifting and a recent growth in online education is giving us the opportunity to transform the way we teach and deliver content», said Dave Shaut, vice president, Compu Taught. (PR Newswire, Jan. 26, 2011).

Лінгво-ментальні інновації, що номінують пов'язані із кібернетичною сферою реалії, утворюються головним чином за метакогнітивною афіксальною моделлю за допомогою морфологізованого концепту *CYBER-*. Цілком очевидно,

що його висока продуктивність забезпечується значною популярністю у зв'язку з бурхливим розвитком електронної революції та необхідністю номінації нових явищ [12].

Серед утворених за його участю – такі лексикалізовані концепти, як: *CYBERSPACE*, *CYBERCASING*, *CYBER-READING*, *CYBERKIOSK*, *CYBERDISINHIBITION*, *CYBERCITY*, *CYBER-CONTROL*, *CYBER-AFFAIRS*, *CYBERBETRAYALS*, *CYBER MONDAY*, *CYBERBALKANIZATION*, *CYBERCHONDRIA*, *CYBERGRIPING*, *CYBERPARK*, *CYBERPIRACY*, *CYBER-SQUATTINGCY*, *CYBERVIGILANTISM* та ін. Нині кількість «кібернеологізмів» навіть не піддається точним підрахункам.

It's part of what the Islamic Republic calls its «soft war» – which includes trying to curb Western cultural influences and gaining the upper hand in cyberspace against web-literate opposition groups. (The Globe and Mail, Wednesday, Jan. 19, 2011) Data stored in digital photographs can help criminals locate individuals and plot real-world crimes, a practice two researchers called «cybercasing» in a recently published paper. (The Atlantic, July 22, 2010) I will continue to embrace the world of mouldy books and printer's ink, but I will equally relish the convenience and sheer fun of cyber-reading. (The Globe and Mail, Tuesday, Jan. 18, 2011) Using ambient street sounds, digital clips of walking, talking salespeople and cyberkiosks brimming with product information, (The New York Times, March 17, 2010) And «cyberdisinhibition» – being more willing to behave online in ways they wouldn't in person – has both emboldened users and led them to inappropriate behavior. (RISMedia, November 23, 2009) The authors of the study, published by Euro RSCG Worldwide, even coined a new term, «cyberdisinhibition», to describe the phenomena. (Monterey County Herald, January 24, 2010) This doesn't bode well for the cybercity we call the Internet. And the Internet really is a city, with an immense tangle of highways, interchanges and addresses. (The Globe and Mail, Tuesday, Jan 04, 2011) China, for instance, has developed sophisticated cyber-control strategies that have included strikes against organizations such as Google that challenge that control. (The Globe and Mail, Wednesday, Feb. 02, 2011) The incident spotlights a largely hidden but rapidly growing phenomenon: cyber-affairs, romantic liaisons conducted via computer. Although.... them «safe infidelity» – cyberbetrayals can

*seriously damage and even destroy the marriages of those involved, according to experts. (The Christian Science Monitor, Aug. 19, 2004) This year, online retailers plan to help drive **Cyber Monday** shopping with special promotions and discounts, ... (InformationWeek, November 22, 2005) Social scientists even have a term for it: **cyberbalkanization**. (The New York Times, January 25, 2004) **Cyberchondria**, the deluded belief you suffer from all the diseases featured on the internet, is the latest condition to add to GPs' workloads. (Sunday Times, April 2, 2000) «Addresses ending in 'sucks.com' have become popular for so-called **cybergripping** sites, where dissatisfied consumers can complain about businesses and their products and services». (The National Law Journal, September 4, 2000) «A senior government official, B.V. Naidu, said on Friday that the Department of Electronics' Software Technology Parks of India will set up a '**cyberpark**' to promote the growth of small and medium enterprises». Journal of Commerce, April 7, 1998) «...practice, known as '**cyber squatting**,' is not only legal, it can be highly lucrative». Computerworld, October 2, 2000) Just as in the real world, **cyber vigilantism** doesn't always work out for the best. (The New York Times, March 28, 2004).*

Все більшої актуальності набувають поняття, пов'язані і кіберзлочинністю. Про це свідчать численні роботи [4; 6; 7; 9; 11], присвячені таким проблемам сучасного інтерактивного суспільного життя, як: кібервійна, кібератаки, кіберпогрози, кіберексплуатація, кіберконфлікт, кіберпіратство, кіберкрадій, кібертероризм, кіберзлочин, кіберсаботаж, кіберзнуцання; а також відповідному протистоянню з боку правового сектору – кіберворог, кіберкриміналістика, кіберзахист, кіберполіція, кіберправо тощо. Вони представлені такими лексикалізованими концептами, як: **CYBERWAR**, **CYBERATTACK**, **CYBER-AGREEMENT**, **CYBER-ESPIONAGE**, **CYBER-THEFT**, **CYBERPIRACY**, **CYBERTHIEF**, **CYBERCRIME**, **CYBERLAW**, **CYBER-SABOTAGE**, **CYBERBULLYING**, **CYBERSECURITY**, **CYBERACTIVITY**, **CYBERDETERRENCE**, **CYBEREXPLOITATION**, **CYBERCONFLICT**, **CYBEROFFENCE**, **CYBERTERRORISM**, **CYBERENEMY**, **CYBERCRIMINALISTICS**, **CYBERPOLICE**.

*Stuxnet marks a new era of **cyberwar**: For years, experts have warned that any nation's critical infrastructure and industrial processes are vulnerable to **cyberattack**. (The Globe and Mail, Tuesday, Jan 04, 2011) The top U.S. intelligence*

*official said he was skeptical that a new U.S.-China cyber agreement would slow a growing torrent of **cyberattacks** on U.S. computer networks, adding that his approach will be to «trust but verify». (Reuter, Wednesday, September 30, 2015) Clapper and other officials said they viewed last week's **cyber-agreement** between China and the United States on curbing economic **cyber-espionage** as a «good first step» (Reuter, Wednesday, September 30, 2015) President Barack Obama said on Friday that he had reached a «common understanding» with China's President Xi Jinping that neither government would knowingly support **cyber-theft** of corporate secrets or business information. (Reuter, Wednesday, September 30, 2015) «... Mr. Traya received a letter from Apple's lawyer saying he committed an act of 'blatant **cyberpiracy**'». (The National Post, November 22, 2005) *Majia, a soft-spoken college graduate in his early 20s, is a **cyberthief**.* (The New York Times, February 1, 2010) *We have a start in the Council of Europe Convention on **Cybercrime**, a document signed but not yet ratified by Canada and many other nations.*(The Globe and Mail, Tuesday, Jan 04, 2011) *Every year about this time I like to reveal secrets of the **cyberlaw** guild by writing about some of the free legal Web sites that help or inspire me the most.*(The New York Times, May 25, 2001) *US **cyber-sabotage** plans under scrutiny.* (New Scientist, Sept. 17, 2002) *On Wednesday, however, the federal government announced new criminal **cyberbullying** legislation, making it clear the long arm of the law is coming to town. Will the new bill make a difference?* (The Globe and Mail, Thursday, Nov. 21, 2013) *China's Foreign Ministry said on Wednesday it hoped both countries would act on the «common understanding» they had reached on **cybersecurity**.* (Reuter, Wednesday, September 30, 2015) *«It provides the legal basis for managing **cyberactivity** on China's soil and resisting activities which jeopardize China's cybersecurity».* (The New York Times, July 03, 2015)*

Отже, актуалізація розвитку інтерактивної мережі світу сприяє закріпленню морфологізованого концепту **CYBER-** у центральній (ядерній) ділянці мережі англомовних морфологізованих концептів. За нашими спостереженнями, він має досить стійкі позиції щодо продукування інноваційних лінгво-ментальних одиниць шляхом включення у процеси концептуальної деривації за метакогнітивною моделлю афіксальної деривації,

утворюючи при цьому похідну операційну модель із константним елементом *W + CYBER-*.

У сучасній дериваційній системі спостерігаються випадки, коли однакові за структурою мовні одиниці виникають практично одночасно. Такі випадки пропонуємо називати «синхронними інноваціями» [2, с. 325]. У цьому разі є практично неможливим визначити первинну мовну одиницю, що стала своєрідною моделлю для творення за аналогією.

Також в мережі Інтернет були утворені численні лексикалізовані концепти із морфологізованими концептами *NANO-* та *E-* тощо. Так, наприклад, лише із таким морфологізованим концептом, як *NANO-* останнім часом була утворена значна кількість інновацій: *nanodegree*, *nanofacture*, *nano-brewery*, *nano-sized*, *nanopublishing*, *nanocosm*, *nano-alloy*, *nano-enthusiasts*, *Nano-watch*, *nano-assembler*, *nanobot*, *nanocomputer*, *nanofur*, *nanosatellite*, *nano-sculptures*, *nanotech suit*, *nanothermometer*.

«Bootcamps» and «nanodegree» courses are fast gaining popularity among students as they look to avoid the heavy debt burden that usually accompanies a degree program. (Reuters, January 13, 2015) He demonstrates some visually compelling and conceptually intriguing tools, and his exhibition title, «Transubstrational: As a Smartmatter of Nanofacture», suggests expansive, quasi-scientific ambitions. (The New York Times, December 02, 2011) The sophisticate's choice is the Commons Brewery, expanded from a seven barrel «European-inspired» nano-brewery to a 15 barrel brewhouse with a 13-tap tasting room. (The New York Times, September 13, 2015) How are scientists now tracking the journey of some baby sea turtles on their first swims out to sea? What is a nano-tag? (The New York Times, October 29, 2014) In pursuit of bohemian cachet, the 9,000-square-foot bar and restaurant (including a terrace with a swimming pool) will feature nano-batch spirits and ingredients from the Union Square Greenmarket. (The New York Times, September 10, 2015) But on land, the effect of borates on human health would have to be tested because nano-sized particles would likely remain in the air as exhaust for a period of time. (The New York Times, February 7, 2011) The nano-enthusiasts also occupied themselves considering whether such «gray goo» might be effectively countered by «blue goo», policebots that would form a nanotechnological immune

system. (Times Books, April 2003) *The **nanocosm** – the realm of the infinitesimal – has not generated much solid technology yet.* (The Futurist, July – August 2003) *Typical golfers shell out hundreds of dollars for cavity-backed, face-balanced, **nano-alloy** carbon fiber creations, hoping for longer and straighter shots.* (The New York Times, May 19, 2015) *Denton’s approach to online publishing is part of trend that’s been dubbed «**nanopublishing**».* (Newsday (New York, NY), February 17, 2004) *And most recently, a Chicago design firm set off a frenzy with its **Nano-watch** product proposal, hitting a new record on the site Kickstarter, where creative types can solicit donations to underwrite new projects.*(The New York Times, January 28, 2011) ***Nanobots** are putative machines with working parts that are smaller than 100 nanometres.* (The Economist, Dec.7, 2002) *Understanding and manipulating the behaviour of atoms is critical to harnessing the power of **nanotechnology**, which deals with particles tens of thousands of times smaller than the width of a human hair.* (The Globe and Mail, Friday, Aug. 31, 2007) *Working with her students at the Massachusetts Institute of Technology, she is now preparing to launch a fleet of **nanosatellites** that will monitor the brightest stars in the sky, intensifying the hunt for planets that most closely resemble Earth.* (The Globe and Mail, Friday, Feb. 25, 2011) *Further blurring the boundaries, Mr. Forsey and Mr. Greubel enlisted the British artist Willard Wigan to contribute his trademark **nano-sculptures** to the timepiece.* (The New York Times, January 20, 2015)

Щораз більше англomовних інновацій виникає на позначення реалій електронної передачі знань, зокрема навчання, а також електронізації букністичної галузі. Крім того, такі складові мас-медіа, як: радіо, телебачення і преса, крім традиційної репрезентації, також дублюються в інтерактивному режимі.

*After successfully launching a software company and signing some **major e-learning** companies as clients,* (Globe and Mail, Friday, March 11, 2011) *You and I have talked before about how we don’t yet know if the act of reading in **e-form** is neurologically distinct from the act of reading on the page – but we do know that **e-books** promote different methods of reading:...* . (Globe and Mail, Wednesday, March 16, 2011) *Book piracy has taken a new form. Someone scanned my entire **e-book**, «Graphic Design Solutions,» created a new cover and is selling it on Google*

Play. (The New York Times, January 20, 2015) *More people are using libraries for e-reading, a practice that does not require visiting a library in person, and is possible on many electronic devices, including the Nook and the iPad*. (The New York Times, February 27, 2011) *There is another huge advantage for teenagers to own an e-reader. There is a treasure trove of classics that are available free because the copyright has long since expired*. (The New York Times, February 13, 2011) *Google executives described the e-bookstore as an «open ecosystem» that will offer more than three million books, including hundreds of thousands for sale and millions free*. (The New York Times, December 6, 2010) *These decisions will hurt Adobe Systems Inc. and Microsoft Corp. the most – the two companies gambled very heavily on e-books, and produced the two leading readers to display e-text*. (Globe and Mail, Monday, Sep. 15, 2003) *More on e-textbooks*. (The New York Times, January 14, 2011) *The Rosengarten Report is now a monthly, available only online as an e-zine*. (TheNewYorkTimes, June 22, 2010)

Удосконалення механізмів пошуку в мережі Інтернет призвело до виникнення мовної інновації *E-discovery*. Завдяки таким технологіям відкриваються нові можливості знаходити більш ретельно відібрані за ключовим словом або фразою документи. *E-discovery technologies generally fall into two broad categories that can be described as «linguistic» and «sociological»*. (The New York Times, March 4, 2011)

Сучасний етап розвитку наук позначається лексичною інновацією *e-Science*. Інформаційна революція зумовила перехід наукової сфери на нову сходинку свого розвитку. При цьому, значно зростають як можливості розвитку всіх наукових галузей, так і роль науки у процесах координації розвитку людства. *E-Science is science which is increasingly done through distributed global collaborations enabled by the Internet, ...* . (New Scientist, June 2001). Медична галузь розпочинає запроваджувати ведення обліково-реєстраційної документації пацієнтів у інтерактивному режимі. На позначення цієї реалії в англійській мові виникла лексична одиниця *E-Record*. *Steve Lohr 2 Brothers Await Broad Use of Medical E-Records*. (The New York Times, October 3, 2010)

Прискорені темпи зростання кількості користувачів комп'ютерами, мобільними телефонами та іншими електронними приладами зумовили

зростання кількості «електронного сміття». У зв'язку з цим виникли поняття «здавати електробрухт» (*ecycling*) «день проведення акції збору електробрухту» (*Ecycling Day*) та «повторна переробка електронного устаткування» (*e-recycling*).

...Locations like Staple, Miles College and Vulcan Park have all agreed to act as ecycling drop-off locations, meaning residents can easily drop off any old technology on Saturday...partners with TechBirmingham for Ecycling Day 2006. (Newswire US, April 19, 2006) At its Web site, Sony proudly describes its national «e-recycling» dropoff points. But there are none near my ZIP code. (The New York Times, October 24, 2010)

У наш час стрімко збільшується кількість техноцентричних лексикалізованих концептів, до складу яких входять морфологізовані концепти **E-** та **I-**. Популярність процесів афіксальної деривації за участю цих морфологізованих концептів окреслює надзвичайно широкі можливості для утворення похідних. Як вже зазначалося, за участю морфологізованого концепту **I-** виникли такі лексикалізовані концепти, як: *I-IDEA, I-POD, I-TUNES, IPHONE, ITOUCH, ICRIME, I-DOTTER, IFILM, I-DVD, I-COMMUNITY, I-JURY, I-BIOLOGY, IHOME, I-DOTTER, I-HIGHWAY, I-SHOPPING, I-REPORT, I-SCIENCE*, та багато інших.

Стосовно морфологізованих концептів **E-** та **I-** дослідники зауважують, що вони є результатом двоступеневого процесу «семантично-функціонального переродження» загальноживаних лексичних одиниць англійської мови. На їх думку, на ініціальной стадії лексична одиниця підлягає семантичній трансорієнтації, яка відбувається із залученням до її семантики техногенного компонента значення. На заключній стадії зазначеного процесу, техноперероджена одиниця набуває функціонального статусу словотвірного елемента і надалі залучається до системних відносин у межах комп'ютерної терміносистеми в якості компонента структури [3, с. 48].

Отже, як свідчать наведені вище ілюстрації, за допомогою метакогнітивної моделі афіксації триває формування значної кількості техноцентричних лексикалізованих концептів. Висока активність морфологізованих концептів і, як наслідок, продуктивність афіксальної моделі концептуальної деривації

зумовлюється тим, що функціональна навантаженість морфологізованих концептів набагато перевищує функціональну навантаженість лексикалізованих концептів, оскільки актуалізується у дериваційному форматі.

Розвиток кіберсфери сучасного антропоного буття сприяє швидкому закріпленню таких техноцентричних морфологізованих концептів, як: *COMPU-*, *-CYBER*, *E-*, *GOOGLE-*, *HYPHER-*, *I-*, *INFO-*, *MICRO-*, *NANO-*, *SPAM-*, *TELE-*, *-WARE*, *WEB-*, *-WIKI* – у межах центрального ареалу середовища довербальної комбінації смислів метакогнітивного рівня лінгво-ментального простору. Крім того, формування техноцентричних лексикалізованих концептів відбувається і за допомогою менш продуктивних морфологізованих концептів *-BOT*, *COMPU-*, *CRYO-*, *-COMPATIBLE*, *ROBO-*.

Стійкі позиції щодо продукування інноваційних лінгво-ментальних одиниць через залучення до процесів концептуальної деривації за метакогнітивною моделлю афіксальної деривації, сприяють утворенню похідних операційних афіксальних моделей із конкретним константним елементом. Слід особливо підкреслити, що спектр афіксальних моделей творення лексикалізованих концептів постійно оновлюється, зумовлюючи тим самим перспективність проведення подальших наукових розвідок у цьому плані.

Література

1. Гармаш О. Л. Англомовні морфологізовані концепти: фрактальна параметризація: монографія / О. Л. Гармаш – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2015. – 438 с.

2. Гармаш О. Л. Формування та функціонування інноваційних афіксів в науково-технічній сфері англійської мови / О. Л. Гармаш // Наукові записки. Серія «Філологічна». Матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції 22-23 квітня 2010 р. «Міжкультурна комунікація: мова-культура-особистість». – Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», – Вип. 14. – 2010. – С. 324-332.

3. Махачашвілі Р. К. Лінгвофілософські параметри інновацій англійської мови в техносфері сучасного буття: монографія / Р. К. Махачашвілі. – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2008. – 204 с.

4. Altheide D. L. Terrorism and the Politics of Fear / David L. Altheide – Rowman Altamira, 2006. – 247 p.
5. Ammi C. Innovative Technology and Globalization / Chantal Ammi, Cambridge Scholars Publishing, 2007. – 314 p.
6. Ching J. Cyberterrorism / Jacqueline Ching, – New York, NY: The Rosen Publishing Group, Inc., 2010. – 64 p.
7. Kostopoulous G. K. Cyberspace and cybersecurity / George K. Kostopoulous – CRC Press, Taylor & Francis Group, 2012. – 236 p.
8. Restivo Sal P. Science, Technology, and Society: An Encyclopedia / Sal P. Restivo. – Oxford: Univ. Press, 2005. – 704 p.
9. Rooney A. Computer Science and IT: Investigating a Cyber Attack / A. Rooney – Capstone Heinemann Library, 2013. – 56 p.
10. Scobey P. Web Programming and Internet Technologies: An E-commerce Approach / Portet Scobey, Pawan Lingras, Jones & Bartlett Publishers, 2012. – 547 p.
11. Shiller J. Cyber Attacks & Protection: Civilization Depends on Internet & Email / J. Shiller – Create Space, 2010 – 204 p.
12. Tumbler H., Bromley M. Virtual Soundbites: Political Communication in Cyberspace / H. Tumbler, M. Bromley // Media, Culture and Society. – 1998. Vol. 20. – №1. – P. 159.

РОЗДІЛ 2

МОДЕРНІЗАЦІЯ СТРУКТУРИ І ЗМІСТУ МЕТОДИЧНОЇ ПЕРЕДДИПЛОМНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Н. Байтерякова

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ НОВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВСТВО»

Інноваційна спрямованість сучасної педагогічної діяльності припускає включення викладачів у процес створення, освоєння і використання педагогічних нововведень у практиці навчання і виховання, створення в навчальному закладі певного інноваційного середовища.

Необхідність в інноваційній спрямованості педагогічної діяльності в сучасних умовах розвитку суспільства, культури і освіти визначається низкою обставин.

По-перше, соціально-економічні перетворення обумовили необхідність корінного відновлення системи освіти, методології і технології організації навчально-виховного процесу в навчальних закладах різного типу.

По-друге, посилення гуманітаризації змісту освіти, зміна обсягу, складу навчальних дисциплін, введення нових навчальних предметів вимагають постійного пошуку нових організаційних форм, технологій навчання.

По-третє, відбувається зміна відносин викладачів до самого факту освоєння і застосування педагогічних нововведень. В умовах твердої регламентації змісту навчально-виховного процесу викладач був обмежений не тільки в самостійному виборі нових програм, підручників, але й у використанні нових прийомів і способів педагогічної діяльності. Якщо раніше інноваційна діяльність зводилася в основному до використання рекомендованих «зверху» нововведень, то зараз вона здобуває усе більш виборчий дослідницький характер [1].

Використання інноваційних технологій в теперішній час доцільно під час вивчення будь якої навчальної дисципліни. Особливо це стосується дисциплін, які відрізняються значним об'ємом інформації. До таких дисциплін на філологічному факультеті зокрема можна віднести навчальну дисципліну «Лінгвокраїнознавство».

Необхідність засвоєння значного об'єму інформації потребує приділення особливої уваги до організації самостійної роботи студентів. Самостійна робота повинна забезпечити студентів необхідним програмним і додатковим теоретичним матеріалом, сприяти формуванню навиків мовлення, розвивати вміння відбирати та аналізувати дані, вміти їх використовувати.

Для ефективної організації самостійної роботи з курсу «Лінгвокраїнознавство», як свідчить власний досвід, є дуже доцільним використання сучасних інформаційних технологій, що дає можливість користуватись значними об'ємами різноманітної інформації та забезпечує швидкий доступ до потрібних відомостей, дозволяє використовувати чисельні аудіо і наочні ілюстрації, здійснювати засвоєння нових знань за допомогою цікавих навчальних програм та перевіряти рівень засвоєння за допомогою спеціальних контролюючих програм.

Для вивчення даної дисципліни використовується електронний навчальний посібник «Країнознавство. Велика Британія» (укладачі: доц. М. В. Елькін, доц. О. З. Байтеряков, ст. викл. Н. Ю. Байтерякова), який рекомендовано Міністерством освіти і науки України як навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Посібник являє собою фактично електронний навчальний комплекс, тому що містить матеріали і розробки як теоретичної, так і практичної частини курсу. Навчальний комплекс укладено відповідно до вимог програми, англійською мовою. Його можна використовувати як для проведення аудиторних занять у комп'ютерному класі, так і для самостійної роботи студентів.

Електронний навчальний комплекс складається з електронного навчально-методичного посібника і робочого зошита. Електронний посібник складається з двох основних частин – теоретичної та практичної. Теоретична частина містить теоретичний матеріал з курсу. Він розділений на окремі теми згідно з

навчальною програмою. Кожна тема, в свою чергу, поділена на окремі пункти. В тексті кожної теми містяться посилання на основні терміни, ім'я відомих людей, видатні події, тощо. Слова, на які є посилання, визначені кольором, натискання на них курсору миші відкриває розгорнуте посилання. Кожна сторінка посібника містить кнопки керування, які дозволяють швидко переходити до будь якої частини посібника. Текст посібника супроводжується чисельним ілюстративним матеріалом у вигляді фотографій, малюнків, таблиць, аудіо матеріалів.

Практична частина посібника містить електронні розробки семінарів з основних тем. Кожний семінар має план, в якому містяться питання для усних відповідей, практичні завдання і навчальні програми, що виконуються на комп'ютері, тести для самоперевірки у вигляді спеціальної програми, яка по закінченні висвітлює результат тестування. На підставі отриманих знань і під час роботи з навчальними програмами семінарів студенти заповнюють робочий зошит.

Робочий зошит також містить розробки семінарів з основних тем. Завдання до кожної теми допомагають здобувати та систематизувати знання у вигляді заповнення таблиць, складання структурних схем, роботи з картами, тощо.

Таким чином, робота з комплексом складається з наступних частин: 1) опрацювання теоретичного матеріалу, 2) закріплення знань шляхом роботи з навчальними програмами і виконанням завдань практичної частини, 3) контроль знань за допомогою тестів і перевірки робочого зошиту.

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.

Застосування інформаційних технологій в навчальному процесі в загалі і в організації самостійної роботи зокрема повинно сприяти підвищенню інтересу студентів до навчання. Це пояснюється, крім інформативності та зручності їх використання, ще й психологічними причинами. Сучасне покоління цілком звикло до широкого застосування цифрових носіїв і джерел інформації, які

охоплюють їх у всіх сферах сучасного життя. Без використання комп'ютерів, мережі Інтернет, мобільних телефонів і т.д. вони не уявляють себе життя. Це позитивне явище, яке покращує якість життя. Але також спостерігається, що традиційні джерела інформації, як-то книга, підручник, конспект та інші, для сучасних студентів поступово втрачають свою актуальність, стають менш цікавими. Навпаки ж, навчання за допомогою комп'ютеру значно підвищує інтерес до процесу навчання, робить його більш різноманітним, сприяє зануренню більшості сучасних студентів у звичне для них середовище та зменшенню навантаження і втомленості.

Які ж переваги має електронний посібник порівняно з традиційними? Як свідчить опитування студентів, до головних переваг електронних посібників можна віднести 1) їх 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 і відео матеріалів; 4) можливість розміщення значної кількості інформації на порівняно невеликому за габаритами диску, що зручніше для перенесення і, на відміну від об'ємних паперових підручників, одразу ж не лякає студентів; 5) різноманітність завдань і можливість використання спеціальних навальних програм; 6) можливість негайної самоперевірки знань, що засвоюються за допомогою електронних тестів.

Отже, самостійна робота студентів з електронним навчальним комплексом з курсу «Лінгвокраїнознавство» передбачає: 1) опрацювання теоретичного матеріалу; 2) закріплення набутих студентами знань і навичок через опрацювання навчальних програм і виконання завдань практичної частини; 3) контроль знань за допомогою тестових завдань і спеціальних вправ з робочого зошиту.

Також можна виявити вплив на ефективність засвоєння навчального матеріалу роботи студентів із новою термінологією і номенклатурою. Для цього під час вивчення курсу «Лінгвокраїнознавство» практикується використання

лінгвокраїнознавчого словника, який студенти складають самостійно, послідовно вивчаючи теми курсу. Як свідчить досвід, студенти, складаючи такий словник, краще засвоюють нову лексику і номенклатуру, більш вільно орієнтуються у текстах і літературі країнознавчої тематиці. Студенти, які складають такі словники, неформально мають кращі знання з курсу, і відповідно, кращі відмітки.

Ще однією з ефективних навчальних технологій для вивчення курсу «Лінгвокраїнознавство» можна вважати застосування схематичної наочності. Систематичне і цілеспрямоване використання опорно-інформаційних схем на заняттях здатне не тільки закласти певний рівень знань, а й добре розвиває пам'ять, мислення, увагу. Вимога уникати в схемі зайвих слів, непотрібної інформації ні в якому разі не перешкоджає включенню до неї матеріалу, що має важливе значення для засвоєння поточної навчальної інформації, а також відомостей, які обов'язково стануть у нагоді в майбутньому.

Схема як засіб наочності у навчанні є не стільки ілюстрацією, яка дається паралельно з усним або письмовим викладом матеріалу, скільки ключем до вирішення практичних завдань; схема активізує не тільки пізнавальну, а й розумову діяльність студентів, тим самим мотивуючи їх.

Робота зі схемою вчить вмінню виділяти головне в матеріалі, що вивчається, сприяє розвитку логічного мислення студентів. Схема залучає простотою застосування, оскільки знайомити з нею можна за допомогою дошки, комп'ютера, інтерактивної дошки, а для цього не потрібно спеціального часу, як на виготовлення деяких інших посібників.

Схема доречна на різних етапах навчання: при введенні нового поняття, при відпрацюванні, закріпленні та повторюванні навчального матеріалу.

Усвідомлене застосування теоретичного матеріалу, який міститься в схемах, приходить до студентів не відразу, необхідна ретельно обміркована робота. Систематична робота зі схемами, складання їх за безпосередньою участю самих студентів призводить до того, що на певному етапі навчання вони вже можуть самостійно, спираючись на схеми, викласти той чи інший навчальний матеріал.

Схема вимагає від студента самостійного роздуму і приводить до

узагальнення, встановлює зв'язки та взаємозв'язки між явищами, дозволяє систематизувати, узагальнювати навчальний матеріал. Схема на заняттях є засобом активізації пізнавальної діяльності, засобом цілісного осмислення матеріалу. Вона може: підготувати сприйняття навчального матеріалу, бути засобом осмислення нового або узагальнення і закріплення вже відомого.

Схематична наочність характеризується такими рисами, що відрізняють її від інших видів наочності:

а) вона є засобом фіксації за допомогою умовних позначень лише окремих загальних відношень, які входять у зміст понять і теоретичних абстракцій;

б) вона є носієм узагальненого змісту, тобто допомагає абстрагуватись від несуттєвих ознак окремих предметів та явищ і сконцентруватись на головному;

в) вона є базою для розвитку теоретичного мислення, що потребує проведення спеціальних операцій і дій (аналізу, синтезу, порівняння, класифікації, абстрагування тощо).

Таким чином, застосування схем дозволяє студентам краще засвоїти теоретичну країнознавчу складову курсу і зосередити більше уваги на вербальному відтворенні її. А включення в схеми найпоширеніших тематичних кліше допомагає формуванню у студентів навиків грамотного лінгвокраїнознавчого спілкування.

Література

1. Слостенин В. А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Слостенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

Т. Рябуха, Н. Гостищева

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕО В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

За останнє десятиліття мультимедійні засоби міцно увійшли в практику викладання іноземної мови: регулярне використання аудіо матеріалів, презентації з використанням PowerPoint, комп'ютерне тестування,

використання ресурсів Internet.

Але, на наш погляд, навчання іноземної мови стало б більш ефективним, якщо б на заняттях використовувалися ті можливості, які надає відео (навчальні, документальні та художні фільми, кліпи, відеозаписи телевізійних новин, дискусій, дебатів), адже саме воно є *second to the best* зануренням в мовне середовище. Крім того, довіра до відеокурсів, а особливо до фільмів, вище, ніж до підручників та журналів.

Підвищення значущості роботи з відео є логічним наслідком постійної інформаційної революції, яка принципово змінює сам механізм сприйняття світу не тільки окремою людиною, але і суспільством в цілому. На думку вчених, «зараз має місце поступова відмова від другої сигнальної системи – сприйняття слова, пов'язаного з логікою як з переважаючим типом мислення, і перехід до сприйняття цілісних образів, пов'язаних з безпосереднім впливом на почуття, за крилатим виразом кінорежисерів, «картинка завжди сильніша за слово» [1]. Це відбувається, ймовірно, тому, що 95% інформації про зовнішній світ забезпечує людині зір.

Слід зауважити, що завжди існує спокуса включити відео і просто дати студентам подивитися відеосюжет або відеофільм. Але якщо ми хочемо, щоб матеріал був дійсно засвоєний, студенти повинні бути включені в активну діяльність, яка змусила б їх зосереджуватися на різних аспектах матеріалу. Отже, сприйняття відео не має бути пасивним, без втручання викладача. При демонстрації відеоматеріалу необхідно дотримуватися низки умов:

- відеоматеріал повинен відповідати рівню знань студентів;
- відеоматеріал повинен відповідати темі заняття;
- перегляд відео повинен супроводжуватися чіткою інструкцією, спрямованою на вирішення конкретного навчального завдання, зрозумілого студентам і виправданого логікою заняття;

- відеоматеріал повинен використовуватися в міру і показувати його слід поступово і тільки у відповідний момент заняття;

- необхідно детально продумувати пояснення, що даються в ході демонстрації відеоматеріалу, та чітко виділяти головне, істотне [2].

Переглядом відео можна завершувати цикл занять з теми або проблеми.

Попереднє читання текстів і обговорення проблем з тієї ж тематики сприяють підвищенню мотивації в ході перегляду відео за умови, що відеосюжет відкриває нові перспективи бачення даної теми, містить елемент новизни і непередбачуваності.

Зазвичай виділяють три основні етапи роботи над відеоматеріалом: *допереглядний етап* ('pre-viewing'), *переглядний етап* ('while viewing'), *післяпереглядний етап* (('post) after-viewing').

Мета першого етапу: зняти можливі труднощі сприйняття тексту та підготувати студентів до успішного виконання завдання. Викладач може запитати студентів: Що вони сподіваються побачити у фільмі?

Досить популярним на цьому етапі є таке завдання як написання історії до стоп-кадру з фільму. Вважається, що стоп-кадр більше спонукає до фантазії і створення тексту, ніж рухомі картинки, які несуть в собі загрозу перетворити навчання в пасивний перегляд фільму.

Слід зазначити, що до вибору стоп-кадру треба підходити дуже ретельно. Він повинен надавати якомога більше простору для фантазії і спонукати до роздумів і висловлювань з приводу:

- простору: яка країна, яка кімната, як можна розширити фото праворуч, ліворуч, вгору;

- часу: що відбувається, що могло відбуватися до того, що станеться після;

- соціального середовища: що можна сказати про зображених людей: вік, походження, рід занять, приналежність до соціального класу, ким вони є один одному;

- комунікативного аспекту: хто з ким говорить, що вони хочуть один від одного – діалог; а також: що кожен думає – внутрішній монолог.

Мета другого етапу: з'ясування студентами змісту фільму/сюжету, активізація їхньої мовленнєво-розумової діяльності. На цьому етапі можна проводити наступні види робіт:

- повтор сцени;

- мозаїчне сприйняття: зображення без звуку і звук без зображення;

- робота зі стоп-кадром.

Повтор сцени використовується, коли хочуть домогтися стовідсоткового

розуміння змісту. Це – основа роботи з відео. Саме це сприяє становленню навик слухання. Дуже часто студенти не знають слово, яке вони почули. Важливо привчити їх до роботи над цим словом. Для цього вони повинні уявити, яким чином відтворити цю комбінацію звуків орфографічно. Варіантів може бути кілька. Студенти кожен варіант дивляться в словнику, і, коли, нарешті, знаходять потрібний (транскрипція точно відображає комбінацію звуків, яку вони почули, і слово має сенс у цьому контексті), це сприймається як маленьке відкриття і вже точно ніколи не забудеться.

Мозаїчне сприйняття відбувається таким чином. Розділіть студентів на дві групи. Попросіть одну групу вийти з класу, поки друга група дивиться епізод з вимкненим звуком. Перша група повертається, друга залишає кімнату. Епізод програвся знову, на цей раз зі звуком, але без зображення. Потім групи об'єднуються, діляться на пари і обмінюються інформацією, намагаючись зіставити побачене і почуте. Потім учасники дивляться уривок всі разом. Раніше висловлені припущення підтверджуються або виправляються. Можлива дискусія на тему, наскільки звук і зображення доповнюють один одного.

Робота зі стоп-кадром може бути найрізноманітнішою.

1. Прогноз

Програючи відеосюжет зі звуком і зображенням, можна час від часу зупинити картинку, і під час паузи попросити студентів передбачити, що персонажі скажуть або зроблять у наступному кадрі.

2. Що вони думають?

Ця вправа заснована на ідеї, що люди не завжди говорять те, що думають. Зупиніть плівку на ключових моментах і попросіть студентів припустити, які справжні думки мовця.

3. Озвучування персонажа.

Дайте кожному студенту персонаж для вивчення. Скажіть, щоб під час перегляду вони уважно подивилися, як зіграна ця роль. Потім попросіть студентів зіграти з пам'яті свої ролі. Їм необов'язково відтворювати текст дослівно, потрібно тільки грати відповідно персонажу. Якщо вибраний сегмент дуже короткий, то можна вивчити ролі напам'ять. Потім звук вимикається, і студенти озвучують своїх персонажів під час перегляду.

4. Вивчення характеру персонажа.

Працюючи в групах, студенти пишуть слова, які вони асоціюють з кожним з героїв сюжету і пояснюють, чому, на їх думку, саме ці слова підходять персонажу.

5. Реконструкція діалогу на основі зображень.

Виберіть сюжет, що складається з діалогу, запишіть на папері лише одну роль, замість іншого – пропуски, так званий 'the gapped dialogue'. Підготуйте достатню кількість пропусків для кожної пари студентів. Покажіть студентам відеосюжет без звуку. Потім програвайте тільки звукову доріжку без зображення. Розділіть студентів на пари і дайте кожній парі 'the gapped dialogue'. При цьому можна дати їм можливість переглянути сюжет ще кілька разів, але без звуку. Нарешті, сюжет програвайте ще раз, цілком, зі звуком і зображенням і порівнюється робота студентів з оригіналом.

На третьому етапі організовується мовленнєва творча діяльність студентів. На цьому етапі пропонуються наступні види робіт:

- обговорення: студенти співвідносять побачене з реальними ситуаціями в їх житті, в їх країні і аналізують подібності й розходження в культурі;

- рольова гра: можна запропонувати студентам програти переглянутий сюжет або розвинути його;

- творчі роботи: студентам пропонується написати короткий переказ, роздуми на тему переглянутого сюжету, доповнити біографію відомої особистості, про яку йшлося в сюжеті, скласти діалог або сценку, або інші подібні завдання [4].

Використання відео сприяє реалізації найважливіших вимог комунікативної методики, а саме: оволодіння мовою як частиною іншомовної культури; індивідуалізації навчання і розвитку вмотивованої мовленнєвої діяльності студентів.

Використання відеофільму допомагає також розвитку різних сторін психічної діяльності і, насамперед, уваги і пам'яті. Для того, щоб зрозуміти зміст фільму, студенту необхідно докласти певних зусиль. Так, мимовільна увага переходить в довільну, її інтенсивність впливає на процес запам'ятовування. Використання різних каналів надходження інформації

(слухове, зорове, моторне сприйняття) позитивно впливає на міцність запам'ятовування країнознавчого і мовного матеріалу.

Таким чином, психологічні особливості впливу навчальних відеофільмів на студентів сприяють інтенсифікації навчального процесу і створюють сприятливі умови для формування комунікативної компетенції студентів.

Безумовно, використання відео відкриває ряд унікальних можливостей для викладача і студентів у плані оволодіння іншомовною культурою, особливо в плані формування соціокультурної компетенції як однієї зі складових комунікативної компетенції в цілому [3].

Хотілося б порекомендувати колегам колекцію оригінальних відеоматеріалів на сайті Real English. Це коротенькі відеосюжети тривалістю 5-15 хвилин, розроблені фахівцями для всіх рівнів вивчення мови. Найкраще представлені рівні *beginners/pre-intermediate /intermediate/upper-intermediate/*. Теми сюжетів відповідають програмі курсу іноземної мови для вузів та надають практично необмежені можливості для порівняння та зіставлення культурних реалій і особливостей поведінки людей в різних ситуаціях міжкультурного спілкування. Відеоматеріал дозволяє, окрім завдань на розуміння, давати студентам завдання на трактування міміки й жестів ('body language'), на розпізнавання стилю взаємин і т. ін. з тим, щоб в реальній ситуації вони не робили грубих помилок при спілкуванні з представниками інших країн.

Таким чином, використання відеоматеріалів дозволяє в захоплюючій творчій формі ефективно здійснювати освітню комунікативно-пізнавальну діяльність.

Література

1. Братимов О. В., Горский Ю. М., Делягин М. Г., Коваленко А. А. Практика глобализации: игры и правила новой эпохи. – М.: ИНФРА-М, 2000. – С. 38.

2. Дубинина Т. Г. Использование видео на уроках иностранного языка как средство формирования коммуникативной компетенции учащихся [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ref.by/refs/29/29117/1.html>.

3. Мятова М. И. Использование видеофильмов при обучении иностранному языку в средней общеобразовательной школе // Иностранные

языки в школе. – 2006. – № 4. – С. 31-32.

4. Смирнов И. Я. Развитие устной речи учащихся на основе аутентичного художественного фильма // Иностранные языки в школе. – 2006. – №6. – С. 11-14.

Т. Рябуха, Н. Гостищева

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

В сучасному постіндустріальному суспільстві найбільш перспективними і популярними педагогічними технологіями в галузі викладання іноземних мов є мультимедіа-технології.

Найбільш розвинене і доступне для користувачів мультимедіа середовище – це мережа Інтернет, яка дозволяє здійснювати синхронне і асинхронне навчання студентів, надаючи інструменти для створення і доставки курсів, уроків, матеріалів, для відстеження оцінок і забезпечення зворотного зв'язку як з окремими студентами, так і з групами [1, с. 290-291].

Глобальне поширення англійської мови, активне залучення викладачів-практиків та авторів навчальних посібників в процес освоєння Інтернет-простору привели до створення ресурсних баз – Інтернет-сайтів, що надають викладачам новітні матеріали як у текстовому та ілюстративному форматі, так і у форматі мультимедіа-програм для тих, хто викладає і вивчає іноземні мови. Багато викладачі користуються каталогом Інтернет-сайтів Resource URL/bluewebn, створеним американськими фахівцями Д. Берні і Т. Марч. В мережі також можна знайти словники, енциклопедії та інші матеріали. Викладачі можуть не тільки користуватися вже наявними навчальними сайтами, але і створювати свої власні, де студенти можуть отримувати поточну інформацію, адаптовану до потреб конкретної аудиторії.

Велика кількість автентичних матеріалів, які постійно оновлюються, дозволяє студентам перебувати в віртуальному мовному середовищі, читати, бачити й чути зразки сучасної іноземної мови і вживати їх у власному мовленні.

Таким чином, використання мережі Інтернет сприяє розвитку у студентів основних мовленнєвих навичок та вмінь:

- письма (листування електронною поштою та у блогах);
- читання (ознайомлення із змістом текстових сайтів, читання повідомлень в електронній пошті та у блогах);
- аудіювання (прослуховування та перегляд аудіо- та відеоматеріалів, прослуховування мови співрозмовника через програму Skype);
- говоріння (спілкування через програму Skype, продукування на заняттях «вторинних» текстів, заснованих на інформації з мережі Інтернет).

Досі не існує однозначної думки про те, наскільки ефективно використання Інтернет-ресурсів безпосередньо в аудиторії. Адже це пов'язане як з певними методичними перевагами, так і з організаційними ризиками. До переваг належить можливість продемонструвати те чи інше явище, в тому числі мовне, переглянути свіжу пресу, відеосюжети новин, проілюструвати матеріал, запропонований у навчальному посібнику. Подібні форми роботи ефективні на старших курсах. Однак нерідкі випадки, коли при спробі провести аудіювання (відеоперегляд) програми новин в режимі реального часу викладач стикається з нерозумінням аудиторією аудіо/відеотекста, який неможливо повторити, якщо не здійснювати паралельний запис новинного блоку. Це зводить нанівець ефект від прослуховування або перегляду матеріалу. Звідси випливає висновок, що підготовка заняття з презентацією матеріалів з мережі Інтернет вимагає від викладача їх попередньої методичної обробки. Що стосується використання Інтернет-матеріалів для студентів молодших курсів, то їх рекомендується збирати, систематизувати та обробляти, перетворюючи у вторинні тексти відповідно до мовного рівня студентів. До речі, надмірне захоплення Інтернет-ресурсами може негативно вплинути як на студентів, так і на навчальний процес, більше того, привести до розвитку Інтернет-залежності і до десоціалізації особистості.

Слід зазначити, що спроби деяких викладачів проводити заняття «на віртуальній території країн, мова яких вивчається» найчастіше є даниною моді і не обґрунтовані методично. Не викликає сумніву, що необхідно показувати студентам пам'ятки країни, мова якої вивчається, деякі події, що відбуваються

на її території, але це повинно відповідати цілям і завданням навчання в конкретній аудиторії і не підміняти собою роботу над мовним матеріалом і розвиток професійно значущих мовних навичок і компетенцій.

Інтернет-технології пропонують широкі можливості для міжнародної та міжкультурної комунікації. До них належать електронна пошта, спілкування в блогах, Інтернет-конференції і телемости. Спілкування з однолітками іноземною мовою допомагає студентам краще зрозуміти менталітет представників іншої культури та подолати наявні соціокультурні стереотипи. Це, в свою чергу, сприяє не тільки формуванню соціокультурної компетенції, але й розвитку соціокультурної толерантності студентів. Віртуальне спілкування – один з видів комунікації, тому його можна розглядати у всій його поліфункціональності. Виокремлюють такі функції спілкування: інформаційно-комунікативну, регуляційно-комунікативну та афективно-комунікативну [3]. Як і при безпосередньому спілкуванні, у віртуальному середовищі можуть виникати комунікативні, когнітивні, рольові відносини. Однак віртуальний простір дозволяє змінити звичну модель відносин з оточуючими, «приміряти» на себе нову соціальну роль, показати знання, які студент зазвичай не може продемонструвати в силу замкнутості, сором'язливості або наявності стійкого поведінкового стереотипу [2].

Інтернет-технології внесли великий вклад у розвиток дистанційної освіти, яка в останнє десятиліття встигла завоювати популярність у всьому світі. Поширення цієї форми навчання породило у деяких користувачів переконання в тому, що іноземну мову можна опанувати за допомогою Інтернету, не виходячи з будинку або офісу. Цю досить небезпечну думку поділяють численні творці мультимедіа-програм і відеокурсів. Їх продукцію в останні роки активно пропонують різні навчальні центри. Більшість подібних програм адресована тим, хто починає вивчення іноземної мови або так званим «хибним початківцям». Одні курси передбачають самостійне вивчення іноземної мови, інші пропонують це робити на базі навчально-методичних центрів за участю викладача. Нагадаємо, що саме така форма вивчення іноземних мов пропонувалася для широкої аудиторії у 1970-80-ті рр. через телевізійні програми «Вчу англійську (німецьку тощо)», «Англійська для дітей», а також

через використання нечисленних на той час відеокурсів іноземних мов. Різниця в тому, що сьогодні мультимедійний курс іноземної мови розміщений в Інтернеті або записаний на CD-диску, а роль диктора-ведучого телепрограми виконує озвучена та анімована комп'ютерна програма. З одного боку, очевидний прогрес у використанні комп'ютерних мультимедіа-технологій, але, з іншого боку, як і раніше, студенти не мають можливості спілкуватися з викладачем, дізнаватися, яких помилок вони допустили, тобто відсутній зворотний зв'язок, вивчення мови зводиться до самоосвіти.

Застосування дистанційної форми навчання може бути ефективним лише тоді, коли студент може вивчати предмет самостійно і перевіряти себе, користуючись контрольними питаннями з ключами; при цьому процес навчання відбувається мовою, якою студент вільно володіє і не відчуває труднощів у вибір форми висловлювання. Вивчення іноземної мови передбачає не просто заучування лексико-граматичних одиниць, складання речень та переклад текстів, як це пропонується робити в багатьох сучасних мультимедіа-програмах, а формування умінь і навичок усного мовлення, аудіювання, читання та письма. Здійснити це без контролю з боку викладача неможливо, оскільки кожна людина – це мовна особистість, яка сформувалася на основі рідної мови і культури. Тому кожен студент буде допускати свої, індивідуальні помилки, які вимагають корекції. Не можна заперечувати, що деякі помилки є типовими, і студентам можна допомогти уникнути їх шляхом виконання спеціальних вправ. Однак прогнозувати, яку фонетичну, лексичну, граматичну, стилістичну або смисловою помилку допустить студент, неможливо. Отже, будь-яка форма дистанційного навчання іноземної мови вимагає участі викладача.

Матеріали, які пропонують курси дистанційного навчання, являють собою електронні підручники модульного характеру, мають свою специфіку, тому розробляти їх повинні не просто викладачі і програмісти-ентузіасти, але вчені-методисти, які володіють телекомунікаційними технологіями [2]. Сучасні мультимедіа-технології дозволяють надати користувачеві текстовий та аудіоматеріал з комплексом вправ, які викладач перевіряє і пересилає студенту електронною поштою. Деякого успіху в розвитку навичок читання, аудіювання, перекладу і письма можна домогтися, пропонуючи строго структуровані і

алгоритмізовані системи вправ, які може перевірити комп'ютерна програма:

- вибір правильного слова (відповіді, граматичної форми) з декількох запропонованих;
- підстановка слів із запропонованого списку в пропуски в тексті (реченні);
- підстановка слів з прослуханого (переглянутого уривка) в пропуски в тексті (реченні);
- складання речень із запропонованих слів або словосполучень;
- складання листа (або іншого письмового документа) відповідно до запропонованої моделі.

Завдання також може перевіряти викладач, отримуючи їх електронною поштою, а потім відсилаючи студенту перевірений варіант з відповідним коментарем.

Розвиток навичок усного мовлення передбачає не тільки відпрацювання мовленнєвих моделей у вправах (у тому числі при наявності аудіотекста або відеоряду), але і породження власних висловлювань, адресованих співрозмовнику. Для цього можна організувати відеоконсультації з використанням веб-камери або використовувати телефонний зв'язок і програму Skype. Однак застосування вищевказаних мультимедійних засобів може бути ускладнене у зв'язку з відсутністю у студентів необхідної матеріальної бази, що в багатьох випадках пояснюється високою вартістю обладнання. Тим не менш дистанційне навчання може з успіхом застосовуватися для підготовки до екзаменаційних або інших випробувань, на підготовчих курсах, в системі заочної освіти. Однією з умов успішного навчання є не просто вмотивованість студентів, але їх готовність до систематичної самостійної роботи.

Інтернет-технології стають універсальними: навчальні курси, створені для автоматизації та інтенсифікації традиційного навчання, легко і швидко переносяться в Інтернет, і навпаки, курс, написаний для Інтернету, може бути використаний автономно для традиційного навчання із застосуванням нових інформаційних технологій. Інтернет стимулює допитливість, нерегламентованість і багатоваріантність навчання, розвиває нестереотипне мислення, яке характеризується здатністю висувати одночасно безліч правильних ідей, швидкістю, гнучкістю, оригінальністю, точністю.

Психолого-педагогічні дослідження ефективності застосування Інтернет-технологій дозволяють зробити наступні висновки:

- Інтернет-технології дозволяють викладачам іноземних мов ефективно використовувати навчальні ресурси Всесвітньої мережі і оперативно оновлювати мовний матеріал.

- Використання Інтернет-технологій сприяє розвитку базових мовленнєвих навичок і професійно значущих компетенцій студентів.

- Інтернет-технології дозволяють здійснювати міжкультурну комунікацію, а це, в свою чергу, сприяє розумінню іншої лінгвокультури і розвитку соціокультурної толерантності студентів.

- Використання Інтернет-технологій розвиває у студентів допитливість, нестереотипне мислення, гнучкість.

- У той же час надмірне захоплення Інтернетом може призвести до розвитку Інтернет-залежності та зміни особистості студента.

Література

1. Каптерев А. Информатизация социокультурного пространства. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 507 с.

2. Полат Е. С. Организация дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций. URL: http://www.eDjoe.ru/sod/98/1_98/st007.html

3. Психология личности: Учеб. пособие / Под ред. П. Н. Ермакова, В. А. Лабунской. – М.: Эксмо, 2007. – 656 с.

Т. Гурова

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА ЗАСАДАХ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ

Наразі система вищої педагогічної освіти розвивається в контексті маркетингових стосунків, які визначають її економічний підхід до організації навчальної діяльності майбутніх вчителів. Це означає її спрямованість на

підготовку гнучкого, ефективного вчителя, який здатний реагувати на нові соціальні вимоги, крокувати в ногу із запитами сучасної школи, а також реалізовувати свої особистісні і професійні можливості у подальшій творчій педагогічній діяльності. В концептуальних положеннях щодо змісту і організації підготовки компетентного вчителя англійської мови особлива увага приділяється необхідності впровадження компетентнісного підходу в процес університетської підготовки студентів-філологів, а також розвитку особистості здатної до активної і творчої комунікативної діяльності. Така тенденція визначає необхідність постійного перегляду системи навчання майбутнього вчителя англійської мови, її адаптації до сучасного світу, тобто пошуку і реалізації таких технологій навчання, які б мали забезпечити майбутньому випускнику комфортне існування в умовах ринкової економіки і можливість успішно реалізовувати і вдосконалювати власне професійне зростання.

Різні підходи до формування професійної компетентності фахівців розглядали В. Бондарь, Р. Гришкова, І. Зязюн, Л. Карпова, А. Радченко, А. Хуторський, в наукових роботах Л. Виготського, І. Зимньої, А. Кузьмінського, А. Мудрика відображено психолого-педагогічний аспект формування комунікативних умінь тих, хто вивчає мову, в науковому доробку О. Біляєва, Н. Остапенко, М. Пентиліук, Т. Симоненко йдеться про закономірності формування комунікативної компетентності особистості. Науковий доробок українських дидактів в сфері інтерактивного навчання відображає ґрунтовні напрацювання О. Пометун, Л. Пироженко, О. Січкарук, П. Шевчука, П. Фенрих і Т. Хащенко, які досліджували шляхи оптимізації навчальної діяльності і наполягали на пріоритетному значенні впровадження в навчальну діяльність інтерактивних технологій [3; 4; 6]. Сучасні дослідники зазначають, що в системі мовної освіти намітилися значні позитивні зміни не тільки в організаційному, а й в змістовому плані. Комунікативна компетентність як важливий компонент комунікативної культури є невід'ємною складовою професійної підготовки майбутнього вчителя англійської. Пріоритетним завданням Програми з англійської мови для підготовки майбутніх викладачів є реалізація підготовки висококваліфікованих викладачів англійської мови, що вільно володіють цією мовою, тобто одним із очікуваних

результатів опанування практичного курсу англійської мови є розвиток професійно-педагогічних компетенцій студентів: мовних знань, лінгво-комунікативних і лінгво-дидактичних умінь, необхідних для ефективної роботи в закладах навчання [4].

Сьогодні простежується тенденція приділяти основну увагу комунікативному спрямуванню у відборі змісту навчання англійської мови, а також формуванню високого рівня комунікативної компетенції. Отже, стає все важливішим зсунення пріоритетів у виборі форм і методів навчання англійської мови у бік тих, які найбільш відповідають зазначеній тенденції. Перед викладачем англійської мови завжди стає важливе питання щодо вибору відповідних форм і методів навчання для досягнення максимального навчального ефекту у вивченні англійської мови. Методи навчання це набір дій викладачів та студентів, які допомагають у набутті необхідних знань, вмінь та навичок; організовують діяльність викладача і студентів, сприяють виконанню завдань, тобто вони втілюють освітню мету у реальність. Від правильності вибору методів навчання англійської мови залежить успіх і отримання задоволення від результативної роботи. Отже, без вибору відповідних методів неможливо досягти цілей навчання як в теоретичному так і практичному оволодінні англійською мовою.

В цілому розрізняють декілька моделей навчання: традиційна, де студент виступає в ролі «об'єкта» навчання, тобто (слухає і дивиться); активна, де він є «суб'єктом» навчання (самостійна робота, творчі завдання); інтерактивна, за якої відбувається взаємодія між студентом і викладачем. Науковці відмічають пасивний характер традиційного навчання, коли студент має засвоїти і відтворити матеріал, що переданий йому викладачем або іншим джерелом «правильної інформації». За такого навчання студенти майже не спілкуються один з одним і не виконують творчих завдань [6]. Звичайно вибір моделі навчання залежить від специфічних особливостей предмета, певних дидактичних завдань, рівня знань і психологічної підготовки студентів, мети, завдань й змісту матеріалу конкретного заняття, певних ситуацій, часом, який відведено на вивчення предмету, реальних технічних і наочних засобів, які є у викладача, а також його досвіду. У викладанні англійської мови не слід

повністю заперечувати традиційну модель навчання, але варто зазначити, що для досягнення головної мети вивчення англійської мови такий вид навчання є неідеальним, оскільки він не сприяє розвитку мовної, мовленнєвої, соціокультурної та прагматичної компетенції, основним складовим комунікативної компетентності.

Активна модель навчання, хоча і передбачає застосування методів, що стимулюють пізнавальну активність і самостійність студентів, але вона не надає повноцінної можливості задіяти і заохотити всіх учасників навчального процесу до практичної діяльності одночасно. Термін «методи активного навчання» з'явився в методичній літературі на початку 60-х років ХХ століття, він характеризував особливу групу методів, що були побудовані на засадах соціально-психологічних ефектів. Активна модель навчання заохочує учасників навчального процесу до вдосконалення власного досвіду, вона перетворює репродуктивний характер навчання на той, що детермінує студентів до самостійної організації навчання.

Організація навчального процесу, в якому використовуються активні методи спирається на ряд принципів, до яких можна віднести принципи індивідуалізації, гнучкості, елективності, контекстності та співпраці. Принцип індивідуалізації полягає у відсутності однакового оцінювання кожного студента, особистості надається можливість максимально розкрити власні здібності і отримати відповідну ним освіту. Принцип гнучкості в активному навчанні розкривається через врахування запитів тих, кого навчають, а також їхніх побажань з можливістю зміни спрямованості освіти відповідно до цих запитів. Принцип елективності – це можливість самостійно робити вибір освітнього шляху, обирати курси або тематику відповідно знов таки запитам і здібностям особистості. Принцип контекстності реалізується у підпорядкуванні змісту навчання до змісту та умов реалізації майбутньої професійної діяльності, в результаті чого навчання набуває контекстного характеру та сприяє кращій професійній адаптації. І, нарешті, принцип співробітництва, в якому передбачено розвиток стосунків довіри, взаємодопомоги, взаємної відповідальності тих, що навчаються, а також надання їм можливості проявляти ініціативу і індивідуальна відповідальність за результат [3].

Серед активних методів, які можна використовувати на заняттях з майбутніми вчителями англійської мови можна виокремити ті, що слід використовувати на початку навчання, оскільки вони допомагають викладачу з'ясувати очікування та побоювання студентів на початковому вивченні курсу – метод «Orchard», «Case full of expectations and worries»; методи, які надають можливість підсумувати заняття – «Flyagaric», «Wise advice», «A letter to myself», «Everything in my hands», «Circle of conclusions», «What have you forgotten?»; методи, що допомагають встановити зворотній зв'язок зі студентами «Restaurant» та «Compliments». Дієвими для навчання англійської мови є також методи презентації нового матеріалу: «Brainstorm», «Guess what!», «Claster»; до активних методів самостійного опрацювання матеріалу належать: «Identity cards», «Beehive», «Traffic light», «Fair» і «Bus stop», також вагоме значення мають активні методи релаксації, це ті, що допомагають зняти напругу і втому в групі для подальшої роботи з матеріалом. В цілому, активне навчання сприяє активізації пізнавальної діяльності і підвищенню мотивації до вивчення предмету.

І, врешті, інтерактивна модель навчання – спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету створення атмосфери доброзичливості, комфортних умов навчання, за яких той, хто навчається відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність. Особливу роль в цьому навчанні відіграють інтерактивні форми і методи, які спираються не тільки на процеси сприйняття, уваги і пам'яті, а, перш за все, на процеси творчого продуктивного мислення, поведінки і спілкування. Науковці одностайні під час порівняння концептуальних засад традиційної та інтерактивної освіти, інтерактивна освіта має більш передбачуваний результат, веде до активізації пізнавальної діяльності, а також вона спрямована на спілкування учасників навчального процесу між собою, а не тільки із викладачем як за активної моделі навчання [3].

Термін «інтерактивний» походить від англійського слова «interact», що означає «взаємодіяти», тобто інтерактивне навчання – це такий вид організації навчального процесу, за якого стає можливим і очікуваним певний результат. Сутність інтерактивного навчання полягає у тому, що тут відбувається

постійна, активна взаємодія всіх учасників на засадах взаємного навчання, навчання у співпраці, де і той, хто навчає і той, кого навчають є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, аналізують і рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють [3]. Інтерактивне навчання перетворює звичну передачу інформацію на діалог між учасниками навчального процесу без втрати кінцевої мети навчання і основного змісту освітнього процесу. Такий діалог заснований на принципах довіри, взаємоповаги і взаєморозуміння. Інтерактивне навчання відповідає особистісно-орієнтованому підходу до навчання, оскільки в них закладено співробітництво (колективне навчання, навчання у співробітництві), де і педагог і студенти виступають суб'єктами навчального процесу. Викладач за такої моделі навчання є фасилітатором і організатором навчальних умов (з англ. facilitator – помічник) [8].

Інтерактивна діяльність на уроках передбачає організацію і розвиток діалогового спілкування, яке веде до взаєморозуміння і розв'язання спільних завдань. З цією метою на заняттях постійно організується індивідуальна і групова робота, викладач втілює дослідницькі проекти, рольові і ділові ігри, студенти постійно працюють з документами і різними джерелами інформації, широко використовують на практичних заняттях з англійської мови творчі роботи. Роль викладача за такої моделі навчання полягає у спрямуванні діяльності студентів-філологів. Слід відмітити, що основою інтерактивного навчання є вправи та інтерактивні завдання, які виконують студенти. Вони відрізняються від інших вправ і завдань тим, що допомагають студентам не тільки закріпити матеріала, а й вивчити новий на занятті.

Як вже було зазначено, інтерактивне навчання – це навчання створення комфортного діалогу навчання, де кожна особистість відчуває власну успішність та інтелектуальну спроможність, що відповідно робить продуктивним освітній процес і створює передумови досягнення освітньої мети у вивченні англійської мови майбутніми вчителями. Вважаємо, що така модель навчання якнайкраще підходить для формування професійної комунікативної компетентності майбутнього вчителя англійської мови, оскільки вона заснована на принципах діалогу, виключає домінування будь-кого з учасників

навчального процесу, вчить критично осмислювати навчальний матеріал і брати відповідальність за власне навчання і побудову стосунків у групі на основі постійної комунікативної діяльності.

Англомовна комунікативна компетентність – це «властивості особистості, що визначають її здатність до спілкування та використання англійської мови на основі сформованої компетенції» [7, с. 142]. У сучасних дослідженнях термін «іншомовна комунікативна компетенція» тлумачать так: здатність брати до уваги у мовленнєвому спілкуванні контекстуальну доречність і вживаність мовних одиниць для реалізації когнітивної та комунікативної функцій [1, с. 18]; знання мови, високий рівень практичного володіння як вербальними, так і невербальними її засобами, а також досвід володіння мовою на варіативно-адаптивному рівні залежно від конкретної мовленнєвої ситуації; ступінь задовільного володіння певними нормами спілкування, поведінки як результату навчання, як засвоєння етно і соціально-психологічних еталонів, стандартів, стереотипів поведінки, ступінь володіння технікою спілкування, як мовну систему в дії [4]; знання, уміння та навички, необхідні для розуміння чужих та власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування, зміст якої охоплює знання основних понять лінгвістики мови (стилі, типи, способи зв'язку речень у тексті), уміння та навички аналізу тексту та власне комунікативні надбання. Професійна англомовна комунікативна компетентність студента філолога формується в умовах безпосередньої взаємодії, а тому є результатом досвіду спілкування з однокласниками на практичних заняттях з англійської мови. Цей досвід набувається не тільки в процесі безпосередньої взаємодії, а у тому числі з отримання інформації з літератури, театру, кіно, Інтернету, де студент може отримати знання про характер комунікативних ситуацій, особливості міжособистісної взаємодії та шляхи їх вирішення. З'ясовано, що у процесі опанування комунікативною компетентністю людина запозичає з культурного середовища засоби аналізу комунікативних ситуацій у вигляді словесних і візуальних форм [2].

Аналіз багатьох інших визначень іншомовної комунікативної компетенції та ознайомлення з науковою літературою дає змогу стверджувати, що визначення цього поняття слід розглядати як здатність людини розуміти й

відтворювати іноземну мову не тільки на рівні лексичних, граматичних, фонологічних і країнознавчих знань та мовленнєвих умінь, а й відповідно до різноманітних цілей та специфіки ситуації спілкування. Тобто, з цих позицій, для здійснення мовленнєвого спілкування недостатньо лише знати систему мови на всіх її рівнях, але й украй необхідно здійснювати свій вплив на співрозмовника, стосовно завданням і ситуації спілкування, і відповідно вже до цього вживати мовленнєві висловлювання. Одним з ключових понять, що визначають зміст англомовної комунікативної компетенції, є «комунікативне вміння» (skill), складниками якого виступають «мікрівміння» (sub-skill), «комунікативна функція» (function) та «форма вираження функції» (exponent) [6, с. 135].

Серед методів інтерактивного навчання, які дійсно допомагають викладачу усвідомлено формувати професійну англомовну комунікативну компетентність студентів-філологів слід назвати ті, що сприяють заохоченню в активний процес отримання і обробки нової інформації: різноманітні творчі завдання, проектна діяльність, робота в малих групах, навчальні ігри, рольові ділові та освітні ігри, запрошення спеціалістів, різні екскурсії, соціальні проекти, змагання, вистави, різні розминки, інтерактивні лекції, студент в ролі викладача, робота з наочністю, кожний навчає кожного або «рівний рівному», робота з документами, створення порт фоліо, відстоювання власної позиції письмово та під час дебатів, ПОПС – формула, проектна методика, шкала вмінь, мозковий штурм для розв'язання проблеми, «Асоціативний куш», «Ажурна пилка», «Карусель», «Гарні плітки», різні симпозиуми, «Дерево рішень», «Розумна Мапа» та ін.

Викладач, який організовує процес навчання на практичних заняттях з англійської мови за інтерактивною моделлю, має пам'ятати, що заняття повинно мати чітку структуру і логіку. Інтерактивне заняття має конкретні елементи і час, який має бути відведено на кожен з них. Відмінною рисою інтерактивного навчання є наявність таких етапів: мотивація, назва теми і очікуваних результатів, надання необхідної інформації, інтерактивна вправа, рефлексія і підсумки заняття. Метою першого етапу практичного заняття з англійської мови є концентрація уваги студентів і виклик певного інтересу до

обговорення теми, на цьому етапі доречно використовувати такі прийоми: «Warm up activities», «Ice breaking», «Microphone», «Brain Storming». Викладач має розрізнати мету прийомів «Warm up activities» та «Ice breaking». Якщо перший використовується для концентрації уваги, вмотивування та налагодження колективної роботи, то другий прийом використовують для впровадження нової теми і зняття напруги в групі. Метою другого етапу інтерактивного заняття з англійської мови є забезпечення розуміння студентами змісту їхньої діяльності, того чого вони мають досягти і чого від них очікує викладач. Це можна зробити такими способами: назвати тему заняття або спитати одного зі студентів це зробити і пояснити про що має іти мова, якщо з'являються нові терміни або незрозумілі слова викладач має зробити на них акцент і звернути увагу студентів на те, чого він від них очікує наприкінці заняття. Варто нагадати студентам, що в кінці заняття буде перевірено яких результатів вони досягли і яким чином будуть оцінюватися їхні досягнення. Для цього можна використовувати метод «ПОПС – формулу», за допомогою якого студенти самостійно оцінюють власні досягнення на занятті. «ПОПС-формула» – це яскравий інтерактивний прийом, який спрямовано на рефлексію студентів. Автором цього методу став Девід Макойд-Мейсон з ЮАР, англійською мовою це метод називається інакше – «PRESSformula», що означає (Position-Reason-Explanation or Example-Summary). Цей інтерактивний прийом має на меті допомогти студентам обґрунтувати і зрозуміти цінність набутих знань на занятті. Викладачу це прийом допомагає оцінити якість власного внеску у процес навчання майбутніх вчителів і, відповідно, скорегувати власну методичну діяльність. Звичайно оцінювання можна зробити і за допомогою тестів, самостійних робіт або опитування, але зазначений прийом скорочує час. Сутність його полягає в тому, що студентам пропонується написати на аркуші чотири речення, де відображені чотири елементи формули: П – позиція, О – обґрунтування, П – Приклад, С – Судження. Такий прийом є технологічним, завдяки тому, студентам надаються незакінчені речення, які вони мають доповнити: «Я вважаю, що...» (позиція), друге речення: «Тому що...» (обґрунтування), третє речення: «Я зможу це довести на практиці або на прикладі» – (приклад) і, врешті, четверте речення-судження: «з цього я роблю

висновок, що...». На нашу думку, цей прийом доречно використовувати на практичних заняттях англійської мови, коли студенти вивчають складний граматичний матеріал або отримують певну соціокультурну інформацію щодо історичних або культурних подій англomовних країн [8].

На третьому етапі інтерактивного практичного заняття з англійської мови, метою якого є надання необхідної інформації студентам, для того щоб вони могли виконати практичні завдання за короткий час. Прийоми, які доречно використовувати на цьому етапі: «міні-лекція», «читання тексту підручника», «ознайомлення з роздавальним матеріалом», вивчення за допомогою технічних засобів навчання, а також використання ІКТ.

Четвертим етапом заняття є власне використання інтерактивної вправи. Метою цього етапу є засвоєння навчального матеріалу, досягнення очікуваних результатів заняття. Основні правила роботи на цьому етапі прості, але їх варто дотримуватися, щоб досягти результату. Викладач має надати чітку інструкцію дій студентам перед виконанням завдання, пояснити послідовність дій і час виконання. Викладач має знати принципи поділу на групи для виконання певного завдання, а також заздалегідь спланувати кількість груп і учасників, а також яким чином поділити студентів. Поділ можна організувати за такими прийомами: назвати улюблений фрукт, а потім розрахуватися за назвою двох або трьох фруктів, можна розділитися за зростом або кольором очей та ін. Всі прийоми роблять заняття цікавим і мотивують до спілкування. Після поділу на групи відбувається виконання завдання, викладач не заважає студентам, а лише скеровує процес і слідкує, щоб спілкування відбувалося англійською мовою. Він намагається надати більше можливості для самостійної роботи та взаємного навчання. Наприкінці обговорення відбувається презентація результатів роботи групи це можна зробити як у формі монологу, коли виходить по представнику з групи, так і формі дискусії – загального обговорення ситуації. Досвід роботи показує, що проведення дискусії є дуже ефективним для формування комунікативної компетентності студентів-філологів. Коли викладач проводить дискусію у вільній формі, то можуть знадобитися ці корисні поради-інтерактивні прийоми ведення дискусії. Прийом «Голоси» корисний для групи, де є дуже активні студенти, які не дають можливості іншим виказати власну

точку зору. На початку дискусії викладач має роздати картки з правом голосу. Коли студент виказав свою позицію він передає картку викладачу, таким чином, коли картки закінчилися, починають говорити вже ті студенти, які на початку мовчали. Прийом «Картки-сигнали», для дискусії заздалегідь готуються картки різних кольорів: зелена означає згоду, красна – незгоду, картка із знаком оклику – бажання додати до відповіді, картка із знаком питання – учасник хоче поставити запитання. Також можна використати картку запрошення до тиші. Цікавим прийомом є «Мовленнєвий етикет», який вчить студентів використовувати ввічливі звороти на початку власної промови: «As my colleague has just mentioned», «As far as I know», «Let me interrupt you and add some facts to your statement...». «Дискусія шкала» є цікавим прийомом, який дозволяє з'ясувати думку учасників групи. За цього прийому можна переміщуватися по аудиторії у разі згоди у лівий кут, незгоди – у правий, якщо учасник сумнівається – він залишається на місці і слухає, що кажуть інші учасники обговорення щодо проблеми або запропонованої ситуації.

П'ятим етапом заняття є рефлексія або «Feedback», метою цього етапу є узагальнення отриманого досвіду. Роботу з аналізу результатів може бути проведено по-різному: у вигляді письмового звіту, підчас обговорення, у вигляді малюнків і схем, з використання смаглів і знаків ставлення до нового досвіду тощо. Заключним етапом стає підведення підсумків заняття. Метою цього етапу звичайно є уточнення змісту зробленого, підбиття підсумків отриманих знань, встановлення зв'язків між тим, що відомо та ще має бути вивчено в майбутньому тощо. Підбиття підсумків можна зробити в три стадії. На першій стадії варто використовувати відкриті запитання: «Що?», «Коли?», виразити емоції і описати досвід, казати про те, що зроблено на занятті; на другій стадії можна запитати студентів про причини: «Яким чином?», «Чому?», «що було б, якщо?»... На третій стадії слід спроектувати подальшу навчальну діяльність і разом із студентами визначити план дій на наступне заняття. Викладач може використовувати інтерактивні форми в цілому або брати їхні елементи, він також має знати, що для заняття слід обирати одну або дві інтерактивні вправи, щоб досягти результату, а не просто погратися.

Досвід практичної роботи зі студентами філологами і спостереження за

процесом їхнього навчання свідчать, що у ВНЗ недостатньо уваги приділяється формуванню англомовної професійно-комунікативної компетентності студентів-філологів за допомогою інтерактивних технологій навчання. Відомо, що усі компетенції професійної компетентності майбутнього вчителя англійської мови мають міцний зв'язок із комунікацією, адже неможливо уявити вивчення англійської мови без комунікативної спрямованості. Це вимагає високого рівня сформованості комунікативних умінь студента-філолога, який має розуміти англійську мову і спілкуватися без перешкод. Це означає, що – комунікативна компетентність є інтегративною сукупністю знань, умінь і навичок майбутнього вчителя англійської мови, що визначає вміння здійснювати конструктивний діалог з урахуванням основних правил нормативності мовлення; продуктивної організації педагогічної взаємодії. Комунікативна компетентність філолога складається із мовної, мовленнєвої, соціокультурної та прагматичної компетенції [2].

Оскільки метою професійної підготовки вчителя англійської мови є формування високого рівня комунікативної компетентності, а комунікативна особистість майбутнього вчителя англійської мови має бути різнопланово розвиненою зі стійкою наявністю пізнавальних інтересів, ерудованістю, а також досконалим володінням мовними ресурсами, і вагомим словниковим запасом, то тільки інтерактивна модель навчання має ресурси для підготовки висококваліфікованого вчителя англійської мови.

Література

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

2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; Под ред. Е. С. Полат. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2005. – 272 с.

3. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко; За ред. О. І. Пометун. – К.: А. С. К., 2005. – 192 с.

4. Програма з англійської мови для університетів/інститутів (п'ятирічний курс навчання): проект / Колектив авт.: С. Ю. Ніколаєвої, М. І. Соловей (керівники), Ю. В. Головач та ін.; Київ. держ. лінг. ун-т та ін. – 2001. – 246 с.

5. Січкарук О. І. Інтерактивні методи навчання у вищій школі: навч.-метод. посібник / О. І. Січкарук; Університет економіки та права «КРОК». – К.: Таксон, 2006. – 88 с.

6. Чепелева Н. В. Становлення професійної компетентності в системі вузівської підготовки практичних психологів / Н. В. Чепелева // Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія: матеріали методологічного семінару АПН України, 12 листопада 1998 р. – К.: Гнозис, 1998. – 605 с.

7. Brown H. D. Principles of Language Learning and Teaching. – Prentice Hall. – 1997. – 285 p.

8. The Communicative Approach to Language Teaching/ Ed. By Ch. Brumfit and K. Johnson. – Oxford: Univ. Press, 1991. – 243 p.

В. Котлярова

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ВУЗУ

Інновації, які є характерними для будь-якої професійної діяльності людини, стають предметом вивчення, аналізу та впровадження. Інновації є результатом наукових пошуків, передового педагогічного досвіду окремих викладачів і цілих колективів.

Цей процес не може бути стихійним, він має потребу в управлінні. Поняття «інновація» означає нововведення, новизну, зміну; інновація як засіб і процес передбачає введення чогось нового. Стосовно педагогічного процесу в професійній освіті інновація означає введення нового в цілі, зміст, методи і форми навчання, організацію спільної діяльності викладачів і студентів. Одним з видів інновацій в організації професійної освіти є запровадження дистанційного навчання. Останнім часом дистанційні освітні технології в

Україні отримали інтенсивний розвиток.

Серед сучасних досліджень проблеми особливої уваги заслуговують роботи таких вчених, як В. М. Кухаренко «Аналіз проблем дистанційного навчання», В. В. Лиморенко, В. М. Гугнін «Проблеми створення курсів для систем дистанційного навчання», О. В. Рукавішнікова «Теоретичні питання організації дистанційного навчання в освітній роботі» тощо.

Суть досліджуваної проблеми полягає у наступних аспектах:

– не розроблено і не прийнято нормативно-правова база дистанційного навчання;

– існує тенденція «підлаштовування» терміна дистанційного навчання під поняття будь-яких форм освіти (крім очної);

– педагогічний зміст цього поняття не завжди чітко виражений, головною стає комерційна сторона справи.

Саме тому необхідно дати чітке визначення дистанційного навчання, розглянути його теоретичні основи для різних рівнів.

Термін «дистанційне навчання» (distanceeducation) ще до кінця не усталився як в україномовній, так і в англomовній педагогічній літературі. Зустрічаються такі варіанти, як «дистантна освіта» (distanteducation), «дистантне навчання» (distantlearning). Деякі зарубіжні дослідники, відводячи особливу роль телекомунікацій в організації дистанційного навчання, визначають його як теленавчання (teletraining). Але все ж найбільш часто вживається термін «дистанційне навчання» [5, с. 120]. Дистанційне навчання у вигляді заочного навчання зародилося ще на початку ХХ століття. Сьогодні заочно можна отримати не тільки вищу освіту, але і вивчити іноземні мови, підготуватися до вступу у вуз тощо. Однак у зв'язку з недостатньою взаємодією між викладачами і студентами та відсутністю контролю над навчальною діяльністю студентів-заочників у періоди між екзаменаційними сесіями якість такого навчання виявляється гірше тієї, що можна отримати під час очного навчання.

Сучасні комп'ютерні телекомунікації здатні забезпечити обмін знаннями і доступ до різноманітної навчальної інформації на гарному рівні, а іноді і набагато ефективніше, ніж традиційні засоби навчання. Нові електронні

технології, такі як інтерактивні диски, електронні дошки оголошень, мультимедійний гіпертекст, доступні через глобальну мережу Інтернет, не тільки можуть забезпечити активне залучення студента до навчального процесу, але і дозволяють управляти цим процесом на відміну від більшості традиційних навчальних середовищ. Інтеграція звуку, руху, образу і тексту створює нове, надзвичайно багате за своїми можливостями навчальне середовище, з розвитком якої збільшиться і ступінь залучення студента в процес навчання. Інтерактивні можливості програм і систем доставки інформації, що використовуються в системі дистанційного навчання (СДН), дозволяють налагодити і навіть стимулювати зворотний зв'язок, забезпечити діалог і постійну підтримку, які неможливі в більшості традиційних систем навчання [4, с. 35].

Аудіо – та відеоконференції часто використовуються при проведенні семінарів на яких висвітлюються невеликі окремі теми. Такі семінари дуже ефективні при використанні їх для навчання добре підготовлених фахівців для яких необхідно висвітлити новий або викликає у них утруднення питання. Комп'ютерні програми мають свої переваги, як допоміжні засоби навчання іноземної мови. Вони дозволяють здійснювати індивідуальний підхід до студентів. Форми роботи з навчальними програмами можуть бути різноманітними.

Якщо говорити про конкретні способи використання Інтернету у навчанні іноземних мов, можна виділити як найбільш ефективні:

- листування за допомогою електронної пошти з однолітками-носіями мови і вивчають англійську мову як іноземну в інших країнах (можливість вивчення іншої культури);
- участь у міжнародних телекомунікаційних проектах (підвищення рівня володіння мовою, розвиток загального кругозору, одержання спеціальних знань для виконання конкретного проекту);
- участь у тестових і голосових чатах;
- участь у телекомунікаційних конкурсах, олімпіадах, тестуванні (можливість отримати об'єктивну оцінку знань, самоствердитися, підготуватися до іспитів);

- можливість оперативної безкоштовної публікації творчих робіт студентів (можливість самоствердження);

- отримання самоосвіти на курсах безкоштовного або платного дистанційного навчання, включаючи навчання у провідних британських навчальних закладах [1, с. 312].

Для того, щоб зробити самостійне вивчення матеріалу більш прозорим і структурованим, можна використовувати систему дистанційного навчання «Moodle», де створено ряд курсів, покликаних забезпечити організацію дистанційного навчання для студентів.

При дистанційному навчанні суб'єктами в інтерактивній взаємодії будуть виступати викладачі та студенти, а засобами здійснення такої взаємодії – електронна пошта, телеконференції, діалоги в режимі реального часу тощо. Дистанційне навчання означає таку організацію навчального процесу, при якій викладач розробляє навчальну програму, яка базується на самостійному навчанні студента. Таке середовище навчання характеризується тим, що учень в основному, а часто і зовсім відокремлений від викладача в просторі або в часі; в той же час, студенти і викладачі мають можливість здійснювати діалог між собою за допомогою засобів телекомунікації. Дистанційне навчання дозволяє вчитися жителям регіонів, де немає інших можливостей для професійної підготовки або отримання якісної вищої освіти, ні університету потрібного профілю або викладачів необхідного рівня кваліфікації.

Основні принципи дистанційного навчання (ДН): встановлення інтерактивного спілкування між тим, хто навчається і навчає без забезпечення їх безпосередньої зустрічі і самостійне засвоєння певного масиву знань і навичок за обраним курсом.

У зв'язку з цим потребують перегляду методики навчання, моделі діяльності і взаємодії викладачів і учнів. Існує думка багатьох педагогів-практиків, що розвивають технології дистанційної освіти, що дистанційний навчальний курс можна отримати, просто перевівши в комп'ютерну форму навчальні матеріали традиційного очного навчання.

У сучасній практиці використовуються щонайменше три організаційні форми в системі дистанційного навчання. При першій формі студенти особисто

отримують завдання, записане на магнітних носіях інформації (аудіо- та відеокасети, гнучкі магнітні диски, компакт-диски), в залежності від апаратури, якою володіють навчальний заклад і студенти-заочники, – так звана змішана ДТН.

Друга форма пов'язана з використанням електронної пошти або мережі Internet, по якій завдання висилаються з освітнього центру безпосередньо студентам. Дана організаційна форма передбачає наявність у кожного учня персонального комп'ютера, підключеного до мережі Internet. Тут виникають труднощі, пов'язані з недостатньою кількістю комп'ютерів, що знаходяться в особистому користуванні студентів-заочників.

Третя організаційна форма покликана вирішити дану проблему. Для цього створюються регіональні центри, пов'язані комп'ютерною мережею з освітнім центром. Регіональні центри здійснюють передачу завдань безпосередньо учнем.

Найчастіше застосовується саме такий спосіб навчання, при якому використовуються різні види технологій в різному поєднанні: кейс-технології, мережеві технології тощо. Це виправдано в доцільному використанні переваг вище розглянутих способів. Наприклад, частина ресурсномістких матеріалів студенти можуть отримувати у вигляді запису на дисках, відеокасетах, а також на паперових носіях, частина навчальної інформації може розташовуватися на сервері. При цьому вся взаємодія між учасниками освітнього процесу може бути побудована за допомогою мережевих або інших технологій, не виключаючи використання звичайних засобів зв'язку, а також особистих зустрічей учнів з викладачами. Комбінований спосіб в даний час отримує найбільшого поширення, щоб максимально задовольнити потреби учнів, виходячи з їх технічних та інших можливостей.

Успішне створення і використання дистанційних навчальних курсів має починатися з глибокого аналізу цілей навчання, дидактичних можливостей нових технологій подання навчальної інформації, вимог до технологій дистанційного навчання з погляду навчання конкретних дисциплін, коригування критеріїв навченості. Елементи технологій дистанційного навчання активно використовуються в педагогічній практиці, в даному випадку

практика випереджає теорію і закони. Аналіз вітчизняної і зарубіжної теорії і практики дистанційного навчання дозволяє відзначити характерні особливості, притаманні ДН.

1. «Гнучкість». Студенти займаються у зручний для себе час, у зручному місці і в зручному темпі. Кожен може вчитися стільки, скільки йому особисто необхідно для засвоєння курсу дисципліни і отримання необхідних знань з обраних дисциплін.

2. «Модульність». В основу програм ДН закладається модульний принцип. Це дозволяє з набору незалежних навчальних курсів формувати навчальний план, що відповідає індивідуальним або груповим потребам.

3. «Паралельність». Навчання може проводитися при суміщенні основної професійної діяльності з навчанням, тобто «без відриву від виробництва».

4. «Віддаленість». Відстань від місця перебування того, хто навчається, до навчального закладу не є перешкодою для ефективного освітнього процесу.

5. «Асинхронність». Мається на увазі той факт, що в процесі навчання вчитель і учень працюють за зручним для кожного розкладом.

6. «Охоплення». Цю особливість іноді називають також «масовістю». Кількість учнів не є критичним параметром.

7. «Рентабельність». Під цією особливістю мається на увазі економічна ефективність дистанційного навчання.

8. «Викладач». Мова йде про нову роль та функції викладача.

9. «Учень». Вимоги до учня істотно відрізняються від традиційних.

10. «НІТ» (Нові інформаційні технології). Використовуються всі види інформаційних технологій, але переважно нові інформаційні технології, засобами яких є комп'ютери, комп'ютерні мережі, мультимедіа системи.

11. «Соціальність». ДН певною мірою знімає соціальну напруженість, забезпечуючи рівну можливість одержання освіти незалежно від місця проживання і матеріальних умов.

12. «Інтернаціональність». ДН забезпечує зручну можливість експорту та імпорту освітніх послуг [1, с. 332].

Сучасна модель дистанційного навчання органічно вбирає в себе як традиційні, так і інноваційні, а саме комп'ютерні та інтернет-технології

навчання. Сучасні вчені виділяють наступні позитивні особливості такого навчання:

- відсутність часових обмежень – навчальні матеріали можуть бути отримані й вивчені в будь-який зручний час; викладач і учні можуть контактувати без прив'язки до суворого розкладу;
- відсутність просторових обмежень – матеріали можна одержувати і відправляти незалежно від географічного місцезнаходження;
- синхронне спілкування – використання діалогових форм, що вимагають одночасної участі в процесі навчання учня і викладача;
- асинхронне спілкування – використання діалогових форм, що не вимагають одночасної участі в процесі навчання студента і викладача;
- лінійна та нелінійна форма навчання – навчання може бути структуроване як викладачем, так і студентом; використання як текстових, так і гіпертекстових форм навчання.

Забезпечення викладачів та учнів комп'ютерними технологіями та інтегрування в Інтернет передбачає створення нових можливостей для підготовки і проведення занять, тому корисно буде представити короткий огляд найбільш важливих служб, які, на наш погляд, можуть використовуватися в дистанційному навчанні [1, с. 344]: World Wide Web (WWW), або Всесвітня інформаційна мережа – «широкомасштабне гіпермедіа, орієнтоване на надання універсального доступу до документів» . Цим же терміном, або середовищем WWW, називають сукупність Web-документів, між якими існують гіпертекстові зв'язки.

Проект WWW виник на початку 1989 р. в Європейській Лабораторії фізики елементарних частинок в Женеві (Laboratory for European Particle Physics (CERN) in Geneva, Switzerland) і сьогодні є однією з найпопулярніших інформаційних служб, що забезпечують доступ до текстової, графічної, аудіо-, відео – та іншої інформації за допомогою використання технології гіпертексту і взаємодії з іншими додатками Інтернету.

File Transfer Protocol (FTP) – один з основних інформаційних сервісів Інтернету, що дозволяє користувачам одного комп'ютера отримувати доступ до сервера бази даних іншого, обмінюватися як окремими файлами, так і цілими

програмами. Сьогодні в архівах FTP зберігаються терабайти різної інформації (програмні засоби, всіляка документація, різна література, комп'ютерні фільми та ін.).

Gopher – розподілена система надання доступу до інформації, підтримує різні типи файлів: текстові, звукові, програмні тощо. Вся інформація на Gopher-сервері зберігається у вигляді «дерева» даних (або ієрархічної системи меню), де початковий каталог є вершиною цього «дерева», а всі інші каталоги і файли подаються елементами меню. У Gopherspace реалізована своя система пошуку інформації – пошукова машина Veronica з можливістю доступу до більш ніж 99% від загального числа Gopher-серверів. Сьогодні мережа Gopher практично витіснена WWW, але деякі сервери, здебільшого зберігають наукову інформацію та навчальні матеріали, існують і інтенсивно працюють (див., наприклад, <gopher://gopher.tc.umd.edu/>).

E-mail, або електронна пошта – засіб електронних комунікацій, що забезпечує передачу текстових, графічних та інших повідомлень незалежно від відстані і дозволяє користувачам працювати асинхронно, тобто у зручний для себе час в асинхронному (подовженому, офлайн) масштабі часу. UseNet, або система телеконференцій – забезпечує обмін даними між користувачами Інтернету за певними темами і в залежності від регіонального розташування. Сьогодні UseNet – це тисячі news-груп (групи новин), що містять статті на різноособисті теми, і мільйони користувачів і учасників новинних розсилок, які обмінюються інформацією з різних питань. TelNet (взаємодія з іншим комп'ютером) – широко застосовувана технологія, що дозволяє працювати в режимі емуляції віддаленого терміналу», що забезпечує можливість роботи з віддаленим комп'ютером і використання його ресурсів по стандартних протоколах Інтернету. Незважаючи на інтенсивне перенесення багатьох ресурсів на Web-сервери, велика кількість локальних баз даних бібліотек американських і європейських університетів, урядових установ та міжнародних організацій мають доступ тільки через TelNet [3, с. 223]. За допомогою кожного з цих типів взаємодії студента і викладача вирішуються специфічні навчальні та дидактичні завдання, а вищезазвані служби і сервіси Інтернету повною мірою вирішують питання технічного та організаційного забезпечення цих принципів.

Виходячи з вищесказаного, можна зробити висновок про те, що застосування у вищих навчальних закладах дистанційних технологій навчання сприятливо позначається на психолого-педагогічному аспекті освітнього процесу, в тому числі сприяє розвитку індивідуальних ресурсів студентів і викладачів, формує навички цілепокладання, самостійного мислення, ініціативність і відповідальність за виконувану роботу, а також знижує психологічні навантаження на студентів і викладачів у процесі взаємного обміну знаннями.

Практичний досвід створення дистанційних курсів для студентів та роботи з ними дозволив нам дійти до ряду важливих висновків. Створення і використання дистанційних курсів безпосередньо залежать від технічної оснащеності комп'ютерного обладнання, наявності доступу до мережі Інтернет, рівнем комп'ютерної грамотності студентів і викладачів. Дистанційні курси дозволяють в значній мірі скоротити тимчасові і фінансові витрати викладача і студентів-заочників, оскільки відпадає необхідність у виготовленні ксерокопій або придбанні друкованих видань (не завжди сучасних). Робота будується тільки на основі можливостей системи «Moodle», минаючи друковані джерела. Перспективи подальших розвідок полягають у дослідженні інших ключових моментів забезпечення дистанційного навчання у процесі навчання англійської мови.

Література

1. Баймулдина Н. С. Внедрение системы электронного обучения в вузах Республики Казахстан / Н. С. Баймулдина, Н. О. Джаманкулова // Бюллетень лаборатории математического, естественнонаучного образования и информатизации. Рецензируемый сборник научных трудов. Том 2. – М., 2012. – С. 364-368.

2. Дистанционное обучение <http://www.web-learn.ru/index>.

3. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов педвузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – 222 с.

4. Полат Е. С. Формы и методы использования Интернет-ресурсов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – № 2.–

2001. – С. 34-39.

5. Филон С. А. К вопросу о заочном обучении на факультете иностранных языков / С. А. Филон // Проектирование современного образовательного процесса: идеи, опыт, перспективы: материалы первой научно-практической конференции, Петрозаводск, 28 мая 2007 года / Федеральн. агентство по образованию, ГОУ ВПО «КГПУ». – Петрозаводск: Изд-во КГПУ, 2008. – С. 119-122.

Л. Куликова, Т.Насалевич

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Швидкий розвиток комп'ютерних технологій та інтенсивне їх використання в навчальному процесі привели до суттєвих змін в системі вищої освіти. Ці зміни відбуваються не лише в структурі самої системи освіти, методології і технології процесу навчання, але й у стратегічній орієнтації викладання предметів.

Мета інформатизації вищої освіти поставлена у зв'язку з новими вимогами ринку праці до фахівців. Тепер ставиться завдання не тільки отримати базові знання, але також навички і вміння продуктивно використовувати ресурси комунікаційних та інформаційних технологій. Тому реформування системи освіти повинно бути спрямоване на всіх учасників освітнього процесу для отримання такої якості освіти, яка базується на можливостях електронного освітнього середовища.

В ході нашого дослідження було розглянуто методологічні аспекти освіти в епоху інформатизації суспільства, які представлені в роботах В. П. Беспалько, О. К. Тихомирова, А. В. Хуторського, Е. С. Полата, А. А. Вербицького та інших. Інформатизація вбачається ними як основний шлях подолання кризи освіти за рахунок розвитку нових її моделей, впровадження новітніх технологій, педагогічних систем та теорій навчання.

В процесі інформатизації освіти ставиться нова задача в розробці підходів

до використання потенціалу інформаційних технологій для розвитку особистості студента і його здібностей до альтернативного мислення, підвищення рівня його творчого потенціалу, формування вміння пошуку стратегій у вирішенні навчальних та практичних завдань, прогнозування результатів реалізації прийнятих рішень на основі моделювання досліджуваних об'єктів і процесів та взаємозв'язків між ними. Сьогодні реальні можливості докорінної зміни технології одержання нових знань за допомогою більш ефективної організації пізнавальної діяльності студентів в ході навчального процесу пов'язують саме з новими інформаційними технологіями.

Використання комп'ютерних технологій у викладанні іноземних мов почалося понад п'ятдесят років тому. З настанням інформаційної ери в розвитку суспільства і появою Інтернету викладачі іноземних мов усвідомлюють необхідність і ефективність інтеграції комп'ютерних технологій у навчальний процес.

У своїй роботі «Використання комп'ютерів у викладанні іноземних мов» Марк Воршер визначив три основні етапи використання комп'ютерних технологій у викладанні іноземних мов, а також охарактеризував відповідний їм педагогічний метод. Найбільш інтенсивним став третій етап у 90-х роках ХХ століття, який характеризується бурхливим стрибком у розвитку комп'ютерних технологій і пов'язаний з появою Інтернету. Назріла необхідність нового підходу до вивчення іноземних мов, який би базувався на досягненнях технічного прогресу. Цей період сприяв появі нових методів у викладанні іноземних мов з використанням мови в реальному контексті, тренуванні всіх чотирьох навичок (слухання, говоріння, читання і письма), а також гармонійній інтеграції інтерактивних технологій в процес навчання [4].

Основним напрямком розвитку сучасної системи освіти сьогодні є системна інтеграція ІТ в освітній процес. Головна задача полягає не у вивченні за допомогою комп'ютера цілого курсу чи його фрагментів та контролі засвоєного, а перехід від описового аналітичного уявлення об'єкта до моделювання його істотних властивостей. Таким чином, для вищої школи першорядну актуальність набуває завдання використання комп'ютера в моделюванні професійної та дослідницької діяльності, перехід від

репродуктивного до творчо-проблемного типу навчання.

Поява принципово нових за своїми технічними характеристиками інформаційних технологій таких як мультимедійні, гіпертекстові, мережеві та телекомунікаційні, відкрило нові можливості у викладанні іноземних мов. Мультимедійні комп'ютерні технології надають можливість доступу до текстових документів, графічного зображення, звуку і відео з одного комп'ютера. Все це сприяє підвищенню мотивації навчання, швидкості засвоєння знань. Мультимедіа також дозволяють формувати навички, які за допомогою інших технологій сформувати неможливо, наприклад, вимову при вивченні іноземної мови. Використання мультимедійних програм та ресурсів у викладанні іноземних мов має ряд безсумнівних переваг, які полягають в:

- багатоаспектності подання навчальної інформації та створення більш природної атмосфери для вивчення мови, так як ті, хто навчаються, можуть одночасно бачити, чути і говорити;

- можливості поєднувати всі чотири навички (слухання, говоріння, читання і письмо) в одному виді роботи;

- динамічності доступу до інформації, що дозволяє практично миттєво переходити від одного виду навчальної інформації до іншого; по ходу роботи програми студенти можуть неодноразово повертатися до пройденого матеріалу і попереднього завдання;

- багатоканального входу і виходу, що досягається завдяки спеціальній структурованості та системності організації навчального матеріалу;

- необмеженості тимчасового і змістовного простору завдання: студенти самі обирають темп виконання завдань, під час виконання яких вони можуть скористатися будь-якою довідковою інформацією, наприклад, переглянути відповідну лексику або скорегувати вимову [2, с. 6].

У процесі застосування мультимедійних програм і ресурсів вирішується ряд методичних завдань:

- адаптація до автентичного мовного середовища;

- формування у студентів живого зорового образу країни та суспільства, що вивчається;

- моделювання мовного та структурного середовища [1].

Багато з тих, для кого англійська мова не є рідною, закінчують середню школу без знання академічних термінів і понять, які їм потрібні для того, щоб впоратися з англійськими академічними текстами на рівні коледжу або університету. Багато зі слів є значно більшим, ніж просто терміни: вони – потужні концепти, які допомагають читачам критично оцінити зміст тексту.

Студенти, які вступають до коледжу або університету без достатнього знання англійського словникового складу:

1) постійно відволікаються від читання, щоб знайти незнайомі слова у словнику;

2) мають менші пізнавальні ресурси, доступні для поглибленої обробки змісту тексту і використання навичок мислення вищого рангу (high-order thinking skills).

Допомога цим студентам стати більш вправними читачами академічних текстів – це одне із найважливіших завдань перед викладачами англійської мови для академічних цілей (EAP). Однак, розподілити достатній час на занятті для того, щоб допомогти студентам опанувати багато академічних термінів, які формують основу академічної грамотності, є часто майже неможливим завданням через наступні обмеження:

1. «Нульовий підсумок» навчання на занятті. Розподіл обмеженого часу викладання для інструкцій щодо використання словника залишає менше часу для навчання методик розуміння читання та таким важливим особливостям академічних текстів, як, наприклад, риторичні моделі організації.

2. Різномірні групи студентів. Обмеження, які стосуються розкладу занять студентів та викладачів, часто є результатом того, що студенти вчать той самий курс EAP, незважаючи на їх різний рівень попередніх знань [3].

Викладачі Відкритого Університету Ізраїлю (The Open University of Israel) створили на своєму сайті навчальну комп'ютерну програму «Roads to Academic Reading» саме для потреб студентів, які вивчають EAP. Цей сайт забезпечує вільний доступ до освітніх ресурсів (OERs), які створюють інтегроване навчальне оточення, щоб допомогти користувачам вивчити та запам'ятати найбільш вживані загальні академічні слова із списку Coxhead's (2000) Academic Word List (AWL) [3].

Ці освітні засоби можуть бути використаними як для самостійного навчання, так і як допоміжні матеріали для викладача. Матеріали на цьому сайті допомагають швидше та ефективніше читати англомовні академічні тексти. Ці матеріали містять текстовий профайлер, флеш-картки, тренувальні вправи та такі додаткові ресурси, як методики розуміння читання, пояснення дискурсивних маркерів, лінгвістичні структури та моделі організації, які характеризують англомовні академічні тексти.

Студенти як стаціонару, так і заочно-дистанційної форми навчання мають можливість поступово, за своїм власним графіком навчання, узгодженим із викладачем, вивчати англійську мову вдома поза межами університету. Також ця програма може бути ефективно використана тими, хто самостійно вивчає англійську мову. Але програма «Roads to Academic Reading» ще не стала широко вживаною в Україні.

Незважаючи на очевидні переваги, мультимедійне програмне забезпечення ще не завоювало достатньої популярності в галузі викладання іноземних мов в силу ряду причин. Основна проблема – недостатня кількість якісних програм. У фахівців в галузі викладання англійської мови бракує часу і технічних навичок для створення необхідного забезпечення, а існуючі комерційні програми не відповідають освітнім стандартам. Таким чином, в даний момент мультимедійні технології лише частково використовуються в викладанні іноземних мов.

Література

1.Круглик В. Концепція сучасного педагогічного програмного засобу / В. Круглик // Інформаційні технології і засоби навчання: [електронне наукове фахове видання]. – Випуск 3, 2007.

2.Мультимедійні системи як засоби інтерактивного навчання: посібник / ав.: Жалдак М. І., Шут М. І., Жук Ю. О., Дементієвська Н. П., Пінчук О. П., Соколюк О. М., Соколов П. К. / За редакцією Жука Ю. О. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 112 с.

3.Roads to Academic Reading. – Режим доступу: <http://telem.openu.ac.il/RoadstoAcademicReading/BarHome?do=homePage&page=informationEd>.

4.Warschauer M., WhittakerP. Internet for English Teaching: guidelines for

teachers. 1997. – Режим доступу: [http:// www.aitech/ac.jp/~iteslj/ Articles/Warschauer-Internet.html](http://www.aitech/ac.jp/~iteslj/Articles/Warschauer-Internet.html).

Л. Куликова

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК МЕТОД ВЗАЄМОДІЇ З НАВЧАЛЬНОЮ СИСТЕМОЮ

На сучасному етапі дистанційну форму навчання фахівці з проблем освіти називають освітньою системою ХХІ століття. В світі на неї покладають великі надії. За даними експертів до кінця ХХІ століття вища освіта стане мінімальним рівнем освіти, яка потрібна буде для виживання людства. Бюджети навіть найбільш розвинених країн не витримують навчання значної кількості студентів за очною формою. За оцінкою світових освітніх систем дистанційне навчання є вдвічі дешевшим від традиційних форм навчання. Досвід українських центрів дистанційної освіти свідчить, що їхні витрати на підготовку фахівця складають на половину менше від витрат при денній формі навчання. Висока концентрація матеріалу та його уніфікація, орієнтація на велику кількість слухачів, більш ефективне використання аудиторій і технічного обладнання забезпечують відносно нижчу собівартість навчання. Чисельність тих, хто навчається за нетрадиційними технологіями, зростає швидше числа студентів денних форм навчання. Якщо сучасні освітні технології роблять візуальну інформацію динамічною і яскравою, то виникає необхідність створити освітній процес з урахуванням активної взаємодії студента з системою навчання. За прогнозами фахівців, в найближчі десятиліття переважна більшість студентів навчатимуться дистанційно.

Уже сьогодні говорять про поступове стирання кордонів між системами освіти, що сформовані в різних країнах. У цьому плані дистанційна освіта, яку недавно вважали допоміжним компонентом, все більше виділяється в чітко сформовану самостійну систему навчання, що взаємодіє практично в усіх країнах і освітніх установах. Провідні навчальні заклади розгортають систему дистанційної освіти для того, щоб, незалежно від громадянства, кожен охочий

зміг одержати освіту. В результаті великого конкурсу у вузах значна кількість абітурієнтів залишається за межами вищої освіти. Багато хто потребує перепідготовки за напрямками вищої освіти. Таким чином, третя частина дорослого населення планети не охоплена ніякими формами додаткової освіти. Ці питання можливо вирішити тільки за допомогою дистанційних освітніх технологій.

Дистанційна освіта увійшла в нове століття як найефективніша система підготовки фахівців високого рівня, так як вона буде реалізовувати основні принципи сучасної освіти, які полягають в тому, що вона буде для всіх і протягом всього життя. Це стане об'єктивною реальністю сучасності.

Комп'ютерні технології, змінивши звичне сприйняття світу, проникли в різні сфери діяльності людини. Подарувавши свободу комунікації людям, які географічно далекі між собою, всесвітня мережа об'єднала віддалені території планети. Сучасні комп'ютерні телекомунікаційні мережі можуть забезпечити передачу знань та доступ до навчальної інформації на рівні традиційних засобів навчання. Експеримент дистанційної освіти у вузах довів, що якість традиційних форм навчання і структура навчальних курсів мало відрізняються від якості дистанційного навчання.

За допомогою новітніх електронних технологій, таких як мультимедійний гіпертекст, інтерактивні диски CD-ROM, електронні дошки оголошень, йде доступ через глобальну мережу Інтернет, який забезпечує залучення студентів до навчального процесу і, на відміну від більшості традиційних навчальних середовищ, дозволяють управляти процесом навчання. Інтерактивна можливість систем доставки інформації і програм дистанційної форми навчання дають змогу організувати та стимулювати зворотний зв'язок, забезпечити постійний діалог і підтримку, які не під силу більшості традиційних систем навчання [1].

Розвиток телекомунікаційних систем і глобалізація в області освіти сприяли зростанню кількості програм дистанційного навчання. Практично всі вузи України залучені в цей процес. Ефективність дистанційного навчання залежить від таких показників:

- педагогічних технологій, які використовуються;

- ефективної взаємодії слухача і викладача, не зважаючи на відстань;
- ефективності зворотного зв'язку;
- ефективності методичних матеріалів та способів їх донесення до студента

[2].

Іншими словами, ефективність дистанційного навчання залежить від майстерності педагогів, які задіяні у цьому процесі, методичної якості задіяних матеріалів і організації процесу навчання. Існує ряд характеристик, що мають бути притаманні всім видам дистанційного навчання іноземної мови, щоб його можна було вважати за ефективне.

Дистанційне навчання передбачає правильну організацію діяльності студента, більш детальне та ретельне планування, доставку необхідних навчальних матеріалів, чітку постановку цілей навчання і його завдань, ключове завдання освітніх програм дистанційного навчання заключається в його інтерактивності.

Дистанційне навчання повинне забезпечити максимальну інтерактивність між викладачем і учнем, зворотній зв'язок між учнем і учбовим матеріалом, а також можливість навчання в групах. Інтерактивні можливості програм дистанційного навчання і систем доставки інформації дозволяють стимулювати і налагодити зворотній зв'язок, забезпечити постійну підтримку і діалог, тобто інтерактивну взаємодію, якої бракує у більшості традиційних систем навчання.

Суб'єктами інтерактивної взаємодії при дистанційному навчанні є викладачі і студенти, а засобами здійснення такої взаємодії виступають телеконференції, електронна пошта, діалоги в режимі реального часу. Впроваджуючи дистанційне навчання, необхідно:

1. Передбачити ефективний зворотний зв'язок для впевненості студентів у правильності своїх дій. Зворотний зв'язок має бути оперативний, поопераційний і відстрочений у вигляді зовнішньої оцінки.

2. Структура курсу дистанційного навчання має бути модульною, щоб студент мав змогу усвідомити своє просування від модуля до модуля, залежно від рівня навченості міг вибирати модуль на свій розсуд чи на розсуд викладача. При цьому необхідно зазначити, що мотивацію навчання знижують модулі великого обсягу.

3. При навчанні англійської мови особливе значення має звуковий супровід, який може бути реалізований з допомогою мережевих технологій та CD-ROM [1].

Досвід показує, що студенти, які вчаться дистанційно, стають більш мобільними, самостійними і відповідальними. Велика мотивація до навчання розвиває ці якості. В кінці навчання суспільство одержує професійних фахівців для ринку праці.

Дистанційне навчання робить процес навчання більш індивідуальним і творчим та відкриває нові можливості для творчого самовираження студента. Впровадження дистанційного навчання зменшує нервозність студентів при здачі заліку чи іспиту. Відомо, що схвильованість перед екзаменом не дозволяє окремим студентам показати їх знання в повній мірі. Суб'єктивний фактор оцінки і психологічний вплив, зумовлений впливом групи або успішністю студента з інших предметів, знімається.

На сучасному етапі сучасні інформаційні технології дають необмежені можливості одержання освіти через дистанційне навчання, оскільки мається можливість обробки, зберігання і доставки інформації на будь-яку відстань, будь-якого змісту і обсягу. На перший план при побудові системи дистанційного навчання постає його змістовна і методологічна організація.

Так, в Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького з 2006 року створена Лабораторія дистанційної освіти (ЛДО). ЛДО є підрозділом університету, який був створений при Інформаційно-комп'ютерному центрі. Його функція – контроль планування, організації і проведення навчальної діяльності здобувачів вищої освіти в межах використання дистанційних технологій навчання у вузі з таких напрямів як організаційне забезпечення, системно-технічне забезпечення, науково-методичне забезпечення, матеріально-технічне та кадрове забезпечення [3].

ЛДО вивчає потреби підрозділів МДПУ в навчально-методичній та довідковій інформації в мережі Інтернет і забезпечує розміщення на веб-сайті МДПУ електронних навчально-методичних матеріалів, які створені науково-педагогічними працівниками університету з використанням технологій дистанційного навчання. Лабораторія забезпечує апробацію нових електронних навчально-методичних матеріалів і нововведених дистанційних курсів [3].

Література

1. Андреев А. А. Дидактические основы дистанционного обучения / А. А. Андреев. – М.: Издательство, МЭСИ, 2001. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ict.edu.ru/ft/003823/book_3.pdf.
2. Педагогические технологии дистанционного обучения / Под ред. Е. С. Полат. – М.: «Академия», 2006. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.academia-moscow.ru/ftp_share/books/fragments/fragment_4773.pdf.
3. Осадчий В. В. Система дистанційного навчання університету [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/articles/2010/30_05.pdf.

Г. Матюха

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ УПРАВЛІННЯ МОВЛЕННЄВОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Одним з пріоритетних напрямів освітньої політики в Україні є формування висококваліфікованих дипломованих спеціалістів. Відтак, професійна підготовка майбутніх філологів передбачає не лише їх оволодіння певними знаннями, навичками і вміннями, але й залучення до участі іноземною мовою у міжнародних проектах, науково-практичних конференціях, семінарах-практикумах, on-line сесіях тощо. Організація цієї діяльності вимагає від її учасників швидкої адекватної реакції на почуте/прочитане, сформованості вмінь вільно спілкуватися з означеної проблеми, оперуючи набутими в університеті знаннями і навичками. Тому перед викладачами іноземної мови стоїть завдання пошуку нестандартних підходів до управління іншомовною мовленнєвою діяльністю студентів на практичних заняттях і впровадження в навчальний процес інноваційних технологій і методів навчання.

Проблема оволодіння інформаційними ресурсами з впровадженням інноваційних методик у процес вивчення іноземної мови набуває все більшої значущості. Втім, і дотепер, як свідчить спостереження за навчальним процесом

з іноземних мов у вищих навчальних закладах, деякі викладачі використовують лише традиційні методи навчання. Результати такого навчання викликають занепокоєння і не відповідають сучасним вимогам і потребам. Отже, існує нагальна потреба у подальших дослідженнях у сфері методики викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах і пошуку оптимальних шляхів удосконалення процесу іншомовної університетської освіти. Як свідчить наш досвід, цьому сприятиме раціональне поєднання традиційних й інноваційних методів у навчанні іноземної мови і мовлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що використання інноваційних методів у навчанні іноземної мови досліджується багатьма вітчизняними та зарубіжними науковцями, зокрема, такими як А. Вербицький, Р. Гуревич, Б. Додж, І. Козина, В. Копилова, О. Пометун та інші [1; 3; 4; 5; 6; 10]. Вони стверджують, що інновації представляють собою нові форми організації діяльності й управління, нові види технологій, які охоплюють різні сфери життєдіяльності людства [4, с. 34]. Включення інформаційних ресурсів у систему навчання дозволяє удосконалювати навички іншомовної мовленнєвої діяльності, підвищувати якість засвоєння знань з навчальної дисципліни, розвивати творчий потенціал студентів [9].

Останнім часом все більше уваги приділяється використанню на практиці таких методів навчання, як кейс-стаді, веб-квест, опен спейс, читання зигзагом, проектне та контекстне навчання. Розглянемо їх.

Засновником контекстного методу навчання вважається А. Вербицький. На думку вченого, контекстним є таке навчання, в якому мовою науки і за допомогою всієї системи форм, методів і засобів навчання (традиційних та нових) послідовно моделюється предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності студентів. Як зазначає А. Вербицький, при контекстному навчанні основним є не обмін інформацією, а розвиток здібностей майбутніх спеціалістів виконувати професійні функції, вирішувати професійні проблеми та завдання, тобто цілісно набувати професійних вмінь.

За таких умов відбувається перехід від навчальної діяльності до розвитку вмінь виконання професійних обов'язків. Студент співвідносить вже набутий людством досвід (усталена теорія і практика), власний досвід (виконувана ним

пізнавальна діяльність) і той кінцевий рівень ґрунтовності засвоєння професійних навичок і умінь (модельовані ситуації професійної діяльності), що розвиває його професійні вміння. Все це активізує пізнавальну діяльність і надає процесу навчання особистісного смислу. Набута студентами інформація перетворюється в їх особисті професійні знання [2, с. 35].

За А. Вербицьким, контекстне навчання ґрунтується на визначених науковцем принципах навчання. Основними дослідник вважає принцип психолого-педагогічної підтримки особистісної участі студента в навчальній діяльності; послідовного моделювання в навчальній діяльності цілісного змісту навчання, форм та умов залучення майбутніх фахівців до професійної діяльності; провідної ролі спільної діяльності, педагогічно обґрунтованого поєднання нових і традиційних педагогічних технологій та ін. [3, с. 47].

Серед організаційних форм навчання А. Вербицький виділяє навчальну діяльність академічного типу (передачу викладачем і засвоєння студентами інформації), квазі професійну діяльність (від лат. – *quasi* – немов, якби – має на меті включення студентів у моделювання реальних ситуацій, що потребують вирішення професійних завдань і професійної взаємодії студентів) та навчально-професійну діяльність [3].

Аналіз інноваційних методів навчання був би неповним, якби ми не звернули окремої уваги на метод «*casestudy*», яку І. Козина називає дослідницькою стратегією. Цей метод дозволяє отримати цілісну інформацію про реальні відношення між людьми, виокремити як унікальність кожного об'єкту, так і загальні риси всіх комунікантів, необхідні для подальшої мовленнєвої взаємодії [5, с. 185]. Під «*casestudy*» розуміють ділову гру, що передбачає розбір проблемної реальної ситуації або конкретного випадку. Навчання за «*casestudy*» відбувається в інтерактивній формі. Однак, найважливішим для студентів вищої школи є те, що цей підхід, виходячи за межі навчального простору, комплексно оновлює традиційний процес навчання і проникає у сферу вирішення проблем на професійному рівні. Це, в свою чергу, формує інтерес до майбутньої професії і профільну мотивацію [5, с. 178].

Вивчення наукових джерел [7; 9] дозволяє стверджувати, що проектна діяльність є ефективною у розвитку пізнавальних, пошуково-креативних умінь

студентів. В. Копилова стверджує, що метод проектів передбачає творчість студентів, їх активну участь у дослідницькій діяльності, орієнтацію в інформаційному просторі та самостійне конструювання своїх знань [7].

Різновидом проектної діяльності є створення студентами власних веб-квестів – проектів, спрямованих на результат, який отримується в процесі розв’язання тієї чи іншої теоретичної або практичної проблеми. Першими розробниками веб-квесту як навчального ресурсу є Б. Додж та Т. Марч [6, с. 138-139].

Б. Додж виділяє п’ять основних етапів реалізації веб-квесту (вступ, завдання, процес, оцінка і висновок). Його мета полягає у тому, щоб допомогти виконавцю проаналізувати, синтезувати й оцінити інформацію з метою реалізації завдання або ряду завдань. Роль викладача у навчальному процесі суттєво змінюється, адже він виступає як координатор із високим рівнем предметної, методичної та інфокомунікаційної компетенції. Згідно класифікації Б. Доджа, веб-квести можна поділити на короткострокові та довгострокові. Короткострокові веб-квести розробляють на одне-три заняття. Метою таких квестів є отримання знань та їх інтеграція. Довгострокові веб-квести розраховані на термін від одного тижня до місяця. Після завершення роботи над довгостроковими веб-квестами, студент набуває вмінь аналізувати матеріал, трансформувати його та використовувати для створення власної веб-сторінки та веб-сайту. Проблемні завдання та тематика веб-квестів можуть бути будь-якого рівня складності та різнитися за своїм змістом [1, с. 167-168].

Аналізуючи інтерактивне навчання, при якому студент стає активним учасником подій і власної освіти та розвитку, слід виокремити метод «Open Space» (відкритий простір), винахідником якого є Х. Оуен. С. Лабода [8] характеризує цей метод як такий, в якому цілеспрямовано створюються умови для демонстрації здібностей людей до самоорганізації. Виходячи з потреб власного «ритму», готовності брати на себе відповідальність і впливати на те, що відбувається навкруги, вони отримують максимальну користь для саморозвитку. Науковець визначає принципи, за якими будується навчальний процес і надає детальний опис функціонування «відкритого простору» [8, с. 19].

Дослідження технології «Open Space» надало можливість зрозуміти, що це

– методика проведення конференцій і зустрічей. Вона дозволяє як окремим особам, так і групам ефективно взаємодіяти і приймати колективні рішення. Технологія «Open Space» ґрунтується на природних законах взаємодії між людьми і здатна розкрити знання, досвід та інновації в організації. Одним з таких законів є «закон двох ніг». Його сутність полягає в тому, що якщо ви зрозумієте, що опинилися в ситуації, в якій ви не можете чого-небудь навчитися або зробити який-небудь внесок, ви можете змінити її на таку, де ваша участь буде більш корисною і принесе кращі результати [8, с. 20-21].

Аналіз інноваційних методів навчання дозволяє стверджувати, що всі вони є ефективними засобами навчання іншомовного мовлення. Водночас зазначимо, що виявлені нами особливості зазначених методів переконують у тому, що використовувати їх у процесі навчання іншомовного мовлення ми маємо вибірково. Їх вибір залежить від багатьох чинників, серед яких ми першу чергу виокремлюємо посилену увагу студентів до міжнародного співробітництва, їх готовність отримувати другу вищу освіту за кордоном, їх обізнаність в соціальних мережах Інтернет та активну участь у міжнародних наукових конференціях.

По-друге, слід враховувати специфіку предмету іноземна мова, навчальну програму дисципліни, організацію навчального процесу і, навіть, місце заняття в тематичному циклі, тип заняття та складність навчального матеріалу. По-третє, важливим у виборі найбільш раціональних й ефективних методів навчання є індивідуально-психологічні особливості студентів саме цієї групи, їх спрямованість на пізнавальну діяльність і мотивацію цієї діяльності, рівень іншомовного мовленнєвого розвитку та ін.

Проведене дослідження інноваційних методів вимагало перевірки їх дієвості на практиці. Впровадження інноваційних методів у навчальний процес здійснювалося на філологічному факультеті Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б. Хмельницького. В експерименті брали участь студенти, які навчаються на спеціальності «Мова і література (англійська)». Нашим завданням було відібрати і класифікувати інноваційні й традиційні методи відповідно їх спрямованості на отримання знань, формування тих чи інших навичок та удосконалення мовленнєвих умінь

аудіювання, читання, говоріння і письма для використання на практичних заняттях з іноземної мови.

З метою розвитку пошукових вмінь із самостійного збагачення студентами словникового запасу, актуалізації опорних знань студентів та удосконалення вмінь читання і розуміння іншомовної інформації ми використовували «кейс» метод. У ході практики ми виявили різні можливості цього методу. Так, для створення проблемної ситуації ми надавали студентам «кейс» текст перед вивченням нового навчального матеріалу на практичних заняттях. Самостійна робота з текстом сприяла активізації наявних знань студентів, систематизації засвоєного раніше іншомовного матеріалу та вмотивувала вивчення ними наступної дози нового навчального матеріалу. Цей варіант тісно пов'язаний з методом «Знаю – хочу дізнатися – дізнався нове».

У ході іншомовної практичної апробації «кейс» методу ми з'ясували, що він може бути використаний і для самостійного вивчення теми. Задля цього студентам було запропоновано текст максимального для їх мовленнєвих можливостей об'єму. Зауважимо, що вибір тексту має обов'язково враховувати мовленнєві можливості студентів, їх інформаційний досвід, інтереси, запити тощо. Розроблені до тексту питання охоплювали як зміст «кейсу», так і раніше отриману інформацію (зміст текстів підручника). Практичну іншомовну мовленнєву діяльність ми організовували як індивідуально (власні висловлювання за змістом, оцінка дій, ситуацій, вчинків героїв, висновки з опрацьованого самостійно матеріалу), так і у малих групах або в парах (обмін думками, враженнями, знаходження причинно-наслідкових зв'язків, опрацювання змісту проблемної ситуації, співпраця і сумісне вирішення проблеми).

Ще одним видом групової роботи над проблемою «кейсу» було вироблення студентами спільної позиції, обговорення й тезисне оформлення тексту доповіді від групи, прилюдний (перед іншими студентами) захист позиції всіма студентами групи та відкрите обговорення всіх наданих доповідей. Якщо «кейс» текст містив суперечність поглядів, ми виходили на більш складний етап обговорення у формі публічних дебатів. Цьому етапу передувала робота з підготовки до нової для студентів форми навчання. Вона передбачала, по-

перше, вивчення студентами додаткової лексики та фраз, необхідних для обґрунтування власних думок та їх оформлення з метою підтримки діалогу/полілогу такого типу. По-друге, студентам було запропоновано завдання з виявлення протиріч тексту та знаходження наукової інформації щодо відстоювання на дебатах правомірності обраної позиції.

Третім кроком у роботі над «кейс» текстом було створення з числа студентів обох груп експертної комісії. Експерти аналізували доповіді, їх переконливість, логічність доказів, саму проблемну ситуацію, використані студентами способи розв'язання проблеми, ораторське мистецтво студентів, відповіді на деталізуючі питання і коректність поведінки та визначали кращу.

Викладене вище дозволяє зробити висновки про те, що кейс-метод є ефективним у навчанні іноземних мов, навчає аналізувати і виявляти проблему; спілкуватися і переконувати співбесідників, робити висновки.

Сучасна ситуація на ринку праці вимагає висококваліфікованих фахівців. Тому, завданням вишу є створення умов з набуття майбутніми випускниками професійних якостей, знань і вмінь, необхідних для успішного виконання професійних обов'язків. Використання на практичних заняттях з іноземної (англійської) мови такого інноваційного методу, як веб-квест сприяв розвитку й самовдосконаленню особистості студентів, адже допоміг розкрити їх резервні мовленнєві можливості і творчий потенціал. Результати виконаного веб-квесту були представлені студентами у вигляді усних доповідей, письмових есе та комп'ютерних презентацій за бажанням студентів. Надані студентам завдання з розробки алгоритму роботи над веб-квестом, критеріїв та параметрів оцінки виконаного завдання, методичних рекомендацій щодо використання веб-квесту іншими студентами і викладачем розвивають їх професійні вміння, готують до реалізації на практиці комунікативно-навчальної, гностичної та конструктивно-плануючої функцій майбутньої педагогічної діяльності.

Розвитку вмінь читання з визначенням необхідної інформації та вмінь діалогічного мовлення і непідготовленої комунікації сприяло використання на практичних заняттях з англійської мови методу читання зигзагом (jigsawreading). Студентам було запропоновано декілька текстів з однієї теми. Їх завданням було ознайомитися зі змістом тексту і висвітлити головну думку.

Наступним завданням було за допомогою конкретизуючих питань один до одного з'ясувати деталі. Колективне обговорення змісту текстів дозволило студентам висловлювати альтернативні думки, приймати виважені рішення, важливі для кожного учасника мовленнєвої взаємодії.

Змодельовані нами ситуації професійної спрямованості в межах застосування контекстного методу навчання сприяли розвитку практичних умінь студентів. Використовуючи власний мовленнєвий досвід, вони вирішували професійно-орієнтовані завдання. Наведемо приклади таких завдань.

Під час опрацювання звуків і формування звуко-вимовних навичок у студентів першого курсу мовних спеціальностей ми запрошували їх уважно слухати один одного, нотувати помилки, якщо такі були, і надавати поради з корекції вимови. Обов'язковим завданням з роботи над вимовою було підбір студентами і вивчення з одногрупниками скоромовок, прислів'їв, римівок та віршиків з певним звуком. Такий вид діяльності привчав студентів контролювати навчальні дії один одного і готував до подальшої практики.

Корисним у підготовці до майбутньої професійної діяльності, на нашу думку, було також завдання з розробки та проведення фрагментів занять з навчання певного мовного чи мовленнєвого навчального матеріалу. Форми, методи, прийоми і засоби навчання (зокрема підручник) для проведення фрагменту вони обирали самі, виходячи зі змісту, складності матеріалу, власного методичного досвіду і технічних можливостей. Обов'язковим у проведенні фрагментів було використання навчального матеріалу, що вивчається, та опертя на певний підручник з іноземної мови під час проведення фрагментів.

Запропоноване завдання передбачало аналіз студентами навчальної діяльності студентів-одногрупників, виявлення шляхів розвитку їх пізнавальних та розумових здібностей, прогнозування труднощів засвоєння навчального матеріалу і розробку вправ на їх зняття, підбір підручників та навчальних посібників, розробку дидактичних та наочних матеріалів, конструювання навчально-виховного процесу з урахуванням особливостей ступеню навчання, творче розв'язування методичних завдань на практичному занятті та

кваліфіковане застосування сучасних принципів, методів, прийомів та засобів навчання. Результати використання в навчальному процесі з іноземної мови завдань професійної спрямованості підтвердили дієвість методу «Хочеш навчитися сам – навчи іншого».

Всі розроблені студентами матеріали вони складають у «портфоліо» – комплект інформаційних, дидактичних і методичних матеріалів, розроблений з метою ефективно організації власної пізнавальної діяльності та вивчення з теми, яка відповідає навчальній програмі базового курсу [7, с. 12]. Ми переконані, що «портфоліо», з одного боку, є показником набутих студентом знань, навичок і вмінь, з іншого – базовим матеріалом для використання в професійній діяльності для навчання інших.

Підсумовуючи, констатуємо, що інноваційні методи навчання відіграють важливу роль у навчально-виховному процесі з іноземних мов, є потребою часу та нагальною необхідністю. Водночас зазначимо, що неможливо досягти основної мети вишу – підготовка висококваліфікованих спеціалістів, які будуть здатні працювати заради процвітання нашої держави, використовуючи виключно інноваційні методи навчання іноземних мов. Методичний концепт передбачає творче використання прогресивної методичної спадщини минулих років у поєднанні з інноваційною методикою у сучасному навчальному процесі з іноземної мови. Йдеться перед усім про такі традиційні методи навчання, як: метод гри, зокрема рольової, бесіди, екскурсії, мозковий штурм тощо. Їх раціональне поєднання з новітніми методами приносять кращі результати. Перспектива подальших досліджень полягає в аналізі методичних можливостей зазначених вище методів у навчанні теоретичних курсів з іноземної мови.

Література

1. Багузина Е. И. Методология создания веб-квестов как формы итогового контроля знаний, умений и навыков при изучении студентами иностранного языка / Е. И. Багузина // Материалы 25-й Всероссийской научной конференции молодых ученых и студентов «Реформы в России и проблемы управления». Вып. 2. – М.: Изд-во Государственного университета управления, 2010. – С. 167-169.

2. Вербицкий А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе /

А. А. Вербицкий // Вопросы психологии. – 1987. – №5. – С. 31-39.

3. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий. – М.: ИЦ ПКПС, 2004. – 84 с.

4. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології у навчальному процесі: посібник для педагогічних працівників і студентів педагогічних вищих навчальних закладів / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія. – Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2002. – 116 с.

5. Козина И. Casestudy: некоторые методические проблемы/ И. Козина // Рубеж. – 1997. – № 10-11. – С. 177-189.

6. Кононец Н. Технологія веб-квест у контексті ресурсно-орієнтованого навчання студентів [Електронний ресурс] / Н. Кононец // Витоки педагогічної майстерності. – 2012. – Вип.10. – С. 138-143. (Серія: Педагогічні науки). – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/vpm_2012_10_32.pdf.

7. Копылова В. В. Проектная методика как эффективная технология воспитания учащихся средствами иностранного языка: Автореф. дисс. ...канд. пед. наук / В. В. Копылова. – М., 2001. – 22 с.

8. Лабода С. Технология «Open Space», или Чудеса кофе-паузы в «открытом пространстве» / С. Лабода // Адукатар [Электронный ресурс]. – 2005. – №2 (5). – С. 18-23. – Режим доступу: http://adukatar.net/wp-content/uploads/2009/12/5_Pages_18-23.pdf. – Дата звернення: 26.09.2015.

9. Яценко Ю. С. Интеграция информационно-коммуникационных технологий в процесс обучения иностранным языкам / Ю. С. Яценко. – Преподаватель высшей школы в XXI веке. Международная научно-практическая Интернет-конференция. – 30 марта 2007 г. – Режим доступу: <http://www.t21.rgups.ru/doc/5/21.doc>. – Дата звернення: 27.09.2015.

10. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія і практика / О. Пометун, Л. Пироженко. – К., 2002. – 136 с.

ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Проблема вивчення педагогічних інновацій є не новою. Цьому питанню присвячені роботи А. О. Берікханової, І. М. Дичківської, С. О. Сисоевої та ін. [1; 3; 8]. Проте спостереження за навчальним процесом з англійської мови в основній школі доводить, що питання застосування педагогічних інновацій у викладанні зазначеної дисципліни ще викликає багато питань та труднощів у вчителів-практиків. Навчання іноземної мови як засобу спілкування набуває особливої значущості в сучасній школі. Основною метою в навчанні іноземних мов є формування і розвиток комунікативної компетентності школярів, практичне оволодіння іноземною мовою. Тому, однією з найважливіших проблем у навчанні іноземних мов на сучасному етапі є вибір найбільш ефективних методів, прийомів, форм і засобів навчання.

Аналіз основних досліджень і публікацій довів, що сучасні зміни в суспільних відносинах та засобах комунікації (використання нових інформаційних технологій) вимагають формування комунікативної компетенції та вдосконалення філологічної підготовки учнів. Здатність школярів обмінюватися думками в різних ситуаціях в процесі взаємодії з іншими учасниками спілкування, правильно використовувати при цьому систему мовних і мовленнєвих норм – це вимога часу. Тому, основним призначенням іноземної мови в загальноосвітніх навчальних закладах є формування іншомовної комунікативної компетенції учнів. Її сформованість надасть можливість школярам здійснювати іншомовне міжособистісне і міжкультурне спілкування з носіями мови. Є. С. Палат вважає виховний аспект сучасного навчання невід'ємною частиною навчального процесу. Саме освітні технології передбачають виховання в учнів необхідних якостей зрілої особистості [7].

Під «інновацією» науковці [3; 7] розуміють нововведення, новизну, зміну традиційного на нове. Введення чогось нового вкладається в поняття «інноваційний процес». Цей процес спрямований на підвищення рівня

освіченості особистості, що уможлиблює досягнення нею максимальної успішності під час повноцінної участі в житті суспільства [1, с. 16].

Нововведення або інновації стали предметом широкого вивчення, аналізу та впровадження у навчальний процес. Це результат наукових пошуків, адже будь-яка професійна діяльність людини потребує удосконалення і пов'язана з передовим педагогічним досвідом не лише окремих учителів, а й цілих колективів. Процес впровадження інноваційних технологій не є стихійним, він весь час аналізується, корегується і потребує постійного управління.

Входження України у світове співтовариство, різні процеси, що протікають у різних сферах життя людей, визначають проблему міжкультурного спілкування, взаєморозуміння учасників спілкування, що належать до різних культур і етнічних груп. Все це вимагає перегляду як загальної методології навчання іноземних мов у загальноосвітніх закладах, так і зміни конкретних методів і прийомів, тобто оновлення концепції навчання, перегляду теоретичних досліджень та практичних надбань у викладанні іноземних мов.

Інновації в педагогічному процесі означають введення нового в цілі, зміст, методи і форми навчання і виховання, організацію спільної діяльності вчителя і учня з метою удосконалення останнього і отримання кращих результатів. Метод має місце при систематичному повторенні одних і тих самих форм і способів роботи для успішного вирішення циклічно повторюваних завдань навчального процесу. Методи навчання вважають одним з найважливіших компонентів системи навчання. Застосування відповідних методів сприяє досягненню поставленої мети, вирішенню визначених завдань, реалізації наміченого змісту, наповненню процесу навчання пізнавальною діяльністю [5].

Разом із еволюцією методів розвивалося й саме поняття «метод навчання» як у вітчизняній науці, так і в зарубіжних теоріях викладання та вивчення мов. На сьогодні однастайності у визначенні цього поняття у науковій літературі немає.

В сучасній зарубіжній літературі терміну «метод» відповідає одночасно і термін «method» (з англійської «метод»), і термін «approach» (з англійської «підхід»). Деякі посібники для вчителів використовують термін «методологія» і розглядають лише процес навчання.

У вітчизняній методиці термін «метод» часто відповідає терміну «прийом» в методиці інших країн і позначає окремі педагогічні вчинки чи дії, спрямовані на навчання учнів конкретного мовного явища чи виду мовленнєвої діяльності (метод навчання фонетики або граматики, метод навчання діалогічного мовлення тощо) [2, с. 23].

Викладене вище переконує в тому, що в українській методиці метод навчання визначають як складне, багатоаспектне педагогічне явище, яке разом із системою засобів та організаційних форм навчання складає технологією.

Готовність педагогів до впровадження інноваційних методів формується в процесі їх включення в інноваційний пошук, в дослідно-експериментальну роботу. Участь у дослідно-експериментальній роботі призводить до становлення і розвитку майстерності педагогів, вдосконалення їх професіоналізму [1].

Проблемою залишається доцільне застосування інноваційних методів та прийомів, форм та засобів (технологій) у навчальному процесі з іноземних мов та їх поєднання з ефективними традиційними методами, прийомами, формами та засобами навчання задля досягнення максимального успіху учнів в оволодінні іншомовним навчальним матеріалом.

Навчання іноземних мов не можливе без використання мультимедійних засобів навчання. Вони надають можливість ілюструвати процес спілкування англійською мовою, наближують штучне іншомовне середовище до реальних умов функціонування досліджуваної мови та культури, сприяють зануренню учнів у створене середовище, спонукають до самостійного (що є дуже важливим) вирішення проблем виучуваною мовою.

Крім зазначених переваг використання мультимедійних засобів навчання на уроках іноземної мови, слід підкреслити яскравість подачі матеріалу, що сприяє залученню у процес сприйняття та розуміння поданого матеріалу всіх психологічних подразників: зору, слуху, уяви, мислення, а відтак – кращого його запам'ятовування.

Власне використання мультимедійних засобів навчання на практиці (викладання англійської мови в основній школі міста Мелітополь) полегшало сприйняття учнями навчального матеріалу, підвищило їх мотивацію до участі у

виконанні навчальних завдань й активізувало школярів, чим сприяло покращенню результатів навчання. Найголовнішою перевагою доцільності використання мультимедійних засобів навчання на уроках англійської мови була висока оцінка учнів та їх бажання працювати за допомогою цих засобів.

XXI століття – це століття інформатизації. Воно вносить свої корективи в традиційне викладання іноземних мов. Використання комп'ютерних технологій в навчанні розкриває нові можливості школярів. Розробкою і впровадженням у навчальний процес нових інформаційних технологій активно займаються такі дослідники, як Є. С. Полат, Є. І. Дмитреєва, С. В. Новіков, Т. А. Поліпова, Л. А. Цветкова та інші [7].

Ми переконані, що сфера застосування комп'ютерних технологій у навчанні іноземної мови є надзвичайно широкою. Їх можна ефективно використовувати для ознайомлення учнів з новим навчальним матеріалом, з новими зразками висловлювань, у ролі джерела інформації та засобу контролю знань, навичок і умінь школярів.

Під час викладання англійської мови в п'ятих-шостих класах загальноосвітньої школи ми використовували комп'ютер і комп'ютерні технології дуже часто. Ефективними, на наш погляд, були такі види діяльності, як фонетичне опрацювання нової лексики (озвучення слів і словосполучень, лексичні ігри), презентації, схеми і таблиці (часто з анімацією) з пояснення граматичного матеріалу, контроль засвоєння учнями граматичних структур (граматичні тести), аудіювання групове й індивідуальне, читання текстів англійською мовою з використанням варіанту озвучення та перекладу, якщо це є необхідним (аудіо книга), велика кількість відеоматеріалів для подальшого обговорення в монологічній і діалогічній формах, безліч ігор на засвоєння лексичного і граматичного матеріалу та ін. Використання вищезазначених видів діяльності за допомогою використання комп'ютера сприяли зацікавленню учнів у навчальній діяльності, залученню до активної співпраці, інтенсифікації навчального процесу і, як результат, підвищенню успішності і якості навчання.

Окрему увагу слід приділити використанню Інтернет-ресурсів на уроках англійської мови. Можливості використання мережі Інтернет безмежні. Глобальна мережа Інтернет сприяє отриманню будь-якої інформації, необхідної

учням і вчителям, з будь-якого пункту земної кулі.

На наших уроках англійської мови за допомогою Інтернету ми вирішували цілий ряд методичних завдань: формували навички та вміння ознайомлювального читання, використовуючи матеріали глобальної мережі; удосконалювали технічні навички письма та писемного мовлення школярів, тренуючи учнів у написанні повідомлень та листів англійською мовою своїм однокласникам; збагачували словниковий запас учнів, використовуючи перекладачі та друковані тексти. Всі ці форми використання Інтернету на уроках англійської мови формували у школярів мотивацію до вивчення англійської мови, викликали інтерес і бажання працювати. Відпрацьований таким чином матеріал засвоювався учнями набагато краще, що підтвердили контрольні зрізи знань, навичок і вмінь школярів.

Крім того, наша робота була спрямована на розширення кругозору школярів, налагодження зв'язків і контактів не лише зі своїми однокласниками, але й однолітками в англійськомовних країнах. Володіння навичками використання Інтернет-ресурсів надасть можливість учням у майбутньому брати участь у тестуванні, конкурсах, вікторинах, олімпіадах, що організовуються через мережу Інтернет, брати участь у чатах та on-line конференціях і т.д.

Отримані під час роботи результати власної педагогічної діяльності переконали в тому, що застосування Інтернет-технологій на заняттях з іноземної мови є ефективним чинником як для розвитку мотивації учнів до вивчення цієї мови, так і для розвитку іншомовних навичок і вмінь школярів, адже байдужих на уроці не було.

Важливим сучасним методом ефективного навчання іноземних мов школярів є проектна методика. Метод проектів вирішує низку педагогічних цілей:

- 1) вона розвиває креативність, ініціативність, творчу думку школярів та їх готовність працювати, надає можливість учням почувати себе впевненими в своїх силах особистостями;

- 2) в учнів формуються навички самостійного опрацювання різних джерел інформації, виокремлення проблемних питань та їх сплановане розв'язання, прогнозування очікуваного результату;

3) для вирішення пізнавальних і практичних питань школярі починають користуватися опанованими знаннями, налагоджують контакти з оточуючим їх середовищем, їх успішна діяльність стає стимулом для подальшого самовдосконалення;

4) виконуючи проекти, практично налаштовані школярі набувають комунікативних вмінь у ході виконання колективної роботи, демонструють різноманітні таланти і здібності;

5) досвід проектування, теоретичні знання і сформована культура спілкування стануть корисними учням у подальшій самореалізації на життєвому шляху [4, с. 23; 6, с. 245].

У сучасній школі найбільшого розповсюдження набули такі типи проектів, як творчий, який передбачає розв'язання проблемних творчих питань і підпорядковується інтересам учасників проекту; ігровий, який має чітку структуру, прогнозований результат; інформаційний, що передбачає критичний аналіз літературних джерел та інформації та його презентацію.

За кількістю учасників шкільні проекти передбачають індивідуальну участь школярів, групову та колективну. Власна практика переконала нас в тому, що найбільш популярними серед учнів основної школи виявилися такі форми презентацій, як казка, рольова гра, стіннівки, буклети, випуск газет на одну з тем, вікторини, проведення вечірок (концертів, вистав, свят), інтерактивна гра «інтерв'ю», слайд-шоу з мовленнєвим супроводом.

Під час застосування проектної методики в сьомих-восьмих класах основної школи, ми дотримувалися певного алгоритму дій.

Враховуючи рекомендації В. С. Кукушкіної з організації проектної роботи на уроці [6], ми пропонували учням теми проектів, враховуючи їх мовленнєві можливості, потреби й інтереси, їх здібності та вікові й індивідуальні особливості як з метою поглиблення знань школярів або класу в цілому, так і диференціації навчально-виховного процесу. Також, орієнтуючись на власні творчі, пізнавальні і прикладні інтереси, деякі теми проектів висували й учні [6, с. 239-240].

Для оцінки результативності проектної діяльності, керуючись сучасними науковими здобутками [4, с. 24], ми разом з учнями розробили критерії,

пріоритетними з яких визначили: актуальність і важливість проблеми, її практичне застосування, результативність і перспективність, самостійність школярів у реалізації проекту, креативність та науковий пошук вирішення проблемного питання; доцільність проведеної роботи та ін.

Швидкої популяризації сьогодні набувають інтерактивні методи навчання. Особливо вагомим є їх використання в навчанні іноземних мов, адже ця міжособистісна діяльність залучає всіх учасників навчального процесу до спілкування один з одним. Інтерактивні методи встановлюють тон і робочий стиль роботи класу, знімають напругу, допомагають школярам почувати себе впевнено й ініціювати висловлювання, мотивують учнів до активної участі у навчально-виховному процесі. Серед проаналізованих нами інтерактивних методів ми виокремили «Icebreaker Activities» [9]. Їх сутність полягає у розробці карток з 20 проблемних питань з теми, що вивчається. Ці картки передбачають внесення відповідей декількох респондентів (схожих на інтерв'ю). Завданням учнів є обрати партнерів, отримати відповіді на ці запитання і повідомити клас про них. Поки школярі збирають необхідну інформацію, вони самі стають респондентами інших. З метою зняття труднощів у реалізації інтерактивної методики цій роботі може передувати повідомлення вчителем зазначених у картках питань, обговорення деяких (найбільш важких) з них, моделювання учнями можливих відповідей.

Для економії часу уроку і організації інтенсивної мовленнєвої практики разом із спеціальними питаннями ми пропонували загальні, які передбачали внесення лише відповідей «так» чи «ні». Проте, «Icebreaker Activities» можна використовувати і для розвитку писемного мовлення, коли учням пропонують написати есе за зібраною інформацією. Звичайно, така робота спочатку проводиться на уроці з всіма учнями відповідно до вимог написання есе. Далі учні отримують завдання провести опитування людей з власного оточення (батьків, друзів тощо) і обґрунтувати їх відповіді у формі есе. В нашій практиці учні на уроці зачитували чи розповідали усно свої твори.

Особливо корисним цей метод є у випадку, коли учні не знають один одного (мовний табір, курси тощо). Тоді питання розробляються таким чином, щоб отримані відповіді надавали якомога більшу інформацію про особу, якій

пропонують ці питання. Наведемо приклади питань для першого знайомства учнів один з одним: Can you play a musical instrument? What is your favourite Ukrainian food? Who is your favourite singer? What is your hobby? What do you think is the biggest problem of the world? та багато інших. Як бачимо, питання різноманітні і спрямовані на отримання не лише інформації про особу, але й про її думку щодо проблем оточення.

Використовуючи інноваційні методи навчання іноземних мов у загальноосвітній школі, не можна нехтувати традиційними методами, які на практиці підтвердили свою практичність й ефективність. Ми переконані, що метод гри, зокрема рольової, ніколи не втратить популярності у навчально-виховному процесі з іноземної мови. Рольова гра створює умови, наближені до життєвої ситуації. Виконуючи ролі, учні вчаться поводитися відповідно обставин і вступати до комунікації, використовуючи доцільні мовленнєві засоби. Використовуючи рольові ігри на уроках англійської мови в основній школі, ми надавали учням можливість самостійно обирати ролі, інтерпретувати їх за власним баченням, будувати репліки на основі навчального матеріалу, що вивчається, проте самостійно конструювати їх.

Дидактичні ігри відіграють дуже важливу роль у вивченні іноземної мови. Їх можливості є безмежними у навчанні мовного (лексичного, граматичного і фонетичного) матеріалу й формуванні технічних навичок письма і читання. Дидактичні ігри бувають індивідуальні, парні й групові. Їх можна проводити на будь-якому етапі уроку. За допомогою цих ігор можна не лише тренувати учнів у використанні мовного і, навіть, мовленнєвого матеріалу, але й перевірити його засвоєння. З власного досвіду знаємо, що найбільш популярними є чайнворди, кросворди, ребуси, лото, парні картинки, тощо. Саме їх ми і застосовували на уроках англійської мови у 5-7 класах для засвоєння школярами лексики і граматики англійської мови.

Така форма проведення уроку англійської мови (або його фрагменту), як екскурсія є не новою в практиці викладання іноземних мов. Проте вона є дуже ефективною у вивченні певних тем курсу. Під час вивчення тем «Школа», «Місто», «Подорож до музею» тощо ми використовували форму екскурсії в реальних умовах. Ця практика продемонструвала учням реальну

значущість знання іноземної мови, адже подібну екскурсію вони можуть провести англійською мовою для іноземців – а це мотивує на подальше вивчення мови.

Викладене вище переконує в тому, що спрямовуючі викладацьку діяльність на реалізацію основної мети навчання іноземної мови у загальноосвітній школі – формування і розвиток комунікативної культури школярів, навчання практичного оволодіння іноземної мови – вчителі мають чітко уявляти завдання, що постають перед ними.

Вони полягають у створенні необхідних умов практичного оволодіння мови для кожного школяра, виборі таких методів навчання, які б дозволили кожному учню якомога краще продемонструвати свою креативність, максимально реалізувати свій мовний і мовленнєвий потенціал, проявити свою найбільшу активність, залучатися до пізнавальної діяльності в процесі навчання іншомовного спілкування. Сучасні педагогічні технології, такі як навчання у співпраці, проектна та інтерактивна методика поряд з інформаційними технологіями та Інтернет-ресурсами допомагають реалізувати особистісно-орієнтований підхід у навчанні, забезпечують результативність навчання, вмотивовують школярів на активне вирішення навчальних завдань.

Застосування інноваційних технологій на уроках англійської мови значно підвищує інтенсивність навчального процесу.

Література

1. Берікханова А. О. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до використання сучасних педагогічних технологій / А. О. Берікханова // Вісник вищої школи Казахстану. – 2003. – №3. – С. 51-55.

2. Витлин Ж. Л. Эволюция методов обучения иностранным языкам в XX веке / Ж. Л. Витлин // Иностранные языки в школе. – 2001. – №2. – С. 23-29.

3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 218 с.

4. Киселиця Л. Проектні технології – основа виховної системи / Л. Киселиця // Рідна школа. – 2007. – №10. – С. 23-24.

5. Коньшева А. В. Английский язык. Современные методы обучения / А. В. Коньшева. – Минск: ТетраСистемс, 2007. – 352 с.

6. Метод проектов // Пед. технологи: Учеб. пособ. / Под. ред. В. С. Кукушкина. – М.: Ростов Н/Д, 2006. – С. 237-248.

7. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие [для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров] / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров / Под ред. Е. С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 224 с.

8. Сисоєва С. О. Творчий розвиток особистості в процесі неперервної професійної освіти / С. О. Сисоєва // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Зб. нак. пр. // За ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало. – у 2 ч. – Ч. 1. – К., 2001. – 160 с.

9. Porcaro J. W. Interactive Icebreaker Activities with Follow-Up Functions / James W. Porcaro // TESOL journal. – Vol. 11. – №2. – Virginia, 2002. – P. 36-37

Т. Рябуха, Т. Харченко

МУЛЬТИМЕДІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У САМОСТІЙНІЙ РОБОТІ СТУДЕНТІВ ПРИ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Сучасна вища школа зазнала значні зміни за останні роки, але все ще потребує оновлення, так як звичні методи і способи організації навчання не зовсім відповідають запитам сучасності. Сьогодні суспільству потрібна людина, ініціативний, компетентний, саморозвиваючий, здатний створювати нове.

На передній план висувається завдання визначення нових підходів до якісного навчання іноземним мовам і, зокрема, з допомогою раціональної організації самостійної роботи студентів (СРС). У цьому зв'язку актуальним стає звернення до сучасним мультимедійним технологіям, підкріпленим передовими методичними прийомами. Критичний аналіз і осмислення інноваційних методів креативного викладання іноземних мов на основі інформаційних технологій в режимі СРС і є метою розгляду цієї статті.

Ідея розвитку освіти полягає у здійсненні переходу від навчання до організації допомоги студенту в отриманні знань, коли відповідальність за отримується освіта лягає на нього самого. У такому контексті сучасні вимоги до

підготовки фахівця в системі вищої професійної освіти формулюються як уміння самостійно і творчо застосовувати і розширювати здобуті знання.

СРС – невід’ємна частина навчальної роботи студента за вивчення дисциплін і курсів, встановлених чинним навчальним планом основної освітньої програми. Частка самостійної роботи в загальному обсязі годин, що відводяться на вивчення кожної дисципліни, згідно з рекомендаціями Міністерства освіти і науки України збільшується. При цьому СРС перестає бути допоміжною, другорядною формою навчальної роботи. На самостійне вивчення виносяться цілі розділи, теми дисципліни, не розглядаються на аудиторних заняттях, що дозволяє прищепити студентам навички свідомої цілеспрямованої пізнавальної діяльності, необхідні в науково-дослідній і практичній роботі, створює умови для успішного вирішення завдання формування ключових компетенцій фахівця (філологічної, лінгвістичної, соціокультурної та ін.). В рамках концепції комунікативно-когнітивного та особистісно орієнтованого навчання іноземним мовам СРС набуває особливого значення, так як є принциповим ланкою процесу професійної освіти.

Поняття «самостійна робота» – одне з найбільш складних і по-різному трактованих. В даний час в основоположних документах мова йде про СРС під навчально-методичним керівництвом викладача або про керовану СРС. Під управлінням розуміють цілеспрямований вплив керуючої системи на процеси для оптимального досягнення поставленої мети. В ході навчання керований (студент) по відношенню до самого себе може ставати керуючим суб’єктом. В цьому випадку буде здійснюватися самоврядування. Така СРС включається в навчальні плани та враховується у навчальному навантаженні викладача.

Таким чином, можна дати наступне визначення самостійної роботи студента. СРС – форма індивідуальної або колективної навчальної діяльності, керована опосередковано і спрямована на вирішення освітніх / самоосвітніх, пізнавальних і комунікативних завдань. Основні завдання контрольованої самостійної роботи – зберегти якість навчання при скорочення аудиторного навантаження, закріпити отримані студентами знання і навички, сформувати в них готовність до постійного професійного зростання.

У практиці навчання іноземної мови склалася відносно цілісна і

різноманітна система форм і видів СРС, де кожна з них має свої цілі, розвиваючий потенціал і методику проведення. Насамперед, організація СРС диктується основними формами навчального процесу у вузі. З цієї точки зору можна виділити такі основні форми СРС:

- аудиторна СРС під контролем викладача (на лекціях, практичних і семінарських заняттях, консультаціях);
- позааудиторна СРС з участю викладача згідно із затвердженим графіком (поточні консультації, консультації в період педагогічної та мовної практик, консультації по курсовим і дипломним робіт, науково-дослідна робота студентів);
- позааудиторна СРС з опосередкованим контролем викладача (без участі викладача) у відповідності з запропонованим переліком завдань (підготовка проектів, написання рефератів, доповідей, складання конспектів, тестування в мережі Інтернет тощо).

Відповідно виділеним форм СРС необхідно використовувати креативні інноваційні технології, що відображають їх специфіку. Слід підкреслити, що специфіка дисципліни «іноземна мова» така, що вона вимагає постійної СРС не тільки в позааудиторний час, але і на аудиторному занятті, тому необхідно чітко розмежовувати навчальні матеріали для СРС в аудиторії та у позааудиторний час. Тим не менш, матеріали для аудиторної та позааудиторної СРС повинні представляти єдине ціле, щоб робота студента на занятті була логічним продовженням його СРС поза аудиторією.

Креативність як здатність до творчих актів, які ведуть до нового результату, представляє собою одну з основних характеристик навчальної діяльності при вивченні іноземної мови на мовних факультетах [1].

Реалізація креативності на сьогоднішньому уроці іноземної мови пов'язана в першу чергу зі зміною ролі вчителя, який не просто передає знання, а допомагає їм розвиватися. Змінюються і форми роботи. Найбільш кращою стає робота в парах і малих групах. Креативне навчання іноземним мовам знаходить відображення у розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності. Наприклад, при навчанні говорінню це може бути презентація результатів проектного завдання. На переваги креативної проектно-групової і індивідуальної, вказує

зростаюча самостійність учня. Наближення до реальності забезпечують рольові та ділові ігри. Читання також можна вважати креативним актом діяльності. Художній або публіцистичний інформаційний текст стимулює учня до того, щоб висловити власну думку, зробити крок до нового змістом прочитаного. Одним з широко поширених підходів, що забезпечують простір для уяви, є креативне письмо, метою якого може бути твір фантастичної історії, написання продовження прочитаного тексту і т. ін.

Спектр креативних прийомів методики навчання іноземним мовам значно розширює театральна діяльність, представлена невеликими сценками-постановок або об'ємними виставами. Перевага драматургічного методу полягає у розвитку у учнів вербальних і невербальних умінь висловлювати думки та емоції.

Треба мати на увазі, що не існує єдиної методики навчання іноземним мовам, так як ефективність того або іншого методу завжди залежить від цілей і умов навчання, від категорії учнів і від багатьох інших причин. Отже, мова може йти про комплексних, інтегративних, методах, які увібрали в себе креативні елементи різних методів, або про варіативних технологіях.

У перерахованих вище методів є характерна спільна риса. Ці методи (метод проектів, рольові та ділові ігри, інсценізації тощо) спонукають учнів до роздумів, вирішення поставленої проблеми, рефлексії, самостійних висновків і умовиводів, тобто співвідносяться з визначенням проблемного навчання.

Проблемне навчання являє собою «навчання, що передбачає створення на уроці проблемних ситуацій та обговорення можливих підходів до їх вирішення, в ході якого учні вчаться застосовувати раніше засвоєні знання... і оволодівають досвідом (способами) творчої діяльності [3]. В сучасних інноваційних технологіях проблемне навчання стає домінантним методом, що забезпечує підвищення мотивації студентів при вивченні іноземної мови. Суть проблемного методу полягає не в засвоєнні матеріалу шляхом використання окремих розумових операцій, а в здійсненні активних розумових дій для вирішення комунікативних завдань. Ця активність виражається в тому, що учень, аналізуючи, порівнюючи, узагальнюючи іншомовний матеріал, отримує основну, значущу для нього інформацію самостійно.

Технології проблемного навчання повинні носити творчий характер, бути діалогічними, спрямованими на підтримку індивідуального розвитку учня, надавати йому необхідну простір для прийняття самостійного рішення, вибору змісту і способів навчання. Таким вимогам відповідають в першу чергу нові мультимедійні технології.

Розвиток мережевих технологій відкриває нові можливості інтенсифікації освітнього процесу, оптимізує вивчення іноземних мов, робить його захоплюючим процесом відкриття незвіданого світу, допомагає подолати бар'єри між людьми і громадами. Базисним ланкою інформаційних технологій є комп'ютер, основні види роботи з яким можна умовно розділити на три групи: використання навчальних програм на CD, створення програм самим викладачем і використання ресурсів мережі Інтернет при поясненні, відпрацювання або перевірки матеріалу.

Найбільш доступний спосіб застосування мультимедійних технологій у аудиторне, так і в позааудиторний час використання різних програм на CD. Серед вдалих програм слід відзначити «Tell me more», «English Discoveries» та ін.

Мультимедійні можливості навчальних програм дозволяють студенту працювати над будь-якими видами мовленнєвої діяльності, вибираючи темп у відповідності зі своїм рівнем. Однак використовувати такі програми на аудиторному занятті для групи в цілому представляється недоцільним, оскільки вони націлені на індивідуальну самостійну роботу учня.

Застосування готових навчальних програм – просте рішення у процесі навчання іноземної мови. Безумовно, більш серйозної підготовки викладача вимагає самостійна розробка програм. Але саме ці програми можуть в максимальній мірі допомогти викладачу у навчанні студентів іноземної мови, так як відображають не тільки його індивідуальний педагогічний стиль, але і бачення матеріалу. Викладач створює презентацію матеріалу з урахуванням здібностей конкретних учнів, реалізуючи особистісно орієнтований підхід. Наприклад, він може змінювати і виділяти значущий матеріал за допомогою кольору, шрифту, нахилу, розміру, використовувати фотографії, схеми, таблиці, підсилюючи ефект впливу. В першу чергу розробка програм передбачає вміння

викладача працювати в Microsoft Word і Microsoft PowerPoint. Найбільш продуктивною з точки зору реалізації проблемного методу є спільна діяльність над презентаціями, передбачає також режим самостійної роботи. При цьому швидкість і якість засвоєння матеріалу зростають.

Розвиток веб-технологій надає все нові і нові креативні можливості навчання іноземним мовам і культурам. Серед них в першу чергу слід відзначити величезний дидактичний потенціал мережі Інтернет. Її використання у навчальному процесі може виконувати такі основні функції: навчальну, довідкову, контролюючу функцію банку ресурсів у вирішенні проблем при навчанні мовам і культурам.

Останнім часом при навчанні іноземній мові і культурі на мовних факультетах все частіше стали застосовуватися відеоматеріали як ефективний засіб проблемного навчання: художні та документальні фільми; телевізійні інформаційні програми, що включають в себе відеотексти різних усних жанрів (зведення погоди, новини, публічну промову, інтерв'ю, дискусії, ток-шоу і т. д.); відеокурси, спеціально розроблені для навчання іноземним мовам.

Відео відкриває широкі креативні можливості для навчання іноземним мовам. Робота з відео може передбачати, наприклад, такі завдання: стати головним героєм і замінити його своїм голос у сценах кінофільму; прослухати репліку діалогу з фільму і спробувати правильно вибрати відповідну фразу; переглянути епізод фільму і здійснити послідовний переклад і т. ін.

Всі перераховані вище технології реалізуються в Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького на філологічному факультеті, і досвід їх застосування підтверджує їх актуальність і ефективність в навчанні іноземним мовам.

З вищевикладеного слід виділити ряд базових положень.

1. Особистісно орієнтований підхід у навчанні іноземної мови співвідноситься з істотною зміною ролі і характеру діяльності викладача. Завданням викладача стає організація самостійної пізнавальної діяльності учнів. Це, в свою чергу, вимагає добору таких методів навчання, які дозволяють розвинути у них діяльнісний, розвиваючий, когнітивний компоненти. Зазначеним вимогам задовольняє проблемний метод навчання.

2. У контексті розвивальної професійної підготовки фахівця в галузі іноземних мов (філолога, перекладача) необхідно говорити про зміну його професійно-педагогічних якостей, які є найважливішим чинником інноваційного розвитку студента, майбутнього фахівця.

3. При навчанні іноземній мові і культурі в режимі СРС будь-які нові технології ХХІ ст. (проектна, модульна, комп'ютерна та ін.) повинні ґрунтуватися на базових положеннях особистісно орієнтованого підходу, технологічною домінантою якого є мультимедіа.

Література

1. Философия: энцикл. слов. / под ред. А. А. Ивина. – М., 2004. – 401 с.
2. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь / А. Н. Щукин. – М., 2007. – 241 с.

О. Чорна

РОЛЬ ГРИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ

Однією з найважливіших функцій початкового навчання слід вважати формування навичок й умінь навчальної діяльності. Адже саме діти молодшого шкільного віку опановують систему операцій, яка в подальшому навчанні зіграє ключову роль, найактивніше. Але щоб діти освоїли пропонований вчителем матеріал і щоб система не носила жорстко-алгоритмічного характеру: повинен, розум дитини залишатися гнучким, творчим, індивідуальним, а не бути прив'язаний до нав'язаних систем. До цієї категорії відноситься безпосередньо і оволодіння мовою.

Особливості навчання дітей молодшого віку на початковому етапі при використанні ігрових методів схарактеризовано в наукових розвідках В. В. Бужинського, Ж. Л. Вітлін, А. П. Лебедева, А. К. Маркова, Є. А. Маслико, Є. І. Нагнєвицької, М. Ф. Строніна, Є. І. Пасова та ін.

Формування вмінь і навичок навчальної діяльності має нерозривний зв'язок з функціями навчання: опанування навчальним матеріалом та

формуванням навички простого переходу від навчальної до не навчальної діяльності, уміння вирішувати системні завдання, орієнтування в проблемних ситуаціях які виникають в реальній дійсності, розпізнавання і рішення завдань, що виникають у ній. Життя являється кінцевою метою навчання і учні повинні опанувати її найширше, бо саме ми вчимо дитину бути індивідуальність в сучасному суспільстві. Адже саме ця особистість повинна активно, творчо, і звісно що грамотно приймати участь у соціальній діяльності. Але щоб досягнення цієї мети було ефективним в навчанні повинна достатньо реалізовуватися особистісна утворююча функція навчання. Вона несе особливо важливий характер саме для етапу який ми розглядаємо, бо саме в молодшому шкільному віці формується особистість.

Тепер формуємо функцію для початкового навчання, яка походить логічно з концепції вікового розвитку дитини (Д. Б. Ельконін): вона опирається на матеріали в постапному розвитку дитини. Адже як ми знаємо, що недостатньо дати учневі загальний набір знань, важливою метою залишається передання соціального досвіду, і передання цього досвіду повинне бути дозованим, щоб розвиток інтелекту дитини і розвиток його психологічних функцій психологічних функцій, що відповідають особливій схильності дитини до засвоєння тих або інших впливів, мали забезпечення достатнім матеріалом. Це вимога особливо часто порушується в навчанні не рідній мові [5, с. 128]. Органічне введення елементів майбутнього життя являється суттю педагогічної організації навчального середовища, щоб саме на теперішньому етапі навчання в нього була активна практика майбутнього життя. Отже і мотив при яких вивчається іноземна мова має актуальність. Як ми вже знаємо, гра для молодших школярів являється провідним видом діяльності а особливо при вивченні іноземної мови в даному випадку англійської. Адже саме через гру відбувається донесення теми та її закріплення фонетичного, лексичного та граматичного матеріалу. Дієвість використання гри та ігрових елементів не підлягає сумніву, бо саме вона являється провідником для успішного засвоєння знань на початковому етапі навчання. Про навчальні можливості ігор відомо давно. Багато видатних педагогів справедливо звертали увагу нащо саме через гру та її елементи відбувається підвищення ефективності у процесі навчання.

Дитина проявляється у грі найбільше, показує свою індивідуальність, емоції, навіть характер. Гра це процес який не вимагає напругу розумових та емоційних сил. Гра завжди допускає ухвалення рішення – як діяти, що сказати, як перемогти? А отже бажання дитини вирішити ці проблеми та питання загострюють її розумову активність. А для дитини яка використовує англійську мову це дозволяє відкривати нові горизонти для її індивідуальності, в час таких швидких освітніх технологій. Під час гри діти навіть не замислюються насамперед для них це захоплююча подорож якою веде їх вчитель. Під час гри відбувається залучення і вчителя, але в ній всі рівні. Гра захочує всіх, і вона посилює навіть слабким учням, більше того, учень який має труднощі в мовній підготовці може проявити кмітливості та спритності і стати першим в ігровому процесі. Атмосфера яка охоплює дітей, а це радість, захоплення, нагтовхують дитину на активність та на переборення особистих страхів і має позитивний вплив на навчання Вони навіть не підозрюють, але саме в процесі гри відбувається засвоєння нової лексики найактивніше, і саме через неї відбувається важливе виконання методичних завдань:

- створення психологічної готовності дітей до мовного спілкування;
- забезпечення природної необхідності багаторазового повторення ними мовного матеріалу;
- тренування учнів у виборі потрібного мовного варіанту, що є підготовкою до ситуативної спонтанності мови взагалі.

Поряд з працею й навчанням ми можемо ставити гру, бо вона є одним з основних видів діяльності людини. Гра, як культурний феномен, покладає в свою основу навчання, виховання, розвиток особистості, соціалізує, розважає, дає відпочинок, вносячи в зміст дозвілля нескінченні сюжети і теми. К. Д. Ушинський (1824-1871), автор теорії духовного розвитку дитини в грі, уперше висунув ідею про використання гри в загальній системі виховання, у справі підготовки дитини через гру до трудової діяльності. К. Д. Ушинський стверджував, що в грі з'єднуються одночасне прагнення, відчуття і уявлення [6, с. 315] Під час вивчення іноземної мови відбувається оволодіння новими формами навчання, сприяє всесвітньому розвитку дитини саме в процесі її вивчення, в цей процес активно включається мислення, уява, пам'ять,

використання іншомовної мови уяви всі ці процеси сприяють вираженню та розумінню думки.

Іноземна мова виступає провідником через який молодшого школяра залучають до вивчення іншої культури, і вона дозволяє йому усвідомити себе як особистість, яка належить до певної соціокультурної спільності людей, з одного боку, а з іншого боку – виховує в ньому повагу й терпимість до іншого способу життя. Вивчення іноземних мов стає дуже актуальним в наш час, а для того щоб воно було ефективним вчитель повинен застосовувати ефективні методи і прийоми для різного вікового навчання. Ігрові ситуації та гра сприяють створенню прекрасних умов під час яких відбувається оволодіння мовою, культурою мови яка вивчається таким чином дитина прилучається до миру дорослих.

Д. Б. Ельконін вважає, що гра виконує чотири найважливіших для людини функції: засіб розвитку мотиваційно-необхідної сфери, засіб пізнання, засіб розвитку розумових дій і засобу довільної поведінки [2, с. 54].

Під час гри відбувається осмислення як діяти, що говорити, як отримати перемогу і саме на це учень звертає безпосередньо свою увагу. Норма поведінки та суспільні функції засвоюються під час гри Гра, як говорив Л. С. Виготський, веде за собою розвиток. В грі закладено самою природою розвиваюче знання, тому що під час гри відбувається вираження емоцій дитини загострюється увага, вона показує свої емоції, а також працює мислення. Щоб викликати інтерес дітей кожний урок повинен справляти на дитину велике виховне значення, викликати інтерес до пропонованого матеріалу, стимулювати його пізнавальну діяльність тому що саме гра являється її головною рушійною силою. Початок уроку повинен містити в собі емоційне забарвлення, це може бути і музикальний супровід, чи то казкові герої приходять у гості до дітей, чи ще щось таке що викликає потік емоцій у дитини.

Саме за допомогою таких декорацій, а поява казкових героїв, які використовують іноземну мову під час спілкування стає мотивацією, без якої неможливе розвиток всіх пізнавальних процесів і навчання мовному спілкуванню. Вчитель може використовувати різні засоби навчання так щоб заохотити учні до плідної діяльності.

Нагадуємо про наочність про яку не слід забувати ні на хвилинку, наочність завжди мала провідне місце при вивченні іноземної мови, а якщо ми говоримо про молодший шкільний вік то вона без сумніву повинна бути присутня на уроці. Вона стимулює створення казкових образів. Всі засоби наочності (авербальні, ілюстровані, жести) створюють ефект присутності в якійсь конкретній ситуації, допомагають зберегти в пам'яті той зміст, якому потрібно їм передати й сприйняти. Для цього можна використовувати картинки, іграшки, посібник, маски, картки, таблички.

У навчально-виховний процес також активно входить позакласна робота, підчас якої використовуються різні форми навчання: конкурси, олімпіади, квести, свята. Для молодших школярів звісно продуктивніше мати сценарії з нескладними інсценівками казок, пісень, ігор квестів. Позакласні аняття, які проводяться, підвищують інтерес до вивчення іноземної мови, учневі цікаво розвивати свої розмовні навички (вивчення та закріплення лексики) щоб вільно володіти мовою.

Але при використанні гри на уроці вчителю слід пам'ятати що:

1. Вибір форми гри має бути педагогічно й дидактично обґрунтований. Потрібно завжди знати ціль використання гри.
2. У грі повинне бути задіяне якнайбільше учнів.
3. Ігри мають відповідати віку і мовним можливостям дітей.
4. Ігри слугують для розвитку всіх видів мовної діяльності й проводяться іноземною мовою.

Готуючись до свого уроку, вчитель може брати собі за основу принципи методики Ш. О. Амонашвілі, надані в його книзі «Здрастуйте, діти!»:

1. Діти мають уявляти, що навчатися говорити чужою мовою не важко, хоча насправді це не так просто.
2. Потрібно, щоб у дітей якнайшвидше виникло почуття, що вони розуміють іншомовну мову й уже можуть порозумітися іноземною мовою.
3. У процесі навчання необхідно якнайчастіше створювати мовні ситуації «не навчального характеру», тобто такі, коли дитина не відчуває що її навчають іноземної мови. Дитина починає спілкуватися, адже в неї виникає бажання щось повідомити, поговорити із учителем, з друзями.

Ми вважаємо що кожний вчитель ставить перед собою таке питання: «Як же зробити цікавим і захоплюючим свій урок і домогтися того, щоб діти добре й міцно засвоювали мовний матеріал?» Кожний вчитель постійно працює над цією дилемою. Аналізуючи велике розмаїття прийомів організації навчальної діяльності, ми зупиняємося на грі. І в свою чергу ми використовуємо її як засіб навчання.

Використовуючи ігрові засоби навчання, добре опрацьовується вимова, більш активним стає лексичний і граматичний матеріал, розвиваються навички усного мовлення та аудіювання. Ігри при вивченні іноземної мови допомагають зробити процес навчання цікавим і захоплюючим. Почуття рівності, атмосфера захопленості дають можливість учням перебороти незручність, скутість, зняти мовний бар'єр, утому. У навчальній грі є мета й завдання. Планування гри повинне починатися з визначення того навчального завдання, яке має бути в цій грі вирішеним, а вже потім потрібно вибудовувати саму гру, уявну ситуацію, визначати ігрові правила [1, с. 44]. Елементи гри можуть бути внесені вчителем у будь-який вид діяльності на уроці, і тоді навіть саме нудне заняття здобуває захоплюючу форму.

Використання ігри та ігрових моментів допомагає дітям стати творчими особистостями, навчають творчо ставитися до будь-якої справи. Якщо дитина креативно підходить до вирішення того чи іншого питання – значить виконувати його якісно, на більш високому рівні. Творчість – це постійне вдосконалення й прогрес у будь-якій діяльності. Ігри приносять дітям і дорослим радість творчості. Без радості творчості наше життя перетворюється в нудьгу й рутину. Творча людина завжди чимось захоплена. Від творчих можливостей людини залежить її життєвий рівень.

Література

1. Бужинский В. В. Работа над английским произношением на начальной ступени коммуникативного обучения иноязычному говорению / В. В. Бужинский // Иностранные языки в школе. – 1991. – №4. – С. 43-47.
2. Витлин Ж. Л. Эволюция методов обучения иностранным языкам в XX в. / Ж. Л. Витлин // Иностранные языки в школе. – 2001. – №2 Языки в школе. – 1998. – №2. – С. 53-56.

3. Гвоздева А. В. Индивидуальные особенности восприятия и познания при изучении иностранных языков / А. В. Гвоздева, Г. В. Сороковых // Иностранные языки в школе. – 1999. – №5. – С. 73с

4. Маркова А. К. Формирование мотивации учения: Книга для учителя / А. К. Маркова и др. –М.: Просвещение, 1990. – 192 с.

5. Маслыко Е. А. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е. А. Маслыко, П. Н. Бабинская. – М.: Высшая школа, 1999. – 394 с.

6. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. –М., 1985.

7. Стронин М. Ф. Обучающие игры на уроке английского языка. Пособие для учителя. Изд. 2-е / М. Ф. Стронин. –М.: Просвещение, 1984. – 112 с.

РОЗДІЛ 3

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ І ПІЗНАВАЛЬНО- ТВОРЧОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

І. Баранцова

КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ІДЕАЛУ ВЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Дослідження діячів гуманітарних наук різних історичних періодів допомагає глибше відтворити сутність аспектів педагогічної освітньої парадигми – від гуманістичної до культурологічної. Основну увагу в нашому дослідженні ми надавали саме культурологічній парадигмі, насамперед – розвитку культури особистості вчителя на базі культурологічної складової його підготовки.

На думку сучасних дослідників, ідеал вчителя, як наукове поняття, у змістовному відношенні містить інтегральну теоретичну характеристику особистості і професіонала. В ньому фіксується «...уявлення про культурний потенціал, особистісні характеристики, педагогічні вміння, аксіологічні установи досконалого вчителя, який діє в тому чи іншому соціальному форматі» [13, с. 79-85].

Вчителі за приналежністю до соціокультурного процесу і специфікою діяльності належать до інтелігенції, що є однією з найбільш елітарних соціальних спільностей. Еліта означає відібраний, спеціально вирощений, той індивід, що прагне досконалості.

Водночас учитель через безпосередній педагогічний колектив інтегрується у соціальну групу вчительства, ідентифікує себе з її цінностями, нормами поведінки, способом життя, тобто, субкультурою. Зміст її значною мірою, як виявляється, визначається існуючим ідеалом учителя.

Загальновідомою у світі є важлива соціальна роль учителя, що передбачає і високий соціальний статус у суспільстві. Не випадково, Міжурядова

конференція ЮНЕСКО прийняла «Рекомендацію про становище вчителів» (1966 р. Париж). В ній регламентується професійна діяльність учителя, визначається його правове, соціально-економічне становище, роль у суспільстві. Усвідомити цю роль не можливо без розуміння місця освіти у контексті культури як універсального явища.

Впродовж віків досліджувалась роль педагога у суспільстві, вплив його особистості на вихованців. Створюваний на кожному етапі культурно-історичного розвитку ідеальний образ учителя слугував вектором руху до його вдосконалення у реальному житті. А. Дістервег зауважував, що вчитель «має бути втіленням зрілої, вихованої, якщо не досконалої, то такої, що прагне досконалості, людини» [8, с. 202-203]. За попередні періоди розвитку педагогічної науки створено досить цілісний образ бажаного вчителя, тобто – його ідеальна модель. У ній знайшли своє відображення як загальнолюдські культурні цінності, так і закладено певний культурний генофонд нації, суспільства, в якому створювався ідеал.

На сутність ідеалу вчителя помітно впливали конкретно-історичні пріоритети, що зумовлювали вимоги до освіти вчителя. Але при цьому ми виявили досить багато спільного у тлумаченні соціальної місії вчителя, вимогах до його особистісних якостей у різні історичні періоди. Ідеал учителя не існує у якомусь нормативному форматі, зведеному образі, а витікає з наукових творів, роздумів мислителів, спостережень педагогів-практиків. Зібрана таким чином інтегративна характеристика вчителя дає відповідь на питання: яким він має бути? Ядром цієї характеристики виступає загальна культура, носієм якої є вчитель. І не лише носієм, а основним суб'єктом передачі соціокультурного досвіду людства, процесу культурного розвитку вихованця, його соціалізації.

Ми не ставили своїм завданням здійснити вичерпний аналіз еволюції ідеалу вчителя у педагогічних гуманітарних теоріях. Це питання певною мірою висвітлено у працях з історії педагогіки. Майбутніх вчителів знайомлять з поглядами на освіту і виховання, роль педагогів таких відомих діячів різних епох як Сократа, Платона, Аристотеля, Я. Коменського, Й. Песталоцці, Ж. Руссо, К. Ушинського, М. Пирогова, П. Каптерєва, С. Гессена, А. Макаренка, В. Сухомлинського і ін. На жаль, багато цікавого і корисного з

історії як вітчизняної, так і світової педагогічної думки залишається поза увагою як дослідників, так і авторів підручників з педагогіки.

Та найбільшим недоліком є те, що створений віками ідеал учителя не став дієвим засобом виховання майбутніх учителів, стимулом формування переконаності в особливій місії педагогічної професії.

У процесі вивчення теоретичних джерел нас, насамперед, цікавив безпосередній зв'язок ідеалу вчителя з його соціально-педагогічною діяльністю як культурним феноменом. Роздуми над проблемами навчання і виховання в усі часи приводили до висновку, що успіх педагогічної діяльності, насамперед, визначається особистісними якостями вчителя. Ян Амос Коменський ще в 1632 році писав: «Ніхто не може зробити людей мудрими, окрім мудрого, ... ніхто – моральними чи благочестивими, поза моральним і благочестивим» [11, с. 531]. Продовжуючи цю логічну низку, можемо додати: культурну людину виростить лише культурний педагог. Який би предмет не викладав учитель, він мусить прагнути дарувати дітям радість зустрічі з прекрасним, навчати творити його. Не даремно І. Златоуст, підкреслюючи значення вчительського покоління, відзначав: вище живописця, вище скульптора, вище всякого іншого художника я ставлю того, хто вміє творити дитячу душу [15, с. 46].

Загальноновизнано, що чим вища духовна культура вчителя, тим більша вірогідність того, що і його вихованці будуть чутливо сприймати оточуючий світ, жити за законами добра і краси. Адже, як стверджував К. Д. Ушинський, ніякі статuti і програми, ніякий штучно створений організм навчального закладу, як би хитро він не був придуманий, не може замінити особистості у справі виховання [22, с. 63-64].

Малодослідженою є проблема ідеалу вчителя в українській педагогіці. Насамперед, його культурологічної складової. Між тим, вагомий внесок у створення ідеального образу вчителя зробили видатні діячі української культури Т. Г. Шевченко, І. Я. Франко, Леся Українка, В. Стефаник, Б. Грінченко, М. Грушевський.

Окреме місце ми відвели б ідеям М. І. Пирогова (1810-1881). Всесвітньо відомий учений, лікар-хірург, фізіолог, широко освічена і висококультурна людина, він доклав багато зусиль до розвитку освіти, виховання. Він один із

перших громадських діячів, хто застерігав від утилітарного, суто прагматичного підходу до освіти. Стаття «Вопросы жизни» (1856 рік), за словами його сучасників, викликала в суспільстві справжню сенсацію. Вона розглядала виховання у взаємозв'язку з найважливішими проблемами суспільного життя. Істинний прогрес, за переконанням автора, досягається єдиним шляхом освіти, виховання, тобто шляхом створення єдиної освітньої парадигми, а саме культурологічної. Тому вчений і відзначав, що людина – істота духовна і має боротися за вищий ідеал. Суспільство ж, на думку М. Пирогова, вимагає від школи «грубого реалізму»: «ліпити» таких людей, які потрібні для буденних цілей. За такої постановки питання, зауважує М. Пирогов, суспільство є споживачем, а школа – фабрикою, що готує товар для споживання. На гуманну, загальнолюдську культуру не хочуть тратити часу [19].

Звідси витікає, що потрібен такий учитель, який сам втілює ідеал християнської моралі. Він радив давати «загальнолюдську освіту», а не односторонній «спеціалізм». На його думку, «односторонній спеціаліст є або грубий емпірик, або вуличний шарлатан» [19].

Ці ідеї М. І. Пирогова, інших гуманістів тих часів бралися до уваги у процесі підготовки вчительських кадрів. Підтвердження цьому ми виявили у процесі історико-культурного аналізу проблеми формування особистості вчителя.

Досить часто у педагогічних творах як вітчизняних, так і зарубіжних зустрічається думка, що навчально-виховна справа – це мистецтво, а тому правомірно вважати вчителя митцем, творчою людиною. Відомий у свій час педагогічний діяч С. Миропольський у книзі «Учитель народной школы, его призвание и качества, значение, цели и условия его деятельности в воспитании и обучении детей» (С.-Петербург, 1890 рік) писав, що існують «общія начала», дух і характер учительської діяльності, які він називає справою величезної ваги. Виховання і навчання вимагають творчості, а не лише виконання формальних приписів. Тому, на його думку, у підготовці до педагогічної діяльності важливо «накреслити ідеал учителя, щоб кожен, у міру сил, прагнув його здійснити» [15, с. 6-7]. І в структурі цього ідеалу відводиться основне місце загальній культурі вчителя, його духовності. Це цілком очевидно і логічно витікає із змісту книги.

Автор твору підкреслює, що для тих, хто готується до учительського звання, дуже важливо усвідомити і засвоїти ідеальний образ учителя, у високому і істинному значенні цього слова. Визнаючи, що ідеал в усій повноті нездійснений у житті, С. Миропольський закликає вчителів перевіряти ним свою діяльність.

Досягнути «повної досконалості не дано людині на землі, але прагнення до нього складає високий моральний обов'язок людини» [15, с. 7]. До основних якостей учителя він відносить володіння християнською культурою, патріотизм, терпеливість, любов до дітей, справедливість.

Важливу роль школи, вчителя у реалізації суспільного ідеалу культурної людини підкреслювали представники дореволюційної вітчизняної педагогічної науки ще на початку ХХ ст. «Школа у будь-якій культурній країні завжди займає провідне місце, як вищий носій культури ... і чим культурніша держава і досконаліший її лад, тим менше залежить школа від держави і тим більше вона служить своїй прямій меті – вихованню культурної людини...». І далі – викладачами у майбутній школі «можуть бути особистості, які глибоко усвідомлюють ідеї вільної школи і присвячують своє життя ідеалам зростання людини» [6, с. 8-11]. Варто звернути увагу на те, що у змісті програм учительських курсів, з'їздів учителів ім. К. Д. Ушинського, які проводились «товариствами допомоги особам учительського звання» постійно знаходили місце питання загальнокультурної підготовки. Більше того, у 20-ті роки ХХ ст. проводились спеціальні дослідження з вивчення рівня культури та культурних запитів освітян. При цьому у матеріалах за підсумках цієї роботи відзначалось, що вивчення культурного стану освітянина здійснювалось у тісному зв'язку з вивченням умов його праці та побуту, адже вони впливають як на культурний рівень та запити, так і можливості їх задоволення [10, с. 5-6].

На початку ХХ ст. у царині освіти спостерігався розвиток демократичних тенденцій. В Україні у цей період він проявився у культурному відродженні нації. Активну роль у цьому процесі відігравали вчителі. Зароджувалися культурно-освітні товариства «Просвіта», відкривалися бібліотеки, недільні школи. До суспільного ідеалу вчителя додавались риси національної свідомості, поборника ідеї національної школи (С. Русова, Б. і М. Грінченко, Я. Чепіга і ін.).

Ці теоретичні висновки ґрунтувались на судженнях К. Ушинського про взаємозв'язок національного та загальнолюдського в педагогіці. На його думку, педагогічна діяльність на початковому етапі здійснюється на основі національного ідеалу, а вже потім трансформується у площину досягнення ідеалу загальнолюдського. На теренах освіти в Україні стали відомими ідеї Й. Песталоцці, П. Наторпа, які розглядали освіту як явище культури. Свідченням цього є навіть сама назва твору П. Наторпа – «Культура народа и культура личности» [16]. Відомий український педагогічний діяч Я. Ф. Зеленкевич (Чепіга) наголошував, що освіта повинна бути національною, відповідати душі і розуму народу, спиратись на народну творчість та культуру. Цей аспект педагогічної діяльності реалізується і в його монографії «Самовиховання вчителя» (1914 рік).

Особливу увагу проблемі національної культури українське вчительство, як і вся освіта, відчуло за часів Центральної Ради. Призначення Міністром освіти І. Огієнка, який сам був втіленням висококультурного, інтелігентного педагога, свідчив про серйозні наміри УНР проводити реформу шкільництва на основі демократизації, створення національної освіти. Здійснювати її мав «національно свідомий і матеріально забезпечений вчитель» [4]. У програмах учительських курсів цього періоду чільне місце займали питання психолого-педагогічної, естетичної культури педагогів, формування його національної свідомості. Цей аспект підготовки вчителів того часу залишається малодослідженим, хоч досвід міг би бути корисним і у сучасних умовах.

Велику увагу особистості вчителя приділяв як у своїх теоретичних працях, так і практичній діяльності А. Макаренко. Пошлемося на його думку, яка має пряме відношення до теми нашого дослідження. Він вважав, що випускник педагогічного ВНЗ «повинен бути культурним у всіх відношеннях» [14, с. 303].

Впродовж 30-40-х років ХХ ст. розвитком ідеалу вчителя як наукової категорії в Україні не займалися. Завдання освіти, як і особистісні якості педагогів, визначали партійно-державні документи, які нерідко не мали нічого спільного ні з наукою, ні з об'єктивною реальністю. Заідеологізована освіта вимагала слухняного вчителя, який виконує директиви партії. Ці викривлення у ставленні до педагога нанесли непоправної шкоди не лише його статусу, але й

самоусвідомленню непересічності його професії, місії у суспільстві. Видатний культурний діяч Олександр Довженко у своїх щоденниках воєнної пори (червень 1942) писав, що першочерговим завданням після війни має бути категорична перебудова «становища і ролі вчителя у суспільстві і в школі ...». Бо «...жалюгідне становище матеріальне і морально-правове, і хибна система виховання – ось причина перша і найголовніша всіх труднощів, що їх несемо ми зараз. Прибитий, неінтелігентний учитель – це величезне зло нашого народу». Він навіть вбачав провину вчителя у тому, що ми зазнаємо величезних витрат на війні. Це, на його думку, робить нашу перемогу набагато дорожчою, ніж це могло бути [9, с. 54-69]. Це серйозне застереження для політиків усіх часів.

Цікаві матеріали знайдені нами у процесі дослідження у публікаціях діячів української педагогіки, які працювали в еміграції. Насамперед, це Г. Ващенко, який зробив вагомий внесок у створення виховного ідеалу в українській педагогіці, зокрема ідеалу вчителя. Наша педагогіка проходила випробування жорстким матеріалізмом, атеїзмом. Шлях до Духу, як найвищого витвору культури, на довгі роки було втрачено.

Про цю загрозу для національної культури і виховання молодого покоління і попереджав видатний український педагог Г. Ващенко. Відмічаючи, що виховний ідеал є основною проблемою педагогічної системи, він надав великого значення його науковому обґрунтуванню. У своїй фундаментальній праці «Виховний ідеал» Г. Ващенко аргументовано довів, що український ідеал Людини завжди базувався на цінностях християнської культури. Розкриті ним філософські основи цього ідеалу є переконливими і для сьогодення. Автор стверджує, що «... християнство, як жодна з релігій, сприяло розвитку науки і мистецтва» [3, с. 68].

Матеріалістично-атеїстичні погляди він вважав помилковими і недовговічними. Г. Ващенко висловлював впевненість, що «філософія майбутнього буде в першу чергу християнською» [3, с. 43].

Це переконання педагога знаходить своє підтвердження у сучасних тенденціях розвитку гуманітарної теорії.

Досить цілісний образ учителя-громадянина, патріота України міститься у наукових публікаціях професора Л. Білецького. Так, у статті «Учитель-

громадянин і засади його праці», опублікованій у педагогічно-методичному журналі «Українська школа на еміграції», він наголошує, що ідеалом українського вчителя можуть слугувати Борис Грінченко і Михайло Драгоманов. Вони пішли «у широкий світ до українського народу, щоб із невільника зробити його свідомим українцем». Адже мета кожного вчителя – не утилітарне персональне щастя, зв'язане з низкою тільки особистих приємностей і особистого задоволення, а високі ідеали людини, високі цінності народу, його культури. Він стверджує, що тільки той учитель вартісний, хто великою мірою сповнений національною гордістю: я передусім українець, а потім фахівець, професор і т. ін. І далі – «творчі сили народу здійснюються тільки тоді, коли визначаються глибокою ідеєю й високоморальним проводом учительства. Саме в його провідництві і праці, на думку автора, спочиває духовна сила народу і його майбутнє» [2, с. 9].

Окремою сторінкою у нашій педагогіці слід виділити погляди на вчителя В. О. Сухомлинського. Він намагався створити образ вчителя самодостатнього, який втілював би загальнолюдські цінності. Він ставив не лише психолого-педагогічні, але й загальнокультурні вимоги до вчителя. Серед них – забезпечити «єдність духовного життя вихователя і вихованців, єдність їх ідеалів, прагнень, інтересів, думок, переконань».

Видатний педагог вважав необхідним для вчителя володіти психологічною культурою. У процесі вивчення та аналізу його творчості привернуло увагу таке: у текстах його творів досить часто зустрічаються подвійні поняття – естетико-психологічний, морально-етичний, морально-естетичний тощо. Це, на нашу думку, підкреслює наявність культурологічного компоненту у кожній складовій характеристики особистості вчителя [21, с. 52].

Без сумніву, педагогічна система В. О. Сухомлинського є культурологічною відповідною. З огляду на те, що у навчальних програмах ВНЗ, які готують майбутніх учителів, його теоретична спадщина представлена досить широко, ми обмежимося цими короткими коментарями. Але саме культурологічна спрямованість його педагогічної системи є малодослідженою, тому у подальшому будемо звертатися до його ідей та досвіду.

Як уже відзначалось, ідеал вчителя є породженням культури,

відображенням поглядів суспільства на освіту, виховання у конкретному соціокультурному середовищі. Напрацьований на попередніх етапах історії ідеал учителя зараз зазнає кардинальних змін. Це, насамперед, пов'язано зі змінами у суспільному житті, переосмислені ролі освіти у глобалізованому світі, сенсу педагогічної діяльності у контексті нового постмодерністського етапу розвитку культури. Проблему особистості, ідеалу сучасного вчителя досліджують науковці В. Андрущенко, С. Гончаренко, І. Зязюн, Л. Пуховська, С. Сисоєва та ін.

Не ставлячи за мету ґрунтовно дослідити еволюцію цього явища чи створити модель ідеалу сучасного вчителя, ми наголошуємо на тих його компонентах, які мають безпосереднє відношення до його культуротворчої місії. Насамперед, йдеться про необхідність глибокого усвідомлення цієї місії кожним педагогом як представником інтелектуальної еліти. Вхідження до соціально-професійної групи вчительства, вища освіта ще не гарантує реальної належності до еліти суспільства. Критерії ці значно глибші, бо справжня еліта виступає рушійною силою культурного прогресу. Ми вважаємо, що вчитель у цьому процесі бере на себе відповідальність за якість передачі наступним поколінням соціокультурного досвіду людства; виступає носієм і генератором нової інформації (знань, способів їх добування та використання тощо). Особливо актуальною стає ця функція вчителя в умовах становлення інформаційного суспільства. У науковій термінології з'явився навіть такий вислів як «клас носіїв знань», якому відводиться вирішальна роль у суспільному прогресі.

На нашу думку, неоціненна роль учителів у здійсненні інтеграції у світовий та європейський освітянський простір. Адже йдеться не про механічне сприймання технологій навчання, способів організації вищої освіти, а найперше – про створення спільної системи культурних цінностей. До їх освоєння і творення мають безпосереднє відношення педагоги, зокрема, вчителі загальноосвітньої школи, які закладають основи базових культурних цінностей. Тут доречно пригадати судження К. Ушинського про взаємозв'язок національного та загальнолюдського. На його думку, педагогічна діяльність на початковому етапі здійснюється на основі національного ідеалу, а вже потім

трансформується у площину досягнення ідеалу загальнолюдського. Вчителі мають сприймати цю настанову як аксіому.

Високий загальнокультурний розвиток сучасного вчителя є передумовою його успішної професійної діяльності. На загальнокультурній складовій особистості вчителя, естетиці педагогічного дійства акцентує увагу в своїх працях академік І. А. Зязюн.

На думку ще одного сучасного дослідника академіка С. Гончаренка, сучасний педагог має досягти такого рівня культури педагогічної майстерності, щоб вона набувала характеру мистецтва – мистецтва пізнання і мислення, мистецтва спілкування і мови і т.д. [7, с. 89].

У цілому проблема пошуку ідеалу вчителя щодалі актуалізується. З одного боку, він має вмещувати в собі загальнолюдські, «вічні» цінності, які вироблені мислителями минулого і підтверджені історичною практикою. З іншого – ідеал має відобразити не лише сучасний рівень культури, потреби освіти як соціального інституту, але й прогнозувати її розвиток. Образ сучасного вчителя слід розглядати у контексті постмодерністської моделі світу.

Постмодернізмом визначають сучасний етап культурного розвитку з плюралістичною моделлю світу. Тому ядром сучасного еталону вчителя стає його філософська культура. Культурологія, як напрям філософії, має зайняти належне місце у підготовці вчителя. Гостро постає завдання гуманізації освіти, зміцнення гуманістичних позицій учителя. А вона може бути сформована лише за умови підвищення якості культури педагогів, освітніх процесів, життєдіяльності навчальних закладів, управління ними [12, с. 13].

Історико-культурний аналіз розвитку ідеалу вчителя показав, що, по-перше, зміст ідеалу вчителя визначається культурно-гуманістичними функціями освіти і залежно від рівня культури суспільства набирає певної спрямованості. По-друге, в ідеалі поєднуються загальнокультурна та фахова складові. Найбільш інтегрованим утворенням, в якому відображена їх взаємодія, є професійно-педагогічна культура вчителя. Результатом і показником якості роботи педагогічних навчальних закладів ми вважаємо максимальне наближення до ідеалу вчителя, що відповідає потребам особистості як рушійної сили культурного суспільного розвитку. Ідеал сучасного вчителя маємо

розглядати як особистісно-професійний феномен, цілісний образ Людини Культури, яка професійно займається передачею культурних цінностей. Особливого значення набирає можливість кореляції ідеалу з реальністю. Адже існують як об'єктивні фактори, що не сприяють такому наближенню, так і суб'єктивні установки самих вчителів. До числа перших можна віднести існуюче протиріччя між суспільними вимогами дати школі ідеального вчителя і далеко не досконалою практикою його підготовки.

Як відзначає дослідник у галузі підготовки майбутніх педагогів Ю. І. Пассов, вона здійснюється поза процесом оволодіння культурою, нерідко переважає крайній прагматизм. Основним же результатом навчання у ВНЗ, критерієм його якості має бути професійна культура педагога, яка включає в себе педагогічну, психологічну, методичну, дослідницьку, політичну (громадську), духовну та фізичну культуру [18, с. 23].

На потенційних можливостях використання ідеалу вчителя у процесі його підготовки та самовдосконалення наголошують і інші дослідники. Так, ректор Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова В. Андрущенко вважає, що формування самооцінки педагогів відбувається через співмірність їх праці з ідеалом особистості і діяльності вчителя. Тому з першого курсу навчання їх потрібно знайомити з життям і творчістю видатних педагогів, які можуть слугувати таким ідеалом [1, с. 58-69].

Ідеал учителя як філософсько-педагогічна категорія наповнюється новим змістом. Він має відповідати сучасному рівню культури, враховуючи основні тенденції суспільного розвитку. Це – процеси глобалізації, становлення інформаційного суспільства, інтеграції у європейський та світовий культурний простір.

Можливість діалогу культур зростає завдяки появі новітніх інформаційних технологій. Система «Інтернет» зробила реальним діалог на рівні «Людина – культура». Безпосередній доступ до надбань світової культури – ознака часу. Але це явище може набирати як позитивного, так і негативного характеру. Особливо коли йдеться про підростаюче покоління. Очевидно, що молодь потребує розумної підтримки, тактовного спрямування на справжні цінності. Роль учителя, наставника набирає значення посередника, провідника між

культурою і особистістю. Разом з цим педагог виступає як агент соціальних змін у світі. У кожному суспільстві є так звані «культурні експерти», які мають значний вплив на відбір цінностей, формування громадської думки, способу передачі їх наступним поколінням. Вчителі мають бути готовими взяти на себе таку важливу соціальну функцію.

За культурологічного підходу поняття «ідеалу вчителя» як еталону досконалого зразка відображає рівень загальної культури, ерудиції, моральності і професійної майстерності.

Ядро загальної культури вчителя – філософська культура, без якої він не може досягнути суті педагогічної діяльності, реалізувати набутий культурний досвід і створити свою світоглядну позицію, врешті – виробити Я-концепцію і самореалізуватись. Адже філософське осмислення універсальї культури – єдиний спосіб самореалізації особистості у Культурі. Без цього неможлива і професійна рефлексія – невід’ємний елемент ідеалу культурного вчителя.

Серед культурологічного виміру ідеалу вчителя вагоме місце посідає духовність. Справжня духовність – це завжди результат орієнтації особистості на культурні цінності гуманістичного змісту, які часто знаходяться за межами наявного буття. Вони виступають у якості ідеалів і лежать в основі сенсу життя людини, яка прагне пізнати його. Щодо вчителя, то лише той може спонукати молодь до пошуку сенсу існування, ідеалу, який сам небайдуже ставить до надбань культурних цінностей людського життя. У контексті нашого дослідження слід відмітити появу у сучасній педагогічній науці такого терміну як «професійна духовність вчителя». (Б. Вульф). Він, на думку автора, означає «максимум людяного у професійному виконанні вчителя». Сюди вчений відносить інтелектуальність, високу загальну культуру, гідність, професійний оптимізм, совість, інтелігентність. Таке тлумачення вказаного терміну і визначені компоненти не дають його вичерпної характеристики. Але сутність професійної духовності як складного внутрішнього особистісного утворення, важливої культурної цінності вчителя розкрито досить повно [5, с. 51].

Наближення до ідеального образу вчителя сприятиме зменшенню розриву між ним та реальним соціальним статусом. Багаторічне падіння престижу

учительської професії, як свідчать дослідження, пов'язане не лише з низьким рівнем заробітної плати. Адже це не єдиний показник його статусу. До цього слід додати слабе усвідомлення вчителем приналежності до інтелігенції, еліти та втрату ним прагнення до ідеалу. Ринкові відносини привносять значну долю прагматизму у ставленні до вчительської професії, «приземлюють», формують погляд на учительську фахову діяльність як на «основний засіб до існування» [17, с. 650]. Це звужує його роль як носія культури. Дослідження культурологічної складової особистості вчителя дають підставу для висновку, що в директивно-нормативних документах цьому аспекту приділяється недостатня увага. В основних законодавчих наголошується на необхідності підготовки нового покоління педагогічних працівників з високим рівнем загальної та професійної культури. Але конкретизації у подальших нормативних документах, окреслення основних рис, якостей сучасного вчителя так і не з'явилося.

Результати вивчення громадської думки щодо авторитету сучасного вчителя свідчать про необхідність формування його особистості відповідно до потреб суспільного розвитку, створення умов для підвищення соціального статусу. Як приклад, відомий літератор і політичний діяч В. Яворівський зауважує, що вчитель «із одного з найвищих щаблів суспільного авторитету опустився до рівня дрібного службовця в освіті» [23]. Моральність, духовність завжди були визначальними рисами справжнього Вчителя. Втрата відчуття особливої місії, небуденності педагогічної праці – характерний стан нинішнього вчителя. На цих та інших особливостях учительської діяльності практично не наголошується у процесі підготовки майбутніх учителів. Це ще один доказ необхідності використання ідеалу як еталону, фактору мотивації самовдосконалення.

Протягом останнього десятиліття у вітчизняній педагогіці розробляється широке коло культурологічних проблем освіти, пов'язаних з новим етапом розвитку суспільства. У цьому творчому процесі величезного значення набувають наукові праці українських філософів, педагогів, психологів.

Однак родоначальником нового підходу у філософії освіти є академік Іван Андрійович Зязюн. Він продовжує й розвиває у вітчизняній освіті великі ідеї

Добра, Краси й Культури в процесі формування особистості. Видатний філософ, культуролог, мистецтвознавець, учений все своє творче життя присвятив саме педагогіці, вихованню й актуалізації найкращого, самого прекрасного в Людині. «Тепер з повною впевненістю можна сказати собі й людям: «Педагогіка – моє життя!» – пише у своїй книзі «Педагогіка добра: ідеали і реалії» Іван Андрійович і свято дотримується своїх переконань протягом усього свого педагогічного шляху.

Саме тому одним з перших українських учених І. Зязюн прийшов до висновку, що вітчизняній педагогіці потрібні нові акценти й інші шляхи її розвитку. З'явилась ідея нової парадигми у вітчизняній педагогіці – культурологічна. Сам термін «парадигма» тлумачиться нами як сукупність теоретичних і методологічних передумов, які визначають конкретне наукове дослідження, і втілюються в науковій практиці на даному етапі. Вичерпавши себе, традиційна парадигма освіти обумовила необхідність переходу до іншого, нового шляху розвитку суспільства й цивілізації.

Очевидно, що вся система знань про світ, людину й суспільство повинна бути кардинально переглянута з урахуванням зміни сучасних вимог як до освіти, так і до духовної спадщини української нації, її самобутності, православної культури, а також до ідеального образу вчителя. Виникає насущна потреба повернення до людських цінностей, до Особистості, яка усвідомила б себе частиною світової культури, де на основі діалогу культур вона пізнає себе у своїй культурі, збільшуючи культуротворчій досвід людства. Саме ці основні положення становлять основу культурологічної парадигми в сучасній українській педагогічній освіті.

У світлі культурологічного підходу епіцентром освіти є людина як вільна, активна індивідуальність, здатна до особистісної самодетермінації в спілкуванні й співробітництві з іншими людьми, сама із собою й культурою.

На наш погляд, відповідно до культурологічної концепції педагог не передає готові зразки етичної й духовної культури, а створює, виробляє їх разом з вихованцем. Спільний пошук цінностей, норм і законів життя, їхнє дослідження в конкретних видах діяльності, у спілкуванні й становлять зміст сучасної культурологічної освіти. Саморозвиток вихованця й самого педагога

відбувається в просторі їхньої взаємодії, що ми називаємо також простором культурно-виховної діяльності.

Крім високо розвиненої особистісної культури педагога важливим є розвиток його педагогічної майстерності, професійної культури. Проте в культурологічній парадигмі І. Зязюна професіоналізму вчителя приділяється трохи інша роль. З огляду на те, що ми живемо в інформаційному суспільстві, де потоки інформації змінюються щомиті, важливим фактором стає не тільки процес одержання педагогом знань, але й характер розуміння суцього, свідомість і духовна активність людини в цілому. Людська свідомість як духовна основа відіграє неоціненну роль у створенні культури.

Отже, загальні характеристики культурологічної парадигми в сучасній освіті базуються на наступних принципах:

- визнання розвитку особистості головним завданням освіти, а становлення унікальної індивідуальності майбутнього професіонала – його головним результатом;

- зміст освіти має бути наповненим культурними змістами й загальнолюдськими цінностями;

- педагогічні засоби, форми й методи навчально-виховного процесу повинні бути спрямовані на розвиток суб'єктних, позитивних властивостей особистості, на самопізнання;

- підготовка професіонала повинна відбуватися в особливому культурно-виховному середовищі, в якому є всі підстави для вільного вибору способів самореалізації й культурного саморозвитку особистості

Як зазначалося вище, художньо-культурологічні знання займали певне місце у підготовці майбутнього вчителя, але саме загальнокультурна складова у формуванні його ідеального образу і донині носить «розмитий», неструктурований характер. Ми вважаємо, що такий підхід збіднює мотиваційні можливості (функції) ідеалу, робить його надміру абстрактним, що заважає ефективно використовувати ідеал учителя для вибудови вектору руху до справді культурної особистості педагога.

Важливим компонентом культури є освіченість. У сучасному розумінні це не лише сума знань, а наявність системи інтелектуальних, соціально-моральних

якостей, володіння способами реалізації культурного досвіду на рівні саме сучасної культури.

Отже, культурологічна підготовка майбутнього вчителя має спрямовуватись на: засвоєння змісту культури, її універсалій та закономірностей; освоєння ефективних, адекватних сучасності засобів передачі культурних цінностей у процесі професійної діяльності; формування здатності до реалізації культуротворчої місії у спільній творчості з вихованцями.

Підсумовуючи, можна визначити стратегічне завдання підготовки сучасного вчителя з орієнтиром на його ідеальний образ. Це, перш за все, розвиток педагога як суб'єкта культури. В суб'єктній характеристиці педагога завжди поєднуються аксіологічна та когнітивна складові, які, в свою чергу, поєднують загальнокультурні та предметно-професійні знання. Але при цьому на перший план виступають його культуротворчі функції. Адже, як влучно відмічено у «Моделі українського вчителя», опрацьованої З'їздом українського вчительства земної кулі (1995 рік, Київ), то тільки здається, що вчителі-предметники. Предмет у них – дитина. Допомогти їй стати щасливою – це і є основна мета справжнього вчителя.

Таким чином, вивчення й аналіз літератури з проблем становлення ідеалу вчителя дає підставу для висновку, що відповідно до зміни загальнолюдського ідеалу і сучасної парадигми педагогічної освіти наповнювався новим змістом й ідеал учителя як культурної досконалості. Ідеал вчителя – феномен соціокультурної динаміки. Тому незмінним є те, що у його структурі чільне місце посідає культурологічна складова. Як відзначав В. І. Шубін у монографії «Освіта для стійкого розвитку»: «Майбутнє за таким гуманізмом, який враховує екологічний імператив і є орієнтованим на гармонійний розвиток Особистості, на формування її як суб'єкта культури в цілому. Але в цьому разі вся система виховання і освіти, зберігаючи все цінне і все, що накопичене у минулому, повинна врахувати новизну ситуації третього тисячоліття і трансформуватися в нову якість, щоб відповісти на виклик часу за допомогою нової виховної і освітньої парадигми» [20]. Врахування цього фактору у реалізації культурологічного підходу до підготовки майбутнього вчителя – один із аспектів методології нашого дослідження.

З огляду на наведені аргументи, пріоритетною складовою інтегральної освітньої парадигми може бути названа культурологічна, яка має бути присутньою в програмах підготовки студентів педагогічних ВНЗ, як предмет цілепокладання освітньої діяльності з відповідними формами, методами, засобами і технологіями, за допомогою якої підготовка майбутнього вчителя буде орієнтуватися на ідеальний образ учителя, що складався протягом століть і втілює в собі всі основні якості культурної особистості.

Література

1. Андрущенко В., Табачек І. Формування особистості вчителя в сучасних умовах. / В. Андрущенко, І. Табачек // Політичний менеджмент. – 2005. – №1(10). – С. 58-69.

2. Білецький Л. Учитель-громадянин і засади його праці / Л. Білецький // Українська школа на еміграції. Ч. 2-3. – Авсбург, листопад – грудень 1947. – С. 9.

3. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко. – Полтава: Редакція газети «Полтавський вісник», 1994. – С. 43-68.

4. Вільна українська школа. – 1918-1919 навчальний рік. – №6-7.

5. Вульфів Б. З. Учитель: професійна духовність / Б. З. Вульфів // Педагогіка. – 1995. – №2. – С. 51.

6. Голос Народного Учителя. – С.-Петербург, 1907. – С. 8-11.

7. Гончаренко С. У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи / За ред. І. А. Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – С. 89.

8. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М.: Учпедгиз, 1956. – С. 202-203 (374 с.).

9. Довженко О. П. Сторінки щоденника / О. П. Довженко // Дніпро. – 1989. – №5. – С. 54-69.

10. Изучение культурных запросов. – М.: Работник просвещения, 1972. – С. 5-6.

11. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский. – М.: Учпедгиз, 1955. – 531 с.

12. Крылова Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылов. – М.:

Народное образование, 2000. – 272 с.

13. Лельчицкий И. Д., Лукацкий М. А. «Идеал учителя» как научное понятие: историко-педагогический аспект / И. Д. Лельчицкий, М. А. Лукацкий // Педагогика. – 2005. – №1. – С. 79-85.

14. Макаренко А. С. С любовью и тревогой: Сборник / А. С. Макаренко; Сост., вступ. ст., прим. А. К. Губко. – К.: Изд-во УСХА, 1989. – 303 с.

15. Миропольский С. И. Учитель, его призвание и качества, значение, цели и условия его деятельности в воспитании и обучении детей. С приложением Учительской хрестоматии, заключающей в себе мысли древних и новых писателей об учителе, его призвании и деятельности. 3-е изд. / С. И. Миропольский. – СПб.: Тип. Глазунова, 1909.

16. Наторп П. Культура народа и культура личности. Шесть лекций П. Наторпа, проф. Марбургского университета. Пер. с нем. М. М. Рубинштейна. – СПб., 1912. – 189 с.

17. Новий тлумачний словник української мови. – Т. 3. – К.: «Аконіт», 2007. – 650 с.

18. Педагогика / Под ред. Ю. К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1983.

19. Платонов К. К. О знаниях, умениях и навыках / К. К. Платонов – М.: Сов. Педагогика, 1963. – №11. – С. 95-105.

20. Сова М. О. Інтеграція художньо-культурологічних знань у системі професійної підготовки вчителя гуманітарних дисциплін: дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2005.

21. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. шк., 1988. – С. 52.

22. Ушинский К. Д. Собрание починений. Т. 2 / К. Д. Ушинский. – М-Л.: Издательство АПН РСФСР, 1948. – С. 63-64.

23. Яворівський В. О. Вчителю, що з тобою? / В. О. Яворівський // Вітчизна. – 1988. – №3.

Ф. Р. ЛІВІС ПРО АНГЛІЙСЬКУ «ЛІТЕРАТУРНУ ТРАДИЦІЮ»

Поняття «літературної традиції» та «культурної спадкоємності» є наріжними в критичних працях Ф. Р. Лівіса. Він неодноразово намагався встановити основні віхи розвитку «традиції» як в англійській поезії, так і в прозі. Проте, досить часто погляди критика не знаходили підтримки у дослідників його доробку. Питання, що аналізуються в статті, в певній мірі розглядають такі науковці, як Д. Урнов, Е. Грінвуд, Р. Хейман, В. Баклі, але їх праці мають в-основному загальний характер, де цілий ряд деталей залишається поза увагою. Таким чином, невирішеним та дискусійним є питання про місце в історії англійської літератури встановленої Лівісом «традиції», її значення для визнання науковим світом обраних критиком письменників.

В 1936 році Ф. Р. Лівіс завершив написання двох книг, що стосувалися поезії і звернувся до проблем прози, а саме роману. У своїй праці «Як навчати читанню» критик стверджував, що проза вимагає такого ж підходу, як і поезія, але сприймає його з набагато меншою готовністю.

У Лівіса має місце використання принципу «пильного прочитання», який вимагав точної текстової інтерпретації художнього твору. Але якщо в сфері лірики застосування цього методу давало позитивні результати і сприяло правильному літературознавчому тлумаченню твору, то перенесення його на зовсім інший художній жанр зробило цей метод не допоміжним засобом, а перепоною до вичерпного розуміння художнього твору. Як відомо, принципи побудови епічних та драматургічних творів в набагато меншій мірі, на відміну від поезії, виявляються в мові або стилі. Тому вони не можуть бути розкриті лише читанням, тобто шляхом мовного та стилістичного аналізу тексту. На думку німецького літературознавця Р. Веймана, позиція Лівіса (інтерес до життєвих фактів, контакти із зовнішнім світом) більше інших відповідає вимогам прози, але глибоке переконання критика в тому, що «велика традиція» англійського роману починається з Дж. Еліот та Г. Джеймса «свідчить про обмежені можливості «пильного прочитання» [1, с. 129]. Неможливість

застосування цих критеріїв до жанру прози досить чітко виявляється в його поглядах. Лівіс вважає «Важкі часи» Діккенса поетичним твором, що дозволяє йому тлумачити геній письменника як геній драматичного поета. Він підкреслює його майстерність володіння «словом, фразою, ритмом, образом», а також легкість та свободу використання ним засобів англійської мови. Критик приходиться до висновку, що в цьому йому «немає рівних, окрім Шекспіра», і, як підсумок, стверджує: «Діккенс – великий поет» [2, с. 206]. В даному випадку обмеженість методу компенсується обдарованістю критика, впевнений Вейман, але у його учнів це стає нестерпною односторонністю. Важко погодитися з Лівісом, що основи і методи критичного вивчення романів є такими ж, як для критичного вивчення складних ліричних віршів, адже на відміну від прозового твору «ліричний вірш можна утримувати в пам'яті і, таким чином, вивчати як завершене самостійне ціле» [3, с. 40]. Англійський літературознавець Роналд Хейман переконаний, що романіст в більшій мірі залежить «від тієї акумуляції, яка відбувається в голові читача» і що «неможливо зрозуміти якість цілого, якщо ізолювати уривок» [4, с. 67]. Лівіс погоджувався, що «сторінка роману, яка є визначною у вигляді цілого, може виявитися незначною або навіть бідною, коли мова йде про весь твір» [3, с. 40]. Він розуміє складність створення критичної техніки для прози, але не вважає це неможливим. Точка зору Е. Рікуорда, який називав роман «симфонічним твором» була посилена висловленням Лівіса – «роман як драматична поема». Його підхід дуже відрізнявся від звичайного, заснованого на припущенні, що головна мета романіста – «створити світ», а ознака майстерності – зовнішнє багатство. За словами англійського літературознавця Е. Грінвуда, роман – це така форма мистецтва, яка найменше всього поступається тій «дегуманізації мистецтва», про яку писав Ортега-і-Гассет, і який вважав, що саме персонаж та атмосфера твору мають в ньому першорядне значення [3, с. 43]. Тому не дивно, що представники денатуралізуючих та дегуманізуючих шкіл критики, а особливо структуралізму, вважали «персонаж» занадто важким аспектом аналізу. Джонатан Каллер, дослідник структуралізму, також вказував на брак уваги прихильників цього напряму головному аспекту роману – «діючий особі». Критика Ф. Р. Лівіса заперечує денатуралізацію та дегуманізацію роману –

найвидатнішої сили морального дослідження та розуміння людини, яка була невідомою класичній античності. Саме «Велика традиція» підкреслює важливість правильного розуміння та правильної оцінки цього винаходу для морального розвитку людства.

Основними книгами Ф. Р. Лівіса, присвяченими критиці роману є «Велика традиція» («The Great Tradition», 1948), «Д. Г. Лоуренс: Романіст» («D. H. Lawrence: Novelist», 1955) та «Діккенс – романіст» («Dickens: The Novelist», 1970). Перша з них викликала бурхливу дискусію. Літературознавці знайшли її занадто звуженою, оскільки з «великої традиції» англійського роману був виключений ряд видатних романістів. Лівіс на той час був глибоко переконаний, що «крім Дж. Остен, Дж. Еліот, Г. Джеймса та Дж. Конрада в англійській літературі більше немає романістів, твори яких варто читати» [5, с. 1]. Реакція критики була передбачена дослідником, і у передмові він послідовно обґрунтовує свою точку зору. Український літературознавець О. С. Козлов абсолютно правий, коли стверджує, що «його [Лівіса] розуміння традиції англійського роману не позбавлено логіки та певного обґрунтування» [6, с. 83]. Головним чинником відбору письменників до «великої традиції» є специфічне застосування критерію «серйозності», а «серйозні інтереси», очевидно, уособлюють моральні інтереси, які критик перевіряє через свій власний досвід. Лівіс впевнений, що встановлений погляд на минуле англійської художньої літератури має бути рішуче переглянутий. На його думку, для того, щоб бути важливим історично, не обов'язково бути одним із визначних письменників, а «наполягати на перевазі деяких зовсім не означає бути байдужим до традиції» [5, с. 3]. Філдінг та Річардсон заслуговують те важливе місце, яке відведене їм в історії літератури, але лише тому, що їх творчість сприяла появі Дж. Остен, і це відкрило центральну традицію англійської художньої літератури. Лівіс вважає Дж. Остен «прекрасним прикладом відношення «індивідуального таланту» до традиції і підкреслює її вміння створювати прекрасні характери, а також давати змогу читачу забути про турботи та моральну напруженість цивілізованого життя. Критик впевнений, що Дж. Остен не була б великим романістом без глибокого проникнення в проблеми моралі. Саме через це він називає її (а не Дж. Еліот) «першим

сучасним романістом» та засновником «великої традиції».

Літературознавець Дональд Баклі бачить постійну тему цієї книги в тому, що обрані Лівісом письменники представляють в своєму мистецтві перемогу «життя» над його споконвічними ворогами: самообманом, непридатними умовами мистецтва або життя, нежиттєздатним скептицизмом. Ця перемога завжди асоціюється з процесом самовизначення, коли сам автор або його персонажі визнають можливість існування взаємності у відносинах людей» [7, с. 185]. За словами Лівіса, всі великі романісти в цій «традиції» багато уваги приділяють «формі»; їм притаманна технічна оригінальність та спрямування власного генію на розробку своїх індивідуальних методів та способів дії. Таким чином, «велика традиція» представлена трьома письменниками (Дж. Еліот, Г. Джеймс та Дж. Конрад), які в традиційних класифікаціях навіть не вважаються провідними. Англійський критик Р. Хейман переконаний, що назву «Велика традиція» слід було взяти для роботи «Переоцінка», що присвячена еволюції англійської поезії XVII-XIX століть, оскільки сама «Велика традиція» «концентрує увагу на тріо, до якого входять американець та поляк, чією другою мовою була французька» [4, с. 70].

Дж. Конрад був першим романістом, творчість якого досліджував Лівіс, маючи намір написати про нього всебічну критичну працю. Він ставить Конрада в один ряд з такими новаторами «форми» та «метода» як Дж. Остен, Дж. Еліот та Г. Джеймс і звертає увагу на глибоко серйозний інтерес письменника до життя. Лівіс погоджується з традиційним поглядом, що визначні романи Конрада, навіть якщо і стосуються морської тематики, то лише випадково. Оригінальність творчого генію Конрада виявляється в тому, що він є досить чутливим до тиску духовного клімату, що змінюється. Лівіс зосереджує свою увагу на таких його романах, як «Ностромо», «Тайфун», «Перемога» та «Секретний агент». Його коментарі є завжди корисними для розуміння тексту, проте вони не виправдовують те твердження, що «Конрад був більш великим романістом, ніж Флобер через більшу глибину інтересу до людини та проблем моралі» [5, с. 30]. Р. Хейман робить зауваження, що дослідження творів Конрада не в хронологічному порядку перешкоджає критику визнати одну з головних невдач письменника: його нездатність відтворити своє власне попереднє

досягнення. Найкращі сторінки критики присвячені роману «Ностромо», який дослідник називає «шедевром форми», де значення кожного персонажу та ситуації висловлено стисло і в напруженій схемі. Лівіс впевнений: виразність книги більше залежить від цього, ніж від «будь-якої глибини вивчення людського досвіду або аналізу поведінки людини» [5, с. 47]. Критик відзначає найголовніше, що турбує Конрада – відношення між матеріальним та духовним, і акцентує увагу на тому, що головна суспільно-політична тема книги відображає відношення між моральним ідеалізмом та матеріальними інтересами, в той час, як всі приватні теми мають характерне моральне значення.

Як критик роману Лівіс досяг зрілості в своїх есе про Дж. Еліот. Він знаходить у неї «глибоку серйозність того різновиду, який є першою умовою будь-якого справжнього інтелекту», а також «інтерес до природи людини», що дозволяє вважати її «видатним психологом» [5, с. 14]. Лівіс лише частково погоджувався з Г. Джеймсом, який стверджував, що «образи і ситуації Дж. Еліот розвиваються з її моральної свідомості і лише побічно є продуктами спостереження» [5, с. 33]. Дійсно, в таких книгах як «Сцени з життя клерикального духівництва», «Адам Бід», «Млин на Флоссі» та «Сайлес Марнер» письменниця відтворила спогади дитинства та юнацтва, свій власний досвід, але на цьому її матеріал було вичерпано, і для подальшої роботи їй було необхідно привести в дію іншу, інтелектуальну частину свого таланту. В процесі аналізу ще двох романів Дж. Еліот, «Ромоли» та «Фелікса Холта», Лівіс приходить до висновку, що лише єдина книга уособлює зрілий інтелект письменниці – це «Мідлмарч». На читача повинна справити враження глибина знання та розуміння письменницею життя суспільства, механізмів його роботи, способів життя людей різних класів. Ще в «Феліксі Холті» вона відзначала, що «не існує приватного життя, яке не було б обумовлене більш широким суспільним життям» [4, с. 75]. «Мідлмарч» продовжує цю тему, і саме в глибокому аналізі особистості знаходить своє вираження геній письменниці. Найбільш вдалим, на думку критика, є образи Кейсобона та Лідгейта, оскільки їх могла створити лише та людина, яка добре знала інтелектуальне життя зсередини. В образі Мері Гарт Лівіс бачить ідеал жіночості Дж. Еліот (якому не

вистачає лише емоційності), а також її власну характерну силу. Особливе вираження творчого інтелекту романіста критик знаходить в аналізі образу Булстрода. Дж. Еліот дуже добре знала той релігійний світ, до якого належав Булстрод, розуміла його характер та мову, тому її аналіз є творчим, а уява – всепроникаючою; вона представляє нам конкретне у всій її реальності. Образи таких другорядних персонажів, як Рафлс та аукціоніст м-р Бортроп Трамбул, є діккенсовськими. Стверджуючи це, Лівіс має на увазі, що вони не виявляють ту особливу якість життя, яка відрізняє власну творчість Дж. Еліот, і яка втілена в образах сім'ї Гартів, Вінсі, м-ра Фербратера та Кедуолледерів, а також в гротескності образу Пітера Фезерстоуна та його родичів. Слабкість книги Лівіс бачить в образі Доротеї. За твердженням критика, «Доротея – продукт власного «духовного голоду» Дж. Еліот», а оцінка її Уіллом Ладіславом є оцінкою самої письменниці [5, с. 75]. Лівіс відмічає емоційну цілісність героїні, він впевнений, що створені ситуації «породжуються необхідністю піднятися над умовами реального світу», але вони не є реальними і не мають «ані об'єктивності, ані сили ілюзії» [5, с. 79]. Таким чином, сила романіста проявилася в змалюванні образів Кейсобона, Розамонди, Лідгейта та Булстрода. І саме ця благородна та палка сила є «умовою тієї зрілості, яка дозволяє її вважати більш великим митцем, ніж Флобера» [5, с. 78].

Розділ книги, присвячений Г. Джеймсу є менш вдалим. Це пояснюється тим, що він складається з ряду есе, написаних у різний час, і які критик не мав наміру об'єднувати в книгу. Огляду творчості цього письменника не вистачає хронологічності, що, в свою чергу, заважає читачу сформулювати ясне уявлення про його становлення як романіста. Лівіс високо цінує інтелект Г. Джеймса, «реальний і завжди природний», він відзначає, що в його ідеалізаціях немає нічого «фальшивого, дешевого або вульгарного», він «благородно прославляє певний потенціал людини» [5, с. 12]. Його раннім творам притаманна легка технічна софістика, свобода від будь-яких ознак провінційності, а також своє особисте знання світу, що виділяє його з-поміж сучасників. Одним з класичних досягнень Г. Джеймса Лівіс відмічає зображення витонченої людської свідомості. Серед романістів-попередників Лівіс виділяє Дж. Еліот, чия робота мала безпосередній та вагомий вплив на опрацювання Г. Джеймсом власних

проблем.

Незважаючи на свою недосконалість, розділ про Г. Джеймса сприяв досягненню згоди критиків в тому, що талант Джеймса мав найкраще вираження не в «Крилах голубки» (1902), «Послах» (1903) та «Золотій чаші» (1905), а в період ранньої зрілості, починаючи з «Вашингтонського скверу» і «Портрета леді» (1881) до «Бостонців» (1886). Лівіс віддавав перевагу раннім творам письменника, особливо «Бостонцям» та «Портрету леді» і визнавав, що їм притаманна «неприхована принадливість, яка виправдовує їх популярність», маючи на увазі переконливих персонажів та вражаючі сцени. Причину «фундаментальної неясності» пізньої манери письма романіста Лівіс знаходить у внутрішній суперечці між європейською та американською точками зору письменника. Погіршення прози Джеймса пов'язується не з втратою спогадів про Америку, а з тим, що англійське суспільство не зуміло запропонувати письменнику будь-якого наближення до того ідеалу суспільства та цивілізації, яке він шукав. Центральним досягненням письменника є «Портрет леді», і критика саме цього твору, за Р. Хейманом, є «найбільш розсудливою». Не применшуючи певні недоліки роману, Лівіс підтверджує його високу оцінку; саме це врятувало «Портрет леді» від тієї зневаги, якої він зазнав.

Досить цікавим є відношення критика до постаті Ч. Діккенса. Більшість читачів, можливо, очікувала побачити його в самому центрі «великої традиції», але критик відверто усуває його, аргументуючи це тим, що його геній має розважальний характер. Він визнає, що Діккенс належить до класиків, проте «глибокої відповідальності як митець слова» він не мав [5, с. 19]. Діккенс – чудовий письменник для читання в колі сім'ї, але «зрілий інтелект не знайде, як правило, у нього стимулу до особливої витриманої серйозності» [5, с. 19]. Отже, романісту відмовлено в такому важливому критерії як «серйозність», що, в свою чергу, робить неможливим його включення до «великої традиції». Єдиним романом письменника, в якому критик знаходить вияв його творчого генію, є «Важкі часи» – «відносно другорядна і у всякому випадку не найкраща його книга», за словами російського вченого Д. Урнова [8, с. 161]. Традиційна критика, на думку Лівіса, не визнала цей роман через його незвичайність та відносно невеликий обсяг. В той же час, він приписує йому таку досконалість,

«яку ми не пов'язуємо з Діккенсом», це досконалість «витриманої і повної серйозності». Виключення Діккенса з «великої традиції» дивує все більше, коли критик визнає його сильний вплив на Дж. Конрада, Г. Джеймса, Дж. Еліот та Д. Г. Лоуренса. Лівіс знаходить «присутність» Діккенса в «Секретному агенті» Конрада (особливо у використанні ним мелодрами), в меншій мірі – в творах Дж. Еліот. Також впливу Діккенса не зміг уникнути Г. Джеймс в «Принцесі Касамасімі» та «Родеріці Хадсоні». Найцікавіше, на думку Лівіса, цей вплив виявляється в творі Д. Г. Лоуренса «Дівчина, що заблукала». Критик відмічає, що «іронічний гумор та сукупність всіх засобів вираження в цілому в першій частині цієї книги мають незаперечне відношення до Діккенса, але є незрівнянно більш зрілими і належать до абсолютної серйозної значимості» [5, с. 21].

З плином часу літературознавець докорінно змінив свої погляди на творчість Ч. Діккенса, результатом чого стала написана у співавторстві з К. Д. Лівіс монографія «Діккенс-романіст» (1970). Справедливим є зауваження Д. Урнова, який писав: «Він [Лівіс] не змінив свого відношення до Діккенса, він змінив самого Діккенса... В процесі критичної «переоцінки» Діккенс, якому не вистачало «глибокої творчої відвертості», отримав «інтелект, притаманний генію» [8, с. 159]. Звичайно, це цілком допустимо, що критики мають право змінювати свою точку зору, але, по меншій мірі, вони повинні визнавати цей факт. Проте, книга «Діккенс-романіст» була написана так, ніби «Великої традиції» не існувало зовсім. Так, в передмові автор з явною зневагою пише про тих, хто «каже нам зі знайомою впевненістю, що Діккенс, безумовно, був генієм, але що його лінія була розважальною» [2, с. ix]. Він не визнає, що саме цей погляд схвалювався у «Великій традиції». А з тим, що Діккенсу досі не приділялася «така увага критики» взагалі важко погодитися. Але в цілому «Діккенс-романіст» – ґрунтовне дослідження, яке детально демонструє, що Діккенс вдало поєднував «розважальність» своїх творів з глибоким образним опрацюванням суттєвих проблем своєї епохи.

Що стосується літератури ХХ століття, в ній Лівіс виділяв лише одну постать, яка наближалася до рівня «великої традиції», – це Д. Г. Лоуренс. Для нього він є набагато кращим новатором техніки та майстром мови, ніж

Дж. Джойс, якого, до речі, було виключено з «великої традиції» ще рішучіше, ніж реаліста Ч. Діккенса. Погляд Дж. Джойса на літературний твір визначається як «глухий кут» або «шлях до дезинтеграції». В той же час Лоуренса критик називає найсміливішим новатором «форми», метода та техніки. Він переконаний, що нововведення та експерименти письменника були викликані його найсерйознішим інтересом до життя, а найкраще вираження його геній знайшов у романах «Закохані жінки» та «Веселка», які не мають нічого спільного з «важким та сповненим почуття» стилем «Синів та коханців». Незаперечно складність цих творів визнається мірою їх глибокої оригінальності.

В 1955 році була написана книга «Д. Г. Лоуренс: Романіст», яка продовжила «Велику традицію» і метою якої було змусити літературний світ визнати значення досягнень цього письменника. Та незважаючи на безперечну вагомість цієї монографії, вона, за словами Е. Грінвуда, становить початок занепаду в роботі Лівіса як суворого літературного критика. Він приділяє зовсім мало уваги слабким сторонам творчості письменника, а постійне схвалення його досконалої майстерності робить ці недоліки майже непомітними. До того ж, практично не розглядаються ті труднощі, які були викликані «інтригуючою сумішшю» реалізма та символізма Лоуренса.

В результаті проведеного дослідження можемо зробити такі висновки:

1. «Велика традиція» цілком справедливо заслуговує репутацію однієї з найкращих книг, які були написані про англійський роман. Для багатьох студентів часів Лівіса та сьогодні ця книга була і є своєрідним посібником в тому розмаїтті літературних багатств, які важко виявити самостійно.

2. Саме «Велика традиція» сприяла виникненню такого інтересу до творчості Дж. Еліот, Г. Джеймса та Дж. Конрада, якого вони не мали до публікації цієї книги; і саме вона дала поштовх формуванню нового способу викладення творчості цих авторів в курсах художньої літератури нових університетів [3, с. 45]. Таким же чином, завдяки монографії «Д. Г. Лоуренс: Романіст», отримав належне визнання талант і цього письменника.

3. Незважаючи на суперечливість поглядів, які викликає критична методологія Лівіса, можна сказати, що він намагався ствердити свої відкриття

так «відповідально, сильно та зрозуміло, як тільки міг». І, навіть, якщо він був неправий, «він прискорив діло критики», адже воно «пов'язане з такими літературними дискусіями, які приносять користь» [9, с. 15].

На жаль, обсяг статті не дозволяє більш детально зупинитися на дослідженні цієї проблеми, але, таким чином, залишаються перспективи для її подальшого розвитку.

Література

1. Вейман Р. «Новая критика» и развитие буржуазного литературоведения: Пер. с нем. / Вступ. ст. Р. М. Самарина.– М.: Прогресс, 1965. – 428 с.
2. Leavis F. R., Leavis Q. D. Dickens, the Novelist. – London: Chatto and Windus, 1970. – 352 p.
3. Greenwood, Edward. F. R. Leavis. – Harlow, Essex: Longman group, 1978. – 58 p.
4. Hayman, Ronald. Leavis. – London: Heinemann Educational Books Ltd., 1976.
5. Leavis F. R. The Great Tradition. – London: Chatto and Windus, 1955. – 260 p.
6. Козлов А. С. Литературоведение Англии и США XX века. – Симферополь: Таврида, 1994. – 255 с.
7. Buckley, V. Poetry and Morality: Studies on the criticism of Mathew Arnold, T.S. Eliot, F.R. Leavis. – London: Chatto and Windus, 1959. – p. 158-238.
8. Урнов Д. М. Литературное произведение в оценке англо-американской «новой критики». – М.: Изд-во «Наука», 1982. – 262 с.
9. Leavis F.R. Revaluation. – Harmondsworth, Middlesex, England: Penguin Books Ltd., 1972. – 256 p.

ВИКОРИСТАННЯ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ ЯК СПОСІБ ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДУ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Фахова підготовка вчителя-словесника, здатного до реалізації комплексу функцій на високому професійному рівні, є одним із найважливіших завдань вищої філологічної освіти. Конкурентоспроможність фахівця загалом, а також реалізація ним конкретних завдань під час професійної діяльності в школі зокрема, мають стати чіткими орієнтирами ще під час навчання у виші. Молодий вчитель іноземної мови та зарубіжної літератури не зможе повноцінно реалізувати себе у педагогічній галузі, якщо не отримає належної науково-теоретичної та практичної підготовки, результатом якої є не лише комплекс професійних компетенцій, але й сформований світогляд. Зумовлюється це тим фактом, що у школі саме вчитель має безпосередній вплив на розвиток особистостей учнів, вироблення їх смаків, інтересів, поглядів, переконань, ціннісних орієнтацій.

На сьогодні у вищій освіті спостерігається деяке зниження інтересу до цілісного формування світогляду майбутніх фахівців, можливо через занадто сильну ідеологізацію цього процесу у другій половині минулого сторіччя. Проте швидкий темп розвитку суспільства, поява нових технологій в освіті й науці, виникнення альтернативних напрямів освіти вимагають від сучасного фахівця вироблення комплексу особистісних якостей, втілених у його світогляді.

Вирішення проблеми формування світогляду майбутнього вчителя іноземної мови й зарубіжної літератури має відбуватись поступово й цілеспрямовано. Питання це є досить актуальним у педагогічній науці і неодноразово привертало увагу науковців.

Слід вказати, що останнім часом науковці все частіше почали звертати увагу на формування світогляду вчителів з різних дисциплін. Саме у такій залежності від приналежності вченого до тієї чи іншої сфери діяльності і

з'явилися праці присвячені дослідженню специфіки формування світогляду на філософсько-методологічному рівні (Р. Арцишевський, О. Спіркін, В. Черноволенко, В. Шинкарук та ін.), соціологічному рівні (Б. Бабак, В. Василенко, Л. Дениско, П. Федосєєва та ін.), на психологічному рівні (Б. Додонов, Н. Менчинська, Т. Тамбовцева, Б. Теплов та ін.). Безумовно, ця проблема є досить різносторонньою і розглядається з різних позицій.

Звичайно ж, окрім загальнопедагогічного, загальнофілософського та інших спільних для всіх вчителів елементів світогляду, останній має містити вузькоспеціальні елементи. Проблемі формування світогляду вчителя-словесника присвятили свої дослідження Г. Бондар, С. Дорогань, О. Котенко, Ю. Лабунець, О. Слоньовська та ін. Кожен з науковців пропонують своє тлумачення світогляду, його структури та різні підходи до його формування.

Так, О. Котенко вважає формування полікультурного світогляду сучасного вчителя іноземної мови зумовленим соціальним запитом суспільства. Автор вважає, що «узагальнену картину світу через сформованість ідеалів особистості перетворюється на «світорозуміння», «світосприйняття», «світоспоглядання» – тобто істинний світогляд» [3, с. 53]. Нам імпонує подібне тлумачення світогляду, тим більш, О.Котенко слушно відзначає можливість впливу на його формування через виховну, наукову і навчальну діяльність студентів. Пропонуються конкретні заходи у межах кожної із вказаних сфер діяльності. Ми поділяємо думку й щодо того, що найбільший вплив справляє навчальна діяльність, оскільки зміст навчальної діяльності враховує підготовку студентів з гуманітарного, соціально-економічного, природничого та професійного і практичного циклів дисциплін, що свідчить про одночасний вплив на різні компоненти світогляду.

Подібної думки дотримується й Г. Бондар, яка вказує, що «освітнє середовище у ВНЗ виступає як середовище безпосереднього оточення студента, що діє на нього опосередковано через створення громадської думки, шкали цінностей, поглядів людей, що оточують» [1, с. 80]. Дослідниця зазначає, що «відповідно до конкретного навчального предмета, гуманістичне освітнє середовище – це особистісно орієнтований навчальний процес, що реалізовує гуманістичний потенціал відповідної дисципліни, через включення спеціальним

чином організованих особистісно значущих для студента знань при використанні відповідних форм і методів. При цьому значно посилений рівень спрямованості навчально-виховного процесу на розвиток і саморозвиток особистості студента» [1, с. 80]. Таким чином, стверджується, що кожна навчальна дисципліна містить потенціал для формування світогляду майбутнього фахівця. Завдання викладачів вишу спрямувати цей потенціал у потрібному напрямку.

Ще один аспект питання, що розглядається, торкається Ю. Лабунець, яка вказує, що самоосвіта особистості, як усвідомлений вид діяльності, спрямований відповідно до мотивації і мети особистості, на отримання певних компетенцій, обраними способами дій – є необхідною складовою саморозвитку особистості, що слід вважати вимогою сучасності. Автор зазначає, що «в контексті підготовки майбутніх учителів іноземної мови ця вимога постає ще гостріше, оскільки вчитель має вміти діагностувати та випереджувати запити суспільства, готуючи молоде покоління до успішного та гармонійного життя» [4].

Істотним є те, як підкреслює Ю. Лабунець, що професійна освіта у сучасних педагогічних ВНЗ не в змозі передбачити все з чим може зіткнутися на практиці майбутній вчитель. Однією з ключових компетенцій у структурі професійної компетентності є іншомовна комунікативна компетенція, яка передбачає сформованість вторинної мовної особистості майбутнього вчителя як надбудови на основі первинної мовної особистості [4]. Відповідно, важливою складовою світогляду вчителя іноземної мови та зарубіжної літератури має стати вторинна мовна соціалізація.

Слід відзначити також, і необхідність полікультурної підготовки, яка, згідно із твердженням О. Слоньовської, дозволяє випустити зі стін вишу вільномислячу, відкриту, толерантну особистість, здатну до усвідомленого морального вибору в світі різноманітних культурних цінностей, до духовно-морального самовдосконалення і творчого саморозвитку [5].

Зазначимо, що у формуванні світогляду фахівця-словесника, важливу роль відіграють вузько специфічні види роботи у навчальній діяльності. Так, С. Дорогань вказує, що слід використовувати нові педагогічні моделі, які

«акцентують увагу на аналізі педагогічної діяльності, засвоєнні знань, аналізі цінності і новизни інформації, на розвитку мислення особистості, модифікації її поведінки, на організації самостійного пошуку інформації, створенні справжнього інтересу в процесі навчання» [2, с. 197]. Автор вважає художню літературу одним із найбільш адекватних і ефективних засобів формування світогляду вчителя.

На жаль, незважаючи на велику кількість робіт, присвячених дослідженню закономірностей формування світогляду вчителя, зовсім небагато уваги приділено світогляду майбутнього вчителя іноземної мови та зарубіжної літератури і майже залишається поза увагою дослідників проблема використання потенціалу художнього тексту щодо позитивного впливу на цей процес. Проте, слід вказати, що у практичній підготовці вчителя-словесника художній текст обов'язково використовується, але режими роботи з ним вимагають систематизації та узагальнення. Тому вважаємо за потрібне висвітлити окремі варіанти використання художніх текстів як в оригіналі, так і в перекладі на практичних заняттях з фахових дисциплін.

Спираючись на досвід роботи з професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови й зарубіжної літератури, вкажемо, що використання художнього тексту має місце на заняттях з історії зарубіжної літератури, методики її викладання, літератури країни, мова якої вивчається, основної та другої іноземних мов, філологічних спецкурсів, методики вивчення іноземної мови, вступу до літературознавства, теорії літератури, а також під час виконання індивідуальних науково-дослідних завдань, написання курсових, дипломних і конкурсних робіт та у межах засідань філологічних гуртків і товариств. Отже, розглянемо специфіку роботи з художнім текстом детальніше.

На заняттях з історії зарубіжної літератури та літератури країни, мова якої вивчається, студенти мають змогу безпосередньо познайомитися з творами представників світової літератури, розширивши свій світогляд завдяки критичному аналізу тематики, проблематики, системи образів та інших аспектів художніх творів. Майстерність викладача має виражатися у раціональній організації роботи над твором, оскільки лєвова частка студентської діяльності належить самостійній роботі, що полягає у його прочитанні. На окрему увагу

заслуговує той факт, що кількість та обсяги творів для прочитання студентами є досить великими, і викладач має допомогти студентам проаналізувати та систематизувати інформацію, отриману з власне художніх творів та літературної критики.

Позитивним моментом у професійній підготовці є можливість паралельного використання художніх текстів й на заняттях з методик викладання зарубіжної літератури та іноземної мови. У цьому напрямі роботи студенти вже опановують вміннями організовувати роботу з художнім текстом їх майбутніх учнів, також впливаючи на формування їхнього світогляду. Тому у вчителя має бути власна точка зору на тлумачення змісту, чітке уявлення про структуру твору, ідейне та тематичне навантаження тощо, а також щодо методів організації роботи учнів з літературними творами різних жанрів та напрямів.

Підготувати студентів до кропіткої роботи з творчістю письменників та літературною критикою допомагає вступ до літературознавства, метою якого є закласти теоретичний фундамент для вивчення історико-літературних дисциплін, сформувати навички літературознавчого аналізу художнього твору. Курс вивчення теорії літератури, навпаки, покликаний підсумувати усю роботу з художнім текстом, адже його метою є узагальнення й закріплення набутих знань, підготувати до аналізу літературних явищ в цілісності й специфічності, поглибивши системно-цілісне розуміння художнього твору, ознайомити з найбільш значущими досягненнями сучасної літературознавчої науки.

Можливість опрацювання художніх текстів в оригіналі надають заняття з основної та другої іноземної мови. Таким чином, відбувається безпосереднє знайомство з твором у тому вигляді, у якому його створив автор. Інколи це є досить важливим через те, що перекладачі не завжди можуть передати усе, що хотів сказати письменник. Отже, для глибшого розуміння авторської позиції слід використовувати твори в оригіналі. Крім здійснення різних видів філологічного аналізу твору, на заняттях слід організувати також використання його фрагментів під час мікророзповідання, декламацію поетичних та драматизацію драматичних творів. Ще сильніший позитивний вплив справляють на формування світогляду студентів такі форми роботи, як

«круглий стіл», ділова або рольова гра (студенти виступають в якості людей зайнятих у сферах, пов'язаних з філологією – журналіст, мовознавець, літературознавець, вчитель, редактор тощо), «мозковий штурм» та інші активні форми і методи роботи.

Ще глибшою може виявитися робота з художнім текстом та виявити приховані можливості студентів та значно збагатити їх світогляд на заняттях з філологічних спецкурсів, які, як правило, викладаються за вибором студента. По-перше, студент може обрати, що є цікавішим для нього; по-друге, отримує змогу розширити свою систему знань з проблеми, до якої він є небайдужим.

Не можна залишити поза увагою і наявність науково спрямованого підходу до роботи з художнім текстом під час підготовки різних видів робіт у межах науково-дослідної роботи студентів. У цьому відношенні слід бути обачними щодо масових наукових робіт типу індивідуальних науково-дослідних завдань та курсових робіт, які є обов'язковими для усіх студентів, і намагатись зацікавити як проблемною постановкою завдань дослідження, так і зв'язком з їх інтересами. Що ж стосується дипломних та конкурсних робіт, то цією діяльністю мають займатися лише студенти, готові до самостійного наукового пошуку, відкриті для інновацій та нестандартного мислення, що дозволяє максимально позитивно вплинути на їх світогляд.

Загалом використання художнього тексту на заняттях має високий потенціал позитивного впливу на формування світогляду вчителя іноземної мови та зарубіжної літератури. Процес цей відбувається у кількох напрямках, тобто художній твір дозволяє розвинути в студентів виховний, навчально-методичний та науково-дослідний потенціал, що має значно збагатити не тільки їх життєвий досвід, але й розширити їх світогляд, сприяючи підвищенню якості професійної підготовки фахівців-філологів.

Питання потребує подальшої розробки, оскільки на увагу з боку дослідників заслуговують проблеми раціональної організації роботи з великою кількістю художніх текстів, чітке структурування світогляду вчителя іноземної мови та зарубіжної літератури, розробка інтегрованих курсів для комплексного впливу на формування світогляду вчителя-словесника.

Література

1. Бондар Г. Значення освітнього середовища для формування гуманістичного світогляду майбутніх учителів у процесі вивчення філологічних дисциплін / Г. Бондар // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та інші]. – Умань: ПП Жовтий О. О., 2012. – Випуск 40. – 360 с. – С. 78-85.

2. Дорогань С. О. Українська література у формуванні світогляду майбутнього вчителя / С. О. Дорогань // Мультиверсум. Філософський альманах. – К.: Центр духовної культури, 2004. – № 39. – С. 195-205.

3. Котенко О. В. Формування світогляду майбутнього вчителя іноземної мови засобами навчальних дисциплін / О. В. Котенко // Імідж сучасного педагога. – 2012. – № 9 (128). – С. 52-55.

4. Лабунець Ю. О. Самоосвіта в контексті становлення вторинної мовної особистості майбутнього вчителя іноземної мови / Ю. О. Лабунець // Вісник психології і педагогіки [Електронний ресурс]: зб. наук. пр. / Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, Інституту психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка. – Випуск 11. – К., 2013. – Режим доступу: http://www.psyh.kiev.ua/Лабунець_Ю.О._Самоосвіта_в_контексті_становлення_вторинної_мовної_особистості_майбутнього_вчителя_іноземної_мови/

5. Слоньовська О. Б. Підготовка майбутніх педагогів гуманітарного профілю до діяльності в умовах полікультурного освітнього простору [Електронний ресурс] / О. Б. Слоньовська // Наукова бібліотека України. – Режим доступу: <http://www.info-library.com.ua/libs/stattya/40-stattya/191-pidgotovka-majbutnih-pedagogiv-gumanitarnogo-profilju-do-dijalnosti-v-umovah-polikulturnogo-osvitnogo-prostoru.html>.

ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДУ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Сучасне суспільство розвивається швидкими темпами і тяжіє до отримання максимального результату за найкоротший час. Це стосується й сфери вищої освіти. Підготовка високоосвіченого фахівця здійснюється в нашій країні не менше, ніж чотири роки. Проте ці роки мають настільки ретельно підготувати його майбутньої професійної діяльності, щоб він міг протягом усього свого життя якісно виконувати свої професійні функції, особливо це стосується професії вчителя.

Звичайно ж ідеально в професійному плані підготувати фахівця неможливо, адже кожен день нашого стрімкого життя диктує все нові й нові правила, проте не можливо дати вчителю такі знання, вміння і навички, які б були актуальними усе його життя. Відповідно, у його підготовку слід закласти готовність до подальшої самоосвіти і самовдосконалення, тобто так сформувати його світогляд, щоб він був готовий скористатися опанованим арсеналом професійно значущих умінь і якостей, гнучко використовувати їх в мінливих шкільних умовах та створювати власний навчально-методичний і науково-дослідницький банк ідей. На жаль, переважна більшість вчителів-початківців не відчують себе достатньо упевненими під час здійснення їх професійної діяльності і не в змозі створити умови для занурення учнів у світ іншої мови та ще й дозволити реалізуватися їх вторинній соціалізації, а також відкрити для них надзвичайний світ зарубіжної літератури, розвинути їх естетичні смаки та ціннісні орієнтації.

Отже, у процесі підготовки вчителя іноземної мови та зарубіжної літератури, крім здобуття комплексу професійно необхідних знань, умінь і навичок, важливим завданням є формування його світогляду. Ця проблема вимагає цілеспрямованого і послідовного підходу.

Вказана проблема не є новою, її торкались вітчизняні і зарубіжні вчені ще

в середині минулого сторіччя. Проте розглядалась вона переважно стосовно постаті вчителя загалом або ж досліджувались тільки окремі компоненти світогляду фахівця.

Так, питанню формування світогляду майбутнього вчителя загалом присвятили свої дослідження К. Дмитрієва, І. Ісаєв, О. Леонт'єв, В. Сластьонін та інші, проте подібних робіт насправді зовсім небагато. Багато уваги зосереджувалось на питаннях формування світогляду школярів у навчальній і громадській діяльності (М. М. Алексєєв, Т. Я. Железна, А. Л. Жохова, В. М. Жукова, Б. Т. Лихачов, Е. І. Моносзон, Р. М. Рогова, М. Г. Огурцов, Р. П. Правдик, С. Ю. Рибін, В. О. Сластьонін, Г. І. Школьник та інші).

Звичайно ж відправною точкою у рішенні вказаної проблеми є той факт, що ґрунтовно було розроблено філософсько-методологічну основу формування світогляду, яку представили Р. А. Арцишевський, М. Г. Ашманіс, О. О. Касьян, Т. І. Ойзерман, О. Г. Спиркін, І. В. Сисоєнко, А. С. Тонких, В. Ф. Черноволєнко, В. І. Шинкарук та інші. Свій вклад в соціологічне тлумачення поняття світогляду вклали Т. С. Авксєнтьєв, Б. С. Бабак, В. Л. Василенко, Л. М. Дениско, П. О. Ландєсман, О. С. Сметаніна, П. М. Федосєєва, які розкрили вплив соціальних факторів на становлення світогляду. Не залишилась ця категорія і поза увагою психологів, які досліджували категорії світогляду, методи формування тощо. Займались цією проблемою Л. І. Божович, Б. І. Додонов, Р. М. Залєський, О. Г. Ковальов, І. М. Краснобаєв, Н. О. Менчинська, Т. К. Мухіна, Т. С. Тамбовцева, Б. М. Теплов та інші.

Таким чином, як бачимо, загалом науковцями різних галузей було з'ясовано суть поняття «світогляд», фактори, що впливають на його становлення, категорії, історичні типи, функції тощо. Поява великої кількості визначень цього поняття була зумовлена тим, що у кожній галузі до уваги брались різні його якості, різні фактори впливу, специфічний кут зору.

У нашому дослідженні до уваги береться той факт, що світогляд формується у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя. Тому ми розглядаємо поняття «професійно-педагогічного світогляду»,

яке означає, згідно з тлумаченням К. В. Дмитрієвої, динамічна «система поглядів, переконань, цінностей та ідеалів вчителя, які ґрунтуються на філософських, психолого-педагогічних, економічних, правових наукових знаннях, що визначають спрямованість його професійної діяльності і знаходять своє вираження в самостійній особистісній позиції» [1, с. 7]. Автор розглядала специфіку формування світогляду безвідносно спеціальності або напрямку підготовки. Саме тому автор виділила тільки компоненти педагогічної дійсності, а саме: філософію освіти, педагогічну культуру, педагогічну свідомість і самоусвідомлення, педагогічне мислення і професійний педагогічний світогляд. Отже, і розглядався світогляд вчителя тільки у вказаній системі. У складі професійно-педагогічного світогляду студентів було виділено когнітивний, емоційно-ціннісний та дійово-практичний компоненти, які формуються протягом трьох етапів: орієнтації, присвоєння і перетворення.

Загалом, відокремлені компоненти власне майже збігаються зі структурою світогляду, яку запропонували В. О. Сластьонін, І. Ісаєв, Є. Шиянов [2, с. 72]. Відрізняється лише назва «інтелектуального» компонента, який у К. В. Дмитрієвої отримав назву когнітивного.

Набули розвитку й окремі аспекти підготовки майбутніх учителів, пов'язані із розвитком їх світогляду. Такими є дослідження формування педагогічного мислення і педагогічної свідомості майбутнього вчителя, здійснювані О. С. Цокур, які являють собою фундаментальну роботу, що торкається питання формування світогляду майбутнього педагога. Подібні дослідження дозволили науково обґрунтувати цілісну систему якісної професійної підготовки вчителя.

Проте подальшої деталізації вимагає розробка основ професійної підготовки різних напрямів і спеціальностей з урахуванням їх вузької специфіки. Існує велика кількість досліджень світогляду у межах філософських, педагогічних, психологічних і соціологічних наук. Також багато досліджень присвячено окремим проблемам у підготовці вчителя іноземної мови і вчителя зарубіжної літератури. Недослідженим залишається питання формування

світогляду вчителя, який зможе забезпечити якісне викладання як іноземної мови, так і зарубіжної літератури. Особливої уваги потребує питання з'ясування його структури та ефективних шляхів до формування світогляду загалом та окремих його компонентів зокрема.

Отже, важливим завданням нашого дослідження є з'ясування специфіки суті світогляду конкретно вчителя іноземної мови та зарубіжної літератури, його структури і конкретної ефективної методики його формування.

На нашу думку, підготовка вчителя-словесника має набути окремої уваги щодо вузько філологічного спрямування. Світогляд вчителя іноземної мови та зарубіжної літератури має оформитися в цілісну систему поглядів, переконань, цінностей та ідеалів, що знайдуть своє втілення в подальшому його професійному вдосконаленні та матимуть позитивний вплив на формування світогляду його майбутніх учнів.

Щодо структури світогляду такого вчителя ми будемо дотримуватись поглядів К. В. Дмитрієвої [1, с. 7], В. О. Сластьоніна, І. Ісаєва, Є. Шиянова [2, с. 72] і розглядатимемо його як комплекс когнітивного, емоційно-ціннісного та практичного компонентів. На нашу думку, вони являють три сторони діяльності вчителя, тобто його власний багаж знань, емоційно-вольову організацію та вміння і навички у структурі викладацької діяльності.

Вкажемо, що формування світогляду студента відбувається у вищому закладі освіти під час участі його у виховній роботі та здійснення навчальної діяльності. Так, значний вплив на усі три компоненти світогляду справляє участь студента у виховних заходах. Найбільше значення мають заходи, що стосуються збагачення внутрішнього світу студентів, такі як театралізовані постановки, участь у концертах, підготовка літературних вечорів або віталень, організація і проведення різноманітних вікторин, конкурсів, опитувань тощо. Подібний підхід до формування світогляду майбутнього вчителя дозволяє здійснювати це у невимушеній святковій обстановці. Крім збагачення соціокультурної і філологічної компетенцій, формуються його естетичні смаки.

Особливого значення у формуванні світогляду є різні види занять з

дисциплін професійного циклу. Це й теоретичні, і практичні дисципліни. Зазначимо, що будь-який вид заняття – лекція, практичне чи індивідуальне заняття, самостійна робота – за умови правильної розстановки акцентів містять значний потенціал для формування світогляду.

Власне, ми пропонуємо надати усім видам занять чіткої спрямованості на створення умов для вироблення в студентів поглядів, переконань, цінностей та ідеалів. Корисними у цьому відношенні є лекції-проблематизації, які дозволяють викладачеві так організувати сприйняття матеріалу, щоб студенти мали нагоду не просто пасивно сприймати інформацію, а брати активну участь в аналізі тих чи інших фактів, критично ставитись до різних поглядів, формулювати висновки тощо.

Практичні заняття в межах лекційних курсів дозволяють продовжити полеміку щодо найбільш гострих питань. Уміло організовані дискусії зазвичай допомагають створити міцну базу знань з теми, аніж сухий виклад заученого матеріалу.

Практичні дисципліни, особливо з основної іноземної мови, тематично оформлені навколо гострих проблем сучасного суспільства і дозволяють впливати на різні сторони світогляду студентів. Так, згідно з чинною програмою, студенти п'ятого курсу працюють у межах тем, пов'язаних з об'єктивними і суб'єктивними явищами та процесами в суспільстві, таких як еміграція, взаємовплив різних культур, субкультури, релігійне розмаїття, світ науки, новітні інформаційні технології, а також різні аспекти вчительської професії. Вже у самій програмі формулювання загальних тем і підтем сформульовано так, щоб спонукати студентів до розвитку критичного мислення.

Крім заготовленого викладачем матеріалу, студентам пропонується здійснити власну пошукову діяльність та відібрати релевантну інформацію. Майбутні вчителі готують презентації, пишуть есе, беруть участь у рольових і ділових іграх, драматизують уявні ситуації. Так, наприклад, у межах вивчення тем з взаємного переплетення культур, національних стереотипів, студенти

ознайомлювались з тематичним блоком інформації, обмінювались повідомленнями з теми, готували доповіді про вироблені у людському суспільстві стереотипи та їх справедливість або помилковість. Потім студентам пропонувалось уявити себе представником якоїсь іншої національності та розповісти про себе з урахуванням помилкових і справедливих тверджень. Потім студентам пропонувалось працювати в парах, де вони уявляли себе представниками різних культур і національностей, які опинились в іншій країні. Вони обговорювали стан культурного та інших видів шоку та інші проблеми. Подібний підхід до проведення заняття з основної іноземної мови сприяв виробленню світогляду та значного його розширення.

Практичні заняття з методики викладання іноземної мови, зарубіжної літератури дозволяють студентам спробувати свої сили у вчителюванні, виявити слабкі та сильні сторони, проаналізувати власні методичні помилки, доопрацювати пробіли в системі знань та вмінь. Але мікровикладання також можна використовувати на заняттях з основної іноземної мови або семінарських заняттях із зарубіжної літератури, що сприятиме опануванню знаннями через їх практичне застосування в умовах квазіпрофесійної діяльності. Продовжити формування світогляду через практичну діяльність допоможе також проходження практики в школі. Проте умови вже будуть реальні професійні і, відповідно, рівень відповідальності за вплив на реальних учнів буде значно вищим. Головне, щоб студент був здатним до самоаналізу та самокритики і дійшов вірних висновків щодо корекції власної професійної підготовки.

Ще однією важливою умовою, що має позитивно вплинути на формування світогляду, є участь у науковій діяльності, яка представлена виконанням індивідуального науково-дослідного завдання, курсових робіт, бакалаврської і дипломної робіт. Науково-дослідницька робота студента сприяє подальшому виробленню професійно-ціннісних поглядів і переконань. Важливо, щоб студент дійсно сприймав себе як науковця і не ставився до виконуваної роботи формально. Викладач має спрямувати його мислення у потрібному напрямку, можливо підказати раціональні шляхи вирішення тієї чи іншої роботи, але

ставитись з повагою до дослідницьких позицій студента і заохочувати його до наукового пошуку.

Навчально-виховний процес у педагогічному виші має широкі можливості щодо формування світогляду вчителя іноземної мови й зарубіжної літератури. Головне, щоб цей процес мав чіткий цілеспрямований характер, логічну побудову, дозволяв студентам відчувати себе повноправними учасниками своєї професійної підготовки.

Проблема є малодослідженою, тому перспективу подальших досліджень вбачаємо в детальній розробці окремих спецкурсів, спрямованих на розвиток світогляду майбутнього вчителя іноземної мови й зарубіжної літератури, а також у дослідженні потенціалу фахових дисциплін.

Література

1. Дмитриева Е. В. Формирование профессионального педагогического мировоззрения будущего учителя: автореф. дис. на соиск. науч. степ. канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Дмитриева Екатерина Владимировна; Астраханский гос. ун-т. – Астрахань, 2003. – 20 с.

2. Слостенин В. А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

Н. Мілько

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ МІЖКУЛЬТУРНОГО ДІАЛОГУ

Системні зрушення у світовій освіті та в освітній галузі сучасного українського суспільства зумовлюють необхідність розробки та використання таких стратегій, які адекватні змінам, що відбуваються в оточенні індивіда, в його розвитку і саморозвитку, в його прагненні до самоорганізації та

самореалізації своїх потенціальних можливостей й природних задатків, а також змінам, що виявляються в його соціально-культурному оточенні.

Особлива роль в оволодінні міжкультурним діалогом відводиться освіті. Сучасна освіта покликана сприяти ментальній сумісності людей, повазі, прийняттю й розумінню різних культур, руху людства до духовної інтеграції.

Розглядаючи професійну освіту студентів вищих педагогічних закладів, треба зазначити, що для майбутнього учителя освіта стає способом оволодіння ефективними засобами отримання інформації про світ, набуття навичок самоосвіти, організації життя і професійного зростання. Найбільшими можливостями щодо «зустрічей» з іншими культурами та можливостями вести міжкультурний діалог володіє процес вивчення іноземних мов як учнями, так й педагогами.

Метою нашого дослідження є визначення рівнів сформованості майбутніх учителів іноземної мови до організації міжкультурного діалогу та розробка методики формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до організації міжкультурного діалогу.

Для з'ясування стану сформованості майбутніх учителів іноземної мови до організації міжкультурного діалогу було розроблено план констатувального експерименту, який складався з: теоретичного аналізу Державного стандарту вищої освіти, нормативно-правової бази щодо вищої освіти, навчальних програм, планів виховної роботи, підручників і посібників; розроблення критеріїв, показників і рівнів сформованості майбутніх учителів іноземної мови до організації міжкультурного діалогу у навчально-виховному процесі, анкетування студентів з метою виявлення стану сформованості їхньої готовності до організації міжкультурного діалогу у навчально-виховному процесі, знання форм, методів і основних прийомів організації міжкультурного діалогу; розроблення діагностичного інструментарію; спостереження за мікрогрупами під час виконання спільних творчих робіт з метою вивчення поведінки майбутніх вчителів під час взаємодії; спостереження за поведінкою студентів під час спільного виконання відповідальних доручень з метою виявлення рівня сформованості щодо організації міжкультурного діалогу.

Отже нами були проаналізовані наступні документи: стандарт вищої

освіти, освітньо-професійна програма з за спеціальністю 6.010103 Педагогіка і методика середньої освіти, іноземна мова, напряму підготовки 0101 Педагогічна освіта.

Проаналізувавши навчальні плани програм державного стандарту з спеціальності «Філологія. Мова та література (Англійська)» з навчально-виховної роботи, доходимо висновку, що більшість навчальних планів виконано відповідно до вимог державної програми. В вищих навчальних закладах заплановано і проведено виховні заходи, але не було зафіксовано цілеспрямованої роботи з виховання майбутніх учителів іноземної мови до організації міжкультурного діалогу у навчально-виховному процесі під час вивчення стану сформованості майбутніх учителів іноземної мови до організації міжкультурного діалогу. Науково-педагогічні працівники майже не використовують засоби наочності, засоби художньої виразності мовних курсів, групові і колективні форми роботи з метою виховання майбутніх учителів іноземної мови до організації міжкультурного діалогу у навчально-виховному процесі. При перегляді річних планів виховних заходів ВНЗ, виявлено недостатність приділення уваги вихованню міжкультурного діалогу у студентів до людей інших національностей, віросповідання або етнічної приналежності.

Також недостатньо приділено увагу формуванню в майбутніх вчителів почуттів власної гідності і терпимості до людей із іншими цінностями, позиціями і уявленнями. Майже не використовується методи формування свідомості й організації студентської діяльності з метою виховання гармонійних стосунків у колективі, формування поважного ставлення до інших культур. Отже, ретельний перегляд державного стандарту та програм, а також нормативно-правових документів початкової освіти дав можливість зробити висновок про те, що потенційні можливості виховання майбутніх учителів іноземної мови до організації міжкультурного діалогу у навчально-виховному процесі у змісті проаналізованих предметів та спецкурсів на практиці фактично не реалізуються.

Наступним завданням було визначення критеріїв і показників сформованості майбутніх учителів іноземної мови до організації міжкультурного діалогу у навчально-виховному процесі. На основі визначеного

поняття «міжкультурний діалог», розроблення та детального дослідження його структурних компонентів, а також спираючись на діагностичні методики в галузі взаємин майбутніх вчителів визначено такі критерії сформованості майбутніх учителів іноземної мови до організації міжкультурного діалогу: ціннісно-когнітивний критерій, емоційно-мотиваційний критерій, діяльнісно-комунікативний критерій.

Показниками ціннісно-когнітивного критерію виступили: спроможність студентів до виявлення емпатії й толерантності, поваги до інших культур, бажання орієнтуватись у майбутній професійній діяльності на інтереси Іншого; сформованість теоретичних понять щодо організації міжкультурного діалогу на заняттях із іноземної мови та у позанавчальний час; розвиненість рефлексії у засвоєнні цінностей інших культур.

Показниками емоційно-мотиваційного критерію виступили: наявність прагнення до організації міжкультурного діалогу; зацікавленість у сприйнятті особливостей чужорідних культур як загальнолюдського надбання; наявність позитивної мотивації щодо знаходження компромісу у вирішенні спірних питань, що обумовлені різними культурними цінностями.

Діяльнісно-комунікативний критерій вимірюється за такими показниками, як вміння провокувати рух думки співрозмовників до співробітництва та спільного вирішення питань; вміння забезпечувати змістову основу міжкультурного діалогу, підготовляти учнів до обговорення предмету міжкультурного діалогу на практиці, вміння планувати процес навчання міжкультурному спілкуванню на заняттях з іноземної мови й поза ними; вміння застосовувати на практиці навички міжкультурної комунікації за допомогою комунікативних вмінь (наявність контактноталагоджувальних засобів спілкування; використання невербальних засобів спілкування; використання форм мовленнєвого етикету із урахуванням особливостей інших культур).

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу та програмові вимоги, ми прийшли до висновку, що рівень готовності майбутніх учителів іноземної мови до організації міжкультурного діалогу має визначатися: правильністю, точністю виконання завдань, активністю, самостійністю, позитивною мотивацією (установкою на досягнення бажаного результату), наявністю стійкої уваги,

інтересу та розуміння під час виконання завдань.

Наступним кроком констатувального експерименту було вивчення рівнів сформованості майбутніх учителів іноземної мови до організації міжкультурного діалогу. Відомо, що категорією «рівні» як інструментом пізнання послуговуються інші науки в тому числі й педагогічні. Залежно від способу виконання й оцінки спеціальних завдань рівень готовності майбутніх учителів іноземної мови до організації міжкультурного діалогу ми оцінювали за трьома рівнями: високий, середній, низький. Критерії, кількісні та якісні показники виконання спеціальних тестових завдань та адаптованих нами методик полягли в основу виділення характеристики рівнів готовності майбутніх учителів іноземної мови до організації міжкультурного діалогу.

Оцінювання показників здійснювалося за дев'ятибальною шкалою, запропонованою групою вчених: В. А. Лосенковим, М. В. Томіловою та ін., відповідно до якої якісні показники високого рівня оцінювалися від 7 до 9 балів, середнього від 4 до 6, низького – від 1 до 3 балів. За формулою обчислення середнього арифметичного значення виявлявся середній кількісний показник, що допоміг визначити рівень сформованості готовності майбутніх учителів іноземної мови до організації міжкультурного діалогу у навчально-виховному процесі на початку експерименту та наприкінці для визначення зростання рівня показників.

Основою для визначення рівнів сформованості готовності майбутніх учителів іноземної мови до організації міжкультурного діалогу стали діагностичні методи: анкетування, педагогічне спостереження, опитування, аналіз продуктів творчої діяльності студентів, бесіди для визначення рівня сформованості готовності майбутніх учителів іноземної мови до організації міжкультурного діалогу, а також умов ефективно організації процесу їх виховання; педагогічний експеримент – для перевірки розробленої моделі, аналіз експериментальних даних; методи математичної статистики – для визначення значущості і валідності отриманих результатів. Так, на основі зазначених методів було визначено рівні та їхні показники, відповідно до розроблених критеріїв.

Високий рівень. Студент легко входить у контакт, уміє слухати і розуміє

співрозмовника – представника іншої культури, виявляє емпатію й толерантність, повагу до представника іншої культури. Активний, проявляє стійке бажання орієнтуватись у майбутніх професійній діяльності на інтереси представників різних культур. Розуміє та адекватно використовує теоретичні поняття щодо організації міжкультурного діалогу під час навчання. Рефлексійний коефіцієнт усвідомлення та засвоєння цінностей інших культур характеризується гармонійністю, студент здатний сприймати та засвоювати цінності іншої культури. Студент прагне організовувати різні види міжкультурного діалогу як під час проходження активної практики у школі, так і разом із оточуючими, виявляє зацікавленість у сприйнятті особливостей чужорідних культур як загальнолюдського надбання. Для вирішення спірних питань, що виникають на основі різних культурних цінностей у студента, що знаходиться на високому рівні готовності до організації міжкультурного діалогу, простежується позитивна мотивація. Під час вирішення практичних завдань студент демонструє вміння провокувати рух думки співрозмовників до співробітництва; під час роботи на практиці у школі розкриває спроможність до забезпечення змістової основи міжкультурного діалогу, вміє підготовляти учнів до обговорення предмету міжкультурного діалогу. Студент розуміє важливість проведення організаційної роботи із учнями за допомогою системного підходу та будує процес навчання міжкультурному спілкуванню на заняттях по іноземній мові й поза ними. На практиці у школі студент демонструє вміння застосовувати навички міжкультурної комунікації на уроках іноземної мови за допомогою контактноталагоджувальних засобів спілкування, використання невербальних засобів спілкування та форм мовленнєвого етикету із урахуванням особливостей інших культур.

Середній рівень. Для студента, що знаходиться на цьому рівні, характерна менш виражена контактність, у спілкуванні бере участь частіше за ініціативою інших. Емпатію й толерантність, повагу до представника іншої культури виявляє, але часом ці прояви є нестабільними. Студент проявляє бажання орієнтуватись у майбутній професійній діяльності на інтереси представників різних культур, але це бажання не завжди є стійким. Під час навчання студент розуміє важливість теоретичних понять щодо організації міжкультурного

діалогу, але не завжди їх використовує. Рефлексійний коефіцієнт усвідомлення та засвоєння цінностей інших культур у студента на середньому рівні не завжди гармонійно співвідноситься, але в цілому студент середнього рівня здатний сприймати та засвоювати цінності іншої культури за допомогою роз'яснень викладача. Студент середнього рівня в цілому прагне організовувати різні види міжкультурного діалогу під час проходження активної практики у школі, але у спілкуванні із оточуючими – представниками інших культур, ці вміння не використовує. Зацікавленість у сприйнятті особливостей чужорідних культур як загальнолюдського надбання характеризується нестабільністю. У вирішенні спірних питань, що виникають на основі різних культурних цінностей у студента, що знаходиться на середньому рівні готовності до організації міжкультурного діалогу, в цілому простежується позитивна мотивація, але інколи спостерігається пасивність. Під час вирішення практичних завдань на заняттях із іноземної мови студент за допомогою викладача може продемонструвати вміння провокувати рух думки співрозмовників до співробітництва. Під час роботи на практиці у школі в цілому розкриває спроможність до забезпечення змістової основи міжкультурного діалогу, але підготовка учнів до обговорення предмету міжкультурного діалогу відбувається час від часу. В цілому студент розуміє важливість проведення організаційної роботи із учнями за допомогою системного підходу, але побудова процесу навчання міжкультурному спілкуванню на заняттях по іноземній мові й поза ними відбувається досить повільно. Студент, що знаходиться на середньому рівні готовності до організації міжкультурного діалогу, на практиці у школі демонструє вміння застосовувати навички міжкультурної комунікації за допомогою контактноталагоджувальних засобів спілкування, використання невербальних засобів спілкування та форм мовленнєвого етикету із урахуванням особливостей інших культур, але допускає змістові та смислові помилки, використання навичок міжкультурної комунікації у різних контекстах є обмеженим, наявні незначні порушення.

Низький рівень. Для студента характерні складність вступу до контакту із представниками інших культур та неможливість самостійного виконання завдань. Студент не активний, має нестійкий інтерес до інших культур. Має

труднощі у прояві толерантного ставлення та емпатії до чужорідної культури. Студент майже не проявляє бажання орієнтуватись у майбутніх професійній діяльності на інтереси представників різних культур. Розуміння важливості теоретичних понять щодо організації міжкультурного діалогу обмежене. Студент має завищений або занижений рефлексивний коефіцієнт усвідомлення та засвоєння інших культур. Прагнення до організації міжкультурного діалогу не стійке, зацікавленість у сприйнятті особливостей чужорідних культур як загальнолюдського надбання майже не проявляється. Студент має мотивацію щодо знаходження компромісу у вирішенні спірних питань, що обумовлені різними культурними цінностями, але його мотивація ситуативна, характеризується слабкістю. Вміння провокувати рух думки співрозмовників до співробітництва та спільного вирішення питань відсутнє, як і вміння забезпечувати змістову основу міжкультурного діалогу, підготовляти учнів до обговорення предмету міжкультурного діалогу на практиці. Студент не демонструє вміння планувати процес навчання міжкультурному спілкуванню на заняттях по іноземній мові й поза ними, спроможність до застосування на практиці навичок міжкультурної комунікації за допомогою комунікативних вмінь із урахуванням особливостей інших культур слабка, характеризується наявністю помилок. Студент, що знаходиться на низькому рівні готовності до організації міжкультурного діалогу потребує значної уваги з боку викладача.

Враховуючи це, нами було проведено перевірку достовірності висунутих теоретичних положень щодо наповнення конкретним змістом педагогічних умов розвитку готовності майбутніх учителів іноземної мови до організації міжкультурного діалогу. Це такі умови: створення дидактико-комунікативного середовища у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу і поза ним; збагачення змісту дисциплін для спеціальності «Іноземна мова», зокрема, впровадження для вчителів іноземної мови додаткового матеріалу щодо видів міжкультурного діалогу у зміст семінарських занять та занять із самостійної роботи з курсів «Історія педагогіки», «Педагогіка»; запровадження спецкурсу «Організація міжкультурного діалогу у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи»; залучення студентів у міжкультурну взаємодію у процесі вивчення іноземної мови та під час організації педагогічної практики у

школі.

Вважаємо, що рівні показників ціннісно-когнітивного, емоційно-мотиваційного, діяльнісно-комунікативного критеріїв можна підвищувати, завдяки методам формування свідомості, заохочення і організації спільної діяльності майбутніх вчителів, також завдяки методам формування критичного мислення підвищення рівня рефлексії і створення ситуацій успіху в умовах організації міжкультурного діалогу.

В науково-дослідницької літературі визначення ознак і проявів міжкультурного діалогу в основному ґрунтується на сутності розуміння суб'єктом взаємин з людьми інших національностей, культур та віросповідання. Існує великий діагностичний інструментарій, побудований на різних концептуальних основах, для виявлення стану сформованості готовності особистості до організації міжкультурного діалогу. Зауважимо, що не всі методики можна використовувати для визначення міжкультурного діалогу, тому було зроблено необхідний інтеграційний пошук існуючих методів діагностики рівня в освітньому процесі.

Діагностування стану сформованості готовності майбутніх вчителів іноземної мови до організації міжкультурного діалогу відбувалося за допомогою бесід зі студентами; спостереження за їхнім спілкуванням і поведінкою з одногрупниками під час виконання завдань, а також у неформальній обстановці; за допомогою аналізу взаємодії майбутніх вчителів іноземної мови під час виконання відповідальних доручень. Діагностування було проведено за трьома визначеними критеріями, підібрано спеціальні завдання для виявлення сформованості кожного показника, а також з врахуванням вікових особливостей студентів і програмних вимог Державного стандарту. У виборі завдань для виявлення стану сформованості готовності майбутніх вчителів іноземної мови до організації міжкультурного діалогу корисним стало вивчення діагностичного інструментарію у сфері взаємовідносин студентів у групах, традиційних психолого-педагогічних методик на визначення рівня агресії і конфліктності; дослідження тривожності, характеру стосунків з однолітками і вивчення рівня самооцінки особистості, розроблених Г. Айзенком, А. Веймером.

У результаті проведення констатувального експерименту отримано кількісні дані, які відобразили недостатню сформованість готовності майбутніх вчителів іноземної мови до організації міжкультурного діалогу. Переважна більшість майбутніх вчителів експериментальної групи знаходилася на низькому рівні сформованості готовності до організації міжкультурного діалогу, що становило 143 студента (54,37%). Високий рівень сформованості готовності до організації міжкультурного діалогу виявили 28 студентів – (10,65%), а на середньому рівні зафіксовано 92 студента – (34,98%). Загальний середній бал за показниками ціннісно-когнітивного, емоційно-мотиваційного та діяльнісно-комунікативного критеріїв склав 3,74 бали, що також свідчить про недостатню сформованість готовності майбутніх вчителів іноземної мови до організації міжкультурного діалогу.

Основними причинами отриманих результатів вважаємо: відсутність цілеспрямованої методики формування готовності майбутніх вчителів іноземної мови до організації міжкультурного діалогу; недостатню інформованість студентів про культурні традиції та національні особливості людей; відсутність спеціальної підготовки педагогів для формування готовності до організації міжкультурного діалогу, а також недостатньо розроблений педагогічний інструментарій формування готовності майбутніх вчителів іноземної мови до організації міжкультурного діалогу.

Методика формування готовності майбутніх вчителів іноземної мови до організації міжкультурного діалогу має на меті професійну підготовку студентів на спрямування навчально-виховного процесу у школі щодо формування толерантного ставлення учнів до культурних та соціальних відмінностей, активної громадянської позиції щодо проявів різних форм дискримінації.

Завданнями даної методики є:

– систематизувати знання майбутніх учителів іноземної мови щодо закономірностей побудови навчально-виховного процесу в сучасному полікультурному суспільстві, основних принципів організації міжкультурного діалогу, правил мовленнєвого спілкування та особливостей підготовки учнівської молоді на різних етапах їхнього становлення;

– сформувати вміння й навички доцільні форми, методи і прийоми побудови змістової основи для організації міжкультурного діалогу на практичних заняттях та у майбутній професійній діяльності;

– розвинути установки майбутніх учителів іноземної мови до створення позитивного, комфортного навчального середовища, аналізу та рефлексії у засвоєнні цінностей інших культур, сприяти народженню нових культурних знань.

Методика формування готовності майбутніх вчителів іноземної мови до організації міжкультурного діалогу складається з декількох частин – вступ; групова мовленнєва діяльність і обговорення організаційних питань; рефлексія навчального досвіду.

Під час вступу студентам надається установка про те, що вчитель іноземної мови має добре володіти знаннями, що допоможуть протистояти дискримінації, різноманітним утискам, а також володіти такими особистісно-професійною якістю, як толерантність. Студентам надається можливість надати власне розуміння цього поняття, висловити власні думки щодо цієї якості.

Наступна частина – групова мовленнєва діяльність і обговорення організаційних питань. Під час обговорення студенти експериментальної групи визначали, що толерантність є активною позицією, що формується на основі визнання універсальних прав та основних свобод людини. Також важливим було під час обговорення висловити твердження про те, що все починається із праці над віднайденням своїх стереотипів та упереджень, що заважають з повагою ставитися до представників інших груп – соціальних, етнічних або релігійних тощо.

Для обговорення організаційних питань студенти поділялися на групи по четверо, і кожна група обирала за бажанням для себе роль представників певної групи («Англійці», «Українці», «Німці», «Французи» та ін.). Відмітимо, що у різних випадках ролі можуть змінюватися. У кожній групі призначався Організатор, завданням якого було не тільки організація діалогу між групами, а й спостереження за спроможністю студентів до виявлення емпатії й толерантності, поваги до представників інших культур.

Завданням для кожного з учасників було відстоювання тільки власної

позиції, намагання піднести культуру уявної групи на самий високий (і, навіть, завищений) рівень. Організатор під час налагодження контакту мав пояснити, чому важливо налагодити спільну співпрацю та задовольнити вимоги позицій груп.

Групи студентів мали моделювати із різних позицій випадки з життя, навчальної діяльності (наприклад, суперечка студентів різних національностей в групі; зіткнення думок представників різних культур щодо видів дозвілля, різні ситуації щодо спільного проведення свята та ін.).

Під час проведення рефлексії студентам рекомендувалося відповісти на запитання:

1. Чи можна стверджувати, що необхідно задовольняти тільки потреби однієї групи?
2. Що відбувається, якщо задовольняються вимоги тільки інших груп, а не власної групи?
3. Чи можна вважати, що толерантність – найважливіша якість в прийнятті організаційних рішень?
4. Які знання необхідні для прийняття організаційних рішень і формування вміння забезпечувати змістову основу міжкультурного діалогу?
5. Узагальніть правила організації міжкультурного діалогу на заняттях із іноземної мови.
6. Яку мету Ви ставили, коли обирали навчання за спеціальністю вчителя іноземної мови?
7. Хто, на Вашу думку, з Вашого оточення має позитивну мотивацію щодо знаходження компромісу у вирішенні спірних питань?
8. Які вміння потрібні саме Вам для організації міжкультурного діалогу?
9. Яку роль відіграють Ваші навички міжкультурної комунікації?
10. Що спонукає Вас приймати організаційні рішення в несподіваних ситуаціях, причиною яких є конфлікт, обумовлений культурними та соціальними відмінностями?
11. Яке комунікативне вміння Ви можете вдосконалити сьогодні, керуючись набутим досвідом?
12. Які можливості сьогодні для Вас відкрилися?

Важливим під час проведення такої методики вироблення основних правила організації міжкультурного діалогу на заняттях із іноземної мови, а також спрямування студентів, що мають низький рівень готовності майбутніх вчителів іноземної мови до організації міжкультурного діалогу до навчальної та експериментальної діяльності.

Аналіз наукової педагогічної літератури щодо стану сформованості готовності майбутніх учителів іноземної мови до організації міжкультурного діалогу у навчально-виховному процесі був і є предметом ґрунтовних досліджень науковців (М. Бахтін, В. Біблер, М. Бубер, В. Оконь, В. Табачковський, С. Шендрік та ін.), які довели актуальність діалогу, що зумовлюється процесом глобалізації, зростаючою взаємозалежністю людей. Останні дисертаційні дослідження щодо необхідності побудови діалогу вчителем у навчально-виховному процесі представлено такими авторами, як Н. Ананьєва, Г. Салащенко, Г. Токмань та ін. Разом з тим, у сучасній педагогічній теорії і практиці спостерігаються суперечності, головною серед яких, у контексті нашого дослідження, є суперечність між визнанням необхідності у професійній підготовці майбутніх учителів іноземної мови реалізації педагогічних умов щодо розвитку їхньої готовності до організації міжкультурного діалогу та безсистемним характером проведення такої роботи у навчальному процесі вищих навчальних закладів. Така суперечність дозволяє визнати значущість проведення експериментальної роботи із вчителями іноземної мови за допомогою визначення нами рівнів, критеріїв та показників їхньої готовності до організації міжкультурного діалогу.

Т. Тарасенко

МЕТОДОЛОГІЧНИЙ І МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА

В останні два десятиріччя в Україні, як і в більшості пострадянських країн, в умовах зміни соціальних пріоритетів, впровадження гуманістичної парадигми змінилися вимоги до освіти. Причина цього – зростаюче розуміння того, що

основною цінністю сучасного суспільства є професійно і соціально компетентна особистість, здатна до ефективної діяльності в різних сферах. У зв'язку з цим ускладнюються і функції сучасної освіти, змінюється їх спрямованість. Якщо на попередніх етапах розвитку суспільства роль освіти в основному зводилась до передачі соціального досвіду від старшого покоління до молодшого, то сьогодні на перший план виступає її функція стимулювання й розвитку самостійної, з активною громадською позицією особистості, виховання творчої індивідуальності.

Соціальний і культурний розвиток сучасного українського суспільства висуває перед освітянами завдання максимального задоволення потреб і інтересів молоді шляхом створення умов для розвитку загальних і спеціальних здібностей учня та збереження його самобутньої особистості як найвищої цінності. Забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування її інтелектуального і творчого потенціалу зумовлюють у сучасному українському суспільстві зростання вимог до професійного рівня вчителя. Основні напрями досягнення цієї мети знайшли своє відображення в ряді державних документів – Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті, Законах України «Про освіту» та «Про вищу освіту».

Зростання національної свідомості у нашому суспільстві, розширення міжнародних культурних зв'язків України вимагає кардинальних змін соціально-психологічних, організаційно-педагогічних і теоретико-методологічних аспектів підготовки майбутніх учителів-філологів, професійним призначенням яких є здійснення навчально-виховної діяльності у процесі викладання рідної та іноземної мов, української та зарубіжної літератури. Філологічні дисципліни є дуже важливими для формування творчої особистості учня, оскільки мова слугує найефективнішим інструментом узгодження взаємодії між учасниками сфер життєдіяльності різного рівня та різного характеру, а література є невичерпною скарбницею культурного та соціального досвіду людства.

У процесі становлення і розвитку особистості молодшої людини важко переоцінити роль учителя-філолога, який засобами мови і літератури здатен звертатися безпосередньо до розуму і почуттів учнів, формуючи емоційно-

ціннісне ставлення молодого покоління до навчання і знань загалом. Досягнення цілей гуманістичної освіти потребує розв'язання низки проблем, які сьогодні наявні у сфері підготовки вчителів філологічних спеціальностей. Докорінні зміни, що відбуваються у сучасному світі, значне зростання інформаційної завантаженості та інтенсивності комунікації між різними країнами потребує суттєвих змін у змісті загальнокультурної, методологічної та методичної підготовки учителя-філолога. У багатьох вищих педагогічних навчальних закладах переважає викладання, орієнтоване на систему знань, умінь, навичок як основу підготовки вчителя-філолога, формуванню ж особистісного компонента майбутнього фахівця приділяється недостатньо уваги, хоча у практичній діяльності педагога саме цей компонент відіграє ключову роль. Розвиток мотиваційного компонента особистості майбутнього вчителя філологічних спеціальностей під час навчання у ВНЗ дасть змогу вирішити низку проблем, які виникають у сфері підготовки та адаптації педагога-словесника.

У навчальному процесі педагогічного ВНЗ протягом тривалого часу було послаблено увагу до формування творчого складника особистості майбутнього вчителя; наслідки такого підходу можна спостерігати і зараз. Багато науковців, серед яких Н. Гузій, В. Кан-Калік, М. Нікандров, О. Сисоєва, Ю. Фокін та інші, досліджуючи вплив творчого складника особистості вчителя на успішність педагогічного процесу, дійшли висновку, що вона є невіддільною частиною професійної педагогічної майстерності фахівця і запорукою успішності навчально-виховного процесу. Зважаючи на значні досягнення науковців у вирішенні проблеми формування і розвитку творчої особистості вчителя, слід зазначити, що деякі її аспекти потребують більш детального дослідження. Зокрема, у багатьох вищих педагогічних навчальних закладах переважає викладання, орієнтоване на систему знань, умінь, навичок як основу підготовки вчителя-філолога, формуванню ж творчого особистісного компонента майбутнього фахівця приділяється недостатньо уваги, хоча у практичній діяльності педагога-словесника саме цей компонент відіграє ключову роль.

Метою дослідження є визначення і обґрунтування ефективних шляхів формування творчої особистості майбутнього вчителя-філолога під час його

професійної підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі.

Учитель – одна з найскладніших професій, яка потребує великої самовідданості. Складність цієї професії визначається високими вимогами до вчителя в умовах розвитку сучасного демократичного суспільства, у якому зросла роль людського чинника в освітньому процесі. Розвиваючи ідеї Я.-А. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, К. Ушинського, Я. Корчака, видатний український педагог В. Сухомлинський пов'язував виконання широкого кола завдань навчально-виховного процесу з усебічним розвитком особистості вчителя, вважаючи педагога першим, а потім і головним світочем в інтелектуальному житті школяра, людиною, яка пробуджує в дитині жадобу до знань, повагу до науки, культури, освіти. У своїй роботі «Розмова з молодим директором школи» видатний український педагог підкреслював важливість педагогічної творчості: «Досвід багатьох років переконує, що суттю педагогічної творчості є думка, ідея, яка пов'язана з тисячами повсякденних явищ. Педагогічна ідея – це, образно кажучи, повітря, на якому пливуть крила педагогічної майстерності» [7, с. 426]. Творча діяльність майбутнього вчителя є дослідницькою і пов'язана, насамперед, із покращенням якості його навчальної діяльності (і на рівні інформації, і на рівні її осмислення, аксіології), із посиленням у ній значущості найбільш перспективних, високих технологій, які під час практичної діяльності вчитель має ефективно впроваджувати у навчальний процес. На думку С. Сисоєвої, саме у процесі творчої професійної діяльності розкриваються творчі можливості педагога, відбувається їх реалізація та розвиток, тому дуже важливо готувати майбутнього вчителя до власної творчої діяльності, формуючи у нього потребу аналізувати власний педагогічний досвід і впроваджувати педагогічний досвід інших з урахуванням своєї творчої індивідуальності [6, с. 426].

Одним з важливих завдань освіти є підготовка молодого покоління до самовизначення й самореалізації. Самореалізація – це повноцінне функціонування особистості в суспільстві, результатом якого є розкриття всіх її життєвих сил. Самореалізація особистості в умовах навчально-виховного процесу передбачає розкриття потенційних можливостей кожної особистості, спонукання її до активного самовдосконалення у процесі навчальної та

позанавчальної діяльності. Принцип самореалізації одержав розвиток у працях А. Маслоу, К. Роджерса та інших представників гуманістичної психології першої половини ХХ століття. Самореалізація в ієрархії потреб А. Маслоу – це вище бажання людини реалізувати свої таланти і здібності [3, с. 17]. Цілісне уявлення про професійне формування майбутнього вчителя передбачає, що оволодіння професією і професійне вдосконалення є складниками процесу самореалізації людини. Особистість не просто реалізує себе в педагогічній діяльності, вона певним чином діє відповідно до життєвих планів і цінностей. Успішна реалізація вчителя в соціумі значною мірою залежить від втілення творчого складника його особистості у професійній діяльності. Творча індивідуальність – це найвища характеристика діяльності вчителя, оскільки саме у процесі пізнання та утвердження педагогом своєї творчої індивідуальності педагогічний процес перетворюється на творчу діяльність.

С. Гончаренко визначає творчість як «продуктивну людську діяльність, здатну породжувати якісно нові моральні та духовні цінності суспільства» [1, с. 326]. Ю. Фокін дає таке визначення цьому феномену: «творчість – це неформалізований процес створення або виявлення суб'єктом нових відомостей або об'єктів духовної чи матеріальної культури, заснований на мисленні, що виходить за межі відомого, на реалізації власного бачення об'єкта, завдання або проблеми і свідомій відмові від звичних уявлень чи способів». Основними якостями педагогічної творчості, на думку дослідника, виступають:

- ефективність використання набутого досвіду в нових умовах;
- гнучкість при застосуванні запланованого в невідомих ситуаціях;
- уміння обґрунтовувати інтуїтивні рішення;
- уміння фантазувати, бачити ближчу, середню та далеку перспективи в роботі;
- уміння розвивати ідею, реалізовувати її в конкретних умовах;
- уміння застосовувати досвід інших, трансформувати рекомендації методичних посібників, теоретичні положення наукових публікацій;
- бачення варіантів розв'язання проблеми [9, с. 166].

Стрижнем творчого стилю діяльності вчителя є стимулювання учнів до творчої, пізнавальної діяльності, а також підтримка педагогом ініціативи

школярів. При цьому вчитель добирає зміст навчального матеріалу згідно з критеріями проблемності, намагається будувати діалог з учнями на основі співдружності і довірливих стосунків. Творче виконання педагогічних завдань у процесі роботи буде визначатися тим, наскільки вдало педагог враховує специфічність педагогічної діяльності, особливості її суб'єкта й об'єкта. Високий рівень професійної активності вчителя передбачає здатність враховувати фактор часу і завершеність кожного етапу при переході від одного виду діяльності до іншого, а також уміння педагога прогнозувати розвиток особистості учня впродовж певного часу, оскільки результати педагогічного впливу і взаємодії з'являються пізніше.

Педагогічна творчість є необхідною умовою становлення самого педагога, розкриття його як особистості. Особистість не просто реалізує себе у творчій діяльності, вона певним чином діє відповідно до життєвих планів і цінностей. Творча індивідуальність – це найвища характеристика діяльності вчителя, оскільки саме у процесі пізнання та утвердження педагогом своєї творчої індивідуальності педагогічний процес перетворюється на творчу діяльність. Найважливіший показник творчого рівня педагогічної праці – це прояв у ньому творчої індивідуальності педагога. Творча індивідуальність педагога проявляється в стилі діяльності, у притаманній манері, у ставленні до своєї діяльності та до матеріалу, який викладається. Початковим етапом формування індивідуальності вчителя має бути стимулювання усвідомлення педагогом своєї унікальності та значущості, прийняття ним гуманістичних настанов, розвиток уяви, потреби й здатності до виявлення своєї творчості. Цьому сприяє організація навчально-виховного процесу у вищому педагогічному навчальному закладі на засадах педагогічної аксіології, його гуманізація, особистісне орієнтування, організація цілісної системи виховних впливів соціокультурного середовища на студента.

Специфічною рисою професії учителя-філолога є той факт, що цей фахівець, виконуючи вимоги шкільної програми, має навчити мови як засобу спілкування, тому комунікативна компетентність є надзвичайно важливою саме для цього фахівця. Становлення особистості майбутнього вчителя-філолога і формування його професійної культури відбувається шляхом засвоєння

загальнокультурних цінностей людства і переведенні їх у внутрішній план для вироблення власних ціннісних орієнтацій, які будуть визначати професійну педагогічну діяльність. Формування професійної культури майбутнього вчителя-філолога має свою специфіку, пов'язану з особливостями навчання мови. Основою у навчанні будь-якої мови є комунікативна функція вчителя, яка визначає реалізацію навчально-виховних завдань. Філологічні дисципліни є трудомісткими навчальними предметами, які вимагають великої кількості вправлення. Ці особливості суттєво впливають на діяльність учителя-філолога, який повинен здійснювати особливий, порівняно з іншими навчальними дисциплінами, підхід до навчання. Виховуючи учнів, встановлюючи й регулюючи відносини з ними мовними засобами, учитель-філолог повинен керувати майже одночасно двома видами діяльності учнів: засвоєнням мовного матеріалу і спілкуванням. Саме тому процес фахової підготовки майбутнього вчителя-філолога має сприяти виконанню низки завдань, що сприяють формуванню та розвитку творчої особистості педагога, серед яких можна виділити:

- вироблення у студентів стійкої мотивації у вивченні рідної та іноземних мов;
- формування вмінь і навичок комунікативно доцільно користуватися засобами мови у різноманітних сферах спілкування, готовності до соціальної взаємодії для спільного розв'язання різноманітних проблем і досягнення взаєморозуміння, знаходження компромісів;
- засвоєння студентами мовних і мовленнєвих знань, умінь і навичок;
- розвиток дослідницьких умінь, творчих здібностей у процесі проектної діяльності різного рівня (від внутрішньо-шкільного до міжнародного);
- становлення гуманістичного світогляду, формування інтелекту й духовного світу студентів, залучення їх засобами мови до національних і загальнолюдських цінностей.
- толерантне ставлення до всіх народів, зокрема до тих, мова яких вивчається, прилучення до діалогу культур як важливого феномену гармонійного співіснування і взаємозбагачення;
- творче використання рідної та іноземної мови для власного

самовираження, усвідомлення мовних розбіжностей з рідною мовою, знання і вміння використовувати особливості вживання іноземної мови у типових соціальних ситуаціях спілкування.

Усі вміння й навички формуються в процесі діяльності. Будь-яка професійно спрямована діяльність вимагає наявності необхідного обсягу знань. У процесі навчання майбутні вчителі-філологи окрім знань психолого-педагогічного циклу, мають оволодіти системою знань про мову, літературу, культуру, суспільство, мислення, способи діяльності, засвоєння яких забезпечує діалектичний підхід до пізнавальної і практичної діяльності і, як наслідок, формування у свідомості студентів наукової картини світу. Вивчення значення й походження слів і фразеологізмів, ознайомлення з діалектизмами, історизмами, архаїзмами та неологізмами, власномовною і запозиченою лексикою надають студентам-філологам розуміння історичних уявлень народу, культурних реалій давнини й сучасності, що є спільними для багатьох країн. Оскільки загальнокультурні цінності сприймаються передусім почуттями, поєднання емоційної сфери зі змістовною частиною через сприйняття досвіду цивілізації засобами мови і літератури дає можливість зробити процес формування соціокультурного досвіду більш ефективним.

Важливим складником професійної підготовки майбутніх учителів-філологів є методологічна підготовка студентів. Як зазначає В. Радул, методологія – це сукупність прийомів дослідження, що застосовується в різних науках. До методологічних дослідників відносить знання про:

- 1) історію науки, світоглядні, теоретико-пізнавальні, соціально-культурні основи як конкретної галузі, так і науки в цілому;
- 2) основні логічні форми і закони мислення;
- 3) регулятиви наукового мислення [5, с. 5].

Методологічні знання студента в умовах цілісної системи підготовки педагога – це шлях до формування нового педагогічного мислення, без якого не можна уявити сьогодні творчий розвиток особистості фахівця. Головними ознаками методологічної підготовленості вчителя виступають навички проектування освітнього процесу; вміння усвідомлювати, формулювати, творчо вирішувати завдання навчання і виховання учнів; здатність здійснення медичної

рефлексії. Аналізуючи складники сучасного науково-педагогічного мислення, Б. Лихачов виділяє в структурі методологічної підготовки майбутніх учителів професійну зрілість, професійну продуктивність, професійну результативність і професійну ефективність [4]. Методологічна культура педагога представлена не тільки в системі його духовних цінностей, у професійних і соціально-психологічних нормах, а й настановах, особливостях професійної поведінки. Методологічна підготовленість учителя-філолога проявляється в різних педагогічних вміннях: в умінні описати ситуацію мовою педагогічної науки, відрізнити науковий опис дійсності від художнього, розрізнити об'єкти педагогічної діяльності й об'єкти реального життя тощо. Володіння методологічними знаннями різних рівнів забезпечує майбутньому вчителю-філологу новий погляд на професійні знання і вміння, на практичні завдання школи, сприяє розвитку інтелектуальних здібностей, удосконаленню умінь аналізу і синтезу, конкретизації і узагальнення, доведення і спростування, умінь порушувати проблему й вести дискусію. Значну роль методологія відіграє в розвитку соціально значущих властивостей педагога, зокрема розвитку його мислення. Методологічне мислення забезпечує майбутньому вчителю відправні базові орієнтири в його педагогічній діяльності, сприяє розумінню співвідношення навчання і розвитку у формуванні особистості. Сформоване методологічне педагогічне мислення є основою для тактичного мислення учителя, яке дає йому змогу конструювати навчальний процес, створювати різноманітні виховні ситуації, уміло застосовуючи одержані під час навчання у ВНЗ теоретичні знання для виконання практичних завдань.

При вивченні фахових дисциплін майбутніми учителями-філологами для формування і розвитку у них творчих здібностей слід використовувати частково-пошукові й дослідницькі методи, а також форми занять, які студенти використовуватимуть під час професійної діяльності. Семінарське заняття має бути спрямовано на стимулювання самоосвітньої діяльності студента, формування їх аналітичних умінь. Цієї ж мети має бути досягнуто і при виконанні студентами курсових і дипломних робіт. Поточний контроль має проводитися з використанням активних форми навчання з метою спонукання студентів якомога повніше проявляти свої розумові, організаторські й творчі

здібності. У процесі професійної підготовки майбутніх учителів-філологів доцільним є використання таких методів навчання, як дискусія, метод проектів з використанням комп'ютерних програм, рольова гра, розробка та презентація фрагментів уроків, конкурси педагогічної майстерності, під час яких студенти, окрім відповідей на запитання, повинні взяти участь у мікрвикладанні, тренінгу, представити педагогічні поняття за допомогою невербальних засобів спілкування, підготувати міні-спектакль.

Дискусія (від лат. *discussio* – розгляд, дослідження) – це обговорення якогось спірного питання, проблеми. Важливою характеристикою дискусії є аргументованість. Широке впровадження групової дискусії в навчальний процес сприяє кращому засвоєнню програмного матеріалу, оскільки студенти самостійно здобувають знання, вирішуючи пізнавальні завдання. Основне завдання дискусії – виявлення існуючого різноманіття точок зору учасників на будь-яку проблему і при необхідності всебічний аналіз кожної з них. В методичній літературі виділяють кілька видів дискусій. Серед них «мозковий штурм», дебати, дискусії в стилі ток-шоу та ін. «Мозковий штурм» – це ефективний метод колективного обговорення, пошук рішення, в якому шляхом вільного висловлювання враховуються думки всіх учасників. Всі учасники «мозкового штурму» мають змогу висловлювати власні думки повністю, оскільки на початковому етапі заборонені коментарії щодо правильності сказаного. Завдяки поданим ідеям в кінці виробляється колективне рішення поданої проблеми. Правильно організований мозковий штурм включає три етапи, серед яких: підготовчий, який включає постановку проблеми та відбір учасників штурму; етап генерації ідей, на якому заборонена критика думок інших; заключний, на якому відбувається групування, відбір, оцінка ідей і формулюються загальні висновки.

Дебати розуміють як обмін думками на різних зборах, засіданнях. Мета учасника дебатів – переконати інших у тому, що його підхід до рішення проблеми правильний. Проведення дебатів є ефективним засобом навчання учасників дискусії вмінню зрозуміло й логічно сформулювати свою позицію, віднаходити переконливі факти, слова та доводи на підтримку власної позиції. Наприкінці дебатів учасники дискусії повинні оцінити наслідки реалізації

позиції супротивника.

Дискусія у стилі телевізійного ток-шоу поєднує лекції та дискусії у групі. Група із 3-5-ти осіб веде дискусію на заздалегідь вибрану тему у присутності аудиторії, користуючись заздалегідь підготовленим матеріалом за темою. Глядачі висловлюють свої думки або ставлять запитання учасникам бесіди. Учасники дискусії розуміють механізм прийняття складних рішень, а викладач із великою точністю заносить у колонки переваги й недоліки кожного з них. У процесі дискусії у студентів формуються специфічні вміння і навички. Ситуація полеміки змушує їх якомога точніше формулювати свої думки, правильно використовуючи для цього поняття та терміни. Студенти оволодівають прийомами доказової полеміки, піклуються про обґрунтованість своїх пропозицій, підходів до вирішення.

Особливо важливим для вчителя-філолога є володіння мовними засобами. Філологія (від давньогрецького *φιλολογία*, «любов до слова») – це сукупність наук, що вивчають культуру народу, виражену в мові і літературній творчості, вчитель-філолог має бездоганно володіти словом як найважливішим інструментом, необхідним для успішної реалізації професійних завдань. Написання твору стимулює не тільки творчі здібності студентів, а й виступає ефективним засобом перевірки рівня їх професійних знань і умінь.

Оскільки при написанні твору розкриваються здібності студентів щодо володіння писемним мовленням, для повного розуміння рівня їх мовленнєвої підготовки (особливо це стосується іноземних мов, де існують значні фонетичні відмінності від рідної мови студентів), а також для оцінки невербальної поведінки студента доцільно використати таку форму роботи, як усну доповідь. Доповідь – це вид самостійної науково-дослідної роботи, в якій автор розкриває сутність проблеми, що досліджується, приводить різні точки зору, а також висловлює власні думки стосовно цієї проблеми. У процесі роботи над доповіддю необхідно підібрати й вивчити основні джерела за темою, скласти бібліографію, опрацювати й систематизувати відібраний матеріал, розробити план доповіді, підготувати висновки.

Ефективним засобом наближення навчальної роботи до фахової діяльності виступає метод проектів – система навчання, гнучка модель організації

навчального процесу, орієнтована на творчу самореалізацію особистості, завдяки розвитку її інтелектуальних можливостей, вольових якостей і творчих здібностей. Такий спеціально організований комплекс дій самостійно виконується студентами та завершується створенням продукту, що складається з об'єкта діяльності та його усної чи писемної презентації. В основу методу проектів було покладено педагогічні ідеї американського педагога і психолога, провідного представника філософії прагматизму Джона Дьюї. На його думку, вся діяльність учня повинна орієнтуватися на розвиток мислення, в основі якого лежить особистісний досвід [2]. Різні погляди на сутність, значення, та класифікації проектів викладені у працях В. Гузеєва, О. Колесникової, Є. Полат та інших. М. Ткаченко визначає такі особливості проектних технологій:

- наявність значущої у дослідницькому, творчому плані проблеми (завдання), що потребує інтегрованих знань, дослідницького пошуку для її розв'язання;

- практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів;

- самостійна (індивідуальна, парана, групова) діяльність учнів;

- структурування змістовної частини проекту (із зазначенням поетапних результатів);

- використання дослідницьких методів: визначення проблеми досліджуваних завдань, що впливають з неї, висунення гіпотези їх розв'язання, обговорення методів дослідження, оформлення кінцевих результатів, аналіз отриманих даних, підбиття підсумків, коректування, висновки [8, с. 66].

Сутність проектної технології – у функціонуванні цілісної системи дидактичних засобів (змісту, методів, прийомів тощо), що адаптує навчально-виховний процес до структурних і організаційних вимог навчального проектування. Воно, в свою чергу, передбачає системне і послідовне моделювання тренувального вирішення проблемних ситуацій, які потребують від учасників освітнього процесу пошукових зусиль, спрямованих на дослідження і розробку оптимальних шляхів вирішення проектів, їх неодмінний і публічний захист і аналіз підсумків упровадження. Метод проектів передбачає наявність освітньої проблеми, складність і актуальність якої відповідає

навчальним запитам і життєвим потребам учнів; дослідницький характер пошуку шляхів вирішення проблеми; структурування діяльності відповідно до класичних етапів проектування; моделювання умов для виявлення навчальної проблеми.

Найперспективнішими видами проектної діяльності, з огляду на її потенціальні психолого-педагогічні можливості, є колективні міжпредметні чи надпредметні проекти, що не тільки виступають як інтегруючий фактор і фактор сучасної освіти, що не тільки систематизують знання, а й забезпечують максимальне його наближення до реальних потреб життя, творчої самореалізації, розвитку і конструктивної соціореалізації особистості студентів. Психолого-педагогічні можливості проектних технологій дуже високі. Автори згаданих праць наголошують, що використання методу проектів сприяє реалізації діяльнісного підходу у навчанні, застосуванню знань і умінь, здобутих під час вивчення фахових дисциплін на різних етапах навчання, інтеграції їх у процес роботи над проектом. Це забезпечує позитивну мотивацію й диференціацію в навчанні, активізує самостійну творчу діяльність студентів.

Метод проектів дає можливість викладачеві, спираючись на наявні у студентів знання, уміння і навички, їх індивідуальні здібності, ставити перед ними творче пошукове завдання, консультувати їх діяльність, оцінювати і використовувати в навчальному процесі її результати. Педагогічна функція проектів полягає в індивідуалізації навчання, збільшенні обсягу знань, стимулюванні студентів до використання творчих методів пізнання. Розвивальний ефект методу проектів виражається підвищенні пізнавального інтересу студентів, в оволодінні дослідницькими методами мислення, в умінні мислити системно і комплексно, самостійно виявляти потреби в інформаційному забезпеченні діяльності, прагненні опанувати нові знання і застосовувати їх на практиці.

Ефективним методом мовної освіти є рольова гра. Рольова гра – це цілеспрямована організація навчально-ігрових взаємодій, яка спонукає до пізнавальної активності, сприяє становленню самостійності у мисленні та діяльності. Сутність цього методу полягає в ігровому моделюванні основних видів діяльності, спрямованих на відтворення та засвоєння професійного

досвіду, внаслідок чого відбувається актуалізація й трансформація знань в уміння та навички, накопичення досвіду особистості та її розвиток. У зарубіжній педагогіці термін «рольова гра» поєднує вправи, що імітують рольове спілкування; форми розігрування коротких сценок; усне навчальне завдання, що включає інсценування ситуації для розв'язання певної навчальної проблеми; прийом вільної імпровізації учня в рамках заданої ситуації; форму практичного заняття, що являє собою прогнозування та імітацію реальних ситуацій. Великою популярністю при вивченні іноземних мов користується метод інтенсивного навчання Г. Китайгородської, в основу якого покладено виконання значної кількості граматичних, лексичних, фонетичних вправ у формі рольової гри за короткий проміжок часу. В основу цього методу покладено принципи особистісного спілкування, ігрової організації, колективної взаємодії, а його використання дозволяє подолати психологічні труднощі, що виникають при вивченні іноземних мов. Рольова гра має соціальну сутність і моделює реальне життя. Її використання сприяє розвитку уяви і творчих здібностей.

Як вже було зазначено, важливою характеристикою, яка визначає творчу особистість майбутнього вчителя-філолога, виступає його методична і методологічна підготовленість. Одним із інструментів їх реалізації є розробка і демонстрація фрагменту уроку (уроку повністю) з фахової дисципліни. Спираючись на отримані знання з методик викладання мов, рідної та зарубіжної літератури та доповнюючи їх знаннями, отриманими з курсів інших дисциплін, майбутні вчителі-філологи мають змогу продемонструвати власні фахові навички й взяти участь у аналізі та обговоренні уроків своїх колег. Розроблені уроки студенти використовують під час проходження педагогічної практики, маючи можливість побачити ефективність використаних ними прийомів та методів у реальних умовах школи. Такий метод сприяє формуванню методичної культури, формуванню у студентів власного стилю педагогічної діяльності, розвитку їх творчих здібностей, допомагає сформувати адекватну самооцінку і сприяє швидшій адаптації майбутніх фахівців до власної професійної діяльності. На завершальному етапі професійної підготовки студентам-словесникам доцільно буде взяти участь у конкурсі педагогічної майстерності,

який спрямовано на виявлення творчої індивідуальності майбутнього вчителя-філолога. Беручи участь у конкурсі педагогічної майстерності, майбутні вчителі-філологи мають змогу продемонструвати набуті в процесі навчання знання, уміння й навички; оцінити діяльність своїх колег, обмінятися досвідом. Мікрорекламання виступає дієвим засобом розуміння майбутніми вчителями своєї професійної підготовленості і набуття педагогічної майстерності, яка виступає важливим складником творчої особистості вчителя. Моделюючи фрагмент практичної діяльності майбутні вчителі-філологи розвивають свої здібності, набувають певного досвіду, вмінь та навичок, готуючись до майбутньої професійної діяльності.

У залученні майбутніх учителів-філологів до діалогу культур, ознайомленні з палітрою моральних та естетичних відносин різних народів, формуванні творчого підходу до професійної діяльності значну роль відіграє самооцінка та саморефлексія, які спонукають студентів до самостійного здобуття знань, якому сприяє спрямованість навчального процесу у вищому навчальному закладі на розвиток пізнавальних психічних процесів, формування потреби в знаннях, диференціацію та індивідуалізацію навчання, реалізацію саморозвитку майбутнього вчителя, набуття ним навчально-дослідницьких умінь і навичок. Важливу роль у цьому процесі відіграє ефективно організована самостійна робота майбутніх учителів-філологів, яка сприяє виробленню у студентів потреби у самоосвіті, що характеризується потребою в знаннях і потребою в пізнавальних діях. Після закінчення вищого педагогічного навчального закладу така активна позиція вчителя щодо свого навчання і самоосвіти у поєднанні з життєвим і педагогічним досвідом буде зміцнювати і поглиблювати сенс набутих знань.

Для того, щоб підвищити ефективність формування творчої особистості майбутнього вчителя-філолога у педагогічному ВНЗ необхідна методологічна підготовка, яка забезпечить йому високий рівень володіння фаховими знаннями і професійними вміннями. При підготовці майбутнього вчителя-філолога також мають бути створені умови для розвитку творчих здібностей фахівця і стимулюватися його бажання здійснювати педагогічну діяльність, створюючи нові ідеї у ході навчально-виховного процесу. Для досягнення цієї мети у

педагогічному ВНЗ необхідно реалізувати низку засобів, а саме: розробити систему завдань, виконання яких забезпечувало б не тільки розширення професійно-педагогічного кругозору, поглиблення системи науково-педагогічних знань, а й формування творчої особистості майбутнього фахівця; використовувати різноманітні методи та засоби пізнавальної діяльності, спрямовані на розвиток педагогічного мислення та творчих здібностей; сформувати вміння визначити основні компоненти роботи над собою, які б забезпечували професійне становлення майбутнього вчителя-філолога з урахуванням його індивідуальних особливостей, педагогічних нахилів і здібностей.

Література

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Дьюи Д. Психологія и педагогіка мышления / Д. Дьюи / Пер. с англ. Н. М. Никольской. – М.: Совершенство, 1997. – 208 с.
3. Емельянова И. Н. Ценности современного общества в содержании университетского образования / И. Н. Емельянова // Высшее образование сегодня. – №1. – 2007. – С. 15-18.
4. Лихачев Б. Т. Педагогіка. Курс лекцій. Учеб. пособие для студ. пед. учебн. заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б. Т. Лихачев. – М.: Прометей, 1992. – 528 с.
5. Радул В. В. Організація та методи педагогічного дослідження / В. В. Радул, О. С. Радул. – Кіровоград, 2012. – 56 с.
6. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість учителя: Визначення, теоретична модель, функції підготовки / С. О. Сисоєва // Педагогіка і психологія. – К.: Педагогічна думка, 1998. – 255 с.
7. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: В 5 т. – К.: Рад. шк., 1976-1977. – Т. 4. – 626 с.
8. Ткаченко М. В. Розвиток професійно значущих якостей майбутніх педагогів (технологічний підхід): Методичний посібник / М. В. Ткаченко. – Одеса: Видавнича організація Одеський юридичний інститут ХНУВС, 2006. –

78 с.

9. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Ю. Г. Фокин. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 224 с.

М. Ткач, Н. Зіненко

ПРОБЛЕМА ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ТА ЗМІСТУ САМОНАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

В умовах науково-технічної революції надзвичайно важливого значення набуває проблема самоосвіти, розв'язання якої тісно пов'язано з іншими завданнями, що постають на сучасному етапі розвитку суспільства. Як відомо, здатність до самоосвіти не закладена в людині від народження, вона може сформуватися лише як особливий соціальний досвід. В історії людства не існувало покоління, що так чи інакше не займалося б самоосвітою відповідно до вимог свого часу. І кожне нове покоління засвоювало в процесі самоосвіти те загальне, що становить специфіку її як соціально-педагогічного явища, а саме: логіку й «технологію», мету, засоби, методи й результати.

Мета цієї статті полягає в обґрунтуванні сутності та змісту самонавчання майбутніх фахівців на підставі аналізу наукових джерел з окресленої проблеми.

Самоосвіта – це насамперед пізнання. Цілеспрямованість і систематичність відділяють її від стихійної, неорганізованої пізнавальної діяльності. Співвідношення між пізнанням у процесі самоосвіти й пізнанням у процесі навчання іноді важко встановити, межі між ними розмиті. В одному випадку ці два види діяльності можуть органічно поєднуватися, позитивно впливаючи на підвищення рівня всього навчально-виховного процесу, а в іншому – самоосвіта й навчання відбуваються паралельно, незалежно одне від одного, розвиваючись надзвичайно суперечливо, одне за рахунок іншого, конфліктуючи одне з одним. Для самоосвіти характерними є процеси інтенсивного формування особистості, зростання її самосвідомості, визначення покликання, життєвих планів. Саме тому самоосвіта завжди поєднується із самовихованням, вихованням характеру,

з вибором моральних принципів.

Аналіз самоосвіти як явища, її рушійних сил дає змогу виділити в ній ті компоненти, які притаманні будь-якій діяльності, як-от: мотиваційний, цілепокладання (орієнтувальний), процесуальний, організаційний, енергетичний і оцінювальний. Особливо важливим складником самоосвіти є мотивація, яка виражена в ній досить чітко. Усвідомлення себе як особистості, формування ідеалів, життєвих принципів – ось те головне, що спонукає людину до самоосвіти. Безпосередньо з цим пов'язане й цілепокладання. Для того, щоб виконувати роль самостійного організатора своєї діяльності, потрібно не лише визначитися зі своїми ідеалами, життєвими пріоритетами, але й узгодити їх з необхідними освітніми завданнями, чітко формулюючи їх зміст.

Один із найбільш значущих компонентів самоосвіти – це процесуальність. Для інтенсифікації процесу пізнання важливим є його самоорганізація: вибір прийомів роботи, планування часу, самоконтроль. Визначення шляхом самоконтролю рівня засвоєності та якості своїх знань, з'ясування прогалин у них, окреслення кола освітніх завдань і послідовність їхнього виконання – усе це дає змогу більш свідомо підходити до процесу самоосвіти. Як переконуємося, самоосвіта завжди потребує високого рівня активності, напруженості волевих та емоційних сил, оскільки вона насамперед ґрунтується на захопленості, глибокій і стійкій зацікавленості певним предметом.

Отже, проблему формування готовності до самоосвіти загалом можна звести до виховання в особистості прагнень до постійного вдосконалення своїх знань, умінь, самопізнання та його організації.

Підготовка молодого покоління до самоосвіти й необхідність навчити його вміння вчитися самостійно була й залишається актуальним освітнім завданням. Зважаючи на те, що самоосвітня діяльність як така раніше не вивчалася, відповідно й підготовка до неї розумілася достатньо однобічно. Саме тому головним чинником, а часто і єдиним засобом розв'язання цієї проблеми була самостійна робота, якій присвячено значну кількість досліджень (Б. П. Єсіпова, Є. Я. Голанта, Н. М. Бороздінова та ін.), автори яких розробляли здебільшого види самостійних робіт, що мали на меті закріплення й застосування знань. В окремих працях стверджувалося, що самостійна робота, незалежно від змісту

діяльності учнів, не тільки готує до самоосвіти, але й сама до певної міри є нею. Незважаючи на значущість досліджень, у яких розроблялися види самостійних робіт для всіх ланок навчального процесу, ці праці все-таки не змогли ні теоретично, ні практично розв'язати завдання підготовки учнів до самостійного оволодіння знаннями. На нашу думку, таким засобом можна вважати не будь-яку самостійну роботу, а лише таку, зміст якої передбачає елементи самопізнання учнів, пошук, дослідження.

Актуалізація питань, пов'язаних із проблемним і програмованим навчанням, змушує учня зосередити увагу на самостійності пізнання, на участі у набутті знань. Цікавою з цього погляду нам видається праця Л. П. Аристової, у якій дослідниця робить акцент на тому, що активність учня у процесі навчання зумовлюється характером пізнання. Про це йдеться також у роботах психологів Л. І. Божович, Н. А. Менчинської, Ю. О. Самарина та ін., які підкреслюють, що знання завжди прямо пропорційно залежать від власних зусиль. Із вихованням пізнавальної самостійності пов'язує проблему підготовки до самоосвіти Л. Г. Ковтун.

На сучасному рівні розв'язання проблеми підготовки особистості до самоосвіти передбачає опанування всіх компонентів самоосвітньої діяльності. Головним шляхом, що веде до оволодіння всім комплексом компонентів самоосвітньої діяльності є насамперед відповідна організація навчальної роботи особистості. Розвиток усіх компонентів навчання відбувається в плані зближення його із самоосвітою. Проте такий розвиток може бути забезпечений лише за умови поєднання цілеспрямованої системи навчання й уміння самостійно вчитися. У процесі самопізнання особистість буде безпосередньо стикатися з найрізноманітнішими джерелами знань, працюючи з якими, вона має навчитися виділяти головне, узагальнювати, аналізувати. Готуючи майбутніх фахівців до самоосвіти, слід навчити їх працювати з книгою, екраном, вчити спостерігати, розв'язувати пізнавальні завдання. За умов використання інших джерел інформації (кіно, телебачення, Інтернет), так само виникає гостра потреба в опануванні не якогось одного, а цілого комплексу вмінь для достатнього самостійного оволодіння необхідними знаннями.

Підготовка майбутніх фахівців високого рівня, формування справжніх

громадян і патріотів України – головне завдання професійної освіти. Виконання його залежить насамперед від учителів, їхньої підготовки та майстерності. Безперечно, в умовах гуманізації та демократизації професійної освіти роль педагогів значно зростає. Ще А. С. Макаренко підкреслював ґрунтовну необхідність навчати педагога його професії так, як треба навчати лікаря його майстерності, як треба навчати музиканта. Однак протягом багатьох десятиріч психолого-педагогічна підготовка й загалом сама педагогічна діяльність були й сьогодні ще почасти залишаються «у тіні» при оцінюванні діяльності вчителя. Самі педагогічні працівники теж достатньо критично оцінюють рівень своєї психолого-педагогічної підготовки.

Розв'язанню цієї проблеми має сприяти наявна система підготовки педагогічних кадрів для освітніх закладів, яка, проте, не забезпечує якісної підготовки вчителів. Нею охоплено ще незначну кількість педагогів і програми навчання щодо такої підготовки не цілком відповідають сучасним вимогам, тому активна наполеглива праця кожного вчителя може допомогти подолати цю проблему. Оскільки ж успіх справи залежить насамперед від педагогічних кадрів, то першорядного значення набуває перебудова системи підвищення кваліфікації цих кадрів.

Професійне самопізнання актуалізується під впливом певної мотивації, яка визначається передовсім особистістю педагога, своєрідністю його діяльності, особливостями спілкування.

Найтиповішими серед мотивів професійного самопізнання є такі:

1) самопізнання спонукає до зацікавлення собою як особистістю, зумовлює прагнення визначити свої сильні та слабкі якості, розширити власний кругозір, знання про самого себе;

2) необхідність самопізнання виникає, коли учитель відчуває дисбаланс між своєю працею та її результатами. Вивчення себе, виявлення причин дисбалансу дають змогу педагогові усунути недоліки в діяльності, поведінці, взаємодії;

3) самопізнання активізується внаслідок критичних зауважень на свою адресу з боку інших: адміністрації, колег, батьків, іноді й учнів. Конструктивний підхід спонукає до самопізнання й оцінювання власної

діяльності;

4) мотивами професійного саморозвитку є самоствердження, самовдосконалення, самоактуалізація. Іншими словами, педагог пізнає себе для того, щоб істотно поліпшити свою діяльність, самому особистісно зростати, досягти у своїй роботі значних результатів. Якщо ж при цьому домінуватимуть мотиви самовдосконалення й самоактуалізації, то самопізнання наповнюється глибоким змістом, пов'язаним із усвідомленням необхідності особистісного зростання.

Мотивація поведінки і діяльності педагога визначається типом його центрації, що зумовлює і своєрідність професійного самопізнання.

Що ж до способів професійного самопізнання, то вони загалом ті самі, що й при самопізнанні особистості: виявлення, фіксація, аналіз, оцінювання та прийняття. Педагог практично щодня досліджує себе, свої сильні та слабкі сторони. У того, хто обрав педагогічну професію, з часом формується певний норматив чи ідеальний образ вихователя, вчителя тощо. Цей образ може існувати як конкретна чи абстрактна особа. Це актуалізує дві тенденції: або зниження самоповаги, зростання незадоволеності собою і разом з тим прагнення до самовдосконалення, або ж на фоні схвального ставлення до себе формується мотивація до професійного самовиховання.

Однією з особливостей педагогіки є її інтенсивна оцінна діяльність. Учителі мають постійний зворотний зв'язок із учнями у вигляді реакцій інтересу, захопленості, результативності, організованості тощо. Але з боку адміністрації, а іноді й учнів педагог часто стикається з критикою свого уроку, позакласного заходу тощо. Критика може стати стимулом для пізнання себе, але може й відібрати бажання займатися самопізнанням.

Проведення тренінгів самопізнання, самовдосконалення, особистісного зростання дає можливість педагогам розвиватися й пізнавати себе. Методики вивчення особистості вчителя та його діяльності, якими оперує сучасна психологія, можуть допомогти в складанні цілісної самохарактеристики, об'єктивній оцінці себе.

Як відомо, механізмами самопізнання є ідентифікація і рефлексія. Остання уможливорює проведення різного за глибиною аналізу з метою оцінити себе.

Високий рівень рефлексії педагога сприяє всебічному пізнанню, оптимізує стратегії розвитку професійної компетентності. Низький же рівень разом із вираженою тенденцією до стереотипізації різко знижує можливості індивіда в пізнанні себе й у визначенні мети свого професійного саморозвитку.

Загалом процес самовдосконалення вчителя складається з таких етапів: самоаналіз власної особистості, діяльності та спілкування, формування ідеального образу, що здійснюється за допомогою механізмів самопрогнозування; створення програми саморозвитку, у якій визначається порядок і послідовність дій педагога щодо самовдосконалення; час, умови, реалізація програми, контроль і оцінювання ефективності проведеної над собою роботи.

Навчальна діяльність має складатися з таких мотивацій (бажано – пізнавальних): уміння будувати навчальне завдання (або сприймати його на основі розуміння); уміння визначати спосіб навчальних дій (на основі знання предмета дії); дії контролю (шляхом порівняння поточних дій із правилами); дії оцінки (на основі порівняння результату дій із зразком результату, закладеним у завданні, меті).

Складниками професійного самовдосконалення фахівців є і самоосвіта (набуття знань, умінь і навичок), і самовиховання (формування світогляду, мотивів і досвіду діяльності, якостей особистості), і саморозвиток (удосконалення психічних процесів і здібностей). Зауважимо, що функція самовдосконалення цілком відповідає тому набору функцій, що ними оперує в процесі роботи конкретний учитель, а саме:

- удосконалення, збагачення знань учителів (предметних, методичних, дидактичних, виховних, психологічних, етичних тощо);
- розвиток світогляду професійно-ціннісних орієнтацій, переконань, що відповідають завданням суспільства і школи;
- розвиток мотивів творчої діяльності (любов і повага до дітей, захопленість предметом, потреба в самореалізації тощо);
- розвиток стійких моральних якостей особистості (переконаність, гуманізм, педагогічний оптимізм, принциповість, доброта, душевна щедрість та ін.);

– розвиток професійних навичок, педагогічної техніки, навичок застосування різних ТЗН, зокрема складних технічних засобів (комп'ютерів, відеотехніки);

– розвиток культури емоцій і вольових проявів учителя, самореалізації діяльності.

Отже, підсумовуючи викладений вище матеріал, зазначимо, що самонавчання як засіб самовдосконалення майбутнього фахівця передбачає цілепокладання, постановку конкретних цілей і завдань, вибір засобів розв'язання цих завдань, а також послідовність і терміни їхнього застосування, реалізацію плану, програми самозміни, самоконтроль за ходом виконання програми творчого зростання й коригування програми на основі самоконтролю й поточного самоаналізу роботи.

Література

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 476 с.
2. Каптерев П. Ф. // Избр. пед. соч. – М.: Педагогика, 1982. – 204 с.
3. Макаренко А. С. Методика виховної роботи. – К.: Рад. шк., 1990. – 368 с.
4. Сухомлинський В. Н. Как воспитывать настоящего человека. – М.: Педагогика, 1989. – 288 с.

Т. Насалевич

ОСОБЛИВОСТІ ІДЮСТИЛЮ ТЕННЕССІ УЇЛЬЯМСА У П'ЄСІ «ТРАМВАЙ «БАЖАННЯ»

«Витягти вічне з скороминущого, з того, що безнадійно вислизає, найбільше чаклунство, доступне смертному... Людям слід пам'ятати, що коли життя їх закінчиться, все, пережите ними, прийде у дивний стан незвичайної гармонії, якою вони несвідомо захоплюються в драмі...» [1, с. 128] – ці слова Т. Уїльямса спадають на думку, коли читаєш або дивишся п'єси великого Майстра. Т. Уїльямс давно набув славу видатного драматурга сучасності далеко за межами США.

Творчість Т. Уїльямса досліджували А. Курмелев, А. Проніна, О. Пугачева, Л. Шатіна, Н. Трубнікова, М. Туровська, Д. Лапенко, Р. Хейман. (Hayman R.), Р. Кремер (Kramer R.), Ч. Бігсбі (Bigsby C. W.).

У вітчизняному літературознавстві є невелика кількість робіт, присвячених аналізу п'єси Т. Уїльямса «Трамвай «Бажання», але відсутні детальні дослідження, які стосуються саме ідіостилю драматурга у цьому творі.

Метою даної статті є прослідкувати особливості ідіостилю Т. Уїльямса у п'єсі «Трамвай «Бажання».

С. Джебрайлова відзначає, що Т. Уїльямс випередив свій час. Його театр був побудований на понятті «атмосфера», в якому поєдналися відчуття, звуки, музика, підтекст і недомовленість. Постановка його п'єс на сцені вимагає розгорнутого музичного супроводу, незвичайних світлових ефектів і яскравих кольорних поєднань. У цьому і є суть його естетики як художника, який в п'єсі «Трамвай «Бажання» розкриває тему крайньої людської нетерпимості, жорстокості сильних по відношенню до слабких. Т. Уїльямс показує кризу цінностей, а не лише витонченість Бланш і хамовитість Стенлі. Бланш – це втілення Півдня, що зубожів і поліг духом [2].

В. Б. Шаміна і О. А. Простова-Покровська пишуть, що «... одна із стійких тем всієї творчості Уїльямса – тема протистояння і протиборства крихкого, уразливого добра і грубої руйнівної матеріальної сили... Так, якщо порівняння Бланш з метеликом дається безпосередньо самим автором у першій же ремарці, то потім воно закріплюється багаточисельними епітетами, визначаючи супутній їй лексико-семантичний і образний ряд: це, перш за все, її постійний епітет «delicate», безпосередньо запозичений з вірша, а також інші порівняння і означення, які викликають відчуття крихкості, витонченості, безпорадності і кінець кінцем нежиттєздатності. В той же час у всій подобі Стенлі визначальною рисою стає його брутальність, безпосередньо пов'язана з тією загрозою, яку несуть «мамонтоподібні» всьому витонченому і духовному. Це також отримує своє вираження в супутніх йому епітетах, його власній мові і пластиці, характеристиці, яку дає йому Бланш. Протистояння Стенлі і Бланш виявляється також і в зіткненні двох мовних стилів – образної, поетичної і по-південному вишуканої мови Бланш і грубої, насиченої жаргонізмами і

вульгарізмами мови Стенлі [4].

А. А. Проніна вважає, що творчість Т. Уїльямса продовжує і традицію європейського театру кінця XIX – початку XX століття. Т. Уїльямс вважав, що драма повинна не копіювати дійсність, але відображати її під певним кутом зору, своєрідно наповнюючи новими фарбами. Драматургові важливий соціально-культурний контекст; він використовує поетичні засоби для розповіді про людей, які існують в певних історичних умовах і носять в собі прикмети свого часу. Окрім цього, Уїльямс – південець, а тому, в першу чергу, його цікавить психологія «південного» типу, найчастіше південці, які попали в чужий їм світ «північного» міста. Проте саме міф (Старий Південь) і символ (паперовий ліхтар, мексиканка, яка продає квіти) – улюблені прийоми Т. Уїльямса [3].

Свою п'єсу «Трамвай «Бажання»» Т. Уїльямс починає описом атмосфери, яка панувала на Єлисейських полях. Він зображує Новий Орлеан як убогу країну, але далі пластично підкреслює, ніби на щось натякає, подальший свій опис художнім означенням «безпутна краса (a raffish charm)». Автор пише:

«The section is poor but, unlike corresponding sections in other American cities, it has a raffish charm» [5, p. 13].

Далі Уїльямс зображує головну героїню Бланш Дюбуа. Вона постає, як аристократична натура, яка не може змиритися з убогими умовами в яких вона опинилася.

Потім з'являється жорстокий та гордий Стенлі Ковальський. Автор показує його за допомогою таких епітетів-означень, як «strongly, compactly built». Т. Уїльямс також порівнює Стенлі з твариною:

«Animal joy in his being is implicit in all his movements and attitudes» [5, p. 24].

Все це нагадує про «театр жорстокості» А. Арто, який вагомо вплинув на Т. Уїльямса.

He sizes women up at a glance, with sexual classifications, crude images flashing into his mind and determining at the way he smiles them [5, p. 35].

Бланш Дюбуа не подобається жорстокий Стенлі Ковальський; кожного разу, коли Стелла говорить про нього, її сестра намагається показати його з

гіршої сторони. Бланш говорить Стеллі:

«I'm sorry, but I haven't noticed the stamp of genius even on Stanley's forehead» [5, p. 41].

Метафорою «the stamp of genius» вона хоче довести Стеллі, що він не кращий, ніж інші. Бланш називає його божевільним. Вона не може терпіти такої чоловічої жорстокості, їй подобається, коли чоловіки приділяють увагу жінці і мило себе поводять з нею. Адже це бажання майже кожної жінки. Бланш не лише не сприймає світ Стенлі, вона втрачає в ньому себе. Але якою б гарною та витонченою натурою Бланш не була, все одно вона залишається самотньою, але не від сексуальної розпущеності, а від соціальних умов. Їй немає місця в сучасному американському суспільстві: час південної аристократії закінчився, і вона гине.

Музика в п'єсі служить не лише фоном, але і є повноправною «дійовою особою» сюжету, показує наростання і спад напруги. Так, наприклад, мелодія «синього піаніно» відображає емоції персонажів. Т. Уільямс описує першу сцену:

In this part of New Orleans you are practically al ways just around the coner, or a few doors down the street, from a tinny piano being played with the infatuated fluency of brown fingers. This «Blue Piano» expresses the spirit of the life which goes on here... [5, p. 13].

Так, Бланш розповідає Стелі про те, скільки їй довелося пережити:

The music of the «blue piano» grows louder [5, p. 26].

Стенлі повідомляє Бланш про те, що він і Стела чекають народження дитини:

The «blue piano» sounds louder [5, p. 48].

Стела хоче показати Бланш, що у неї і Стенлі бурхливий роман, тому знову звучить «синє піаніно»:

The music of the «blue piano» and trumpet and drums is heard [5, p. 78].

У сцені між Бланш і Молодим Чоловіком теж починає звучати «синє піаніно», Бланш намагається фліртувати:

In the ensuing pagse, the «blue piano» is heard. It continues through the rest of this scene and the opening of the next [5, p. 84].

Стела дізнавшись, що Бланш її обманювала, і у неї зовсім не райдужні перспективи в житті, злякалася, і це відбилося в музиці:

The distant piano goes into a hectic breakdown [5, p. 105].

Перед згвалтуванням Бланш звучать дикі крики джунглів:

The night is filled with inhuman voices like cries in a jungle [5, p. 128],

потім знову сказано починає грати музика «синього піаніно»:

The barely audible «blue piano» begins to drum up louder. The sound of it turns into the roar of an approaching locomotive...The «blue piano» goes softly. She turns confusedly and makes a faint gesture. The inhuman jungle voices rise up. The hot trumpet and drums from the Four Deuces sound loudly [5, p. 129-130].

П'єса закінчується сценою примирення Стели і Стенлі під музику «синього піаніно», з якою і почалася. Життя знову увійшло до свого русла:

The luxurious sobbing, the sensual murmur fade away under the swelling music of the «blue piano» and the muted trumpet [5, p. 142].

Т. Уїльямс відображає характер Бланш музикою польки-варшав'яночки, яка в ХІХ столітті була популярним танцем в Америці. Бланш розповідає Мітччу про своє перше невдале кохання, і на цьому фоні звучить полька:

Polka music sounds, in a minor key faint with distance [5, p. 96],

і коли Бланш розповідає, що її коханий закінчує життя самогубством, полька різко обривається:

The polka stop abruptly [5, p. 96],

і коли Мітчч тягнеться до Бланш, музика польки знову стає голоснішою:

The polka music increases [5, p. 96].

Мітчч цілує Бланш, і полька знов затихає:

The polka tune fades out [5, p. 96].

Як тільки Стенлі вручив Бланш автобусний квиток, заграла полька-варшав'яночка:

The Varsouviana music steals in softly and continues playing [5, p. 111].

Бланш тихо напивається після того, як Стенлі відвів Стелу до лікарні, знову звучить музика в шаленому темпі, думки Бланш плутаються:

The rapid, feverish polka tune, the «Varsouviana», is heard. The music is in her mind...[5, p. 113],

а коли з'являється Мітч, полька обривається:

The polka tune stops [5, p. 113].

Як тільки починається діалог Бланш і Мітча, знову грає полька, яка різко замовкає після револьверного пострілу. Полька передає сплутані думки Бланш і її напівнепритомний стан:

The polka tune starts up again... A distant revolver shot is heard. Blanche seems relieved... The polka music dies out again [5, p. 114].

Т. Уїльямс підкреслює красу Бланш звуками полечки:

Blanche appears in the amber light of the door. She has a tragic radiance in her red satin robe following the sculptural lines of her body. The «Varsouviana» rises audibly as Blanche enters the bedroom [5, p. 133].

«Мирні» сцени в п'єсі супроводжуються дзвонами і церковною музикою. Бланш помічає, що соборні дзвони в брудному кварталі звучать, як символ чистоти:

Those cathedral bells – they're the only clean thing in the Quarter [5, p. 136].

У сцені тихого ранку після сварки Стелі і Стенлі музика подібна до церковного хоралу:

There is a confusion of street cries like a choral chant [5, p. 62].

Бланш не справляється із ситуацією, в якій вона опинилася, і втрачає розум. Перед появою психіатра і наглядачки, які прийшли, щоб забрати Бланш, знову звучать дзвони:

The cathedral chimes are heard [5, p. 136].

Потім полечка:

The «Varsouvianda» faintly plays.

Після барабани:

Drums sound very softly [5, p. 137].

Услід знов звучить полька:

The «Varsouvianda» is playing distantly... The «Varsouvianda» is filtered into a weird distortion, accompanied by the cries and noises of the jungle [5, p. 139].

Різна музика звучить у цій сцені, щоб передати нездоровий фізичний стан Бланш.

Отже, Т. Уїльямс займає особливе місце в американській літературі, його

творчість – могутня сила американської сучасної драматургії. Без нього не існує поняття «пластичний театр», який є однією з головних рис його ідіостилю. Він майстерно поєднує слово, символ та музику у своїй п'єсі «Трамвай «Бажання», яка побудована на контрасті «сильний – слабкий», «духовний – брутальний», «добро – зло».

Перспективою подальшого дослідження може бути аналіз лінгвостилістичних засобів, за допомогою яких створені образи персонажів п'єси Т. Уільямса «Трамвай «Бажання».

Література

1. Вульф В. Живая легенда // Театр. – М., 1981. – № 5. – 128 с.
2. Джебрайлова С. Американская драма XX века (разработка концепции современной трагедии). – Режим доступу: http://www.translit.az/ELEKTRON%20KITABXANA/ELMNEZERIMESELE/Svetlana_Jabrailova-Amerikanskaya_drama.htm.
3. Пронина А. А. Поэтический театр Теннесси Уильямса. – Режим доступу: <http://cheloveknauka.com/poeticheskiy-teatr-tennessi-uilyamsa>.
4. Шамина В. Б., Простова-Покровская Е. А. Языковая картина мира в поэзии Теннесси Уильямса. – Режим доступу: http://old.kpfu.ru/science/news/lingv_97/n235.htm.
5. Williams T. A Streetcar Named Desire. – Режим доступу: http://web.mit.edu/jscheib/Public/21m790/streetstreet_text.pdf.

С. Гуров

АНАЛІЗ ОСВІТНЬО-КВАЛІФІКАЦІЙНИХ ХАРАКТЕРИСТИК У СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ З МЕТОЮ ВИХОВАННЯ ДУХОВНО-МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ ЗАСОБАМИ ЛІТЕРАТУРНОГО МИСТЕЦТВА

Формування духовно-моральних цінностей особистості відбувається в процесі вивчення її культурно-історичної спадщини. Один з вірних способів формування духовно-моральних цінностей сучасної особистості це прийняття

як основу ті накопичені суспільством знання, які стали б провідним критерієм у свідомості сучасної особистості, і де стрижень особистості складають духовно-моральні норми, ідеали, цінності і традиції.

Але незважаючи на час, виховання духовно-моральних цінностей завжди має свої закономірності. Вивчаючи духовно-моральні цінності та їх ідеали, можна прийти до думки, що не завжди їх смислове наповнення відповідає сучасності, тобто ці цінності не завжди доречно трактуються зі зміною поглядів сучасної молоді.

Серед особливостей сучасного процесу виховання студентів гуманітарних спеціальностей, що потребують осмислення та уваги слід віднести:

- низький рівень знань про духовно-моральні цінності, що призводить до нівелювання норм та правил поведінки у суспільстві. Переважна більшість студентів гуманітарних спеціальностей орієнтовані на здобуття знань, і лише незначна кількість орієнтована на взаємодію з суспільством;

- недостатній рівень підготовки кураторів груп та організаторів навчально-виховного процесу;

- низький рівень діалогічного та полілогічного мовлення з боку викладачів та організаторів навчально-виховного процесу;

- недостатній рівень роз'яснення навчально-виховного матеріалу з боку професорсько-викладацького складу з ціннісного аспекту, який має бути основний при опануванні літературно-мистецького матеріалу. Переважна більшість викладачів робить ґрунтовний аналіз творів, але не зосереджується на аксіологічному аспекті цих творів.

Для вирішення вищезазначених особливостей необхідно не тільки тісна співпраця студентів гуманітарних спеціальностей та їх викладачів але й оновлення змісту гуманітарно-професійних дисциплін, в якому головну роль буде віддано саме ціннісно-герменевтичному аспекту виховання.

В такому випадку специфіка виховання духовно-моральних цінностей студентів гуманітарних спеціальностей засобами літературного мистецтва передбачає певну систему знань про структуру духовно-моральних цінностей майбутніх фахівців гуманітарних спеціальностей та фундаментальну основу цінностей, набуття вмінь щодо розробки технології виховання на засадах

духовно-моральних цінностей таких як: любові та поваги до оточення, совісності, порядності, співчуття, милосердя, доброти, чесності, толерантності тощо.

Вектор професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів повинна бути спрямована на виховання почуття гідності та засвоєнні моральних норм і принципів у студентів гуманітарних спеціальностей. У свою чергу кураторам академічних груп слід ретельніше підходити до виховних заходів, призначених виховувати традиційні та сучасні цінності, та заохочувати самих студентів у створенні цих заходів.

Отже, зміст виховання духовно-моральних цінностей студентів гуманітарних спеціальностей засобами літературного мистецтва зумовлює пошук у визнанні духовно-моральних цінностей суспільства, духовно-моральних ідеалів та критичного відношення до себе щодо виховання саме цих цінностей.

Процес виховання духовно-моральних цінностей засобами літературного мистецтва більш буде розкритим за умови усвідомлення змісту та визнання значення кожної функції управління серед яких: планування, визначення мети, організація, координація, стимулювання та мотивація, та прогнозування певного результату, забезпечення розвитку виховного процесу студентів гуманітарних спеціальностей, втілення креативних задач та управління інформаційними, освітніми, просвітницькими процесами в вищому навчальному закладі.

На нашу думку, вищезазначені функції є необхідними складовими управління виховного процесу, і їх реалізація призведе до досягнення визначеної **мети** виховання духовно-моральних цінностей студентів гуманітарних спеціальностей засобами літературного мистецтва, а саме: **підготовка майбутнього фахівця гуманітарних спеціальностей, який здатен розуміти структуру та зміст духовно-моральних цінностей, осмислювати свій вибір щодо вибору літературних творів та вміти робити аналіз художнього твору саме в ціннісно-герменевтичному аспекті; виховувати власні моральні риси, які властиві духовно-освіченій людині.**

Розробляючи вимоги до знань та вмінь майбутнього фахівця гуманітарних

спеціальностей, можна визначити, що він повинен **знати**: основні етапи виховання духовно-моральних цінностей під час навчально-виховної роботи; закони етики та відносини у суспільстві та соціально-психологічні закони співіснування; структуру духовно-моральних цінностей та характеристику духовно-морального ідеалу; основні принципи виховного процесу в вищих навчальних закладах та інших установах, ефективні засоби, форми та методи виховання духовно-моральних цінностей засобами мистецтва; критерії оцінювання рівня вихованості духовно-моральних цінностей особистості, способи доведення інформації ціннісного характеру до слухачів та вихованців; **уміти**: управляти сучасним навчально-виховним процесом; створити власну стратегію духовно-морального розвитку суспільства; підбирати доцільні технології та методики виховання у взаємодії з іншими учасниками виховного процесу; робити ціннісний аналіз літературних творів та вміти пояснити авторську думку іншим учасникам щодо втілення ціннісних ідей в художньому творі та впроваджувати їх у практику освітньої діяльності, організовувати ефективні виховні справи тощо.

Досягнення окресленої мети з нашої точки зору може бути здійснене через постановку і вирішення як стратегічних так і тактичних завдань.

Серед стратегічних завдань ми виділяємо:

- служіння народу України;
- формування дбайливого ставлення до культурно-історичної спадщини України і засвоєння головних історичних духовно-моральних засад суспільства;
- засвоєння духовно-моральних традицій народів України і перебільшення моральних, гуманітарних, культурних і наукових цінностей і гармонійний духовний розвиток особистості та прищеплення їй основних моральних принципів;
- виховання духовно-моральних цінностей у суспільства і підвищення його культурно-освітнього рівня;
- формування національної самосвідомості, поваги до рідної мови і до мов народів України.

Серед тактичних завдань слід виділити:

- активізацію просвітницької діяльності, обмін досвідом та інформацією;

– впровадження духовно-моральних цінностей виховання особистості в сім'ї, культурно-освітні установи, молодіжні громадські організації та релігійні конфесії;

– посилення духовно-морального спрямування при висвітленні подій в мас медіа, і в свою чергу протидія масової культури, ідеї якої засновані на деструктивізму та насильства;

– виховання дбайливого ставлення до історичної та культурної спадщини України та збереження історичної спадкоємності поколінь;

– виховання особистостей поважають права і свободи особи, що виявляють національну і релігійну терпимість; твердження національних почуттів патріотизму і громадянськості, посилення національної гідності кожної людини в його життєдіяльності, розвиток взаємодії в проблемі міжетнічних відносин і формування толерантності у взаєминах.

– вивчення основних науково-ідеологічних підходів, кращих зразків всесвітньої художньої літератури та багатогранності в історичних подіях;

– розвиток реалістичного уявлення про культурно-історичних витоках національної своєрідності народів України.

Отже, кожен майбутній фахівець з гуманітарних спеціальностей у процесі професійної підготовки має набути фундаментальних знань у галузі духовно-моральних цінностей, розуміти структуру духовно-моральних цінностей та характеристику духовно-морального ідеалу, виявляти художню літературу, яка виховує духовно-моральні цінності в освітньому середовищі; усвідомити, що він має стати розвивати особисті духовно-моральні цінності; неухильно дотримуватися моральних стосунків з суспільством та в професійній діяльності розділяти принципи відповідності особистої поведінки моральним ідеям та ідеалам.

Майбутній фахівець, який має дотримуватися законодавства та суспільних норм поведінки, досконало володіти професійними прийомами під час роботи з людьми, підтверджувати та виховувати власними діями духовно-моральні цінності, які у свою чергу мають бути прийняті суспільством загалом.

На нашу думку, для виховання духовно-моральних цінностей майбутніх фахівців гуманітарних спеціальностей необхідно визначити загальні положення

для розробки новітніх методик та технології виховання духовно-моральних цінностей, які ґрунтуються на особистісному та індивідуальному підходах.

Перше положення відображує думку, що кожен майбутній фахівець має природні задатки, які складаються із особливої нервової системи, стану здоров'я, фізичної побудови та зовнішності, емоційності та темпераменту, мотивації та рівня перцепції інформації. Для виявлення цих задатків та прогнозування розвитку особистості, особливо у професійної діяльності, необхідно проводити комплексну діагностику, яка включає такі методи як, спостереження, бесіда, тестування та ін.

Другим положенням є вплив виховання духовно-моральних якостей майбутнього фахівця гуманітарних спеціальностей впродовж особистого життя. Саме тому, необхідно проаналізувати стан дій та моральних вчинків, за допомогою яких можна визначити рівень сформованості та окреслити методи та підходи формування духовно-моральних цінностей майбутніх фахівців гуманітарних спеціальностей.

Третє положення зводиться до визначення духовно-моральних цінностей кураторів груп, професорсько-викладацького складу, який працює безпосередньо зі студентами, тому що саме у цей період відбуваються зміни внутрішнього світу майбутніх фахівців, особливо ціннісного характеру. Адже слід ретельно підходити до підбору викладацького складу вищого навчального закладу, особливо в навчальних галузях, які мають естетичний та емоційний контент.

Четвертим положенням є урахування соціального середовища майбутніх фахівців гуманітарних спеціальностей. Слід ретельно ставитись до впливу та цінних орієнтацій студентства як соціальної групи, адже саме у цьому суспільстві студент має формувати свої власні духовно-моральні цінності, які також мають бути прийняті в цій соціальній групі. Одним із найскладніших завдань цього положення є те, що навіть сформовані цінності фахівця не зможуть дати певного ствердження особистісних характеристик, якщо їх не підтримує суспільство.

Реалізація процесу виховання духовно-моральних цінностей майбутніх фахівців гуманітарних спеціальностей потребує розробки і впровадження

технології у систему професійної підготовки.

Сформованість духовно-моральних цінностей майбутнього фахівця гуманітарних спеціальностей залежить від знань та умінь здійснювати виховний процес організовано, цілеспрямовано та результативно. Отже, це є складним завданням для викладачів вищих навчальних закладів, тому процес формування духовно-моральних цінностей має починатися із процесу визначення викладачами інтересів і потреб майбутніх фахівців гуманітарних спеціальностей, а також виявленню соціальної дійсності, що оточує цих студентів. Тільки після визначення вищесказаних завдань педагоги можуть використовувати наступні методи формування духовно-моральних цінностей, такі як бесіди, пояснення, тренінги та воркшопи.

Реалізація процесу формування духовно-моральних цінностей майбутніх фахівців гуманітарних спеціальностей неможлива без створення та імплементації спеціальних методик у певну систему професійної підготовки, оскільки у подальшій професійній діяльності майбутньому фахівцю необхідно самостійно виховувати власні цінності.

Саме тому необхідно додати до процесу формування духовно-моральних цінностей спеціалізовані знання, вміння та навички для подальшої роботи, такі як: здатність брати на себе відповідальність за вибір інформації та її обробку; мати критичне мислення, вміння аналізувати та оцінювати інформацію з точки зору моральності та духовності, уміння організовувати діяльність, впливати на розвиток різних ситуацій і передбачати кінцеві результати; вміння опановувати та розробляти виховні технології та методики; підтримувати повагу до інших, здатність працювати в колективі та вміння регулювати конфлікти ненасильницькими методами; любов до людей і суспільства загалом, доброзичливість, комунікабельність, цілеспрямованість, здатність до співпереживання та рефлексії.

Постановою Кабінету міністрів України (від 29 квітня 2015 р. №266) [1] «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» визначено галузі знань серед яких є галузь «гуманітарні науки» яка включає в себе наступні спеціальності: (031) Релігієзнавство, (032) Історія та археологія, (033) Філософія, (034)

Культурологія, (035) Філологія. Якщо проаналізувати Державний стандарт вищої освіти з перелічених спеціальностей то у кожній освітньо-кваліфікаційній характеристиці галузі при навчанні майже кожному предмету майбутньому фахівцю необхідно бути готовим формувати духовно-моральні якості.

Так, при аналізі освітньо-кваліфікаційної характеристики спеціальності (031) «Релігієзнавство», метою якого є формування, поглиблення та конкретизація у студентів знань про релігію в структурі духовних цінностей людства, її специфіку, основні етапи та форми поширення, її роль в історії українського народу, а також засвоєння навиків кваліфікованого аналізу і регулювання питань, що стосуються реалізації ідеалів свободи совісті або вдосконалення державно-церковних відносин.

Слід зазначити, що виховною функцією бакалаврів та магістрів цієї спеціальності є протистояння явищам професійної деформації і негативним явищам та знання засад загального та службового етикету, професійної етики. Серед завдань, які поставлені при формуванні майбутніх фахівців цієї галузі є здатність засвоювати і реалізовувати наукові та культурні досягнення світової цивілізації, що включає в себе оцінювання і прогнозування політичних, економічних, екологічних, культурних та інших подій та явищ, розвиток кругозору у галузі міжнародного життя та політичних процесів [2].

Аналізуючи освітньо-кваліфікаційну характеристику спеціальності (032) «Історія та археологія» основними цілями та завданнями є оволодіння студентами навичками роботи з історичними джерелами визначаючи ступінь автентичності та вірогідності джерела, здійснюючи його всебічне вивчення (як зовнішніх ознак, так і змісту) з метою одержання достовірної інформації про історичні події та явища, формування у майбутніх фахівців загальнолюдських і національних цінностей та компетенцій у сфері культури України, педагогічний супровід процесів самоідентифікації, творчої самореалізації і духовного самовдосконалення майбутніх фахівців у ході освоєння закономірностей і кращих зразків української культурно-мистецької спадщини, характеризувати різні види джерел та специфіку роботи з ними – епіграфічних пам'яток, українського літописання, актового і діловодного матеріалу, літературно-публіцистичних пам'яток, описових творів, статистики, мемуаристики тощо. В

ході вивчення спеціалізованих дисциплін студенти аналізують етапи етнічного розвитку українців, основні риси їхньої матеріальної і духовної культури, суспільні відносини, звичаї та обряди, народне мистецтво, фольклор тощо. [3].

Стосовно освітньо-кваліфікаційної характеристики спеціальності «Археологія» основними цілями та завданнями є формування у студентів науковий підхід до вивчення старожитностей та давньої історії, ознайомлення їх з основними досягненнями сучасної археологічної науки. Окреслення цілісної характеристики історії України за археологічними джерелами від доби первісності до епохи розвинутого середньовіччя. Формування у студентів розуміння епохи доби раннього залізного віку як переломного етапу в прадавній історії людства на шляху до сучасної цивілізації та ознайомлення з основними археологічними культурами на території України; розглянути античну культуру в Північному Причорномор'ї та простежити її вплив на розвиток давнього населення України. На основі археологічних джерел простежити етногенез східних слов'ян у лісостеповій зоні Середнього Придніпров'я.

Аналіз освітньо-кваліфікаційної характеристики спеціальності (033) «Філософія» стосовно формування духовно-моральних цінностей майбутніх фахівців-філософів визначив цілі та завдання, серед яких:

- розуміння сутності філософії та її ролі в історії культури, специфіки взаємин філософії з іншими формами духовного життя людства (релігією, наукою, мистецтвом);

- розуміння історичності людського буття, багатоманітності культур і цивілізацій та знання історії головних релігійних конфесій, володіння проблематикою філософії, соціології та психології релігії, розуміння сучасних тенденцій релігійного життя, сутності свободи совісті; уявлення про традицію вільнодумства та його форми.

Майбутній фахівець за спеціальністю «Філософія» має володіти системою поглядів на буття та сутність людини і світу. Кваліфікація «магістр філософії» передбачає: розуміння основних закономірностей розвитку природи і суспільства та місця людини у світі; усвідомлення місця культури в розвитку людства та обізнаність із системою загальнолюдських цінностей та моральних норм і принципів професійної етики; знання актуальних проблемам новітньої

філософської думки; здатність виокремлювати та аналізувати філософські та історико-філософські проблеми та оволодіння навичками аналізу та інтерпретації філософського тексту [4].

Роблячи аналіз освітньо-кваліфікаційної характеристики спеціальності (034) Культурологія серед фахових компетентностей, які стосуються формування духовно-моральних цінностей можна виділити наступні:

- вміння виокремити основні етапи розвитку вітчизняної культури, вирізняти й обґрунтовувати її витoki та місце у загальному культурно-історичному процесі;

- уміння виокремити основні етапи розвитку світової культури, вміти виділити та обґрунтувати загальну специфіку культурно-історичних процесів;

- вміння окреслити культурний розвиток мистецтва, обізнаність в історичних періодах його розвитку;

- вміння схарактеризувати історію українського мистецтва, вміти виділити його місце та обґрунтувати роль в контексті розвитку світового мистецтва;

- вміння виділяти специфіку масової культури та виокремлювати її функції в сучасному світі;

- вміння виокремлювати основні теорії соціально-культурного антропогенезу людства й використовувати їх у науковій практиці [5].

Аналізуючи освітньо-кваліфікаційної характеристики спеціальності (035) Філологія слід визначити, що серед фахових компетентностей, що сприяють формуванню духовно-моральних цінностей є наступні:

- мати здатність оперативно засвоювати нові теорії, концепції, методики дослідження, що народжуються як у галузі філології, так і на межі різних гуманітарних наук; вміти правильно застосовувати теорію компаративістики до літературного матеріалу;

- вільне володіння історико-літературними фактами усіх рівнів; розуміння суті естетичних феноменів;

- усвідомлення природи і сутності національних традицій в галузі літератури та мистецтва та вміння вирізняти типове й окреме, загальносвітове, європейське й специфічно національне у розвитку письменства;

- володіння сучасними методологіями літературознавчого дослідження,

вміння обрати адекватну предмету дослідження наукову методологію. та самостійно планувати й здійснювати певне літературознавче дослідження та мати навички аналізу та інтерпретації гуманітарних текстів.

Таким чином, проаналізувавши освітньо-кваліфікаційні характеристики, можна прийти до висновку, що усі гуманітарні спеціальності мають в своєму підґрунті характерні вимоги щодо формування духовно-моральних цінностей. Усі фахівці гуманітарних спеціальностей на протязі навчально-виховного процесу здебільшого опрацьовують літературні джерела, і саме художня література займає більшу частину навчально-виховного матеріалу.

Зазначимо, що формування цих цінностей, саме за допомогою літературного мистецтва є необхідним і навіть основним чинником у формуванні професіональних здібностей майбутніх фахівців гуманітарних спеціальностей. У подальшому дослідженні слід визначити методи формування духовно-моральних цінностей студентів гуманітарних спеціальностей.

Література

1. Постанова Кабінету міністрів України (від 29 квітня 2015 р. № 266) «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/787-2010-%D0%BF>.

2. Навчально-методичний комплекс навчальної дисципліни «Релігієзнавство» для напряму підготовки – «Правоохоронна діяльність» – К., 2013. – [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: http://www.naiaiu.kiev.ua/files/kafedru/fpul/NMK_religiez.pdf.

3. Інформаційний пакет історичного факультету. Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: npnu.edu.ua/ua/text/educational_services/.../inf_pocket_ist_fak.doc.

4. Інформаційний пакет ЄКТС. Факультет гуманітарних наук БП «Філософія» Національного університету «Києво-Могилянська академія». [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://www.ukma.edu.ua/ects/index.php/fgn/165-bpfilisofiya>.

5. Інформаційний пакет ЄКТС. Факультет гуманітарних наук

БП «Культурологія» Національного університету «Києво-Могилянська академія». [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.ukma.edu.ua/ects/index.php/fgn/165-bpfilisofiya>.

**МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО**

**Підготовка майбутніх фахівців-філологів
до використання сучасних освітніх технологій
у професійній діяльності**

Колективна монографія

Укл.: Т. В. Коноваленко, Н. В. Денисенко, Г. В. Матюха та ін.

Підписано до друку 20.07.2017. Формат 60 × 84 1/16. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 8,7. Обл.-вид. арк. 9,5.
Друк різнограф. Гарнітура Times New Roman
Тираж 150. Замовлення №292

Віддруковано ПП Іванов
72311, м. Мелітополь, пр. Б. Хмельницького, 70.

Свідоцтво про внесення суб'єктів видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виробників і розповсюджувачів
виробничої продукції від 20.10.2002 р. серія ДК №2357.