Міністерство освіти і науки України
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка

АНГЛІЙСЬКА МОВА В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

МОНОГРАФІЯ

Кропивницький
2021

УДК 378.013.2:811.111’24

Рекомендовано до друку
Вченою радою Центральноукраїнського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка (протокол № 9 від 29 березня 2021 р.)

Рецензенти:

Амеліна Світлана Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземної філології і перекладу Національного університету біоресурсів і природокористування України;

Білецька Ірина Олександрівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та практики іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

А 64 Англійська мова в професійній підготовці майбутніх учителів: монографія. Кропивницький: Ексклюзив-Систем, 2021. 210 с.

Авторський колектив: Шандрук Світлана Іванівна (вступ, підрозділи 1.1, 1.2, висновки), Фока Марія Володимирівна (підрозділ 1.9), Габелко Олена Миколаївна (підрозділ 1.5), Капітан Тетяна Анатоліївна (підрозділи 1.7, 2.2, 2.4, 2.5, 2.9, 2.10), Козій Ольга Борисівна (підрозділи 2.7, 2.8), Лисенко Людмила Олександрівна (підрозділи 2.1, 2.3, 2.6), Смірнова Ліна Леонідівна (підрозділи 1.4, 1.6, 1.8), Черньонков Ярослав Олександрович (підрозділи 1.3, 1.10).

Монографію підготовлено в межах науково-дослідної роботи «Англійська мова в професійній підготовці майбутніх учителів середньої школи» 2015–2020 рр. під керівництвом доктора педагогічних наук, професора Шандрук С. І. за матеріалами, які було апробовано й опубліковано в періодичних наукових фахових виданнях.

Монографія присвячена теоретико-практичним проблемам професійної підготовки вчителів англійської мови та лінгводидактичним аспектам вивчення англійської мови у процесі фахової підготовки майбутнього спеціаліста, а саме: модернізація системи підготовки педагогічних працівників; осучаснення та урізноманітнення форм і методів вивчення англійської мови; ефективне використання наукового потенціалу науковців кафедри для організації наукових досліджень проблем забезпечення якісного процесу викладання англійської мови; впровадження сучасних методик викладання англійської мови в навчальний процес ЗВО.

Для викладачів закладів вищої освіти, науковців, учителів середньої школи та студентів.

© Шандрук С. І., Фока М. В., Габелко О. М., Капітан Т. А., Козій О. Б., Лисенко Л. О., Смірнова Л. Л., Черньонков Я. О., 2021

ЗМІСТ

ВСТУП 5

РОЗДІЛ 1. ТЕОРІЯ Й ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ 8

1.1. Поняття професіоналізму та професії вчителя 8

1.2. Реформування системи підготовки вчителів англійської мови в Україні: світовий досвід 18

1.3. Професійно-орієнтована підготовка майбутнього вчителя англійської мови: нова парадигма 31

1.4. Професійна підготовка вчителя англійської мови у контексті сучасних вимог 41

1.5. Формування готовності майбутніх учителів англійської мови до професійної самореалізації 53

1.6. Рефлексивний підхід до професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови 63

1.7. Роль професійної компетентності в підготовці вчителя англійської мови 73

1.8. Концептуальні основи формування соціокультурної компетентності сучасного вчителя англійської мови 79

1.9. Літературна освіта як складова навчання вчителя англійської мови 92

1.10. Професійна мобільність майбутнього вчителя англійської мови в процесі індивідуалізації їхньої підготовки у ЗВО 112

Список використаних джерел до розділу 1 123

РОЗДІЛ 2. ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ 131

2.1. Розвиток нових підходів до удосконалення навчальної діяльності на уроках англійської мови 131

2.2. Комунікативна спрямованість освітнього процесу в навчанні англійської мови 139

2.3. Використання ІТ-технологій при вивченні англійської мови за професійним спрямуванням 146
2.4. Використання мультимедійних технологій на уроках англійської мови..... 152
2.5. Використання інноваційних форм навчання на уроках англійської мови..... 157
2.6. Технології навчання правопису як ефективний засіб вивчення англійської мови..... 162
2.7. Читання й аналіз автентичних текстів у процесі вивчення англійської мови..... 170
2.8. Сучасна музична культура як джерело аналізу художніх засобів у курсі вивчення англійської мови..... 175
2.9. Специфіка методики використання музики в процесі навчання англійської мови..... 180
2.10. Мовні ігри на уроках англійської мови 187
Список використаних джерел до розділу 2 195
ВИСНОВКИ..... 200
ДОДАТКИ..... 205
Інформація про авторів..... 205
Список публікацій за темою монографічного дослідження 206

ВСТУП

Англійська мова відіграє надзвичайно важливу роль в професійній підготовці майбутніх учителів та є ключовим фактором академічної інтернаціоналізації. Акцент на академічну інтернаціоналізацію є одним з рушійних чинників реформ вищої освіти в Україні та у світі. Інтернаціоналізація в Україні стимулює національну освітню реформу та спрямована на те, щоб заклади вищої освіти знайшли своє місце в міжнародному освітньому просторі. Відповідно до Стратегії Мобільності Європейського Простору Вищої Освіти 2012 року, країнам рекомендовано розробити та впровадити національні стратегії інтернаціоналізації й мобільності.

Важливим кроком для законодавчого закріплення та подальшого регулювання процесу інтернаціоналізації української вищої освіти стало обговорення Міністерством освіти і науки України проекту «Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність», у якому чітко визначені форми академічної мобільності для студентів, а саме: навчання за програмами студентського обміну в закладі-партнері вищої освіти; навчання за спільними освітніми програмами; мовні й наукові стажування; навчальна (дослідницька, виробнича) практика; участь у літніх школах; участь у конференціях, семінарах тощо.

У процесі інтернаціоналізації вищої освіти провідна роль належить університету. У Законі України «Про вищу освіту» серед принципів, на яких ґрунтується державна політика в цій сфері, називаються принципи міжнародної інтеграції та інтеграції системи вищої освіти України у Європейський простір вищої освіти. Водночас цим Законом передбачено, що одним з основних завдань закладу вищої освіти є налагодження міжнародних зв’язків та провадження міжнародної діяльності в галузі освіти, науки, спорту, мистецтва і культури.

Вагомий внесок в інтернаціоналізацію вітчизняної вищої школи робить іншомовна підготовка. Аналіз освітньої діяльності Ради Європи та Європейської комісії, їх політики в сфері іншомовної підготовки, дослідження зарубіжних науковців дають підстави стверджувати про велику значущість іноземних мов для життя й діяльності сучасної людини. Володіння англійською мовою визнане базовим життєвим умінням XXI століття нарівні з умінням користуватися комп'ютером, зараз це вже не окрема спеціалізація. Англійська дає людям можливість працювати зі значно ширшим розмаїттям інформації, ознайомлюватися із більшою кількістю поглядів, аніж це можна було би зробити тільки рідною мовою. Провідні університети України надзвичайно зацікавлені в піднятті рівня англійської, щоб бути більш привабливими для потенційних студентів та сприяти активнішому розвитку міжнародних зв'язків і партнерства.

Інтернаціоналізація університету має обов'язково передбачити функціонування програм з вивчення англійської мови та вивчення навчальних дисциплін англійською мовою; вивчення онлайн курсів іноземних відкритих університетів з та без отримання відповідного сертифікату після їх проходження; залучення до навчального процесу науково-педагогічних спеціалістів з інших країн; наявність іноземних студентів у закладі вищої освіти; міжнародні наукові проекти, публікації та ін.

З метою підвищення рівня англійської мови в контексті інтернаціоналізації університету авторським колективом кафедри лінгводидактики та іноземних мов Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка створено монографію «Англійська мова в професійній підготовці майбутніх учителів» для викладачів закладів вищої освіти та науковців, які вивчають проблему іншомовної професійної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої педагогічної освіти.

Мета дослідження: модернізація системи підготовки педагогічних працівників; осучаснення та урізноманітнення форм і методів вивчення англійської мови; ефективне використання наукового потенціалу науковців кафедри для організації наукових досліджень проблем забезпечення якісного процесу викладання англійської мови; впровадження сучасних методик викладання англійської мови у навчальний процес ЗВО.

Дослідження теорії й практики професійної підготовки вчителів англійської мови передбачає вирішення таких завдань:

– розкрити шляхи імплементації передового світового досвіду в українську систему професійної підготовки майбутніх учителів;

– охарактеризувати нову парадигму професійної підготовки майбутнього вчителя засобами іншомовної підготовки;

– обґрунтувати концептуальні основи формування соціокультурної компетентності сучасного вчителя англійської мови;

– розкрити літературну освіту як складову навчання вчителя англійської мови;

– дослідити професійну мобільність майбутнього вчителя англійської мови в процесі індивідуалізації їхньої підготовки у ЗВО;

– проаналізувати лінгводидактичні аспекти вивчення англійської мови;

– визначити інноваційні підходи та методи при вивченні англійської мови.

Усі вищезазначені завдання почергово виконано в дослідженні.

Монографію підготовлено в межах науково-дослідної роботи «Англійська мова в професійній підготовці майбутніх учителів середньої школи» 2015–2020 рр. під керівництвом доктора педагогічних наук, професора Шандрук С. І. за матеріалами, які було апробовано й опубліковано в періодичних наукових фахових виданнях.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРІЯ Й ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

1.1. Поняття професіоналізму та професії вчителя

Важливим джерелом для визначення стратегічних напрямів розвитку педагогічної освіти в Україні є вивчення та аналіз досвіду підготовки вчителів за кордоном. Реформування системи підготовки вчительських кадрів є пріоритетним напрямом у теорії й практиці освіти США. Країна володіє вагомими педагогічними досягненнями та розвиненою системою професійної підготовки вчителів. Упродовж останніх десятиліть у США інтенсивно проводяться наукові пошуки з проблем підвищення професіоналізму й поліпшення соціального статусу вчителя, зокрема вчителя середньої школи.

Аксіологічними орієнтаціями американської освітньої системи (M. Cochran-Smith, J. Conant, L. Darling-Hammond, M. Ginsburg, E. Guyton, D. McIntyre, P. E. Holland, P. Clift, M. L. Veal, S. Lytle, D. Ravitch, B. R. Joyce, M. Weil etc.) [45] вважають практичну спрямованість здобуття знань, їх функціональну цінність, можливість практичного застосування для досягнення успіху та забезпечення добробуту. Для українських педагогів науковий інтерес становить досвід американських колег щодо організації системи професійної підготовки вчителів та концептуальні засади педагогічної освіти.

Школа загалом і система професійної підготовки вчителів зокрема є складниками системи освіти та прагнуть існувати в стабільній державі. Ознакою стабільної держави є постійне співвідношення компонентів системи, які безперервно роблять свої внески до цієї системи. Структурні функціоналісти

(К. Герн, Е. Даркхейм, Т. Парсонс) [45] уважають систему освіти надзвичайно важливою для суспільства, в якій відбувається відбір учнів вище середнього рівня з маси учнів середнього й нижче середнього рівнів. Це гарантія того, що найбільш талановиті учні посядуть вищі місця в соціально-економічній статусній системі. Зважаючи, що теоретики людського ресурсу (human capital) (А. Люїс, Дж. Мінсер, А. Піжу, Т. Шульц) розглядають освіту як інвестиції тих, хто відчуває, що переваги університетської освіти важливіші за гроші, можна стверджувати, що вони піднімаються на поверхню соціально-економічної піраміди освіти [45]. Ті, хто вирішує не продовжувати освіту, потім отримують менше винагород від суспільства.

У. Карр та С. Кеміс переконують, що функціоналістська соціологія освіти дає змогу оволодіти знаннями про те, як можна змінити вже діючий в освітніх установах соціальний механізм, щоб підтримувати еквілібрум (рівновагу) суспільства [49, с. 58–59]. Дослідники застосовують функціоналістський підхід до освіти, оскільки він розглядає школу як уніфіковану цілеспрямовану організацію або просто як систему, яка складається з компонентів. У такому разі весь службовий персонал шкільної системи повинен бути єдиним цілим, до того ж, передбачається, що він є експертом у своїй галузі. Чітке визначення «класичного» уявлення «професіоналізму» є першим кроком до розуміння значення професіоналізму для сучасної освіти й практики. З огляду на це функціоналізм, як філософська школа, організовує функціонування суспільства, зумовлює його призначення й мету. Зі свого боку це впливає на педагогічний процес (instructional processes) та на суспільство загалом, зазначає М. Ірот й визнає той факт, що ідеологія професіоналізму ґрунтується на функціоналістських моделях Джона Гуді, Роберта Мертона, Талкотта Парсонса. Учений

також наголошує, що проблема, яку зможе розв'язати концепція професіоналізму – це соціальний контроль експертизи [55]. Експерти потрібні, щоб надавати послуги клієнтам, які не достатньо добре поінформовані, щоб адекватно їх оцінити.

Проблема професіоналізму також становила науковий інтерес Й. Лейно, тому у своєму дослідженні «Розвиток та оцінювання професійної компетенції» вчений указує, що професійні кваліфікації потрібно створювати для того, щоб мотивувати працівників здобувати допрофесійну освіту й практику (pre-service education and training) та постійно працювати над підвищенням кваліфікації протягом усієї професійної діяльності [71, с. 74]. З перспективи концепції кваліфікації й компетенції Й. Лейно сформував структуру, яка складається зі знання та здібності (можливості) виконання професійного завдання.

Метою дослідження є визначення поняття професіоналізму, професії вчителя та професійної компетентності вчителів з точки зору американських педагогів.

Загальновідомо, що погляди й переконання вчителя керують його поведінкою й прийняттям рішень як у класі, так і за його межами. Виклики, які постають перед учителями середньої школи, досить значні. Крім постійного вдосконалення знань зі своїх предметів, вони ще повинні опановувати велику кількість різноманітних педагогічних методик і стратегій та розуміти навчальний процес. Уведення Л. Шульманом у 1987 році терміну pedagogical content knowledge (PCK) (педагогічні контентні знання) дозволило комбінування узгодженого обсягу знань (content knowledge) і педагогічних навичок (pedagogic skills), потрібних для організації педагогічних ситуацій та дій учнів. У своїй статті «Знання й учителювання; основи нової реформи» (Knowledge and teaching: Foundation of New reform) Л. Шульман визначає педагогічний контент знань як «особливу

форму контентного знання, яке об'єднує аспекти контенту стосовно роботи вчителя» [82, с. 1–22]. Це означає, що і компетентність учителя і його предметні знання відрізняються від звичайних ерудованих знань та педагогіки. Іншими словами, учителі мають навчитися поєднувати предметні та педагогічні знання в педагогічний контент знань у своїй повсякденній професійній діяльності. До того ж, на відміну від знання педагогічної науки, контентне знання забезпечує розуміння того, що робить оволодіння специфічною концепцією складним, які інструктивні (педагогічні) стратегії можуть допомогти презентувати різні аспекти інструктивних процесів. Педагогічне контентне знання також передбачає усвідомлення того, що мотивує учнів, що зумовлює ставлення учнів до різних предметів, навчання й учителювання; сприяє когнітивному розвитку; формує здібності до осмислення диверситивності учнів тощо.

З цієї причини науковці звертають особливу увагу на професійну підготовку вчителів. Під гаслами академізації (academization) та професіоналізації (professionalization) проводяться реформи всіх рівнів освіти. У розвинених країнах, на додаток до професійної підготовки вчителів середньої школи, інші форми підготовки вчителів більшою або меншою мірою пов'язано з університетами. Загальна мета – поліпшити якість і статус професії вчителя. Наприклад, сучасна професійна підготовка вчителів середньої школи США здійснюється на базі університетів. Предмети вивчаються на предметних факультетах, в той час як педагогічні знання здобуваються на факультетах та в коледжах освіти, які зазвичай є частиною університету.

Основним принципом професійної підготовки вчителів, за твердженням К. Дея та Дж. Сакса, є безупинне підвищення професійної кваліфікації й компетентності вчителів [52,

с. 3–32]. Компетентність кожного вчителя в своїй професійній діяльності важлива для загального навчального процесу. У своїй праці Р. Реді «Адміністративна діяльність: проблема й дилема» (Administrative Job: Issues and Dilemma) [78] компетентність визначено як мотиваційний чинник, який відповідає за особистісні досягнення.

Результати багатьох досліджень засвідчують, що вчителі зазнають труднощів в одночасному виконанні декількох професійних дій. За дослідженням У. Ролз і Л. Фатусін, процеси, до яких належать освіта дорослих (adult education), контрольовані професійні програми досвіду (supervised occupational experience programs), викладання в класі (class room teaching), програма адміністрування (program administration) та методика (policies) є основними джерелами проблем учителів [77, с. 59–62]. Окрім того, інші дослідження ідентифікували додаткові проблеми, які асоціюються з виконанням професійних дій вчителями-початківцями (beginning teachers) і досвідченими вчителями середньої школи (experienced secondary school teachers) [45]. Загалом від учителів середньої школи американське суспільство очікує ґрунтовних знань свого академічного предмета й адекватної підготовки, достатньої, щоб зрозуміти дитину та допомогти їй здобути інтегровану загальну освіту, професійну підготовку та академічну орієнтацію.

Американські науковці (М. Ірот, П. Кіршнер, Й. Лейно, Й. Тійсен) [45] дійшли до висновку, що об’єднання колег або експертів (професійні асоціації) є важливим інструментом підвищення компетентності професіоналів. Наприклад, у США Національна рада акредитації педагогічної освіти (National Council for the Accreditation of Teacher Education) визначає основні компетентності, якими повинен оволодіти майбутній учитель у процесі допрофесійної підготовки; Національний

комітет професійних викладацьких стандартів (National Board for Professional Teaching Standards) розробляє кваліфікаційні вимоги для отримання національного сертифікату вчителя (National Teacher Certificate); Національний інститут освіти (National Institute of Education) проводить дослідження, пов'язані з підвищенням рівня професійної компетентності американських учителів тощо.

Важливо зазначити, що індивідуальний професійний досвід та властивості характеру особистості, як складники високої професійної компетентності, повинні існувати у взаємодії. Співвідношення та значущість різних чинників компетентності залежить від виду діяльності та подальших професійних вимог. Так, за твердженням Національного центру статистики освіти (National Center for Education Statistics) [45], останнім часом відбувається підвищення рівня професійної компетентності вчителів середньої школи США. Для того, щоб рівень професійної компетентності був високим, потрібна плідна співпраця (взаємодія) між індивідуумами, школами, університетами та суспільством.

Дотепер залишається відкритим питання відносно того, який вид діяльності потрібно розцінювати як професію. Поки найбільш потужні професії юриспруденції та медицини зазвичай позначаються як «ідеальний тип», небагато інших професій ледве наближається до їхнього рівня впливу. Наприклад, професії публічного сектора, зокрема педагогіка й сестринська справа, які мають значно меншу потужність, були описані А. Ітціоні в роботі «Напівпрофесії та їх організація: вчителі, медсестри, соціальні працівники» (The semi-professions and their organization: teacher, nurses, social workers) як «напівпрофесії», однак це лише додало ще одну неправильно визначену категорію [56].

На важливості професійної підготовки та вищої освіти наголошує М. Ірот [55, с. 6], стверджуючи, що види діяльності, які зараз визначаються як професії, використовують декілька методів навчання й підготовки, часто з їх комбінуванням, як-от:

1. Період п'юпіладжу (учнівства) (pupilage) або стажування (internship), протягом якого студенти проводять значну кількість часу (близько п'яти років), вивчаючи своє «ремесло» в експерта.

2. Зарахування до «професійного коледжу», який не входить до системи вищої освіти.

3. Кваліфікаційний екзамен, який зазвичай установлюється кваліфікаційною асоціацією за видом діяльності.

4. Період навчання в коледжі, політехнічному або класичному університеті, який дає змогу набути визнану академічну кваліфікацію.

5. Збір доказів практичної компетентності у формі журналу спостережень (logbook) або портфоліо (portfolio).

Кожен з цих методів робить помітний внесок у базу знань студента та в процес його соціалізації у вид діяльності. За переконанням Дж. Шеклока, розуміння ролі, яку відіграє професіоналізм у роботі вчителя, неможливе за межами професійної галузі та без вияву реального життєвого досвіду вчителів [81, с. 177–189]. Цей аргумент, який ґрунтується на сертифікації й ліцензуванні, спростовує звичайні аргументи стосовно професіоналізму вчителя, оскільки вони не торкаються самої суті професії вчителя – соціального досвіду.

У своєму дослідженні «Риторичне питання професіоналізації вчителя» (The rhetoric question of teacher professionalization) Р. Содер переконує, що спроби чітко витлумачити поняття «професіоналізм учителя» не досягли успіху через те, що ще немає роз'яснення того, що значить «бути вчителем» [83, с. 298].

За спостереженням Дж. Шеклока більшість відомих досліджень феномена професіоналізму базується на критеріях соціологічного аналізу, проте в них не йдеться про практичний досвід учителів, оскільки вони коментують роботу вчителя, не беручи до уваги думку самого вчителя [81, с. 177–189]. Такий погляд на роботу вчителя дозволяє локалізувати професійне життя вчителів у межах робочого педагогічного процесу. Це уможливлює проведення аналізу складних історичних і соціологічних чинників, які впливають на макро- й мікрохарактеристики роботи вчителів. З-поміж найбільш дієвих факторів, які впливають на розуміння вчителями своєї роботи та сприйняття себе як працівників, слід розуміти ідеологію професіоналізму. Ідеологія професіоналізму важлива для професії вчителя, оскільки вона узаконює робочі методи й стратегії з контролю роботи вчителів; визначає перспективи (можливості); установлює кордони розголошення інформації про роботу вчителя в школі та за її межами.

У статті «Працівник освіти? Переоцінка професії вчителя» (The Educational Worker? A Reassessment of Teachers) М. Лоун та Дж. Озга, оцінюючи вчителів як працівників освіти, дійшли до висновку, що «існує панівна думка про те, що професіоналізм і професія вчителя не синонімічні, хоча в процесі аналізу роботи вчителів було виявлено внутрішню складність професіоналізму як соціологічного конструкту через непостійність людей, контекстів і цілей, до яких це поняття може бути застосоване» [70, с. 81]. На думку Дж. Шеклока, це спостереження є важливим, оскільки воно подає сигнал науковцям і політичним діячам про небезпеку одноманітних теоретичних досліджень роботи вчителів. Передовсім такі аналітичні дослідження застерігають від бажання вживати деконтекстуалізовані (decontextualized) загальні твердження про вчителів і професіоналізм [81, с. 13].

Цитуючи в своїй роботі «Професіоналізація вчителювання: Яка роль шкіл професійного розвитку?» (Professionalizing Teaching: Is There a Role for Professional Development Schools?) Н. Бурбуліса, К. Денсмора, Р. Прата, Дж. Рарі та Г. Соккета, А. Ісмат звернув увагу на чотири критерії, які формують традиційний погляд на поняття професії: винагорода, соціальний статус, автономна або авторитетна влада та виконання обов'язків [62]. Ці характеристики охоплюють професійну автономію; чітко визначену, високорозвинену, спеціалізовану й теоретичну базу знань; контроль навчання, сертифікацію й ліцензування спеціалістів-початківців; самоврядний і самокерований орган, який ставиться з особливою пошаною до професійної етики; зобов'язання служити суспільству. За переконанням ученого,учителювання – це не технічне (раціональне), майстерне виконання завдань, оскільки контекст учителювання ближчий за текстурою до виховання, зокрема виконання батьківських обов'язків (parenting), ніж до дебатів у залі суду або спостереження хірургічної операції в операційному залі. Природа вчителювання, контекст, у якому воно існує та процес, завдяки якому вид діяльності традиційно перетворюється на професію, робить непрактичним і небажаним використання традиційних моделей професіоналізації вчителювання. З огляду на сказане варто зазначити, що професіоналізація – це кращий шлях до поліпшення умов роботи вчителів і самого вчителювання. Водночас очевидним є той факт, що деякі основні особливості, які асоціюються з професіями, відсутні в професії вчителя.

На думку Дж. Шеклока [81, с. 177], потрібно детально проаналізувати зміст, який учителі вкладають у поняття професіоналізму для того, щоб застосовувати поняття професіоналізму в щоденних складних умовах учителювання так само, як вони застосували у своїй роботі політичні,

організаційні й службові особливості. У повсякденній роботі з учнями й колегами вчителі дотримуються існуючої позиції фахівця-практика щодо ролі професіоналізму в роботі й водночас знають погляд тих, хто знаходиться за межами світу класних кімнат і учительської, та потрапляють під його вплив. Для того, щоб розібратися що означає професіоналізм для фахівця-практика, потрібно врешті-решт почути думку самих учителів.

Отже, теорія функціоналізму є визначальною в концепції професіоналізму, першим кроком до сприйняття сучасного значення професіоналізму в педагогічній теорії й практиці сьогодення. Професія – це вид діяльності, який вимагає спеціальної освіти й практики. Професіоналом є той, хто відповідає поставленим вимогам та демонструє високу компетентність у роботі. Професією є об'єднання фахівців-практиків, які майстерно володіють знаннями й навиками своєї галузі. Професія встановлює стандарти й вимагає їх виконання від тих, хто нею володіє. У повсякденній роботі з учнями й колегами вчителі дотримуються існуючої позиції фахівця-практика щодо ролі професіоналізму в роботі й водночас знають погляд тих, хто знаходиться за межами світу класних кімнат і учительської, та потрапляють під його вплив. Професійні кваліфікації потрібно створювати для того, щоб мотивувати працівників здобувати допрофесійну освіту й практику та постійно працювати над підвищенням кваліфікації протягом усієї професійної діяльності. Компетентність учителя і його предметні знання відрізняються від звичайних ерудованих знань та педагогіки. Учителі мають навчитися поєднувати предметні та педагогічні знання в педагогічний контент знань у своїй повсякденній професійній діяльності. Основним принципом професійної підготовки вчителів є безупинне підвищення професійної кваліфікації й

компетентності вчителів. Об'єднання колег або експертів (професійні асоціації) є важливим інструментом підвищення компетентності професіоналів. Складники високої професійної компетентності, повинні існувати у взаємодії, щоб рівень професійної компетентності був високим, потрібна плідна співпраця (взаємодія) між індивідуумами, школами, університетами та суспільством.

Перспективи подальших досліджень зумовлені тим, що дослідження феномена професіоналізму та професії вчителя, вивчення практичного досвіду вчителів, аналіз професійного життя вчителів у межах робочого педагогічного процесу, аналіз складних історичних і соціологічних чинників, які впливають на макро- й мікрохарактеристики роботи вчителів є цінним джерелом для вдумливого осмислення і вивчення його позитивних аспектів, що важливо в умовах формування єдиного світового освітнього простору.

1.2. Реформування системи підготовки вчителів англійської мови в Україні: світовий досвід

Компетентнісний підхід до освіти, що останнім часом стає все більш поширеним та претендує на роль концептуальної основи освітньої політики, яку здійснюють держави і впливові міжнародні організації, посилює практичну зорієнтованість освіти, підкреслює значення досвіду, вмінь та навичок, що ґрунтуються на наукових знаннях. З огляду на це модернізація сучасної системи освіти повинна супроводжуватися суттєвими змінами в професійній підготовці вчителів, невіддільним складником якої є практична підготовка майбутніх учителів англійської мови. Закон України «Про вищу освіту» [12], «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до

2021 року» [42] з-поміж шляхів реформування змісту фахової підготовки майбутніх учителів англійської мови визначають поглиблення практичної спрямованості вузівських програм.

Аксіологічними орієнтаціями американської освітньої системи (M. Cochran-Smith, J. Conant, L. Darling-Hammond, M. Ginsburg, E. Guyton, D. McIntyre, P. E. Holland, P. Clift, M. L. Veal, S. Lytle, D. Ravitch, B. R. Joyce, M. Weil etc.) [45] вважають практичну спрямованість здобуття знань, їх функціональну цінність, можливість практичного застосування для досягнення успіху та забезпечення добробуту. Для українських педагогів науковий інтерес становить досвід американських колег щодо організації професійної підготовки вчителів англійської мови, зокрема практичного складника підготовки майбутніх учителів.

Встановлено, що з середини 80-х рр. XX ст. важливим складником системи педагогічної освіти США стали школи професійного розвитку (Professional Development Schools (PDSs)) – інноваційні заклади, створені в результаті партнерства між університетами та початковою й середньою школами. Функції PDSs полягають у забезпеченні ґрунтовної професійної підготовки майбутніх учителів шляхом інтенсивного шкільного практичного досвіду [45].

Нами з'ясовано, що практична підготовка майбутніх учителів англійської мови у школах професійного розвитку відрізняється від традиційної педагогічної практики у звичайних загальноосвітніх закладах. У школі професійного розвитку, оскільки вона є результатом взаємодії університету (осередку теорії) та середньої школи (осередку практики), програму практичної підготовки майбутніх учителів англійської мови розробляють і впроваджують спільно викладачами університету та вчителями середніх шкіл, що сприяє розв'язанню однієї з найважливіших проблем педагогічної

освіти – розриву між теорією та практикою, кампусним та клінічним компонентами програм підготовки вчителів англійської мови, яку розглянуто в дослідженнях багатьох американських учених (M. Ginsburg, P. Hirst, M. Booth K. Kitchener, R.A.Mines, T. Sergiovanni, L. S. Shulman etc.) [45].

У вітчизняній педагогічній літературі накопичено значний обсяг знань з теорії та практики освіти закордоном. Низка українських науковців (М. Лещенко, Т. Кошманова, А. Сбруєва, Л. Смірнова та ін.) [38; 39; 37; 45] досліджувала специфіку професійної підготовки вчителів, зокрема клінічний компонент програм підготовки майбутніх учителів. Так, в системному дослідженні розвитку педагогічної освіти в США вітчизняними дослідниками було визначено такі складники клінічного компонента програм підготовки вчителів: партнерське викладання; дзеркальне викладання – записане на відео партнерське викладання; мікровикладання – проведення невеликого фрагмента уроку з групою своїх товаришів для тренування окремих педагогічних умінь; симуляції – спроби розв'язання поставлених педагогічних проблем у змодельованому класі; рефлексивне викладання – проведення коротких уроків для своїх товаришів з колективним аналізом викладання, що завершується роздумом студента-вчителя про результати, яких він досяг у викладанні, а також осмисленням того, що нового він дізнався про викладання і навчання; використання протокольних матеріалів – перегляд відеозапису певної події в класі, що ілюструє відповідні теоретичні знання; кейс стадіз – комплексне детальне викладення проблемних випадків з реальних ситуацій викладання та навчання, що подаються у формі описових доповідей, подальший їх аналіз і пошук оптимального рішення.

Метою дослідження є вивчення шляхів модернізації професійної підготовки вчителів англійської мови в Україні із

застосування передового світового досвіду, зокрема досвіду США.

Підготовку майбутніх учителів англійської мови в університетах Сполучених Штатів традиційно поділяють на кампусний (теоретичний) та клінічний (практичний) досвід підготовки. Досягнення послідовності та співвідношення кампусного і клінічного досвіду, з одного боку, та педагогічної практики в умовах середньої школи, з іншого, є однією з найбільш актуальних у практичній підготовці майбутніх учителів США. Для проходження педагогічної практики в школах студенти обов'язково повинні набути кампусного лабораторного досвіду, який сприятиме формуванню рефлексивно-критичного ставлення до методів і цілей навчання, а також навчить майбутніх учителів бути вдумливими та активними [45].

На нашу думку, в системах педагогічної освіти багатьох країн світу роботу вчителя розглядають як суто практичну діяльність, а найкращий спосіб стати вчителем – це навчатися в процесі роботи під керівництвом досвідчених учителів-професіоналів. За твердженням американських педагогів, у підготовці вчителів англійської мови постійно спостерігається суперечність між тим, чого і як навчають майбутніх учителів англійської мови у вищих навчальних закладах, і тим, чого від них вимагає сучасна середня школа. Так, педагоги-дослідники (P. E. Holland, P. Clift, M. L. Veal etc.) [59, с. 169–172] зазначають, що у педагогічних закладах студенти часто отримують знання, не пов'язані з реальним контекстом школи, соціально-економічним становищем, етнічним складом учнів, їхніми особливими проблемами, потребами, тому розпочавши професійну діяльність, молоді вчителі англійської мови роблять висновок, що педагогічні заклади погано готують їх до реалій складного світу середньої школи. Педагоги-дослідники США

переконані, що забезпечення якісної підготовки вчителів англійської мови в університеті можливе лише за умов побудови такої програми, яка б дала змогу майбутнім учителям англійської мови оволодіти ґрунтовними психолого-педагогічними знаннями в органічній єдності та рефлексивним осмисленням досвіду педагогічної діяльності.

З-поміж позитивних характеристик практичної підготовки майбутніх учителів англійської мови у школі американські дослідники (M. Cochran-Smith, S. Lytle, K. Howey, N. Zimpher, D. Johnson, R. Johnson, K. Smith, B. R. Joyce, M. Weil, R. J. Martin) [45] указують наявність тісної взаємодії зі шкільним персоналом та учнями, соціалізацію в роль учителя, нагоду реально розглянути педагогічну діяльність як свою майбутню кар'єру, перевірити набуті теоретичні знання на практиці, відчуття студентами більшої впевненості, готовності успішно викладати.

Незважаючи на це, у педагогічній освіті США ще залишається низка проблем, пов'язаних з традиційною педагогічною практикою майбутніх учителів англійської мови, зокрема існують переконливі свідчення недостатньої ефективності традиційної педагогічної практики в середніх школах. На думку M. Levine спостерігається так званий «ланцюговий ефект» [72, с. 97], який виявляється у тому, що недоліки традиційної практики викладання в школі закріплюються вже на стадії першого практичного досвіду майбутнього вчителя англійської мови.

З-поміж інших проблем практичної підготовки майбутніх учителів англійської мови у школі в умовах традиційних програм найчастіше називають такі: зосередженість практичної підготовки в школі на викладанні предмета спеціалізації; недостатня якість керівництва педагогічною практикою з боку університету та середньої школи; недостатність зв'язку між

шкільним практичним досвідом і змістом попередньо вивчених теоретичних курсів з педагогіки, психології та методики викладання фахового предмета; утвердження в педагогічній практиці традиційної форми учнівства й застарілих методів, що створює уявлення про діяльність учителя англійської мови як про процес передачі певної інформації і здійснення менеджменту в класі, спричиняє ізольованість вчителя, не готує майбутніх учителів англійської мови до командної роботи, колегіальної взаємодії, ролі лідерів у школі та громаді; оцінювання результатів педагогічної практики дотепер є предметом суб'єктивного підходу, особистісних та соціальних симпатій її керівників [45].

Ми вважаємо, що значною проблемою педагогічної практики майбутніх учителів англійської мови є те, що вона не належить до пріоритетів ні для школи, ні для університету. У більшості шкіл наставництво – це додаток до повного навантаження вчителя. Університетські керівники також мають мало стимулів для проведення високоякісного керівництва педпрактикою через низький статус цієї роботи в університеті. Спостерігається недостатність ресурсів та мотиваційних винагород для високоякісного керівництва педагогічною практикою.

Для шкіл сучасної Америки з їхнім різноманітним расовим, етнічним та соціальним складом учнів потрібен учитель англійської мови, здатний позитивно сприймати й упроваджувати ідеї мультикультурності. В справжніх професіях від кандидатів вимагається проходження структурованої інтернатури до того, як їх допустять до роботи. Ми також уважаємо, що інтернатура дає змогу відпрацювати здобуті навички, захищає суспільство від невмілих новачків і надає керівництво та підтримку практикам-початківцям. Кваліфікація вчителя англійскоі мови як справжнього професіонала-практика

передбачає визнання та підтримку його права й обов'язку визначати власні професійні завдання в класі, приймати практичні рішення, брати участь в управлінні школою тощо.

Ми дослідили, що останнім часом зміни в підходах до освіти вчителів англійської мови є настільки кардинальними, що науковці, які вивчають цей процес, називають його новою моделлю освіти вчителя англійської мови, революцією в освіті і навіть новою парадигмою підготовки та професійного розвитку вчителів іноземних мов. Енциклопедія освіти (Encyclopedia of Education) [86, с. 2470] пропонує такі основні характеристики нової парадигми професійної підготовки вчителів:

1. Основним підходом до підготовки вчителів уважають філософію конструктивізму, унаслідок чого виявляється нове ставлення до майбутніх учителів як до активних учасників процесу власного навчання.

2. Навчання вчителя триває протягом усього професійного життя. Безперервний професійний розвиток має сприяти виробленню нових знань, побудові нової педагогічної теорії та практики, удосконаленню практичної майстерності вчителів.

3. Професійний розвиток має відбуватися в школі й пов'язуватись із щоденною діяльністю вчителів та учнів, що сприятиме перетворенню шкіл на спільноти навчання й дослідження, оскільки підвищення кваліфікації є не тільки тренування вмінь – це процес побудови нової культури всередині школи, процес співпраці, який передбачає значущу взаємодію між учителями, з адміністрацією, батьками та іншими членами спільноти.

З'ясовано, що школи професійного розвитку стали невіддільним складником близько половини програм підготовки вчителів в університетах США. Спрямовані на розвиток кращих методик, школи професійного розвитку стали важливою часткою клінічного компонента університетських

програм підготовки вчителів середньої школи США. Педагогічна практика, або як її називають field experience (польовий досвід) є вирішальним компонентом підготовки майбутніх учителів англійської мови. Заклади підготовки вчителів у США рекомендують студентів до сертифікації або ліцензування тільки за умови закінчення п'ятирічної програми підготовки, яка передбачає річну інтернатуру в школах професійного розвитку [45].

Інтернатура в школі професійного розвитку пропонує можливості спостерігати, практикуватися, пересвідчуватися в дієвості навчальних стратегій та методик викладання англійської мови, отримувати консультації, відвідувати семінари та рефлексувати з колегами. На нашу думку це допоможе майбутнім учителям англійської мови краще підготуватися до майбутньої професійної педагогічної діяльності та вдумливо проаналізувати різні методики викладання англійської мови. Ми також переконані, що робота під керівництвом спеціально підготовлених менторів (учителів-наставників) та організація студентів у групи для проходження практики сприяє створенню позитивної атмосфери, дружньої підтримки та зацікавленості у взаємних успіхах.

Нами досліджено, що з початку діяльності в школах професійного розвитку студенти-практиканти мають змогу приєднатися до багаточисельних професійних спілок та організацій, створюючи альтернативу загальноприйнятій моделі діяльності вчителя англійської мови – в ізоляції, наодинці зі своїми професійними проблемами. У школах професійного розвитку (Professional Development Schools (PDSs)) діють норми професійної співпраці та рефлексивного діалогу, тому майбутні вчителі англійської мови можуть отримати досвід сприйняття школи як професійної спільноти [45].

Нами визначені переваги університетської програми підготовки вчителів англійської мови з PDSs-складником: підтримка шкільного колективу, яка передбачає професійне тренування й спілкування в процесі роботи, підтримку й дружні стосунки у групі студентів-практикантів, визнання та винагороди, упевненість у власній ефективності, відчуття себе частиною шкільної сім'ї тощо. Програми підготовки вчителів англійської мови з PDSs-компонентом активізують такі сфери педагогічної освіти: використання практик викладання, що сприяють збільшенню взаємодії між студентами-практикантами; використання різноманітних методик викладання англійської мови; використання інформаційних технологій як інструменту викладання англійської мови; використання альтернативних форм оцінювання навчання студентів тощо. З'ясовано, що близько 75% опитаних менторів та університетських викладачів уважають майбутніх учителів англійської мови, які навчалися за програмами з PDSs-компонентом, готовими розпочати свій перший рік викладання на вищому рівні порівняно зі студентами традиційних програм підготовки вчителів англійської мови.

Ми вважаємо, що принципова відмінність практичної підготовки майбутніх учителів англійської мови у школах професійного розвитку (PDSs) – це новий підхід до менторингу (наставництва). У традиційній моделі менторингу (шкільний учитель – наставник – керівник педпрактики з університету), шкільний учитель англійської мови зазвичай не має спеціальної менторської підготовки, а керівник педпрактики з університету має лише віддалене відношення до школи.

Досліджено, що модель менторингу в школі професійного розвитку принципово відрізняється, оскільки наставництво стає командною відповідальністю, а керівник педпрактики з університету – так званим «резидентом» у школі, яка стає його

місцем роботи протягом усього періоду практики. Підготовка до ролі наставника стає більш поширеною та інтенсивною, а вчителі частіше розглядають менторинг як можливість підвищення кваліфікації та кар'єрного зростання. Наприклад, в університеті Нью-Мексико, який започаткував партнерство з середніми школами міста Альбукерке, штат Нью-Мексико, учителі-професіонали за програмою резидентури, про яку ми згадували вище, на два роки звільняються від своїх шкільних обов'язків і йдуть працювати керівниками клінічної практики та викладачами кампусних програм підготовки вчителів середньої школи. Шкільний округ Альбукерке виплачує вчителям заробітну плату в повному обсязі протягом двох років навчання в резидентурі, після чого вони повертаються до професійної діяльності в школу, а на зміну їм відбирають інших учителів. Прикладом техаського партнерства є звільнення вчителів-наставників від обов'язків у класі, щоб призначити їх менторами двох інтернів, які викладають у їхніх класах за половину зарплати [45].

У ході дослідження визначено фактори, які вплинули на якість керівництва педпрактикою майбутніх учителів іноземних мов у школах професійного розвитку: спеціальна підготовка вчителів-менторів до практичної діяльності та оцінювання студентів; установлення тісних професійних стосунків між майбутніми вчителями іноземних мов та їхніми наставниками; активізація роботи керівників педпрактики університету.

Нами з'ясовано, що потреба зміцнення зв'язків між університетом та школою в процесі підготовки майбутніх учителів англійської мови зумовила створення посади координатора. Викладачі університетів або аспіранти, які виконують функції координатора, здійснюють зв'язок між школою та коледжем освіти, працюють як рівні партнери зі шкільними вчителями англійської мови для забезпечення

навчання та практичного тренування студентів, які проходять інтернатуру в школах професійного розвитку. Координатор здійснює керівництво усіма інтернами, призначеними в школу, веде курси програми підготовки, які проходять у школі професійного розвитку та організовує заходи з підвищення кваліфікації вчителів школи.

У ході дослідження ми дійшли висновку, що традиційна модель була менш стресова, вимагала менше зусиль і часу від усіх учасників, однак озброєнні знаннями вчителі, які пройшли програму останнім часом, є підтвердженням, що ця модель є найкращим способом професійної підготовки вчителів англійської мови у США, оскільки вона оптимально поєднує практичний досвід, набутий під керівництвом учителя-ментора протягом подовженої інтернатури, із сучасними теоріями викладання та навчання іноземних мов, які пропонуються в американських університетах.

Центр оновлення освіти (Center for Educational Renewal), що знаходиться в університеті Вашингтона, опублікував працю «Портрети дванадцяти партнерських середніх шкіл старшого рівня в Національній мережі оновлення освіти» [76]. Проаналізувавши спільні риси цих партнерств та програм підготовки вчителів, ми склали узагальнену характеристику підготовки вчителя середньої школи в таких школах професійного розвитку, що знаходяться в різних штатах Америки. Так, середньостатистична середня школа переважно знаходиться в передмісті великого міста, де проживають різноманітні за расовим складом та соціально-економічним становищем члени спільноти й у ній навчається близько 1200 учнів 9–12 класів. Фінансується школа із коштів штату, із плати за навчання учнів та від декількох регіональних приватних фундацій, які допомагають створювати та підтримувати школи професійного розвитку.

П’ятирічну програму підготовки вчителів середньої школи в університеті щорічно закінчують близько ста молодих учителів. Протягом четвертого та п’ятого років навчання в університеті студенти організовуються в групи для спільного проходження програми професійної підготовки в школах професійного розвитку. Кампусний та клінічний викладацький склад, що відповідає за впровадження програми підготовки майбутніх учителів англійської мови, планує її детально. Така спільна робота є можливою завдяки подовженим термінам контрактів для викладачів, що працюють у школі, та вчителів, які беруть участь у програмі підготовки вчителів англійської мови. Протягом двох тижнів кожного літа та в додаткові дні протягом академічного року відповідальні за програму викладачі університету працюють разом з викладачами клінічної школи. Професор університету та клінічні викладачі керують командою учителів-наставників майбутніх учителів. Кожний член клінічного викладацького складу відповідальний за підсумкове оцінювання інтерна, інші педагоги школи та університету, що входять до команди, роблять свій внесок в оцінювання діяльності інтерна.

Отже, концепція школи професійного розвитку передбачає поєднання теорії практикою педагогічної освіти для обміну інформацією: шкільні вчителі допомагають майбутнім учителям англійської мови опанувати професію, зі свого боку майбутні вчителі англійської мови приносять у школу нові ідеї, теорії та методики. Завдяки цьому процесу, що відбувається в PDSs, шкільна практика та підготовка вчителів англійської мови можуть безперервно розвиватися й покращуватися. Проходження практики (інтернатури) у школі професійного розвитку є центральною частиною університетської програми підготовки вчителів англійської мови.

Таким чином, системний підхід до педагогічної освіти є вирішальним фактором у проведенні реформ американської освіти. Школи професійного розвитку є важливою частиною реформи освітньої системи США, оскільки вони спрямовують свою діяльність на підготовку й підвищення кваліфікації учителів англійської мови та покращення викладання в середніх школах. Усі ці процеси мають відбуватися водночас і в одному місці – у середній школі. За такого підходу цілі освітньої реформи узгоджують та впроваджують у навчання майбутні учителі англійської мови, учителі-початківці, учителі-професіонали та викладачі університетів, тобто усі учасники освітнього процесу.

Проблема співвідношення теорії та практики в системах педагогічної освіти України та Сполучених Штатів виявлялась однаково гостро на різних етапах розвитку цих країн і розв'язувалась кожним соціумом, з огляду на конкретну ситуацію, бачення ролі та місця вчителя англійської мови в суспільстві та напрями подальшого розвитку. Перспективи подальших досліджень зумовлені тим, що досвід організації практичної підготовки майбутніх учителів англійської мови у школах професійного розвитку в США є цінним джерелом для вдумливого осмислення і вивчення його позитивних аспектів, що важливо в умовах формування єдиного світового освітнього простору.

1.3. Професійно-орієнтована підготовка майбутнього вчителя англійської мови: нова парадигма

Досягнення високого рівня сформованості готовності випускника філологічного факультету педагогічного ЗВО до професійної діяльності може бути здійснене лише при побудові навчання як цілісної системи, під якою прийнято розуміти певне ціле, що складається з взаємопов'язаних між собою елементів, при чому закони, принципи чи порядок зв'язку цих елементів створюють внутрішню структуру системи, а характер її взаємодії з оточуючим середовищем – її функціонування. Сучасні тенденції в освіті вимагають великої гнучкості та динамічності в організації навчального процесу. На сьогодні загальновизнано, що система освіти вступила у вищу фазу свого розвитку, завдяки інтенсивному освоєнню можливостей нових інформаційних технологій, зокрема – дистанційного навчання.

Використання технологій дистанційного навчання, зокрема мережі Інтернет, під час навчання англійської мови є корисним підходом до опанування іншомовним матеріалом та досягнення методичних цілей. Наприклад, американські стандарти навчання англійської мови (the American Standards of Foreign Language Learning) зосереджені на мові, спілкуванні та культурі, вони, водночас, визначають надзвичайно велику необхідність використання автентичних текстів під час навчання. В цьому контексті викладачі намагаються знайти кращі шляхи застосування їхнього досвіду з метою покращення знань та вмінь студентів у зазначеній галузі [54, с. 56].

Варто наголосити, що термін «дистанційна освіта», який поширився у 1980-х роках, міцно закріпився в освітній системі США і на сьогоднішній день існує чимало його визначень. Так, у словнику «Analytic Quality Glossary» подається наступне визначення: «дистанційна освіта – це вища освіта, яку студенту отримують на відстані від закладу вищої освіти» [53].

Діячі Асоціації дистанційної освіти у США (United States Distance Learning Association – USDLA) розглядають її як «опанування знань та вмінь через опосередковане отримання інформації та вказівок» [85]. Наведені визначення, на наше переконання, є дуже вузькими і не відображають усіх аспектів дистанційної освіти, як-то не вказує на засоби, за допомогою яких відбувається навчання на відстані.

Найбільш повним та всеосяжним, на наш погляд, є розуміння дистанційної освіти членами Ради з навчальних телекомунікацій (Instructional Telecommunications Council – ITC): «дистанційна освіта – процес тривалого навчання чи постачання вказівних ресурсів до місць, віддалених від навчального закладу, до іншої будівлі за допомогою відео, комп'ютерів мультимедійних засобів зв'язку, або ж інших комбінацій цих приладів з традиційними методами доставляння» [61].

Питання технологій дистанційного навчання у процесі навчання іноземних мов розглядаються у роботах як українських, так і закордонних педагогів, серед яких О. Андрєєв, Є. Дмітрієва, В. Кухаренко, В. Свиридюк, Ю. Горвіц, Н. Майєр, Н. Муліна, К. Кожухов, Є. Полат, А. Хуторський, G. Dudeney, N. Hockly, М. Аріян, О. Бігич, Н. Бориско, Н. Гальскова, Н. Коряковцева, Р. Мільруд, С. Ніколаєва, Ю. Пассов, В. Сафонова, Н. Соколова, О. Соловова, Т. Тамбовкіна, О. Трубіцина, А. Щукін, Н. Язикова, J. Appel, R. Arends, A. Doff, D. Frieman, J. Hedge, E. Hutchinson, T. Hutchinson, W. Littlewood, M. J. Wallace, W. Wilen, N. Whitney) та ін.

На думку англійських учених, зокрема Л. Дікінсона, Б. Холмберга, К. Річардса, П. Роя, проблема організації та формування змісту дистанційної форми підготовки учителів ще не посідає належного місця у наукових дослідженнях і

практиці. Це пояснюється об'єктивними причинами, перш за все тим, що ця проблема є відносно новою. До того ж, вивчення іноземних мов у системі дистанційної освіти за допомогою сучасних інформаційних засобів і технологій стали інтенсивно досліджуватися лише протягом останніх двох десятиліть. Такі вчені, як Д. Раунтрі, Р. Мейзон, М. Хагі, Т. Андерсон, Б. Колліс, Р. Мелтон та ін. диференціюють медіа засоби навчання іншомовного спілкування на традиційні та високотехнологічні.

Фахівці дистанційного навчання (Д. Роджерс, А. Вульф та ін.) у своїх працях розглядають доцільність використання аудіо та відео конференцій під час вивчення іноземних мов. Л. Бланшфілд, І. Патрік, О. Сімпсон та ін. визначають переваги та недоліки використання електронної пошти у дистанційному навчанні іншомовного спілкування. Окремі аспекти підготовки вчителів в системі дистанційного навчання, вчителів англійської мови зокрема,досліджували українські дослідники: В. Биков, Ю. Жук, В. Кухаренко, В. Лапінський, В. Олійник, В. Пугач.

Проаналізувавши науково-педагогічну літературу з проблеми програмно-методичного забезпечення дистанційного навчання, ми прийшли до висновку, що найбільш продуктивними для нашого дослідження є підходи В. Бикова, Ю. Жука, В. Лапінського. Автори відзначають, що програмно-методичне забезпечення дистанційного навчання – це сукупність матеріалів, що відображають зміст навчання, системи керування навчальним контентом (learning content management system – LCMS), нормативної бази і методики дистанційного навчання [15].

Актуальність дослідження обумовлена необхідністю впровадження інформаційних і телекомунікаційних технологій в навчальний процес, які забезпечують високу ефективність отримання знань з англійської мови, а також сприяють

підвищенню зацікавленості студентів у навчанні. Проте залишаються нерозробленими інтеграційні аспекти дистанційного навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах України, у яких ураховувалися б сучасні досягнення інформаційно-комунікаційних технологій у теорію та практику застосування дистанційного навчання.

Метою написання цього дослідження є визначити особливості інтеграційного аспекту дистанційної підготовки та обґрунтувати зміст, принципи, ефективні методи, форми та засоби дистанційної підготовки майбутнього вчителя англійської мови. Завдання цієї розвідки полягають в аналізі та узагальненні проблеми впровадження дистанційної підготовки в спеціально створеному середовищі на базі двох педагогічних ЗВО (Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка та Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького).

В рамках створення програми експериментального дослідження (докторська дисертація) процесу індивідуалізації професійної підготовки майбутніх вчителів англійської мови у вищих педагогічних навчальних закладах ми проводимо спостереження та аналіз дистанційної підготовки та навчання студентів в умовах спеціально створеного розвивального середовища.

Опрацювавши та проаналізувавши наукову літературу з даної теми ми дійшли до висновку, що ***дистанційна підготовка майбутнього вчителя англійської мови*** – це технологія-система, що базується на принципах відкритої підготовки, широко використовує комп'ютерні навчальні програми різного призначення та сучасні телекомунікації з метою доставки навчального матеріалу та спілкування, у тому числі в реальному часі. *Дистанційна підготовка* є процесом

взаємодії між викладачем і студентом, ізольованими у просторі (спеціально створене розвивальне середовище).

Зміст дистанційної освіти, спрямований на підготовку майбутніх учителів англійської мови, окреслюється у навчальних планах і програмах та реалізується безпосередньо у навчальному процесі через підручники, посібники, дидактичні матеріали, сучасні інформаційно-комп'ютерні технології та інші засоби навчання [60].

Розроблення конкретної навчальної програми з певної навчальної дисципліни в системі дистанційної підготовки учителів англійської мови може тривати 3–4 роки. Зазначимо також, що навчальні програми мають повністю оновлюватися кожні вісім років, а вразі необхідності – щороку або навіть щосеместрово. Така необхідність оновлення змісту програм, на наш погляд, ґрунтується на періодичному оновленні ОПП, змісту навчальних планів, необхідністю з'ясування характеру та рівня, потреб (Needs Analysis) студентів, що навчаються у системі дистанційної освіти за спеціальністю «вчитель іноземної мови» (PGCE). Це свідчить про дотримання принципів гнучкості та оперативності у розробленні навчальних курсів [21, с. 143–145].

Американський дослідник Раймз вважає навчання англійської мови як парадигму, яка: 1) бачить спілкування в основі вивчення мови; 2) підкреслює справжню мету використання мови; 3) сприяє практичному опануванню мови замість звичайного вивчення граматичних правил; 4) розвиває гуманістичне та міжособистісне спілкування; 5) зосереджується на процесі навчання та навчальному середовищі [27, с. 55].

Наразі у країнах, які розвиваються, і де зростає потреба у вивченні англійської мови, існує необхідність запровадження дистанційного навчання та надання інструкцій для його реалізації. З таких вимог виникає необхідність розробки нових

методик для дистанційного навчання англійської мови. Наприклад, Світовий Банк (World Bank) та Агенція Міжнародного Розвитку Сполучених Штатів Америки (the United States Agency for International Development (USAID)) створили пілотну програму з надання інструкцій для реалізації дистанційного навчання країнам, які розвиваються, щоб підвищити рівень грамотності і знищити бар'єри і обмеження можливостей спілкування між різними країнами.

Американські дослідники Мур і Кірзлі стверджують, що у дистанційному навчанні існує три типи взаємодії: а) студент – зміст, б) студент – інструктор, і в) студент – студент [27, с. 56].

Тип 1. Взаємодія студент – зміст. За словами Мура і Кірзлі, головна роль педагога у дистанційному навчанні полягає у наданні відповідного контенту (матеріалу для навчання) і розвитком взаємодії між цим змістом і студентом відповідно,що підштовхне студента «побудувати знання через процес особистого розміщення інформації в раніше існуючі когнітивні структури» [74, с. 120–122].

Тип 2. Взаємодія студент – викладач (інструктор). На думку авторів більшість студентів вважають інструктора основним помічником у взаємодії у дистанційному навчальному середовищі. Роль викладача полягає в наданні навчального матеріалу для опрацювання, підтримці мотивації і інтересу учнів, допомагаючи їм, коли вони опрацьовують матеріали курсу. Відповіді інструктора на запитання та звертання студентів вважаються особливо цінними, оскільки вони забезпечують конструктивний зворотній зв'язок для досягнення навчальних цілей [74, с. 122–124].

Тип 3. Взаємодія студент – студент. Автори описують взаємодію студент – студент у дистанційному навчанні як «interlearner interaction». Це взаємодія між одним студентом та

іншими студентами, окремо або в налаштуваннях групах, з або без реальної присутності інструктора [74, с. 124–126].

Важливим етапом у розвитку дистанційної підготовки є індивідуальний підхід, в якому системи навчання повинні мати наступні компоненти:

– телеконференцію, призначену для оперативного (протягом одного-двох днів) взаємно-інформування через комп'ютерну мережу всіх користувачів, які цікавляться замовленою тематикою;

– електронну бібліотеку, тобто доступний через комп'ютерну мережу архів текстів, зображень, аудіо матеріалів тощо;

– серійні видання (ті, що систематично видаються і за певним стереотипом оформляються);

– книжкову серію – діючу послідовність видання томів (посібників, монографій, літературно-художніх здобутків тощо), що мають ознаки єдиної серії.

Беручи до уваги все вищевикладене, ми спрямовуємо нашу діяльність на те, щоб підвищити рівень самостійності і креативності майбутніх учителів. Підбір навчальних завдань відбувається з урахуванням індивідуальних особливостей і інтересів студентів, що сприяє індивідуалізації змісту дистанційної підготовки.

На початку нашого експериментального дослідження всім студентам усіх ЗВО, які досліджуються, було запропоновано взяти участь у загальному інформаційному опитуванні з метою виявлення знань та готовності їх щодо проблеми експерименту.

З метою підвищення ефективності даного дослідження (*розуміння проблеми дистанційності підготовки, готовність студентів до участі в експерименті*) нами була розроблена система критеріїв та показників для визначення ефективності даної підготовки:

– **критерій обізнаності** як вимір ступеня інформованості, зорієнтованості особистості у предметі і засобах здійснення професійно-педагогічної діяльності на засадах використання інформаційно-комп'ютерних технологій в умовах дистанційної освіти;

– **критерій спроможності** як вимір ступеня практичної навченості до реалізації виокремленої діяльності в означених умовах;

– **критерій схильності** як вимір ступеня потреби особистості до самореалізації в означеній специфічній сфері професійно-педагогічної діяльності.

Наводимо загальні результати даного опитування на прикладі Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка та Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

АНКЕТА

І. Пізнавальний блок:

1. Що Ви розумієте під сутністю феномена «*дистанційна підготовка»*:

2. *«Дистанційна підготовка майбутнього вчителя англійської мови»* – це:

– Індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі актуальних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій.

– Форма організації навчального процесу у закладах освіти, яка забезпечує реалізацію дистанційного навчання та передбачає можливість отримання випускниками документів державного зразка про відповідний освітній рівень.

– Комплекс освітніх технологій, включаючи психолого-педагогічні та інформаційно-комунікаційні, які надають можливість реалізувати процес дистанційного навчання.

– Система засобів, прийомів, кроків, послідовне здійснення яких забезпечує виконання завдань навчання, виховання і розвитку особистості та гарантований результат з урахуванням особливостей учасників процесу дистанційного навчання.

– Технології створення, накопичення, зберігання та доступу до веб-ресурсів (електронних ресурсів) навчальної програми (дисципліни), а також забезпечення організації і супроводу навчального процесу за допомогою спеціалізованого програмного забезпечення та засобів телекомунікаційного зв'язку, у тому числі Інтернет.

3. Оцініть Ваш рівень досвіду роботи з дистанційними технологіями підготовки:

високий; середній; низький.

ІІ. Контрольний блок:

1. Які, на Ваш погляд, засоби є ефективними в організації дистанційної підготовки майбутніх спеціалістів:

2. Чи дозволяє рівень Вашої сучасної підготовки створити власну програму професійної підготовки спеціаліста у галузі англійської мови:

так; ні; не знаю;

3. Який спосіб підготовки майбутнього вчителя англійської мови є більш ефективним (груповий чи індивідуальний) і чому?

ІІІ. Продуктивний блок:

1. Створіть план-проспект власної програми дистанційної підготовки майбутнього вчителя англійської мови у ЗВО:

Проаналізувавши відповіді майбутніх учителів (було опитано 100 студентів в обох ЗВО) мусимо зазначити:

І. Пізнавальний блок:

1. Під сутністю феномена *«дистанційна освіта» студенти розуміють:*

комплекс освітніх програм, що призначені полегшити стратегію підготовки, не залежну від щоденного контакту з викладачем, а засновану на кращому використанні самостійного навчання (підготовки) студентів – 14%; формою навчання, за якої переважає самостійне навчання з використанням сучасних технічних засобів трансляції інформації – 20%; освіту на відстані, у якій «очні і синхронні заняття з викладачем зведено до мінімуму або їх взагалі немає – 21%; самостійна освіта (самоосвіта), що включає в тій чи іншій формі зворотний зв'язок з викладачем (освітнім закладом)» – 45%.

1. *«дистанційна підготовка майбутнього вчителя англійської мови»* на думку студентів це: варіант 1 – (30%), варіант 2 – (15%), варіант 3 – (20%), варіант 4 – 30%, варіант 5 – 5%

2. *свій рівень досвіду роботи з дистанційними технологіями підготовки*: студенти оцінили як: високий – 15%; середній – 50%; низький – 35%.

ІІ. Контрольний блок:

1. Найефективнішими засобами в організації дистанційної підготовки на думку майбутніх спеціалістів є: *інтерактивне телебачення – 6% ; предмети за вибором – 10%; комп'ютерні телекомунікаційні мережі – 4%; індивідуальний підхід – 45%; індивідуальні плани студентів – 10%; самонавчання – 15%; поєднання технологій компакт- дисків та мережі Інтернет – 10%.*

2. Створити власну програму дистанційної підготовки: *можуть – 45%; не можуть – 25%; не знають – 30%.*

3. Найефективнішим способом дистанційної підготовки майбутнього вчителя англійської мови є: *груповий* – 5%; *індивідуальний – 80%; поєднання – 15%.*

III. Продуктивний блок: приблизний *план-проспект власної програми дистанційної підготовки майбутнього вчителя англійської мови у ЗВО* 85% майбутніх вчителів англійської мови не змогли відповісти! Змогли скласти **тільки 15% студентів;**

За блоками результати у відсотках розподілилися наступним чином: I – 55%; II – 30%; III – 15%;

За критеріями результати у відсотках розподілилися наступним чином: обізнаності – 40%; спроможності – 15%; схильності – 45%;

Отже, ми розуміємо, що наші спостереження є лише частиною створеної нами програми дослідження даної проблеми. Подальші дослідження вбачаємо в аналізі інтеграційних видів дистанційної підготовки у ЗВО.

1.4. Професійна підготовка вчителя англійської мови у контексті сучасних вимог

Сучасний світ характеризується розвитком трьох феноменів цивілізації: підвищеного міграційного руху до високорозвинених промислових країн, взаємозв'язку прав людини й етнічних меншин з формуванням демократії в цих країнах, а також глобалізації взаємозв'язків у контактах між людьми. Ці феномени можна вважати однаковою мірою досягненням людської цивілізації та суспільними процесами, які з урахуванням свободи неможливо вже затримати або частково згорнути, обмежити або відповідно скерувати. Результатом функціонування цих процесів є поступова поява –

спочатку в класичних країнах еміграції (Австралія, США, Канада), а потім у країнах Європи – полікультурних суспільств.

Польські науковці розглядають Європу як освітню категорію об'єднання, яка підлягає конфронтації з іншими культурами, а також процесам універсалізації, що зазначені у документах Ради Європи. Головним завданням освіти стає зміна свідомості людей, їхніх відносин.

Освіта вчителів не може здійснюватися ефективно і прогностично поза межами усвідомлення вимог системної трансформації. Україна, як і Польща, – частина Європи і світу, отже, вона підпорядкована довготривалим змінам як у контексті європейської інтеграції, так і в межах цивілізації. У нових соціально-економічних умовах українські науковці здійснюють активний пошук шляхів вдосконалення професійної освіти як необхідної умови змін.

Аналіз досліджень та публікацій вказує на складність суперечливих процесів, що відбуваються у польській вищій професійній освіті та дає можливість виокремити позитивний досвід й врахувати його у процесі освітніх пошуків та трансформацій, що мають місце в Україні. Саме для результативності вище згаданих процесів нами здійснено вивчення, прогнозування та запозичення педагогічного досвіду країни, яка є близькою з точки зору культури, менталітету та історії.

Слід погодитися з думкою польського науковця Р. Квашніци стосовно специфіки вчительської діяльності, коли уміння, яких вимагає ця професія, майже завжди за своєю природою не досконалі, не достатні, перебувають у постійному розвитку, тобто потребують постійного вдосконалення [66, с. 27].

Рівень професійної підготовки майбутнього вчителя, англійської мови зокрема, у великій мірі залежить від моделі

освіти, яка обирається. Кількість та різноманітність моделей та структур підготовки вчителів у різних країнах дає можливість для обміну інформацією, що сприяє їхньому вдосконаленню. У своїх роботах польські педевтологи Х. Квятковська, А. Питлаж, Х. Ястженбська, Я. Хомплевич, Д. Ельснер, К. Карпіньська-Шай та інші, оцінюючи ситуацію з практичною підготовкою майбутніх вчителів англійської мови на рівні сучасних вимог вважають, що вона має численні недоліки. Порівняно з українськими, польські педагоги дещо раніше розпочали науковий пошук та активне запозичення досвіду впровадження різних моделей освіти в розвинутих країнах, переважно США. Тож *метою* нашого дослідження виступає аналіз та виокремлення позитивних напрацювань польських науковців стосовно проблеми професійної підготовки сучасних майбутніх вчителів англійської мови.

Наразі, пошук польськими науковцями ефективної моделі підготовки вчителя англійської мови не припиняється. У вищих навчальних закладах використовують різні моделі, такі як фахової майстерності; моделі груп соціальної взаємодії; особистісні; пізнавальні (або когнітивні); поведінкові (або біхевіористські). Активно позиціонується польськими педевтологами рефлексивна модель підготовки вчителя англійькоі мови, яка заслуговує на розробку українськими вченими та впровадження у вітчизняний освітній простір. У контексті вітчизняних реалій, доречним вважаємо комбіноване використання цих моделей, що лише підсилює їхній вплив на процес формування компетентного фахівця з англійської мови.

Науковий аналіз структури професійної підготовки вчителів англійської мови у Польщі в руслі проблеми нашого дослідження дозволяє виокремити основоположні ідеї, які можуть стати цінним джерелом для вдосконалення процесу підготовки вчителів англійської мови в Україні у контексті

сучасних процесів. Перспективними напрямками реформаторських змін вважаємо:

– створення логічного взаємозв'язку між адміністративною, документальною базою та сучасними напрямками розвитку національної освіти;

– опрацювання таких програмних концепцій, які уможливлюють постійну актуалізацію суті навчання, її диференціювання, а також активізацію соціокультурного розвитку майбутніх вчителів англійської мови;

– обґрунтування моделей професійної підготовки на засадах соціально-культурної концепції освіти, в основі якої лежать універсальні принципи гуманізму, демократичної відкритості, внутрішньої діалогічності та врівноваженості фахових умінь відповідно до соціального замовлення;

– забезпечення формування у майбутніх вчителів англійської мови загальнокультурних цінностей та їхньої професійної адаптації до реальних соціальних та педагогічних умов протягом навчального курсу шляхом розробки та впровадження відповідних курсів, інтердисциплінарних програм, форм професійної підготовки (рефлексивна педагогічна практика, конверсаторійні лекції, просемінаріуми, e-learning (навчання через Інтернет)) та методів (тренінг асертивності, CLIL), результатом чого має стати сформована особистість сучасного компетентного майбутнього фахівця;

– забезпечення мобільності українських студентів шляхом створення рівних можливостей для всіх бажаючих брати активну участь у європейських освітніх програмах «Socrates», «Erasmus», «Lingua», «Leonardo da Vinci», «Tempus» тощо;

– розробка навчальних програм як для короткотермінових, так і для більш тривалих за часом курсів, з урахуванням ряду особливостей реальної дійсності, з якими тісно пов'язана діяльність кожної школи і кожного вчителя. Для цього

необхідно враховувати функції школи в новій стратегії освіти та вимоги до компетентності вчителя.

Принцип побудови навчальних програм з підготовки майбутніх вчителів англійської мови в українських та польських вищих навчальних закладах дещо різняться. Українські та польські студенти спочатку здобувають ґрунтовні теоретичні знання з психолого-педагогічних та фахових дисциплін, а потім застосовують їх під час педагогічної практики в школі. Однак пасивна практика в українських вузах проходить таким чином, що виходячи на IV-му та V-му курсі на активну педагогічну практику, студент виявляється дезорієнтованим у шкільній реальності (як з погляду психологічної підготовки, так і методичної). Польські ж студенти, починаючи пасивну педагогічну практику також з II року навчання, мають можливість аналізувати шкільні реалії на практичних заняттях, спираючись на свої власні спостереження.

Застосування підходів, притаманних рефлексивній моделі навчання, забезпечують ефективнішу професійну підготовку польських студентів. Отже, вартими уваги українських педагогів є особливості процесу професійної підготовки майбутніх вчителів англійської мови, що були виокремленні нами у ході наукового дослідження, а саме: 1) створення виховного освітнього середовища у вищому навчальному закладі, яке адаптує студентів до реалій суспільного та професійного життя; 2) упровадження інтенсивного способу організації навчального процесу за рахунок інтегрування різних галузей знань, синтезу різних навчальних предметів, що спрямовує студентів на створення цілісної картини світу, закономірно підвищує не лише їхній власний рівень професійної й особистісної успішності, а й можливості ефективного формування соціокультурної компетентності майбутнього вчителя англійської мови; 3) максимальне

наближення навчальних програм до специфіки умов та проблем шкільної реальності.

Цікавим є польський досвід щодо пропозицій потенційним абітурієнтам отримати професійну підготовку з кваліфікації вчитель англійської мови. Окрім педагогічних університетів, на базі яких функціонують вищі школи іноземних мов, вищі навчальні заклади Польщі, наприклад Шльонський Університет в Катовіцах (Śląska Wyższa Szkoła w Katowicach) та багато інших, пропонують вивчення англійської мови на гуманітарних факультетах з концентрацією на фахових предметах протягом чотирьох років, тобто на курсах I та II ступеня (відповідно отримується диплом ліценціата та магістра). Надалі, за бажанням студента, пропонується вивчення педагогічних дисциплін й проходження практики на п'ятому курсі, оплативши цю послугу додатково. Перевагою такого підходу виступає можливість свідомого вибору професії вчителя англійської мови студентами зі сформованими навичками самоосвіти та розвинутою здібністю до саморозвитку й професійного розвитку зокрема.

В Україні більшу увагу приділяють реалізації пізнавальної функції педагогічної практики шляхом введення дослідницьких завдань у зміст педагогічних практик, застосуванню набутих теоретичних знань в практичній діяльності. У цьому контексті вартим уваги є досвід польської рефлексивної педагогічної практики, яка полягає у переважній концентрації зусиль на дидактичному аспекті цієї складової професійної підготовки вчителя англійської мови. Це сприяє не лише набуттю студентами основних педагогічних навичок, але й дає можливість верифікувати та реалізувати наявну компетентність майбутнього фахівця.

У розрізі нашого дослідження слід виокремити досвід проведення рефлексивної педагогічної практики, який є

актуальним для вітчизняного освітнього простору та вартим розробки українськими науковцями. Звернемо увагу на такі цілі проходження рефлексивної педагогічної практики майбутніми вчителями англійської мови, як: формування у студентів-практикантів свідомого ставлення до підготовки та проведення уроків шляхом «відеореєстрації» уроку (адже запис студент-практикант може переглянути як самостійно, так і разом із керівником, та простежити й критично проаналізувати власну поведінку, помилки тощо протягом уроку); скеровування майбутніх вчителів до самоосвіти та постійного самовдосконалення, оскільки сьогодні не достатньо мати досвід, який не набуває подальшого розвитку (студенти-практиканти за час педагогічної практики швидко набувають «рутинних навичок», які призводять у майбутньому до стагнації); розвиток критичної рефлексії (важливо не лише усвідомлювати власні помилки, але й вміти знайти справжні причини особистої непослідовності та прийняти відповідні педагогічні дії, щоб запобігти таким ситуаціям надалі) [68].

Упровадження рефлексивної педагогічної практики, таким чином, може стати альтернативою, яка передбачає зміни у навчальному процесі, що забезпечать розвиток компетентності майбутнього фахівця. Однією з цілей такої практики є активізація свідомої діяльності майбутнього фахівця з метою верифікації рівня його соціокультурної свідомості. Варто підкреслити унікальність цього феномену, оскільки щоразу присутній вплив індивідуальних властивостей окремої особистості.

Сучасний процес професійної підготовки польських вчителів англійської мови вирізняється активним переходом від репродуктивних форм роботи до креативних. Особливістю польської вищої школи, вартою уваги, виступає використання

таких форм роботи зі студентами, як конверсаторійна лекція та просемінаріум.

Конверсаторійна лекція (wykład konwersatoryjny), від латинського слова conversari – спілкуватися. Науковці визначають цю лекцію як таку, в якій ступінь активності аудиторії є найбільшою, оскільки поєднуються відповіді викладача і студентів, щойно набуті знання використовуються студентами одночасно й для формування відповідних вмінь. Така лекція надає більше можливостей для ефективної співпраці лектора з аудиторією, сприяє розумовому, когнітивному, культурному розвитку особистості студента [73].

Просемінаріум – колективна форма практичних занять, яка передбачена здебільш для студентів II-III курсів та націлена на підготовку студента до самостійної роботи на семінарі. Складання просемінаріумів відбуваються іноземною мовою (англійською, німецькою, французькою відповідно). Просемінаріум виступає своєрідною підтримкою при розв'язанні теоретичних питань з фахових дисциплін, допомагає формуванню комунікативних навичок та навичок загальної підготовки до семінарів. Таким чином польські студенти отримують не лише знання, а й психологічну підтримку, що, врешті, впливає на формування самодостатньої особистості вчителя англійської мови.

Слід зазначити, що польськими педевтологами постійно акцентується вагоме значення психолого-педагогічних дисциплін у формуванні особистості «нового» вчителя. Не останнє місце в підготовці майбутніх фахівців займають інноваційні методи, над розробленням яких працюють у провідних польських університетах. Передусім такі методи направлені на формування у студентів критичного ставлення до своєї діяльності та системи відповідних особистісних якостей; розвиток педагогічного мислення та гуманістичного,

позитивного світосприйняття; поглиблене засвоєння студентами професійних знань та соціокультурної інформації [63, с. 53].

У контексті сучасних процесів освітнього простору вартим уваги вітчизняних педагогів виступає CLIL (Content and Language Integrated Learning) – метод інтеграції змісту предмета й іноземної мови. Цей перспективний напрямок забезпечення актуальної сьогодні полімовності, водночас, виступає важливим методом формування компетентного майбутнього вчителя англійської мови.

Використання українськими вищими навчальними закладами CLIL дає можливість приєднання до EuroCLIC (European network for Content and Language Integrated Classrooms) – європейська Інтернет мережа для проведення занять шляхом інтеграції змісту предмета та іноземної мови. Ця мережа робить доступним навчання під керівництвом досвідчених спеціалістів CLIL. Мережа має великий банк даних по різноманітним напрямкам мовної освіти, яким варто активно користуватися студентам факультету іноземних мов та викладацькому складу. Також, CLIL тісно пов’язане з програмою навчання протягом життя (The Lifelong Learning Programme), яка передбачає різноманітні гранти для студентів та викладачів, участь у міжнародних CLIL проектах [69].

З точки зору практичної можливості впровадження в українські вищі навчальні заклади навчання шляхом інтеграції змісту предмета та англійської мови слід виокремити принципи і форми роботи, характерні для такого заняття. Таким чином, принципами заняття з використанням CLIL є використання англійської мови для навчання та спілкування рівною мірою; вибір предмету, що залежить від мови, яка вивчається майбутніми фахівцями; використання та опрацювання всіх

видів мовленнєвих навичок: читання, аудіювання, письмо та говоріння.

Для вдалого проведення заняття з використанням CLIL необхідні: зміст навчального матеріалу, який передбачає розвиток знань та умінь з обраного предмету; спілкування, яке передбачає використання іноземної мови для вивчення обраного предмету і навпаки; пізнання, яке передбачає розвиток логічного мислення, абстрактного у тому числі, та уміння поєднувати отриманні знання із висловлюванням власних думок іноземною мовою; культура, яка передбачає розвиток альтернативних напрямків вивчення матеріалу, забезпечує порозуміння в аудиторії, що поглиблює усвідомлення студентом себе та розуміння оточуючих людей, світу загалом.

Викладач, що проводить заняття з використанням CLIL має дотримуватися комбінованого використання таких аспектів, як англійська мова, рецептивні та репродуктивні навички студентів, читання та аудіювання тематичних текстів. Існують також певні вимоги до текстів, а саме: ілюстрація, структурованість (наявність заголовків, підзаголовків), діаграмне зображення тексту.

Варто зазначити, що, з методичної точки зору, такі заняття не вимагають дотримування структури, типової для практичного заняття з іноземної мови. Адже обраний предмет (історія, соціологія тощо) виступає основою, а англійська мова має функціональне значення. Водночас наголос робиться на лексичному аспекті англійської мови, а не на граматичному. Індивідуальні особливості кожного студента мають враховуватися при складанні всіх типів завдань. Таким чином, CLIL заняття (як і практичне заняття з англійської мови) має на меті вдосконалення англійської мови, ґрунтується на гуманістичному, комунікативному та соціокультурному

підходах. Однак воно вирізняється інтердисциплінарним підходом та має ширшу соціокультурну направленість.

Аналіз прогресивного педевтологічного досвіду польських викладачів Краківського, Вроцлавського, Варшавського, Познанського вищих навчальних закладів професійної підготовки майбутніх вчителів англійської мови дозволяє запропонувати на розгляд вітчизняних педагогів аспекти роботи, направлені на формування сучасного компетентного майбутнього фахівця, а саме: впровадження інтердисциплінарних програм; включення до навчальних програм у вигляді спецкурсу таких предметів, як європеїстика, психолінгвістика тощо; стимулювання творчої активності студентів шляхом проблемного навчання, яке передбачає актуалізацію раніше отриманих знань, усвідомлення глибокого змісту запропонованого матеріалу, рефлексію проблеми, що також забезпечує накопичення досвіду, залежно від ситуації, формування самооцінки, асертивного мислення, емоційної культури, оригінальності думок та уміння їх презентувати тощо; формування у студентів соціально-критичної відповідальності через використання соціокультурного потенціалу предметів, глибинного вивчення проблеми, яке дозволяє студентам критично, самостійно, не «під диктовку» сприймати та оцінювати інформацію; формування у студентів відкритості та асертивних умінь шляхом трансформації навчального матеріалу в систему проблемно-конфліктних питань і завдань.

Особлива увага приділяється сучасним психологічним дослідженням, ідеям, проектам, у результаті чого розробляються тренінги. Актуальним для польського освітнього простору є тренінг асертивності, який заслуговує на вивчення українськими науковцями.

Польські педевтологи розглядають тренінг асертивності як важливий елемент процесу підготовки майбутнього вчителя та необхідну передумову формування особистості сучасного педагога. Метод тренінгу асертивності є спланованою програмою «терапевтичних впливів», що мають на меті редукцію агресивної і неасертивної поведінки, а також моделювання готовності студентів до асертивних дій у різних соціальних і педагогічних ситуаціях. Специфікою тренінгу асертивності, що розроблено в Польщі, виступає те, що в ньому передбачена корекція асертивної поведінки студента.

Пристосування тренінгу асертивності до національних та ментальних особливостей українських студентів й впровадження цього тренінгу до курсу психолого-педагогічної підготовки вважаємо перспективним напрямком для вітчизняних науковців.

У той час коли серед молодих людей поширена невпевненість у собі, індиферентність, підчас пригнобленість, тренінг асертивності допомагає здобути вміння вільно розкривати свої почуття, висловлювати думки, бажання; навчає активній життєвій позиції та вмінню захищати свої права. Таким чином, у майбутнього фахівця формується уміння забезпечувати стабільність власного емоційного стану; з’являється віра в себе і здатність отримувати позитив від професійної діяльності та життя у цілому. Головною метою тренінгу асертивності є допомога майбутньому вчителю англійської мови зрозуміти принципи асертивності та здобути досвід асертивної поведінки, що веде до глибокого усвідомлення відповідальності за власну особистість, дії, вчинки.

Всі вище згадані навички, форми поведінки згодом мають перерости у асертивність, яка є основоположною для

формування компетентного майбутнього вчителя англійської мови, «нового вчителя», якого потребує сучасне суспільство.

Загалом слід зазначити, що розгляд кращого організаційно-педагогічного та психолого-педагогічного досвіду польських колег вітчизняними науковцями є суттєвим для побудови конструктивного процесу реформування вищої освіти в Україні. У розрізі проблеми формування сучасного майбутнього вчителя англійської мови необхідно дотримуватися принципів інтердисциплінарності, рефлексивності, безперервності та креативності процесу навчання. Вартим уваги українських освітян є підхід польських вищих шкіл до освітнього процесу, що передбачає широкий вибір мов країн, що входять до Євросоюзу, для вивчення в інститутах іноземних мов; забезпечення розвитку міжкультурних обмінів (міжнародні конференції, європейські семінари з інтеркультурної освіти, стажування тощо); розвитку компетентності на основі новітніх технологій; урахування соціальної, економічної і культурної дійсності власної країни, а також країни, мова якої вивчається.

1.5. Формування готовності майбутніх учителів англійської мови до професійної самореалізації

В умовах сьогодення актуальність проблеми самореалізації особистості зростає у зв’язку з такими особливостями нашого суспільства, як нестабільність, невизначеність, що характеризують практично всі сфери життя людини. У цих об’єктивних обставинах стає важливою проблема суб’єктивного вибору особистості. Новітні структурно-змістовні зміни сучасності ставлять людину перед необхідністю індивідуального вирішення складних питань, що

характеризуються пошуком себе, з визначенням своїх можливостей і бажань, свого місця у світі, тобто питань, що безпосередньо визначають самореалізацію, з формуванням потреби у ній, з умінням бачити, знаходити, створювати умови, які сприятимуть переходу потреби у самореалізації з потенційної в актуальну, з пошуком простору для вияву самореалізації.

Відповідно до цього ставиться і проблема формування особистості вчителя, який постає не як виконавець інституційних, адміністративних і методичних розпоряджень та рекомендацій, а як професіонал, готовий і здатний світоглядно і в програмно-науковому відношенні в педагогічних цілях виходити за межі програмних вимог і проявляти себе більш універсально, як цілісна особистість та впливати на вихованців через своєрідність своєї індивідуальності [20, с. 3].

Теоретичне і практичне розв'язання проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя посилює необхідність її вдосконалення, що значною мірою залежить від її орієнтації на процес самореалізації студентів.

Проблемою дослідження самореалізації займалися Є. Андрєєв, Е. Галажинський, В. Громов, Н. Крилова, Д. Леонтьєв, А. Маслоу, А. Мудрик, Н. Нікітіна, К. Роджерс, К. Юнг та інші. У сучасній науці питання професійної самореалізації в умовах педагогічної діяльності досліджується в контексті формування особистості педагога в системі вищої педагогічної освіти та фахової підготовки (О. Акімова, Р. Гуревич, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кан-Калик, Н. Кічук, Н. Кузьміна, Л. Мітіна, І. Смолюк, Р. Скульський, В. Сластьонін, Г. Тарасенко, В. Штифурак).

Необхідність формування готовності майбутніх філологів до повноцінної професійної самореалізації зумовлена зростаючими вимогами до рівня підготовки випускників,

потребою в постійній професійній самоосвіті, що гарантує компетентне входження їх у ринок праці.

Готовність студентів до різних видів діяльності досліджували О. Бондаренко, М. Вієвська, К. Долгош, О. Серняк, Л. Султанова, Т. Шестакова та інші.

Метою дослідження є визначення та експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов формування готовності майбутніх філологів до професійної самореалізації.

Поняття «самореалізації особистості» є одним з центральних понять філософії і психолого-педагогічної науки. Практично всі дослідники означеної проблеми погоджуються з тим, що з усіх категорій, які характеризують самостійність особистості, її активність, цілісність, сутнісні сили, найбільш значущою є категорія «самореалізація».

Метою самореалізації за К. Роджерсом є бажання людини стати «самою собою», причому це прагнення закладене в кожній людині від народження, і в кожного є сили, необхідні для розвитку своїх можливостей. Практично усі актуальні потреби людини підпорядковані цілі – розвивати всі свої здібності, щоб зберігати й розвивати власну особистість [79].

Уявлення про самореалізацію, за Е. Фроммом [44] передбачає наявність продуктивної активності, пов’язаної із задоволенням ряду потреб: у встановленні зв’язків, захоплення, єднання зі світом; у трансцендентності, що пов’язана із відчуттям свободи й власної значущості; у коренях як здатності відчути себе частиною світу; у ідентичності із самою собою й іншим; у системі орієнтації, необхідній для здійснення можливості діяти цілеспрямовано.

Л. Коростильова [17; 3], вважаючи самореалізацію необхідним атрибутом розвитку дорослої людини, визначає цей феномен як «здійснення можливостей розвитку «Я» за допомогою власних зусиль, співтворчості, співдіяльності з

іншими людьми (близьким і далеким оточенням), соціумом й світом в цілому. Самореалізація передбачає збалансований і гармонійний розвиток різноманітних аспектів особистості шляхом докладання адекватних зусиль, спрямованих на розкриття генетичних, індивідних й особистісних потенціалів. У найзагальнішому вигляді самореалізація як процес реалізації себе – це здійснення самого себе в житті й буденній діяльності, пошук й ствердження свого особливого шляху в цьому світі, своїх цінностей і смислу свого існування в кожний даний момент часу. Самореалізація здійснюється тоді, коли у людини є сильний збуджувальний мотив для особистісного зростання» [18, с. 52].

Заслуговує на увагу визначення «професійної самореалізації», запропоноване Н. Пилипенко та О. Артемовою, згідно з яким «професійну самореалізацію» варто розуміти як соціалізований шлях гармонійного розвитку особистості, поєднаний із здобуттям професійно-практичного та духовного досвіду в процесі набуття кваліфікації майбутнім фахівцем у період первинного професійного становлення (навчання у вищій школі) та вдосконалення фахового зростання в процесі виконання професійних ролей і обов’язків, що є невід’ємним атрибутом розкриття і здійснення особистісного й професійного потенціалу [1].

Проблема готовності студента до практичної діяльності залишається однією з актуальних проблем сучасної психології та педагогіки. Аналіз наукової літератури з означеної проблеми дозволяє дійти висновку, що у науковців не існує єдиного погляду на визначення сутності понять «готовність». Вчені досліджують означене поняття як певний стан свідомості, психіки, функціональних систем у ситуаціях відповідальних дій чи підготовки до них. Готовність у науковій літературі трактується і як можливість, схильність суб’єкта діяти на

достатньо високому рівні, обґрунтовується у якості визначальної умови швидкої адаптації до умов праці, подальшого професійного удосконалення та підвищення кваліфікації. Аналіз педагогічної літератури з теми дослідження дозволяє стверджувати, що готовність розглядається як система компонентів, якостей особистості майбутнього фахівця-професіонала, які забезпечують йому функції, адекватні потребам певної виробничої діяльності. Так В. Сластьонін [35] розуміє готовність як цілісне утворення, ядром якого виступає морально-психологічна, змістовно-інформаційна та операційно-діяльніша готовність, яка одночасно є одним з визначаючих показників професійно-особистісного розвитку студента та фахівця.

Формування готовності, характер протікання процесу професійної самореалізації та її результат залежать як від внутрішніх, так і від зовнішніх умов. Зовнішні умови здійснюють певний вплив на внутрішні, змінюючи, таким чином, рівень готовності студента до професійної самореалізації. Найбільш значимий вплив на формування готовності до самореалізації у професійній сфері, на нашу думку, має сукупність педагогічних умов, забезпечуваних у процесі професійної підготовки.

У межах пілотажного дослідження нами з метою виявлення мотивів самореалізації у фаховій підготовці було опитано студентів Центральноукраїнського державного педагогічного університеті імені Володимира Винниченка університету, які навчаються на факультеті філології та журналістики (усього 80 осіб). Опитані майбутні філологи висловили думку про те, що термін «самореалізація особистості» означає бажання виявляти власний потенціал і відповідати професійним нормам діяльності учителя-філолога (40% опитаних осіб), прагнення бути гарно підготовленим, щоб

витримати конкуренцію (31%), інтерес до професійної педагогічної діяльності, який виник ще зі шкільних років, та прагнення постійно займатися самовихованням й самоосвітою (29%). Як свідчить аналіз результатів проведенного дослідження, майбутні філологи усвідомлюють значущість самореалізації. Проте, у 57% осіб виявилася невпевненість у собі, відсутність знань про шляхи самореалізації, що пов'язані з подальшим працевлаштуванням.

Для успішного формування готовності до професійної самореалізації у підготовці майбутніх філологів нами були визначені такі педагогічні умови.

Першою педагогічною умовою формування готовності майбутніх філологів до професійної самореалізації вважаємо актуалізацію суб'єктного досвіду студентів і його включення в зміст професійної підготовки.

Поняття суб'єктного досвіду тлумачиться по-різному, але за семантичною різницею усіх тлумачень стоїть прагнення описати певний цілісний особистісний конструкт, через призму якого відбувається засвоєння нового знання та розвиток особистості. Функції суб'єктного досвіду у пізнанні та розвитку полягають в тому, що з позиції цього досвіду, через своєрідну вибірковість упорядковується сприйняття інформації, забезпечується індивідуальне бачення світу. Зовнішньо суб'єктний досвід фіксує результат взаємодії особистості з оточуючим світом, а внутрішньо будує базис, логіку та загальну спрямованість інтересів, цінностей, світоглядних позицій [32].

Так, готовність до професійної самореалізації буде вищою за умови урахування, а не нівелювання у навчально-виховному процесі суб'єктного досвіду, наповненого для кожної людини особистісно-значимим смислом, та розширення суб'єктних функцій студентів у цьому процесі.

Ефективність особистісної самореалізації залежить від спектру можливостей, які пропонуються майбутнім учителям у ЗВО для прояву їхньої самостійності в навчанні, науковій та художній творчості, різноманітних за тематикою секціях, наукових дослідженнях, гуртках та тематичних заходах. Проте така орієнтація може бути реалізована на основі побудови відповідної стратегії діяльності викладача, що створює педагогічні умови з розвитку самореалізації особистісного і творчого потенціалу в системній взаємодії. Ця взаємодія є засобом розвитку сутнісних сил суб'єктів освіти [26, с. 78].

Особистісно професійний розвиток суб'єкта праці можливий за наявності усвідомленої і пережитої неповторної системи уявлень про себе, свої можливості і перспективи, на підставі чого вибудовуються моделі і стандарти професійних домагань. У підсумку формується програма саморозвитку і професійної самореалізації [26, с. 163].

Друга умова – забезпечення комунікації між суб'єктами освітнього процесу на основі діалогічної взаємодії.

Важлива якість педагога – комунікативність – формується, розвивається на основі потреби у спілкуванні – однієї з основних соціогенних (соціально зумовлених) потреб людини.

Сукупність таких якостей, як рефлексивність, гнучкість, емпатійність, комунікативність, формується на основі справжнього інтересу до партнера, до його діяльності, бажання працювати разом, брати участь у загальній справі. Здатність до співпраці інтегрує, вбирає у себе комплексні уміння: формулювати свою точку зору, слухати та чути іншого, з'ясовувати точки зору своїх партнерів, вирішувати розбіжності за допомогою логічної аргументації, не переводити логічні протиріччя у площину особистих стосунків, заохочувати активність іншого й своєчасно проявляти свою ініціативу; здійснювати емоційну та змістовну підтримку тому, хто цього

особливо потребує; надавати іншому можливість утвердитися, спробувати сили у різних видах діяльності; стати на позицію іншого та координувати різні точки зору, здійснюючи обмін думками; обирати діалогічну, а не монологічну позицію; органічно поєднувати рольові та міжособистісні ділові та людські взаємини. Здатність до співпраці передбачає відкритість педагога та його готовність до будь-яких форм взаємодії.

При урахуванні суб'єктності студента в освітній комунікації та наданні йому можливості провадити активний вплив на перебіг навчального процесу у студента зростає інтерес до професії, відбувається емоційне та ціннісне наближення до неї, набуваються можливості прояву себе у ній та розвивається потреба професійного зростання.

Дослідно-експериментальним шляхом показано й пояснено, що найефективнішими видами діяльності студентів, які активно розвивають соціально-професійну комунікацію та здійснюють вплив на інтенсивний розвиток професійної самореалізації, є: прояв соціальної зрілості у спілкуванні; активна участь у розвитку мікросередовища життєдільності; залучення товаришів по навчанню до професійного самовдосконалення [20, с. 14].

Третя умова – формування ціннісних установок майбутніх філологів на професійну самореалізацію.

Особистість учителя розглядається в її внутрішній цілісності, де професійне й особистісне «я» тісно пов'язані системою цінностей. Учитель виступає як людина, що орієнтована на добровільне виконання певних соціально-моральних функцій у суспільстві, як індивідуальність у всій своєрідності своїх можливостей й здібностей.

Важливою передумовою професійної самореалізації особистості студента є його спрямованість, що проявляється

відповідно до професійних настанов і ціннісних орієнтацій. Сформована позитивна настанова на майбутню професію і самоосвіту, орієнтація на культурно-гуманістичні цінності зумовлює прогресивний розвиток і успішність подальшої професійної діяльності. Процес поступального особистісного й професійного розвитку студента може активізуватись на будь-якому етапі за умови створення відповідних освітніх ситуацій, що передбачають виконання професійної ролі через подолання деперсоніфікації, зміну негативних професійних настанов. У підсумку, це підвищує мотивацію самовдосконалення, сприяє саморозвиткові особистості студента завдяки рефлексивній позиції, оволодінню ефективними способами соціально-відповідальної поведінки, яка трансформується у систему професійного кредо [26, с. 75].

Незаперечною характеристикою особистості, яка прагне самореалізуватись, є здатність долати труднощі, які виникають на цьому шляху. Тому активний захист своїх переконань, цінностей й ідеалів є показником стресостійкості особистості, що є надзвичайно важливим, особливо в професіях соціальноспрямованої взаємодії. У різних непередбачуваних ситуаціях стійкість, реалістичний підхід і добре розвинуті механізми когнітивного оцінювання сприяють гнучкому реагуванню на основі вибору різних стратегій поведінки в мінливих соціальних умовах [26, с. 77].

Виконання всіх умов в їх сукупності, на наш погляд, найбільшою мірою забезпечує самореалізацію майбутніх філологів у процесі поетапного залучення студентів до практично-орієнтованої діяльності в процесі педагогічної практики. Теоретичне навчання забезпечує оволодіння моделями побудови педагогічної діяльності на основі програмно-варіативного та індивідуально-орієнтованого підходу. Єдність теоретичного і практичного навчання в

процесі педагогічної практики реалізується за рахунок її стуктурної та системної побудови. Здатність реалізувати майбутніми філологами функції педагогічної практики (навчальну, виховну, розвивальну, діагностичну, конструктивну, комунікативну) в процесі проходження педагогічної практики вказує на готовність до професійної самореалізації. Поетапність полягає в перетворенні освітнього й особистого досвіду, в основі якого лежить оволодіння педагогічним проектуванням та моделюванням. Процес залучення майбутніх філологів до практично-орієнтованої діяльності в процесі педагогічної практики (пропедевтичної, фольклорної, діалектологічної, виховної) вміщує такі етапи: етап спостереження педагогічного процесу, моделювання фрагментів педагогічних дій, практичну реалізацію визначених педагогічних цілей, творче застосування інноваційних ідей у власній педагогічній діяльності [26, с. 164].

Результати проведеного експериментального дослідження у Центральноукраїнському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка зі студентами – майбутніми вчителями філологічних спеціальностей, показали, що виділена нами сукупність педагогічних умов самореалізації особистості майбутнього вчителя, використовувана в період педагогічної практики, дозволяє підвищити наявний рівень професійної самореалізації студентів у середньому на 60-65%, а це означає, що дві третини майбутніх учителів за період педагогічної практики з групи студентів з низьким рівнем самореалізації у професійній діяльності перейшли в групу з високим рівнем самореалізації.

Таким чином, експериментальна перевірка готовності майбутніх філологів до професійної самореалізації засвідчила ефективність визначених педагогічних умов, що доводить – кожна із виокремлених нами педагогічних умов є необхідною

для формування готовності до професійної самореалізації як цілісного явища в усіх його аспектах, а їх реалізація відобразиться у підвищенні рівня такої готовності у майбутніх філологів. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у дослідженні ефективності професійної самореалізації майбутніх учителів філологів у позанавчальній та виховній діяльності.

1.6. Рефлексивний підхід до професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови

Особливе значення для професійної підготовки сучасного польського вчителя має рефлексивний підхід, сутність якого полягає у навчанні майбутніх фахівців бути здатними збирати та аналізувати дані, що стосуються навчального процесу та власної діяльності; вміти досліджувати явища та процеси, пов'язані з професійними вміннями. Польські педевтологи розглядають професійно-особистісне становлення та набуття практичного досвіду майбутнім вчителем як процес, що залежить від постійної критичної оцінки студентом власних дій, вчинків та оточуючої реальності. Цей підхід передбачає використання отриманої інформації як основи для критичної рефлексії. Метою такої діяльності стає заохочення майбутнього вчителя до переосмислення кожного його дидактичного кроку. Завдяки цьому він матиме широкі знання про складові навчального процесу, про професійний бік своєї особистості, а значить, іншу професійну свідомість. Студент, здатний до рефлексії має можливість бути краще підготовленим до компетентної професійної діяльності. Результатом такого підходу стала акцентуація польськими вченими феномену рефлексії у формуванні сучасного компетентного вчителя [65, с. 57].

Аналіз досліджень та публікацій свідчить, що поняття рефлексія досить активно теоретично й експериментально вивчається польськими педевтологами в контексті професійної підготовки майбутнього вчителя. У сучасній психолого-педагогічній літературі проводиться аналіз ролі рефлексії у спілкуванні, науковому пізнанні, навчанні, у розвитку самосвідомості фахівця тощо [48, с. 38; 84, с. 135]. Даній проблемі присвячені роботи таких польських вчених, як А. Бзежиньської, В. Козак, М. Висоцької, Х. Квятковської, І. Шемпруха, Б. Квятковської-Коваль та багатьох інших. У наукових працях цих вчених експериментально досліджуються можливості використання всіх стадій навчального процесу для розвитку рефлексивного майбутнього вчителя; прискорення та покращення його професійної адаптації. Так, підготовка вчителів в Польщі в останні десятиліття зазнала значних зрушень, що мають на меті перш за все формування компетентного фахівця та відзначаються збільшенням уваги до рефлексивних умінь майбутнього вчителя.

Метою нашого дослідження є розкрити сутність рефлексивного підходу до професійної підготовки майбутніх вчителів в Польщі. *Завдання* – проаналізувати позитивні аспекти цього підходу для їх подальшого використання у теорії та практиці вітчизняної вищої школи.

Для розкриття суті рефлексивного підходу слід звернути увагу на погляди польських вчених щодо проблеми рефлексії в педагогіці. М. Висоцька, Х. Квятковська та інші педевтологи розрізняють феномен професійної, особистісної та соціальної рефлексії, формування яких зумовлює становлення майбутнього вчителя [87, с. 147].

Результатом сформованої професійної рефлексії є усвідомлення майбутнім фахівцем себе як особистості, як професіонала; усвідомлення своїх дій, поведінки, іміджу та

прогнозування наслідків своїх вчинків; усвідомлення змісту навчального процесу, педагогічних ситуацій; моделювання наслідків та прогнозування дій оточуючих (учнів, колег, батьків, адміністрації тощо).

Особистісна рефлексія передбачає самоаналіз, дослідження майбутнім фахівцем свого внутрішнього світу та поведінки у зв'язку з переживаннями учасників педагогічної та соціальної взаємодії. В результаті такого дослідницького процесу студент постає перед собою у новому світлі, оскільки співвіднесення своїх почуттів і переживань з емоційними переживаннями оточуючих, їхній аналіз сприяє більш адекватній оцінці студентом власної поведінки під час професійної діяльності.

Соціальна рефлексія пов'язана з проблемою самовизначення, професійного самоусвідомлення. Характерною для сучасної ситуації на ринку праці є криза справжньої професійної самоідентичності, відсутність відповідної моделі молодого вчителя адаптованого як з професійної, так і з соціальної точки зору. Розв'язання даної проблеми може бути забезпечено завдяки формуванню зрілої самосвідомості, соціально-критичної відповідальності й позитивної рефлексивності майбутнього фахівця. Адже сьогодення характеризується неймовірною швидкістю зміни культурних цінностей, суспільних норм, родинних стосунків. У молоді практично не залишається істинних орієнтирів для обрання шляху у момент прийняття важливих рішень. Все більше молода людина має покладатися на власне уміння орієнтуватися в ситуації, що склалася, правильно її аналізувати, а також приймати рішення, які є корисними для неї особисто й для суспільства в цілому [48; 3].

Насправді, майбутні вчителі, які мають зазначені вище навички, уміють самостійно аналізувати зміст навчального

матеріалу, погляди інших, визначати систему цінностей та поведінку, яка б мала чи не мала мати місце у відношеннях та сприйнятті оточуючих реалій. Звідси постає важливість здатності майбутнього вчителя до рефлексії як первинної запоруки продукування педагогічної діяльності сучасного рівня.

У програмних вимогах до професійної підготовки польських вчителів зазначено, що їхній зміст має будуватися на гуманізмі; рефлексивному навчанні; формуванні позитивного середовища, яке сприяє навчанню студентів, забезпечує їхню мотивацію [75].

Про майбутнього вчителя говориться як про рефлексивного практика, який дбає про особисті педагогічні теорії, аналіз, оцінку та інноваційність педагогічної практики. Майбутній фахівець має також сприяти суспільно-моральному розвитку молоді, її саморозвитку, культурній самоідентифікації.

Останнім часом вирішальне значення для формування компетентного майбутнього вчителя та його здатності до динамічного професійного зросту, на переконання польських педевтологів, відіграє рефлексивна модель (refleksyjna model) навчання. Дослідники розглядають цю модель як діяльність викладачів та студентів у контексті збирання та накопичення інформації стосовно процесу навчання; дослідження передумов дидактичної практики; аналіз та осмислення власної поведінки, переконань тощо; використання цієї інформації в якості основи, яка слугує критичній рефлексії стосовно процесу навчання [67].

На сучасному етапі рефлексивний підхід до процесу підготовки вчителя застосовується в польських вищих школах до будь-якого методу чи напрямку професійної діяльності майбутнього фахівця. Це заохочує студентів до переосмислення кожного дидактичного процесу, що реалізовується під час практичних занять, педагогічної практики і в подальшій професійній діяльності.

Дослідивши досвід польських вищих навчальних закладів, можемо сформулювати такі передумови формування компетентного вчителя в рамках цього підходу до професійної підготовки, а саме: високий рівень поінформованості студента із психолого-педагогічних і фахових дисциплін, який забезпечує формування суджень та рішень відповідно до педагогічної ситуації; широкі можливості для самостійного пошуку інформації; розвиток саморефлексії.

Також, у зв'язку із різнорідністю рефлексії, в польському освітньому середовищі практикують різні стилі рефлексивної діяльності майбутнього вчителя. На особливу увагу заслуговують «стиль мікроскопа» та «стиль багатовимірний» [87, с. 150]. У першому випадку студент концентрується на деталях фрагменту уроку, намагається обґрунтувати, а також оцінити свою поведінку та ставлення учнів. Багатовимірний стиль базується, у свою чергу, на глобальній оцінці дидактичного процесу протягом визначеного часу (наприклад, під час усього навчального курсу). Польські вчені запозичили у американських колег термін, який визначає вище згадану діяльність майбутнього вчителя через поняття «рефлексивний практик» (refleksyjny praktyk). Така особистість має рефлексивні здібності, схильна до постійного аналізу своєї діяльності, що, у свою чергу, забезпечує верифікацію отриманого раніше досвіду та інформації [67].

Можна стверджувати, що рефлексивний практик вирізняється характерним стилем мислення, йому притаманні такі дії (виявлення певного рівня рефлексії): осмислення раніше виконаної роботи з перспективою усунення різного роду недоліків у роботі; приділення уваги найдрібнішим деталям проведеного уроку; встановлення причин та обґрунтовування власних дій у кожній окремій ситуації, що склалася, намагання її зрозуміти.

Науковці Польщі мають значний доробок у дослідженні складних аспектів взаємозв'язку пізнання і діяльності. Рефлексивна концепція професійної освіти вчителів останнім часом також активно позиціонується польськими педевтологами у контексті проходження педагогічної практики, що зумовило появу в польському навчальному середовищі такого поняття, як «рефлексивна педагогічна практика» [67].

Власний і закордонний досвід продемонстрував полякам, що педагогічна практика може бути ефективнішою; приносити більше користі для сучасного студента, ніж це було в минулому. Польські педевтологи роблять акцент на особливому значенні рефлексивних педагогічних практик, їхньої правильної організації і проведення, в процесі якого має вдосконалюватися особистість «нового» вчителя [87; 48; 84].

Слід детально розглянути основні наукові погляди польських колег на проблему рефлексивної педагогічної практики. Так, досліджуючи це питання, Х. Квятковська стверджує, що проблема рефлексивної педагогічної практики ґрунтується на твердженні про непридатність традиційної епістемологічної педагогічної практики для сучасних умов і цілей фахової підготовки [67].

На думку дослідниці, проблема точиться навколо питання наявності творчості в діяльності майбутнього педагога. З епістемологічної точки зору педагогічна практика є нічим іншим як аплікацією теорії. Х. Квятковська звертає увагу, що на відміну від інших професій, учительська діяльність являє собою живий процес. Теоретичні твердження на практиці реалізуються своєрідним чином, оскільки педагогічна дія вчителя до кінця не визначена. Насправді, план занять конкретизується під час навчального процесу. Польська дослідниця робить висновок, що не існує такого знання, аплікація якого б створювала підстави для розв'язання педагогічної ситуації. Тому

майбутньому вчителю за кожним разом необхідно визначати ситуацію і на цих підставах випрацьовувати необхідні норми та принципи педагогічної дії.

Проаналізувавши доцільність використання рефлексивної педагогічної практики в контексті творчої діяльності студента-практиканта (або її нестачі), виокремимо ті аспекти, які стосуються відповідності педагогічних дій:

1. Навчальний процес – це реальність, у якій вчитель є знаряддям. Наявність у ньому різних ситуацій (починаючи з очевидних моментів і закінчуючи складним внутрішнім емоційним зв'язком між вчителем та учнем) дозволяє вести мову про необхідність володіння майбутнім фахівцем не лише аналітичним, а й гіпотетичним способом мислення. Майбутнього вчителя треба орієнтувати на глибинне осмислення та особистісні інтерпретації різних педагогічних ситуацій.

2. Основоположним виступає ставлення до майбутнього вчителя. Якщо сприймати його як особистість, яка мислить конкретизовано, наголос у підготовці необхідно ставити на відтворення наявного теоретичного досвіду, на інструментальну основу; якщо ж – як особистість, яка вміє мислити абстрактно, наголос робиться на креативну освіту.

3. У більшості випадків педагогічні явища зводяться до механізму причини та наслідку, у той час коли розуміння суспільних явищ більше пов'язане з категорією мотивів і причин.

4. У процесі корелювання знань та вмінь студента-практиканта з його практичними діями помітного значення набувають «пізнавальні зусилля», які зумовлені не лише світом майбутнього фахівця, але й світом учня. Такі пізнавальні процеси впливають на думки, поведінку та дії студента особливим чином. Чим більше досвіду в нестандартних

педагогічних ситуаціях, тим багатше професійний та емоційний світ майбутнього вчителя.

Спираючись тільки на практичні спостереження, окрему увагу польські педевтологи приділяють також освітнім недолікам у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя. Варто розглянути ті недоліки, які, на думку польських вчених Х. Квятковської, М. Висоцької та інших, перешкоджають реалізації рефлексивного підходу, а саме:

– відсутність взаємозв'язку між теоретичною та практичною діяльністю; сфера думок і сфера дій не взаємодіють. Студент-практикант може мати високий рівень знань і водночас не мати необхідних практичних навичок його передачі. Науковець порівнює такого студента-практиканта із власником збудованого палацу, який живе у сторожці;

– невпевненість майбутнього вчителя в собі, що часто зводить принципову педагогічну ситуацію до стандартної і, відтак, до відсутності професійного зростання; стандартна поведінка через небажання звертати на себе зайву увагу; інтелектуальна стандартність, яка призводить до стандартності у всьому;

– перешкодою стає та легкість, з якою майбутній вчитель під час спілкування або при проведенні діагностування робить висновки-вироки стосовно недоліків учня, чим знижує у нього бажання вчитися. Якщо студент-практикант чи молодий фахівець не в змозі допомогти учневі, наголошує Х. Квятковська, він не має права акцентувати недоліки учня. Краще залишити такому учневі ілюзію про достатній рівень його знань, ніж «убити» особистість негативною правдою. Науковець переконана, що наявність великої кількості шкільних трагедій доводить необхідність зазначення цієї тези та врахування вище сказаного у професійній підготовці та педпрактиці;

– зайве акцентування того, що учень не розуміє певної інформації, або некоректне вказування на помилки з боку учня заважає навчальному процесу в цілому та творчій діяльності студента-практиканта, його руху до взаємопорозуміння зокрема.

Знання теоретичні та практичні, отримані за час професійної підготовки складають для майбутнього фахівця суттєву базу, яку він вважає своїм «озброєнням». Такі знання Х. Квятковська називає «знаннями здорового глузду», які в практичній діяльності актуалізуються і визначають професійні дії молодого фахівця. Водночас, реальна професійна діяльність демонструє необхідність зміни тактики та здобуття нових знань і умінь – «актуальних знань». Відбувається певне протистояння між «новим» і «старим» знанням [67, с. 233].

Ефективність професійної рефлексії тим вища, чим сильніше було протистояння, подолане на шляху до нових якісних показників. Наявні знання виконують верифікаційну функцію стосовно знань, що пізнаються. Також у майбутнього вчителя актуалізується критичне мислення, наявність якого виступає переконливим показником складної взаємодії.

Творча діяльність тісно пов’язана з необхідністю працювати як над помилками учнів, так і над своїми власними. Однак суспільство радше хоче бачити вчителя, який не помиляється. В свою чергу таке відношення формує у молодого вчителя не лише почуття високої відповідальності, але й почуття страху, невпевненості тощо. Х. Квятковська наголошує, що там, де є місце для ірраціональної поведінки, там немає місця для творчості, навіть для здорового мислення. Дослідниця переконана, що із сформованою рефлексією у студента-практиканта існує значно менша вірогідність припуститися вище зазначених помилок та більш ймовірно, що він стане творчим сучасним вчителем.

У сою чергу М. Висоцька вважає, що рефлексивна педагогічна практика приносить більше користі, коли сам студент-практикант під час практики аналізує свою роботу, із зібраних спостережень робить висновки. На нашу думку, у цій ситуації не слід нівелювати роль керівника педагогічної практики (у польських вищих педагогічних закладах це посада інспектора з педагогічної практики) [87, с. 153].

Необхідно зазначити, що рефлексивна педагогічна практика нами розглядається як конструктивна й позитивна взаємодія керівника педагогічної практики та студента-практиканта. Роль першого і другого учасника процесу вважаємо рівноцінно важливою.

Отже, можна зробити висновок, що наявність рефлексії у майбутнього вчителя є необхідною передумовою формування сучасного фахівця. Водночас рефлексивна педагогічна практика верифікує прояви компетентності майбутнього вчителя, забезпечує подальшу професійну діяльність молодого педагога відповідно сучасних вимог.

За умов рефлексивного підходу студент-практикант зможе виконати індивідуальну інтерпретацію педагогічної ситуації будь-якого рівня складності; у його практичній діяльності будуть переважати пізнавально-психологічні завдання та діалог з учнями. Рефлексивний підхід виступає перспективним напрямком наукових розробок для українських дослідників, оскільки дає можливість студентам під час навчального процесу продемонструвати відповідну ментальність, сформований світ їхніх цінностей та особистісних якостей; поводити себе необхідним чином (з повагою, розумінням, щиро, врівноважено тощо), розв’язувати нестандартні випадки; розглядати логіку помилок своїх і учня, мати нестереотипне уявлення про професійну діяльність, що відповідає сучасному замовленню на фахівця-педагога.

1.7. Роль професійної компетентності в підготовці вчителя англійської мови

У закладах освіти потрібно так організувати навчальний процес, щоб він уможливлював підготовку учнів і студентів до життя в змінних умовах, формував потребу в постійному оновленні знань, професійному розвитку, спілкуванні й обміні інформацією, а також бажання зрозуміти важливість співпраці в спільних проектах з представниками інших країн. З огляду на це досконале володіння англійською мовою є важливим компонентом підготовки фахівців.

Проблема вивчення компетентнісного підходу в підготовці висококваліфікованих фахівців є предметом дослідження зарубіжних і вітчизняних науковців, з-поміж яких І. Зимня, П. Бех, А. Богуш, Є. Жучков, Е. Соловйова та ін. Учені розглядають компетентність як таку, що передбачає ефективну взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті. Вона розвивається від ставлень до цінностей, від знань до вмінь.

Мета дослідження – формування професійної компетентності та її роль у процесі підготовки вчителя англійської мови.

Як відомо, пріоритетним завданням закладу вищої освіти є забезпечення підготовки спеціаліста, який може самостійно навчатися й удосконалювати свій професійний рівень. Для досягнення відповідності до запропонованих вимог учителеві потрібно постійно працювати над собою: удосконалювати особисті якості, розвивати вміння педагогічного спілкування, збагачувати методичні знання, підвищувати професійну майстерність. Окрім того, важливо також удосконалювати знання з англійської мови. Відомо, що навчання англійської мови є складним процесом, результативність якого залежить від взаємодії багатьох факторів. Основним завданням такої підготовки є розвиток мовленнєвих умінь і навичок, що

забезпечує успішне формування всіх видів мовленнєвої діяльності, тобто аудіювання, читання, письма й говоріння. Засвоєння всіх видів іншомовної мовленнєвої діяльності відбувається більш ефективно за умов інтенсивного вправляння в спілкуванні.

На думку Л. Дмитрук, якісно новим підходом є інтеграція самоосвітньої та пізнавальної діяльності майбутніх спеціалістів, яка вплине на рівень їхньої професійної компетентності. У структурі професійної компетентності як складника професійної діяльності виявляються процесуальний результат креативності, уміння використовувати знання, навички, досвід у певних умовах для досягнення позитивних наслідків, реалізація особистісно-діяльнісної сутності вчителя [9, с. 37].

За твердженням В. Король, професійна компетентність є інтегральною характеристикою ділових і особистісних якостей фахівця, що віддзеркалює не тільки рівень знань, умінь і досвіду, достатніх для досягнення цілей професійної діяльності, а й соціально-моральну позицію особистості. Її слід уважати суттєвою передумовою ефективності професійної діяльності після завершення підготовки у ЗВО, визначальним чинником швидкої адаптації до умов праці й подальшого професійного вдосконалення [16].

Цікавою з погляду тлумачення змісту й ролі професійної компетентності є позиція О. Дрогайцева: «компетентність – це володіння відповідною компетенцією разом з особистісним ставленням до неї та до предмету діяльності; тобто компетенція – це вимога до освітньої та професійної підготовки студента або учня, а компетентність – особистісна якість, яка вже сформувалася» [10, с. 9].

Компетентність фахівця об’єктивно набуває все більшої актуальності завдяки ускладненню й постійному розширенню соціального досвіду; галузі освітніх послуг; організації

інноваційних типів шкіл, авторських педагогічних систем, проектів, технологій; виникненню різних форм презентації та оброблення інформації, зокрема нових інформаційних технологій; зростанню рівня запитів соціуму, висунутих перед фахівцем [11, с. 82–83].

З-поміж основних якостей сучасного вчителя англійської мови науковці Л. Григоренко, Ю. Ємельянов, С. Максименко виокремлюють креативність та інноваційність, що сприяють подоланню традиційності в процесі навчання іноземних мов; рефлективне мислення, яке дозволяє коригувати власний понятійний апарат, попередній досвід, робити його адекватним до сучасної педагогіки [2, с. 44].

Очевидно, що в діяльності вчителя переважають розумова праця й ґрунтовна фахова освіта (професійні знання й професійні вміння та навички). Важливо також, що для цієї соціально-професійної групи (субкультури) передбачено широку автономію, оскільки їй дозволено суспільством приймати відповідні рішення без тиску «непрофесіоналів». Ці норми безумовно закріплено в професійній культурі вчителя англійської мови.

Процес професійної адаптації майбутнього вчителя англійської мови, що забезпечує формування професійної спрямованості й підготовки, досягне успіху за умови його цілеспрямованої мотиваційної діяльності, тому професійну спрямованість особистості визначає сукупність стійких, властивих їй мотивів, які є орієнтирами для діяльності й поведінки незалежно від фактичних ситуацій. Як бачимо, у широкому розумінні мотивом слід уважати сукупність зовнішніх і внутрішніх чинників, пов’язаних із задоволенням певної потреби індивіда, що зумовлюють ступінь вияву і спрямованість його активності [3, с. 65–66].

Майстерне володіння методикою викладання дає змогу визначити обсяг знань і систему навичок, які потрібно використовувати учителеві англійської мови, щоб якісно навчити учнів мови (різні методичні вправи, ігри, наочність, тести тощо). Методичні якості невіддільно пов'язано з предметними, оскільки знання теорії англійської мови та рідної мови уможливлює прогнозування помилок і труднощів учнів. Методичні знання сприяють формуванню вміння вчителя планувати тематику уроків залежно від рівня навчання, змісту матеріалу, підготовленості учнів, їхніх інтересів. Окрім того, для вчителя важливо володіти знаннями з організації позакласної та позашкільної виховної роботи з фаху.

Безсумнівно, з-поміж чинників формування ефективної підготовки майбутніх учителів англійської мови до розумової діяльності, одне з чільних місць посідає професійна освіта, метою якої є формування високого рівня підготовки фахівця до педагогічної діяльності та професійної компетентності й майстерності, сприяння його професійному розвитку [3, с. 68].

За твердженням О. Вовк й А. Костенко, модернізація української освіти вимагає впровадження компетентнісного підходу, метою якого є вироблення здатності суб'єкта практично застосувати здобуті теоретичні знання. Вітчизняні й зарубіжні науковці (А. Хуторський, Г. Селевко, Ю. Татур, М. Головань, О. Гулай, Б. Крузе та ін.) наголошують на потребі змінити навчальні цілі майбутніх фахівців: від пасивного отримання й засвоєння інформації до вироблення потреби неперервно навчатися впродовж життя й застосовувати здобуті знання в практичній діяльності.

У педагогічній науці компетентність уважають здатністю й готовністю особистості використовувати здобуті знання, уміння, навички й досвід у професійній діяльності, спрямованій на досягнення поставлених цілей і розв'язання конкретних

завдань. Для успішної організації професійної діяльності майбутній учитель англійської мови має сформувати такі види компетентності: а) соціально-професійну – особистісну, інтегративну, сформовану якість, що виявляється в адекватності розв'язання стандартних і нестандартних завдань, усього різноманіття соціальних і професійних ситуацій; б) соціально-психологічну – здатність ефективно взаємодіяти із соціумом у системі міжособистісних стосунків; в) загальнокультурну – сукупність відповідних знань, умінь і навичок, а також елементів культурного досвіду, що дозволяють суб'єкту вільно орієнтуватись у соціальному та культурному оточенні й оперувати його елементами. Кожна із згаданих компетентностей має свою мету, характеристики, функції, ознаки й складається з низки компетенцій.

Нині компетенцію визначають так: 1) коло питань у певній галузі, у яких людина є авторитетною, добре обізнаною, має знання й досвід; 2) знання, уміння й навички, набуті під час предметного навчання; 3) сукупність спеціальних, або предметних, знань, умінь, навичок, способів, ціннісних орієнтацій і мотивів діяльності; 4) сукупність знань, вмінь і навичок, які формуються в процесі вивчення конкретної дисципліни, а також здатність до виконання певної діяльності завдяки здобутим знанням, умінням і навичкам [5, с. 32].

Компетентність фахівця з вищою освітою – це виявлені ним на практиці прагнення і здатності реалізувати свій потенціал (знання, уміння, навички, досвід, особисті якості тощо) для успішної творчої (продуктивної) діяльності в професійній і соціальній галузі; усвідомлення соціальної значущості цієї діяльності й особистої відповідальності за її результати та потреба в постійному вдосконаленні. З огляду на це, професійна компетентність учителя передбачає: 1) володіння належним обсягом знань, умінь і навичок, що

визначають сформованість фахової діяльності вчителя, його педагогічне спілкування, рівень розвитку особистості, що є носієм певних цінностей, ідеалів і педагогічної свідомості, яка відтворює специфіку згаданої діяльності; 2) сукупність знань, умінь, навичок і досвіду глибокого володіння педагогічною технологією, пошук оптимальних засобів впливу на учня з огляду на його потреби, інтереси, права й вільний вибір способів діяльності та поведінки.

Для формування професійної компетентності вчитель має володіти низкою педагогічних технологій: структурно-логічними, інтеграційними, ігровими, діалоговими, тренінговими та комп'ютерними. Останні потрібно реалізувати в дидактичних системах комп'ютерного навчання на основі взаємодії «вчитель–комп'ютер–учень» з упровадженням інформаційних, тренінгових, розвивальних, контролювальних та інших навчальних програм [5, с. 33].

Отже, однією з найважливіших умов підвищення якості спеціалістів у закладах вищої освіти є максимальна зорієнтованість усіх навчальних дисциплін, пропонованих для вивчення студентами, на майбутню професійну діяльність. Стрімкий розвиток ринкових відносин вимагає налагодження стійких контактів вітчизняних ділових осіб з іноземними партнерами, тому є потреба в підготовці фахівців з міжмовної і міжкультурної комунікації, які володіють професійно-орієнтованими мовними знаннями й уміннями, а також можуть ефективно працювати з діловими партнерами під час укладання контрактів, організації виставок, ярмарків, налагодженні культурних зв'язків.

1.8. Концептуальні основи формування соціокультурної компетентності сучасного вчителя англійської мови

Особливості політичного, економічного та соціального устрою України зумовили вирішення найбільш важливого для країни завдання, яким стало приєднання до об'єднаної Європи. В цьому контексті педагоги у своїх працях вживають термін «виклик», підкреслюючи тим самим складність ситуації, що склалася на цей час в країні відносно завдань, які стоять перед усіма сферами суспільства. Особливо важливим вирішення нагальних завдань-«викликів» є для системи освіти. Адже мова йде про кардинальні зрушення у функціонуванні Міністерства освіти і науки, яке має перетворитися на розробника освітньої політики та втілювати нові механізми роботи. Йдеться про переоцінку культурних та національних цінностей, подекуди про зміну ментальності та про пристосування працюючої частини суспільства й молодих українців до конкурентної основи відносин, як всередині країни, так і за її межами, про прагнення країни вступити до Євросоюзу.

За таких обставин, необхідно розпочати процес скасовування стереотипного відношення до сучасних реалій життя й до представників інших культур, будувати нові відносини на основі гуманності, взаємного порозуміння, толерантності, єдності та взаємодопомоги. На рівні держави усвідомлюється, що одним з важливих учасників цього процесу стане вчитель іноземної мови. Вплив на ментальність людей у напрямку європеїзації нашого суспільства має відбуватися професійно, через особистість вчителя. Таким чином, реформа системи вищої освіти в Україні, спрямована на євроінтеграцію, поставила на новий рівень проблему професійної підготовки сучасного вчителя англійської мови.

Такі завдання вимагають нових знань, формування відповідних принципів професійної підготовки. Акцент

зроблено на необхідність сформованості особистісних та професійних якостей, що складають соціально-культурні та психолого-адаптаційні основи компетентності майбутнього вчителя. Це потребує впровадження кардинальних змін у системі освіти та пошуку нової моделі підготовки вчителів. Серед комплексу методологічних та методичних проблем педагогічної підготовки у вищій школі однією з найважливіших стала проблема формування соціокультурної компетентності вчителя англійської мови. Ця багатоступенева проблема вимагає передусім теоретичного обґрунтування, вивчення різноманітних зв'язків, дослідження її концептуальних основ.

У різних джерелах знаходимо розширений перелік головних проблем, які стосуються проблеми, а саме: особистість педагога; структура, зміст і методика навчання й формування особистості вчителя; умови, перебіг та наслідки його діяльності; професійна орієнтація молоді й підбір кандидатів на вчительську професію; адаптація молодого вчителя до праці; система професійного вдосконалення та самоосвіти вчителів; зміни у функціях і суспільному становищі освітян тощо (В. Кремень, В. Радул, А. Богуш, М. Євтух, Л. Редькіна, О. Матвієнко, А. Сбруєва та інші)

Варто додати, що наразі найбільш актуальним виступає вивчення впливу на фах педагога інформаційної революції та поширення комп'ютерних технологій; проблем національної неоднорідності студентських груп; необхідність урахування ефектів глобалізації та подібних до Болонського процесів інтеграції; урізноманітнення інформаційних джерел тощо (О. Першукова, І. Голубовська, М. Красовицький, О. Локшина, Л. Пуховська та інші).

Більшість науковців виокремлюють інтелектуальний потенціал нації як необхідну рушійну силу. Їхні дослідження вказують на необхідність організації професійної підготовки

враховуючи те, що майбутній фахівець має бути індивідуальністю яка розвивається і вибудовує власну траєкторію індивідуального розвитку й професійної самореалізації [19]. В таких дослідженнях суттєве значення має особливий дух здорової критики, прогресивні погляди та незмінне стійке бажання українських педагогів мати «нового» вчителя у своїй країні.

Багато дебатів точилося навколо визначення та узгодження ієрархії особистісних та професійних якостей фахівця нової формації. Одні науковці вважали, що найважливішими є риси, вроджені чи набуті в ранньому дитинстві, інші ж доводили, що всю майстерність гарантує правильне навчання і педагогічна практика. У контексті проблеми було запропоновано багато гіпотез і ще більше яскравих термінів, які стосуються компетентнісних характеристик сучасного вчителя, а саме: емпатія, душевність, контактність, педагогічна талановитість, комунікаційна компетентність, соціальна компетентність, інтеркультурна компетентність. Питання компетентності сучасного вчителя англійської мови також досліджувалося педагогами поліаспектуально (Л. Пуховська, О. Пометун, Т. Колодько, О. Бігич, С. Ніколаєва, В. Пасинок, Е. Полатай та інші), однак термін «соціокультурна компетентність» відповідає духу освітніх змін в країні та дозволяє охопити поліаспектуальність проблеми.

Отже, спираючись на матеріали попередніх публікацій про сутність та структуру соціокультурної компетентності, робимо акцент на необхідності формулювання такої концепції професійної підготовки вчителів, яка б враховувала різні сучасні контексти, передбачала створення необхідних умов для формування сучасного вчителя англійської мови [40; 39].

Таким чином, *метою дослідження* є розглянути та проаналізувати сучасні інноваційні концепції професійної підготовки вчителя англійської мови, які мають вирішальне значення у формуванні соціокультурної компетентності фахівця.

Слід зазначити, що важливими аспектами процесу формування даної компетентності науковці вважають переміщення традиційної центрації з особистості викладача на особистість студента (відбувається не лише зміна статусу обох у процесі навчання, але й витіснення суб'єкт-об'єктного авторитарного типу педагогічної взаємодії суб'єкт-суб'єктним типом співпраці); перегляд практично всіх концептуально-методологічних засад педагогіки вищої школи, напрацювання і засвоєння нових моделей, методів і технологій особистісно-центрованого навчання у соціокультурному контексті.

Поворотним пунктом у становленні концептуальних основ формування соціокультурної компетентності вчителя англійської мови в Україні, яка динамічно рухається в напрямку єдиного освітнього простору, свого часу стало прийняття Радою Європейського Співтовариства 24.05.1988 року та Парламентською Асамблеєю Ради Європи 22.09.1989 року спеціальних резолюцій щодо розбудови єдиного європейського простору в освіті. Аналіз цих документів свідчить, що в Європі започаткована й одержала офіційну підтримку концепція «європейського виміру», яка поширюється протягом останніх років в теорії та практиці підготовки фахівців в Україні [31].

В резолюції наголошується, що основним напрямком впровадження концепції «європейського виміру» має стати викладання іноземних мов, поширених в межах ЄС. Це стало значущим аспектом в українській освіті, особливо в змісті загальнодержавної реформи вищої школи 2014 року. Згідно з

концепцією, мова йде про євровимір у навчанні в цілому й у викладанні іноземної мови зокрема.

Мовний аспект має основоположне значення. Концепція «європейського виміру» передбачає знання найбільш розповсюджених в Європі іноземних мов, що виступає необхідною умовою діяльності сучасного громадянина європейської спільноти. Водночас, наголошується на необхідності врахування культурної відмінності народу країни-члена Євросоюзу. У контексті концепції «європейського виміру» особливе значення надається програмам Erasmus, Socrates, Lingua, а також розвитку мовленнєвих компетенцій тих, хто вивчає іноземну мову.

Акцентується важливість постійного удосконалення процесу оволодіння іноземними мовами та логічного введення в зміст предметів питань, пов'язаних з європейською проблематикою. Згідно з концепцією, викладання іноземних мов має стати відкритим і поширеним засобом впровадження ідей європейського виміру. Тому відповідна коректна інформація має бути доступною кожному, хто вивчає іноземну мову. В основі розвитку принципів концепції закладено усвідомлення представниками усіх країн-членів ЄС ідеї європейської тотожності, розуміння цінностей європейської цивілізації та ідею багатомовності європростору [30; 31].

Для нашого освітнього простору визначною стала концепція гуманітарного розвитку. Гуманітарний розвиток орієнтований на максимальне розкриття потенціалу майбутнього вчителя (інтелектуальні, культурні, творчі можливості) в соціумі та його реалізацію в подальшій професійній діяльності. У освітньому вимірі гуманітарний розвиток означає створення для майбутнього фахівця, як головного національного ресурсу країни, умов реалізації всіх його соціокультурних та професійних можливостей;

формування конкурентоспроможного сучасного вчителя. Головним завданням зазначеної концепції виступає гармонізація особистості з оточуючим світом, формування у них суспільних знань для соціальної й культурної активності. Таким чином, мета концепції гуманітарного розвитку вищої освіти полягає у визначенні принципів та пріоритетів професійної підготовки, обґрунтуванні її соціальних засад, як необхідної передумови формування соціокультурної компетентності вчителя.

У контексті вище розглянутої концепції, основними завданнями підготовки вчителя англійської мови в Україні виступають: використання інноваційних технологій освіти; формування конкурентоспроможної особистості; дотримання європейських стандартів якості освіти; розуміння культури як феномену, що інтенсивно впливає на розвиток нових технологій, на компетентність майбутніх фахівців; формування соціокультурної компетентності вчителя як запоруки гармонічного впровадження ним соціальної, культурної та професійної діяльності.

Одним із напрямків удосконалення професійної освіти України також виступає загальноосвітня концепція «інвестиції в людину». Ця концепція наголошує на тому, що умовою розвитку країни виступає досягнення європейських освітніх стандартів. Таку можливість держава вбачає лише у ефективній реалізації її людського потенціалу. На рівні держави було визначено, що інтенсивний та якісний розвиток вищої освіти, використання інтелектуального потенціалу країни, тобто її «людських ресурсів», виступає важливим пріоритетом розвитку суспільства та активізації суспільно-економічної модернізації країни та наближення її до європейських структур.

Стратегічні завдання концепції «інвестиції в людину» вплинули на цілі професійної підготовки вчителя англійської

мови та на бачення його компетентнісних характеристик в цілому. Відтак, згідно концепції, перед вчителем-інтелектуалом, вчителем-посередником культур ставилися завдання: передавати учням психолінгвістичні, психологічні, культурні знання про країну, мова якої вивчається; засобом англійської мови готувати особистість, здатну адаптуватися до культурних і соціальних особливостей швидкоплинного світу; формувати моральну та соціальну культуру поляків як б стала запорукою їхнього гідного входження у європейську спільноту.

Виходячи зі свого європейського вибору, Міністерство освіти і науки приділяє особливу увагу особистості вчителя англійської мови, започатковуючи процес змін у педагогічній освіті, поділяючи основні освітні концепції Європи. Оскільки в основу професійного розвитку закладено інтереси особистості, її прагнення жити і працювати в гармонії з своїми цінностями і полікультурним суспільством, акцент зроблено на соціокультурній компетентності.

Таким чином, можна визначити чотири напрямки розвитку сучасної української професійної освіти, які вплинули на формування соціокультурної компетентності вчителя англійської мови як складової його професійної підготовки: 1) близькі перспективи входження до багатокультурної Європи, що передбачає розвиток європейського виміру в навчанні; актуалізацію вивчення іноземних мов, врахування культур та важливості національних ідеалів в освіті та професійній підготовці; 2) прагнення до стандартів мобільної європейської освіти, що вимагає налагодження системи взаємного визнання дипломів, здійснення обміну студентами та викладачами, представниками адміністрації, зокрема на основі міжнародних програм; 3) приведення системи підготовки молоді у відповідність до європейських стандартів у контексті підвищення якості базової освіти, у руслі економічних,

технологічних та соціокультурних потреб розвитку українського суспільства; 4) наближення до відкритого європейського простору, що має на меті зміцнення зв'язків між державами, співпрацю з міжнародними організаціями, забезпечення конкурентоспроможності фахівців.

На основі загальних концепцій освіти здійснимо спробу репрезентувати власну інтерпретацію концепції професійної підготовки вчителя. Розглянемо ті концепції, у яких головну увагу приділялося компетентнісним характеристикам та актуальним у сучасному соціокультурному просторі умінням майбутнього фахівця, з огляду на його суспільні та індивідуальні потреби. Це дозволить дослідити й охарактеризувати основні позиції щодо формування соціокультурної концепції професійної підготовки фахівця з англійської мови.

Одною з таких концепцій виступає *прогресивна* концепція, що сконцентрована на підготовці вчителя до усвідомлення реалій життя, уміння окреслювати і розв'язувати різноманітні проблеми, у тому числі спричинені динамічним розвитком суспільства. Згідно прогресивної концепції, зміст підготовки вчителів має враховувати необхідність підвищення психологічних знань майбутнього вчителя про себе як про об'єкт і суб'єкт діяльності; використання відповідних альтернативних методів, таких як тренінги, експертно-діагностичні завдання, професійно-психомистецькі елементи тощо; належна увага має приділятися аксіологічним аспектам навчання.

Прихильники *персоналістичної* концепції бачать у справжньому вчителеві насамперед особистість, а справжньому навчальному процесі – міжособистісну взаємодію. Отже, ця концепція передбачає підготовку вчителя з наголосом на максимально всебічному розвитку його особистості, а також

професійних основ, мотивацій та інтересів. Персоналістична орієнтація концепції віддзеркалюється у наступних аспектах підготовки: уникання повної уніфікації професійної підготовки; співпраця викладача і студента з метою розкриття індивідуальності останнього; навчання елементам педагогічного впливу; допомога майбутньому вчителю у створенні власної методичної моделі професійної діяльності. Особливе значення надається педагогічній практиці як передумові розкриття та усвідомлення майбутнім фахівцем особистісної ролі та значення.

Загальноосвітня концепція наголошує на озброєнні вчителя широкою та різноманітною інформацією загального та культурного характеру. Це дасть йому змогу ставати інтелектуально розвинутим; задовольняти різноманітні навчальні запити учнів; інформувати їх з широкого кола питань, які стосуються фонових знань. Під час підготовки студентів за цією концепцією, викладачі приділяють увагу селекції інформації надаючи перевагу сучасним фактам, подіям, маловідомим, однак важливим, фактам, що зумовлює формування спеціалізованих знань.

Компетентнісна концепція акцентує на технологічній та інструментальній підготовці фахівця з помітною концентрацією на оволодінні сучасними методиками викладання профільної дисципліни, пов’язаних з технічними засобами трансляції та перетворення інформації. У першу чергу мова йде про уміння користуватися різними комп’ютерними програмами, мережею Інтернет (on-line словники, пошук необхідної інформації у всесвітній мережі тощо), професійне використання інформації (навчальний курс з фахового предмету), впровадження елементів e-learning.

Ідеям гуманізму, демократії та євроінтеграйії відповідає *критично-креативна* (трансформаційна) концепція професійної

освіти. У контексті цієї концепції йдеться про забезпечення процесом підготовки суспільних та індивідуальних потреб особистості майбутнього вчителя, гарантії розвитку особистісної культури в цілому. Основними її ознаками є повага до особистості; розвиток індивіда, здатного до критичного аналізу і розв'язання багатоаспектних проблем; врахування реалій життя у процесі професійної підготовки; підготовка до самостійної діяльності у динамічному демократичному суспільстві. Така концепція зорієнтована на професійну підготовку на основах розвитку вільної особистості, формування в неї нормотворчих навичок і здатності до інноваційної діяльності на основі системи гуманістично-демократичних цінностей.

Пріоритетом вважається врахування інтересів суспільних груп та окремої особи у вихованні та навчанні; діяльнісна форма «спільного» навчання через об'єднання зусиль студентів та викладачів; вчення про людину як складну багатовимірну сутність; гуманістична педагогіка; вільний доступ до правди. Таким чином забезпечується підготовка майбутніх фахівців до інноваційної діяльності, безперервної самоосвіти [22].

Концепція *різнобічної педагогічної підготовки* виходить з припущення про необхідність озброєння вчителя XXI століття розширеною та врівноваженою в усіх своїх головних аспектах компетентністю. Вона має увібрати в себе все те краще, що є в інших сучасних концепціях педагогічної підготовки. Привабливість концепції полягає у створенні можливостей для реалізації істотного феномену, який виражається в досягненні своєрідної рівноваги між усіма компонентами компетентності вчителя: науковими знаннями, системою цінностей, психолого-педагогічними вміннями та навичками. На нашу думку, саме брак цієї рівноваги зменшує шанси майбутніх фахівців на успіх у педагогічній діяльності.

Прихильники цього підходу до професійної підготовки підкреслюють, що у майбутнього вчителя будуть гармонійно формуватися засади пізнавальної, емоційної та практичної діяльності, оволодіння якими є передумовою та певною гарантією успіху в житті. Слід зробити акцент на важливості формування умінь вчителя використовувати ці засади у подальшій професійній діяльності.

В міністерських документах зазначається, що освіту необхідно інтерпретувати як суспільну справу і справу особистості, як систему підготовки до виконання різних функцій та ролей, але водночас як двосторонній рух цінностей: від суспільного життя до людей і від людей до суспільного життя.

Модульна концепція, яка має витоки з ідеї індивідуального навчання та особистісного самовизначення, характеризується послідовністю розвитку професійно важливих знань та умінь майбутнього фахівця. Інтелектуальний рівень та духовність особистості виступають важливими складовими, які забезпечують цілісність освітнього процесу, наповнюють навчально-виховну діяльність відповідним змістом, максимально реалізують потенціал викладача і студента (вчителя і учня) в культурному, соціальному і духовному зростанні. Зміст навчальної програми може включати модулі різного обсягу і значення, наприклад: підготовка студентів до життя і діяльності у демократичному суспільстві; підготовка і залучення студентів до культурної взаємодії; залучення студентів до безперервної освіти тощо.

Концептуальна новизна модульного навчання полягає в тому, що ідея розвитку поширюється на завдання, зміст, форми, технології, засоби, характер і результати діяльності ЗВО. Крім того, вона ґрунтується на соціально-культурній доктрині розвитку національної освіти, згідно з якою основним

призначенням вищої школи є зосередження, збагачення і розповсюдження кожним учасником навчальної діяльності кращого етнонаціонального досвіду як у власних думках, переживаннях, вчинках, так і в життєвій активності оточуючих.

Ідея модульної концепції навчання передбачає по-перше, що у процесі навчання модуль становить програмну одиницю циклічного типу (відрізок навчання). Модульні одиниці можуть створити логічні послідовності в межах програми. Викладачами цілеспрямовано проводяться опитування, анкетування серед студентів різного року навчання. Таким чином, під час створення модуля обов'язково враховуються цінності, що сповідують студенти, їхні прагнення, напрямки та види роботи, яким вони надають перевагу, рівень їхніх здібностей. Отже, у цій концепції, модуль слугує критерієм відбору матеріалів, підходів і змісту професійного навчання залежно від інноваційних технологій вищої освіти та соціального замовлення щодо особистісних характеристик вчителя та його професійних функцій.

По-друге, у контекст модуля входять необхідні професійні практичні знання, які знадобляться майбутнім фахівцям у класі, під час практичної діяльності. Таким чином, знання не є метою професійної підготовки, а засобом реалізації пізнавальних і морально-етичних цінностей студентів; знання здобуваються шляхом виконання практичних дій у реальних та імітованих ситуаціях, і таких інтелектуальних дій, як: прийняття ролі вчителя, ініціатива по практичній діяльності, аналіз, синтез, антиципація, опис, контактування тощо. Метою таких дій виступає не стільки засвоєння готового змісту, скільки критично-практичне опанування запропонованого змісту.

По-третє, у контексті концепції важливою проголошується ідея персоналізації, яка вважається основною умовою результативності модульного навчання та становлення

особистості вчителя. Персоналізація процесу професійної підготовки вимагає володіння інформацією про індивідуальні схильності та потреби студента, наслідком чого є зміна акценту з процесу навчання на основи самоосвіти, на особистість студента, на формування його самосвідомості та самодостатності.

Таким чином, зазначимо важливість дотримання наступних принципів модульної концепції: цільове призначення навчального матеріалу; взаємоузгодження комплексних, інтегративних та особистісно-орієнтованих дидактичних цілей професійної підготовки; зворотній зв'язок, оскільки ефект навчального процесу неможливо забезпечити без контролю, аналізу та корекції отриманих результатів.

Як прихильники модульної концепції підкреслимо, що її вище зазначені принципи виступають передумовою формування та розвитку соціокультурної компетентності сучасного вчителя англійської мови.

Зміни соціокультурного контексту вивчення англійської мови, пов'язані з проблемою людини, ідеалу, цінностей, культури, зробили цей фах стратегічним інструментом розвитку молодих фахівців як свідомих культурно-історичних суб'єктів, які знають свою культуру, цінують світову, відчувають відповідальність за свої вчинки, за свій народ, країну, за майбутнє Європейської співдружності. У зв'язку з цим можна дійти висновку, що професійну підготовку вчителів іноземної мови необхідно будувати на основі соціально-культурної концепції освіти, адже тільки така теорія відповідає сучасним трансформаціям українського суспільства, виключає ідеологію як механізм управління суспільною свідомістю і робить цим механізмом самовизначення людини.

Слід зазначити, що у контексті соціально-культурної концепції, нами позиціонується психолого-педагогічна

перебудова процесу навчання майбутніх вчителів англійської мови, основними принципами якого виступають демократична відкритість, продуктивний гуманізм, внутрішня діалогічність. Основоположними ідеями цієї концепції є культура, когнітивність і розвиток. Тут має місце глибинне і найбільш прогресивне розуміння соціалізації як культури, при цьому предметом наукового пізнання виступає соціокультурний розвиток людства, у якому національні традиції доповнюються загальнолюдськими, а вчитель виступає посередником такої культурної трансформації.

Отже, ідея професійної підготовки сучасного українського фахівця наповнюється новим концептуальним змістом. На сьогодні соціально-культурна концепція професійної освіти виступає проектно-технологічною основою. Адже вона на теоретичному, методологічному, практичному рівнях здійснює соціально-культурне та соціально-психологічне проектування процесу професійної підготовки. Таким чином соціально-культурна концепція освіти вчителів англійської мови *у поєднанні з іншими вищезазначеними концепціями* відповідає всім вимогам сучасності, зумовлює формування соціокультурної компетентності вчителя англійської мови в структурі професійної підготовки.

1.9. Літературна освіта як складова навчання вчителя англійської мови

Освітня програма вищої освіти *Мова і література (англійська)* дозволяє викладати не тільки англійську мову, але й англійську літературу, а значить, окремого дослідження потребують питання, пов’язані зі специфікою викладання літератури.

Особливого значення набуває проблема імпліцитного читання та його виховання у вищій школі. Так, реформування загальної середньої освіти в рамках проекту «Нова українська школа» актуалізує появу нових завдань і для вищої. Насамперед це стосується розвитку в учнів компетенції обізнаності та самовираження у сфері культури, тобто «здатності розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва» [24, с. 12]. На це, відповідно, має бути спрямована і підготовка сучасного фахівця-філолога, і перепідготовка в інститутах підвищення кваліфікації вчителів-словесників, що викладають літературу, зокрема англійську.

Здатність розуміти твір мистецтва, у тому числі художньо-літературний, пов’язана з умінням уповні сприймати та розуміти його, тобто вміти визначати художні засоби й прийоми, за допомогою яких твориться смисл, а також виявляти цей смисл. У рецептивній естетиці існує термін «імпліцитний читач» [див.: 13, с. 161–162], тобто читач, який адекватно сприймає твір, іншими словами, розуміє його істинні смисли та способи їхнього творення. Думаємо, цей термін є досить точним, коли ідеться про глибоке й цілісне розуміння художнього твору читачем (учнем, студентом-філологом і вчителем-словесником).

Виховання імпліцитного читача потребує особливої методичної стратегії, зокрема повільного прочитання твору, яке дозволяє зупинитися на кожній деталі, що важлива для декодування смислу; застосування інструментарію рецептивної поетики, суть якої полягає в моделюванні сприймання твору читачем, що уможливлює послідовне вибудовування породження смислу шляхом вивчення прийомів і засобів, за допомогою яких твориться смисл. Це дозволяє розвинути в учнів (студентів-філологів, учителів-словесників) критичне

мислення, здатність до спостереження, порівняння, аналізу, узагальнення, дедукції, індукції тощо [58].

Найбільш ефективним матеріалом для розвитку вміння глибоко розуміти літературно-художній твір є твори, у яких наявний підтекст, адже вони потребують особливо глибокого осмислення для виявлення істинного смислу, що є прихованим, явно не вираженим.

Оскільки англійська література насамперед вивчається в межах курсу *Література Англії та США*, зупинімося на Дж. Д. Селінджері, творчість якого є надзвичайно показовою в цьому плані. Пригляньмося до оповідання «Pretty Mouth and Green My Eyes» [див.: 80] («Вуста чарівні та зелені очі» – переклад Ю. Григоренко [див.: 34]), де автор свідомо й майстерно використовує основні принципи індійської поетики, знання яких дає основні ключі до декодування прихованих смислів. автор свідомо й майстерно використовує основні принципи індійської поетики, знання яких дає основні ключі до декодування прихованих смислів. Першочергово маємо на увазі домінантну в санскритській поетиці теорію раса-дгвані, творцем якої є один з найвизначніших філософів Індії, містик та естетик Абгінаваґупта (X–XI ст.).

За теорією Абгінаваґупти, єдиним засобом реалізації раси (естетичної емоції, що виникає в глядачів унаслідок сприйняття мистецького твору) в художньому творі стає дгвані (прихований смисл), а єдиною метою використання дгвані є навіювання раси. «Доведено, що раса пізнається, – читаємо в трактаті. – І це пізнання виникає у формі смакування. [Виникнення ж його] є результатом особливої функції виразника та вираженого, функції «дгванана», яка відмінна від називання й другорядного позначення та полягає в проявленні. Здатність поезії викликати насолоду через расу є саме ця «дгванана», і ніщо інше» [43, с. 256].

Назва оповідання сугестує романтичний настрій і позитивні відчуття – «Вуста чарівні та зелені очі» (тут і далі переклад Ю. Григоренко). І саме з такою установкою починаємо читання твору.

Одразу зазначимо, що підтексти розкриваються в діалогах, фактично, твір побудований на суцільній розмові по телефону між героями-чоловіками Лі й Артуром. Через діалоги розкрито три характери: Лі, Артура та Джоани, психологічний портрет яких увиразнюється також виражальними психологічними деталями й жестами. Саме діалог стає основним засобом навіювання відчуття огиди.

З першого речення звертаємо увагу на вживання означеного артикля *the,* що письменник використовує з самого початку. Погляньмо*:* «When *the* phone rang, *the* gray-haired man asked *the* girl, with quite some little deference, if she would rather for any reason he didn't answer. *The* girl heard him as if from a distance, and turned her face toward him, one eye – on *the* side of *the* light – closed tight, her open eye very, however disingenuously, large, and so blue as to appear almost violet. *The* gray-haired man asked her to hurry up, and she raised up on her right forearm just quickly enough so that *the* movement didn't quite look perfunctory».

Так, означений артикль *the* наділений ефектом уявного продовження розповіді про героїв чи події, про які вже йшлося, які є вже знайомими, повторно згаданими. Це дає чітке уявлення: ситуація є типовою, тобто сивий чоловік уже тривалий час у стосунках з дівчиною. Очевидно, якраз у цей момент вони відпочивали після любощів, що передається через реакцію дівчини на питання чоловіка, чи відповісти йому на телефонний дзвінок: її відчуженість (*«heard him as if from a distance»*), неквапливість *(«asked her to hurry up»)*, розслабленість і втому *(«one eye – on the side of the light – closed tight, her open eye very, however disingenuously»)*. До того ж

автор ненав'язливо вказує на різницю у віці між героями – на поважний вік чоловіка («the gray-haired man») і на молодий вік героїні («the girl»).

Цей телефонний дзвінок насторожує читача: чоловік запитує, чи можна йому відповісти на дзвінок, а не просто піднімає слухавку, просить поквапитися з відповіддю, тоді як дівчина зволікає, та й, нарешті, її відповідь приховує смисловий відтінок того, що це їй (факт дзвінка й те, що, швидше за все, випливе з цього) дещо набридло. Це враження навіюють її повільність *(«She cleared her hair back from her forehead with her left hand and said…»)* і водночас вигук «Боже» *(«God. I don't know. I mean what do you think?»).* Певна роздратованість угадується також у його реакції: *(«The gray-haired man said he didn't see that it made a helluva lot of difference one way or the other»).* Можемо припустити: вони обидва знають, хто може телефонувати в цей час, тож від цього дзвінка їм обом некомфортно. Саме тут у читача з'являється перше враження огиди від зображуваної ситуації.

Далі окремими штрихами змальовується образ сивого чоловіка: *«He reached for the phone with his right hand. To reach it without groping, he had to raise himself somewhat higher, which caused the back of his head to graze a comer of the lampshade. In that instant, the light was particularly, if rather vividly, flattering to his gray, mostly white, hair. Though in disarrangement at that moment, it had obviously been freshly cut or, rather, freshly maintained. The neckline and temples had been trimmed conventionally close, but the sides and top had been left rather more than just longish, and were, in fact, a trifle «distinguished-looking». «Hello?» he said resonantly into the phone».*

Помічаємо, по-перше, певну незграбність у рухах: *«To reach it without groping, he had to raise himself somewhat higher, which caused the back of his head to graze a comer of the*

lampshade». По-друге, через акцент на сивині волосся підкреслюється вік чоловіка та водночас «відтіняється» його привабливість *(«In that instant, the light was particularly, if rather vividly, flattering to his gray, mostly white, hair»)*, а через вказівку на нову зачіску передано респектабельність і солідність *(«Though in disarrangement at that moment, it had obviously been freshly cut or, rather, freshly maintained. The neckline and temples had been trimmed conventionally close, but the sides and top had been left rather more than just longish, and were, in fact, a trifle «distinguished-looking»)*. По-третє, указано на живість *(«Hello?» he said resonantly into the phone»)*. Усі ці деталі створюють враження впевненого в собі чоловіка.

А ось дівчина зображена насамперед байдужою: *«The girl stayed propped up on her forearm and watched him. Her eyes, more just open than alert or speculative, reflected chiefly their own size and color»*.

І ось з'являється Артур, третій герой оповідання, відтінки голосу якого навіюють образ утомленого, точніше, «позбавленого життя» («stone dead» [80, с. 20]) чоловіка, що не здатен вповні опанувати себе: «*A man's voice – stone dead, yet somehow rudely, almost obscenely quickened for the occasion – came through at the other end*».

Передчуття читача виправдовуються: сивий чоловік (Лі) дає зрозуміти дівчині, хто йому телефонує, підкреслено перепитуючи ім'я її чоловіка, яке добре почув одразу: «*Lee? I wake you?*»

The gray-haired man glanced briefly left, at the girl. «Who's that?» he asked. «Arthur?»

«Yeah – I wake you?»

Та дівчина не почувається винною чи схвильованою, скоріше, особливо уважною до розмови: *«The gray-haired man*

looked left again, but high this time, away from the girl, who was now watching him rather like a young, blue-eyed Irish policeman».

У розмові Артур відчуває себе незручно, адже розуміє, що телефонує в пізній час, і його зніяковілість увиразнюється тим, що він декілька разів перепитує, чи не завдав незручностей: «*Lee? I wake you?*» – «*Yeah – I wake you?*» – «*You sure I didn't wake you? Honest to God?*».

І переконавшись, що все добре *(«No, no – absolutely,» the gray-haired man said.* «*As a matter of fact, I've been averaging about four lousy hours –»)*, переходить до того, що його непокоїть: чи не знає Лі, з ким поїхала Джоана з багатолюдного рауту *(«The reason I called, Lee, did you happen to notice when Joanie was leaving? Did you happen to notice if she left with the Ellenbogens, by any chance?»).*

Тож жвавість Лі, байдужість Джоани й переживання Артура посилюють відчуття огиди від ситуації.

Проте Лі не квапиться відповідати, він намагається зрозуміти всі деталі, щоб з'ясувати, наскільки багато знає Артур: «*Didn't she leave with you?*». І знаходить досить правдоподібне «алібі» для себе: «*Well, no, as a matter of fact, I didn't, Arthur,» the gray-haired man said.* «*Actually, as a matter of fact, I didn't see a bloody thing all evening. The minute I got in the door, I got myself involved in one long Jesus of a session with that French poop, Viennese poop – whatever the hell he was. Every bloody one of these foreign guys keep an eye open for a little free legal advice. Why? What's up? Joanie lost?*».

Швидке орієнтування в ситуації змальовує Лі як впевненого в собі й успішного адвоката. Переконавшись, що Артур телефонував подружжю Елленбоґенсам і їх також немає вдома, він намагається переконати друга, що, можливо, Джоана з ними, тож йому немає чого хвилюватися, адже скоро вона повернеться додому: «*In the first place, if I know the Ellenbogens,*

they probably all hopped in a cab and went down to the Village for a couple of hours. All three of 'em'll probably barge –», «*You know the Ellenbogens, for Chrissake. What probably happened, they probably missed their last train. All three of 'em'll probably barge in on you any minute, full of witty, night-club –*», «*All three of 'em'll probably waltz in on you any minute. Take my word. You know Leona. I don't know what the hell it is – they all get this god-awful Connecticut gaiety when they get in to New York. You know that*».

Знервованість Артура увиразнюється тим фактом, що Лі постійно намагається заспокоїти його: *«All right, try to take it a little easy, now, Arthur…», «Well, just try to take it a little…», «All right, now, listen. Relax. Just relax…», «All right. All right. So what? Will ya sit tight and relax, now?»*.

Та Артур неконтрольований, утрачає терпіння, відчуваючи біль і розпач. Він знає легковажну натуру дівчини й здогадується про те, що вона йому зраджує: «*You know her when she gets all tanked up and rarin' to go*» and «*I have a feeling she went to work on some bastard in the kitchen. I just have a feeling. She always starts necking some bastard in the kitchen when she gets tanked up*».

Артур же не може більше так жити: *«I know one thing. I know one goddam thing. I'm through beating my brains out. I mean it. I really mean it this time. I'm through. Five years. Christ" and «I'm through. I swear to God I mean it this time. Five goddam –»*. Окрім того, він у справжньому відчаї *(«What are ya – drunk, or what?», «I don't know. How the hell do I know?»*, and *«Make yourself a nice, big nightcap, and get under the –», «Nightcap! Are you kidding? Christ, I've killed about a quart in the last two goddam hours. Nightcap! I'm so plastered now I can hardly –»)*.

Для читача ситуація стає ще більш огидною, коли він здогадується, що Артур не помиляється, ба більше, Джоана разом з Лі, який навіть намагається щось порадити зрадженому

чоловікові: «*Look, Arthur. You want my advice? […]* «*I mean this, now. You want some advice?*». І читач відчуває обурення, коли Лі каже: «*For all you know, you're making – I honestly think you're making a mountain* –». З легкістю домислюється вираз «робити з мухи слона», що означає перебільшувати.

Але розмова виходить на новий рівень: Артур починає розказувати про своє теперішнє життя з Джоаною. Виявляється, він майже кожен день живе в страху, що вона йому зраджує: («*Wait a second – I'll tell ya, God damn it. I practically have to keep myself from opening every goddam closet door in the apartment – I swear to God. Every night I come home, I half expect to find a bunch of bastards hiding all over the place. Elevator boys. Delivery boys. Cops –*»).

Тим часом сивий чоловік намагається заспокоїти Артура, підсвідомо визнаючи за ним правду: «*All right. All right. Let's try to take it a little easy, Arthur…*». До того ж підсвідомо Лі хоче розв'язати конфлікт любовного трикутника, адже він наголошує: «*Let's try to take it a little easy*». And he is a little on the nervous side, this moment shows it: «*He glanced abruptly to his right, where a cigarette, lighted some time earlier in the evening, was balanced on an ashtray. It obviously had gone out, though, and he didn't pick it up*». Образ цигарки увиразнює бажання заспокоїти нерви та вгамуватися.

Сивий чоловік відкриває ситуацію з другого боку: «*As a matter of fact, you actually inspire Joanie –*». Лі бачить Джоан зовсім по-іншому: «*You're bloody lucky she's a wonderful kid. I mean it. You give that kid absolutely no credit for having any good taste – or brains, for Chrissake, for that matter –*».

Проте ситуація розпалюється: «*Brains! Are you kidding? She hasn't got any goddam brains! She's an animal!*»

The gray-haired man, his nostrils dilating, appeared to take a fairly deep breath. «*We're all animals,*» *he said.* «*Basically, we're all animals.*»

«*Like hell we are. I'm no goddam animal. I may be a stupid, fouled-up twentieth – century son of a bitch, but I'm no animal. Don't gimme that. I'm no animal*».

Слова Артура є криком душі *(*«*She's an animal!*»*)*, а от дещо агресивна реакція сивого чоловіка стає не тільки бажанням, хай навіть підсвідомим, захистити Джоан *(*«*The gray-haired man, his nostrils dilating, appeared to take a fairly deep breath.*»*)*, але й знаком того, що він сприймає зауваження на свій рахунок, по суті, визнає свою провину *(*«*We're all animals,*» *he said. Basically, we're all animals*»*)*.

І ще раз підсвідомо Лі хоче вирішити конфлікт: «*Look, Arthur. This isn't getting us –*», адже в слові «нас», що постає на експліцитному рівні, мається на увазі Артур і Лі, які ведуть розмову по телефону, а на імпліцитному рівні до них приєднується й Джоан, що створює любовний трикутник: Артур – Джоан – Лі.

Та Артур, заглибившись у свої власні почуття, не помічає цих знаків. Він знову починає характеризувати дружину: «*Brains. Jesus, if you knew how funny that was. She thinks she's a goddam intellectual. That's the funny part, that's the hilarious part. She reads the theatrical page, and she watches television till she's practically blind – so she's an intellectual. You know who I'm married to? You want to know who I'm married to? I'm married to the greatest living undeveloped, undiscovered actress, novelist, psychoanalyst, and all – around goddam unappreciated celebrity-genius in New York. You didn't know that, didja? Christ, it's so funny I could cut my throat. Madame Bovary at Columbia Extension School. Madame –*».

Водночас сивий чоловік ще більш нервує: бажання викурити цигарку підкреслює неспокійний стан: «*All right, all right. You realize this isn't getting us anyplace,*» *the gray-haired man said. He turned and gave the girl a sign, with two fingers near his mouth, that he wanted a cigarette*».

Артур же переходить на те, що так мучить його: її надто приваблюють чоловіки: «*Brains. Oh, God, that kills me! Christ almighty Did you ever hear her describe anybody – some man, I mean? Sometime when you haven't anything to do, do me a favor and get her to describe some man for you. She describes every man she sees as `terribly attractive.' It can be the oldest, crummiest, greasiest –*»

«*All right, Arthur,*» *the gray-haired man said sharply.* «*This is getting us nowhere. But nowhere*».

І знову підсвідомо сивий чоловік намагається вирішити проблеми любовного трикутника, що підкреслюється словами: «*This is getting us nowhere. But nowhere*». Він починає ще більше нервувати, як, власне, і дівчина, яка запалює цигарку не лише для чоловіка, а й для себе: «*He took a lighted cigarette from the girl. She had lit two*».

Виявляється, Артур і Лі – колеги-адвокати, до того ж можемо припустити, що Лі – успішний адвокат, у той час як Артур – ні. Відчути це дає змогу наполегливе питання Лі, чи Артур програв суд, неначе це абсолютно передбачувано: «*So what happened? You lose?*» – «*You lose, then, or what?*» – «*I said, Did you lose?*». І читач таки дізнається, що суд Лі програв, хоча намагається виправдатися: «*All right, so I lost the goddam case. In the first place, it wasn't my fault*». Через цю деталь Артур постає перед нами невдахою. Він навіть відчуває, що його можуть звільнити, тож уже й замислювався над іншим місцем роботи, яке, однак, також не до вподоби йому: «*I may go back in the Army anyway*», «*Yeah. I may. I don't know yet. I'm not crazy about*

the idea, naturally, and I won't go if I can possibly avoid it. But I may have to. I don't know. At least, it's oblivion. If they gimme back my little helmet and my big, fat desk and my nice, big mosquito net it might not –».

Тож маємо враження, що життя Артура не склалося ні в професійному плані, ні в особистому, і його майбутнє також навряд чи буде успішним. Щодо особистого Артур констатує: «*We're mismated, that's all. That's the whole simple story. We're just mismated as hell*».

Водночас Артур сильно кохав та продовжує кохати Джоану, і в цьому коханні його слабкість: «*I'm too goddam weak for her. I knew it when we got married – I swear to God I did. I mean you're a smart bastard, you've never been married, but every now and then, before anybody gets married, they get these flashes of what it's going to be like after they're married. I ignored 'em. I ignored all my goddam flashes. I'm weak. That's the whole thing in a nutshell*». Автор ще більше навіює співчуття до Артура: «*Certainly I'm weak! Certainly I'm weak! God damn it, I know whether I'm weak or not! If I weren't weak, you don't think I'd've let everything get all – Aah, what's the use a talking? Certainly I'm weak...*».

У цій слабкості читач відчуває жалість до Артура, що межує з огидою: він не може взяти під контроль своє життя, залишаючись, за власним визначенням, невдахою та слабаком.

Своєю чергою, розповідь Артура спричиняє знервованість сивого чоловіка й дівчини. Для передачі цього стану письменник обирає процес куріння, яке має допомогти опанувати їм себе: «*The gray-haired man turned his head to see what the girl was doing. She had picked up the ashtray and was putting it between them*», «*With his left hand, the gray-haired man shaped the ash of his cigarette on the rim of the ashtray*», «*She had just overturned the ashtray with her knee and was rapidly, with her*

fingers, brushing the spilled ashes into a little pick-up pile», «*the gray-haired man said, accepting a freshly lighted cigarette from the girl*».

Очевидно, саме знервованість сивого чоловіка сприяє обмовкам, що є неприпустимими для такого успішного адвоката, яким постав герой на початку. І це ще більш увиразнює неспокійний стан Лі, виступає чіткими сигналами для Артура щодо розкриття ситуації, але його знервованість залишає ці сигнали нерозпізнаними: «*She's pathetic, I tellya. I watch her when she's asleep, and I know what I'm talkin' about. Believe me*», «*Well, that's something you know better than – I mean that's out of my jurisdiction,*» *the gray-haired man said*».

Далі розмова змінюється: Артур згадує минуле, відкриваючи нову Джоану: «*Christ! Every time I get all set to put my foot down, we have dinner out, for some reason, and I meet her somewhere and she comes in with these goddam white gloves on or something. I don't know. Or I start thinking about the first time we drove up to New Haven for the Princeton game. We had a flat right after we got off the Parkway, and it was cold as hell, and she held the flashlight while I fixed the goddam thing – You know what I mean. I don't know. Or I start thinking about – Christ, it's embarrassing – I start thinking about this goddam poem I sent her when we first started goin' around together.* «*Rose my color is, and white, Pretty mouth and green my eyes.* » *Christ, it's embarrassing – it used to remind me of her. She doesn't have green eyes – she has eyes like goddam sea shells, for Chrissake – but it reminded me anyway ... I don't know*».

Так, у теперішній Джоані він бачить ту, у яку колись закохався, ту, яку ще любить у ній. І цей образ зринає з окремими деталями, які символізують для Артура його кохану «з минулого». Наприклад: «*Every time I get all set to put my foot down, we have dinner out, for some reason, and I meet her*

somewhere and she comes in with these goddam white gloves on or something. I don't know». Тож «*these goddam white gloves on or something*», що, очевидно, носила *та* Джоана стають «рушієм» для спогадів, з якими приходить образ тієї коханої.

До того ж для Артура Джоана «з минулого» і Джона «з теперішнього» є двома різними жінками, на це вказує різний колір її очей: зелені в дівчини «з минулого» – чистої, прекрасної й романтичної, одним словом, близької (акцентовано: «**my** green eyes»); а сині («**sea** shells» (англ. – морські мушлі) у дівчини «з теперішнього» – байдужої, егоїстичної, зрадливої, одним словом, чужої.

Цей спогад пробуджує інші думки й почуття в Артура, і тепер він згадує, за що кохає її: «*She bought me a suit once. With her own money. I tell you about that?*» – «*No, I –*».

«*She just went into I think Tripler's and bought it. I didn't even go with her. I mean she has some goddam nice traits. The funny thing was it wasn't a bad fit. I just had to have it taken in a little bit around the seat – the pants – and the length. I mean she has some goddam nice traits*».

Тепер же терпіння втрачає Лі, очевидно, йому нестерпно слухати інтимні подробиці життя Артура з Джоаною: «*Now, Arthur. Listen. That isn't going to do any good…*».

Неприємною несподіванкою для сивого чоловіка стає бажання Артура зустрітися, бо він очікує на підтримку, має потребу виговоритися комусь. Це ще більше увиразнює почуття огиди від ситуації, яка склалася: «*Could I come over to your place for a drink? Would ja mind?*»

The gray-haired man straightened his back and placed the flat of his free hand on the top of his head, and said, «*Now, do you mean?*»

«*Yeah. I mean if it's all right with you. I'll only stay a minute. I'd just like to sit down somewhere and – I don't know. Would it be all right?*»

«*Yeah, but the point is I don't think you should, Arthur,*» *the gray-haired man said, lowering his hand from his head.* «*I mean you're more than welcome to come, but I honestly think you should just sit tight and relax till Joanie waltzes in. I honestly do. What you want to be, you want to be right there on the spot when she waltzes in. Am I right, or not?*»

«*Yeah. I don't know. I swear to God, I don't know.*»

«*Well, I do, I honestly do," the gray-haired man said*».

Подібне відчуття огиди від ситуації відчуває й дівчина, щоправда, швидко відходячи від неї, про що свідчить подальша розмова: «*God, I feel like a dog!"*

«*Well," the gray-haired man said,* «*it's a tough situation. I don't know how marvellous I was."*

«*You were. You were wonderful," the girl said.* «*I'm limp. I'm absolutely limp. Look at me!*»

The gray-haired man looked at her. «*Well, actually, it's an impossible situation,*» *he said.* «*I mean the whole thing's so fantastic it isn't even–*»

«*Darling – Excuse me,*» *the girl said quickly, and leaned forward.* «*I think you're on fire.*» *She gave the back of his hand a short, brisk, brushing stroke with the flats of her fingers.* «*No. It was just an ash.*» *She leaned back.* «*No, you were marvellous,*» *she said.* «*God, I feel like an absolute dog!*»

«*Well, it's a very, very tough situation*».

Водночас сивий чоловік аналізує розмову і з чисто професіонального погляду (*«I don't know how marvellous I was»),* і з моральної позиції *(«Well, it's a very, very tough situation»).* Це перша чітка ознака, що йому незручно, у глибині душі він почувається винним.

А Лі продовжує нервувати – і знову читач декодує цей стан через цигарки: «*He picked his cigarette out of the ashtray – that is, selected it from an accumulation of smoked and halfsmoked cigarettes. He dragged on it and said…*» or «*He squashed out his cigarette*».

І тут ще раз телефонує Артур з досить правдоподібною й неперевершеною історією (особливо для адвоката, репутація якого серед колег далеко не найкраща), що Джоана начебто щойно повернулася додому: «*Yeah. What happened was, apparently Leona got stinking and then had a goddam crying jag, and Bob wanted Joanie to go out and grab a drink with them somewhere and iron the thing out. I don't know. You know. Very involved. Anyway, so she's home. What a rat race. Honest to God…*».

Цим передається почуття сили кохання – жертовність і всепрощення. Насправді Артур настільки кохає свою дружину, що виправдовує її перед другом: «*I think it's this goddam New York. What I think maybe we'll do, if everything goes along all right, we'll get ourselves a little place in Connecticut maybe. Not too far out, necessarily, but far enough that we can lead a normal goddam life. I mean she's crazy about plants and all that stuff. She'd probably go mad if she had her own goddam garden and stuff. Know what I mean? I mean –except you – who do we know in New York except a bunch of neurotics? It's bound to undermine even a normal person sooner or later. Know what I mean?*». Окрім того, він готовий дати їм другий шанс: «*I mean she's a helluva good kid basically, and if we have a chance to straighten ourselves out a little bit, we'd be goddam stupid not to at least have a go at it*».

До того ж Артур намагається боротися за свої почуття, виправитись і в особистому житті, і в професійній сфері (*«What I think maybe we'll do, if everything goes along all right, we'll get ourselves a little place in Connecticut maybe. Not too far out,*

necessarily, but far enough that we can lead a normal goddam life. I mean she's crazy about plants and all that stuff. She'd probably go mad if she had her own goddam garden and stuff», «*While I'm at it, I'm also gonna try to straighten out this lousy bedbug mess, too. I've been thinking*»*).*

Щирі почуття Артура пробуджують ще більшу провину в Лі. Показовою деталлю стає те, що під час розмови він затуляє очі рукою та не прибирає її певний час. З психологічного боку це яскраво демонструє почуття сорому й вини. Погляньмо: «*Listen, I just thought you'd want to know. Joanie just barged in.*»

«*What?*» *said the gray-haired man, and bridged his left hand over his eyes, though the light was behind him.*

«*Yeah. She just barged in. About ten seconds after I spoke to you. I just thought I'd give you a ring while she's in the john. Listen, thanks a million, Lee. I mean it – you know what I mean. You weren't asleep, were ya?*»

«*No, no. I was just – No, no,*» *the gray-haired man said, leaving his fingers bridged over his eyes. He cleared his throat*».

Власне, почуття вини стає настільки нестерпним, що сивий чоловік перериває розмову: «*Listen, Arthur,*» *the gray-haired man interrupted, taking his hand away from his face, "I have a helluva headache all of a sudden. I don't know where I got the bloody thing from. You mind if we cut this short? I'll talk to you in the morning – all right?*» *He listened for another moment, then hung up*».

У кінці напруження набуває свого апогею, і це передається через такі деталі: Джоана нервує *(«Again the girl immediately spoke to him, but he didn't answer her*» *or* «*He picked a burning cigarette – the girl's – out of the ashtray and started to bring it to his mouth, but it slipped out of his fingers*»*)*, а сивий чоловік, який так упевнено тримався майже всю розмову, утрачає контроль під впливом почуття провини, що породжує огиду, і знову для

цього застосовано образ цигарки та процес куріння *(«He picked a burning cigarette – the girl's – out of the ashtray and started to bring it to his mouth, but it slipped out of his fingers»* and *«he told her to just sit still, for Chrissake, and she pulled back her hand»).*

Тож огиду відчуває кожен з героїв любовного трикутника, бодай і не розуміючи цього до кінця: відразу до себе відчуває сивий чоловік за те, що має стосунки з дружиною товариша, можливо, йому обридла навіть коханка через її егоїзм (на це вказує кінець твору, коли Лі не хоче виходити з нею «на контакт»: «чоловік сказав, щоб вона, на Бога, просто сиділа спокійно»); імовірно, зневажає себе Артур, бо не має сил відмовитися від свого кохання; обриду відчуває й дівчина, яка зраджує чоловіка, котрий кохає її. І все ж найсильнішу огиду відчуває читач: це почуття поширюється на Лі та Джоану, що перебувають у позашлюбних стосунках, і навіть на Артура, огида до якого межує з жалістю, і цим ще більше посилює відразу до сивого чоловіка й молодої жінки. Ситуація залишається невирішеною, і це також сприяє розквіту відчуття огиди. Але читачеві зрозуміло, що майбутнього в героїв немає: про це, зокрема, свідчить така деталь, як попіл, деталь, яка постійно з'являється в тексті, символізуючи руйнування, згасання й навіть покаяння.

Раса огида передається не лише через сам смисл твору, певні символічні образи чи художні деталі, а й через звукове оформлення тексту, що цілком можна відчути, читаючи твір мовою оригіналу – англійською. Індійська поетика на звуковому оформленні тексту, що має навіювати ту чи ту расу, акцентує особливо. Очевидно, відповідно до одного з основних принципів санскритської поетики, ефект огиди породжується словами, у яких язикові та шиплячі приголосні (щілинні й проривні) поєднані з сонантом /r/ [7, с. 65]. Ця особливість помітна вже в назві твору («Pretty Mouth and Green My Eyes») в

словах «pretty» і «green» та увиразнюється в процесі його читання, зокрема разом з постійно повторюваними словами «gray-haired», «Christ», «Chrissake», «ashtray» на тлі інших, а саме: «brains», «brushing», «briefly», «dragging», «transmitter», «throat», «grown» тощо.

Як відомо з «Натьяшастри», раса огиди пов'язана із синім і темно-синіми кольорами [4, с. 98]. Тож обігрування синього кольору (його близьких відтінків) очей дівчини додатково посилює відчуття огиди (навіть згадування зеленого кольору («green eyes») повторює цей ефект, адже словом «ніла» в санскриті позначались як зелений, так і синій [6, с. 42]).

Відповідно до законів індійської поетики, Дж. Д. Селінджер уміло розпалює расу огиди, яку посилюють та увиразнюють інші почуття. У «Натьяшастрі» читаємо: «[раса] на ім'я «огида» виникає з постійної бгави «огидливість». Вона породжена слуханням, баченням, обговоренням неприємного для серця, огидного й іншими вібгавами» [4, с. 112]. Письменник пробуджує відчуття огидливості також через слухові образи (скажімо, через оформлення звукової тканини твору, через уживання слів, що мають емоційне навантаження: «Christ» або «Chrissake»), через візуальні картини (наприклад, уявна візія розсипаного попелу посеред ліжка) або ж візія впущеної на ліжко цигарки, а також через обговорення «неприємного для серця» (зокрема такою є вся розмова чоловіків). До того ж раса огиди виникає не тільки від споглядання небажаного, а й «від вади смаку, запаху, доторку [або] звуку, і від багатьох актів залякування» [4, с. 113]. У цьому плані важливим стає запах *"smoked and halfsmoked cigarettes"*, що супроводжує майже всю телефонну розмову сивого чоловіка й Артура.

Треба відзначити, що й інші почуття, які виникають у читача в ході читання твору, увиразнюють почуття огиди,

зокрема відчай, агресія, неспокій, тривога, передчуття чогось недоброго, жалість і т. д.

Таким чином, згідно з індійською естетикою, в оповіданні «Вуста чарівні та зелені очі» Дж. Д. Селінджер представляє читачеві расу огиди різними способами (через звуки, символи, художні деталі), розкриваючи на імпліцитному рівні тему зради. Письменник активно використовує основні поетологічні принципи індійської поетики, що дають змогу навіювати емоції через вибудовування імпліцитних смислів, у результаті чого постає раса-дгвані. Саме індійська естетика дає головні ключі до декодування підтекстів художніх творів американського письменника [57].

Отже, реформування української освіти ставить нові цілі перед літературною освітою у вищій школі, до яких, зокрема, належить виховання імпліцитного читача, на що першочергово має звернути увагу вчитель англійської літератури. Ефективною методичною стратегією виховання імпліцитного читача є розвиток читацької компетенції в повільному прочитанні підтекстових літературно-художніх творів шляхом застосування рецептивної поетики. Зокрема, яскравим прикладом слугує проаналізоване оповідання Дж. Д. Селінджера «Вуста чарівні та зелені очі», де активно використані основні поетологічні принципи індійської поетики, декодування яких приводить до розуміння істинних смислів.

1.10. Професійна мобільність майбутнього вчителя англійської мови в процесі індивідуалізації їхньої підготовки у ЗВО

У проекті Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 року мобільність студентів, аспірантів та викладачів згадується неодноразово в дуже різних аспектах. Серед пріоритетів розвитку передбачено інтеграцію вищої освіти і науки, зокрема, шляхом «підвищення рівня академічної мобільності» для модернізації змісту вищої освіти на основі результатів вітчизняних і зарубіжних досліджень. Підкреслено, що одним із завдань вітчизняної освітньої політики є вироблення комплексної стратегії інтернаціоналізації вищої освіти, у тому числі, розвитку науково-освітньої мобільності. Міжнародна мобільність повинна стати важливим фактором рейтингової оцінки вітчизняних університетів. Тому для професійного розвитку викладача вищої школи визначено «спроможності до роботи в умовах інституціональної відкритості закладів вищої освіти, знання іноземних мов та орієнтації на академічну мобільність».

Питання визначення понять мобільність та професійна мобільність є предметом дискусій та обговорення науковців різних галузей наукового знання, таких як соціологія, економіка, психологія, філософія, педагогіка. У роботах Т. Заславської, Н. Ривкіної, В. Подмаркової розроблена методологія аналізу трудової кар'єри фахівця, досліджено механізми зміни праці. У роботах педагогів В. Шубкіна, В. Мартинюк, В. Ядрова професійна мобільність розглядається з позиції професійного самовизначення випускників, адаптації на робочому місці, підвищення кваліфікації, пошуку роботи. Останніми роками українські вчені виявляють безпосередній інтерес до формування професійної мобільності майбутніх випускників вишу (А. Ващенко, О. Гусак, Є. Іванченко,

Н. Кожемякіна, Ю. Клименко, Л. Сушенцева). У дослідженнях вітчизняних учених підкреслюється, що професійна мобільність сьогодні виступає найважливішою складовою кваліфікаційної характеристики спеціаліста.

Мобільність – здатність особистості у короткий проміжок часу зосередити актуальні і потенційні засоби, ресурси і резерви для швидкого досягнення мети (вирішення проблеми, задачі) [36, с. 119].

У педагогіці поняття «професійна мобільність» виникло не так давно. Опрацювання словникової літератури показало, що поняття «професійна мобільність» досить об'ємне й неоднозначне за своєю трактовкою. При цьому воно має складну структуру. Так, у великому психологічному словнику професійна мобільність визначається як «здатність і готовність особистості досить швидко й успішно опановувати нову техніку та технологію, набувати знання й уміння, яких бракує, що забезпечує ефективність підготовки до нової професійної діяльності» [23, с. 24].

Словник «Професійна освіта» визначає професійну мобільність як «здатність швидко змінювати вид праці, переключатися на іншу діяльність у зв'язку із змінами техніки й технології виробництва. Професійна мобільність виявляється у володінні системою узагальнених прийомів професійної праці та застосуванні їх для успішного виконання будь-якого завдання на суміжних за технологією ділянках виробництва. Передбачає високий ступінь розвитку узагальнених професійних знань, а також готовність до оперативного відбору й реалізації оптимальних способів виконання виробничо-технічних завдань» [29, с. 194].

Істотні напрацювання щодо розгляду проблеми професійної мобільності є в М. Д'яченко, Ю. Калиновського, Л. Кандибович, Н. Коваліско, А. Кузьмінського, З. Курлянд,

С. Крапиневський, Л. Лесохіна, А. Макареня, Р. Пріми, І. Шпекторенко та ін. Дослідженням професійної підготовки через аналіз педагогічних ситуацій, займалися О. Березюк, Е. Бодин, Б. Вульфов, С. Годник, Р. Дорогих, С. Дубяга, Т. Кошманова, Ю. Кулюткин, І. Осадченко, Г. Петреченко, М. Поташник, С. Руденко, І. Шакіров та ін.

Серед сучасних досліджень варто назвати І. Шпекторенко, який розглядає професійну мобільність як: 1) здатність (тобто готовність) особистості досить швидко і успішно оволодівати новою технікою і технологією, набувати знання та уміння, які забезпечують ефективність нової професійно орієнтованої діяльності; 2) рухливість особистості, спроможність її до динамічного нарощування власного ресурсу, до швидкого пересування, змін; 3) ознаку кар'єрного розвитку індивіда; 4) процес переходу індивіда або професійної групи з однієї професійної позиції в іншу [47 , с. 467–472].

Значний внесок в розробку теоретичних основ формування професійної мобільності фахівців з середньою спеціальною та вищою освітою внесли педагоги-науковці: Л. Амірова, А. Ващенко, Л. Горюнова, В. Дюніна, Є. Іванченко, Б. Ігошев, Ю. Калиновський, С. Капліна, Н. Кожемякіна, Л. Меркулова, Н. Ничкало, О. Нєдєлько, О. Нікітіна, С. Савицький, Н. Хакімова, Г. Яворська та ін. Питанням розвитку професійної освіти, поліпшення якості підготовки робітничих кадрів присвячені наукові праці Ю. Бабанського, С. Батишева, М. Берулави, С. Гончаренка, Р. Гуревича, І. Зязюна, М. Кларіна, І. Козловської, В. Лозовецької, Л. Лук'янової, О. Новикова, В. Орлова, Т. Поясок, В. Радкевич, О. Семеног, В. Шадрікова.

У роботах зарубіжних учених Х. Гуна, Ш. Фитцпатрика розкрито взаємозв'язок освіти, кар'єри та соціальної мобільності молодого спеціаліста. Значний внесок у розробку теоретичних основ формування професійної компетентності як

фундаменту розвитку мобільності майбутніх фахівців в умовах неперервності вищої освіти зробили роботи вітчизняних та зарубіжних вчених А. Вербицький, Р. Дейв, Е. Зеєр, І. Зимня.

Аналіз наукових досліджень з проблеми професіоналізації фахівців у контексті розвитку у них професійної мобільності, засвідчив, що їх вже й не так багато, але популярність цієї проблематики останнім часом зростає. Варто підкреслити науковий доробок останніх років В. Воронкової, Е. Сайфутдинової, Н. Коваліско, О. Гусака та ін.

Професійна мобільність спеціалістів різного профілю стала предметом дослідження А. Ващенка (формування професійної мобільності майбутніх офіцерів у процесі навчання у вищих військових навчальних закладах), Л. Горюнової (професійна мобільність спеціаліста як проблема російської освіти, що розвивається), Є. Іванченко (формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах), Н. Кожемякіної (соціально-педагогічні умови формування професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв), С. Кугель (професійна мобільність у науці), Л. Мітіна (професійна мобільність особистості в нових соціокультурних умовах), О. Симончук (міжпрофесійна мобільність та зміна соціальної ідентичності), І. Шпекторенко (управлінський аспект мобільності персоналу).

«**Професійна мобільність** – це психологічна готовність робітника, фахівця до вирішення широкого кола виробничих завдань, здатність оперативно, швидко перебудовуватися в залежності від ситуації, оскільки найбільш ефективним відповіддю людини на невизначеність і проблемність трудової ситуації є гнучкість поведінки, проявляється в його здатності вчасно змінювати стратегію або спосіб дій у відповідності з умовами праці, що змінюються. При цьому показником

гнучкості є швидкість зміни стратегій в залежності від зміни ситуації» (за визначенням Л. Шевченко) [25, с. 693–697].

Доцільність дослідження зумовлюється теоретичною та практичною значущістю завдань формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників та низкою актуальних суперечностей між:

– необхідністю впровадження інноваційних, професійно орієнтованих педагогічних технологій та недостатньою психолого-педагогічною та методичною підготовкою частини педагогів;

– необхідністю цілеспрямованого формування професійної мобільності та відсутністю відповідного науково-методичного забезпечення.

Тому, *головними завданнями даного дослідження* є розкриття сутності невирішених раніше питань з даної проблеми, а саме:

– проаналізувати основні педагогічні підходи до визначення сутності поняття «професійна мобільність», «професійна мобільність майбутнього вчителя англійської мови» у науковій літературі;

– окреслити основні компоненти та структурні елементи поняття «професійна мобільність майбутнього вчителя англійської мови у ЗВО;

– визначити напрями підготовки майбутніх учителів англійської мови шляхом індивідуалізації навчально-професійної діяльності для розвитку їх професійної мобільності.

Метою дослідження є здійснити методично-літературний та компонентно-структурний аналізи педагогічної сутності феномену *«професійна мобільність майбутнього вчителя англійської мови в процесі індивідуалізації професійної підготовки»*.

Як зазначає науковець Є. Іванченко, «в умовах нових соціально-економічних відносин, що все більше стверджують себе на Україні, педагогічна наука не може не порушувати питання професійної мобільності спеціалістів, бо ринок праці диктує підвищені вимоги до якості підготовки молодих фахівців, спроможних до конкурентної боротьби за робочі місця» [14, с. 25].

На нашу думку, основним сенсом вищої освіти в розрізі усіх глобалізацій них процесів європеїзації стала підготовка професійно мобільного кваліфікованого спеціаліста у галузі іноземних мов, готового повноцінно жити й працювати навіть в стані невизначеності й непе- редбачуваності, готового до саморозвитку й самовдосконалення.

Термін «мобільність» у загальному трактуванні має таке тлумачення: мобільний (від лат. mobilis – рухливий) – це рухливість, здатність до швидкого пересування, дії. У структурі професійної мобільності виділяється окремий її важливий елемент – професійну навченість, що є фактично академічною мобільністю особистості, яка багато у чому визначає сформованість професійної мобільності. Професійна мобільність характеризується як здатність людини швидко й ефективно самоорганізовуватися, змінюватися відповідно до життєвих і професійних потреб, адаптуватися до певного професійного середовища та професійних груп й, кінець-кінців, ефективно працювати [8, с. 25–32].

Поява педагогічних категорій «мобільність» та «професійна мобільність» зумовлена декількома причинами, з-поміж яких науковці виділяють зовнішні та внутрішні. *Зовнішні причини*, на думку В. Борисова, визначаються змінами в середовищі життєдіяльності людини (глобальні та індивідуальні). Глобальні зміни викликані реструктуризацією української економіки, а індивідуальні можуть бути викликані

зміною професії, робочого місця, статусу в організації в результаті різних причин (стан здоров'я, зміна місця проживання тощо). *Внутрішні причини* залежать від індивідуальної спрямованності особистості. З одного боку, вони визначаються мотивацією успіху, яка викликає в особистості прагнення до вдосконалення професійних умінь та навичок, саморозвитку, кар'єрного зростання, а з іншого, пізнім професійним самовизначенням, що передбачає перехід до професії, яка значно відрізняється за профілем від одержаної раніше професійної освіти. Сучасна ситуація в суспільстві вимагає від людини «здатності до самозмінювання як способу прийняття виклику швидко змінюваній реальності з орієнтацією на автономність, незалежність, опору на власні сили» [41, с. 147].

У своїх дослідженнях науковець Р. Пріма визначає професійну мобільність майбутнього вчителя у широкому значенні як «ознаку рухливості педагога, здатності до швидкої адаптації, тобто адаптаційна активність, спроможність при цьому знаходити потрібні форми діяльності – адаптаційна мобільність: зміни статусу, категорії, підготовленість до продуктивного саморозвитку, готовність та здатність учителя до набуття нових професійних знань, умінь, навичок; уміння швидко орієнтуватися у ситуації, самоактуалізуватися, саморегулюватися, самоорганізовуватися, самоконтролюватися [28, с. 25–27].

Здійснений автором компонентно – структурний аналіз педагогічної сутності поняття «професійна мобільність вчителя» дає підстави конкретизувати його складові, що мають охоплювати різні напрямки та сфери його діяльності: когнітивна як системоутворювальна, що віддзеркалює пріоритетність цінності педагогічної професії, потенціал самореалізації у професії, можливість набуття ознак

професійної мобільності; особистісна, яка проявляється у таких інтегральних характеристиках, як: індивідуальний імідж (спрямованість, компетентність, гнучкість (різноманітність і адекватність у різних формах активності); самоактуалізація – вищий рівень мотивації, пов'язаний з процесами самореалізації, з умінням зрозуміти себе, що спрямовує особистість учителя до рефлексії власної поведінки, передбачає постійний рух уперед, спрямованість на особистісне і професійне зростання, коли найбільш повно розкриваються творчі здібності педагога, реалізуються його потенції, індивідуальний стиль діяльності, тобто формується особистість учителя-професіонала; самоактивізація, адаптаційна активність (мобільність), оперативність, критичність мислення; операційно – процесуальна, пов'язана з удосконаленням умінь і навичок у галузі самопізнання, самоідентифікації (з визначеним соціальним, професійним, культурним, едукаційним середовищем); рефлективність, саморефлексія, педагогічний менеджмент [28, с. 27–32].

Ми поділяємо думку науковця М. Шмира, «що в основі формування професійної мобільності вчителя англійської мови лежить діяльнісна компетентність, що передбачає практичне оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності та комунікативне використання англійської мови як у повсякденних, загальних ділових ситуаціях, так і у фахових, які поряд із навчанням іншомовного спілкування передбачають усвідомлення студентом зв'язків між власною та іноземною культурами, розвиток та активізацію між фахового мислення, формування навичок та вмінь автономного навчання, спрямованого на формування у студента особистої відповідальності за результати навчання шляхом організації навчального процесу з викладачем.

Діяльнісна компетентність є ключовою компетентністю, яка включає в себе фахову компетентність, соціокультурну, іншомовну, комунікативну, навчальну, методичну, професійно орієнтовану, міжкультурну, та інші компетентності, що формуються на її основі.

Іншомовна комунікативна компетентність являє собою сукупність навичок, умінь та знань, яка дозволяє навчатися, працювати та спілкуватися в багатонаціональному суспільстві і досягати в рівноправному діалозі взаєморозуміння та взаємодії з представниками інших культур. Розвиток іншомовної комунікативної компетентності забезпечує студентам можливість: вдосконалювати свої вміння в читанні, аудіюванні, говорінні та письмі для вироблення навичок роботи з інформацією текстів різних типів з будь-яких джерел на основі вже набутих знань про світ; вилучати, аналізувати і систематизувати, добирати і передавати інформацію;на основі здобутої інформації формувати власну думку, обґрунтовувати її і давати необхідні пояснення; розпізнавати наміри повідомлення, які відповідають певним різновидам текстів з їх граматичними структурами, розуміти і переносити їх на адекватні ситуації [46, с. 207].

Соціокультурну компетентність становлять вміння і готовність застосовувати сукупність соціолінгвістичних, країнознавчих та міжкультурних знань для досягнення порозуміння між особами або групами, які є представниками різних соціумів [46, с. 208].

Формування в студентів *соціокультурної компетентності* супроводжується створенням атмосфери відкритості, психологічної готовності до сприйняття соціальних норм, правильної поведінки в іншому суспільстві, що підвищує інтерес студентів до ознайомлення з культурою країни, мова якої вивчається. Це: сприяє розумінню спільного і відмінного

між культурами; допомагає розпізнавати упередження та позбавлятися їх, сприяти толерантності, створювати основи для міжкультурних обмінів і допомагати діяти свідомо й відповідально як у власному суспільстві, так і в аспекті міжнародних зв'язків; сприяє формуванню цінностей і норм поведінки, які посилюють прагнення і здатність до відповідальності за особисту діяльність, сміливість у висловлюванні власної думки [46, с. 209].

Фахова компетентність забезпечує вміння професійно, самостійно і відповідально вирішувати стандартні завдання. Дана компетентність включає: фахові навички і знання, досвід, розуміння фахової постановки питання та між предметних зв'язків, а також вміння цілеспрямовано і бездоганно вирішувати професійні завдання і проблеми. Ця компетентність формується шляхом розвитку навичок та вмінь: володіти основними вміннями на загальному професійному рівні (ведення розмови, аргументації, презентації тощо); розкривати і відтворювати фаховий зміст комунікативними прийомами зі специфічним фаховим наповненням (порівняння, опис, пояснення, уточнення, обґрунтування, доказ, судження тощо) [46, с. 210].

Навчальна компетентність включає в себе вміння вчитися, використовуючи з максимальною ефективністю наявні засоби і форми навчання. До цієї компетентності належать здатність і вміння співпрацювати в процесі навчання з викладачем та іншими студентами, вміння виконувати навчальні завдання різного типу, використання набутих лінгвістичних, фонових та соціокультурних знань. Формування навчальної компетентності відбувається завдяки розвитку вмінь і навичок: насновувати різні прийоми виконання навчальних завдань у залежності від навчальної ситуації і типу завдань;

використовувати технічні засоби навчання; брати участь в інтерактивному навчанні [46, с. 210].

Методична компетентність включає навички та вміння оволодівати навчальними технологіями та стратегіями під час вирішення професійних завдань, а також переносити як нові знання, так і набуті стратегії на інші сфери діяльності. При цьому студент самостійно обирає, застосовує і розвиває методи мислення та прийоми роботи або стратегії розв'язання питань. Формуванню методичної компетентності сприяє розвиток умінь і навичок: планувати й організовувати виконання завдань, наближених до майбутньої професійної діяльності; вибирати техніку і стратегію навчання, враховуючи потенційну складність завдання; здійснювати самоконтроль за розвитком власної іншомовної мовленнєвої компетентності [46, с. 211].

Отже, враховуючи все вищевикладене, ми можемо визначити **професійну мобільність майбутнього вчителя англійської мови в процесі індивідуалізації професійної підготовки у ЗВО** як: *складне системне утворення, інтегральна якість особистості та діяльності педагога, що формується і виявляється в процесі професійної підготовки, перепідготовки, самовиховання і творчої самореалізації фахівця, тобто розуміється як можлива стратегія професіоналізації педагогічних кадрів; якість особистості, що є необхідною для успішної життєдіяльності особистості в сучасному суспільстві, яка виявляється в праці і забезпечує самовизначення, самореалізацію в житті та професії через сформованість ключових кваліфікацій і прагненні особистості змінити не тільки себе, а й професійне поле та життєве середовище; готовність кваліфікованого робітника до зміни виконуваних професійних завдань, до зміни робочого місця, здатність швидко освоювати нові види робіт, нові спеціальності; як системне явище, що віддзеркалює його*

можливості стати мобільним у професійному відношенні завдяки тісному взаємному впливу об'єктивної (середовище, кадрова політика тощо) і суб'єктивної сторін (особистісні якості), ступінь їх результативності, досягнення; комплексне поняття, що включає в себе набір системо утворюючих компетентностей (фахову, соціокультурну, іншомовну, комунікативну, навчальну, методичну, професійно орієнтовану, міжкультурну), має набір професійно-визначальних характеристик (самоактуалізація, самоактивізація, самоідентифікації).

Список використаних джерел до розділу 1

1. Артемова О. І. Професійна самореалізація особистості в сучасних умовах // Освіта регіону. 2010. № 1. С. 97–101. URL: http://www.social-science.com.ua /
2. Бех І. Д. Проблема особистісних цінностей: стан і орієнтири дослідження // Українська психологія: сучасний потенціал: Матеріали четвертих костюківських читань (25 березня 1996 року): в трьох томах. К.: Інститут психології АПН України, 1996. Т. 1. 1996. С. 57–67.
3. Божко Н. В. Організація розумової діяльності учнів у процесі вивчення іноземної мови: навчальний посібник. К.: ФОП Александрова М.В., 2011. 110 с.
4. Бхарата. Натьяшастра / Пер. Н. Р. Лидовой // Поэтологические памятники Востока: образ, стиль, жанр / Отв. ред. Н. Р. Лидова; Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького РАН. М.: Вост. лит., 2010. С. 83–152.
5. Вовк О. І., Костенко А. А. Методика навчання англомовного спілкування учнів початкової школи. Курс лекцій. Ч.: Видавець: Нечитайло О. Ф., 2014. 127 с.
6. Галинская И. Л. Загадки известных книг. М.: Наука, 1986. 128 с.
7. Галинская И. Л. Философские и эстетические основы поэтики Дж. Д. Сэлинджера. М.: Наука, 1975. 112 с.

8. Грицькова Н. В. Професійна мобільність фахівця: сутність та структура // Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка. 2010. № 12 (199). С. 25–32.
9. Дмитрук Л. А. Виявлення рівня професійної компетентності майбутніх учителів англійської мови // Наукові записки ЦДПУ ім. В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки. Випуск 174. Кропивницький, 2019. С. 36–40.
10. Дрогайцев О. І. Формування інформаційної компетентності студентів вищих навчальних закладів у процесі навчання гуманітарних дисциплін: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук: спец. 13.00.09 – «Теорія навчання». Криворізький державний педагогічний університет. Кривий Ріг, 2009. 22 с.
11. Єременко Т. Є., Геркерова О. М., Негрівода О. О. Складові професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови // Наукові записки ЦДПУ ім. В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки. Випуск 178. Кропивницький, 2019. С. 82–88.
12. Закон України «Про вищу освіту». Верховна Рада України; Закон від 01.07.2014 № 1556-VII (Редакція станом на 27.07.2017). URL: zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18
13. Западное литературоведение XX века: энциклопедия / [гл. науч. ред. Е. А. Цурганова]. М.: Intrada, 2004. 560 с.
14. Іванченко Є. А. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2005. 181 с.
15. Інформаційні технології і засоби навчання: зб наук. праць / за ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука / Інститут засобів навчання АПН України. К.: Атака, 2005. 272 с.
16. Король В. П. Формування у майбутніх учителів технологій професійної компетентності з основ аграрного виробництва: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук: спец. 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти». Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Міністерство освіти і науки України. Вінниця, 2016. 23 с.
17. Коростылева Л. А. Проблема самореализации личности в системе наук о человеке // Психологические проблеми самореализации личности / Под ред. А. А. Крылова, Л. А.Коростылевой. СПб., 1997. 256 с.

18. Коростылева Л. А. Психология самореализации личности: брачно-семейные отношения. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2000. 237 с.
19. Кремень В. Г. Інтелектуальна еліта в контексті людиноцентризму. URL: biblos.iod.gov.ua/download.php?file_id=360
20. Лебедик І. В. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до професійної самореалізації у процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Кіровоград : Б.в., 2007. 18 с.
21. Малінко О. Г. Особливості організації та формування змісту дистанційного навчання іноземнихмов // Наук.-метод. конф. «Індивідуалізація навчального процесу як провідна складовамодернізації вищої економічної освіти». К.: КНЕУ, 2006. Т. 1. С. 143–145.
22. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов: дис. … д-ра пед. наук : спец. 13.00.09. К., 2007. 454 с.
23. Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. М.: Прайм- Еврознак, 2003. 672 с.
24. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи / Документ пройшов громадські обговорення і ухвалений рішенням колегії МОН 27/10/2016; Упорядники: Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова, І. Коберник, В. Ковтунець, О. Макаренко, О. Малахова, Т. Нанаєва, Г. Усатенко, П. Хобзей, Р. Шиян; Заг. редакція: М. Грищенко // Міністерство освіти і науки України [сайт]. URL: http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepcziya.pdf
25. Пилецкая Л. С. Профессиональная мобильность личности: новый взгляд на проблему // Молодой ученый. 2014. № 2. С. 693–697.
26. Поселецька К. А. Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2016. 339 с.
27. Постоленко І. Навчання іноземних мов дистанційно: інтеграційний аспект // Проблеми підготовки-сучасного вчителя. 2014. № 9 (Ч. 2). С. 54–60.

28. Пріма Р. Професійна мобільність фахівця як наукова проблема // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. 2008. № 1. С. 127–132.
29. Професійна освіта: словник: навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. К.: Вища школа, 2000. 380 с.
30. Резолюції Еврокомісії. URL: http://ec.europa.eu
31. Рекомендації Ради Європи. URL: http://zakon1.rada.gov.ua/cgibin/laws/main.cgi?nreg=994_725&test=sGh4ECEyP6oXo
32. Рыжухина И. Ю. Использование субъектного опыта учащихся при проектировании индивидуальных образовательных программ: автореф. дисс. ... канд. псих. наук. М., 2000. 20 с.
33. Самохіна Н. М. Самореалізація особистості: сутнісна характеристика // Вісн. Луган. нац. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки / Мистецька освіта: історія, теорія, практика. 2012. № 10. С. 149–157.
34. Селінджер Дж. Дев’ять оповідань / Пер. з англ. Ю. В. Григоренко, А. О. Івахненко. Х.: Фоліо, 2012. 224 с.
35. Сластенин В. А. Технология профессионально-личностного развития будущего учителя, его готовности к организации воспитательного процесса в общеобразовательном учреждении. М., 1994. 175 с.
36. Словник-довідник з професійної орієнтації учнів / Укладачі: В.В.Синявський, О.В.Мельник. К.: Мегапринт, 2007. 119 с.
37. Смірнова Л. Л. Інтегрований підхід як необхідна складова організації процесу іншомовної освіти на немовних факультетах // Наукові записки. Випуск 128. Серія: Філологічні науки (мовознавство). Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2014. С. 490–493.
38. Смірнова Л. Л. Концептуальні основи формування соціокультурної компетентності сучасного вчителя // Наукові записки. Випуск 136. Серія: Філологічні науки (мовознавство). Кіровоград: Видавець Лисенко В.Ф., 2015. С. 503–509.
39. Смірнова Л. Л. Методичні аспекти формування соціокультурної компетентності майбутнього учителя іноземної мови // Наукові записки. Серія: Філологічні науки (мовознавство): зб. наук. праць. Вип. 104 (2). Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. С. 410–416.

40. Смірнова Л. Л. Соціокультурна компетентність як важлива складова професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія: зб. статей. Вип. 21. Ч. 4. Ялта: РВВ КГУ, 2009. С. 185–192.
41. Сушенцева Л. Л. Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: теорія і практика: монографія / за ред. Н. Г. Ничкало; Інститут професійно- технічної освіти НАПН України. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2011. 439 с.
42. Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013 «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року». URL: zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013
43. Учение Абхинавагупты об эстетическом переживании (По тексту «Лочаны») / Пер. Ю. М. Алихановой // Алиханова Ю. М. Литература и театр Древней Индии: исслед. и пер. М.: Вост. лит. РАН, 2008. С. 244–266.
44. Фромм Э. Иметь или быть. М.: Прогресс, 1986. 238 с.
45. Шандрук С. Тенденції професійної підготовки вчителів у США: [монографія]. Кіровоград: Імекс ЛТД, 2012. 496 с.
46. Шмир М. Ф. Діяльнісна компетентність – основа формування професійної мобільності вчителя іноземної мови // Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки. 2017. Вип. 75(2). С. 207–211.
47. Шпекторенко І. Поняття та структура феномену професійної мобільності державного службовця // Університетські наукові записки. 2007. № 4 (24). С. 467–472.
48. Brzezińska A., Klus-Stańska D., Strzelecka A. Nowe podejście w kształceniu nauczycieli. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, 1999. 89 s.
49. Carr W., Kemmis S. Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research. London: Palmer Press, 1986. 249 p.
50. Conant J. The Education of the American Teachers. New York: McGrow-Hill, 2003. 400 p.
51. Darling-Hammond L. Assessing Teacher Education: The Usefulness of Multiple Measures for Evaluating Program Outcomes // Journal of Teacher Education. 2006. Vol. 57 (1). P. 1–19.

52. Day C., Sachs J. Professionalism, Performativity and Empowerment: Discourses in the Politics, Policies and Purposes of Continuing Practice Development // International Handbook of Continuing Professional Development. 2004. P. 3–32.
53. Distance Learning. URL: http://www.qualityresearchinternational.com/glossary
54. Dнaz-Rico L., Weed K. The Cross-cultural, Language, and Academic Development Handbook. Boston: Allyn and Bacon, 2002. 237 p.
55. Eraut, M. Development Professional Knowledge and Competence. London: Falmer Press, 1994. 262 p.
56. Etzioni A. The Semi-professions and Their Organization: Teacher, Nurses, Social Workers. New York: The Free Press, 1969. 328 p.
57. Foka M. Sanskrit "Rasa-dhvani" in J.D. Salinger's Fiction (Based on the Analysis of the Short Story "Pretty Mouth and Green My Eyes") // Modern Science – Moderní věda: scientific journal / vědecký časopis. Praha. Česká republika, Nemoros. 2017. № 3. P. 148–159.
58. Foka M. Training of an Implied Reader as a Goal for Literary Education at Tertiary Level // Advanced Education. 2017. Issue 8. P. 21–27.
59. Holland P. E., Clift P., Veal M. L. Linking Preservice and Inservice Supervision Through Professional Inquiry // The 1992 ASCD Yearbook. 1992. P. 169–182.
60. Holmberg B. The Evolution, Principles and Practices of Distance Education. Oldenburg: Bibliotheks und Informationssystem der Universität Oldenburg, 2005. 171 p.
61. Instructional Telecommunications Council. URL: http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=18652&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
62. Ismat A. Professionalizing Teaching: Is There a Role for Professional Development Schools? // ERIC Clearinghouse on Teacher Education Washington DC, 1992. URL: http://www.ericdigests.org/1992-3/teaching.htm
63. Jastrzębska H. Nauczyciele w głównych kierunkach doskonalenia systemu edukacji w Polsce // Prace pedagogiczne CXX. Wrocław, 1997. S. 49–58.
64. Karpińska-Szaj K. Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej. Łask: Oficyna Wydawnicza LEKSEM, 2005. 220 s.

65. Kozak W., Latoch-Zielińska M. Ewaluacja jako zaproszenie do rozwoju: o potrzebie refleksji nad pracą nauczyciela // Język Polski w Szkole-Gimnazjum. 2000–2001. № 4. S. 55–60.
66. Kwaśnica R. Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju // Studia Pedagogiczne, LXI. Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli: [pod. red. H. Kwiatkowskiej, T. Lewowickiego]. Warszawa: PAN, 1995. S. 9–43.
67. Kwiatkowska H. Czy nauczyciel może nie być twórczy? URL: www.eid.edu.pl/.../czy_nauczyciel_moze_nie_byc_tworczym,540.html
68. Kwiatkowska H. Nauczyciel w sytuacji zmieniającej się szkoły // Pedagogika ogólna i subdyscypliny: [red. L. Turos]. Warszawa, 1999. 348 s.
69. Language Teaching Content and Language Integrated Learning. URL: www.clil-axis.net/new_pdfs/conference
70. Lawn M., Ozga J. The Educational Worker? A Reassessment of Teachers // Perspectives in Education. 2001. Vol. 19 (1). P. 81–106.
71. Leino J. Developing and Evaluation of Professional Competence // Ruohotie, P. (Eds). Professional Growth and Development: Direction, Delivery and Dilemmas. Canada and Finland, 1996. P. 71–90.
72. Levine M. Professional Practice Schools: Building a Model. Washington: American Federation of Teachers, 1988. 157 p.
73. Lewowicki T., Dylak S. Współczesność a kształcenie nauczycieli / [red. H. Kwiatkowska]. Warszawa. Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP: Wyd. I Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji, 2000. 363 s.
74. Moore M., Kearsley G. Distance Education: A Systems View of Online Learning. Belmont, CA: Wadsworth, 1996. 129 p.
75. Nauka języków obcych w Polsce na poziomie europejskich standardów. URL: www. reformaprogramowa.men.gov.pl
76. Portraits of Twelve High School Partner Schools in the National Network for Educational Renewal // Seattle: Center for Educational Renewal, University of Washington, 1997. URL: http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED418051.pdf.
77. Rawls W., Fatunsin L.O. Importance and Utilization of Professional Education Competency Areas Needed by Vocational Educators // Journal of Vocational Educational Education Research, 1985. No 1. P. 59–62.
78. Ready R. K. Administrative Job: Issues and Dilemma. New York: McGraw-Hill Book Company, 1967. 139 p

79. Rogers C. R. A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships, as Developed in the Client-centered Framework // Psychology: a study of science / Ed. by S. Koch. N.Y., 1959. Vol. 3.
80. Salinger J. D. Pretty Mouth and Green My Eyes // The New Yorker. 1951. July 14. P. 20–24.
81. Shacklock G. Teacher Conduct of Life // Asia-Pacific Journal of teacher education, 1998. Vol. 26 (3). P. 177–189.
82. Shulman L. S. Knowledge as Teaching: Foundation of the New Reform // Harvard Educational Review. 1987. Vol. 57. P. 1–22.
83. Soder R. The Rhetoric of Teacher Professionalization. San Francisco: Jossey-Bass, 1991. 443 p.
84. Szempruch J. Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 2000. 450 s.
85. United States Distance Learning Facts and Figures. URL: http://www.usdla.org/facts-and-figures/
86. Villegas-Reimers E. Teacher Preparation, International Perspective // Encyclopedia of Education. 2nd edition. Vol. 7. New York: Macmillan, 2003. P. 2470–2475.
87. Wysocka M. Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2003. 235 s.

РОЗДІЛ 2
ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

2.1. Розвиток нових підходів до удосконалення навчальної діяльності на уроках англійської мови

Сучасна освіта все більше й більше потребує вивчення іноземних мов. Питання ефективних методів навчання та викладання завжди широко обговорювалося у світовій спільноті освіти, оскільки пошук ефективних методів навчання – це завдання першочергової важливості. Однією з головних відмітних особливостей сучасної системи освіти є просування від традиційної методики проведення уроків до інноваційної методики. Цей процес, як правило, супроводжується низкою перешкод, які не залишають процес навчання та викладання без помітних наслідків. Технології навчальної діяльності помітно відрізняється від традиційної методики. Учитель повинен враховувати різні методологічні, психологічні, мовні та фізичні аспекти, що впливають на процес вивчення іноземної мови. Проектування та впровадження технологій у процес навчання та викладання стало одним із найвибагливіших завдань сучасної освіти.

Проблеми, присвячені впровадженню нових технологій у процес викладання та навчання іноземної мови, є метою дослідження багатьох іноземних дослідників, як Г. Дадні та Н. Хоклі, Дж. Хармер. Г. Дадні підкреслює, що наявність комп'ютерів на партах, що розташовані попід стінами аудиторії, з великим столом у центрі аудиторії, дає можливість вчителю бачити, над чим працюють учні та що вони переглядають на екранах комп'ютерів (моніторах). Центральна зона забезпечує легко доступний простір, де учні можуть

займатися, коли їм не потрібні комп'ютери, і на той випадок, якщо вони виявлять бажання виконувати якусь групову роботу [39, с. 13–14].

Говорячи про мовні лабораторії, Дж. Хармер наголошує на ролі надмірного використання інновацій, що робить викладання та навчання занадто технічним. Це дозволяє вчителям та студентам слухати, здійснювати текстовий процес, переглядати відеокліпи чи інші презентаційні програми. Учителі можуть дати учням такі завдання: індивідуальне, індивідуальне з викладачем, у малих групах або загальне, де весь клас працює з одним і тим самим матеріалом одночасно. Великою перевагою є те, що користувачі більше не повинні турбуватися про алфавітний порядок у роботі зі словником. Вони можуть знайти те, що хочуть, просто ввівши слово чи фразу. Сучасні портативні електронні словники більш вражаючі у своїх можливостях, ніж паперові, оскільки вони мають більший простір, кращі системи навігації та часто два та більше словники, вбудовані в один і той самий пристрій [60, с. 256–257].

Слід зазначити, що ми, як вчителі-мовники, мусимо робити з нашого класу мікросвіт життя [42, с. 36] з реальними стосунками та цілеспрямованим використанням мови. Усі наші методи і технології повинні бути спрямовані на досягнення цієї мети. Отже, від вчителя залежить, ефективність способу навчання, який допомагає учням використовувати вивчену мову в реальному житті. Ми повинні пам'ятати про те, як перетворити звичайні заходи на інтерактивні та дійсно комунікативні.

Концепцію інтерактивного викладання мови розробили Х. Браун, В. Ріверс та М. Канале. В. Ріверс (1987) стверджує, що завдяки такій взаємодії учні можуть збільшити свій мовний запас, слухаючи та читаючи «автентичний мовний матеріал»

або навіть виступи своїх однокласників під час обговорень, спільних пошукових завдань або діалогів.

Перше, що слід зазначити, це те, що навчальний процес базується на інтерактивному навчанні мови. Учні вже не є об'єктами, які просто наповнюються різноманітною інформації. Вони повинні брати участь у навчальному процесі разом з викладачем – не просто отримувати знання, які надає вчитель, а й досягати їх самостійно з глибин власних знань, розуміючи шляхи використання всіх можливих методів та технологій. Отже, у сучасному світі технології постійно впливають на багато речей, включно з вивченням та викладанням англійської мови. Останнім часом технології завойовують помітне місце на уроках і є особливо корисними для сучасних викладачів.

Мета дослідження: висвітлити основні концепції використання ефективних технологій навчання англійської мови. Протягом усієї роботи ми наголошуємо на важливості правильного застосування інформативно комунікаційних технологій у навчанні іноземної мови та різних факторів, які супроводжують цей процес і від яких багато що залежить.

Технологія в тій чи іншій формі завжди була частиною навчальної та викладацької сфери. Це частина професійного набору інструментів вчителя. Іншими словами, це один із ресурсів, який вчителі використовують для полегшення навчання учнів. За останні десятиліття технології кардинально змінилися. Зростаюча різноманітність та доступність технологій розширила набір інструментів та можливості вчителів використовувати ці технології. Комп'ютерні пристрої стали більш потужними і різноманітними – від тих, що стоять за нашими столами, до тих, що ми тримаємо у долоні. Інтернет з'єднує ці пристрої та підключає учнів один до одного в класі, школі та по всьому світу. Технологічні пристрої та мережі змінили наші школи та класи. Інформаційні технології

відображають соціальний прогрес. Їх використання у сфері освіти не просто дозволяє збирати, зберігати, обробляти, представляти та розповсюджувати всі типи інформації, але й забезпечує величезні можливості для особистісно орієнтованої освіти, сприяє відбору змісту, індивідуалізації, управління програмуванням навчального процесу, пізнавальної роботи кожного учня [58, с. 132]. Вивчення другої мови – це процес, так само складний, як і викладання другої мови: різні фактори поєднуються разом і сприяють досягненню успіху цього процесу. Щоб досягти сприятливого результату, вчителям доводиться приділяти багато часу та зусиль, щоб визначити найбільш задовільні, підходящі та ефективні методи навчання. Не тільки повсякденна реальність опиняється під впливом нових технологій, але й розвиток мовних навичок почав залежати від них. На щастя, оскільки кількість учнів, що вивчають англійську мову, постійно збільшується, то все більше сучасних інструментів та технологічних засобів упроваджуються у процес викладання. В даний час вчителі, як правило, використовують такі інструменти, як відео, підкасти, роздатковий матеріал, платформи електронного навчання, додатки та веб-сайти, доступні через електронні пристрої, такі як персональні комп'ютери або смартфони. Ці винаходи полегшують навчальний процес та урізноманітнюють навчальну діяльність.

Цілком очевидно, що для підвищення якості освіти та підвищення ефективності викладання другої мови може бути впроваджено широкий спектр мультимедійних засобів. Можна легко уникнути нудьги та монотонності від використання лише навчальної книги та багаторазового виконання одних і тих самих видів вправ.

У той час, коли лекції та уроки можуть бути інформативними, якщо їх викладають знаючі фахівці з

ентузіазмом та хорошими матеріалами, на жаль, багато традиційних лекцій та уроків є нудними, а ще гірше – часто неефективними. Хороша новина полягає в тому, що Інтернет переповнений чудовими безкоштовними інструментами, які дозволять пробудити в учнів відчуття задоволення та заохочення до уроку. Звичайно, вам потрібні пристрої з доступом до Інтернету, щоб спробувати ці інструменти. Навіть якщо у вас немає комп'ютерів чи планшетів у вашому класі, факт, що все більша кількість учнів має смартфони, полегшує більше, ніж будь-коли, використання технологій для створення захоплюючих, активних уроків, на яких учні насолоджуються роботою. Ось ціла купа ідей щодо використання технологій для того, щоб почати уроки!

1. Спільний учнівський вклад та збір відгуків

Існує багато додатків, які дозволяють студентам давати реальні відгуки. Більшість цих додатків можна використовувати зі смартфонів. Ви можете також збирати відгуки, створивши «зворотний канал» у Twitter.

– **Швидкі та прості програми для опитування:** PollDaddy та PollEverywhere – це два з багатьох додатків, що дозволяють швидко та легко створити прості опитування, які дають вам можливість збирати відгуки учнів – визначте, чи не складна для них тема, чи знають вони правильні відповіді на запитання, які ви ставите, тощо. Учні можуть брати участь у цих опитуваннях через смартфон.

– **Plickers**: це досить класний підхід до технологій збору учнівських відповідей на уроці, який не вимагає від них використання технологій.

– **Twitter:** Twitter – це чудовий спосіб зібрати інформацію, створивши простий у використанні «зворотний канал». Він чудово підходить для учнів зі смартфонами (їм знадобиться додаток Twitter та обліковий запис). Просто створіть

унікальний хештег і учнів публікувати відгуки з цим хештегом у Twitter.

2. Гейміфікація

Використання ігрової механіки, яка може зробити навчання цікавішим, напевно, простіше, ніж ви думаєте. Кожен раз, коли ви вносите змагання чи визначення рівнів досягнень в урочні заняття, ви додаєте елемент «гейміфікації». Звичайно, гейміфікацію можна використовувати набагато ширшими способами.

3. Учні-творці

Сьогодні доступна безліч цікавих безкоштовних інструментів та додатків, які дозволяють учням створювати різні дивовижні цифрові матеріали. Нижче наведено декілька пунктів з ресурсами, які діляться різними інструментами та ідеями для учнів (та викладачів) для створення цифрового контенту – презентацій, інтерактивних цифрових плакатів, електронних книг, відео тощо. Зважаючи на креативність аудиторії, ми також включили пункт, який представляє процвітаючий рух Makerspace в освіті.

4. Інтерактив

Багато викладачів із задоволенням використовують інтерактивні інструменти зі своїми учнями. Представляємо кілька ідей на ваш розгляд.

– **Інтерактивні білі дошки:** чи знаєте ви, що в Інтернеті є кілька хороших безкоштовних інтерактивних дошок? Якщо у вас є комп'ютер і проектор, діти можуть працювати з ним у більшій мірі як зі «smart дошкою». Деякі з цих додатків навіть дозволяють учням виходити в Інтернет та спільно редагувати вміст.

– **Інтерактивні додатки, які працюють зі смартфонами:** багато засобів у цій статті працюють на смартфонах!

5. Учнівська співпраця

Навчання студентів працювати разом як партнери, в малих групах, а може навіть і як одна велика група, навчає їх командній роботі. Спільна робота може бути цікавою. Завдяки багатьом сучасним технологіям можливо навіть співпрацювати з учнями по всьому світу. Ось низка інструментів та прийомів для співпраці в класі.

– **Діліться творами та заохочуйте відгуки з NewsActivist:** NewsActivist – це безкоштовна платформа, яка дозволяє вчителям налаштувати учнів на особистий простір, де вони можуть писати на вибрані теми. Ви можете дозволити їм ділитися тим, що вони пишуть, лише з однокласниками або з більшою аудиторією учнів з усього світу, використовуючи NewsActivist. Потім учні можуть надати зворотній зв'язок щодо робіт інших.

– **Спільне редагування документів на GoogleДиску** (drive.google.com): GoogleДиск дозволяє безкоштовно обмінюватися та спільно редагувати Документи Google з усіма, хто має обліковий запис Google. Це потужна можливість.

– **Спільна картка MindMeister** (mindmeister.com)**:** ця програма дозволяє користувачам легко створювати карти розуму, які можна редагувати спільно.

– **Спільне дослідження:** робота в парах або малих групах з метою пошуку, оцінки, узагальнення та подання змісту конкретних тем забезпечує чудовий досвід та завдання.

6. Навчання на основі проекту

Коли учні застосовують те, чого вони навчаються під час виконання проектів, то теми, які вони вивчають, можуть набувати набагато глибшого значення. Не тільки активність та посилене усвідомлення проектної роботи допомагають стимулювати розум, а й тривалий час, який часто вимагає

проектна робота, і видимі, відчутні результати ще більше заохочують до навчання.

7. Симулятори

Симулятори можуть стати потужним доповненням до уроку. Оскільки вони, як правило, дещо складні, то зазвичай підходять до середньої школи, коледжу, аспірантури або професійного навчання. Ось кілька прикладів симуляцій, що використовуються в освіті:

– **Економіка**. Цей сайт, Economic-Games.com, пропонує безкоштовні онлайн-ігри для викладання економіки.

– **Маркетинг**. Ви коли-небудь думали, що ви могли б дати студентам-маркетологам можливість практикувати різні навички та методи електронного маркетингу? Перегляньте ресурс Simbound.

– **Медицина**. Симулятори вже багато років є важливим інструментом викладання та навчання в галузі медицини. Гарвардська медична школа навіть створила веб-сайт, орієнтований на їх використання – Simulations.

– **Бізнес.** Ігри-імітації бізнесу (Business Simulation Games) – це чудовий спосіб залучити у бізнес-курси активне, прикладне навчання.

8. Приведи гостя або двох

Завдяки потужності програм для відеоконференцій, таких як Skype, Google Hangout, Facetime та інших, наша можливість спілкуватися з людьми у всьому світі ще ніколи не була такою простою. Вчителі роками використовують Skype та подібні інструменти, щоб бути запрошеними лекторами, експертами, студентами та ін. Ніщо так не порушує монотонність чогось звичного, як захоплений експерт з іншої області або аудиторія, повна студентів з іншого континенту!

І останнє, але не менш важливе, сучасні технології на уроці дозволяють учням розвивати здібності, необхідні для їх

майбутніх професій. Вони набувають практичних навичок, таких як дослідження та критичне мислення, які є важливими в XXI столітті.

Отже, нові технології можуть стати чудовим інструментом для навчання іноземної мови. Використання таких пристроїв не відкидає традиційних методів та не підриває їх важливості, а навпаки підтримує та завершує весь процес викладання та навчання, пропонуючи альтернативні форми поширення знань та впровадження їх у життя. За допомогою мультимедійних завдань, аудиторія стає більш динамічним та цікавим місцем, що робить навчання ефективнішим та приємнішим. Однак реалізація таких вправ залежить від наявності електронних пристроїв у класі.

2.2. Комунікативна спрямованість освітнього процесу в навчанні англійської мови

На сьогодні ми спостерігаємо різке підвищення кількості охочих вивчати англійську мову, що пов’язано з бажанням вільно спілкуватися з іноземцями, здобувати освіту за кордоном, читати іноземну літературу, дивитися іноземні канали, спілкуватися в Інтернеті, знайти високооплачувану роботу в Україні та всебічно розвиватися. Усебічно розвинута особистість має кращі здібності до вивчення чогось нового, почувається вільно та більш упевнено в спілкуванні з іншими людьми, оскільки досконале володіння англійською мовою останнім часом стало невіддільним навиком сучасної освіченої людини.

Розробленням комунікативного методу займалося багато науковців та методистів у різних країнах. Найбільш вагомий внесок у дослідження цього методу зробили Г. Лозанов

(Болгарія), Г. Уїдсон, У. Литлвуд (Англія), Г. Піфо (Німеччина), Ю. Пассов (Росія) та ін.

Метою дослідження є аналіз сучасних підходів до формування іншомовної комунікативної компетенції учнів.

Основним завданням вивчення англійської мови є розширення словникового запасу, удосконалення навичок вільного усного мовлення, вироблення навичок перекладу спеціальної літератури з англійської мови рідною та з рідної англійською.

Як відомо, мовні знання та відповідні мовленнєві навички утворюють мовну компетенцію учнів; країнознавчі та лінгвокраїнознавчі знання – соціокультурну й соціолінгвістичну компетенції; мовленнєві вміння – мовленнєву компетенцію учнів. Усі види компетенцій формують англомовну комунікативну компетенцію учнів, розвиток якої є особливо важливим у навчанні англійської мови. Швидкість та якість формування комунікативної компетенції значною мірою залежать від рівня сформованості в учнів загальнонавчальної компетенції [24, с. 64].

За відсутності мовного середовища, а також реальних мовних контактів, досить складно забезпечити досконале оволодіння англійською мовою, що спричиняє обмеження для формування комунікативної компетенції школярів у спілкуванні. На думку Л. Панової, для вироблення в учнів здатності й готовності до міжкультурної комунікації потрібно їх навчити спілкуватись у межах різних галузей діяльності, тем та ситуацій завдяки засвоєнню конкретного мовного та мовленнєвого матеріалу з формуванням відповідних умінь та навичок [24, с. 65].

На сьогодні одним з домінантних методів навчання англійської мови є комунікативний. Основна мета комунікативного методу полягає в тому, щоб навчити учнів

спілкуватися зі співрозмовниками. Цей метод гармонійно поєднує безліч методик і способів навчання іноземних мов, тому є підґрунтям для еволюції різних освітніх методик.

За словами Ю. Пассова, комунікативний метод спрямовано для навчання говоріння, тому він є видом мовленнєвої діяльності та засобом спілкування що передбачає дотримання п'яти принципів: принцип мовленнєво-розумової активності, принцип індивідуалізації за провідної ролі особистого аспекту, принцип функціональності, принцип ситуативності, принцип новизни. Усі ці принципи повністю віддзеркалюють закономірності комунікативного навчання мовленнєвої діяльності [26, с. 41].

Як стверджує О. Петращук, комунікативний підхід найповніше відбиває специфіку англійської мови як навчального предмета в закладі середньої освіти. Реалізація комунікативного підходу в освітньому процесі щодо вивчення англійської мови означає, що формування іншомовних мовленнєвих умінь і навичок відбувається завдяки організації учнем іншомовної мовленнєвої діяльності, тобто оволодіння засобами спілкування (фонетичними, лексичними, граматичними) спрямовано на їх практичне застосування під час спілкування. Особливості застосування цього підходу представлено в працях з психології та методики навчання іноземних мов багатьох науковців, з-поміж яких О. Леонтьєв, І. Зимня, Ю. Пассов, С. Шатілов, Г. Рогова та ін. [23, с. 39].

У дослідженнях Б. Шліпер та І. Коси засвідчено, що комунікативний підхід під час вивчення іноземних мов є домінантним у сучасній методиці й практиці шкільного навчання. Основна ідея цього підходу полягає в тому, що учням у процесі засвоєння мови потрібно не тільки здобувати теоретичні знання (наприклад, знати граматичні, лексичні або вимовні форми), а й розвивати вміння та навички практичного

використання опрацьованих мовних одиниць. Лінгвістичною основою підходу є переорієнтованість з форми на функцію, з лінгвістичної компетенції на комунікативну, з мовної правильності на спонтанність та автентичність (природність комунікації) [40, с. 4].

У процесі навчання за цим методом учні виробляють комунікативну компетенцію – здатність користуватися мовою залежно від конкретної ситуації. Вони розвивають навичку спілкування під час самого спілкування. З огляду на це всі вправи та завдання повинні бути комунікативно виправданими дефіцитом інформації, вибором та реакцією.

Комунікативно зорієнтоване навчальне завдання спонукає учнів до діяльності, оскільки воно викликає відчуття досягнутого результату, упевненість, створює радісну й приємну атмосферу навчання, сприяє формуванню почуття відповідальності, розширює інтереси, забезпечує використання інформації з інших шкільних предметів.

Досвід засвідчує, що мовний матеріал у такий спосіб засвоювати легше порівняно із заучуванням ізольованих слів і граматичних правил. Комунікативний підхід спрямовано на організацію процесу навчання, адекватного реальному спілкуванню, оскільки він передбачає моделювання основних закономірностей мовленнєвого спілкування [25].

Принцип комунікативної (мовленнєвої) спрямованості навчання означає, що освітній процес з англійської мови важливо організувати, спрямувати та реалізувати так, щоб у результаті навчання учні оволодівали потрібним мінімумом умінь та навичок для користування англійською мовою як засобом спілкування в межах тематики, запропонованої програмою. Для досягнення такої мети важливо найперше організувати практичну діяльність з мови, яку вивчають, з позиції усного іншомовного мовлення й під час читання

англомовного тексту. З огляду на це вважаємо, що слід виконувати в достатньо великому обсязі мовленнєві (іншими словами, комунікативні) вправи. Багаторазове розв'язання комунікативних мовленнєвих завдань сприяє формуванню практичних умінь та навичок з основних видів мовленнєвої діяльності, тому на кожному етапі навчання іноземної мови в школі освітній процес доречно наповнити мовленнєвими вправами, які слугують визначальним фактором практичного володіння англійською мовою.

Комунікативна (мовленнєва) спрямованість означає, що під час засвоєння мовленнєвого матеріалу (фонетики, лексики, граматики) обов'язковим завершальним етапом є демонстрація того, як мовленнєвий матеріал, передбачений для вивчення, можна використовувати для досягнення актуального спілкування англійською мовою.

Під час навчання іноземної мови слід забезпечити вияв комунікативної (мовленнєвої) спрямованості певною мірою у виробленні усного і писемного мовлення, тобто у процесі читання та письма. Практично це означає здобуття та передачу нової корисної інформації під час організації вказаних видів мовленнєвої діяльності англійською мовою [13, с. 63–64].

Сучасний стан методики навчання англійської мови засвідчує, що провідною технологією є комунікативна, яка ґрунтується на таких положеннях:

– метою навчання є формування комунікативної компетенції, яка передбачає вироблення вмінь використовувати іноземну мову як засіб спілкування в різноманітних сферах життя;

– організацію мовного матеріалу зорієнтовано на його функціонування в мовленні;

– лексична і граматична правильність іншомовного мовлення є другорядними порівняно з думкою; основний

критерій успішності – передавання або сприймання потрібної інформації;

– комунікативно орієнтоване навчання має діяльнісний характер та здійснюється через певні дії в ігровій, імітаційній формах в умовах реального спілкування у парах та групах;

– навчання видів мовленнєвої діяльності відбувається інтегровано;

– рідну мову використовують зрідка, за потреби, коли це виправдано складною ситуацією;

– у комунікативно зорієнтованому навчанні моделюють усі характерні ознаки природної комунікації людей: інформаційний дефіцит, зворотний зв'язок, вибір і автентичність матеріалів [24, с. 53–54].

Як зауважує Л. Смєлякова, у процесі навчання за комунікативним методом учні набувають комунікативної компетенції – здатності користуватися мовою залежно від конкретної ситуації. До того ж вони розвивають навички комунікації в процесі самої комунікації. Зважаючи на це, рекомендують усі вправи та завдання підбирати так, щоб вони були комунікативно виправданими дефіцитом інформації, вибором та реакцією (information gap, choice, feedback). Найважливішою характеристикою комунікативного підходу є використання автентичних матеріалів, тобто таких, які реально використовують носії мови.

Мовленнєва взаємодія учнів досить часто, хоч і не завжди, відбувається з участю викладача, що виявляється в найрізноманітніших формах: парах, тріадах, невеликих групах, з усією групою. З самого початку учні оволодівають усіма чотирма видами мовленнєвої діяльності на понадфразовому і текстовому рівнях з обмеженим використанням рідної мови. Об'єктом оцінки є не тільки правильність, але й швидкість усного мовлення та читання [23, с. 303].

У змісті сучасних методів передбачено врахування таких принципів: рух від цілого до окремого, зорієнтованість занять на учня (learner-centered lessons), цілеспрямованість та змістовність, спрямованість на досягнення соціальної взаємодії за наявності віри у викладача в успіх своїх учнів, інтеграція мови та засвоєння її за допомогою знань з інших галузей наук [23, с. 304].

Отже, для досягнення комунікативної компетенції – комунікативних умінь, сформованих на основі мовних знань, навичок і вмінь – для викладача іноземної мови важливо використовувати новітні методи навчання, що поєднують комунікативні та пізнавальні цілі. Інноваційні методи навчання іноземних мов, які ґрунтуються на гуманістичному підході, спрямовано на розвиток і самовдосконалення особистості, на розкриття її резервних можливостей і творчого потенціалу. Ці методи створюють передумови для ефективного поліпшення освітнього процесу у вищих навчальних закладах.

Методи навчання англійської мови мають важливе значення для забезпечення повноцінної та ефективної організації діяльності учнів з оволодіння іншомовною діяльністю.

На сьогодні в методичному арсеналі кожного вчителя, окрім традиційних форм є також нові: тематичні бесіди, диспути, дискусії, інтерв’ю, круглі столи, різноманітні конференції, виконання проєктів, спілкування електронною поштою та через мережу Інтернет.

2.3. Використання ІТ-технологій при вивченні англійської мови за професійним спрямуванням

На сьогодні використання інформаційних технологій у навчальному процесі вивчається й упроваджується вже досить сміливо, однак остаточно або універсально вирішеною не є. Так, інформаційно-технологічна підтримка навчального процесу є невід'ємною частиною навчальної системи будь-якої предметної галузі, на будь-якому освітньому рівні. Це своєрідний початок електронної методики навчання.

Використання ІТ-технологій при вивченні курсу «Англійська мова (за професійним спрямуванням)» є інформаційно-технологічною підтримкою курсу у виші, актуалізує аудіо та візуальні можливості студентів, а також сприяє індивідуалізації процесу навчання, партнерському співробітництву в навчальному процесі, полегшує контроль та самоконтроль навчальної діяльності. Тому цей процес вивчення іноземної мови важко переціннти.

Розробка стратегії гуманітарного навчання в електронному середовищі передбачає висунення на перший план методичного завдання, яке спрямоване на вирішення проблеми вибирання того чи іншого т.зв. засобу E-Learning, адже однією із функцій інформаційно-технологічних засобів є методична концепція розробки будь-якого електронного продукту. Такий підхід якісно підвищує процес навчання термінології у виші.

Питанням інформатизації навчання, використання електронних освітніх ресурсів у своїх працях висвітлюють А. Башмаков, О. Зиміна, В. Агєєв, І. Доротюк, Т. Романченко, Л. Коваль, О. Єсіна, Н. Кононець. За їх спостереженнями, комунікативна компетентність не може сформуватись без тісного зв'язку з іншими науками, оскільки таке універсальне явище як мова охоплює всі сторони життя і свідомості сучасної людини. Тому перед кожним викладачем вишу постає проблема

оптимізації та вибору технологій навчання, що сприятимуть забезпеченню формування мовної освіти майбутнього фахівця.

Метою дослідження є висвітлення питання створення інформаційно-технологічної підтримки ІТ-технологій при вивченні курсу «Англійська мова (за професійним спрямуванням)» у вищих навчальних закладах.

Сьогоднішній поштовх в бік глобальної інформатизації освіти, використання комп'ютерної техніки як у навчальних закладах, так і в домашніх умовах, не можливий без електронних навчальних матеріалів. Для формування комунікативної компетентності студентів вишів достатньо ефективними є інтерактивні технології навчання, що досягаються шляхом впровадження ІТ-технологій. Інформаційно-технологічна підтримка курсу «Англійська мова (за професійним спрямуванням)» у виші актуалізує аудіо- та візуальні можливості студентів, а також сприяє індивідуалізації процесу навчання, партнерському співробітництву в навчальному процесі, полегшує контроль та самоконтроль навчальної діяльності.

Цілісний навчальний процес неможливий без начально-методичного комплексу з певної дисципліни. Сьогодні можна констатувати процес перегляду і поповнення навчальних комплексів різних вишів щодо курсу «Англійська мова (за професійним спрямуванням)» [53] інформаційними засобами, що додаються до традиційних завдань і методів навчання.

По-перше, яскравим прикладом може служити використання **Power Point Presentation** для подання будь-якого навчального матеріалу як бази знань в аудіовізуальному варіанті. Такий підхід створює електронне середовище, яке дозволяє організувати якісно самостійну роботу студента, а також може підключити консультовану індивідуальну підтримку навчальної діяльності кожного учня.

Завдяки мультимедіа підчас вивчення курсу «Англійська мова (за професійним спрямуванням)» можна надати величезну кількість корисної, цікавої та важливої інформації. Незаперечною перевагою мультимедійних засобів є інтерактивність, що забезпечує діалоговий режим протягом навчального процесу.

Основні принципи застосування мультимедійних засобів на заняттях з курсу «Англійська мова (за професійним спрямуванням)» належать:

– *ілюстративність* (оздоблення заняття ілюстраціями);

– *фрагментарність* (почергове викладання частин матеріалу в залежності від швидкості сприйняття його студентами);

– *методична інваріантність* (відеоматеріали використовуються на різних етапах занять курсу «Англійська мова (за професійним спрямуванням)», наприклад, під час мотивації, пояснення нового матеріалу (у вигляді схем та ілюстрацій), виконання тестових завдань (використання комп'ютера), закріплення та узагальнення знань (посібник для самостійної роботи), домашнього завдання (медіапрезентації), індивідуальної науково-дослідної роботи (студенти працюють самостійно або групами над створенням медіапрезентацій з культури фахового мовлення, термінологічної та професійної етики тощо).

Другим способом сприяння вивченню зазначеного курсу є електронне середовище, що створюється актуалізацією **навчального блогу**, інформаційні можливості якого розкривають нові ефективніші та якісніші прийоми навчання.

Для вивчення курсу «Англійська мова (за професійним спрямуванням)» навчальні блоги мають великий потенціал для активного й інтерактивного навчання термінів, для інтенсивної взаємодії між студентами і викладачами.

Саме за допомогою блогів навчальна аудиторія переходить свої межі і розширює їх до нескінченної інтернаціональної аудиторії. Можливо, хтось за межами аудиторії прогляне і прокоментує певний термін, і це дозволить розширити уявлення про те, як опублікована інформація сприймається представниками «зовнішнього світу».

Третій сучасний – це **гіпертекстовий контент**. Гіпертекст інтенсифікує процес мислення, тому що при роботі з ним, існують можливості з'єднати, завдяки смисловим зв'язкам, власні думки з об'єктивними знаннями, відновити в пам'яті те, що не було усвідомлено на більше ранньому етапі сприйняття.

Відеоконференція – це інтерактивний інструмент, який включає аудіо, відео, комп'ютерні технології для здійснення зв'язку віддалених територіально співрозмовників «обличчям до обличчя» в реальному часі. Це вид On-Line навчання.

Відеоконференція при вивченні окремих тем курсу «Англійська мова (за професійним спрямуванням)» дозволяє формувати свідоме відношення і розгляд висунених проблем в термінології, активність в її обговоренні, мовну культуру тощо. Співрозмовники мають можливість бачити вираз обличчя і мову жестів, ці речі є найважливішими аспектами спілкування, які втрачаються при асинхронних видах роботи (e-mail, чат, форум, блог). Відеоконференція дозволяє об'єднувати разом різні групи студентів з різних вишів для спільного обговорення.

До найбільш актуальних форм подання навчальних матеріалів відносять і **електронний підручник** – електронне навчальне видання з систематизованим викладом дисципліни або її розділу, що відповідає навчальній програмі. Він водночас є освітнім продуктом, який за рахунок графіки, анімації, аудіо- та відеонаповнення, спеціального програмного забезпечення розширює та доповнює традиційний посібник на друкованій основі [15].

Використання електронного підручника під час навчальних занять та виконання домашнього завдання курсу «Англійська мова (за професійним спрямуванням)» значно економить час викладача і студента, підвищує якість сприйняття нової інформації, можливість узагальнення й аналізу, швидкість запам'ятовування, повноту засвоєння навчального матеріалу. Електронний підручник не втрачає традиційних функцій підручника, а лише поглиблює і доповнює їх.

У наш час, в епоху бурхливого розвитку інформаційних технологій, більшість сучасних студентів володіють комп'ютерними знаннями, тому використання на заняттях ІТ-технологій, безсумнівно, підвищує авторитет викладача. Викладач має можливість розмістити в т.зв. «хмарах» свої лекційні матеріали, тестові завдання, самостійні та контрольні роботи – весь навчально-методичний комплекс – і мати доступ до них будь-де і будь-коли. Тобто це й можливість віддаленого або дистанційного навчання, організація спілкування On-Line. ІТ-технології можна використовувати й для спілкування з предметною кафедрою інших навчальних закладів, як-от: On-Line-конференції, тренінги, вебінари.

Сьогодні практично не доводиться переконувати, що комп'ютерні засоби навчання мають перевагу над іншими. Їх використання підвищує рівень професійної культури, розвиває плідну співпрацю зі студентами, підвищує рівень функціональної письменності у сфері інформаційних технологій, дає можливість самореалізації та самоствердження.

При вивченні курсу «Англійська мова (за професійним спрямуванням)» у процесі інтерактивного навчання студент набуває комунікативної компетентності як у ході скерованої викладачем взаємодії з іншими студентами під час спільної мовленнєвої розумової діяльності, так і в процесі самостійної

творчої і пошукової діяльності, націлених на розв'язання проблемних ситуацій. Завдяки оволодінню різними стратегіями інтерактивної роботи в студентів формуються вміння писемного мовлення, уміння обговорювати, оцінювати й виправляти висловлювання та професійно орієнтовані тексти, аргументовано висловлювати свою точку зору.

ІТ-технології та лінгводидактичні завданння навчання знаходяться у взаємозв'язку. Цілісний навчальний процес неможливий без начально-методичного комплексу з курсу «Англійська мова (за професійним спрямуванням)». Сьогодні можна констатувати процес перегляду і поповнення навчальних комплексів предметів інформаційними засобами, що додаються до традиційних завдань і методів навчання.

Нинішній вплив глобальної комп'ютерної мережі Інтернет на сучасний світ не має історичних аналогів. Можна констатувати початок епохи електронного проникнення в усі сфери людського життя, це щось більше, ніж просто маркетингова кампанія, це основа нової філософії і нової ділової стратегії. Відтак і сучасний ринок праці вимагає змін у підходах до підготовки конкурентоспроможного фахівця, здатного до творчого та абстрактного мислення, підбору нестандартних підходів у вирішенні виробничих завдань, володіння новими знаннями та навиками роботи з технічними засобами, що, в свою чергу, вимагає змін у навчальних технологіях, зокрема компетентного підходу формування майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах.

Отже, використання ІТ-технологій під час вивчення курсу «Англійська мова (за професійним спрямуванням)» дозволяє індивідуалізувати процес навчання у відповідності до психологічних та інтелектуальних можливостей студентів і створює доступний режим для засвоєння будь-якого матеріалу, що особливо необхідно для дистанційного навчання цього та

інших курсів вивчення англійської мови. Формування системи комп'ютерного навчання створює передумови для інтеграції її в міжнародну систему освіти, тим самим, розширюючи можливості міжкультурної і професійно-орієнтованої комунікації між студентами вишів України та зарубіжними навчальними закладами.

2.4. Використання мультимедійних технологій на уроках англійської мови

На сучасному етапі перед системою освіти постає проблема підготовки педагогів, які володіють високим рівнем готовності для розв'язання педагогічних і методичних завдань за допомогою мультимедійних технологій. Оскільки мультимедійні технології є одним із перспективних напрямів використання інформаційно-компютерних технологій у сфері гуманітарної освіти. Як ми знаємо, мультимедійні технології сприяють широкому застосуванню інтерактивних методів.

На наш погляд, проблема використання мультимедійних презентацій на уроках іноземної мови, полягає в тому, що немає досконалих, професійно розроблених мультимедійних навчальних матеріалів. Саме ці питання є досить актуальними і потребують детального дослідження.

Проблема вивчення та використання мультимедійних технологій на уроках іноземної мови є предметом дослідження як зарубіжних так і вітчизняних науковців, з-поміж яких: Т. Соловйова, Б. Крузе, А. Костенко, В. Корж, Б. Андерсен.

Мета – дослідити проблему використання мультимедійних технологій на уроках іноземної мови.

Сучасному вчителю англійської мови, для того щоб зацікавити учнів своїм предметом, треба використовувати

новітні методи та засоби навчання, тільки лише мультимедійні технології здатні підвищити його ефективність.

Використання мультимедійних технологій оптимізує навчальний процес, робить його цікавим та інтерактивним, а також дозволяє реалізувати мультимедійну компетентність учителів іноземної мови. Важливими компонентами згаданої компетентності є навички та вміння створення мультимедійних навчальних матеріалів [16, с. 51].

Оскільки, основним мультимедійним продуктом у ході навчання англійської мови молодших школярів є гіперпосилання та презентації. Опанування методології створення гіперпосилань і мультимедійних презентацій залежить від сформованості основних компонентів мультимедійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови, зокрема [16, с. 91–94].

Гіперпосилання – це посилання від одного електронного інформаційного об’єкта на інший (наприклад, від тексту на примітку або елемент списку літератури). Спеціальна програма (браузер) розпізнає позначки в тексті та здійснює перехід до певного фрагменту тексту або до іншого файлу [5, с. 75].

Наступним прикладом мультимедійних технологій є мультимедійна комп’ютерна презентація – документ, який використовують для подання інформації в лаконічному наочному вигляді. Для демонстрації комп’ютерних презентацій застосовують комп’ютерну та проекційну техніку: комп’ютери, мультимедійні проектори, монітори, мультимедійні та інтерактивні дошки, які забезпечують зворотний зв’язок із комп’ютером, тощо. Розрізняють два основні види презентацій: потокові (набір кадрів, які відтворюються автоматично, змінюючи один одного через чітко визначені проміжки часу); слайдові (розробляються й демонструються як послідовність слайдів – окремі екранні сторінки, котрі можуть містити

текстові, графічні, відео, звукові об’єкти й гіперпосилання, що почергово відтворюються за вказівкою користувача). Слайдові презентації схожі на вибір фотографій, а потокові – на кінофільм. Для створення комп’ютерних презентацій використовують: засоби презентаційної графіки – спеціальні програми, призначені для створення зображень та їх демонстрації на екрані, підготовки слайд-фільмів, мультфільмів, їх редагування; засоби створення слайдових презентацій: Microsoft Office PowerPoint, OpenOffice. org Impress, Powerbuller Presenter, ProShow Producer, Quick Slide Show, MySlideShow; засоби створення потокових презентацій: Adobe Flash, Microsoft Movie Maker, Macromedia Flash, AnFX Visual Design, Virtual Tour Builder [37].

За твердженням А. Костенко, засоби створення потокових презентацій мають потужніші можливості: створення анімаційних зображень, мультфільмів, відео роликів тощо. Основною ж перевагою слайдових презентацій є простота створення й керування їх відтворенням, у той час як для налаштування відображення потокових презентацій потрібно створювати спеціальні кнопки, стоп-кадри, володіти основами програмування тощо [16, с. 54].

Використання мультимедійних презентацій – спосіб приєднання учнів до освітньої діяльності. На нашу думку, вона дає можливість учителю проявити свою творчість. Використання презентацій дозволяє досягти оптимального темпу роботи учнів, підвищити рівень наочності в ході навчання, вивчити більшу кількість матеріалу, підвищити пізнавальний інтерес, пожвавити навчальний процес, досягти ефекту швидкого зворотного зв’язку. Сьогодні мультимедійні презентації активно ввійшли в сучасний процес навчання. Однією з можливостей використання мультимедійних

технологій на уроках є підготовка і проведення інтегрованих уроків.

Використання мультимедійних технологій на уроках іноземної мови – це один з найважливіших аспектів удосконалення навчального процесу, розширення методичних засобів та прийомів, які дозволяють зробити урок цікавим.

На думку Л. Лисенко, завдяки мультимедіа під час вивчення курсу «Англійська мова (за професійним спрямуванням)» можна надати величезну кількість корисної, цікавої та важливої інформації. Незаперечною перевагою мультимедійних засобів є інтерактивність, що забезпечує діалоговий режим протягом навчального процесу. Також зазначають, що до основних принципів застосування мультимедійних засобів на заняттях з курсу належать: ілюстративність (оздоблення заняття ілюстраціями); фрагментарність (почергове викладання частин матеріалу в залежності від швидкості сприйняття його студентами); методична інваріантність (відео матеріали використовуються на різних етапах занять курсу), виконання тестових завдань (використання комп'ютера), закріплення та узагальнення знань (посібник для самостійної роботи), домашнього завдання (медіапрезентації), індивідуальної науково-дослідної роботи (студенти працюють самостійно або групами над створенням медіапрезентацій з культури фахового мовлення, термінологічної та професійної етики тощо) [19, с. 126].

Навчання англійської мови має пізнавальний і розвивальний характер, а одтак, воно стимулює мовленнєво-розумову активність учнів, тому необхідно застосувати такі технології до навчання мови, які сприяли б одночасному інтелектуальному й комунікативному розвитку суб'єктів пізнання. До таких технологій належать, насамперед, мультимедійні технології [9, с. 14].

Одними з інноваційних педагогічних комп'ютерних технологій можна назвати мультимедійні технології – сукупність методів, засобів і прийомів зібрання, накопичення, оброблення, зберігання, передавання, продукування, структурування й інтегрування аудіовізуальної, текстової та графічної інформації в умовах інтерактивної взаємодії користувача з інформаційною системою, що реалізує можливості мультимедіа-операційних середовищ [9, с. 33].

Мультимедійні технології забезпечують одночасну роботу декількох каналів сприйняття інформації (а однак і передбачають задіяння обох півкуль головного мозку). Перед учнями відкриваються великі можливості у творчому використанні інформаційних джерел, орієнтованих як на простір (текст, графіка), так і на час (звук, анімація, відео) [6].

Для ефективного застосування мультимедійного продукту (мультимедіа) в навчальному процесі вчителям необхідно володіти мультимедійною компетентністю, яка включає в себе, на думку Б. Крузе, кумулятивну готовність, здатність і досвід застосування мультимедійних компетенцій (відповідні знання, навички й уміння) в освітній царині [17, с. 84].

Отже**,** використання мультимедійних технологій оптимізує навчальний процес, робить його цікавим та інтерактивним, а також дозволяє реалізувати мультимедійну компетентність учителів іноземної мови. Завдяки мультимедіа можна надати протягом навчального процесу величезну кількість корисної, цікавої та важливої інформації. Оскільки мультимедіа відповідають основним принципам сучасного навчання – наочності, свідомості, активності, індивідуалізації, інтенсифікації, комунікативності.

Таким чином, застосування мультимедійних технологій є одним із перспективних напрямків підвищення пізнавальної активності учнів. Необмежені можливості комп'ютера щодо

надання інформації розв'язують проблему постійної зміни та оновлення змісту шкільної освіти.

Використовуючи засоби мультимедіа, ми досягаємо головної мети навчання – виховання особистості, яка здатна розвиватися в умовах сучасного суспільства.

2.5. Використання інноваційних форм навчання на уроках англійської мови

Іноземна мова сьогодні є не просто частиною культури певної нації, але це і запорука успіху, майбутньої успішної кар'єри студентів. Досягнення високого рівня володіння іноземною мовою не можливе без фундаментальної мовної підготовки у вищій школі. У більшості закладів вищої освіти країни для студентів передбачено засвоєння принаймні двох, а то й трьох іноземних мов.

Викладачеві важливо знати новітні методи викладання іноземної мови, спеціальні навчальні техніки та прийоми, щоб оптимально підібрати той чи той метод викладання відповідно до рівня знань, потреб, інтересів студентів. Очевидно, що методи навчання не є простими, тому їх раціональне та вмотивоване впровадження в освітній процес з іноземної мови вимагає застосування викладачем креативного підходу, оскільки «педагогіка є наукою і мистецтвом водночас, тому й підхід до вибору методів навчання має ґрунтуватися на творчості педагога» [18, с. 159–160].

Вивченням проблеми інноваційної спрямованості педагогічної діяльності займалися такі дослідники, як Н. Волкова, О. Ярмоленко, В. Лагодзінська, С. Ніколаєва, В. Беспалько, І. Дичківська, С. Сисоєва. На їхню думку, комунікативну компетентність не можна сформувати без

тісного зв’язку з іншими науками, оскільки мова є універсальним явищем, яке охоплює усі галузі життя людини.

Метою дослідження є вивчення специфіки використання інноваційних технологій для посилення навчальної мотивації до вивчення англійської мови й удосконалення знань учнів.

В умовах реформування вищої школи передбачено важливі зміни освітніх технологій викладання іноземних мов. Сучасну мовну освіту теж поступово модернізують, упроваджуючи модульно-рейтингову систему навчання іноземних мов. Міждисциплінарна інтеграція, демократизація та економізація освіти зумовлюють вияв до життя інноваційних складників у викладанні іноземних мов. Усе це вимагає формулювання нових вимог до викладання та викладача англійської мови у ЗВО.

На сучасному етапі розвитку суспільства метою навчання англійської мови в закладах вищої освіти є оволодіння студентами комунікативними компетенціями, що дозволять реалізувати їхні знання, уміння й навички для розв’язання конкретних комунікативних завдань у реальних життєвих ситуаціях.

Іноземна мова є безпосереднім засобом комунікації з представниками інших націй, тому в освіті надалі продовжують розвивати культурологічний або інтеркультурний підхід у межах концепції «діалогу культур» для формування полімовної грамотності студентів.

На нашу думку, з освітнього процесу сучасних ЗВО слід вилучати процеси зазубрювання, бездумне завчання текстів іноземною мовою, що не мають практичної цінності для майбутньої життєдіяльності студентів. На основі якісного сучасного аутентичного навчального матеріалу студентів важливо підготувати до свідомого використання іноземної мови в подальшому житті та роботі, оскільки грунтовне знання

іноземних мов є на сьогодні однією з основних вимог роботодавців.

Упровадження нових ефективних методів навчання іноземної мови в процес підготовки студентів гуманітарних і технічних спеціальностей стало не лише бажаним, а й потрібним. Інноваційна спрямованість вимагає від учителів освоєння та застосування педагогічних новинок, а також стимулює пошук нових форм та методів організації освітнього процесу [10, с. 459].

Методика викладання англійської мови – це наука, яка постійно перебуває в пошуку найбільш ефективного способу навчання мови. У сучасному світі англійська мова є мовою міжнародного спілкування, а наявний попит на якісні послуги з навчання цієї мови вимагає стрімкого розвитку методики викладання англійської мови. Кожного року різні автори створюють нові підручники, розробляють нові методики викладання, проводять досить багато досліджень для винайдення найкращого способу навчання мови.

У педагогічній інтерпретації інновація означає, як зауважує Н. Волкова, «нововведення, новина, тобто нові форми організації праці та управління, нові види технологій, які охоплюють не тільки окремі установи та організації, а й різні сфери. Вони є суттєвим діяльним елементом розвитку освіти загалом, реалізації конкретних завдань в освітньому процесі» [10, с. 458].

На думку Н. Волкової, визначальною рушійною силою інноваційної діяльності є безсумнівно вчитель, оскільки саме суб’єктивний чинник є вирішальним під час упровадження й поширення нововведень [10, с. 459].

Як стверджує О. Ярмоленко, навчання з використанням сучасних інноваційних технологій якісно перевищує класичну освіту, оскільки інтегрує процеси, які не можна об’єднати в

межах класичної освіти: навчання, працевлаштування, планування кар'єри, безперервну освіту [41, с. 7].

З огляду на викладене важливо розглянути основні групи інноваційних педагогічних технологій. Традиційні педагогічні технології представляють пояснювально-ілюстративне навчання, в основі якого покладено дидактичні принципи Я. Коменського; педагогічні технології на основі особистісно-педагогічного процесу; технологія формування творчої особистості; технологія колективного творчого виховання; створення ситуації успіху (педагоги-новатори М. Монтессорі, Й. Песталоцці, Дж. Дьюї, Л. Виготський та ін.); ігрові технології; технологія комунікативного навчання іншомовної культури; технологія індивідуального навчання; реалізація теорії поетапного формування розумових здібностей (Л. Тарасов, С. Курганов, П. Єрднієв та ін.); технологія вільної праці (С. Френч); технологія саморозвивального навчання (Д. Ельконін, В. Давидов) [41, с. 8].

На думку С. Сисоєвої, використання інноваційних педагогічних технологій в освіті є досить важливим, оскільки це може «забезпечувати особистісний і професійний розвиток особистості, її професійну та соціальну мобільність, конкурентоспроможність на ринку праці, адаптаційну гнучкість» [30, с. 49].

Уважаємо, що якісна мовна підготовка студентів не можлива без використання сучасних освітніх технологій. Найбільш ефективними є професійно-орієнтоване навчання іноземної мови, проєктна робота в навчанні, застосування інформаційних та телекомунікаційних технологій, робота з навчальними комп'ютерними програмами з іноземних мов (система мультимедіа), дистанційні технології в навчанні іноземних мов, використання інтернет-ресурсів, навчання

іноземної мови в комп'ютерному середовищі (форуми, блоги, електронна пошта та ін.).

Як зауважує О. Петращук, на сьогодні досить активно розробляють методику використання комп'ютерних програм, які набувають усе більшого застосування. Комп'ютерні програми відкривають широкі можливості для вдосконалення процесу навчання іноземної мови, підвищення його ефективності. Комп'ютерна програма забезпечує сприймання інформації через слуховий та зоровий канали, тому вона дозволяє також організувати навчання й контроль засвоєння іноземної мови в різних режимах самостійного пошуку та на різних рівнях складності. Засоби навчання англійської мови мають важливе значення для забезпечення повноцінної й ефективної організації навчальної роботи учнів на уроці для оволодіння іншомовною діяльністю [23, с. 58].

Отже, упровадження інноваційних технологій в освітній процес з англійської мови значно посилює та допомагає створювати іншомовне середовище на уроці, залучати пасивних слухачів до активної діяльності, робити заняття більш наочними та інтенсивними, створювати позитивну атмосферу на уроці, покращувати взаємини «учень-учитель». Інноваційні методи навчання іноземних мов, які ґрунтуються на творчому підході, сприяють повному розкриттю потенціалу студентів і розвивають та вдосконалюють навчально-комунікативний процес.

Новизна педагогічного досвіду полягає в тому, що інноваційні технології сприяють посиленню навчальної мотивації вивчення англійської мови й удосконаленню знань учнів, оскільки основою інноваційних процесів в освіті залишається впровадження досягнень психолого-педагогічної науки в практику, а також вивчення, узагальнення й поширення передового педагогічного досвіду.

2.6. Технології навчання правопису як ефективний засіб вивчення англійської мови

Мова – це живий організм, який постійно змінюється, пристосовується і є тим, без чого неможлива людська діяльність. Сьогодні навряд чи знайдеться вчитель англійської мови або учень, що вивчає цю мову, який би не погодився з тим, що поряд з вимовою, англійський правопис – це одна з найскладніших речей, яку потрібно опанувати. Історично склалося так, що англійська мова запозичила безліч різних правил вимови, які, як наслідок, вплинули на правила правопису (через їх недостатність в англійській мові), що викликає складнощі при вивченні правопису окремих слів.

Проблеми, присвячені впровадженню нових технологій у викладанні правопису іноземної мови, – це питання досліджень багатьох зарубіжних ннауковців, таких як Ш. Уоллер, Р. Геарнс та С. Редман. Як влучно стверджує канадська дослідниця Ш. Уоллер, «значна провина за цю байдужість до правопису англійської мови може бути покладена безпосередньо на витоки історії» [61, с. 14]. Вона вказує, що ранні вторгнення та перші поселення залишили свої відбитки на мові – кельти, римляни, ранньохристиянські місіонери, що поширювали латинську та грецьку мови, англи, юти, саксонці своїми германськими мовами, вікінги, а потім французи. Навіть на момент публікації першого словника 1623 року не було ніякої конкретної думки щодо вимови.

Для поглиблення у проблему варто зазначити, що існують також регіональні варіанти правопису, перш за все, британські та американські, формальні та неофіційні варіанти, варіанти правопису професійного жаргону, написання реклами тощо.

Високий рівень володіння правописом англійської мови має надзвичайно важливе значення для учнів середньої та вищої школи в Україні, особливо для тих, хто схиляється до

мистецтва, а більш того, для тих, хто має мовні спеціалізації, кінцева ціль яких зазвичай спрямована на складання письмових іспитів. Незалежно від того, наскільки гарними є словниковий запас учнів, граматика, пунктуація та організаторські здібності, якщо у них низький рівень володіння орфографією, вони складуть іспит на низький бал. Щоб допомогти їм розвинути хороші орфографічні навички, нам, викладачам, потрібно зрозуміти, що передбачає процес правопису англійською мовою.

Мета дослідження: висвітлити головні поняття вивчення передумов деяких основних проблем (лінгвістичних та психологічних) у навчанні англійського правопису на різних рівнях та запропонувати практичні заняття у класі, спрямовані на подолання цих проблем.

Двадцять дев'ять років тому була опублікована книга У. Фріта під назвою «Когнітивний процес у правописі», у якій висвітлено той факт, що насправді існує два способи навчання орфографії слів англійською мовою: на слух і візуально [49, с. 11]. З того часу багато публікацій підкреслювали необхідність навчання учнів правопису за допомогою фонічного (від звуку до літери) та ортографічного (візуального) шляху. Сучасні дослідження вказують (наприклад, див. Статтю Х. Емері [47, с. 17–19]), що, хоча хороші мовці використовують в основному візуальний шлях, вони можуть вдаватися також і до фонічного шляху, поєднуючи свої знання з правопису англійської мови, у тому випадку, якщо вони не впевнені у правильності написання слів. Важливим у цьому є те, що вчителі повинні намагатися використовувати такі завдання, які стимулюватимуть обидва способи сприймання, якщо їхні учні претендують стати досвідченими мовцями.

Британські автори Р. Гейрнс та С. Редман узагальнюють проблему у наступній цитаті: «Для багатьох студентів складний

взаємозв’язок між звуком і його написанням англійською мовою не є нічим іншим, як проблемою, що робить мову незрозумілою для іноземних учнів» [50, с. 56]. Невідповідність англійського правопису, його непостійність та хаотичний характер роблять його занадто складним та трудомістким для навчання.

Цей погляд поділяє М. Пей, який описує англійську мову як «ірраціональну», «байдужу» та «жахливо безладну» [57, с. 100–120]. В основному, це тому, що у алфавіті є лише 26 літер, які використовуються окремо або в поєднанні, щоб представити аж 44-48 звуків мови. Це може призвести до ситуації «кошмару», каже М. Пей, і наводить приклад звуку *sh*, який можна прописати 14 різними способами: **sh**oe, **s**ugar, i**ss**ue, man**s**ion, mi**ss**ion, na**t**ion, suspi**c**ion, o**c**ean, nau**se**ous, **ch**aperone, **sc**hist, fuch**si**a, **psh**aw.

Такі погляди оспорюються цілою низкою лінгвістів та методистів. Таким чином, Марія Луїза Перес Канадо з Іспанії стверджує, що, хоча «англійська орфографічна система представляє значні складності, в той же час її багатошарова природа у рівній мірі наділяє її систематичністю, яка дозволяє нам навчити цієї мови, а нашим учням осягнути її логіку » [43, с. 18].

Вона наголошує на проблемах, які стоять на шляху до правописної компетенції. Говорячи про це, М. Пей відзначає недостатню кількість літер в алфавіті. Якби для кожного звуку була одна літера, написання було б легке, але в англійській мові приблизно 40 звуків (залежно від діалекту) і всього 26 літер. Таким чином, різні звуки можуть бути представлені однією і тією ж літерою або комбінацією з літер. Це часто трапляється з голосними і дифтонгами (наприклад, u може вимовлятися як / i / в bus, як / Λ / в must, як / u / в put або як / u: / в supermarket). Також один і той самий звук може бути представлений різними

літерами або комбінаціями з них (наприклад, / i: / можна записати як e (me), ee (see), i (kilo), ea (leave), ie (field), ey (key) або ай (quay).

На додаток до цього багато слів містять невимовні літери, які не вимовляються у словах (наприклад, **w**rite, ha**l**f, **i**sland), а також є деякі непостійні правила, не пов'язані безпосередньо з вимовою, як у випадку з подвійними голосними і приголосними (egg, food).

Правопис викликає труднощі не тільки в учнів англійської мови, але і у носіїв мови. Дослідження Р. Креймера та Дж. Ціпієлевського щодо орфографічних помилок, виявлених у понад 18000 творів, написаних учнями-носіями, показало, що провідним джерелом орфографічних помилок були помилки з участю голосних, за якими слідують: приголосні помилки; помилки при застосуванні афіксів (наприклад, -y на -i- перед додаванням -ed); складні слова; помилки у написання термінів (наприклад, capitalization); і нарешті група помилок, яку вони назвали «зоною сутінків» (яка включала додані та пропущені літери).

Звертаючись до цих складнощів, Ш. Уоллер вивчає навички мовної обробки, які потрібні для того, щоб бути хорошим мовцем. Вона наголошує [61, с. 14], що хороший мовець повинен уміти:

– впізнавати звуки на слух;

– правильно вимовляти слова;

– запам'ятовувати правильний порядок фонем у слові (наприклад, regularly, не regulraly);

– розпізнавати літери алфавіту та звуки, які вони представляють;

– запам'ятовувати правильний порядок літер у слові (наприклад, with, а не wiht);

– розпізнавати, розуміти та правильно використовувати афікси (наприклад, de-, re-, -tion, - ing);

– розрізняти візуально схожі літери (наприклад, m і w; d і p; b і q);

– переписувати слова правильно з іншого джерела (наприклад, з дошки чи книги);

– вивчати нові слова, оскільки написати невідоме слово складніше.

Наступний шар – це так звані візуальні підказки, які передбачають розуміння того, що правопис не завжди функціонує чітко: групи або моделі літер функціонують разом, щоб реалізувати звук. Існує ряд найрозповсюдженіших візуальних моделей:

– **суміші** або **кластери**(групи): два або більше приголосних виступають разом, і кожен їх звук озвучується окремо, напр. *bl*;

– **діаграми**: два або більше суміжних приголосних, які реалізують єдину фонему, яка не реалізується жодною з літер, напр. *sh, th, ch;*

– подвійні приголосні та голосні, напр. *ss, oo;*

– **різноманітні графемічні реалізації голосних**, напр. *see, key, quay*

– **дифтонги**: складні голосні звуки, які мають дві окремі частини з переходом посередині, напр. toy;

– **фонограми, сім'ї слів**: фонограма або сімейство слів - це графічна послідовність, що складається з голосної графеми та кінцевої приголосної графеми. Це відповідає принципу, за яким остання частина складу включає голосний і те, що слідує за ним.

Усвідомлення загальних візуальних моделей допомагає підвищити систематичність англійської орфографії. З цим пов'язана важливість значення позиції в англійській

правописній системі: wh-, наприклад, зазвичай трапляється на початку слів, а -ng – в кінці. Існує також морфологічний, синтаксичний та граматичний рівень, де у роль вступають структурні процеси афіксації та творення термінів.

У розумінні систематичності правопису важливим кроком є, коли учні усвідомлюють, що такі елементи слова, як префікси або суфікси похідного чи флективного типу (наприклад, -ed, -ing, -er, -est, -s / es), на письмі фіксуються послідовно.

Семантичний або етимологічний рівень, навіть незважаючи на звукові зміни, пропонує інформацію крізь єдине написання таких значущих елементів, як корені чи основи (найчастіше грецькі та латинські), знайдені у словах. Наприклад, *sign,* у значенні одиниця, завжди пишеться однаково, навіть якщо має 4 різних варіанти звучання в *sign, signal, design* і *designate.* Цей рівень допомагає учням розпізнавати слова зі спорідненими значеннями та розрізняти і не плутати їх з тими поняттями, які незв'язані з ними за значенням (наприклад, омофони). У цьому сенсі важливе також походження слова; потреба семантичних аналогій є історично обумовленою, оскільки написання слова відображає його етимологію.

Таким чином, ключовим завданням викладача англійської мови як іноземної мови, вважає М. Канадо, є підвищити обізнаність учнів про наявність цих рівнів, навчити дітей упізнавати та розуміти ці шаблони, допомогти їм побачити закономірність англійського правопису та наблизитись до нього як до системи, якою володіють досвідчені мовці [43, с. 19].

Учням важливо вивчити та практикувати загальновживані правописні шаблони. Якщо учні вивчать їх, це допоможе їм досягти успіху в освоєнні правопису. Розучуйте шаблони разом, перечитуючи знайому книгу, а потім попросіть учнів відшукати орфографічні шаблони в тексті. Існує безліч різних

форм роботи, які допоможуть учням розпізнати орфографічні шаблони, одна з них – орфографічне бінго. Наприклад, вчитель може створити дошку бінго, яка розрахована на сім'ї слів (map, cap, tap, nap). Ось ще п'ять заходів, які допоможуть студентам засвоїти орфографічні зразки.

– **Сортувальник слів**. Обговоріть орфографічний шаблон тижня та запропонуйте учням вирізати слова та сортувати їх.

– **Дошка «Богл».** Кожного тижня створюйте дошку Богл, оберіть для неї орфографічний шаблон на тиждень. Завдання учнів – створити якомога більше слів з літерами на дошці.

– **Ігрове яйце.** Візьміть іграшкове пластикове яйце. На верхній частині іграшки напишіть декілька літер, а на нижній – закінчення слова. Наприклад, на верхній частині будуть літери *t,s,p,* а на нижній – закінчення *in.* Так, коли діти крутитимусь частинки яйця, то зможуть побачити шаблони *tin, sin, pin,* та ін.

– **Полювання на слова.** Суть гри у пошуках окремих шаблонів у знайомій книзі. Наприклад, після прочитання слів *make, take, ate,* обговоріть орфографічний шаблон *a_e.* Для учнів буде завдання відшукати в текстах цей шаблон.

– **Книга аналогій.** Якщо учні знають, що *–at* є у слові *cat,* то вони зможуть написати та прочитати *mat, fat, bat*, та ін. Запропонуйте учням заповнювати їх власну книгу аналогій кожного разу, коли вони вивчатимуть новий орфографічний шаблон. Тоді вони зможуть звертатися до цієї книги, коли читатимуть чи писатимуть невідомі слова.

Практика правопису слів

Найбільш ефективний шлях розвитку в учнів навичок правопису – це практика написання слів. Кожного тижня учні повинні прописувати свої слова, як мінімум, 5 разів кожне. Повторюване написання слів допоможе учням підвищити свій рівень знань орфографії, посилити навчання та розвинути свої навички письма. Існує цікавий спосіб, коли школи допомагають

учням практикувати свої щотижневі списки правопису. Відвідуючи веб-сайт (або додаток) *Словник орфографічного міста (Vocabulary Spelling City)*, учні відпрацьовують свої слова, виконуючи практичні тести та граючи в різні орфографічні ігри. Ось ще кілька заходів для допомоги учням у практиці своїх орфографічних слів.

– **Сходинки**. Учні пишуть свої слова за літерами, додаючи наступну літеру кожного разу, як на зразку нижче.

Si
Sig
Sigh
Sight

– **Кості**. Запропонуйте учням написати орфографічне слово олівцем. Потім вони повинні кинути кості, щоб визначити, скільки разів вони пропишуть слово за допомогою кольорового олівця.

– **Творці історії.** Учні повинні використати всі свої орфографічні слова при створенні розповіді.

– **Правописний шифр.** Учні повинні правильно розподілити значущі частини всіх своїх орфографічних слів.

– **Робота з газетою.** Щотижня в рамках своєї орфографічної практики учні повинні відшукати в газеті та виділити всі свої правописні слова, які вони знайдуть.

Найбільш ефективним шляхом для розвитку учнівських навичок письма є практика, практика, і ще раз практика! Повторення – ключ до досягнення орфографічної досконалості.

Підводячи підсумки, можна виділити два важливих факторів. Перший полягає в тому, що існують об’єктивні причини вважати англійську орфографічну систему регулярною та послідовною. Підвищуючи обізнаність наших учнів про існування таких рівнів орфографії, як слуховий, зоровий, морфологічний, семантичний, етимологічний, ми дамо їм змогу

засвоїти інформацію, яка допоможе їм осягнути англійську орфографічну систему.

По-друге, сьогодні правопис вже не залишається напризволяще. Експерти дійшли згоди, що «чітка інструкція з правопису» є обов'язковою на всіх рівнях викладання вчителів англійської мови як іноземної мови та англійської мови як другої мови. Вивчення орфографічної системи має бути організоване та з логічно обґрунтоване.

2.7. Читання й аналіз автентичних текстів у процесі вивчення англійської мови

Успішна професійна діяльність вчителя англійської мови передбачає володіння значним обсягом лексичного матеріалу та його вільним оперуванням в процесі педагогічної діяльності. Доволі продуктивною можна вважати ідею «розуміння кожної культури як сукупності текстів» [33, с. 55]. При цьому мова розглядається як засіб встановлення та закріплення певних культурних цінностей. Тож в процесі формування професійної лексичної компетенції у ЗВО цінним джерелом інформації про культуру країни, мова якої вивчається, можуть стати тексти художньої літератури. Самостійна робота з домашнього (або індивідуального) читання в такому ракурсі може стати ефективним фактором, що забезпечує збагачення активного вокабуляру майбутнього вчителя. Це дозволить підвищити мотивацію студентів до вивчення англійської мови. Робота з індивідуального читання здатна зробити процес формування лексичної компетенції більш ефективним.

У процесі опанування англійської мови читання може виступити як засіб і як мета навчання. Читання тісно пов'язане з розумінням тексту і є складним розумовим процесом.

На думку Н. Гальскової [12, с. 50–85], зростаюча роль читання обумовлюється наступними факторами: читання відіграє важливу роль у професійній діяльності спеціалістів по закінченню навчання та є основним засобом продовжувати вивчати англійську мову.

Під домашнім читанням розуміють «самостійне читання студентами якогось єдиного для всієї групи великого за обсягом оригінального твору іншомовної художньої літератури» [33, с. 117–118] і яку розглядають як традиційний метод навчання читання як виду мовленнєвої діяльності.

Проблему організації та методичного забезпечення домашнього читання в аспекті вивчення англійської мови у школах, мовних та немовних вишах вивчали О. Бігич, С. Скляренко, Н. Станкевич, О. Тарнопольський, С. Фоломкіна та ін. Домашнє читання визначається дослідниками як головне джерело практики в читанні, збагачення словникового запасу студентів, мовних та стилістичних форм, соціокультурної та лінгвокраїнознавчої інформації, а також як стимул для розвитку самостійного читання іноземною мовою.

Метою є дослідження основних етапів роботи із автентичними текстами на заняттях з іноземної мови та розробка системи вправ.

С. Фоломкіна виділяє чотири основні функції навчальних іншомовних текстів, а саме: функція збагачення і розширення лексичних знань; функція тренування (вправляння в читанні); функція розвитку усного мовлення; функція розвитку смислового сприйняття тексту – його розуміння [34, с. 18–22].

Для успішної реалізації поставлених цілей дуже важливо з самого початку навчання створити у студентів правильне відношення до читання як виду мовної діяльності, що має своє специфічне комунікативне завдання, як засобу здобуття інформації.

Перед викладачем стоїть завдання навчити студентів розуміти автентичні тексти, не застосовуючи при кожній зустрічі з незнайомим словом словник. Для цього, як вважає Н. Гальськова, студенти повинні засвоїти декілька правил роботи з текстом [12, с. 50–60]: читати текст іноземною мовою – це не означає перекладати кожне слово. Для розуміння будь-якого тексту важливу роль відіграє життєвий досвід, що є у студента. Тож щоб зрозуміти текст (або спрогнозувати, про що йтиметься у ньому), необхідно звернутися за допомогою до заголовка, малюнків, а у випадку з науковим текстом – схем, таблиць, структури тексту.

Залежно від комунікативних потреб і по мірі проникнення у зміст тексту у вітчизняній методиці виділяють наступні види читання: ознайомлююче, навчальне, переглядове, пошукове [34, с. 20]. Оскільки переглядове і пошукове по багатьом характеристикам збігаються, у практиці навчання їх, як правило, вважають за один вид, називаючи пошуково-переглядовим. Г. Рогова виділяє три види читання: навчаюче, ознайомлююче і переглядове [28, с. 105–110].

Читання є важливим засобом опанування граматичної сторони мови. Виконання вправ, пов’язаних з читанням, сприяють міцнішому опануванню граматичних структур. Розуміння прочитаного не можна досягти лише завдяки знанню лексики, адже необхідно знати граматичні форми і граматичну структуру речень. Вивчаючи нову граматичну структуру, студент повинен засвоїти її лише на базі знайомого лексичного матеріалу. Засвоєні граматичні структури необхідно повторювати на прикладі нової лексики. Для подолання граматичних труднощів під час роботи з текстами необхідно сформувати у студентів відповідні навички та довести їх до автоматизму. Для досягнення цієї мети доцільно виробляти

вміння пізнавати та виділяти в тексті характерні для нього мовні моделі.

У процесі навчання читання важливо, щоб студенти за сукупністю окремих слів бачили у реченні певний взаємозв'язок цих слів, який складає не менш визначену структуру – мовну модель. Лексико-граматичні вправи можуть бути не пов'язаними зі змістом тексту, хоча повинні містити лексику та граматичні явища, які зустрічаються в тексті та які необхідно опрацювати, що сприятиме розумінню тексту під час його читання. На погляд Г. Чередніченко, результативними є, наприклад, граматичні вправи, які в завданні, крім прикладу чи моделі, містять короткий теоретичний виклад граматичного явища [36, с. 154].

На дотекстовому етапі відбувається підготовка студентів до читання та розуміння тексту. З цією метою можна використати вправи на співвідношення значення слова з темою, ситуацією, контекстом, на розширення лексичного запасу, розпізнавання і диференціацію граматичних явищ. На текстовому етапі відбувається розподіл текстового матеріалу на смислові частини та виділення смислових опор. Даний етап передбачає читання, переклад, лексичний та граматичний аналіз, вправи і завдання на розуміння мовної та інформативної компоненти тексту [35, с. 223].

Обов'язковим елементом текстового етапу є читання вголос, оскільки, читаючи, студенти виробляють і тренують вимову, отримують нову інформацію.

Переклад тексту або його вибіркових компонентів сприяє формуванню формального сприйняття та використання мови. Зазвичай під час усного мовлення студенти висловлюють свої думки, синхронно перекладаючи інформацію з рідної мови за допомогою великої кількості мовних елементів.

Лексико-граматичні вправи також корисно давати і після читання тексту, тому що вони дають можливість ще раз зупинитися на тому чи іншому граматичному явищі, яке може викликати певні труднощі, або відпрацьовувати вживання лексики, що корисно як для читання наступного тексту, так і для усного мовлення, якщо в цьому є потреба. На заключному етапі роботи доцільне виконання вправ із текстом. Вони різняться від наведених вище тим, що основою для роботи служить текст, і перед студентами стоїть завдання самостійно вибрати з тексту та семантизувати ті чи інші похідні слова.

Студенти виконують завдання на розвиток лексичних навичок читання. Тому викладачі, готуючи методичні розробки для роботи з індивідуального читання мають укласти список лексичних одиниць, які студенти, читаючи твір, мають віднайти в тексті, з'ясувати значення слів та виразів, запам'ятати контекст вживання.

Текстова робота передбачає завдання, пов'язані зі змістом творів, а саме: відтворення ланцюга подій, обґрунтування назви, характеристика проблем та персонажів. Ці завдання мають на меті навчити студентів виділяти головну інформацію в тексті.

Післятекстові вправи служать головним чином для перевірки розуміння як прочитаного тексту в цілому, так і окремих його розділів. Ці вправи формують такі комунікативні навички, як діалогічне й монологічне усне та письмове мовлення.

Таким чином, успіх реалізації поставлених цілей багато в чому залежить від формування у студентів правильного відношення до читання як виду мовної діяльності, що має своє специфічне комунікативне завдання, залежно від виду читання. Читання на заняттях з англійської мови сприяє поглибленню знань як рідної, так і іноземної мови, збагаченню загального і спеціального лексичного словника. Завдання для роботи з

художнім та науковим текстом розроблені виходячи з принципу взаємопов'язаного навчання усіх видів мовленнєвої діяльності. Виконання запропонованих вправ вимагає кількаразового перечитування тексту, а це важливо для правильності, повноти та глибини розуміння прочитаного.

2.8. Сучасна музична культура як джерело аналізу художніх засобів у курсі вивчення англійської мови

Розвиток сучасної літератури та масової культури надає величезний обсяг нового матеріалу для вивчення лінгвістики тексту. Дане дослідження присвячене особливостям вживання стилістичних засобів у пісенних текстах на прикладі творчості американського рок-гурту «Manowar» (який відзначається нетривіальними пісенними текстами, багатими на художні засоби.

Термін «лінгвістика тексту» з'явився в середині минулого століття завдяки румунському дослідникуЕ. Косеріу. В цей період закладаються основи цієї гілки мовознавства. У цій галузі починають плідно працювати Е. Бенвеніст, К. Пайк, С. Поспелов, Р. Харвег. У наступні десятиріччя у цій сфері працюють І. Арнольд, Н. Валгіна, С. Гіндін, О. Селіванова та ін.

Лінгвістика тексту нерозривно пов'язана з когнітивною та комунікативною лінгвістикою, тож внесок у її розвиток зробили Н. Арутюнова, Ф. Бацевич, Л. Мацько, З. Попова.

Метою є вивчення особливостей художніх засобів у пісенних текстах на заняттях з англійської мови.

Пісенні тексти групи нетривіальні та насичені художніми засобами. Звертання до творів популярної культури активізує інтерес студентів, апелює до них, як дослідників. Наразі

дозволю собі зупинитися на гіперболі, оксюмороні, метафорі, антитезі та періоді у пісенних текстах.

Цілком виправданим з огляду на міфолого-героїчну основу текстів є вживання гіперболи – темпоральної *(«Now swear the blood upon your steel will* ***never*** *dry»* («Warriors Of The World (United)»); *«I have seen the fire / Of the* ***thousands suns*** *pass by»* («Holy War»)), кількісно-модальної («***All the world*** *can't change us»* (Carry On)), атрибутивної зі значенням міри та ступеню («*Here our soldiers stand from all around the world*» («Warriors Of The World (United)») і т. ін.

Застосування оксюморонних конструкцій увиразнює поетику єдності життя і смерті («*Still brave beyond the grave*» («Battle Hymns»); «*I'll see you again when I die»* («The Crown And The Ring (Lament Of The Kings)»); *«Sons of Odin fight / To die and live again»* («Swords In The Wind»); *«Many I'll send into the ground / Laughing as they die»* («Swords In The Wind); *«If I fall / I will live again»* («The dawn of battle»), битви заради життя або ж самої битви *(«Fight for a living – Fighting the World»* («Fighting The World»); «*The ecstasy of battle takes me*» («Black Wind, Fire And Steel»), взаємопроникнення віри і богохульства, які взаємонівелюються у битві («*While blasphemers spread their Gospel»,* «*Baptized in Fire and Steel»* («Holy War»)), порушення причинно-наслідкових зв'язків, що не мають значення перед лицем вищої місії (*«Be your own disciple*» («Kingdom Come»). У контексті пісні «Hail And Kill» оксюморон «*I was born to die*» набуває рис антитези, а останнє речення сприймається як останній, підсумковий елемент періоду: *«Blood and death are waiting like a raven in the sky / I was born to die / Hear me while I live / As I look into your eyes / None shall hear a lie».*

Суперечливий характер явищ (коли говорити про досліджувані тексти, то насамперед це єдність життя і смерті), подій та персонажів разом із оксюмороном увиразнюється

конструкціями з антитезою. Вони використовується авторами для ритмічної організації висловлень, зображення протилежних явищ, всебічної характеристики персонажів. У досліджених текстах можна простежити конструкції із метафоричною антитезою (*«Manowar's made of steel not clay»* («Fighting The World»); *«His bones may be broken / But the spirit can't die*» («Dark Avenger»)), конструкції підсилені використанням антонімів (*«The clash of honor calls to stand when others fall»* («The Power Of Thy Sword»), чи метафоричних словосполучень із антонімічним значенням (*«Viking ships cross the sea / In cold wind and rain / Sail into the* ***black of night*** */ Magic stars our* ***guiding light****»* («Swords In The Wind»)), а також засновані на антонімічних парах на додаток до двох заперечень, в результаті чого заперечення перетворюється на ствердження (*«We who die in battle are born / Not for heaven, not for hell»* («Swords In The Wind»), антитези, близькі до афористичних висловлювань (*«When the world turns you away / A friend will not say no»* («Blood Brothers»).. Варто звернути увагу і на конструкції, в яких слова із різних семантичних груп набувають антонімічного значення: *«Then we'll* ***laugh*** *and they will* ***kneel****»* («Heart Of Steel»), *«With dreams to be a* ***king****, first one should be a* ***man***» («Warriors Of The World (United)») та антитези, посилені повтором (*«Kingdom coming / Another kingdom falls; The rightful are waiting / But all are not rightful»* («Kingdom Come»).

Дуже різноманітною і складною за структурою фігурою у віршованих текстах є період, що має чітку ритмічну побудову, логічно та інтонаційно поділяється на дві нерівні частини: перша являє собою перелік граматичних явищ, в результаті якого інтонація поступово підвищується, інша йде після паузи та супроводжується пониженням інтонації і знаходиться в певних відношеннях із першою частиною [20]. У тексті пісні «Sleipnir» використано декілька конструкцій-періодів,

побудованих на основі нанизування образів, пов'язаних із рухом, переміщенням, що набуває значення воскресіння з мертвих, переродження через випробування, пізнання світу, хрещення у битві: *«Carry we who die in battle / Over land and sea / Across the rainbow bridge to Valhalla / Odin's waiting for me»; «Ride down from Asgard / To the battlefield / Bringer of the valiant dead / Who died but never yielded».* Побудовані за таким же принципом конструкції стрічаються і в інших текстах, наприклад, «Swords In The Wind»: *«Send a sign, raise the sail / Wave a last goodbye / Destiny is calling / Immortality be mine»;* «*Place my body on a ship / And burn it on the sea / Let my spirit rise / Valkiries carry me»*); *«Brothers of metal know no masters / Metal's our religion / Take it to the grave / Rulers of the earth / Our dawn of glory / All reborn we live again»* («Holy War»).

Використання перифраз, тобто опису простих предметів за допомогою складних зворотів, що надають характеристику предметам чи явищам, цілком відповідає епіко-героїчному стилю пісень гурту, особливо тим, котрі присвячені міфологічним персонажам. Наприклад бог Тор отримує ймення бога грому, дощу, того, що потрясає землею: «*God of thunder, god of rain / Earth shaker who feels no pain / The powerhead of the Universe / Now send your never ending curse»* («Thor»). Чарівний кінь Слейпнір названий живим сином вогню: «*Faster then the fastest horse alive / The living son of fire rides»* («Sleipnir»); хоробрих воїнів названо правителями землі: «*Rulers of the earth*» («Holy War»).

У пісні «Loki God Of Fire» на означення хитрого бога Локі використано чимало перифраз, що є його характеристиками: «the son of giants», «the father of a wolf / And the serpent of the sea / The ruler of hell / A giant is he»; «One who changes shape / Who walks across the sky».

Стилізації текстів у дусі скандинавських саг слугує також інверсія – незвичайна розстановка слів у реченні, зумовлена прагненням наголосити значення якогось слова або потребою пристосуватися до ритміки чи римування.

У пісні «Battle Hymns» у препозицію виноситься обставини способу дії («By moonlight we ride; With swords drawn held high Our whips and armour shine»); The time to strike is now; Gone are the days when freedom shone; How proud our soldiers stand / With mace and chain in hand»), а у тексті «Sleipnir» у препозиції знаходиться дієприкметниковий зворот («Borne by Valkyries we valiant dead») та обставина місця («Into the hall of heroes shall be led»).

Поетизація війни, воєнної доблесті цілком виправдовує широке використання персоніфікації, коли зброя, меч сприймаються не як знаряддя, а як продовження руки воїна, як він сам, його дух: *«Now blood and steel meet bone»* («Battle Hymns»), *«Bow string and steel will prevail»* («The Crown And The Ring (Lament Of The Kings)»), *«Providence brought us the crown and the ring / Covered with blood and our pride*» («The Crown And The Ring (Lament Of The Kings)»), *«My sword will drink blood»* («The Dawn Of Battle»), *«Full moon's light is calling me»* («Black Wind, Fire And Steel»), *«Here the four winds know who will break and who will bend»* («Master Of The Wind»), *«Open wide thy gates embrace me»* («Gates Of Valhalla»), *«Hear my sword sing, as I ride across the sky»* («Gates Of Valhalla»). Персоніфікація може бути посилена посилена метафоричним означенням: *«Chains of fate / Hold a fiery stride»* («The Crown And The Ring (Lament Of The Kings)»).

Щодо частотності вживання можна підсумувати, що такі стилістичні фігури, як паралелізм, різні види повтору й ті, що увиразнюють неоднозначність, суперечливість понять, ситуацій тощо, а саме оксюморон та антитеза у дослідженому матеріалі

стрічаються найчастіше. Це пояснюється як жанровою приналежністю, так і тематикою. Проаналізовано було лише невелику частину усього доробку гурту, та робота на цьому поприщі може бути надзвичайно плідною через динаміку розвитку сучасної музичної сфери зокрема та культури загалом.

Підсумовуючи, варто зазначити, що дана розвідка є лише прикладом застосування такого підходу та може стати відправною точкою наукового студентського гуртка, а відбором текстів для аналізу займуться самі студенти.

2.9. Специфіка методики використання музики в процесі навчання англійської мови

Сучасний етап розвитку суспільства вимагає постійного оновлення змісту освіти та навчально-виховного процесу. Перед педагогами поставлено завдання формувати й зміцнювати в учнів внутрішні джерела мотивації до навчальної діяльності. Зокрема від учителів англійської мови очікують не лише правильної організації діяльності учнів у класі, але й пошуку шляхів мотивації до вивчення іноземних мов. Зважаючи на це, кожен учитель, який прагне зацікавити учнів та зробити урок ефективним, постійно урізноманітнює процес навчання.

Як зауважує Н. Білоножко, мова – це потужний сплав історичних, культурних, соціальних та суспільних явищ, тому кожне явище мови можна використати в контексті навчання іноземної мови для розвитку мовних умінь і навичок, а також для формування світоглядних основ особистості. Лінгвістичні аспекти слід розглядати з позицій естетичного, культурного й духовного.

На сьогодні викладачі англійської мови усе частіше звертають увагу на глобальний, усеохопний вид мистецтва – музику. З одного боку, музика формує естетичне ставлення до дійсності, містить велике духовне начало, енергетичний заряд, емоційну насиченість, що дозволяє створити одухотворену обстановку в класі. З іншого боку, мова і музика мають однакові параметри: інтонацію, наголос, фразову побудову, паузи, висоту тону. Цю схожість пояснюють тим, що в першооснову мовлення й музики покладено те саме фізичне явище – звук [4, с. 14].

Звучання музики, а також тексту пісні можна використати для вивчення мови, ознайомлення з культурою та традиціями країни, мову якої засвоюють учні.

Музика і пісня виконують важливу роль у процесі формування фонетичних навичок, а також техніки вимови іншомовних звуків. Ритмічна музика віршів і пісень сприяє швидкому засвоєнню цих мовленнєвих одиниць, а також виробленню правильної інтонації. На початковому етапі навчання школярі добре сприймають, запам’ятовують і відтворюють готові лексичні конструкції, особливо якщо їх римувати або вводити під музику й ритм. Пісні та римування, які вчитель використовує на уроці, дають змогу ознайомлювати з лексичним матеріалом та закріплювати його в живій, емоційній формі.

У праці Д. Коннолі виокремлено сім основних мовленнєвих явищ, від яких залежить спосіб говоріння англійською мовою: pitch, stress, intonation, elision, rhythm, pulse, pause. Для того, щоб допомогти учням зрозуміти, як працюють окреслені явища, дослідник пропонує звернутися до музичних інструментів та з їхньою допомогою розкрити природу говоріння англійською мовою [44, с. 8–10].

За зауваженням Дж. Хармора, звуки мовлення та музики взаємопов'язані один з одним. Учений зазначає, що «The music of speech … is a crucial factor in speaking» [51, с. 28].

Пісенний та музичний матеріал рекомендовано використовувати під час формування усного мовлення. На уроці вчитель демонструє й вивчає з учнями мовні кліше, які можна легко запам'ятати. Це дозволяє розширити обсяг дитячої пам'яті. На початковому етапі учні легше сприймають та запам'ятовують інформацію, тому за допомогою пісенного та музичного матеріалу вчитель може опрацьовувати із школярами нові лексичні або граматичні одиниці.

Використання музичного матеріалу на уроках іноземної мови дає змогу створити психологічно комфортну обстановку, яка сприяє розв'язанню трьох основних завдань: музичні паузи-розминки; фонова музика під час проведення письмових робіт; музичні хвилинки для релаксації в процесі переходу від одного виду роботи до іншого.

Видатний музичний критик А. Сєров схарактеризував особливі ознаки музики, які виокремлюють її з інших видів мистецтва. Зокрема вчений наголосив, що «музика загалом доповнює поезію, доводить те, що словами не можна або майже не можливо виразити. Ця специфічна риса музики є найважливішою й найпривабливішою, основною силою, яка зачаровує … Вона є безпосередньою мовою душі» [29, с. 169–170].

Музика є одним з найяскравіших засобів естетичного виховання, тому що вона безпосередньо впливає на почуття дитини, а також формує моральні принципи та закладає основи загальної культури майбутньої людини.

Сприйняття музики невіддільно пов'язане з різними процесами, потребує здатності вслухатися, порівнювати, а також оцінювати найяскравіші музичні явища. Музика

належить до видів мистецтва, які мають пізнавальне значення для навчального процесу. Вона віддзеркалює життєві явища, що збагачують дітей новими уявленнями про навколишній світ.

Уважаємо, що поєднання музики та слова під час уроку іноземної мови не залишає байдужим жодного учня, оскільки музика є найбільш дієвим психічним стимулом, який може сягати глибин свідомості та позитивно впливати на психічний стан людини, підвищувати емоційний тонус, знижувати психологічні навантаження, сприяти успішному засвоєнню навчального матеріалу.

На думку М. Муль, стійкий інтерес до уроків іноземної мови допоможуть зберегти пісні, які доречно виконувати в процесі навчання. Автор стверджує, що колективний спів, ігри та танці сприяють розв'язанню виховних завдань, оскільки колективні співи, як зазначав К. Ушинський, сприяють естетичному вихованню учнів, згуртуванню дитячого колективу й повнішому розкриттю здібностей кожної дитини. Учень може бути не дуже вправним у ситуації, яка потребує від нього власне вербальних дій і водночас може чудово впоратися з комунікативним завданням в аналогічній ситуації, якщо їй надати музичного забарвлення. Наприклад, на початку вивчення теми «Знайомство» можна виконати таку пісеньку:

Hello! Hello! Hello!
How are you?
Hello! Hello! Hello!
How are you?
I am good. I am great. I am wonderful!
I am good! I am great! I am wonderful!
Hello! Hello! Hello!
How are you?
Hello! Hello! Hello!
How are you?

I am tired! I am hungry! I am not so good!

I am tired! I am hungry! I am not so good!

Hello! Hello! Hello!

How are you?

Hello! Hello! Hello!

How are you?

На думку автора, пісня на уроці є елементом святковості, якого потребують діти. Слова пісні або вірша іноземною мовою можна запам’ятати краще, якщо супроводжувати спів або декламування ритмічним плесканням у долоні, танцювальними рухами в такт мелодії пісні. Наприклад, для такого прийому доречно використати пісню:

I am happy.

You are happy.

He is happy.

She is happy.

It is happy.

We are happy.

You are happy.

They are happy too.

З-поміж музичних і рухливих ігор розмежовують так звані *пісні-вправи*, які можуть бути граматично або лексично зорієнтованими. Вони сприяють активізації емоцій та емоційної пам’яті школярів, а також містять необхідні для вивчення одиниці монологічного й діалогічного мовлення або їхні фрагменти. У піснях та іграх часто повторюються ті самі граматичні структури з незначною зміною лексичного змісту. Вони дозволяють вводити та закріплювати матеріал, а також сприяють подальшій активізації дій учнів з мовними одиницями. Наприклад:

1. Пісня-гра «Father, mother, sister, brother»

I have a father

I have a mother
I have a sister
I have a brother
Father, mother, sister, brother
Hand in Hand with one another.

2. Пісня-гра «Let us play»

Come, my children, come away,
For the sun is bright today,
Bring the toys and bring the ball,
Come with happy faces all.
Let us make a large nice ring!
Talk and laugh and dance and sing.
Take your hats and come away
For it is a pleasant day.

3. Пісня-гра «Good morning» дає змогу закріпити лексичні одиниці – прикметники good, glad.

Good morning, good morning,
Good morning to you
Good morning, good morning,
We are glad to see you

4. Пісня-розминка «We shall go to school»

Мета цієї гри – ознайомлення з лексичними одиницями до теми «Our School» й забезпечення їх засвоєння. Учні співають і показують, що вони роблять у школі.

Soon is autumn,
Soon is autumn,
School is open now for us.
Soon is autumn, soon is autumn,
We shall go to the class.
I love learning English
I can read, I can write,
I can speak English too.

I love learning English!

And what about you?

У своєму дослідженні М. Муль стверджує, що музичні й ритмічні компоненти є основою таких вправ-ігор, вони сприяють мимовільному запам'ятовуванню та кращому засвоєнню навчального матеріалу. Звучання музики на уроці підвищує емоційний тонус учнів; знімає фізичне напруження; дозволяє втримувати увагу дітей до всіх видів діяльності; забезпечує ефективність використання часу на уроці й досягнення високих результатів у навчанні [22, с. 12–13].

Досить дієвим є вид роботи, який передбачає покладання віршів на добре відомі учням мелодії пісень (прості, яскраві мелодії з мультиплікаційних фільмів, що дуже просто й легко запам'ятовуються та відтворюються). Як зауважує Н. Білоножко, залучення учнів до процесу створення є своєрідною творчою лабораторією закріплення лексичного матеріалу, граматичних структур, країнознавчих реалій, загального розвитку.

Складання простих поетичних творів, а також виконання більш специфічного завдання – написання мелодії до них – потребують організації визначеного закономірного процесу, для успішного проведення якого викладачеві важливо володіти визначеними технічними прийомами, видами оперування з римами й ритмом, мелодією як складниками створення кінцевого продукту – складання пісні [4, с. 15].

З огляду на викладене, завдяки такій організації уроків зауважимо, що учні починають вивчати іноземну мову з цікавістю, у них виявляється висока мотивація, дітям хочеться слухати, як говорять іноземною мовою і самим розмовляти нею. З перших занять школярі хочуть навчитися вітатися й прощатися іноземною мовою, знати, як називаються навколишні предмети, вивчити пісню або вірш, розв'язати

приклади на додавання та віднімання, «пограти́ся» в контексті іноземної мови. Загалом учні хочуть спілкуватися іноземною мовою, тому одним з важливих завдань учителя є прагнення задовольнити бажання школярів, забезпечити їм таку можливість з перших уроків, підтримувати та розвивати зацікавленість до мови.

2.10. Мовні ігри на уроках англійської мови

Нині реформування школи передбачає для вчителів серйозні завдання інтенсифікації навчального процесу, а також удосконалення прийомів навчання. Основне завдання вчителя – досягти того, щоб учні не втратили інтересу до предмету, який вони вивчають, щоб матеріал, пропонований для засвоєння, був доступний за складністю кожному учневі. З огляду на це вважаємо, що ігри є методичним прийомом для розв'язання практичних, виховних, освітніх та розвивальних завдань. Вони посідають вагоме місце в процесі організації та проведення всіх етапів уроку в молодших класах.

Науковці й методисти тривалий час вивчають проблему використання ігор на уроках англійської мови. У сучасних освітніх умовах ця проблема також привертає увагу багатьох дослідників, учителів – практиків і методистів, з-поміж яких Є. Пассов, Д. Ельконін, Л. Виготський, П. Щербань, Г. Бутко, Л. Гудкова, Є. Алесіна, Н. Ашкіназі, І. Верещагіна, Т. Притикіна. Учені засвідчують, що використання ігор на уроках англійської мови є досить ефективним.

Мета дослідження – окреслити роль гри на уроках англійської мови, дослідити ефективність навчання, що передбачає використання ігор.

Очевидно, що рівень знань учнів значною мірою можна підвищити дидактичними іграми, оскільки вони дають гарні результати, підвищують зацікавленість учнів до уроку, дозволяють сконцентрувати їхню увагу на найважливішому – оволодінні мовленнєвими навичками під час участі в природній ситуації спілкування, яку забезпечує гра, підвищенні активності, оскільки ігри вносять елементи суперництва та змагання. За допомогою ігор можна автоматизувати мовні зразки в «живій ситуації», у них є правила, які потрібно виконувати, а це виховує дисципліну й характер. Для того, щоб виграти, треба подолати труднощі, перешкоди, розвивати кмітливість, пам'ять та увагу.

В учнів молодших класів ми спостерігаємо помітний потяг до вивчення іноземної мови, тому рекомендовано на уроках іноземної мови використовувати ігри для розвитку навичок усного мовлення, читання, а також для вивчення граматичного матеріалу.

У праці Г. Бутко зауважено, що для кращого закріплення в мовленні учнів форм дієслів, які запам'ятовуються складніше, ніж іменники, доречно застосовувати пісню «Clap, clap, clap your hands!». Цю пісню використано в грі «Лідер». Хор учнів починає пісню, а будь-який учень за власним бажанням може заспівати другий куплет, наприклад: «Wash, wash, wash your hands». Якщо хор проспівав цей куплет, учень стає лідером. Якщо ж учень не потрапив у ритм пісні або не зміг придумати слова другого куплету, то він втрачає право бути лідером. Клас вибирає іншого. На думку Г. Бутко, значний інтерес учнів до цієї гри підтримується завдяки природному прагненню кожної дитини бути лідером, а промовляння в хорі з усіма учнями різних слів сприяє розширенню їхнього лексичного запасу.

Для засвоєння прийменників використовують гру «Рибалка». Функції рибалки виконує вчитель, який нібито

ловить «рибку», тобто учнів, що помиляються під час гри. Учитель показує учням руками положення предметів один відносно іншого, що дозволяє пояснити значення прийменників. Потім він «закидає сітку» – вимовляє окремі фрази, наприклад, «Put your hands on the head, on the desk …». Учні повторюють рухи за вчителем та коментують свої дії. Далі вчитель спеціально робить помилку. Він говорить, наприклад, «Put your hands under the desk», а руки кладе на парту. Учень, який повторив за вчителем неправильний рух є спійманою «рибкою». Знову «закидають сітку». Гру слід проводити жваво, у швидкому темпі, що сприяє засвоєнню учнями прийменників [7, с. 63–64].

За словами Л. Гудкової, ігри дають змогу розвивати пам’ять, увагу, логічне мислення. Дослідниця наводить приклади навчальних і розвивальних ігор, які призначено для роботи з учнями молодших класів.

Мета гри – відпрацювати навички правильно вживати прийменники, питання Where was …? та відповідати на нього. Учитель розкладає на столі предмети, назви яких англійською мовою відомі учням: книжку, ручку, пенал. Потім залишає на столі книгу, ручку вкладає в книгу, а пенал ховає в стіл. Дає учням одну-дві хвилини, щоб запам’ятати, де знаходяться предмети. Учитель знову розкладає їх на столі, а потім ставить дітям питання:

T: Where was the book?

P: The book was on the table.

T: Where was the pen?

P: The pen was in the book.

T: Where was the pencil-box?

P: The pencil-box was in the table.

Потім вчитель робить вигляд, що забув, де знаходяться предмети. Учні нагадують йому: The book was on the table.

Пояснивши правила гри, учитель об’єднує дітей у дві команди. Представники одної з команд беруть декілька предметів і кладуть їх (ненадовго) у визначені місця. Представники другої команди кажуть, де знаходився той чи той предмет. Як тільки хтось з учнів зробить помилку, команди міняються ролями.

Завдання наступної гри полягає в тому, щоб закріпити в пам’яті учнів опрацьовану лексику та зворот There is … .

Учнів об’єднують у дві команди.

Учитель складає в коробку предмети, назви яких відомі учням. Після цього члени команд почергово називають англійською мовою ці предмети.

P: There is a book in the box.

P: There is a pencil in the box.

P: There is a pen in the box.

P: There is a ball in the box. Виграє та команда, яка назве більшу кількість предметів.

У процесі цієї гри учні ставлять питання, відповідають на них у формі Present Indefinite Tense та описують тематичні картинки. Учитель дає першій команді картинку (наприклад, за темою «Класна кімната») та пропонує учням протягом двох-трьох хвилин уважно її розглянути. Потім передає картинку членам другої команди, яка ставить питання своїм суперникам. Наприклад:

How many desks are there in the classroom?

Where is the chair?

What things do you see on the desk?

Where is the bookcase?

What is there in the bookcase?

What do you see above the blackboard?

Після відповідей на питання, правильність яких контролюють члени другої команди, картинку вивішують знову, а члени першої команди описують її.

Слабким учням можна роздати конверти, у які вкладено картинку і нескладний текст до неї, розрізаний на окремі речення. Учитель пропонує учням подивитися на картинку і скласти до неї зв'язний текст, використовуючи подані речення. Потім можна запропонувати переказати цей текст.

У процесі закріплення граматичного матеріалу Present Continuous Tense можна використати таку гру. Учитель вивішує на дошці картинки, на яких продемонстровано розпорядок дня учня, і пропонує підписи, які не відповідають змісту того, що зображено на малюнку.

1. I am washing.
2. I am dressing.
3. I am getting up.
4. I am doing my morning exercises.
5. I am going to school.
6. I am having breakfast.

Учням потрібно правильно підібрати до кожного малюнка відповідний підпис [14, с. 54 – 55].

На думку Є. Алесіна та Н. Ашкіназі, такі ігри не потребують ні складного реквізиту, ні спеціального приміщення. Їх можна використовувати на уроці, й у позаурочний час, наприклад, на заняттях з молодшими учнями в групі продовженого дня.

Учитель готує заздалегідь потрібні предмети: газету для тата, фартух для мами, хустку для бабусі, окуляри для дідуся, ляльку для сестри, портфель для брата, капелюшок для тітки, валізу типу «дипломат» для дядька та ін. Учень знайомить з усіма членами своєї сім'ї: «This is my mother. Her name is …. This is my sister. Her name is …» і т. ін.

Перед тим, як загадати дітям класу загадку, учень розповідає про свою сім'ю: «My family is large. I have mother, father, grandmother, grandfather and sister Mary. I have uncles and aunts, too. Guess my riddle: His name is John. He is not my uncle.

He is not my father. He is not my grandfather. Who is he? (Answer: He is your brother.)

До дошки виходять чотири учні. Один повідомляє, що він робить уранці, другий – про свої заняття в обід, третій – чим займається після школи, четвертий описує, як він проводить вечір. При цьому кожен учень забуває робити щось обов'язкове, важливе, наприклад: «I get up at seven o'clock. I wash my face, hands and neck. I have breakfast and go to school». Учні повинні здогадатися, що забув зробити їхній однокласник: «He doesn't clean his teeth», «He doesn't do morning exercises». Той учень, який першим здогадався, що не зробив його товариш, стає ведучим [2, с. 66–67].

Зокрема І. Верещагіна та Т. Притикіна пропонують під час роботи з граматичним матеріалом Present Indefinite Tense використовувати такі ігри з лялькою Чебурашка. Учні цікавляться, як Чебурашка проводить свій день, що він любить робити та ін., і ставлять йому питання, наприклад: When do you get up? Do you help your Mum about the house? Do you do morning exercises every day? What books do you like to read? With whom do you like to play? Etc. Чебурашка відповідає на ці питання.

Гра «Допитливий Чебурашка». Чебурашка ставить питання учням про те, що вони зазвичай роблять на уроці, що люблять робити та ін. Учні відповідають. Бажано, щоб Чебурашка ставив цікаві питання, наприклад: Do you learn poems in P. T. lessons?

Під час вивчення дієслова can можна використовувати гру «Приймаємо гостя». Учитель просить учнів уявити, що до них у школу приїхав хлопчик з Великобританії. Учні ставлять гостеві запитання про те, як він займається спортом, наприклад: Can you play hockey? What games can you play? Do you like to play

badminton? Can you play it well? Can you play snowballs (in your country)? Can you swim well? Where can you swim? Etc.

Під час роботи з числівниками автори пропонують використовувати гру на увагу. Цю гру слід проводити в швидкому темпі.

а) учні називають числа, які можна поділити на 10, 20, 30 та ін.

б) учні рахують через десяток: 10, 30, 50 та ін.

в) зворотний рахунок: 99, 98, 97 та ін.

г) учитель називає будь-яке число. Учні швидко говорять наступне або попереднє.

ґ) учні отримують таке завдання: «Рахуйте до 20, не називаючи число 3 і ті числа, які діляться на 3. Замість цих чисел слід плеснути в долоні і сказати clap. Наприклад: one, two, clap, four, five, clap, etc.»

Можна використати також гру «Незнайка». Він неправильно називає записані на дошці або на картках цифри. Наприклад, ведучий показує цифру 35. Незнайка говорить: It's forty-one. Клас його виправляє (разом): No, you are wrong. It's thirty-five.

Під час роботи з матеріалом Present Continuous Tense можна використати гру «Театр міміки та жестів» і гру «Що ти малюєш?». У грі «Театр міміки та жестів» дві команди учнів шикуються у дві шеренги обличчям до обличчя. Кожна команда вибирає одного актора, які почергово виходять уперед і виконують які-небудь дії, а представники їхніх команд коментують ці дії. Наприклад, актор показує, як він робить ранкову зарядку, а перший член його команди говорить: He is doing his morning exercises. І під час закріплення теми «Мій день» після засвоєння Present Continuous можна використовувати таку лексику: get up; do morning exercises; clean teeth; wash face, hands, neck; dress; go to school; read; help about the house; watch TV; etc. Виграє та команда, представники

якої правильно коментували дії свого актора; визначають також кращого актора.

У грі «Що ти малюєш?» у кожного учня повинен бути аркуш паперу та олівці. Учень відгадує, що малює його сусід по парті, ставлячи питання. Наприклад:

P: Are you drawing a horse?

P: No, I am not drawing a horse.

P: Are you drawing a pig? Etc. [8, с. 61–62].

Отже, на думку Є. Пассова, гра – справді ефективний прийом. Якщо ігри пропонувати лише для веселощів, розваг, розрядки, відпочинку, то користь від них мінімальна. У грі передбачено такі функції, однак вони не провідні, не основні. Гра – це тільки оболонка, форма, оскільки змістом та призначенням її повинно бути навчання, у цьому випадку – оволодіння видами мовленнєвої діяльності як засобами спілкування [27, с. 204–205].

Отже, ми вважаємо гру однією з активних форм навчання спілкування англійською мовою. Завдяки грі можна непомітно засвоїти лексику, відпрацювати вміння виражати свої думки англійською мовою. Ігри потрібно проводити не тільки з учнями молодших класів, а також із старшокласниками в процесі повторення мовного матеріалу та вдосконалення умінь і навичок використовувати їх в усному мовленні. Для цієї мети потрібно підготувати спеціальні наочні посібники та запропонувати до завдань ігрові елементи. Після виконання цих завдань треба передбачити конкурси на кращий діалог або оповідання, оскільки учні самі вибирають співрозмовника, придумують ситуації, теми для розповіді. У процесі цієї діяльності учні захоплюються грою, що викликає бажання отримати додаткову інформацію, а також розширити свій словниковий запас.

Список використаних джерел до розділу 2

1. Александрова О. В. Проблемы экспрессивного синтаксиса (на материале английского языка): учебное пособие. М.: Высшая школа, 1984. 211 с.
2. Алесина Е. В., Ашкинази Н. С. Учебные игры на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. 1987. № 4. С. 66–67.
3. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка. М.: Просвещение, 1990. 382 с.
4. Белоножко Н. Е. Использование музыкальных выразительных средств в процессе обучения английскому языку // Іноземні мови. 2001. № 4. С. 14–17.
5. Беляев М. И., Вымятнин В. М., Григорьев С. Г. и др. Теоретические основы создания образовательных электронных изданий. Томск: Издательство Томского университета, 2002. 86 с.
6. Бесчастная С. В. Роль медиа в современном мире и образовании. URL: http://bestchastnayasvetlana.blogspot.com/p/blog-page_58.html.
7. Бутко Г. В. Языковые игры на уроках английского языка в IV классе // Иностранные языки в школе. 1987. № 4. С. 63–65.
8. Верещагина И. Н., Притыкина Т. А. Обучение английскому языку в III классе четырехлетней специальной школы // Иностранные языки в школе. 1988. № 5. С. 57–62.
9. Вовк О. І., Костенко А. А. Методика навчання англомовного спілкування учнів початкової школи: курс лекцій. Ч.: Нечитайло О. Ф., 2014. 127 с.
10. Волкова Н. П. Педагогіка. К.: Академвидав, 2009. 616 с.
11. Гальперин И. Р. Очерки по стилистике английского языка. М.: Издательство литературы на английском языке, 1958. 459 с.
12. Гальскова Н. Современная методика обучения иностранным языкам. М.: АРКТИ, 2004. 192 с.
13. Гез Н. И., Ляховицкий М. В., Миролюбов А. А. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник. М.: Высшая школа, 1982. 373 с.
14. Гудкова Л. М. Игры на уроках английского языка в младших классах // Иностранные языки в школе. 1988. № 4. С. 54–55.

15. Корбут О. Г. Електронний підручник як засіб впровадження нових інформаційних технологій на заняттях з іноземної мови // Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції «Сучасні тенденції викладання іноземних мов у вищій школі: технології навчання» – НТУУ «КПІ», Київ – 13.03.2012 р. URL: http://interconf.fl.kpi.ua/node/1103
16. Костенко А. А. Застосування мультимедійних технологій у навчанні іноземної мови учнів початкової школи. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю. А., 2014. 158 с.
17. Крузе Б. А. Мультимедийная компетентность учителя // Педагогическое образование и наука. 2009. № 6. С. 82–84.
18. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка. К.: Знання-Прес, 2008. 447 с.
19. Лисенко Л. О. Використання ІТ-технологій при вивченні англійської мови за професійним спрямуванням // Наукові записки ЦДПУ ім. В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки. 2019. Випуск 178. С. 125–128.
20. Мельник Т. Образність художнього тексту через призму лінгвістичного аналізу. Севастополь, 2005. URL: www.ukrlife.org/main/minerva/melnyk_lingvo.doc.
21. Методичні рекомендації до домашнього читання по книзі С. Хінтон «Аутсайдери» / [уклад. О. В. Пономаренко]. Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2007. 151 с.
22. Муль М. Активізація розумової діяльності учнів на уроці німецької мови засобами гри // Deutsch. 2005. № 1. С. 10–17.
23. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / Кол. автор. під кер. С. Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 1999. 320 с.
24. Панова Л. С., Андрійко І. Ф., Тезікова С. В. та ін. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник. К.: ВЦ «Академія», 2010. 328 с.
25. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование. Липецк: Липецк. гос. педаг. ин-т, 1998. 159 с.
26. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
27. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе. М.: Просвещение, 1988. 223 с.

28. Рогова Г., Рабинович Ф., Сахарова Т. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991. 287 с.
29. Серов А. Н. Критические статьи. СПБ, 1892. Т. 1. С. 169–170.
30. Сисоєва С. О. Творчий розвиток особистості в процесі неперервної професійної освіти // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: зб. наук. пр. / За ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало. У 2 ч. Ч. 1. К., 2001. С. 45–53.
31. Скребнев Ю. М. Основы стилистики английского языка (на англ. яз.): учебник для ин-тов и фак. иностр. яз. 2-е изд., испр. М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2003. 221 с.
32. Скугарова Ю. Новая жизнь художественного текста в преподавании иностранных языков // Вестник МГУ. Сер. 19. 2002. № 3. С. 54–60.
33. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: навч. посіб. К.: ІНКОС, 2006. 248 с.
34. Фоломкина С. К. Текст в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 1985. № 3. С. 18–22.
35. Христова О. Ф. Використання фахових текстів на заняттях з англійської мови за професійним спрямуванням // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького: зб. наук. пр. Серія «Педагогіка». 2011. № 6. С. 220–225.
36. Хуторский А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 54–64.
37. Цвилева Я. Засоби презентаційної графіки. URL: http://informat.in.ua/zasob% D1%97grafiki.html.
38. Чередніченко Г. А. Методика навчання іншомовного професійноорієнтованого читання студентів немовних вищих навчальних закладів // Вісник ХНУ. 2010. № 17. С. 150–157.
39. Шандрук С. Тенденції професійної підготовки вчителів у США: [монографія]. Кіровоград: Імекс ЛТД, 2012. 496 с.
40. Шліпер Б., Коса І. Комунікативний метод навчання англійської мови: методичний посібник. К.: КОІППО, 2007. 32 с.
41. Ярмоленко О. Я. Сучасні технології у вивченні іноземної мови. Електр. наук. вид-ня матеріалів конф. «Гуманізм та освіта».

Вінницький націон. техн. ун-т. 2008. URL: http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/Yarmolenko.php.
42. Al-Mahrooqi R., Troudi S. Using Technology in Foreign Language Teaching. Cambridge Scholars Publishing, 2014. 301 p.
43. Canado M. L. P. Mission Possible // English Teaching Professional. 2004. № 30. P. 18–20.
44. Connolly D. The Musicality of English Language // IATEFL Issues. 2000. № 154. P. 8–10.
45. Cramer R., Cipielewski J. Spelling, Research and Information. New York: Scott Foresman, 1995. 151 p.
46. Edwards P. A Vast Machine: Computer Models, Climate Data, and the Politics of Global Warming. Cambridge, MA: MIT Press, 2010. 547 p.
47. Emery H. Eyes and Ears // English Teaching Professional. 2008. № 55. P. 17–19.
48. Fenwick T., Edwards R. Exploring the Impact of Digital Technologies on Professional Responsibilities and Education // European Educational Research Journal. 2016. Vol. 15 (1). P. 117–131. URL: https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1474904115608387
49. Frith U. Cognitive Processes in Spelling. Academic Press, 1980. 186 p.
50. Gairns R., Radman S. Working with Words: A Guide to Teaching and Learning Vocabulary. Cambridge: CUP, 1986. 212 p.
51. Harmor J. The Practice of English Language Teaching. Longman, 2001. 384 p.
52. Hildreth G. Teaching Spelling. Holt, Rimhart and Winston, 1962. 189 p.
53. Lenhart A. Teens, Social Media and Technology Overview 2015 / Pew Research Center. URL: http://www.pewinternet.org/files/2015/04/P1_TeensandTech_Update2015_0409151.pdf. – 77 p/
54. Moats L. C. Spelling, Development, Disability and Instruction. L.: York Press, 1995. 172 p.
55. Mumford S. Spelling and Vocabulary Games // English Teaching Professional. 2002. № 24. P. 18–19.
56. Parvin R. H., Salam Sh. F. The Effectiveness of Using Technology in English Language Classrooms in Government Primary Schools in Bangladesh / Issue 1 Information and Communication Technology (ICT) for Development – Special Issue, 2015. P. 47–59.

57. Pei M. The Story of English. London – New York: Fawcett World library, 1965. 256 p.
58. Shyamlee S. D., Phil M. Use of Technology in English Language Teaching and Learning: An Analysis // International Conference on Language, Medias and Culture. 2012. Vol. 33. P. 150–156.
59. Tafani V. Teaching English Through Mass Media // ActaDidacticaNapocensia. 2009. Vol. 2. № 1. P. 82–96.
60. The Use of the Media in English Language Teaching / ELT documents / The British Council, 1979. 112 p.
61. Waller Sh. The Spelling Dilemma // English Teaching Professional. 2002. № 24. P. 13–15.
62. Webster R. A Reflective and Participatory Methodology for E-learning and Life-long Learning // Francisco J., Penalvo G. Advances in E-learning: Experiences and Methodologies // Information Science Reference. Hershey. 2008. 46 p.
63. Wilson B. What Is a Constructivist Learning Environment? // Constructivist Learning Environments: Case-studies in Instructional Design: Educational Technology Publications. 1996. P. 310–312.

ВИСНОВКИ

Монографія присвячена теоретико-практичним проблемам професійної підготовки вчителів англійської мови та лінгводидактичним аспектам вивчення англійської мови в процесі фахової підготовки майбутнього спеціаліста, а саме: модернізація системи підготовки педагогічних працівників; осучаснення та урізноманітнення форм і методів вивчення англійської мови; ефективне використання наукового потенціалу викладачів кафедри для організації наукових досліджень проблем забезпечення якісного процесу викладання англійської мови; впровадження сучасних методик викладання англійської мови в навчальний процес ЗВО.

У процесі дослідження виявлено, що теорія функціоналізму є визначальною в концепції професіоналізму, першим кроком до сприйняття сучасного значення професіоналізму в педагогічній теорії й практиці сьогодення. Професійні кваліфікації потрібно створювати для того, щоб мотивувати працівників здобувати допрофесійну освіту й практику та постійно працювати над підвищенням кваліфікації протягом усієї професійної діяльності. Компетентність учителя і його предметні знання відрізняються від звичайних ерудованих знань та педагогіки. Учителі мають навчитися поєднувати предметні та педагогічні знання в педагогічний контент знань у своїй повсякденній професійній діяльності. Основним принципом професійної підготовки вчителів є безупинне підвищення професійної кваліфікації й компетентності вчителів.

З’ясовано: системний підхід до педагогічної освіти є вирішальним фактором у проведенні реформ американської освіти. Школи професійного розвитку є важливою частиною реформи освітньої системи США, оскільки вони спрямовують свою діяльність на підготовку й підвищення кваліфікації учителів англійської мови та покращення викладання в середніх школах.

Усі ці процеси мають відбуватися водночас і в одному місці – у середній школі. За такого підходу цілі освітньої реформи узгоджують та впроваджують у навчання майбутні учителі англійської мови, учителі-початківці, учителі-професіонали та викладачі університетів, тобто усі учасники освітнього процесу.

Досвід Польщі показав, що в розрізі проблеми формування сучасного майбутнього вчителя англійської мови необхідно дотримуватися принципів інтердисциплінарності, рефлексивності, безперервності та креативності процесу навчання. Вартим уваги українських освітян є підхід польських вищих шкіл до освітнього процесу, що передбачає широкий вибір мов країн, що входять до Євросоюзу, для вивчення в інститутах іноземних мов; забезпечення розвитку міжкультурних обмінів (міжнародні конференції, європейські семінари з інтеркультурної освіти, стажування тощо) та розвитку компетентності на основі новітніх технологій; урахування соціальної, економічної й культурної дійсності власної країни, а також країни, мова якої вивчається.

Результати проведеного експериментального дослідження в Центральноукраїнському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка зі студентами, майбутніми вчителями філологічних спеціальностей, показали, що виділена нами сукупність педагогічних умов самореалізації особистості майбутнього вчителя, використовувана в період педагогічної практики, дозволяє підвищити наявний рівень професійної самореалізації студентів у середньому на 60–65%, а це означає, що дві третини майбутніх учителів за період педагогічної практики з групи студентів з низьким рівнем самореалізації в професійній діяльності перейшли в групу з високим рівнем самореалізації.

Доведено, що наявність рефлексії в майбутнього вчителя є необхідною передумовою формування сучасного фахівця. Водночас рефлексивна педагогічна практика верифікує прояви компетентності майбутнього вчителя, забезпечує подальшу

професійну діяльність молодого педагога відповідно сучасних вимог.

З'ясовано, що однією з найважливіших умов підвищення якості спеціалістів у закладах вищої освіти є максимальна зорієнтованість усіх навчальних дисциплін, пропонованих для вивчення студентами, на майбутню професійну діяльність. Стрімкий розвиток ринкових відносин вимагає налагодження стійких контактів вітчизняних ділових осіб з іноземними партнерами, тому є потреба в підготовці фахівців з міжмовної і міжкультурної комунікації, які володіють професійно-орієнтованими мовними знаннями й уміннями, а також можуть ефективно працювати з діловими партнерами під час укладання контрактів, організації виставок, ярмарків, налагодженні культурних зв'язків і т. ін.

Досліджено, що ідея професійної підготовки сучасного українського фахівця наповнюється новим концептуальним змістом. Соціально-культурна концепція професійної освіти на теоретичному, методологічному й практичному рівнях здійснює соціально-культурне та соціально-психологічне проектування процесу професійної підготовки. Соціально-культурна концепція освіти вчителів англійської мови в поєднанні з іншими вищезазначеними концепціями відповідає всім вимогам сучасності, зумовлює формування соціокультурної компетентності вчителя англійської мови в структурі професійної підготовки.

Констатовано, що реформування української освіти ставить нові цілі перед літературною освітою у вищій школі, до яких, зокрема, належить виховання імпліцитного читача, на що першочергово має звернути увагу вчитель англійської літератури. Ефективною методичною стратегією виховання імпліцитного читача є розвиток читацької компетенції в повільному прочитанні підтекстових літературно-художніх творів шляхом застосування інструментарію рецептивної поетики.

Визначено професійну мобільність майбутнього вчителя англійської мови в процесі індивідуалізації професійної підготовки у ЗВО, як-от: складне системне утворення, інтегральна якість особистості та діяльності педагога, що формується й виявляється в процесі професійної підготовки, перепідготовки, самовиховання і творчої самореалізації фахівця; якість особистості, що є необхідною для успішної життєдіяльності особистості в сучасному суспільстві, яка виявляється в праці і забезпечує самовизначення, самореалізацію в житті та професії через сформованість ключових кваліфікацій і прагненні особистості змінити не тільки себе, а й професійне поле та життєве середовище; комплексне поняття, що включає в себе набір системоутворюючих компетентностей (фахову, соціокультурну, іншомовну, комунікативну, навчальну, методичну, професійно-орієнтовану, міжкультурну), має набір професійно-визначальних характеристик (самоактуалізація, самоактивізація, самоідентифікація).

Доведено, що нові технології можуть стати дієвим інструментом для навчання англійської мови. Використання таких пристроїв не відкидає традиційних методів та не ставить під сумнів їх важливість, а, навпаки, підтримує й завершує весь процес викладання та навчання, пропонуючи альтернативні форми поширення знань і впровадження їх у життя. За допомогою мультимедійних завдань, аудиторія стає більш динамічним та цікавим місцем, що робить навчання ефективнішим і приємнішим. Для досягнення комунікативної компетенції (комунікативних умінь, сформованих на основі мовних знань, навичок і вмінь) для викладача іноземної мови важливо використовувати новітні методи навчання, що поєднують комунікативні та пізнавальні цілі.

Установлено, що використання ІТ-технологій під час вивчення курсу «Англійська мова (за професійним спрямуванням)» дозволяє індивідуалізувати процес навчання у відповідності до психологічних та інтелектуальних можливостей

студентів і створює доступний режим для засвоєння будь-якого матеріалу, що особливо необхідно для дистанційного навчання цього та інших курсів вивчення англійської мови. Формування системи комп'ютерного навчання створює передумови для інтеграції її в міжнародну систему освіти, тим самим розширюючи можливості міжкультурної і професійно-орієнтованої комунікації між студентами вишів України та зарубіжними навчальними закладами.

Розкрито, що впровадження інноваційних технологій в освітній процес з англійської мови значно посилює та допомагає створювати іншомовне середовище на уроці, залучати пасивних слухачів до активної діяльності, робити заняття більш наочними та інтенсивними, створювати позитивну атмосферу на уроці, покращувати взаємини «учень–учитель». Інноваційні методи навчання іноземних мов, які ґрунтуються на творчому підході, сприяють повному розкриттю потенціалу студентів і розвивають та вдосконалюють навчально-комунікативний процес.

Перспективи подальших досліджень зумовлені тим, що вивчення практичного досвіду вчителів, аналіз професійного життя вчителів у межах робочого педагогічного процесу, аналіз складних історичних і соціологічних чинників, які впливають на макро- й мікрохарактеристики роботи вчителів, є цінним джерелом для вдумливого осмислення й вивчення його позитивних аспектів, що особливо важливо в умовах формування єдиного світового освітнього простору.

ДОДАТКИ

Інформація про авторів

Шандрук С. І. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри лінгводидактики та іноземних мов Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка;

Фока М. В. – доктор філологічних наук, доцент, професор кафедри лінгводидактики та іноземних мов Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка;

Габелко О. М. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри лінгводидактики та іноземних мов Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка;

Капітан Т. А. – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри лінгводидактики та іноземних мов Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка;

Козій О. Б. – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри лінгводидактики та іноземних мов Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка;

Лисенко Л. О. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри лінгводидактики та іноземних мов Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка;

Смірнова Л. Л. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри лінгводидактики та іноземних мов Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка;

Черньонков Я. О. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри лінгводидактики та іноземних мов Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Список публікацій за темою монографічного дослідження

Капітан Т. А. Комунікативна спрямованість освітнього процесу в навчанні іноземних мов // Наукові записки. Випуск 192. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2021. С. 77–80.

Капітан Т. А. Мовні ігри на уроках англійської мови // Наукові записки. Випуск 174. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2019. С. 109–112.

Капітан Т. А. Роль професійної компетентності в підготовці вчителя іноземної мови // Наукові записки. Випуск 182. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2019. С. 78–81.

Капітан Т. А. Специфіка методики використання музики у процесі навчання іноземній мові // Матеріали міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції «Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: Проблеми та стратегії». Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2019. С. 159–163.

Козій О. Б. Сучасна музична культура як джерело аналізу художніх засобів в курсі вивчення іноземної мови // Наукові записки. Вип. 173. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018. С. 273–276.

Козій О. Б. Читання і аналіз автентичних текстів в процесі вивчення іноземної мови // Наукові записки. Вип. 180. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2019. С. 80–84.

Лисенко Л. О. Використання ІТ-технологій при вивченні англійської мови за професійним спрямуванням // Наукові записки. Випуск 178. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2019. С. 125–128.

Смірнова Л. Л. Концептуальні основи формування соціокультурної компетентності сучасного вчителя іноземної мови // Наукові записки. Випуск 136. Серія: Філологічні науки (мовознавство). Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. С. 503–509.

Смірнова Л. Л. Про підходи до професійної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови в сучасних умовах // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції [«Професіоналізм педагога в контексті європейського вибору України»]: зб. статей. Ч. 3. Ялта: РВВ КГУ, 2007. С. 206–209.

Смірнова Л. Л. Рефлексивний підхід до професійної підготовки майбутніх вчителів на прикладі польської вищої школи // Проблеми сучасної педагогічної освіти: зб. статей. Серія: Педагогіка і психологія. Вип. 28. Ч. 4. Ялта: РВВ КГУ, 2010. С. 185–192.

Черньонков Я. О. Професійно-орієнтована підготовка майбутнього вчителя іноземних мов: нова парадигма // Наукові записки. Випуск 136. Серія: Філологічні науки (мовознавство). Кіровоград: Видавець Лисенко В.Ф., 2015. С. 528–534.

Шандрук С. І. Поняття професіоналізму та професії вчителя // Наукові записки. Випуск 166. Серія: Педагогічні науки. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2018. С. 48–51.

Шандрук С. І. Реформування системи підготовки вчителів іноземних мов в Україні: світовий досвід // Наукові записки. Випуск 161. Серія: Педагогічні науки. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2018. С. 16–20.

Chernionkov Ya. Professional Mobility of the Future Teacher of Foreign Languages in the Process of Individualization of Their Training at Higher Educational Institutions // Young Scientist: Scientific Journal. 2019. № 5.1 (69.1). P. 230–234.

Foka M. Sanskrit “Rasa-dhvani” in J.D. Salinger’s Fiction (Based on the Analysis of the Short Story “Pretty Mouth and Green My Eyes”) // Modern Science – Moderní věda: scientific journal / vědecký časopis Praha. Česká republika, Nemoros. 2017. № 3. P. 148–159.

Foka M. Training of an Implied Reader as a Goal for Literary Education at Tertiary Level // Advanced Education. 2017. Issue 8. P. 21–27.

Habelko O. Formation of Readiness of Future Philologists to Professional Self-realization // Наукові записки національного університету «Острозька академія”. Серія “Філологія”. Острог: Вид-во НаУОА, 2018. Випуск 2 (70). С. 19–22.

Kapitan T. Using Multimedia Technologies in Foreign Language Lessons // Наукові записки. Випуск 188. Серія: Педагогічні науки Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2020. С. 89–91.

Lysenko L. Developing New Approaches for Improving Classroom Activities // Наукові записки. Випуск 189. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2020. С. 139–142.

Lysenko L. Teaching Spelling Techniques as an Efficient Tool in Language Learning // Наукові записки. Випуск 174. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2019. С. 142–145.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Авторський колектив: Шандрук Світлана Іванівна (вступ, підрозділи 1.1, 1.2, висновки), Фока Марія Володимирівна (підрозділ 1.9), Габелко Олена Миколаївна (підрозділ 1.5), Капітан Тетяна Анатоліївна (підрозділи 1.7, 2.2, 2.4, 2.5, 2.9, 2.10), Козій Ольга Борисівна (підрозділи 2.7, 2.8), Лисенко Людмила Олександрівна (підрозділи 2.1, 2.3, 2.6), Смірнова Ліна Леонідівна (підрозділи 1.4, 1.6, 1.8), Черньонков Ярослав Олександрович (підрозділи 1.3, 1.10).

Монографію підготовлено в межах науково-дослідної роботи «Англійська мова в професійній підготовці майбутніх учителів середньої школи» 2015–2020 рр. під керівництвом доктора педагогічних наук, професора Шандрук С. І. за матеріалами, які було апробовано й опубліковано в періодичних наукових фахових виданнях.

АНГЛІЙСЬКА МОВА В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

МОНОГРАФІЯ

Друкується за авторською редакцією

Підписано до друку 29.03.2021 р. Формат 60х84/16. Папір офсетний.
Друк різограф. Ум. друк. акр. 8,9.
Наклад 300. Зам. №

Приватне підприємство «Ексклюзив-Систем»
Свідоцтво держ.реєстру ДК№4470 від 17.01.2013 р.
25006, м. Кропивницький, вул. Шевченка, 25
Тел./факс 24–35–53