

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЛІНГВІСТИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

***СУЧАСНИЙ СТУДЕНТ У КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО-
ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ: ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ
НАУКОВО-МЕТОДИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ***



КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ

Київ
Вид. центр КНЛУ
2014

Сучасний студент у контексті особистісно-діяльнісного підходу: за результатами науково-методичних досліджень : Колективна монографія / **О. Б. Бігич, М. М. Волошинова, М. С. Глазунов** та інш. ; [за заг. і наук. ред. **О. Б. Бігич**]. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2014. – 148 с.

ISBN 978-966-638-289-7

Мета монографії – ознайомити читачів з моделями особистісно-діяльнісного розвитку студентів лінгвістичних і нелінгвістичних спеціальностей: майбутніх учителів і викладачів іноземних мов, перекладачів, логістів і митників, лікарів і менеджерів туризму в процесі формування різних видів професійно орієнтованої іншомовної комунікативної, а також методичної компетентності.

Адресується викладачам іноземних мов лінгвістичних і нелінгвістичних ВНЗ, фахівцям з методики навчання іноземних мов, молодим науковцям.

Рецензенти:

- БОНДАРЕНКО О. Ф.** - доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології та педагогіки Київського національного лінгвістичного університету;
- МОРСЬКА Л. І.** - доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри англійської філології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка;
- ЗЕНЯ Л. Я.** - доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри лінгводидактики і методики викладання іноземних мов Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Рекомендовано до друку вченою радою
Київського національного лінгвістичного університету
(протокол № 9 від 28 квітня 2014 року).

ISBN 978-966-638-289-7

© Бігич О. та інш., 2014.

© Вид. центр КНЛУ, 2014.

Зміст

Передмова	5
Розділ 1. Студент – активний суб’єкт методичної та професійно орієнтованої іншомовної освіти (О. Б. Бігич)	6
1.1. Студентство як особлива соціально-психологічна й вікова категорія	6
1.2. Особистісно-діяльнісний підхід як контекст науково-методичного дослідження сучасного студента	8
Розділ 2. Студент – майбутній викладач іноземних мов	17
2.1. Майбутній викладач французької мови в процесі формування методичної компетентності (Н. В. Майєр)	17
2.2. Майбутній викладач французької мови в процесі формування граматичної компетентності (Д. А. Руснак)	25
2.3. Майбутній викладач англійської мови в процесі формування компетентності в діалогічному мовленні (О. В. Ярошенко)	35
Розділ 3. Студент – майбутній учитель іноземних мов	47
3.1. Майбутній учитель іноземної мови початкової школи в процесі формування методичної компетентності (О. Б. Бігич)	47
3.2. Майбутній учитель французької мови в процесі формування усномовленнєвої компетентності (С. В. Яковенко-Глушенкова)	56
3.3. Майбутній учитель іспанської мови в процесі формування компетентності в аудіюванні (О. Б. Бігич)	67
3.4. Майбутній учитель у процесі професійно орієнтованого навчання англійської мови (О. А. Мацнева)	75
3.5. Майбутній учитель англійської мови в процесі формування компетентності в діалогічному мовленні (Т. І. Коробейнікова)	79
3.6. Майбутній учитель англійської мови в процесі формування компетентності в письмі за допомогою технології Веб 2.0 (М. С. Глазунов)	87
3.7. Майбутній учитель китайської мови в процесі формування граматичної компетентності (М. О. Сушко)	95
Розділ 4. Студент – майбутній перекладач	106
4.1. Студент у процесі навчання перекладу (М. М. Волошинова, О. М. Огуй)	106
4.2. Майбутній перекладач у процесі професійно орієнтованого навчання іноземної мови і теорії та практики перекладу (Е. В. Васильєва)	109
4.3. Майбутній математик у процесі навчання письмового перекладу фахової літератури (О. А. Копил)	116

Розділ 5. Студент – майбутній фахівець нелінгвістичних спеціальностей	124
5.1. Майбутній лікар у процесі формування наукової англомовної комунікативної компетентності (Л. В. Ягеніч)	124
5.2. Майбутній логіст у процесі формування компетентності в англомовному письмі (М. М. Волошинова)	130
5.3. Майбутній митник у процесі формування компетентності в англійському діалогічному мовленні (О. М. Огуй)	134
5.4. Майбутній менеджер туризму у процесі формування німецькомовної комунікативної компетентності (Я. В. Окопна)	139
Післямова	148

Передмова

Одним із обов'язкових завдань науково-методичного дослідження процесу фахової (в курсі методики навчання іноземних мов) та професійно орієнтованої (в курсі іноземної мови) підготовки студентів лінгвістичних та нелінгвістичних ВНЗ вважаємо укладання моделі майбутнього фахівця¹ як одного з очікуваних результатів вищої освіти відповідно до сучасних потреб суспільства.

Існування певних відмінностей між моделлю й оригіналом є неодмінною умовою виконання моделлю *пізнавальної* функції: відмінність від оригіналу дозволяє виділяти суттєві зв'язки і стосунки, приходити до певних рішень, видозмінювати умови, тобто діяти з моделлю так, як не можна чи важко діяти з оригіналом. Також модель виконує *гіпотетичну* й *пояснювальну* функції. Перша є здатністю моделі слугувати засобом передбачення нових об'єктів або нових властивостей уже наявних об'єктів, друга – здатністю моделі відображати інформацію про реальні об'єкти та їхні властивості, пояснювати закономірності їх будови та функціонування.

Моделювання здійснено в контексті особистісно-діяльнісного підходу до методики навчання іноземних мов (як фахової) та іноземної мови (як професійно орієнтованої) навчальних дисциплін.

Автори монографії здійснили спробу укласти (суто з гностичною метою) модель сучасного студента як активного суб'єкта вищої освіти – майбутніх викладача і вчителя іноземних мов, перекладача, логіста, митника, лікаря, менеджера туризму. Особистісні та діяльнісні характеристики, вагомі для майбутньої професійної діяльності кожного з них, досліджено в процесі формування методичної чи іншомовної комунікативної компетентностей. Дослідження здійснено на матеріалі англійської, французької, німецької, іспанської та китайської мов.

¹ Модель трактується як сукупність узагальнених якостей, якими має володіти фахівець певного профілю для успішного вирішення всіх завдань, які виникають в умовах професійної діяльності, а також для саморозвитку й самовдосконалення.

Розділ 1. Студент – активний суб’єкт методичної та професійно орієнтованої іншомовної освіти



Що ж представляє собою сучасний студент, будучи активним суб’єктом методичної та професійно орієнтованої іншомовної освіти? Що підлягає обов’язковому врахуванню при організації процесів навчання з боку викладача та учіння з боку студента? Відповідь на ці запитання потребує передусім розгляду студентства як особливої соціальної категорії, знання закономірностей розвитку особистості та діяльності в цьому віковому періоді.

1.1. Студентство як особлива соціально-психологічна й вікова категорія

Студентство визначається як особлива соціальна категорія, специфічна спільнота людей, організаційно об’єднаних інститутом вищої (університетської / інститутської) освіти. Студентський вік, як і будь-яка інша стадія життєвого циклу людини, має неповторну специфіку. Це особливий віковий період “пізньої юності – ранньої зрілості” від 17-ти до 22-х років, який, у свою чергу, вміщує два періоди – від 17-ти до 19-ти років (молодші I-II курси) та від 19-ти до 22-х років (старші III-У курси).

У соціально-психологічному аспекті студентство відрізняється від інших груп населення найвищим рівнем освіти та пізнавальної мотивації, найактивнішим споживанням культури, оскільки до 25-ти років людина знаходить своє покликання чи постійне професійне заняття. При цьому вона знаходиться у фазі адепта, коли вибір професії вже зроблено і починається (чи продовжується) процес її опанування, або у фазі адаптації, коли людина оволодіває й приймає норми професійної діяльності і фахового спілкування, усвідомлює суть професії і свою причетність до неї.

Студентство є центральним періодом становлення характеру й інтелекту, часом спортивних рекордів, художніх, технічних, наукових досягнень. Це період інтенсивної й активної соціалізації людини, що корелює з формуванням відносної економічної самостійності та відходом від батьківського дому. Настає період зустрічі із супутником життя, створення власної родини й народження дітей.

У студентському віці розпочинається становлення справжнього авторства у визначенні й реалізації власного погляду на життя та індивідуального способу життя. Актуалізуються питання про сенс життя взагалі і власного життя зокрема, про призначення людини і про власне „Я”, що виступає джерелом інтересу до власних

проблем, психології самопізнання й самовиховання.

Водночас студентському віку притаманна низка протиріч.

1. Соціально-психологічні протиріччя між розквітом фізичних та інтелектуальних сил студента та суворим лімітом часу, наявних економічних можливостей для задоволення зрослих потреб. Протиріччя між результатами діяльності студента проявляються в індивідуально-психологічних якостях і міжособистісних стосунках в академічній групі, у ставленні однокурсників. Потенційними є протиріччя у системі викладач – студент (не випадково студентськими радами пропонуються способи взаємодії з викладачами в залежності від їхніх типів, таких, як інтелігенти, вузькі фахівці, адміністратори та навіть невдахи).

У цій групі протиріч виокремлюються й протиріччя адаптації: між новими для студента вимогами й умовами навчання у ВНЗ та стереотипами поведінки, які склалися у нього до вступу до ВНЗ. У зв'язку з цим увага дослідників постійно прикута до студентів молодших курсів – найактивніше досліджується проблема їх адаптації до умов ВНЗ, зокрема в процесі навчання іноземних мов.

2. Протиріччя між прагненнями до самостійності у доборі знань, способах їх набуття та доволі жорсткими формами й методами підготовки фахівця певного профілю. Ці протиріччя мають дидактичний характер і можуть породжувати невдоволеність студентів та викладачів результатами навчального процесу.

3. Протиріччя між великою кількістю інформації, яка надходить з різних джерел і розширює знання студентів, та лімітом часу для її осмислення й усвідомлення. Ці протиріччя можуть призвести як до неглибоких знань, так і до поверхового мислення.

Мовиться про розвиток, формування й удосконалення інформаційної культури студентів у широкому розумінні цього слова (тобто розробленні, створенні інформації та її сприйманні, осмисленні, використанні) [9].

Студентський вік характеризується як стійка концептуальна соціалізація, коли формуються стійкі якості особистості, стабілізуються всі психічні процеси, людина набуває стійкого характеру. В молодості людина найбільш здатна до творчої діяльності, формулювання евристичних гіпотез, максимально працездатна. Тому прогрес у різних царинах наукового знання багато в чому пов'язаний з діяльністю молоді. Студенти оволодівають найскладнішими способами інтелектуальної діяльності в різноманітних і сучасних царинах науки й техніки, у трудовій діяльності (інтелектуальній та фізичній). Засвоєні знання, навички й уміння не тільки реалізуються, але й отримують свій подальший розвиток і творче вдосконалення (в тому числі й у нових царинах – менеджменту, маркетингу, екології тощо) [9].

Розвиток студента як особистості, як активного суб'єкта діяльності є найважливішою метою і пріоритетним завданням ВНЗ як освітньої системи та її системотворчим складником.

1.2. Особистісно-діяльнісний підхід як контекст науково-методичного дослідження сучасного студента

На думку О. В. Чувіліної, реалії сучасного життя вимагають нових підходів до забезпечення професійного становлення особистості, які дозволяють студентам в процесі професійної підготовки сформувати особистісні якості, які сприяють адаптації до постійно змінюваного соціуму [12, с. 3].

Контекстом системного розвитку як різних аспектів особистості, так і різновидів діяльності студента ВНЗ слугує особистісно-діяльнісний підхід [5], який трактується як єдність особистісного і діяльнісного складників, хоча, природно, такий поділ є умовним і проводиться суто з гностичною метою. Обидва складники підходу є взаємопов'язаними, оскільки студент виступає водночас активним суб'єктом навчальної та іншомовної мовленнєвої діяльності, які, у свою чергу, поряд з іншими видами діяльності, зокрема, діловою грою, визначають його особистісний і діяльнісний розвиток.

Розкриємо наше трактування суті цього підходу щодо студентів ВНЗ, які вивчають фахові навчальні дисципліни (в нашому випадку – методику навчання іноземних мов чи іноземну мову професійного спрямування).

Згідно з особистісно-діяльнісним підходом [5, с. 74–89] увага центрується на студентові, виходячи з особливостей розвитку його особистості та діяльності. Виокремимо кожний із складників підходу. Особистісний підхід до навчання визначає провідним орієнтиром, основним змістом і головним критерієм успішного учіння не лише знання, навички й уміння, функціональну підготовленість до виконання певних видів діяльності, а й формування низки особистісних якостей: спрямованості, громадянської активності, творчих здібностей і вмінь, волі, емоційної сфери, рис характеру [4].

У свою чергу, діяльнісний підхід до навчання передбачає спрямованість усіх навчальних заходів на організацію інтенсивної пізнавальної діяльності студентів, яка постійно ускладнюється, оскільки лише через власну діяльність, зокрема учіння, студент засвоює науку і культуру, способи пізнання і перетворення світу, формує й удосконалює особистісні якості [4]. В цьому сенсі діяльність є відкритою системою для формування особистості. Трактуючи діяльнісний підхід як такий спосіб організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, в якому вони беруть активну участь у навчальному процесі, Л. Ф. Фотьянова [11] пропонує організувати навчання, в якому студенти є активними суб'єктами учіння: усвідомлюють і самі виокремлюють проблему, висувають мету вивчення того чи іншого питання, формулюють завдання, вирішують їх, застосовують набуті знання на практиці.

Слідом дослідниками студентського віку розглянемо психологічні особливості студента в рамках двох аспектів особистісно-діяльнісного підходу, який дозволяє

точніше співвіднести поставлені перед вищою школою соціальні завдання формування особистості студента зі специфічними особливостями, характерними для цієї соціально-вікової групи. Загалом у студентському віці особистісні якості на рівні соціальної спрямованості є більш стійкими і менш коригувальними, ніж психічні чи психомоторні якості.

Новою функцією ВНЗ є компенсувальне навчання на I курсі [3]. Найбільше відрахувань студентів припадає на I-II курси, оскільки більша частина сучасних студентів погано засвоює навчальні програми ВНЗ. Перше, з чим стикаються деканати та викладачі в аудиторії – це низька *мотивація учіння* у більшості першокурсників. У старшому шкільному віці домінують мотиви учіння, пов'язані з професійним та життєвим самовизначенням старшокласників. Знання трактуються не як цінність, а як засіб отримання хорошої професії, яка забезпечить високий рівень прибутку. Й ось мета досягнута – старшокласник став першокурсником, і стара мотивація вже не спрацьовує, а нова ще не сформувалась.

Отже, будь-яка соціально-педагогічна взаємодія викладача зі студентом буде неефективною без урахування мотиваційних особливостей останнього як провідного фактора регулювання активності його особистості, поведінки та учіння. За об'єктивно абсолютно однаковими навчальними вчинками, діями студентів стоять різні причини, як спонукальні джерела цих дій, відповідно, мотивація учіння різниться.

Сила мотивації студента та її структура суттєво впливають на успішність його учіння. «Сильні» та «слабкі» студенти відрізняються не за рівнем інтелекту, а за мотивацією учіння. Сильні студенти характеризуються внутрішньою мотивацією: у них є потреба оволодіти професією на високому рівні, набути міцних фахових знань і оволодіти практичними вміннями. Навчальні мотиви слабких студентів є зовнішніми і мають ситуативний характер: уникнути осуду й покарання за погані оцінки, не залишитися без стипендії тощо.

Висока позитивна мотивація може бути компенсаторним фактором у випадку недостатньо високих здібностей чи недостатнього запасу у студента необхідних знань, навичок і вмінь. У зворотньому ж напрямі компенсаторний механізм не спрацьовує: ніякий високий рівень здібностей не може компенсувати відсутність чи низьку навчальну мотивацію і, відповідно, не може спричинити високу успішність учіння.

Студентство як особлива соціальна категорія характеризується професійною спрямованістю, ставленням до майбутньої професії. Тому важливими є правильність фахового вибору та адекватність і повнота уявлень студента про обрану професію, зокрема знання вимог, які до неї висуваються. Рівень уявлень студента про професію корелює з рівнем його ставлення до учіння: чим повніше уявлення про професію, тим яскравіше виражене позитивне ставлення до учіння. Тому до процесу навчання іноземної мови доцільно постійно включати теми, проблеми для обговорення, тексти для читання й аудіювання, які поглиблюють знання студентів про майбутню

професію [5].

У студентів молодших курсів ставлення до майбутньої професії ще не носить яскраво вираженого характеру і, відповідно, мало впливає на їхню успішність. Поступово з набуттям професійних знань студенти глибше осмислюють професійні тонкощі своєї майбутньої професії, у них формується відповідне ставлення до майбутньої професійної діяльності. У студентів з високим рівнем соціальної зрілості яскраво виражене професійне самовизначення, головними ознаками якого є осмислена й тверда готовність до активної самостійної діяльності за обраною спеціальністю, прагнення постійно в ній удосконалюватися [9].

Професійна мотивація та професійні інтереси (як складник у загальній структурі мотивації особистості) завжди суттєво впливають на задоволення професією, а також на успішність учіння. Ставлення до професії, мотиви її вибору є надзвичайно вагомими (а за певних умов і визначальними) чинниками успішності професійно орієнтованого учіння. Прийняття професії породжує бажання її виконувати.

Студентству притаманна специфічна спрямованість пізнавальної й комунікативної активності. При цьому більшість студентів позитивно ставиться до навчання. Водночас важливо формувати у студентів не лише комунікативну й пізнавальну потреби, але й власне навчальну потребу в засвоєнні професійних знань та розвитку професійних умінь.

Професійно орієнтоване учіння студента як його активного суб'єкта передусім визначається двома типами мотивації: мотивацією досягнення та пізнавальною мотивацією. Саме остання, виникаючи в проблемній ситуації та розвиваючись при правильній взаємодії й ставленні викладача і студентів, є підґрунтям навчально-пізнавальної діяльності. Відповідно, акцентується необхідність підпорядкування мотивації досягнень пізнавальній і професійній мотивації [5].

Усвідомлення вагомості мотивації для успішності учіння спричинило появу принципу мотиваційного забезпечення навчального процесу. Викладачі мають цілеспрямовано формувати у студентів навчальну мотивацію. Однак керувати формуванням навчальних мотивів складніше, ніж формувати дії та операції. Перш ніж формувати у студентів навчальну мотивацію викладач повинен її дослідити. Для продуктивної педагогічної діяльності і педагогічного спілкування необхідні адекватні знання навчальної мотивації студентів.

Важливим також є врахування особливостей *інтелектуальної* діяльності студента – його мислення, пам'яті, сприймання, уваги, уяви та його емоційно-вольової сфери. Структура інтелекту динамічно змінюється не тільки в процесі всього вікового розвитку, але й усередині самого студентського віку. В 18-21 рік кореляційна плеяда з різних функцій (пам'яті, мислення, сприймання, уваги) виступає у вигляді ланцюга зв'язків, тоді як у 22-25 років утворюється складний розгалужений комплекс, який групується навколо двох центрів – мнемологічного (єдина структура пам'яті та

мислення) й атенційного (фактор уваги).

У період студентства деякі психічні функції знаходяться в умовах оптимального навантаження, посилюються мотивація й операційні перетворення. Систематичне учіння призводить до того, що окремі психічні функції спеціалізуються стосовно певних об'єктів і операцій діяльності. Наприклад, коригується й стає вибірковішою увага; залежно від актуалізації інтелектуальної діяльності розвиваються пам'ять і логічне мислення, особливо в сензитивні вікові періоди (18-24 роки для пам'яті). У 20-25 років домінує відносна автономність, незалежність психічних функцій.

Навчання у ВНЗ, сприяючи структуроутворенню інтелекту, водночас ґрунтується на особливостях його функціонування. Так, зростає роль фактору уваги (в 18-21 рік він займає IV місце за числом і могутністю кореляційних зв'язків, а в 20-25 років – уже II місце). Вік з 18-ти до 21-ого року характеризується найменшим обсягом уваги, підвищенням рівня її концентрації. Посилення стійкості уваги підвищується з 22-х років, що свідчить про важливість цілеспрямованої роботи над організацією уваги студентів у процесі учіння. Розвиток мислення та пам'яті знаходиться в тісній, але не прямій залежності. В 19 і 24 роки мнемічні функції випереджають логічні, а в 20, 23, 25 років помітна зворотна картина. В 22 і 26 років спостерігається зниження показників обох функцій, 18-19 років характеризуються відносною стабілізацією функцій мислення. Відповідно студентський вік – це пора складного структурування інтелекту, яке водночас є дуже індивідуальним та варіативним.

На сьогодні актуалізувалось питання про розвиток у студентів молодших курсів абстрактного мислення при засвоєнні ними абстрактних мисленневих операцій як підґрунтя вищої освіти.

Відповіддю на інформаційний вибух стала поява з кінця 90-х років XX століття терміну «кліпове мислення». Це різновид мислення сучасної молоді, яке впливає на сприймання оточуючого світу, на здатність до аналізу інформації, на систему морально-етичних цінностей. Так, при кліповому мисленні оточуючий світ сприймається як мозаїка розрізнених, мало пов'язаних між собою фактів. Звикнувши до того, що вони постійно, як у калейдоскопі, змінюються, людина відчуває постійну потребу в нових фактах. Щодо аналізу інформації, то людина з кліповим мисленням не може тривалий час зосереджуватися на інформації, у неї знижена здатність до аналізу. Характеризуючись домінуванням візуальних символів над логікою та заглибленням у текст, кліпове мислення негативно впливає на успішність учіння, послаблює почуття співпереживання, відповідальності, спричинює неухважність, гіперактивність, дефіцит уваги тощо.

Останні пару років університетські викладачі всього світу б'ють тривогу – сьогоднішні студенти практично не здатні сприймати лекції, якщо вони не супроводжуються яскравими презентаціями; текст із підручника без виділених речень і наочних графіків для багатьох студентів є занадто складним. Навіть бізнес-

презентації великих світових компаній містять мінімум тексту з максимумом інфографії – з метою миттєво донести інформацію. Щорічно люди стають все більше візуально орієнтованими, що є об'єктивним наслідком цифрового прогресу.

Цей прогрес негативно вплинув і на традиційну читацьку аудиторію. Вчені Принстонського університету виявили, що читачі електронних книг з великими труднощами сприймають текст, надрукований на звичайному папері. Свій негативний внесок у цей процес здійснюють і аудіокниги.

Водночас при цьому спостерігається ефект зворотної дії: орієнтуючись передусім на сучасну молодь, з'явилися серії книг, написаних у стилі спілкування в чатах, ICQ чи щоденникових записах, знімаються фільми, зрежисовані на принципах кліпової техніки. Текст, зокрема в статтях, є сильно фрагментованим, розбитим на смислові блоки обсягом у 2-3 абзаци, насиченим великою кількістю коротких фраз, оскільки його головне завдання – створити у читача не логічне, а емоційне ставлення до змісту.

Одним із наслідків екранної, кліпової, аудіовізуальної сублімованої масової культури стала втрата у більшості молоді інтересу та здатності до читання, без якого освіта у ВНЗ унеможливується, тим паче що сучасні освітні технології (при зміні знаннєвої парадигми навчання діяльнісною) передбачають збільшення самостійної навчальної роботи студентів за рахунок зменшення аудиторних годин.

Проблема сприймання тексту для сучасної науки є однією з ключових. Читання тексту потребує вмінь орієнтуватися в композиції, авторських відступах, других планах, аллюзіях, прецедентності тощо, які в комплексі складають «текстову компетентність». Щодо іноземної мови остання проявляється в оволодінні текстознавчою понятійною базою виучуваної мови, вміннями системного аналізу текстів різних стилів і жанрів, в опрацюванні представленої в тексті інформації згідно з певними вимогами, у створенні власних текстів на основі поданих тощо.

Отже, текстоцентричний підхід має стати провідним у навчанні у вищій школі, адже тексти є основною одиницею навчання фахових дисциплін майбутніх фахівців, зокрема вчителів / викладачів іноземних мов.

Провідною діяльністю студентів є професійно орієнтоване *учіння*, або професійне орієнтоване учіння і трудова професійна діяльність. Завдяки цим різновидам діяльності студенти опановують норми стосунків між людьми (ділові, особисті тощо), а також професійно-трудові вміння. Суттєвим показником студента як суб'єкта учіння слугує його вміння здійснювати всі форми й види цієї діяльності.

Говорячи про студентів мовних спеціальностей – майбутніх учителів / викладачів іноземних мов і перекладачів не можна обминути увагою одну з їхніх найсуттєвіших соціальних характеристик – культуру мовленнєвої поведінки, яка є проявом поведінкової та загальної культури людини, що співвідноситься з її внутрішньою культурою, освітою, вихованням [5, с. 73]. Як багатоаспектне явище

культура мовленнєвої поведінки включає 1) культуру мовленнєвого етикету як макросистему національно специфічних вербальних одиниць, прийнятих і продиктованих суспільством для встановлення контакту між співрозмовниками, підтримки спілкування у вибраній тональності; 2) культуру мислення як процес формування й вирішення мисленнєвих і комунікативних завдань; 3) культуру мови як упорядкованість в індивідуальному досвіді системи фонетичних, лексичних і граматичних засобів вираження думок; 4) культуру мовлення як спосіб формування й формулювання думок мовними засобами в процесі говоріння; 5) соматичну культуру як сукупність всіх невербальних засобів (жестів, міміки, пантоміми). Загалом перші чотири складники культури мовленнєвої поведінки виражаються сукупністю професійних умінь людини при спілкуванні взагалі та професійному педагогічному спілкуванні зокрема: умінь швидко й правильно зорієнтуватися в умовах спілкування, правильно спланувати мовлення, вибрати зміст спілкування, знайти адекватні засоби для передачі думок та забезпечити зворотний зв'язок.

Звичайно, описані вище особливості особистісного і діяльнісного розвитку студентства як особливої соціальної категорії не вичерпують усього переліку його специфічних характеристик. Авторами монографії здійснено спробу охарактеризувати сучасного студента як майбутнього фахівця у своїй галузі, зокрема акцентувати пріоритетні об'єкти його особистісного й методичного розвитку в курсі таких навчальних дисциплін як «Методика навчання іноземних мов» та «Іноземна мова».

Так, кожний складник підходу передбачає розвиток свого умовного об'єкту: *особистості* студента в процесі опанування навчальних дисциплін та виконуваної ним при цьому *діяльності*. В свою чергу, кожний складник містить низку об'єктів розвитку. Так, особистісний складник передбачає дослідження навчально-виховного процесу крізь особистість самого студента – його пізнавальної активності, розвитку мислення, пам'яті, уваги, інших когнітивних процесів. Всі методичні рішення викладача (організація дидактичного матеріалу, використовувані навчальні прийоми, пропоновані завдання й вправи тощо) відображаються через призму особистості студента – його потреби, мотиви, здібності й інші індивідуально-психологічні особливості. Отже, в межах особистісного складника ми виокремлюємо *мотиви учіння* студента, а також *когнітивні процеси*, задіяні в процесі оволодіння ним навчальними дисциплінами, та його *емоційно-вольові якості*.

У межах діяльнісного складника студент є активним суб'єктом низки видів діяльності: *учіння*, як процесу систематичного набуття знань та оволодіння навичками й уміннями, необхідними для здійснення майбутньої професійної діяльності, та *професійно орієнтованої іншомовної мовленнєвої / методичної діяльності*, як очікуваного кінцевого результату. Водночас актуалізація компетентнісного підходу передбачає «переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі» [8, с. 84], у зміщенні акценту з накопичування програмно визначених знань, навичок і

вмінь на формування й розвиток у студентів здатності практично здійснювати професійну діяльність, застосовувати досвід успішних дій у різних професійних ситуаціях. Перспективність компетентнісного підходу полягає в тому, що він передбачає високий рівень готовності студента до успішної професійної діяльності. Тому в межах діяльнісного складника ми виокремлюємо такі види діяльності студента: *учіння*, націлене на оволодіння *професійно орієнтованою іншомовною мовленнєвою / методичною діяльністю*. З огляду на те, що «результатом освіти в діяльнісному вимірі» є компетентність, вважаємо доцільним трактувати складники *навчально-стратегічної та професійно орієнтованої іншомовної комунікативної / методичної компетентностей* як об'єкти діяльнісного розвитку студентів у курсі навчальних дисциплін «Іноземна мова» і «Методика навчання іноземних мов».

Таким чином, об'єктами особистісного розвитку студентів є мотиви учіння, когнітивні процеси, задіяні в процесі оволодіння навчальною дисципліною, та емоційно-вольові якості; об'єктами діяльнісного розвитку – знання, навички й уміння, які складають професійно орієнтовану іншомовну комунікативну / методичну і навчально-стратегічну компетентності (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Особистісно-діяльнісний розвиток студента в процесі професійно орієнтованого учіння

<i>Особистісно-діяльнісний підхід</i>			
Особистісний складник		Діяльнісний складник	
<i>Лінії розвитку</i>			
Мотиваційний розвиток	Когнітивний й емоційно-вольовий розвиток	Навчально-стратегічний розвиток	Професійно орієнтований комунікативний / методичний розвиток
<i>Об'єкти розвитку</i>			
Мотиви оволодіння навчальною дисципліною (іноземна мова / методика навчання іноземних мов)	Когнітивні процеси й емоційно-вольові якості	Складники навчально-стратегічної компетентності	Складники професійно орієнтованої іншомовної комунікативної / методичної компетентності

Особистісний складник підходу передбачає, що в центрі навчально-виховного процесу знаходиться сам студент – його мотиви учіння (лінія мотиваційного розвитку) та його неповторний психологічний склад – когнітивні процеси й емоційно-вольові якості (лінія когнітивного й емоційно-вольового розвитку). Відповідно, весь

навчально-виховний процес, центруючись на особистості студента, стає антропоцентричним за метою, завданнями, змістом, організаційними формами, методами й прийомами навчання. У межах діяльнісного складника підходу студент є водночас суб'єктом низки провідних видів діяльності: учіння (лінія навчально-стратегічного розвитку), іншомовної мовленнєвої діяльності (лінія комунікативного розвитку) та професійної діяльності (лінія професійного розвитку).

Таким чином, особистісно-діяльнісний підхід слугує контекстом системного розвитку студента в процесі його професійно орієнтованого учіння.

Список використаних джерел

1. Бігич О. Б. Кліпове мислення vs. учіння студентів / О. Б. Бігич // Сучасні напрями викладання гуманітарних дисциплін у середніх та вищих навчальних закладах : мова, література, історія : Матеріали IV Міжнародної наукової конференції. – Горлівський інститут іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», 17-18 квіт. 2014.

2. Бігич О. Б. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи / О. Б. Бігич : [Монографія]. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2004. – 278 с.

3. Быданов В. Е. Актуальные проблемы обучения в вузе студентов младших курсов / В. Е. Быданов : [Електронне джерело]. – Режим доступу http://www.rusnauka.com/Page_ru.htm

4. Загвязинский В. И. Теория обучения. Современная интерпретация / В. И. Загвязинский. – М. : Академия, 2008. – 192 с.

5. Зимняя И. А. Педагогическая психология : [учебник для вузов] / И. А. Зимняя. – [изд. второе, доп., испр. и перераб.]. – М. : Логос, 2000. – 384 с.

6. Клиповое мышление. Что это такое? : [Електронний ресурс]. – Режим доступу <http://shkolazhizni.ru/archive/0/n-8011/>

7. Мартынова В. Тенденции в психологии развития общества: клиповое мышление нового поколения / В. Мартынова : [Електронний ресурс]. – Режим доступу <http://www.kabmir.org/social-psychology/2570-klipovoe-myshlenie-novogo-pokolenia.html>

8. Методика навчання іноземних мов і культур : теорія та практика : [підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів] / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.

9. Психология молодости: авторство собственного образа жизни : [Електронний ресурс]. – Режим доступу <http://www.rusmedserver.ru/med/pedagog/23.html>

10. Семёновских Т. В. «Клиповое мышление» – феномен современности / Т. В.

Семёновских : [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://jarki.ru/wpress/2013/02/18/3208/>

11. Фотьянова Л. Ф. Теоретические основы личностно-деятельностного подхода к обучению иностранным языкам : [Электронный ресурс] / Л. Ф. Фотьянова. – Режим доступа <http://www.t21.rgups.ru/doc2007/1/20.doc>

12. Чувилина О. В. Методика обучения студентов неязыкового вуза самостоятельной работе с материалами СМИ при использовании интернет-технологий (английский язык) : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания” / О. В. Чувилина. – Н. Новгород, 2009. – 24 с.

Розділ 2. Студент – майбутній викладач іноземних мов



2.1. Майбутній викладач французької мови в процесі формування методичної компетентності

Викладач ВНЗ, незалежно від його фаху, повинен володіти відповідною сумою знань та вміти використовувати їх у практичній професійній діяльності. Відповідно, професіоналізм викладача є результатом того, наскільки органічно та гармонійно поєднуються його науково-дослідницька, педагогічна й методична діяльності, спрямовані на ефективну підготовку майбутніх фахівців.

Сучасні умови навчання у вищій школі вимагають високого рівня психологічного розвитку майбутнього викладача, важливими психічними якостями якого є толерантність, спостережливість, увага [6]. Відсутність толерантності знижує якість педагогічної взаємодії та може сформувавши у студентів негативне ставлення як до викладача, так і до навчання взагалі [12, с.47]. Спостережливість допомагає викладачеві у відповідних ситуаціях посилити педагогічну взаємодію, змінити технологію діяльності, форму презентації матеріалу, викликати зацікавленість студентів у разі зниження рівня їхньої уваги. У процесі педагогічної діяльності, особливо в умовах реалізації особистісно-діяльнісного підходу, необхідною умовою забезпечення ефективності навчання є увага викладача [26].

Операційним рівнем продуктивної діяльності викладача є мислення, яке є здатністю використовувати педагогічні ідеї в конкретних ситуаціях професійної діяльності [23]. Учені відмічають необхідність сформованості різних типів мислення педагога. Так, важливою умовою успішності професійної діяльності викладача є його психолого-педагогічне мислення, що передбачає нестандартний, пошуковий підхід до проведення педагогічного процесу та постійне його вдосконалення, всебічний аналіз навчально-виховних заходів з позиції сучасних досягнень психологічної, педагогічної та інших наук, постійного вдосконалення свого психолого-педагогічного досвіду й уміння бачити, знайти щось нове, оригінальне у кожному педагогічному явищі [7].

Невід'ємною і необхідною складовою професійної компетентності висококваліфікованого викладача О. М. Семенова вважає формування і розвиток у нього критичного мислення, яке є мисленням самостійним, оціночним, рефлексивним [25]. Інші дослідники [15; 28; 32] наголошують на необхідності розвитку спеціального

методичного мислення викладача. О. А. Таможня розглядає методичне мислення викладача як різновид його професійного педагогічного мислення. З позиції дослідниці, методичне мислення є об'єктом методичної підготовки викладача та визначає його готовність до майбутньої професійної діяльності [28, с.188].

Н. Є. Кузовлева вважає, що методичне мислення є важливим компонентом професійної підготовки викладача іноземних мов, своєрідним феноменом із властивим йому змістом і структурою, характеристиками та функціональними зв'язками з методичною майстерністю та особистістю викладача, засобом керування його діяльністю. Методичне мислення, зауважує дослідниця, це – відносно самостійна специфічна діяльність, засіб керування всіма діями, які лежать в основі дослідницької та навчальної діяльності викладача, і є необхідною передумовою реалізації цих дій [15]. Сучасне методичне мислення, наголошує Г. І. Саранцев, виходить за межі практичної діяльності викладача. Його основою є уявлення про методику як самостійну галузь науки, що значно розширює сферу методичної діяльності методологією та теорією методичної науки [24, с. 31]. Основою мислення є пам'ять, тому рівень її розвитку є надзвичайно важливим для викладача іноземних мов, зокрема французької мови.

Особистість викладача, його методична, педагогічна, психологічна підготовленість визначають, на думку О. М. Золотухіної, якість навчання студентів [10, с. 3]. Не слід залишати поза увагою креативність викладача вищої школи як особливу психічну реальність [30, с. 3], інноваційність, творчий підхід до професійної діяльності, постійне прагнення до творчих пошуків, до власного професійного зростання, самовдосконалення [7], ерудицію, педагогічну рефлексію, педагогічне цілепокладання, педагогічне мислення й імпровізацію, педагогічне спілкування [31, с. 203].

Аналіз наукових доробок [5; 14] та власний педагогічний досвід доводить, що методична рефлексія пронизує всі види методичної діяльності викладача французької мови, тому її роль у формуванні методичної компетентності магістрантів важко переоцінити. З точки зору організації навчально-виховного процесу методична рефлексія, як стверджують науковці, це – самоаналіз власної діяльності безпосередньо в процесі учіння. А під час професійної діяльності викладача вона передбачає самоаналіз ефективності проектування, конструювання, реалізації, прогнозування навчально-виховного процесу [14]. Тому, на думку О. І. Генисаретського, якщо йдеться про педагогічний процес, методична рефлексія є одним із найважливіших предметів навчання і засвоєння, те найвище, передача якого і є метою професійної підготовки [5] та системотворчим компонентом освіти протягом життя [11]. Отже, ми розглядаємо методичну рефлексію в єдності таких складників:

- методична рефлексія щодо процесу учіння під час оволодіння методичними знаннями, формування методичних навичок та розвитку методичних умінь в умовах

асинхронної самостійної професійно орієнтованої навчально-пізнавальної та науково-пізнавальної діяльності;

- методична рефлексія щодо процесу реалізації набутих методичних знань та використання методичних умінь в реальних умовах навчально-виховного процесу з французької мови у період педагогічної практики;

- методична рефлексія щодо науково-пізнавальної діяльності в процесі написання дипломної роботи, зокрема щодо визначення теоретичного підґрунтя та розробки авторської методики за обраною темою.

Усе викладене вище засвідчує особистісну та діяльнісну спрямованість оволодіння методичною компетентністю майбутніми викладачами французької мови. Тому цілком закономірним є опертя на положення особистісно-діяльнісного підходу, де особистість розглядається як суб'єкт діяльності.

Основними засадами особистісно-діяльнісного підходу в контексті дослідження процесу формування у майбутнього викладача французької мови методичної компетентності вважаємо такі:

- визнання пріоритету індивідуальності, самоцінності студента – майбутнього викладача французької мови, який є активним суб'єктом навчально-пізнавальної та науково-пізнавальної діяльності;

- визначення змісту учіння магістрантів відповідно до а) рівня розвитку методики навчання іноземних мов як науки та сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, б) сучасних вимог до викладача французької мови ВНЗ [18];

- забезпечення випереджувального характеру учіння, що уможливило професійно орієнтований особистісний розвиток майбутніх викладачів французької мови в процесі професійно орієнтованої навчально-пізнавальної та науково-пізнавальної діяльності;

- створення інформаційно-комунікаційного навчального середовища для формування методичної компетентності майбутніх викладачів французької мови, що сприяє також саморозвитку, самоорганізації магістрантів.

Разом із тим, особистісно-діяльнісний підхід передбачає створення умов для розвитку творчого потенціалу кожного учасника навчально-виховного процесу (студентів і викладача), для саморозвитку особистості, самоорганізації, самовиховання, саморегуляції поведінки, самовизначення [16, с. 81]. Особистісно-діяльнісний підхід уможливило розгляд студента як активного суб'єкта професійної освіти в межах двох його компонентів – особистісного та діяльнісного [2, с.7], які є взаємопов'язаними, оскільки особистість виступає суб'єктом діяльності [9].

У контексті дослідження проблеми формування у майбутніх викладачів французької мови методичної компетентності особистісно-діяльнісний підхід в його особистісному компоненті передбачає, що процес асинхронної самостійної

професійно орієнтованої навчально-пізнавальної та науково-пізнавальної діяльності майбутніх викладачів французької мови має бути спрямований на розвиток особистості магістрантів (урахування їхніх потреб, мотивів, цілей, рівня методичних знань, навичок і вмінь) та розвиток їхньої методичної самостійності. Ми підтримуємо думку Н. Ф. Коряковцевої, яка зауважує, що в основі навчального процесу знаходиться суб'єкт навчальної діяльності та його самостійне, самокероване, продуктивне учіння [13, с. 39].

І. О. Зимня визначає особистісно-діяльнісний підхід з позиції того, хто навчається (у нашому випадку – магістранта – майбутнього викладача французької мови) та з позиції викладача (у нашому випадку – викладача дисципліни «Методика навчання іноземних мов у ВНЗ») [9].

Проаналізуємо особистісний та діяльнісний компоненти особистісно-діяльнісного підходу з позиції майбутніх викладачів французької мови у процесі асинхронної самостійної професійно орієнтованої навчально-пізнавальної та науково-пізнавальної діяльності з оволодіння методичною компетентністю.

Особистісний компонент представлений низкою мотивів, які уможливають ефективну реалізацію діяльнісного компоненту, серед яких особливої вагомості набувають мотиви учіння майбутніх викладачів в процесі оволодіння методичною компетентністю. З точки зору С. Є. Зайцевої, мотивами учіння виступають професійна мотивація та професійна спрямованість, які стимулюють активність студентів, їхню високу академічну успішність, наполегливість у подоланні труднощів в процесі учіння [8].

Аналіз доробок науковців з проблеми мотивації учіння [1; 3; 8; 17; 20; 21; 22] дозволив нам дійти висновку, що до основних мотивів учіння відносяться, передусім, пізнавальні мотиви та мотив самовдосконалення. Пізнавальні мотиви майбутніх викладачів французької мови пов'язані зі змістом їхньої професійно орієнтованої навчально-пізнавальної та науково-пізнавальної діяльності та процесом її реалізації. Беручи за основу запропоновану Л. І. Божович [3] класифікацію пізнавальних мотивів (широкі пізнавальні, навчально-пізнавальні мотиви, мотиви учіння), розглянемо їх у контексті нашого дослідження. Так, широкі пізнавальні мотиви пов'язані з інтересом до майбутньої професії; з усвідомленням важливості оволодіння методичною компетентністю для реалізації усіх видів методичної діяльності викладача французької мови та його соціальних ролей [19]; з бажанням набувати нових методичних знань, оволодівати методичними навичками та вміннями в позааудиторний час під час асинхронної самостійної професійно орієнтованої навчально-пізнавальної та науково-пізнавальної діяльності. Навчально-пізнавальні мотиви – це усвідомлення способів оволодіння методичними знаннями, навичками та вміннями; володіння прийомами самостійного набуття знань; інтерес до проектування власного освітнього маршруту; здатність магістрантів до саморегуляції.

Ураховуючи специфіку нашого дослідження, до запропонованої класифікації додамо науково-пізнавальні мотиви магістрантів, до яких відносимо інтерес до наукового знання; бажання проводити власне наукове дослідження з «Методики навчання іноземних мов у ВНЗ» у межах визначеної теми дипломної роботи магістра; прагнення до постійного підвищення науково-методичного рівня (опрацювання наукових та науково-методичних джерел, зокрема іноземними мовами).

Мотиви учіння тісно пов'язані зі стратегіями оволодіння методичною компетентністю: вони передбачають спрямованість майбутніх викладачів французької мови на формування та розвиток власних стратегій, способів, прийомів самостійного оволодіння методичною компетентністю в процесі асинхронної самостійної професійно орієнтованої навчально-пізнавальної та науково-пізнавальної діяльності. Вони формують, як ми вважаємо, підґрунтя для саморозвитку й самовдосконалення впродовж життя.

З нашої позиції, мотив самовдосконалення є важливим не лише в процесі оволодіння магістрантами методичною компетентністю в умовах ВНЗ, а й під час їхньої майбутньої професійної діяльності як викладачів французької мови, що має стати передумовою для досягнення ними рівня акмеметодичної компетентності. Мотив самовдосконалення є необхідним для саморегуляції поведінки з метою досягнення професійних умінь, для окреслення нових цілей самовдосконалення у професійній діяльності, де саморегуляція проявляється як на операційному, так і на стратегічному рівнях [1]. Саморегуляція поряд із мотивацією, є передумовою успішного учіння будь-якого студента. Адже студент лише тоді усвідомлює значущість майбутньої професії, коли може свідомо ставити перед собою навчальні цілі та реалізовувати їх, знаходити можливості професійного самовдосконалення та розвитку [29].

Отже, особистісний складник особистісно-діяльнісного підходу до процесу формування у майбутніх викладачів французької мови методичної компетентності передбачає розвиток у них пізнавальних мотивів (серед яких широкі пізнавальні, навчально-пізнавальні, мотиви учіння), науково-пізнавальних мотивів та мотиву самовдосконалення.

Ми погоджуємося з Н. Ф. Тализіною [27, с. 157], що сформовані в процесі учіння пізнавальні мотиви є основою для розвитку професійної мотивації та професійних якостей особистості майбутнього викладача французької мови.

Аналіз наукових доробок засвідчує, що формування професійно орієнтованої мотивації та професійних якостей особистості майбутнього фахівця (у нашому випадку – майбутнього викладача французької мови) уможлиблюється завдяки

- упровадженню нових методів навчання (проблемне навчання, дискусія, ділова гра, аналіз конкретних ситуацій, круглий стіл, перехресне опитування, мозковий штурм, лекція із заздалегідь запланованими помилками тощо);

- удосконаленню методів організації контролю й оцінки набутих знань, сформованих навичок і розвинутих умінь;
- ефективній організації самостійної діяльності студентів, зокрема з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Як відомо, вмотивованість є однією із найсуттєвіших характеристик діяльності, а оволодіння методичною компетентністю майбутніми викладачами французької мови відбувається через їхню навчально-пізнавальну та науково-пізнавальну діяльність. Навчально-пізнавальна діяльність передбачає набуття студентами методичних знань, формування та розвиток методичних навичок і вмінь під час підготовки до семінарських занять з дисципліни «Методика навчання іноземних мов у ВНЗ». Науково-пізнавальна діяльність передбачає, передусім, науково-методичний пошук під час підготовки дипломної роботи з дисципліни «Методика навчання іноземних мов у ВНЗ».

Слідом за Т. В. Габай [4] вважаємо, що навчально-пізнавальна та науково-пізнавальна діяльність майбутніх викладачів французької мови складається із відповідних підсистем – підсистеми діяльності учіння та підсистеми діяльності навчання. Підсистема учіння, з позиції науковця, є основним функціональним компонентом, а підготовчі функціональні компоненти об'єднуються в підсистему навчання. Тому, учіння містить пізнавальні потреби та пізнавальні функції діяльності (сприйняття, увага, пам'ять, мислення, уява) і здійснюється магістрантами в процесі навчально-пізнавальної та науково-пізнавальної діяльності з оволодіння методичною компетентністю. Щодо навчання, воно спрямоване на забезпечення умов ефективної реалізації учіння, на керування навчально-пізнавальною та науково-пізнавальною діяльністю магістрантів і здійснюється викладачем дисципліни «Методика навчання іноземних мов у ВНЗ».

У контексті дослідження ми розглядаємо діяльнісний компонент з позиції майбутніх викладачів французької мови в процесі їхньої навчально-пізнавальної та науково-пізнавальної діяльності, який реалізується, як ми вважаємо, через такі вміння студентів:

- проектувати особистий освітній маршрут та реалізувати індивідуальну траєкторію учіння на основі запропонованих викладачем прийомів та засобів навчання, зокрема з використанням інформаційно-комунікаційних технологій;
- здійснювати самоконтроль за термінами виконання завдань та якістю їх результатів;
- аналізувати результати виконаних завдань, виявляти прогалини та організувати діяльність щодо їх усунення;
- самостійно оцінювати особистий прогрес у процесі оволодіння методичною компетентністю;
- реалізовувати власні стратегії учіння та корекції за його результатами.

Таким чином, асинхронна самостійна професійно орієнтована навчально-пізнавальна та науково-пізнавальна діяльність майбутніх викладачів французької мови з метою оволодіння методичною компетентністю, організована на засадах особистісно-діяльнісного підходу, створює умови для того, щоб кожний суб'єкт учіння реалізував особисту індивідуальну траєкторію учіння.

Список використаних джерел

1. Багринцева Л. Г. Рефлексивные механизмы самосовершенствования / Л. Г. Багринцева: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://aeli.altai.ru/nauka/sbornik/2002/bagrinceva.html>
2. Бігич О. Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи : Навчальний посібник / О. Б. Бігич. – К. : Ленвіт, 2006. – 200 с.
3. Божович Л. И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Международная педагогическая академия. – 1995. – 212 с.
4. Габай Т. В. Учебная деятельность и её средства / Т. В. Габай. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 225 с.
5. Генисаретский О. И. Понятие о методической рефлексии и методических коммуникациях : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://prometa.ru/olegen/publications/17>
6. Гринкруг Л. С. Человеческий потенциал вуза: потребности и возможности развития : [монографія]. – Изд-во “Академия Естествознания”, 2012: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.rae.ru/monographs/177>
7. Євтух М. Б. Пріоритети професійної підготовки вчителя в системі університетської освіти / Педагогічні видання / е-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку» / Архів номерів / Вип. 4. – 2009: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n4_2009/
8. Зайцева С. Е. Формирование мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей / С. Е. Зайцева: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://na-journal.ru/2-2013-gumanitarnye-nauki/283-formirovanie-motivacii-izuchenija-inostrannogo-jazyka-u-studentov-nejazykovyh-specialnostej>
9. Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход с позиции обучающегося / И. А. Зимняя: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://algebra-5.narod.ru/index4.htm>
10. Золотухина Е. Н. Формирование готовности к педагогической деятельности в вузе у аспирантов в системе дополнительного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Е. Н.

Золотухина. – Шуя, 2011. – 22 с.

11. Князян М. О. Самостійно-дослідницька діяльність майбутніх учителів іноземних мов: теорія і практика : [монографія] / Маріанна Олексіївна Князян. – Ізмаїл: Сміл, 2006. – 242 с.

12. Коржуев А. В. Толерантность в контексте педагогической культуры преподавателя вуза / А. В. Коржуев, Н. Ю. Кудзиева, В. А. Попков // Педагогика. – 2003. – № 5. – С. 44-49.

13. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык : [пособие для учителей] / Наталия Федоровна Коряковцева. – М. : АРКТИ, 2002. – 176 с.

14. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. вузов / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М. : Изд. центр «Академия», 2006. – 400 с.

15. Кузовлева Н. Е. Развитие методического мышления в процессе профессиональной подготовки будущего учителя : дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Кузовлева Наталья Ефимовна. – Липецк, 1995. – 233 с.

16. Лагунова М. В. Управление познавательной деятельностью студентов в информационно-образовательной среде вуза : [монография] / М. В. Лагунова, Т. В. Юрченко. – Н.Новгород : ННГАСУ, 2011. – 167 с.

17. Левченко Т. І. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах : [монографія] / Т. І. Левченко. – Вінниця : Вид-во «Нова книга», 2002. – 512 с.

18. Майер Н. В. Вимоги до сучасного викладача іноземних мов вищого навчального закладу / Н. В. Майер // Іноземні мови. – № 3. – 2013. – С.19-24.

19. Майер Н. В. Соціальні ролі сучасного викладача іноземних мов вищого навчального закладу / Н. В. Майер // Materiály IX mezinárodní vědecko-praktická conference “Zprávy vědecké ideje – 2013”. – Díl 11. Pedagogika. – Praha : Publishing House “Education and Science” s.r.o – S. 6-8.

20. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.

21. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. – М. : Просвещение, 1983. – 96 с.

22. Молочкова И. В. Психолого-педагогические аспекты осмысленного учения. Учебное пособие. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2001. – Ч. I. – 86 с.

23. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М. : Педагогика, 1990. – 104 с.

24. Саранцев Г. И. Современное методическое мышление / Г. И. Саранцев // Педагогика. – № 1. – 2010. – С. 31-40.

25. Семенова О. М. Формирование критического мышления студента-будущего учителя в процессе обучения в педагогическом университете : дис. ... канд. пед. наук:

13.00.01 / Семенова Ольга Михайловна. – Самара, 2009. – 235с.

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

27. Талызина Н. Ф. Пути и проблемы управления познавательной деятельностью человека / Н. Ф. Талызина // Теоретические проблемы управления познавательной деятельностью человека. – М. : Изд-во МГУ, 1975. – С. 154-168.

28. Таможняя Е. А. Методическое мышление как разновидность профессионального педагогического мышления / Е. А. Таможняя // Вестник МГОУ. – № 1. – 2010. – С. 188-193.

29. Ткаченко Н. С. Взаимосвязь стиля саморегуляции учебной деятельности студентов и их мотивации обучения в вузе / Н. С. Ткаченко // Молодой ученый. – 2012. – №4. – С. 382-384.

30. Фрицко Ж. С. Проектная деятельность студентов педагогического колледжа при обучении иностранному языку как средство формирования методических учений : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Фрицко Жанна Сергеевна. – Екатеринбург, 2006. – 208 с.

31. Щербакова Т. Н. Профессиональный имидж современного учителя иностранного языка / Т. Н. Щербакова // Теория и практика образования в современном мире (II): материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2012 г.). – СПб. : Реноме, 2012. – С. 200-203.

32. Языкова Н. В. Система учебной исследовательской работы студентов в методической подготовке учителя иностранного языка / Н. В. Языкова // Иностранные языки в школе. – 1984. – № 5. – С. 60-63.

2.2. Майбутній викладач французької мови в процесі формування граматичної компетентності

Навчання студента у вищій школі є складним процесом *навчально-професійної діяльності*, в якій відбувається контрольоване засвоєння когнітивного і соціально-професійного досвіду, необхідних способів дій, які реалізуються через уміння [9].

Особливості навчального процесу у вищій школі відбиваються у принципах *свідомості навчання, активності й самостійності, професійної спрямованості, проблемності, урахування вікових, соціально-етичних та індивідуальних особливостей студентів* тощо. Ефективність процесу навчання залежить від рівня активності та відповідальності студента за якість навчальних досягнень [6; 8; 11]. Сутність цієї закономірності полягає в тому, що результати навчання студента залежать від характеру навчально-пізнавальної діяльності та рівня розвитку мотиваційної сфери особистості молодої людини.

Очевидно, що якість освіти залежить не лише від процесу засвоєння знань, навичок і вмінь, а особливо важливим є процес становлення студента як суб'єкта різноманітних видів і форм розумової діяльності. Тому разом із питаннями змісту освіти й організації процесу засвоєння знань та управління ним постає питання розвитку здібностей студентів, їхньої здатності до продуктивної діяльності впродовж життя.

Таким чином, навчання у вищій школі має бути спрямована на особистісний розвиток студента, а саме його когнітивних, інтелектуальних якостей, а також некогнітивних властивостей (емоційних характеристик, волі тощо) [12; 14].

Особистісно-діяльнісний підхід в єдності його особистісного і діяльнісного компонентів передбачає, що в центрі навчання знаходиться той, хто навчається – його мотиви, цілі, його неповторний психологічний склад, тобто студент як особистість [5]. Виходячи із інтересів того, хто навчається, рівня його знань та вмінь, викладач визначає навчальну мету заняття і формує (в нашому випадку – студента), спрямовує й коригує весь навчальний процес з метою розвитку особистості суб'єкта навчання. В такий спосіб, навчання є процесом взаємозв'язаної діяльності викладача і студента, яка здійснюється при їх активній взаємодії. З одного боку, викладач спрямовує свою професійну діяльність на студентів, а з іншого, студенти також впливають на викладача, оскільки в залежності від того, як вони сприймають його навчальні дії, реагують на них, викладач змушений змінювати зміст і форми подальшого навчання.

Загальною ознакою особистісно-діялісного підходу вважаються створення умов для розвитку і саморозвитку особистості студента, реалізація викладачем відповідальної позиції за результати освітнього процесу, побудова відповідних до рівня розвитку іншомовної комунікативної компетентності студентів видів діяльності на основі діалогу та співробітництва. Головною метою для викладача є формування у студента не тільки комунікативної і навчально-пізнавальної потреби, а і його власної навчальної потреби у створенні ним узагальнених способів і прийомів учіння, у засвоєнні нових знань, у вищому рівні формування мовленнєвих і навчальних умінь.

Побудова навчального процесу на основі особистісно-діялісного підходу передбачає врахування вікових та індивідуально-психологічних особливостей студента як активного суб'єкта навчальної діяльності, його пізнавальних процесів, особистісних якостей, діялісних характеристик тощо.

Згідно з Ж. Атлан, індивідуально-психологічні характеристики суб'єктів навчання можна поділити на чотири групи [16]: 1) соціокультурні особливості (вік, стать, попередня освіта); 2) афективні особливості (мотивація, особистісні характеристики – тривога, віра в себе тощо); 3) когнітивні особливості (когнітивний стиль учіння – залежний / незалежний, аналізуючий / узагальнюючий; стиль учіння – візуал, аудіал, кінетик; інтелектуальні особливості; здібності); 4) особливості використання навчальних стратегій.

Детальніше зупинимось на кожній із цих характеристик студентів – майбутніх викладачів французької мови. Очевидно, що від знання психологічних закономірностей процесу засвоєння матеріалу в певному віковому періоді залежить і організація навчання, і вибір методів і прийомів навчання, а також вся система навчально-виховної роботи в цілому.

Студентський вік, як і будь-яка інша стадія життєвого циклу людини, має свою неповторну специфіку. Цей період має важливе значення в загальному процесі становлення особистості як заключний етап освіти та як основна стадія спеціалізації, як етап входження в сферу обраної професійно-соціальної діяльності [1]. Студентський вік припадає переважно на період пізньої юності або ранньої дорослості: стандартний (17-22 роки) і нестандартний (23-27 і більше років). Цей вік характеризується найсприятливішими умовами для психологічного, біологічного і соціального розвитку. В цей період спостерігається найвища швидкість пам'яті, реакції, пластичність у формуванні навичок. В особистості на цьому етапі домінують становлення характеру та інтелекту, активно розвиваються морально-ціннісні й естетичні почуття, формуються і закріплюються схильності, інтереси тощо [8; 11].

Згідно з Л. С. Виготським, при переході від віку до віку змінюються не тільки психічні функції (мислення, сприймання, увага, пам'ять тощо), але і їх співвідношення і структура. При цьому психічні функції розвиваються нерівномірно, для кожного віку існує період їх оптимального розвитку [3]. Цікавими є дані досліджень щодо засвоєння іноземної мови (ІМ) в різному віці. Так, П. Богаардс [18] розрізняє 4 вікові групи, в кожній з яких він акцентує більш або менш сприятливі моменти для засвоєння різних мовних аспектів (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Сприятливі моменти для вивчення ІМ відповідно до вікового критерію

	0-6 років	7-11 років	12-16 років	17 і більше років
Вимова	-	++	зменшується	-
Граматика	-	+	++	+
Лексика	-?	+?	+?	+?

Умовні позначення: «-» – негативно, «+» – позитивно, «?» – невідомо

Як видно з табл. 2.1, хоча найсприятливішим віком для засвоєння граматичного аспекту мови (++) вважається 12-16 років, студентський вік (17 і більше років) також залишається сприятливим для вивчення граматики. Ці дані підтверджують дослідження Ж. Вітлін, яка вказує, що дорослі засвоюють іншомовну граматику краще, ніж діти, оскільки їхній лінгвістичний досвід багатший за лінгвістичний досвід дитини, що є принциповим у засвоєнні цього аспекту мови [2]. До того ж, психологами доведено, що низка психічних функцій досягає свого оптимуму (найвищого розвитку) саме в студентському віці. Б. Г. Ананьєв, наприклад, виділяє цей

вік як центральний період активного розвитку сенсорно-перцептивних, мнемічних, психомоторних і особливо мовленнєво-розумових функцій, а також як період інтенсивного формування спеціальних професійних здібностей [1].

Для успішного навчання студенту необхідний досить високий рівень загального інтелектуального розвитку, зокрема сприйняття, пам'яті, мислення, уваги, ерудованості, широти пізнавальних інтересів, оволодіння логічними операціями тощо. Б. Г. Ананьєв відмічає, що структура інтелекту змінюється протягом всього вікового розвитку і всередині студентського віку. Так, у віці 18-21-го року кореляційна плеяда із різних функцій таких, як пам'ять, мислення, сприймання і увага, виступає у вигляді ланцюгу зв'язків, тоді як у 22-25 років утворюється вже складний комплекс з мнемічним (пам'ять, мислення) і атенційним (увага) ядрами. В цей період важливу роль грає фактор *уваги*, але за даними школи Б. Г. Ананьєва, стійкість уваги підвищується тільки з 22-х років, що підкреслює важливість цілеспрямованої роботи над організацією уваги студентів, зокрема II курсу, в навчальному процесі.

Щодо *мислення*, то практичне значення для педагогічної діяльності має той факт, що логічний компонент (компонент вербального, понятійного мислення) залишається одним з головних у структурі інтелекту студентів. Освіта, особливо систематичне учіння та самоосвіта, є дуже могутнім, постійно діючим фактором, який підтримує високий рівень розумової активності студентів, їхньої інтелектуальної працездатності [5].

Розвиток мислення тісно пов'язаний із розвитком *пам'яті*. У віці 19-ти років мнемічні функції розвиваються швидше, ніж логічні, тоді як у 20 років спостерігається зворотна картина, а в 22 роки знижуються показники обох функцій. Відносна стабілізація розумових функцій спостерігається лише у 18-19 років. Разом з тим, дослідники в галузі розвитку пам'яті (А. А. Смирнов, П. И. Зинченко, А. Н. Леонтьев, В. Я. Ляудис та ін.) стверджують, що пам'ять не виступає прямою функцією віку. Ефективність запам'ятовування залежить від того, як поставлено завдання, яким чином організований матеріал для запам'ятовування, якою мірою студент засвоїв засоби запам'ятовування і пригадування. Характерною рисою розвитку пам'яті є її спеціалізація, яка визначається передусім діяльністю людини, а не її віком. Це так звана професійна пам'ять, яка формується також у студентів і пов'язана із їхньою професійною діяльністю [4].

Навчально-професійна діяльність студентів є складним явищем. Вона відрізняється, з одного боку, від діяльності школяра (головне оволодіти знаннями), а з іншого, – від професіоналів (практичне виконання певних ділових функцій). Головна відмінність полягає в тому, що учіння студента професійно спрямоване, воно становить, по суті, навчально-професійну діяльність (засвоєння способів і досвіду професійного вирішення тих практичних завдань, із якими можна зіткнутися у майбутньому, оволодіння професійним мисленням і творчістю).

Суттєвим є також посилення ролі професійних мотивів самоосвіти й самовиховання, які постають як найважливіша умова розкриття можливостей особистості студента, його професійного розвитку. О. Г. Мороз відмічає, що *пізнавальна мотивація*, інтерес до професії та її опанування – один із найважливіших факторів успішного учіння студентів. Згідно з результатами досліджень, „сильні” і „слабкі” студенти відрізняються один від одного не за рівнем інтелекту, а за *мотивацією* учіння. Для „сильних” студентів характерна внутрішня мотивація: вони мають потребу в опануванні професією на високому рівні, зорієнтовані на отримання міцних професійних знань і практичних умінь. Мотивація „слабких” студентів загалом зовнішня, ситуативна: уникнути осуду й покарання за низьку успішність, не позбавитися стипендії тощо [8].

Саме тому завданням викладачів є формувати у студентів позитивну мотивацію учіння, до яких входить, зокрема, усвідомлення ними ближніх (безпосередніх) і кінцевих (перспективних) цілей професійного навчання, а також усвідомлення теоретичної і практичної значущості знань, що засвоюються. І. О. Зимня зазначає, що в умовах настанови на важливість, значущість навчального матеріалу й в орієнтуванні на те, що його можна буде використовувати в житті, засвоєння цього матеріалу буде зафіксовано й утримано в пам’яті міцніше, ніж в тому випадку, коли він буде просто довільно заучуватись [5]. Ось чому діяльність учіння студентів має бути професійно спрямованою, при цьому викладач повинен обирати адекватні навчальні завдання, які породжують інформаційно-пізнавальні суперечливості в самій структурі діяльності учіння студентів

Але все ж таки традиційно успіх учіння пов’язується передусім з рівнем інтелектуального розвитку особистості, рівнем розвитку її *когнітивної сфери* (Б. Г. Ананьєв; Дж. Р. Андерсон; И. А. Зимня; Р. Vogaards; Р. Суг; J. Tardif). Будь-який навчальний процес спирається на когнітивну діяльність суб’єкта навчання, а саме на сприйняття, переробку, збереження інформації, а також її розуміння та практичне відтворення. Навчання іноземної мови передбачає два рівні когнітивної діяльності, один з яких визначає стратегію та завдання навчального процесу, а другий полягає в переробці та засвоєнні набутих знань [17]. За С. Л. Рубінштейном, міцність засвоєння знань залежить від первинного сприйняття матеріалу та від спеціальної роботи на його запам’ятовування [10]. На думку Д. Гаонака, центральна методична проблема – це проблема навчальних стратегій: якій когнітивній діяльності відповідає та чи інша педагогічна діяльність, в такому вигляді, як вона сприймається студентами в певній комунікативній ситуації [22].

Під *навчальними стратегіями* розуміються прийоми, які студент свідомо обирає та використовує для того, щоб полегшити завдання засвоєння матеріалу і використання його у процесі комунікації [20]. Ж. Атлан зазначає, що якщо соціально-культурні, афективні й когнітивні особливості студентів є більшою мірою

підсвідомими і не контролюються особистістю, вони є стабільними у певний момент навчання, то *навчальні стратегії* – це прийоми, які студент може свідомо обирати й використовувати для прогресу в своєму навчанні [16].

Р. Л. Оксфорд виділяє *прямі й непрямі* стратегії навчання. До *прямих* відносяться когнітивні стратегії, стратегії, що стимулюють процес пригадування, й компенсаторні стратегії. До *непрямих* відносяться метакогнітивні, афективні й соціальні стратегії [24]. В свою чергу П. Сір об'єднує всі ці стратегії у три основні групи:

- *метакогнітивні* стратегії: спостереження за навчальним процесом, розуміння умов, які на нього благодійно впливають, організація учіння, самооцінювання і самокоригування;

- *когнітивні* стратегії: взаємодія між студентом та навчальним предметом, фізичні або ментальні операції та застосування спеціальних прийомів з метою вирішення проблеми або поставленого завдання (практичне використання іноземної мови, заучування, переклад, занотовування, здогадка, дедуктивне виведення, повторювання, резюмування тощо);

- *соціо-афективні* стратегії: взаємодія з іншими людьми (спілкування з носіями мови або робота в парі з іншим студентом) з метою сприяння процесу засвоєння іноземної мови (постановка запитань, співробітництво, контроль своїх емоцій тощо) [20].

У процесі формування граматичної компетентності особлива увага має приділятися когнітивним та метакогнітивним стратегіям, оскільки когнітивні стратегії ведуть до виконання певного завдання, а метакогнітивні стратегії дозволяють, на основі аналізу студентом свого учіння, усвідомити, яку когнітивну стратегію краще застосувати у певній навчальній ситуації.

Немає поганих або хороших стратегій, значення має лише вибір когнітивної стратегії відповідно до навчальної ситуації, що залежить від преференцій студента згідно з розвитком його когнітивної сфери. Майже всі фахівці в галузі когнітивної психології розділяють думку щодо впливу низки факторів на вибір студентом тієї чи іншої стратегії, до яких передусім належать фактори, пов'язані з *когнітивним стилем* особистості, з *педагогічним підходом* до навчання та *завданнями*, які стоять перед студентом [19; 20]. Тому знання свого когнітивного стилю й уміння обирати та варіювати різні стратегії відповідно до навчальної ситуації може бути ключовим в досягненні успіху в учінні.

Когнітивний стиль трактується як спосіб сприймання й оброблення студентом пропонованої йому інформації [18; 21]. Процес сприймання, так само, як і процес навчання, є ідіосинкратичним: все, що зберігається у довготривалій пам'яті, проходить через фільтри. Кожний індивід має свій особливий спосіб сприймання, кодування й розпізнавання інформації. Тому сьогодні, з метою оптимізації навчального процесу, у методиці навчання іноземних мов широко використовуються

дані досліджень про функціонування мозку людини у процесі вивчення іноземної мови [13; 15; 23].

Відомо, що мозок людини є складною функціональною системою, яка працює при постійній участі як мінімум трьох основних блоків, з яких один забезпечує активність кори мозку й уможливорює тривале здійснення селективних форм діяльності, другий забезпечує отримання, переробку та збереження інформації, третій відповідає за програмування, регуляцію і контроль діяльності, що протікає. Кожний акт поведінки, як цілеспрямована дія, процес сприймання, запам'ятовування і мислення, спирається на спільну роботу цих трьох функціональних блоків; при цьому кожен з них забезпечує свою ділянку єдиного процесу мислення або мовлення.

Крім цього, вагома роль належить четвертому блоку мозку – фронтальним долям, які відповідають за можливість концентрації уваги, мислення, прийняття рішень. Вони гальмують цикл „стимул – реакція” і відіграють фундаментальну роль у процесах планування, досягнення мети й емпатії [7].

Водночас індивідуальні особливості сприймання кожної людини залежать від функціонування півкуль головного мозку. Кожна півкуля не тільки відповідає за діяльність протилежної частини тіла, але й виконує свої особливі функції, наприклад, відповідає за аналітичний або синтетичний склад розуму. Ліва півкуля керує чотирма функціями мовлення, відповідає за аналітичний тип інтелекту, математичні здібності. Права півкуля керує просторовими відносинами й емоціями, відповідає за синтетичний склад розуму та художні здібності. Проте в завданнях аналізу та синтезу обидві півкулі співпрацюють. Але, зазвичай, одна із півкуль мозку людини є домінуючою, тобто визначає той або інший засіб пізнання та творчості [15; 23].

Усне або писемне мовлення запам'ятовується мозковими блоками в активних формах його запису. Дані, емоційно нейтральні або які не містять рухового компоненту, не запам'ятовуються або запам'ятовуються погано. В свою чергу, пам'ять складає і запам'ятовує схеми мозкових дій, звертаючись до тих самих мозкових блоків, які були задіяні в момент отримання інформації. Звідси, пригадати інформацію – означає пригадати те, що було її джерелом, тобто пригадати когнітивну ситуацію, яка лежить в основі отримання цієї інформації.

Усе це враховується сьогодні у навчальному процесі, прикладом чого слугує популярний у Франції *нейро-педагогічний підхід*, який спирається на цілісну роботу мозку [15; 23; 26]. Суть підходу – вибрати такі стратегії навчання, які б сприяли активній, збалансованій роботі обох півкуль у пізнавальному процесі. Як уже зазначалось вище, кожна людина має свій індивідуальний тип пізнання, якому має відповідати певний стиль учіння. Наприклад, у студентів з домінантою лівої півкулі переважають вербальні здібності і словесно-логічне мислення, вони надають перевагу вивченню граматичних структур та контрастивному аналізу мов, а у студентів з домінантою правої півкулі краще розвинуті чуттєве сприймання й образна пам'ять,

вони легше навчаються інтонації та ритму іноземної мови.

У залежності від того, яка півкуля домінує, студенти поділяються на „візуалів” (права півкуля) і „аудіалів” (ліва півкуля). В окрему групу відносять студентів, які надають перевагу кінетичному каналу („кінетики”) та розуміють і запам’ятовують матеріал краще, якщо в процесі засвоєння виконують певні рухи [15].

Ураховуючи, що чистих типів сприйняття не існує, як і чистих типів темпераменту, основна увага в аспекті нейро-педагогічного підходу приділяється не тільки визначенню типу пізнавальної діяльності кожного окремого студента, але й використанню такої стратегії навчання, в якій були б задіяні різноманітні типи пізнавальної діяльності.

Теоретичне узагальнення вищезгаданих робіт дозволяє виділити такі основні положення нейро-педагогічного підходу при формуванні граматичної компетентності у студентів:

1. При сприйманні та засвоєнні навчального матеріалу студентами мають бути задіяні всі сенсорні канали отримання інформації: слухові, візуальні, кінетичні.

2. Частина навчального матеріалу має засвоюватися на емоційному рівні, оскільки емоції відіграють важливу роль у будь-якій діяльності, зокрема учінні студента, як джерело енергії і мотивації, а також стимулюють всі види його пам’яті.

3. В організації навчального процесу значущості набувають музика, спів, малювання, складання віршів тощо. Особлива роль належить музиці як засобу поєднання слухових каналів через таламус з емоційним центром мозку.

4. В умовах загрози або страху мозок відповідає реакціями „виживання”, які можуть блокувати процес навчання. Тому важливою умовою ефективного запам’ятовування є сприятливий психічний стан студента. Інформація краще засвоюється, якщо студент знаходиться в спокійному ненапруженому стані.

5. Мозок студента працює краще тоді, коли він створює свої власні ментальні структури і відмовляється від нав’язаних йому структур.

6. Мозок функціонує через три системи пам’яті: оперативну, коротко- та довготривалу. *Оперативна* пам’ять помічає все, що відбувається навкруги (її ще називають миттєвою пам’яттю). Інформація, що знаходиться в полі зору оперативної пам’яті, швидко записується і також швидко забувається. У *короткотривалу* пам’ять інформація записується довше, ніж в оперативну. Студенту потрібно приблизно 5 повторень для того, щоб записати матеріал у короткотривалу пам’ять. З короткотривалої пам’яті інформація потрапляє до довготривалої пам’яті і може зберігатися там тижнями, і навіть роками. Для того, щоб навчальний матеріал потрапив до довготривалої пам’яті, необхідна чітка організація процесу навчання, яка включає три етапи: сприймання (або отримання) інформації, тренування (або закріплення) та застосування (або продукування) матеріалу.

7. Етапи запам’ятовування (кодування, зберігання, повторення і розпізнавання

інформації) пов'язані також з процесом учіння (отримання інформації, її закріплення та продукування). Закріплення в пам'яті починається з моменту отримання інформації: чим ця інформація прозоріша і вмотивованіша, тим активнішим буде процес її обробки, і тим тривалішим буде процес її утримання у довготривалій пам'яті студента. Незрозумілий матеріал, зазвичай, не викликає інтересу й запам'ятовується гірше, ніж систематизований, зрозумілий. Для поліпшення умов запам'ятовування студентами навчального матеріалу викладач має зробити цей матеріал зрозумілим і привабливим.

8. Мозок потребує частих повторень інформації (feed-back), щоб контролювати надійність задіяних ним ментальних структур. Правильна організація повторень (реактивізації) матеріалу вимагає дотримання низки умов, зокрема розподілу повторень у часі. Перші повторення мають бути інтенсивнішими, оскільки забування матеріалу на початку відбувається швидше, а пізніше темп повторень може бути вповільнений. Не рекомендується здійснювати повторення занадто часто, оскільки це викликає гальмування й утруднення під час утворення нервових зв'язків. Таким чином, бажаною є перша реактивізація у студентів навчального матеріалу через 10 хвилин після отримання інформації, потім на наступний день, потім через тиждень, через місяць, через півроку, аж поки матеріал не буде зафіксований довготривалою пам'яттю студента.

9. Ураховуючи індивідуальні особливості студента, потрібно надавати йому більшу автономію в організації та керуванні своїм пізнавальним процесом.

Таким чином, поряд із загальними психологічними закономірностями процесу учіння на його результатах позначаються також індивідуально-психологічні особливості рівня сформованості та розвитку окремих психічних процесів і якостей студента. Зважаючи на це, організовуючи навчально-професійну діяльність студентів, необхідно надавати їм право вибору форм діяльності, залучати їх до визначення часткових цілей цієї діяльності, окреслювати її обсяг і зміст. Урахування індивідуально-психологічних характеристик студентів у процесі формування граматичної компетентності передбачає визначення навчальних дій, необхідних для успішного учіння, програму їх виконання на певному навчальному матеріалі й чітку організацію різних типів вправ, серед яких кожний студент обере ті, які йому найбільше підходять згідно з розвитком його когнітивної сфери.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б. Г. Психофизиология студенческого возраста и усвоение языка / Б. Г. Ананьев // Вестник Высшей школы. – 1972. – № 7. – С. 18-22.

2. Витлин Ж. Л. Методические рекомендации по учёту психологических особенностей взрослых в процессе обучения иностранным языкам / Ж. Л. Витлин. –

Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1976. – 110 с.

3. Выготский Л. С. Педагогическая психология / [под ред. В. В. Давыдова]. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.

4. Зинченко В. П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. – М. : Тривола, 1994. – 304 с.

5. Зимняя И. А. Педагогическая психология : [учеб. для вузов]. – [изд. второе, доп., испр. и перераб.] / И. А. Зимняя – М. : Логос, 2002. – 384 с.

6. Лозова В. І. Стратегічні питання сучасної дидактики / В. І. Лозова // Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні. – Ч. І. – Харків : ОВС, 2002. – С. 96-97.

7. Лурия А. Р. Основные проблемы нейролингвистики / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во МГУ, 1975. – 253 с.

8. Мороз О. Г. Педагогіка і психологія вищої школи / О. Г. Мороз, О. С. Падалка, В. І. Юрченко [за ред. О. Г. Мороза] – К. : НПУ, 2003. – 267 с.

9. Педагогіка вищої школи : Навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова та ін.; За ред. З. Н. Курлянд. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2007. – 495 с.

10. Рубинштейн Л. С. Основы общей психологии / Л. С. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 705 с.

11. Савчин М. В. Вікова психологія : Навчальний посібник / М. В. Савчин, Л. Н. Василенко – К. : Вид. центр „Академія”, 2005. – 360 с.

12. Саєнко Н. С. Навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей на основі особистісно-діяльнісного підходу / Н. С. Саєнко. – Вісник НТУУ “КПІ”. Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2010. – Вип. 2. – С. 192-196

13. Тарнопольський О. Б. Впровадження нейролінгвістичного програмування у викладання іноземних мов / О. Б. Тарнопольський // Науковий вісник Ізмаїльського держ. пед. інституту. – Вип. 11. – 2001. – С. 74-77.

14. Фасоля А. О. Азбука особистісно-зорієнтованого навчання / А. О. Фасоля // Українська мова й література в середніх школах. – 2004. – № 4. – С. 62-67.

15. Asselain Y-C. Comment fonctionne notre cerveau / Y-C. Asselain // Le français dans le monde. – 2001. – № 317. – P. 43-45.

16. Atlan J. L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE / J. Atlan // Recherche. – Vol. 3. – № 1. – juin 2000. – P. 109-123.

17. Besse H. Grammaire et didactique des langues / Besse H., Porquier R. – P. : Hatier / Didier, 1991. – 288 p.

18. Bogaards P. Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères / P. Bogaards. – P. : Hatier / Didier, 1991. – 192 p.

19. Charkins R. J. Linking Teacher and Student Learning Styles with Student Achievement and Attitudes / R. J. Charkins, D. M. OToole, J. N. Wetzel // Economic Education. – 1985. – № 2. – P. 111-120.

20. Cyr P. Les stratégies d'apprentissage / P. Cyr. – P. : CLE International, 1998. – 182 p.
21. Felder R. M. Learning and Teaching Styles In Foreign and Second Language Education [Електронний ресурс] / R. M. Felder and E. R. Henriques // Foreign Language Annals. – 1995. – № 28. – P. 21–31. – Режим доступу до журн. : <http://www.4ncsu.edu/unity/lockers/f/felder/public/FLAnnals.pdf>
22. Gaonac'h D. Psychologie cognitive et approche communicative en didactique des langues étrangères / D. Gaonac'h // Revue de la phonétique appliquée. – 1982. – № 61. – P. 71-79.
23. Hermeline L. Pour une approche neuropédagogique de l'apprentissage / L. Hermeline // Le français dans le monde. – 2001. – № 317. – P. 46-48.
24. Oxford R. L. Research on language learning strategies: methods, findings and instructional issues / R. L. Oxford // Modern Language Journal. – № 73. – 1989. – P. 404-419.
25. Tardif J. Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive / J. Tardif. – Montréal : Editions logiques, 1992. – 472 p.
26. Trocmé-Fabre H. J'apprends, donc je suis : introduction à la neuropédagogie. – [4^e tirage] / H. Trocmé-Fabre, – P. : Ed. d'organisation, 2002. – 292 p.

2.3. Майбутній викладач англійської мови в процесі формування компетентності в діалогічному мовленні

Підхід до навчання реалізує домінуючу ідею на практиці у вигляді певної стратегії та за допомогою того чи іншого методу навчання [13, с. 20]. Це – традиційне визначення «підходу», яке підкреслює, що навчальний процес розглядають, передусім, з позиції викладача. Проте завдяки напрацюванням І. С. Якиманської, А. К. Маркової, А. Б. Орлова, С. Д. Смірнова та ін. представлено низку індивідуально-психологічних характеристик особистості, які, відповідно, впливають на процес навчання з позиції того, хто навчається. Ще Д. Б. Ельконін визначив навчальну діяльність як таку, що спрямована на розвиток і саморозвиток суб'єкта цієї діяльності, і підкреслив, що підхід повинен розглядатися як з позиції викладача, так і з позиції студента [29].

Таким чином, наш вибір особистісно-діяльнісного підходу ґрунтується на необхідності зосередити увагу на діяльності сучасного викладача, яка за цих умов повинна перейти від повідомлення знань до «організатора, регулятора, контролера», як підкреслював ще Л. С. Виготський [8, с. 192]. За І. О. Зимньою, особистісно-діяльнісний підхід є єдністю особистісного та діяльнісного складників, які розглядаються як з точки зору викладача, так і студента, проте цей поділ є умовним [11, с. 75].

Щодо *особистісного складника*, то в методичній літературі є окремий підхід, відомий як особистісно-орієнтований. Він ґрунтується на врахуванні індивідуальних особливостей студентів як особистостей, які мають свої характерні риси, схильності та інтереси [13, с. 31-32]. За цим підходом передбачається, що в центрі навчання знаходиться студент як особистість і у процесі викладання максимально враховуються його національні, вікові й індивідуально-психологічні особливості в такий спосіб, щоб адресовані студенту запитання, зауваження, завдання стимулювали його особистісну й інтелектуальну активність, підтримували та спрямовували його учіння без надмірного фіксування помилок і невдач [11, с. 76]. Як наслідок, підкреслює А. М. Маркова, відбувається формування та подальший розвиток психіки студента, його пізнавальних процесів, особистісних якостей і діяльнісних характеристик [19].

Діяльнісний компонент, за І. О. Зимньою [11, с. 77], теж має багатосторонні передумови для формування як особистості, так і діяльності того, хто навчається. Це і положення про суб'єкт-суб'єктні стосунки викладача і студента (А. Дистервег, Н. Е. Щуркова, О. М. Кролевецька, А. А. Алтухова та ін.), активність того, хто навчається (І. Г. Песталоцці, Ж. Ж. Жакото, А. Дистервег, Л. М. Толстой, П. Ф. Каптерев та ін.); з загальнопсихологічної точки зору – теорія діяльності О. М. Леонтьєва, особистісно-діялісне опосередкування (С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв, А. В. Петровський та ін.), теорія навчальної діяльності (Д. Б. Ельконін, В. В. Давидов, А. К. Маркова, І. І. Ільєсов).

Діяльність як категорія інтерпретується з різних точок зору. Так, наприклад, у філософії пропонується модель “*homo agens*” – людини активної (діяльної), в якій мета діяльності розглядається як один з елементів перетворення навколишнього світу і, як наслідок, передбачення результату діяльності [22, с. 52-53].

З точки зору психології, діяльність – це форма активної цілеспрямованої взаємодії людини з навколишнім світом (який включає в себе інших людей), яка виникла через потребу, необхідність як енергетичне джерело діяльності [24]. Людина як суб'єкт діяльності планує, організовує, спрямовує, коригує свої дії. Водночас, діяльність формує людину як особистість, що, за С. Л. Рубінштейном, відображає принцип єдності свідомості та діяльності [24]. Крім того знання й навички формуються паралельно та взаємозв'язано у процесі виконання певних дій [9].

Психолінгвістика досліджує мовленнєву діяльність, яка є сукупністю мовленнєвих актів, що мають три складові: мотиваційну, цільову та виконавчу. Одиничний акт діяльності – це єдність цих трьох сторін. Акт починається мотивом та планом і завершується результатом, досягненням поставленої на початку мети; в середині ж закладена динамічна система конкретних дій і операцій, спрямованих на досягнення мети [17, с. 26-27].

Специфічним видом діяльності є навчальна діяльність, метою якої є оволодіння іноземною мовою (ІМ) у процесі навчання, спілкування студентів один з одним,

викладачем, носієм мови, а також у процесі самостійної роботи. Ефективність навчальної діяльності зумовлюється низкою психологічних факторів: типом мислення, когнітивним стилем, використанням навчальних стратегій, яким студент надає перевагу в процесі вивчення ІМ [1, с. 331].

Охарактеризуємо в контексті особистісно-діяльнісного підходу сучасного студента – майбутнього викладача ІМ, учіння якого спрямоване на оволодіння англomовною професійно орієнтованої компетентністю (ПОК) у діалогічному мовленні (ДМ) засобом кейс-методу. Схематично педагогічну діяльність викладача ІМ у контексті особистісно-діяльнісного підходу зображено на рис. 2.1.

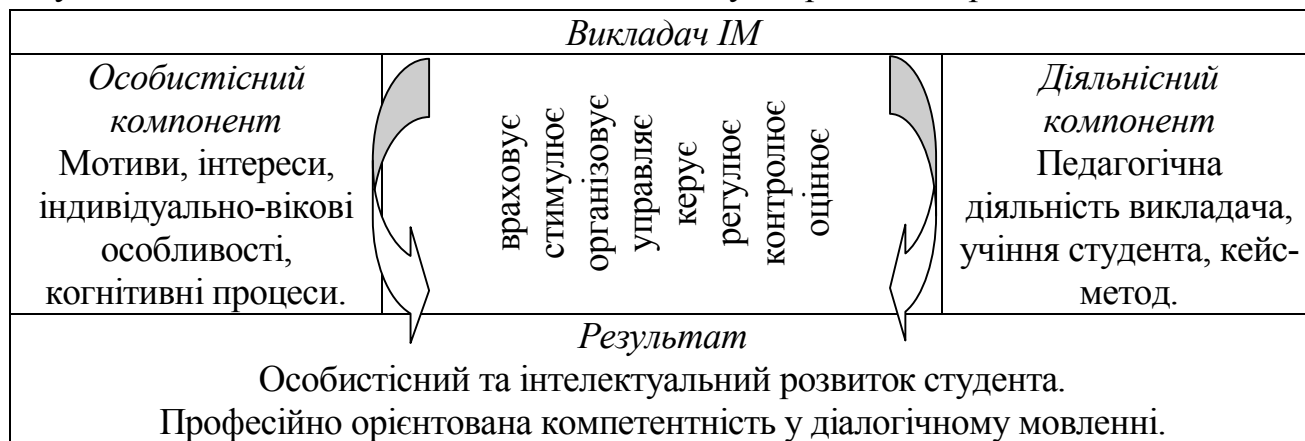


Рис. 2.1. Педагогічна діяльність викладача ІМ у контексті особистісно-діяльнісного підходу

З позиції викладача особистісно-діяльнісний підхід означає організацію та управління цілеспрямованим учінням студента в загальному контексті його життєдіяльності – інтересів, життєвих планів, ціннісних орієнтацій, розуміння змісту навчання для розвитку творчого потенціалу особистості [16]. Перед викладачем постає актуальне завдання формування студента як активного суб'єкта навчальної діяльності, що передбачає необхідність розвитку в нього навчальних умінь планувати, здійснювати й контролювати своє учіння [4, с. 9].

Викладач повинен формувати не лише комунікативну та навчально-пізнавальну потребу студентів у спілкуванні з ним, але й їхню власну навчальну потребу у виробленні узагальнених способів і прийомів учіння, в засвоєнні нових знань, у формуванні досконаліших умінь у всіх видах навчальної діяльності [11, с. 87], зокрема власний стиль учіння (*learning style*), який ґрунтується на використанні характерних для нього навчальних стратегій (*learning strategies*), які студент обирає з метою оптимізації процесів набуття і збереження інформації, діставання її з пам'яті, а також процесів використання накопичених знань. Студент виконує певні дії, щоб прискорити процес учіння, зробити його легшим, цікавішим і, в цілому, ефективнішим. Навчальні стратегії залежать від психологічних особливостей і якостей студентів, від притаманних їм когнітивних стилів [13, с. 157].

Навчання повинне реалізовуватися за схемою $S1 \leftrightarrow S2$, де $S1$ – викладач, який викликає інтерес до теми спілкування, до себе як до мовленнєвого партнера й цікавого

співрозмовника; S2 – студент, спілкування з яким розглядається викладачем як співпраця у вирішенні навчальних задач за умов організаційної, координаційної, позитивно стимулювальної та підкріплювальної реакції [11, с. 87-88].

Як зазначає А. А. Люботинський, організація й управління процесом навчання повинна забезпечити реалізацію функцій мовної освіти [18, с. 281]: розвивати здібності студента шляхом вибору ефективних форм розвитку мовленнєвої діяльності; виховувати ініціативність у міжкультурному спілкуванні; забезпечувати можливості для накопичення досвіду мовленнєвого спілкування, для формування самостійності у використанні мовних засобів ІМ.

За Н. В. Кузьміною [15], особливою характеристикою діяльності викладача є її продуктивність, а саме 5 рівнів, з яких п'ятий – вищий, високопродуктивний, виділений І. О. Зимньою [11, с. 158], системно-моделювальний діяльність і поведінку студентів. Викладач володіє стратегіями перетворення своєї навчальної дисципліни у засіб формування особистості студента, його потреб у самовихованні, самоосвіті.

Оскільки студент є активним суб'єктом навчальної діяльності, то врахування *особистісного компонента* полягає у вивченні *мотиваційно-потребової сфери студента*, його *індивідуально психологічних особливостей* та *когнітивних процесів*.

Як зазначає І. О. Зимня [11, с. 184], діяльність студента визначається *мотивами*. Автори як вітчизняних, так і зарубіжних досліджень [3, 11, 19, 20, 28, 32, 33, 35, 37-40, 42] акцентують вагомість мотивації, яка в багатьох випадках є «провісником» успіху у вивченні мови [31, с. 9]. Мотивація як «запускний механізм» (за І. О. Зимньою) людської діяльності викликає цілеспрямовану активність, стимулює вибір засобів і прийомів, їх упорядкування для досягнення мети [21, с. 65].

Психологами [26, 27, 32, 33] встановлено, що ефективне навчання залежить від *настанови (set)* і *ставлення (attitude)*, які трактуються як готовність до діяльності, що залежить від наявності потреби й об'єктивної ситуації її задоволення [1, с. 308]. Настава на вивчення мови передбачає стійку орієнтацію на засвоєння нових знань та вмінь, на практичне оволодіння мовою [1, с. 328].

За А. К. Марковою, мотиваційна сфера студента має ієрархічну будову, до якої входять потреба в учінні, його зміст, мотив, мета, емоції та інтерес. Одним із компонентів мотивації, як сукупності таких складових як зусилля, бажання досягти мети учіння, позитивне ставлення до вивчення мови, на думку Р. Гарднера, є ставлення [33], яке, в свою чергу, формується на основі когнітивної діяльності та емоційного стану [34]. За Б. І. Додоновим [10], мотивація містить чотири складові: 1) задоволення від власне діяльності; 2) вагомість для особистості безпосереднього результату; 3) «мотивувальна» сила винагороди за діяльність; 4) зовнішній тиск на особистість.

Навчальна мотивація визначається низкою специфічних для навчальної діяльності факторів [11, с. 224], які ми конкретизували в нашому дослідженні:

- 1) навчальний заклад (мовний ВНЗ);
- 2) організація навчального процесу (практичні заняття, позааудиторна, індивідуальна та самостійна робота студента);
- 3) суб'єктні особливості студента (його вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності, самооцінка, взаємодія з іншими студентами);
- 4) суб'єктні особливості викладача (його ставлення до студента і до викладання навчальної дисципліни);
- 5) специфіка навчальної дисципліни (англійська мова).

Результати дослідження С. С. Вітвицької [6] свідчать, що мотивом вибору професії близько 70% студентів є *інтерес* до навчальної дисципліни, 20% – бажання підвищити свій інтелектуальний рівень. У 2/3 студентів відсутня настанова працювати у загальноосвітньому навчальному закладі. 90% взагалі не впевнені, чи знайдуть у майбутньому роботу. Навіть ті, хто після чотирьох років навчання в університеті та педагогічної практики вступив до магістратури, не завжди мають стійке бажання бути викладачем і працювати у вищій школі [12, с. 32].

Отже, щоб підвищити бажання студентів працювати за фахом, необхідно створити умови для виникнення інтересу до майбутньої професійної діяльності. Тому завдання викладача полягає в допомозі студентам зрозуміти важливість процесу викладання для подальшої професійної діяльності [11, с. 226]. Передумовою для цього є можливість студентів проявити в учінні розумову самостійність та ініціативність. Чим активнішими є методи навчання, тим легше зацікавити студентів [11, с. 226].

Вагому роль у формуванні інтересу до учіння відіграє створення проблемної ситуації, чим власне і є метод кейсів. Нестача знань – необхідна умова набуття нових знань. Цікавою є робота, яка вимагає постійного напруження. Подолання труднощів в учінні – найважливіша умова виникнення інтересу до нього. Проте, важкість навчального матеріалу і складність навчальних завдань призводять до підвищення інтересу лише тоді, коли ці труднощі під силу побороти, інакше, інтерес швидко згасає [11, с. 226]. Крім того, важливою є така характеристика дидактичних матеріалів та навчальних прийомів як їхня різноманітність. Новизна навчальних матеріалів є необхідною передумовою виникнення у студентів інтересу до них. Проте матеріали пробуджують цікавість за умови позитивного емоційного забарвлення, живого слова викладача [11, с. 226]. Саме тому ми поділяємо думку Д. Джіарда [34] про необхідність підвищення мотивації майбутніх викладачів.

Слідом за Н. Найманом, охарактеризуємо мотивованого студента, описаного Р. Уром [41, с. 275].

1. Позитивна спрямованість на виконання завдань (Positive task orientation). Студент характеризується готовністю до вирішення завдань і проблемних задач, впевнений у своєму успіху.

2. Самозалучення (Ego-involvement). Студент вважає важливим успішно

навчатися, щоб сприяти власному позитивному образу.

3. Потреба в досягненнях (Need for achievement). Студент має потребу у подоланні труднощів і успішно виконує те, що намітив.

4. Високе прагнення (High aspirations). Амбіційний студент не боїться складних завдань, прагне досконалості та довершеності.

5. Цілеспрямованість (Goal orientation). Студент усвідомлює мету навчання чи окремих завдань і спрямовує свої зусилля на її досягнення.

6. Наполегливість, завзятість (Perseverance). Студент постійно докладає зусилля до учіння і не втрачає бажання вчитися попри невдачі чи відсутність явного прогресу.

7. Терпимість до невизначеності (Tolerance of ambiguity). Студент не розчаровується, коли відчуває нестачу в розумінні, й упевнений, що розуміння прийде з часом.

Усі ці характеристики ґрунтуються на позитивній внутрішній мотивації. За теорією Е. Л. Десі та Р. М. Ріана [36, с. 33-34], студенти, які діють на свій розсуд (self-determined students), є успішнішими. Відповідно, викладачі повинні підтримувати психологічні *потреби* студентів у компетентності, обізнаності (competence – “I can do it”), автономності (autonomy – “I decided to do this”) та зв’язку, спорідненості (relatedness – “I am not alone”). *Потреба в компетентності*, обізнаності задовольняється, коли студенти виконують завдання, які є важкими, але не переобтяженими, і студент відчуває, що може виконати завдання [36, с. 34]. *Потреба в автономності* задовольняється, коли студенти відчувають, що можуть впливати на вибір завдань і тем [36, с. 35]. *Потреба у зв’язку*, спорідненості задовольняється, коли студенти працюють у групах, ведуть обговорення, взаємопідтримують один одного, в групі присутня здорова конкуренція [36, с. 36].

Саме тому засобом формування ПОК у ДМ майбутніх викладачів англійської мови ми обрали такий інтерактивний метод навчання як кейс-метод (Case Study / Case Method). Адже, як зазначає В. В. Ягоднікова [30, с. 118], він має великий потенціал з позиції формування особистісних якостей: розвиток працьовитості, креативності, здатності до конкурентоспроможності, впевненості в собі, потреби в досягненнях, навичок роботи в групі, соціально активної і життєво компетентної особистості, здатної до саморозвитку, самовдосконалення й самореалізації. Крім того, кейс-метод сприяє, на нашу думку, самовизначенню (self-determination), що, в свою чергу, стимулює позитивну внутрішню мотивацію студентів.

Студентський вік, за Б. Г. Ананьєвим [2, с. 17-19], має найважливіше значення як основна стадія спеціалізації, як момент «старту» в засвоєнні ролей дорослої людини, включаючи професійно-трудові. Це час інтенсивного формування спеціальних здібностей [23]. За Л. С. Виготським [7, с. 255], студентський вік є початковою ланкою в низці зрілого віку. Студентство – особлива соціальна категорія, специфічна спільнота, організаційно об’єднана інститутом вищої освіти. Ця соціальна

група характеризується найвищою соціальною активністю та достатньо гармонійним поєднанням інтелектуальної і соціальної зрілості [11, с. 183].

Тому в контексті особистісно-діяльного підходу студент розглядається як активний суб'єкт педагогічної взаємодії, який самостійно організовує свою діяльність [11, с. 184]. Студенту властива специфічна спрямованість пізнавальної та комунікативної активності на вирішення конкретних професійно орієнтованих завдань (у нашому випадку – для навчання ДМ засобом кейс-методу).

Дослідники школи Б. Г. Ананьєва зазначають, що навчальні завдання завжди одночасно спрямовані як на розуміння, осмислення, так і на запам'ятовування і структурування в пам'яті студента засвоюваного матеріалу, його зберігання і цілеспрямовану актуалізацію. В такий спосіб у процесі вирішення проблемних задач (кейсів) відбувається одночасне поєднання осмислення, розуміння та закріплення в пам'яті студентів навчальної інформації. Активізація пізнавальної діяльності студентів постійно супроводжується організацією запам'ятовування і відтворення, репродукування навчальної інформації [11, с. 184].

У студентському віці *когнітивні процеси* (сприймання, увага, пам'ять, мислення, уява) виступають у вигляді низки зв'язків. Фактор уваги є вагомим, проте у студентський період увага займає четверте місце за кількістю та міцністю кореляційних зв'язків, хоча рівень її концентрації значно підвищується. Стійкість уваги зростає лише з 22-х років, тому важливою є цілеспрямована робота над її організацією [11, с. 105]. У процесі оволодіння ДМ увага студентів активізується, адже спілкування завжди вимагає взаємної уваги, оскільки в межах одного комунікативного акту ролі мовця та слухача змінюються [25, с. 57], що змушує їх бути уважними й активними учасниками спілкування.

Розвиток мислення тісно пов'язаний з розвитком пам'яті: в 19 років мнемічні функції розвиваються швидше, ніж логічні; у 20 років спостерігається зворотна картина, а у 22 знижуються показники обох функцій [11, с. 105]. Для педагогічної діяльності, зазначає І. О. Зимня, практичний інтерес представляє логічний компонент, компонент вербального, понятійного мислення, який постійно залишається провідним у структурі інтелекту. І вочевидь, учіння, а особливо систематичне, й самоосвіта виявляються могутнім, постійно дієвим фактором, який підтримує високий рівень мисленнєвої активності людини, її інтелектуальної працездатності [11, с. 105].

До принципової здатності людини здійснювати найважливіші когнітивні процеси є дотичним когнітивний стиль, який є комплексом вербально реалізованих когнітивних процедур обробки знань, стратегією обробки та оцінки інформації [14, с. 79-80]. Когнітивний стиль – це певний спосіб здійснення діяльності в процесі пізнання світу [13, с. 26]. Зазвичай студенти користуються певним набором когнітивних стилів, проте успішною виявляється діяльність тих, хто свідомо обирає й ефективно використовує різні когнітивні стилі [13, с. 26].

Отже, викладач ІМ повинен зосереджувати увагу не лише на процесі навчання, а й на особистості студента, його мотиваційно-потребовій сфері, індивідуальних особливостях, когнітивних процесах. Розвиток особистості студента в подальшому сприятиме його саморозвитку. Зовнішні дії викладача і студента сприятимуть розвитку внутрішнього світу останнього і, відповідно, його самостійності, свідомості, самовизначеності.

Діяльнісний компонент ми розглядаємо в двох аспектах: як навчальну діяльність викладача та учіння студентів. *Учіння студентів*, зокрема спрямоване на оволодіння професійно орієнтованим ДМ засобом кейс-методу, як і будь-яка діяльність, має свій зміст та структуру. Предметом учіння є англomовна ПОК у ДМ майбутніх викладачів. Застосування технології кейс-методу обумовлює вибір кейсу (як набору навчальних матеріалів, які містять проблемну ситуацію) основним засобом навчання.

Продуктом учіння є структуроване й актуалізоване знання студента професійно орієнтованої лексики, вміння вести діалог на професійну тематику, вирішувати проблемні ситуації тощо; результатом учіння – бажання студентів у майбутньому працювати за професією. Схематично структура учіння студента зображена на рис. 2.2.

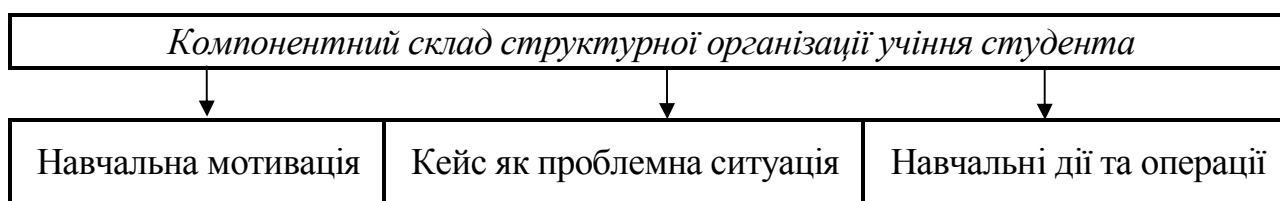


Рис 2.2. Структура учіння студента

Мотивація є вагомою як в особистісному (характеристика суб'єкта навчання), так і в діяльнісному (як перший обов'язковий етап поетапного формування мисленнєвих дій П. Я. Гальперіна) компонентах. Кейс є ситуацією, набором навчальних задач, що містять проблему, які стимулюють студента виконувати дії, задані змістом. Кейс стимулює іншомовну мовленнєву діяльність студентів, збільшує обсяг і різноманітність форм їхніх висловлювань [1, с. 92, с. 221]. Дії, як важливий структурний компонент, є морфологічною одиницею будь-якої діяльності [11, с. 207]. За О. М. Леонт'євим, операція – це спосіб дії, який відповідає певним умовам. Свідома цілеспрямована навчальна дія, яка неодноразово повторюється, при включенні в інші складніші дії поступово перестає бути об'єктом свідомого контролю студента і перетворюється в спосіб виконання складнішої дії [11, с. 208].

Навчальні дії розглядаються з різних точок зору, проте основними є дії становлення мети, програмування, планування, виконавчі дії, дії контролю (самоконтролю) й оцінки (самооцінки). Дії становлення мети, програмування, планування зорієнтовані на вироблення стратегії як свідомого процесу мислення [11, с. 211]. Виконавчі дії є зовнішніми діями для реалізації внутрішніх дій процесу мислення [11, с. 211].

Мета контролю полягає в управлінні навчальною діяльністю. Його функціями є функція зворотного зв'язку (звотної аферентації), оцінювальна, навчальна, розвивальна [21, с. 156-157]. Структура внутрішнього контролю передбачає три ланки: 1) модель, образ бажаного результату дії; 2) процес зіставлення цього образу і реальної дії; 3) прийняття рішення про продовження чи корекцію дій [11, с. 213]. Вагомість контролю й оцінки в структурі навчальної діяльності обумовлюється тим, що розкривається внутрішній механізм переходу зовнішнього у внутрішнє, інтерпсихічного в інтрапсихічне (Л. С. Виготський), тобто дії контролю й оцінки викладача трансформуються в дії самоконтролю й самооцінки студента [11, с. 214].

За виділеними П. П. Блонським [5, с. 259-260] стадіями прояву самоконтролю, визначимо стадію, на якій знаходиться студент. Оскільки він є майбутнім викладачем, то формування самоконтролю в процесі навчання англійської мови уможливить виконання контрольної функції вже в ролі викладача. За І. О. Зимньою, формування предметної самооцінки в структурі діяльності проходить аналогічно самоконтролю. А. В. Захарова акцентувала важливу особливість цього процесу – перехід самооцінювання в якість, характеристику суб'єкта діяльності – його самооцінку. Саме в цих компонентах фокусується зв'язок діяльнісного й особистісного, саме в них предметно-процесуальна дія переходить в особистісну, суб'єктну якість, властивість, що свідчить про нерозривну єдність компонентів особистісного-діяльнісного підходу, його доцільність та реалістичність [11, с. 216].

<i>Викладач</i>	<i>Особистісний компонент</i>	<i>Студент</i>
Урахування, стимулювання	Мотиваційно-потребова сфера, індивідуально-вікові особливості, когнітивні процеси.	Розвиток, самовдосконалення
Викладання, надання	<i>Діяльнісний компонент</i> Соціокультурний досвід, знання, когнітивний стиль.	Засвоєння, активізація
<i>Результат</i> Розвиток особистості студента. Становлення студента як майбутнього викладача іноземної мови.		

Рис. 2.3. Взаємодія викладача і студента в контексті особистісно-діяльнісного підходу

Отже, в контексті особистісно-діяльнісного підходу до формування ПОК у ДМ викладач ІМ повинен зосереджувати увагу не лише на процесі навчання, а й на особистості студента – його мотиваційно-потребовій сфері, індивідуально-вікових особливостях, когнітивних процесах. Взаємодію викладача і студента в процесі формування ПОК у ДМ у контексті особистісно-діяльнісного підходу схематичну представлено на рис. 2.3.

Таким чином, особистісно-діяльнісний підхід передбачає розвиток особистості студента, що в подальшому сприятиме його саморозвитку, тобто зовнішні дії викладача і студента сприяють розвитку внутрішнього світу останнього і, відповідно,

його самостійності, свідомості, самовизначеності.

Список використаних джерел

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Ананьев Б. Г. Психофизиология студенческого возраста / Б. Г. Ананьев // Вестник высшей школы. – 1972. – №7. – С. 17-19.
3. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. – М. : Мысль, 1976. – 342 с.
4. Бігич О. Б. Психологічна характеристика студента як суб'єкта навчальної діяльності у світлі особистісно-діяльнісного підходу / О. Б. Бігич // Вісник Київського державного лінгвістичного університету. – КДЛУ, 1998. – С. 3-10.
5. Блонский П. П. Память и мышление / Павел Петрович Блонский. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с. – (Серия «Психология-классика»).
6. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посібник для студентів магістратури / Світлана Сергіївна Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
7. Выготский Л. С. Детская психология / Лев Семенович Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – 229 с.
8. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / Лев Семенович Выготский / Под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1982. – 488 с.
9. Гальперин П. Я. Проблемы формирования знаний и умений у школьников и новые методы обучения в школе / П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин. – Вопросы психологии, 1963, – №5. – С. 61-72.
10. Додонов Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности / Б. И. Додонов // Вопросы психологии. – 1984, – № 4. – С. 126-130.
11. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2001. – 384 с.
12. Кіршова О. В. Методика підготовки магістрантів створювати професійно орієнтовані проекти на основі німецькомовних текстів : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Кіршова Ольга Володимирівна – К, 2008. – 190 с.
13. Колесникова И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – СПб. : Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр «Блиц»», «Cambridge University Press», 2001. – 224 с.
14. Краткий словарь когнитивных терминов / Под общей ред. Е. С. Кубряковой.

– М. : МГУ им. М. В. Ломоносова, 1996. – 245 с.

15. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М., 1990. – 119 с.

16. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – М. : Просвещение, 1985 – 305 с.

17. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 287 с.

18. Люботинский А. А. Управленческая деятельность учителя (на примере формирования диалогических умений) / А. А. Люботинский // Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам / Под ред. М. К. Колковой. – СПб. : КАРО, 2007. – 288 с.

19. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А. К. Маркова. – М., 1983. – 96 с.

20. Маркова А. К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников / А. К. Маркова, А. Б. Орлов, Л. М. Фридман. – М., 1983. – 64 с.

21. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. клас., пед. і лінгв. ун-тів / Бігич О. Б. Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за загальн. ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.

22. Пассов Е. И. Терминосистема методики, или как мы говорим и пишем / Е. И. Пассов. – СПб. : Златоуст, 2009. – 124 с.

23. Развитие психофизиологической функции взрослых людей / Под ред. Б. Г. Ананьева, Е. И. Степановой. – М., 1972. – 248 с.

24. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2001. – 720 с.

25. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В. Л. Скалкин – Л. : Русский язык, 1981. – 248 с.

26. Столяренко Л. Д. Психологические основы профессионального самоопределения / Л. Д. Столяренко // Педагогика и психология высшей школы : уч. пособие. – Ростов-на-Дону. : Феникс, 2002. – С. 427-444.

27. Узнадзе Д. М. Психологические исследования / Д. М. Узнадзе. – М. : Наука, 1966. – 451 с.

28. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Хайнц Хекхаузен. – СПб. : Питер; М. : Смысл, 2003. – 860 с. – (Серия «Мастера психологии»).

29. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

30. Ягоднікова В. В. Інтерактивні форми і методи навчання і виховання учнів / В. В. Ягоднікова // Інтерактивні вправи та ігри. – Харків : Вид. група «Основа», 2011. – 144 с.

31. Distance Education and Languages Evolution and Change / Edited by B.

Holmberg, M. Shelley, C. White. – Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2005. – 342 p.

32. Dörnyei Z. Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey / Z. Dörnyei, K. Csizér // *Applied Linguistics*, 2002. – № 23(4). – P. 421-462.

33. Gardner R. Attitudes and Motivation in Second Language Learning / R. Gardner, W. Lambert. – Rowley, MA: Newbury House, 1972. – 298 p.

34. Girard D. Motivation: the responsibility of the teacher / D. Girard // *ELT Journal*. – 1977. – № 31. – P. 97-102.

35. Katz I. When choice motivates and when it does not / I. Katz, A. Assor // *Educational Psychology Review*. – 2007. – № 19(4). – P. 429-442.

36. Komiyama R. CAR: Means for Motivating Students to Read / R. Komiyama // *English Teaching Forum*, – 2009. – Vol. 47, № 3. – P. 32-37.

37. Noels K. A. Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory / K. A. Noels, L. G. Pelletier, R. Clément // *Language Learning*. – 2000. – № 50(1). – P. 57-85.

38. Oxford R. Language learning motivation: Expanding the theoretical framework / R. Oxford, J. Shearin // *The Modern Language Journal*. – 1994. – № 78(i). – P. 12-25.

39. Ryan R. M. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definition and new directions / R. M. Ryan., E. L. Deci // *Contemporary Educational Psychology*. – 2000. – № 25(1). – P. 54-67.

40. Spolsky B. Anniversary article: Language motivation revisited / B. Spolsky // *Applied Linguistics*. – 2000. – № 21(2). – P. 157-169.

41. Ur P. *A Course in Language Teaching: Practice and Theory* / Penny Ur. – CUP, 1996. – 380 p.

42. Ushioda E. Motivation / Emma Ushioda // *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching* / Edited by A. Burns, J. C. Richards. – CUP, – 2012. – P. 77-85.

Розділ 3. Студент – майбутній учитель іноземних мов



3.1. Майбутній учитель іноземної мови початкової школи в процесі формування методичної компетентності

3.1.1. Психологічний портрет учителя іноземної мови початкової школи. Професійні характеристики вчителя іноземної мови, які проявляються в сукупності й утворюють цілісну складну систему, на думку І.О.Зимньої, можуть розглядатися як певний узагальнений психологічний портрет учителя. Специфіка набору й сполучення складників такої системи визначає психологічний портрет учителя іноземної мови для кожного ступеня навчання цього предмета, зокрема для початкової школи.

І.О.Зимньою представлено психологічний портрет учителя іноземної мови початкової школи [7, с. 159-164], який включає такі складники: індивідуальні якості (особливості вчителя як індивіда – темперамент, здібності тощо); особистісні якості (особливості вчителя як особистості – соціальної сутності людини); комунікативні (інтерактивні) якості; статусно-позиційні особливості (особливості положення, ролі, стосунків у колективі); діяльнісні (професійно-предметні) особливості; зовнішньоповедінкові показники.

До необхідних *індивідуальних* якостей належать сила, врівноваженість, висока мобільність нервової системи, помірна екстравертованість, стеничність емоцій та емоційна стійкість, тобто перевага позитивних емоцій, рівень інтелектуального розвитку за показниками сприймання, пам'яті, мислення, а також за характеристикою уваги не нижче норми, високий рівень здібності уяви, уявлення, фантазування. Щодо статево-вікових індивідуальних якостей учителя, бажано щоб дітей молодшого шкільного віку навчав іноземної мови молодий чоловік, зважаючи на тенденцію переоцінювання дітьми віку дорослих та їх прагнення – в силу впливу засобів масової інформації – бути схожими на молодих кумирів.

До необхідних *особистісних* якостей учителя іноземної мови початкової школи відносяться адекватність самооцінки та рівня домагань, певний оптимум тривожності, який забезпечує його інтелектуальну активність, цілеспрямованість, емпатійність. У загальнолюдському розумінні вчитель іноземної мови початкової школи – це добра, прихильна й уважна до дітей, сердечна, гуманна, щира людина, яка завжди пам'ятає

про їхню соціальну незахищеність та може бачити себе в дітях, стати на їхню позицію.

Комунікативні якості вчителя іноземної мови початкової школи відображають особливості партнерів іншомовного спілкування (молодших школярів) та специфіку навчального предмета «Іноземна мова» (одночасних засобу спілкування та мети навчання). Враховуючи особливу чутливість молодших школярів до нещирості, фальші, вагомою визнано таку якість учителя іноземної мови початкової школи як товариськість, щира зацікавленість у самому процесі спілкування, а не лише в його результаті як перевірки засвоєння навчального матеріалу. Учителю необхідно володіти предметом спілкування з молодшими школярами – увійти у світ мультфільмів, казок, книг, подій, в якому живе молодший школяр, а головне – прийняти цей світ самому.

Суттєвим для комунікативних якостей учителя іноземної мови початкової школи є перевага демократичного стилю спілкування, який передбачає взаємне емоційне співпереживання процесу спілкування на основі захоплення спільною творчою діяльністю та дружньою прихильністю. Категорично забороняється саркастичність у спілкуванні з молодшим школярем, негативний вплив на «Я» учня та його критика в присутності однокласників. Необхідним для вчителя початкової школи є високий рівень розвитку якостей соціальної перцепції, тобто адекватного сприйняття, реагування, правильного розуміння молодших школярів, «прочитування» їхнього стану, міміки, жестів, поз, висловлювань (особливо інтонації).

Серед *статусно-позиційних* якостей учителя іноземної мови початкової школи вагомими є пластичність і легкість зміни вчителем соціальних ролей (вчителя, радника, друга, одного з батьків) та готовність прийняти позицію молодшого школяра – поважливе, зацікавлене ставлення до цінностей, які складають зміст позиції учня. Вагомим є також знання вчителем репертуару значущих для молодшого школяра соціальних ролей та їхньої атрибутики.

Діяльнісно-професійні якості вчителя іноземної мови початкової школи² включають вільне гнучке володіння іноземною мовою, високу мовну культуру, різноманітність, відточеність і варіативність іншомовних форм вираження думки, досконале володіння методичними прийомами, знання особливостей організації та управління ігровими методами навчання, в основі яких лежить точне й адекватне врахування вікових особливостей молодших школярів, структури їхнього самоусвідомлення, інтелектуальної діяльності та поведінки.

Зовнішньоповедінкові показники вчителя іноземної мови початкової школи

² Вважається, що для вчителя дошкільників і молодших школярів професійні якості необхідні меншою мірою, ніж для вчителів інших вікових категорій учнів. Закінчивши ВНЗ кращі за успішністю студенти йдуть працювати викладачами, а середні – вчителями в школу чи вихователями в дошкільні заклади. Не заперечуючи абсолютної правильності першого, І. О. Зимня категорично не погоджується з другим і вважає його абсолютно несправедливим щодо учнів-малюків.

включають вихованість, освіченість, компетентність, культуру поведінки й спілкування.

Учитель саме початкового ступеня навчання повинен найвищою мірою характеризуватися специфікою професійно-предметних, особистісних (індивідуально-психологічних) і комунікативних (інтерактивних) якостей порівняно з учителем іншого (середнього, старшого) ступеня навчання. Такий пріоритет учителя початкової школи зумовлений, передусім, його відповідальністю перед віковими особливостями учнів, урахування яких є обов'язковим і необхідним як ні в якій іншій ситуації навчання; він зумовлений труднощами ігрової форми навчання, яка відповідає провідному виду діяльності дитини в дошкільному віці, а також метою й змістом виховуючого та розвиваючого навчання. Специфічна риса вчителя іноземної мови початкової школи полягає в тому, що він, передусім, є гуманістично орієнтованим творцем особистості молодшого школяра засобами іноземної мови й іншомовної культури.

3.1.2. Структура професійної діяльності вчителя іноземної мови початкової школи. Основними структурно-функціональними елементами професійної діяльності вчителя іноземної мови початкової школи є професійні знання, навички й уміння та професійно-педагогічна спрямованість особистості вчителя.

До складу *професійних знань* входять *предметні методичні знання, процедурні методичні знання та методологічні знання.*

Предметні методичні знання вчителя іноземної мови початкової школи включають знання:

- основних методичних категорій і закономірностей їх функціонування в процесі іншомовної освіти молодших школярів,
- історії методики навчання іноземних мов у початковій школі, сучасних вітчизняних і зарубіжних методичних напрямків,
- концептуальних систем навчання іноземних мов молодших школярів, утілених у чинних навчально-методичних комплексах з іноземних мов для початкової школи,
- можливостей використання сучасних засобів навчання, включаючи мультимедійні,
- особливостей системи й процесу іншомовної освіти молодших школярів.

Учитель іноземної мови початкової школи володіє також *процедурними методичними знаннями* про доцільну послідовність дій учителя й учнів, спрямованих на досягнення висунутих на уроці методичних завдань, про алгоритми й узагальнені способи їх вирішення. Процедурні знання більшою мірою, ніж предметні методичні знання є результатом інтеграції мовних, педагогічних і психологічних знань, оскільки раціональна послідовність дій у процесі вирішення методичного завдання визначається труднощами мовного й мовленнєвого матеріалу, психологічними й

педагогічними особливостями умов іншомовної освіти та характеристик молодших школярів

Предметні методичні знання, які студенти засвоюють у ВНЗ, швидко старіють, у зв'язку з чим успішна професійна діяльність учителя іноземної мови унеможлиблюється без систематичної самоосвіти та постійного методичного пошуку. Однак така діяльність є можливою за умови оволодіння студентами *методологічними* знаннями про загальні методи (теоретичного й експериментального) дослідження, про методи викладення наукової інформації та процедури пізнавальної дослідницької діяльності. *Методологічні* знання вчителя іноземної мови початкової школи включають знання:

- етапів і методів наукового дослідження іншомовної освіти молодших школярів,
- способів критичного аналізу фахових наукових (друкованих, електронних) джерел та викладення змісту прочитаного у вигляді реферату, тез, анотацій тощо,
- технології проведення наукового спостереження, лабораторного експерименту, пробного та дослідного навчання, експериментального навчання, інтерв'ювання, анкетування, тестування тощо,
- технології виміру та математичної обробки отриманих результатів.

Усі ці знання складають систему *професійних знань* учителя іноземної мови початкової школи, системоутворюючим складником якої (системи) є методичні знання як результат синтезу мовних і психолого-педагогічних знань та інших знань із базових і суміжних із методикою навчання іноземних мов у початковій школі наук і дотичних навчальних дисциплін. Однак знання з інших наук і навчальних дисциплін не використовуються методикою в чистому вигляді. На уроці чи позакласному заході з іноземної мови знання набувають певної методичної спрямованості: інтегруються, трансформуються через призму методичних ідей, концепцій, принципів іншомовної освіти молодших школярів, утворюючи систему професійних знань учителя іноземної мови початкової школи. Тобто знання з методики виконують інтегративну і професійно орієнтувальну функції. Учитель іноземної мови користується знаннями з різних навчальних дисциплін не окремо, а комплексно, в інтегрованому вигляді.

Професійні навички й уміння зазвичай визначаються згідно з основними (комунікативно-навчальною, розвивально-виховною, конструктивно-планувальною, гностичною, організаторською) функціями вчителя іноземної мови початкової школи. Професійні навички й уміння розподілено на три групи: *практичні, технологічні та дослідницькі*. Основні практичні навички й уміння вчителя іноземної мови початкової школи охоплюють навички й уміння:

- застосовувати різноманітні навчальні методи, форми, прийоми і сучасні технології формування у молодших школярів іншомовної комунікативної компетентності (комунікативно-навчальна функція),
- вирішувати завдання формування та розвитку засобами іноземної мови

мотиваційної, когнітивної та емоційно-вольової сфер особистості учня початкової школи, його пізнавальних і розумових сил, вирішувати завдання морального, культурно-естетичного і гуманістичного виховання молодших школярів засобами іноземної мови й іншомовної культури (розвивально-виховна функція),

- планувати і творчо конструювати процес формування іншомовної комунікативної компетентності в цілому, а також її конкретних видів (мовних, мовленнєвих, лінгвосоціокультурної, навчально-стратегічної) з урахуванням особливостей молодших школярів; планувати їхню навчально-комунікативну діяльність в урочній і позакласній роботі; комплексно здійснювати різні види (мотивувальний, регулювальний, розвивальний, формувальний) індивідуалізації іншомовної освіти молодших школярів (конструктивно-планувальна функція),

- аналізувати вітчизняні й зарубіжні навчально-методичні комплекси з іноземної мови для початкової школи; добирати підручник, який відповідає віковим особливостям молодших школярів; прогнозувати труднощі засвоєння ними мовленнєвого матеріалу з урахуванням особливостей як учнів, так і умов навчання в початковій школі; об'єктивно оцінювати зміст і засоби формування іншомовної комунікативної компетентності молодших школярів; вивчати й узагальнювати досвід вітчизняних і зарубіжних методистів з формування іншомовної комунікативної компетентності в початковій школі (гностична функція),

- реалізовувати плани (поурочні, серії уроків) і сценарії позакласних заходів з іноземної мови з урахуванням особливостей молодших школярів; творчо розв'язувати методичні завдання в процесі формування іншомовної комунікативної компетентності з урахуванням вікових характеристик молодших школярів; вносити до планів / сценаріїв методично правильні корективи для досягнення бажаного результату, виходячи з цілей формування іншомовної комунікативної компетентності в початковій школі (організаторська функція в органічному зв'язку з гностичною та конструктивно-планувальною функціями).

Будь-які професійні вміння вчителя іноземної мови отримують практичну цінність лише за умови їх проходження через призму методики навчання іноземних мов, оскільки саме ця навчальна дисципліна має безпосередній вихід на шкільний урок іноземної мови. Проте, самі лише методичні вміння не можуть забезпечити успішну підготовку вчителя. Завдання полягає в тому, щоб здійснити „стикування” методичних умінь із психологічними й педагогічними вміннями для забезпечення їх одночасного виходу на урок іноземної мови з усіма його специфічними особливостями.

Перша особливість полягає в тому, що вчитель іноземної мови працює в навчальній ситуації, де об'єкт вивчення (іноземна мова) є водночас і засобом навчання, і засобом спілкування вчителя з учнями. Ця особливість визначає специфіку професійного знання вчителем іноземної мови та її застосування як засобу

спілкування, що передбачає сформованість умінь користуватися іноземною мовою як зразком для імітації, застосовувати її для показу, пояснення й організації формування іншомовної комунікативної компетентності учнів, а також для створення на уроці іншомовного середовища.

Друга особливість полягає в тому, що оволодіння учнями іноземною мовою є найпродуктивнішим у процесі мовленнєвої комунікації, коли вчитель та учні виступають рівноправними мовленнєвими партнерами. У цьому випадку відношення між ними мають яскраво виражені суб'єктні відношення, що передбачає володіння вчителем уміннями мовленнєвого партнерства. Не менш вагомим є володіння вчителем умінням організувати спілкування в режимі „учень–учень” як моделі реального спілкування.

Третя особливість полягає в тому, що вчитель іноземної мови є одним з основних джерел інформації для учнів про ті зміни, які відбуваються в мові та лінгвосоціокультурній ситуації країн виучуваної іноземної мови. Це висуває високі вимоги до мовної та мовленнєвої компетентностей вчителя іноземної мови та вимагає постійного їх удосконалення.

Професійні знання та методичні навички й уміння не вичерпують професійну діяльність учителя іноземної мови. Не менш значущою є *професійно-педагогічна спрямованість* як провідна системоутворювальна властивість його особистості. Професійно-педагогічна спрямованість учителя іноземної мови є системою стійкого ставлення вчителя до себе як суб'єкта професійної та іншомовної мовленнєвої діяльності, позитивного ставлення до учня як мовленнєвого партнера в міжособистісному та педагогічному спілкуванні, системою мотивів й інтересу до професійної діяльності та сукупністю особистісних якостей учителя. Професійно-педагогічна спрямованість вчителя виражає його всебічну орієнтованість у педагогічній праці і виступає в його інформаційній обізнаності щодо сфери й суті педагогічного процесу (когнітивний складник), позитивно стійкому ставленні до педагогічної професії (емоційно-вольовий складник), схильності й потреби до професійно-педагогічного спілкування (мотиваційний складник).

І психологічний портрет учителя іноземної мови початкової школи, і функціональна структура його професійної діяльності слугують узагальнювальною моделлю майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи. Однак жодна з моделей не може бути використана в “чистому” вигляді. По-перше, в кожній домінує один із складників учителя – чи його особистість (у психологічному портреті), чи його професійна діяльність (у функціональній структурі). По-друге, і психологічний портрет, і функціональна структура професійної діяльності стосуються вчителя іноземної мови, а не студента, відповідно, не враховують актуальне для нього учіння, спрямоване на оволодіння методичною компетентністю вчителя іноземної мови початкової школи.

3.1.3. Майбутній учитель іноземної мови початкової школи в контексті особистісно-діяльнісного підходу. Найвагомим складником особистості вчителя визначено його *професійно-педагогічну спрямованість*, яка є відображенням інтересу до учнів, творчості, педагогічної професії, схильності займатися нею та усвідомленням своїх здібностей до педагогічної діяльності [7, с. 155]. Вибір головних стратегій діяльності зумовлює три типи спрямованості вчителя: істинно педагогічну, формально педагогічну і хибно педагогічну. Лише перший тип спрямованості, істинно педагогічна, який полягає в стійкій мотивації на формування особистості учня засобами виучуваного предмету, на його переструктурування в розрахунок на формування вихідної потреби учня в знанні, носієм якого є вчитель-предметник, сприяє досягненню високих результатів у професійній діяльності [7, с. 155].

Етапами становлення й закріплення професійного інтересу майбутніх учителів є 1) емпіричний етап – первинне знайомство студентів з обраною спеціальністю, еволюцією її становлення (I курс); 2) теоретичний етап – усвідомлення соціальної ролі вчителя та його призначення в суспільстві (I-IV курси), 3) теоретико-творчий етап – набуття теоретичних знань і формування практичних умінь (I-IV курси), 4) практичний етап – апробація й коригування набутих студентами знань і сформованих навичок й умінь протягом педагогічної практики (IV курс), 5) прикладний етап – виконання і захист випускної кваліфікаційної роботи (IV курс).

Складниками професійно-педагогічної спрямованості особистості вчителя іноземної мови початкової школи є:

1) ставлення до професії вчителя; самооцінка готовності до роботи з учнями молодшого шкільного віку;

2) здатність до організації педагогічного спілкування з молодшими школярами (переведення учнів на позицію співробітництва);

3) уміння враховувати психологічні й індивідуальні особливості молодших школярів, створювати на уроках та позакласних заходах з іноземної мови атмосферу довір'я, взаємодопомоги, взаємоповаги;

4) володіння інформацією про здібності й нахили кожного учня та вміння враховувати їх у процесі добору й укладання вправ і завдань;

5) здатність критично аналізувати навчальний матеріал та використовувати інформацію, спрямовану на розвиток критичного мислення молодших школярів на основі порівняльного співставлення фактів і подій у рідній країні та країнах виучуваної іноземної мови;

6) уміння керувати комунікативною поведінкою молодших школярів, тактовно спрямовуючи її у потрібному руслі;

7) здатність об'єктивно оцінювати та заохочувати відповіді й роботи молодших школярів.

Серед психічних пізнавальних процесів найвагомим когнітивним процесом

особистості вчителя визнано його *мислення*, яке спрямоване на пізнання й перетворення предмета педагогічної діяльності відповідно до поставлених цілей і умов їх досягнення, зокрема методичне мислення, як теоретико-практична діяльність учителя, спрямована на пізнання й перетворення умов методичного завдання через співвіднесення узагальнених теоретичних положень з особливим і одиничним у певній навчальній ситуації з наступною екстеріоризацією через методи і прийоми навчання

У контексті рефлексивного підходу виокремлено *критичне* мислення вчителя, яке трактується як когнітивна стратегія, що значною мірою складається з неперервної перевірки й випробування можливих рішень стосовно того, як виконувати певну роботу, та виконує функції перевірки існуючих ідей і рішень на наявність недоліків чи помилок. Етапами формування рефлексивного мислення є: 1) розгляд усіх можливих рішень чи припущень; 2) усвідомлення труднощів та формулювання проблеми, яку необхідно вирішити; 3) висунення припущень як гіпотези, яка визначає напрямок спостереження й збір фактів; 4) аргументація й упорядкування знайдених фактів; 5) практична чи уявна перевірка правильності висунутих гіпотез.

До найвагоміших професійно значущих *особистісних якостей* учителя іноземної мови віднесено якості, які допомагають учителю розуміти внутрішній світ учня, співпереживати йому; якості, які забезпечують учителю володіння собою; якості, які сприяють активному впливові вчителя на учня. Це товариськість, спостережливість, любов до дітей, любов до професії, вимогливість, терпіння, працьовитість, педагогічний такт, педагогічна уява, вміння зацікавити предметом, прагнення до самоосвіти. Серед необхідних *особистісних якостей* учителя іноземної мови початкової школи, нагадаємо, окреслено адекватність самооцінки та рівня домагань, певний оптимум тривожності, який забезпечує його інтелектуальну активність, цілеспрямованість, емпатійність. Учитель іноземної мови початкової школи є доброю, прихильною й уважною до дітей, сердечною, гуманною, щирою людиною, яка завжди пам'ятає про їхню соціальну незахищеність та може бачити себе в дітях, стати на їхню позицію [7].

Отже, особистісний розвиток студента як майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи передбачає розвиток його професійно-педагогічної спрямованості, критичного мислення й особистісних якостей. Професійно-педагогічна спрямованість учителя іноземної мови початкової школи є системою його ставлення до себе як суб'єкта професійної й іншомовної мовленнєвої діяльності та до молодшого школяра як мовленнєвого партнера, системою мотивів й інтересу до професійної діяльності та сукупністю особистісних якостей. Критичне мислення вчителя іноземної мови початкової школи, будучи основою постійного оновлення вчителем знань і вдосконалення досвіду професійної діяльності, передбачає постійне дослідження ним досвіду (як власного, так і колег) формування іншомовної комунікативної

компетентності молодших школярів.

Діяльнісний розвиток студента як майбутнього вчителя передбачає оволодіння ним учінням, спрямованим на формування методичної компетентності вчителя іноземної мови початкової школи. Методична компетентність учителя іноземної мови початкової школи є сукупністю *знань* про всі складники системи і процесу формування іншомовної комунікативної компетентності молодших школярів та про себе як їхнього вчителя; *навичок* здійснення методичної (проектувальної, адаптаційної, організаційної, мотиваційної, комунікативної, дослідницької й контролюючої) діяльності щодо формування іншомовної комунікативної компетентності молодших школярів на уроках та позакласних заходах; *умінь* реалізації методичної діяльності вчителя іноземної мови початкової школи у класній та позакласній роботі в природних умовах.

Окреслені вище – професійно-педагогічна спрямованість, методичне критичне мислення, особистісні якості, учіння, спрямоване на оволодіння методичною компетентністю – і складають узагальнювальну модель майбутнього вчителя іноземних мов початкової школи.

Список використаних джерел

1. Бігич О.Б. З досвіду організації науково-дослідної роботи майбутніх учителів іноземних мов / О. Б. Бігич // *Nastolení moderní vědy – 2011 : materiály УІІ mezinárodní vědecko-praktická konference. – Díl 16. Pedagogika. – Praga: Publishing House «Education and Science» s.r.o., 2011. – С. 60-62* чи електронний ресурс з режимом доступу http://www.rusnauka.com/25_NNP_2011/Pedagogica/2_91841.doc.htm

2. Бігич О. Б. Електронні засоби формування методичної компетентності у майбутніх учителів іноземних мов у початковій школі / О. Б. Бігич // *Перспективи раннього навчання іноземних мов в Україні та за кордоном: [Колективна монографія]. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2012К. – С. 143-150.*

3. Бігич О. Б. Навчальний сайт для майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи / О. Б. Бігич // *Ключові вприси в сучасна наука – 2012 : Матеріали за УІІ міжнародна научна практична конференція. – Том 13. Педагогічески науки. – Софія: «Бял ГРАД-БГ» ООД, 2012. – С. 86-87* чи електронний ресурс з режимом доступу http://www.rusnauka.com/12_KPSN_2012/Pedagogica/2_108767.doc.htm

4. Бігич О. Б. Навчання майбутніх учителів англійської мови формування в молодших школярів соціокультурної компетенції / О. Б. Бігич // *Динамикатана сьвременната наука – 2011 : Матеріали за УІІ міжнародна научна практична конференція. – Том 5. Педагогічески науки. – Софія: «Бял ГРАД-БГ» ООД, 2011. – С. 15-17* чи електронний ресурс з режимом доступу

http://www.rusnauka.com/22_NIOBG_2007/Philologia/24819.doc.htm

5. Бігич О. Б. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи / О. Б. Бігич : [Монографія]. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2004. – 278 с.

6. Зимняя И. А. Педагогическая психология : [учебник для вузов] / И. А. Зимняя. – [изд. второе, доп., испр. и перераб.]. – М. : Логос, 2000. – 384 с.

7. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія та практика : [підручник для студ.] / під ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.

3.2. Майбутній учитель французької мови в процесі формування усномовленнєвої компетентності

У сучасних тенденціях глобалізації та уніфікації все більшої вагомості набувають пріоритети вітчизняної освіти, мету якої у Законі України «Про освіту» визначено як «всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями» [5] (виділено автором).

Так, у зв'язку з активним залученням України до світових інтеграційних процесів, зростанням рівня конкурентоспроможності вітчизняних фахівців на міжнародному ринку праці, цілі їхньої професійної підготовки спрямовані саме на практичне оволодіння іноземною мовою, що в сучасній вітчизняній, а також зарубіжній науці трактується як комунікативна компетентність.

З огляду на те, що професійна діяльність учителя іноземної мови реалізується переважним чином через усну форму спілкування, зростає необхідність формувати у майбутніх учителів іноземної мови саме професійно орієнтовану усномовленнєву комунікативну компетентність у контексті особистісно-діяльнісного підходу вже на початковому ступені навчання.

Щодо особистісного розвитку майбутніх учителів французької мови, то його доцільно характеризувати як єдність когнітивного й мотиваційного складників, поділ на які, звісно, є умовним і проведений суто з гностичною метою.

Характеризуючи *когнітивний* складник, варто зазначити, що в його основі лежать нейролінгвістичні механізми вивчення іноземної мови, до функціонування яких у світовій науці не існує єдиного підходу. Найпоширенішою є ідея L. K. Obler про те, що вивчення другої (у нашому випадку іноземної) мови є причиною реорганізації системи мовлення і впливає на механізм конструювання мовлення першою мовою (у нашому випадку домінантною – мовою, що на відміну від рідної, якою вимовлено перші слова, переважає у певний момент розвитку особистості [14, с.

218-219]). Причину такого явища науковці вбачають у тому, що на початковому ступені вивчення іноземної мови права півкуля відіграє провідну роль. Але по мірі її засвоєння ліва півкуля починає активізуватися і залучається до формулювання висловлювання цією мовою. Таким чином домінанта півкуля зазнає змін під час будь-якого акту мовлення, навіть домінантною мовою [24; 28]. Саме тому, з точки зору нейролінгвістики, в основі володіння однією мовою та кількома лежать різні соматичні передумови, що необхідно враховувати під час навчання французької мови. Тому під час професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів французької мови спостерігається затримка роботи кори головного мозку, що передбачає пролонгованість автоматизації вмінь як базового процесу формування їхньої франкомовної комунікативної компетентності.

Когнітивний розвиток особистості раннього дорослого віку, який збігається з періодом студентства – професійної підготовки майбутніх учителів французької мови на початковому ступені навчання, характеризується розквітом психологічних властивостей і процесів індивідуума, зокрема високим рівнем гнучкості пам'яті, максимальною швидкістю дій, переходу від авторитарного, дуалістичного типу мислення (пошуку абсолютних істини та знання, поділу світу на «позитивний» і «негативний») до релятивізму, особливостями якого є плюралізм, прийняття багатьох конкурентних точок зору. У цей період когнітивний розвиток майбутніх учителів поступово переходить на принципово новий етап функціонування логічного мислення особистості, що виявляється у здатності самостійно приймати рішення. Так, за твердженням психологів, саме у цей період посилюється почуття соціальної відповідальності особистості, що, в сукупності із здатністю самостійно приймати рішення, є важливим підґрунтям професійної підготовки майбутніх учителів у цей віковий період загалом і формування у них професійно орієнтованої усномовленнєвої комунікативної компетентності зокрема [9, с. 560-600].

Формування *когнітивних* властивостей особистості тісно пов'язано з особливостями лінгвістичної структури виучуваної мови. Так, оволодіння майбутніми вчителями французьким мовленням відбувається за участю слухового, рухового, тактильного та зорового аналізаторів. На відміну від українського мовлення, якому властиві м'язова розслабленість артикуляційного апарату, до особливостей французького мовлення належать такі: 1) просунутість вперед (з 15-ти голосних 9 – передні, з 6-ти голосних заднього ряду – 4 просунуті вперед); 2) огубленість (всі голосні заднього ряду – огублені, з 9-ти голосних переднього ряду – 4 огублені, у кінцевому положенні всі приголосні огублені); 3) напруженість (зокрема для коректної артикуляції носових голосних і задньоязикового [r] необхідно розвинути м'язове напруження задньої спинки язика й зробити м'яке піднебіння більш еластичним; 4) активність роботи носового резонатора (4 носових голосних і 3 приголосні) [1; 20].

Під час оволодіння мовленнєвими особливостями носіїв мови, що закріплені у нервових зв'язках кори головного мозку, майбутні вчителі мають свідомо адаптувати своє національне дихання до режиму французького, що характеризується, переважним чином, як нижнє. Вміння такого дихання забезпечує безперервність і плавність французького мовленнєвого потоку, дотримання специфіки його членування, логіко-структурного та емоційного оформлення. Оволодіння цими особливостями є одним із критеріїв рівня сформованості усномовленнєвої комунікативної компетентності у майбутніх учителів французької мови [1].

В особистісному розвитку сучасна психологічна наука акцентує формування у майбутніх учителів французької мови *мотивації* до майбутньої фахової діяльності як основи успішної реалізації процесу формування їхньої професійно орієнтованої усномовленнєвої комунікативної компетентності на початковому ступені навчання.

На нашу думку, рівень розвитку комунікативної компетентності майбутніх учителів французької мови, маючи взаємопов'язане та взаємодетермінуюче психологічне й соціальне підґрунтя, обумовлений не лише системою комунікативних знань, навичок, умінь, притаманних педагогу, але пов'язаний з перцептивно-рефлексивними, емоційно-емпатійними здібностями та мотивацією спілкування особистості. Діалогічна мотиваційна установка в спілкуванні, у цьому випадку, є ефективним чинником, що забезпечує самоусвідомлення особистості у взаємодії [19].

Мотиваційний розвиток майбутніх учителів французької мови в процесі формування професійно орієнтованої усномовленнєвої комунікативної компетентності передбачає перехід від управління мотивацією студентів ззовні до свідомого керування своєю власною мотивацією. У цьому випадку набуття ними здатності до свідомого керування власною мотивацією розглядається як вагомий чинник посилення мотивації учіння, який, власне, і забезпечує появу якісних змін у їхній мотивації [6, с. 6].

Досліджуючи особливості мотивації професійної діяльності та учіння [2; 6; 7], яке має професійно орієнтоване спрямування, серед традиційних мотивів (пізнавальний, комунікативний, мотив матеріального достатку, суспільно-значущі, негативні мотиви) ми виокремили основні детермінанти мотивації майбутніх учителів французької мови до оволодіння іноземною мовою на початковому ступені навчання. До них належать широкі соціальні мотиви, внутрішні мотиви, особистісно зумовлені мотиви, негативні мотиви. Адаптуючи до вікових особливостей майбутніх учителів французької мови початкового ступеня навчання досвід О. Б. Бігич діагностувати особистісний розвиток [2], ми окреслили пріоритетні детермінанти кожного з цих мотивів. Вихідною передумовою їх визначення було виокремлення в структурі особистості майбутніх учителів французької мови тих складових, що становлять їхню сутнісну характеристику як суб'єкта власної життєдіяльності [4].

Охарактеризуємо докладніше мотиви майбутніх учителів французької мови до

оволодіння іноземною мовою на початковому ступенні навчання:

широкі соціальні мотиви:

- прагну бути всебічно розвиненою особистістю;
- відчуваю відповідальність за навчання перед своєю родиною;
- прагну користуватися авторитетом серед друзів, знайомих;
- розумію, що кожен повинен здобути якісну вищу освіту;

внутрішні мотиви:

- французька мова мені подобається;
- заняття французької мови – цікаві;
- заняття французької мови сприяють моєму всебічному розвитку;
- я виконую завдання з французької мови з задоволенням;

особистісно зумовлені мотиви:

- маю на меті досягти хороших результатів у навчанні;
- знання за обраною спеціальністю мені знадобляться у майбутньому;
- знання з французької мови можуть стати у нагоді під час подорожі за кордон;
- прагну працювати у міжнародній компанії;

негативні мотиви:

- мої батьки обрали спеціальність, а я не хочу їх розчаровувати;
- не хочу мати незадовільні оцінки;
- не хочу мати неприємності вдома;
- не хочу мати неприємності в деканаті.

Досліджуючи розвиток у майбутніх учителів мотивації до оволодіння іноземною мовою на початковому ступені навчання, науковці констатують різке зниження мотивації у студентів II курсу порівняно з першим роком навчання. Це пов'язують, передусім, з усвідомленням майбутніми вчителями «теоретичністю» наявних форм і методів організації процесу професійної підготовки, їхньою відірваністю від майбутньої практичної професійної діяльності.

Ми поділяємо точку зору Н. В. Кічук, Р. С. Немова, Т. В. Савицької, О. В. Сечейко про те, що окрім оновлення системи вищої освіти (цілей, принципів, змісту та інших складових) одним із дієвих засобів розвитку у майбутніх учителів французької мови *мотивації* до учіння є рефлексія, яка передбачає аналіз досягнень власної діяльності. Зростання рефлексивної свідомості призводить до утворення «Я – концепції», і особистість стає здатною на вищому рівні спонукати себе до нової діяльності та здійснювати саморегуляцію породження дії [12, с. 23]. Саме тому специфічним завданням навчання студентів у вищій школі, на думку авторів, є розвиток у них аналітичного типу мислення. Це можливо здійснити лише за умови розвинути у майбутніх фахівців здатність до аналізу, синтезу, узагальнення, класифікації, порівняння та систематизації [12, с. 70], що передбачає сформованість відповідного рівня когнітивних властивостей особистості. Так, розвиток у майбутніх

учителів на початковому ступені навчання механізму саморегуляції впливає на поетапний процес інтегрування індивідуально-психологічних рис особистості у певний, відносно усталений комплекс когнітивних властивостей і процесів [4, с. 5].

Таким чином, розвиток у майбутніх учителів позитивної мотивації до оволодіння професійно орієнтованою усномовленневою комунікативною компетентністю на початковому ступені навчання передбачає теоретичне обґрунтування та практичне впровадження оновлених форм і методів психолого-педагогічного впливу на суб'єкт учіння. Вибір пріоритетів оновлення форм і методів наразі зумовлений конкретним змістом і мірою сформованості у майбутніх учителів таких складових, як загальна інтернальність, самоприйняття, сенсожиттєві орієнтації, упевненість у собі і мотивація саморозвитку [4, с. 5]. Це, в свою чергу, потребує формулювання адекватних цілей освіти (практичної, виховної, освітньої, розвивальної, професійної), впровадження ефективних у контексті світоглядних орієнтирів сучасної особистості принципів формування професійно орієнтованої усномовленневої комунікативної компетентності майбутніх учителів французької мови, що забезпечують діяльнісний розвиток особистості.

Діяльнісний розвиток майбутніх учителів французької мови на початковому ступені навчання, в свою чергу, передбачає формування професійно орієнтованої комунікативної та основ методичної компетентностей. Так, у «Типовій програмі з французької мови для університетів та інститутів (п'ятирічний курс навчання)» передбачено застосування таких інтегративних за своїм характером форм і методів навчання на початковому ступені, під час практичного впровадження яких студенти проявляють себе одночасно як студенти і як майбутні вчителі [20, с. 12-13].

Проведений нами у I семестрі 2013-2014 н. р. аналіз вітчизняних та автентичних навчальних посібників і підручників французької мови, що застосовуються в процесі професійно орієнтованої іншомовної освіти майбутніх учителів на початковому ступені навчання у Горлівському інституті іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Київському національному лінгвістичному університеті, Київському національному університеті імені Тараса Шевченка, Східноєвропейському національному університеті імені Лесі Українки, Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича виявив брак вправ для формування професійно орієнтованої усномовленневої комунікативної компетентності. Це доводить актуальність оновлення теоретичних засад та практичної розробки методики цілеспрямованого формування професійно орієнтованої усномовленневої комунікативної компетентності у майбутніх учителів французької мови на початковому ступені навчання, що є перспективою подальших наукових розвідок.

Ми виокремлюємо два аспекти формування професійно орієнтованої усномовленневої комунікативної компетентності, виділення яких зумовлено двома

рівнями функціонування слова як одиниці мови – зовнішнім (звуковим) і внутрішнім (семантичним) [13, с. 259].

Згідно з «Типовою програмою з французької мови для університетів та інститутів (п'ятирічний курс навчання)» і відповідними робочими програмами початковий ступінь навчання передбачає формування у студентів знань про фундаментальні аспекти системи мови та відповідні компетентності другого академічного рівня [20, с. 48]. Вивчення зовнішнього аспекту мови забезпечує засвоєння майбутніми вчителями знань про фонетичні, граматичні, лексичні, орфографічні особливості французької мови, а також оволодіння ними відповідними мовленнєвими навичками й уміннями. Охарактеризуємо докладніше ці знання, навички й уміння.

Оволодіння особливостями фонетичної системи французької мови передбачає формування у майбутніх учителів інтонаційних і фонематичних знань, навичок у контексті професійно орієнтованої підготовки. На відміну від української мови французький ритм характеризується динамічністю, що передається інтенсивністю, оскільки він утворюється за рахунок періодичного чергування сильних і слабких складів у межах однієї ритмічної групи. Характерною рисою французької мови є також те, що останній склад ритмічної групи є завжди наголошеним: він – сильний. А точне дотримання чергування наголошених і ненаголошених складів зумовлює чітку, нередуковану вимову як наголошених, так і ненаголошених складів [1, с. 124-127].

Мелодика, рух основного тону голосу відіграє особливу роль у формуванні усного мовлення саме у французькій мові. Виконуючи модальну, демаркативну, контрактивну, експресивну функції, саме мелодика наділяє фразу синтаксичним і семантичним значенням у той час, коли наголос, формуючи фразу, має фіксоване місце і відносно меншу інтенсивність [1, с. 269-271].

Французькому мовленню притаманні зв'язування, зчеплення і зіяння. Вони формують специфічну тональність смислових єдностей та мовлення в цілому. Завдяки цим мовленнєвим явищам реалізується закон фонетичної гармонії звучання, що в науковій літературі прийнято називати французьким *legato* [27]. Оволодіння зв'язуванням, зчепленням і зіянням вимагає від студентів регулярних тренувань артикуляції, мелодики, фонематичного та інтонаційного слуху, а також перебудову їхніх фразових стереотипів. Успіх засвоєння цих інтонаційних особливостей французького мовлення залежить від рівня когнітивного розвитку особистості.

Серед фонематичних засобів, що потребують уваги під час формування професійно орієнтованої усномовленнєвої комунікативної компетентності майбутніх учителів французької мови, чітко диференціюють голосні переднього і заднього рядів, відкриті і закриті, чисті і носові, коректність вимови яких впливає на семантику слова, що вимовляється (*haute – hotte; cas – quand; bon – bonne*). До особливостей вокалізму французької мови також належить відсутність редуції, що пояснює однорідність і

чіткість вимови всіх голосних у мовленнєвому потоці: французькі голосні звучать від початку до кінця однаково чисто, без призвуків [1; 10; 27].

Розрізнення довгих, напівдовгих і коротких голосних у французькій мові залежить від їхньої позиції у ритмічній групі та фонетичної еволюції слова [10]: один і той самий голосний звук може бути довгим, напівдовгим і коротким залежно від його позиції у ритмічній групі: *La table est ronde (довгий).* – *On nous a offert des serviettes rondes (напівдовгий) et carrées.* – *Le ballon est rond (короткий).*

Система приголосних звуків французької мови значною мірою відрізняється від системи українських приголосних. По-перше, вона характеризується відсутністю палаталізації: приголосні не пом'якшуються перед голосними переднього ряду. По-друге, приголосні в кінцевому положенні не оглушуються, на відміну від української мови, де дзвінки приголосні у кінцевому положенні відповідають своїм глухим парам. По-третє, чіткість кінцевих приголосних у французькій мові забезпечується також завдяки досить енергійному розмиканню (в українській мові розмикання – слабе). Особливу групу звуків французької мови формують напівголосні-напівприголосні (*fruit*, *voiture*), коректна артикуляція яких також вимагає від студентів регулярних тренувань артикуляційного апарату і фонематичного слуху [1; 21].

Таким чином, формування професійно орієнтованої фонетичної компетентності майбутніх учителів французької мови на початковому ступені навчання передбачає теоретичне обґрунтування та практичну розробку таких форм і методів роботи, де студенти зможуть не лише оволодіти необхідними фонетичними навичками, але визначити і пояснити особливості фонетичної системи французької мови, спрогнозувати ймовірні труднощі в учнів під час їх засвоєння. Такими ефективними формами та методами навчання є фонетична гімнастика (вправи на постанову голосу, артикуляції, дихання), вивчення скоромовок, поезії, читання вголос, а також самозапис. Аналіз змісту фонетичних вправ, зокрема самозапису, що ґрунтуються на рефлексії, забезпечує формування основ методичної компетентності у майбутніх учителів французької мови на початковому ступені навчання.

Відповідно до результатів проведеного нами у I семестрі 2013-2014 н. р. у Київському національному лінгвістичному університеті емпіричного дослідження труднощів франкомовних аудіотекстів особливу перепону для майбутніх учителів під час формування франкомовної професійно орієнтованої компетентності в аудіюванні становлять омонімічні граматичні структури, зокрема *le présent de l'indicatif* – *le subjonctif présent* деяких дієслів, *le futur dans le passé* – *le conditionnel présent*, *le futur antérieur dans le passé* – *le conditionnel passé* [23]: *Il parle français (le présent de l'indicatif).* – *Je veux qu'il parle français (le subjonctif présent).* *Il a dit qu'il partirait le lendemain (le futur dans le passé).* – *S'il faisait beau, il partirait (le conditionnel présent).* *Il m'a dit qu'il téléphonerait dès qu'il serait arrivé chez lui (le futur antérieur dans le passé).* – *S'il avait pris le train du soir hier, il serait arrivé chez lui à 8 heures du matin (le*

conditionnel passé). Оволодіння майбутніми вчителями французької мови цими омонімічними граматичними структурами потребує спеціального вправлення.

Що ж до системи функціонування прийменників, то, навіть за наявності правил, у більшості випадків їх вживання регламентовано еволюційним розвитком мови і вимагає запам'ятовування майбутніми вчителями французької мови на початковому ступені навчання, зокрема у випадках вживання інфінітиву в ролі додатка: *demander à qqn de faire qqch, aider qqn à faire qqch, vouloir faire qqch, souhaiter faire qqch – souhaiter à qqn de faire qqch*.

На початковому ступені навчання під час оволодіння майбутніми вчителями французької мови професійно орієнтованою усномовленнєвою комунікативною компетентністю потребують уваги особові дієслівні, наголошені, вказівні та відносні займенники, функціональні різновиди яких не існують в українській мові. Так, у складнопідрядних реченнях коректне вживання відносних займенників *qui, que* у французькій мові залежить від їхньої ролі у реченні (підмет / додаток): *Je parle à mon ami qui habite Paris (підмет)*. – *Je parle à mon ami que tu as vu hier (додаток)*. Водночас, вживання цих займенників у питальних реченнях регламентовано позначенням живої та неживої істот, що співпадає з їхньою функцією в українській мові [18]: *Qui mange cette soupe? – Que manges-tu?*

Хоча французькій мові порівняно з іншими мовами притаманна неважка синтаксична структура фрази, під час формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої комунікативної усномовленнєвої компетентності детального аналізу потребують випадки інверсії підмета і присудка, що регламентовано комунікативним типом фрази, способом дієслова-присудка, наявністю прислівникових зворотів та обставин на початку фрази, а також функціональним стилем мовлення [18; 23].

Грамматичні особливості французької мови дозволяють окреслити складові усномовленнєвої комунікативної компетентності майбутніх учителів французької мови, що водночас виступають «векторами» професіоналізації, основою їхньої методичної компетентності на початковому ступені навчання. Це передбачає формування у майбутніх учителів навичок ідентифікувати та пояснювати наявні у мовленні граматичні структури, а також аналізувати ефективність різних навчальних прийомів під час засвоєння граматичного матеріалу.

Таким чином, оволодіння майбутніми вчителями зовнішнім аспектом французької мови (фонетичною і граматичною франкомовною компетентністю) вимагає регулярних вправлень студентів в артикуляції, ритмі, слуху, а також перебудову фразових стереотипів. Водночас успішність цього процесу залежить від рівня психофізіологічного розвитку особистості та її когнітивних властивостей, про що йшлося раніше.

Характеризуючи зовнішній аспект функціонування мови в контексті нашого дослідження, ми спираємося на твердження про те, що слово є «продуктом тривалого

суспільно-історичного розвитку» [13, с. 259], і тому є безпосереднім відображенням свідомості людини.

Яскравим прикладом вираження особливостей світосприйняття носіями мови у слові є ідіоми, народні приказки, прислів'я. Так, для позначення безглуздої ідеї, нелогічної оповіді французи користуються виразом, дослівний переклад якої означає «не мати ні хвоста, ні голови», а для позначення пильності як способу виконання будь-якої дії вживають ідіому «ходити по крашанках» [25]. Особливим об'єктом досліджень є система функціонування у мові приказок про місцевості, регіони, представників різних національностей. Зокрема, дія, зроблена крадькома, у французькій мові звучить як дія, зроблена «по-швейцарськи» [25]. Неприязнь французів до англійців є загальновідомою у світі. Саме тому у французькій мові побутує приказка «З Англії не приходять ні гарний вітер, ні добра війна» (дослівний переклад). Оскільки слава про вправність басків ще з часів Середньовіччя була поширеною не лише у Франції, але і далеко за її межами, то у французькій мові дотепер побутує вираз «бігти та стрибати як баск» [26].

Очевидним є факт, що адекватна медіація наведених ідіом і приказок виключає їх дослівний переклад і вимагає пошуку аналогів, ідентичних за змістом, а не за формою, або ж коректну інтерпретацію їхнього змісту у довільній формі. Це передбачає формування знань історії, культури, побуту, звичаїв Франції – лінгвосоціокультурної компетентності як складової професійно орієнтованої усномовленевої комунікативної компетентності у майбутніх учителів, які, наразі, виступають суб'єктами міжкультурної комунікації.

У цьому контексті формування лінгвосоціокультурної компетентності зумовлює реорганізацію стереотипів міжкультурної комунікації. Адже протиріччя та непорозуміння між учасниками комунікативної ситуації є наслідком помилок репродуктивного характеру та хибності продуктивного мислення, що виникають на архетиповому, семантичному та інших рівнях [22].

Набуває значення й урахування асоціативних стереотипів носіїв мови, яку вивчають майбутні вчителі: в асоціативних полях з'являються мовні реакції–підказки, що вказують на знання іншомовної культури. До особливостей французької комунікації належать такі стереотипні реакції *violette* (фіалка) на слово–стимул *violet*, *fruit* (фрукт) на слово–стимул «orange» (помаранчевий / помаранч), *rouge* – кров (*sang*), жовтий / *jaune* – сонце (*soleil*), синій / *bleu* – небо (*ciel*) (виявлено: в свідомості нашого народу французька назва цього кольору асоціюється з голубим) [16].

Щодо характерних рис асоціативної моделі французької мови, під час формування професійно орієнтованої усномовленевої комунікативної компетентності майбутніх учителів необхідно враховувати її знаходження між двома полюсами: «другоцентричності» (концентрування уваги на іншому, а не на собі, що притаманно східнослов'янській культурі) та «інтерпретації через синонімізацію»

(зосередженість на людині, а не на дії) [8].

Отже, ми дійшли висновку, що в основі розуміння, вивчення й засвоєння мовних одиниць різних категорій, складових іншомовної мовленнєвої діяльності та дискурсу в цілому лежить не лише засвоєння лексичного матеріалу, але й реорганізація культурного, світоглядного рівнів розвитку особистості.

Виявлення граматичних і лексичних особливостей французької мови уможлиблює окреслення основних засобів адекватної інтерпретації (медіації та пояснення) автентичного французького мовлення, рівень володіння якими також визначає рівень сформованості професійно орієнтованої усномовленнєвої комунікативної компетентності майбутніх учителів французької мови вже на початковому ступені навчання. За твердженням В. О. Нурієва, основним засобом трансформації французького мовлення під час медіації є лексичні додавання та заміна частин мов іншими [15].

Таким чином, аналіз, систематизація та узагальнення наукових джерел, результатів емпіричних досліджень і власного педагогічного досвіду дозволяє нам дійти висновку, що особистісно-діяльнісний розвиток майбутніх учителів французької мови у процесі професійно орієнтованого навчання на початковому ступені передбачає формування в курсі навчальної дисципліни «Французька мова» конкретного об'єкту – когнітивних властивостей особистості, позитивної мотивації до учіння, мовної та мовленнєвої компетентності – шляхом виконання спеціально розроблених вправ і завдань.

Список використаних джерел

1. Андрієвська Е. М. Сучасна французька вимова. Теорія і практика : [навч. посібник] / Елла Миколаївна Андрієвська, Марія Яківна Дем'яненко. – К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2004. – 225 с.

2. Бігич О. Б. Особистісно-діяльнісний розвиток молодшого школяра на уроці іноземної мови: [монографія] / О. Б. Бігич. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2010. – 138 с.

3. Бігич О. Б. Психологічна характеристика студента як суб'єкта навчальної діяльності у світлі особистісно-діялісного підходу / Оксана Борисівна Бігич // Проблеми сучасної методики навчання іноземних мов : Вісник Київського державного лінгвістичного університету. Дослідження молодих вчених. Серія «Педагогіка та психологія». (Методика навчання іноземних мов). – Вип. 1. – К. : КДЛУ, 1998. – С. 3-10.

4. Дубравська Д. М. Динаміка особистісних утворень майбутнього педагога на етапі первинної професіоналізації (на матеріалі дослідження студентів педагогічного коледжу : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Дося

Михайлівна Дубравська. – К., 2004. – 22 с.

5. Закон України «Про освіту» / Верховна Рада України. – Офіц. вид. – К. : Парламентське вид-во, 1999. – 32 с.

6. Занюк С. С. Психологічні закономірності керування мотивацією учіння студентської молоді : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Сергій Степанович Занюк. – К., 2004. – 20 с.

7. Иванова С. В. Мотивация на 100 %: А где же у него кнопка? / Светлана Владимировна Иванова. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2005. – 288 с.

8. Евсеева О. В. Отражение национально-культурной специфики языкового сознания в моделях ассоциирования : на примере глаголов эмоций английского, французского и русского языков: дис... канд. филол. наук : 10.02.19 / Ольга Владимировна Евсеева. – М., 2008. – 194 с.

9. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – 9-е изд. – СПб. : Питер, 2007. – 940 с.

10. Комірна Є. В. Теоретична фонетика французької мови (Phonétique théorique du français) : [навч. посібник] / Є. В. Комірна. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2011. – 421 с.

11. Колкер Я. М. Практическая методика обучения иностранному языку : [учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. пед. учеб. заведений] / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова, Т. М. Еналиева. – [2-е изд., стер.]. – М. : Изд. центр «Академия», 2004. – 264 с.

12. Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі / [за ред. Н. В. Кічук]. – Ізмаїл : ІДГУ, 2007. – 236 с.

13. Максименко С. Д. Психологія та педагогіка : [підручник] / Сергій Дмитрович Максименко, Микола Борисович Євтух, Ярослав Володимирович Цехмістер, Олена Олексіївна Лазуренко. – К. : Вид. Дім «Слово», 2012. – 584 с.

14. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 287 с.

15. Нуриев В. А. Психолингвистический статус грамматических преобразований при переводе художественного текста : на материале французского и русского языков: дис... канд. филол. наук : 10.02.19 / Виталий Александрович Нуриев. – М., 2005. – 250 с.

16. Петрова Е. Ю. Цветовые обозначения в языковом сознании вторичной языковой личности : на материале русского и французского языков: дис... канд. филол. наук : 10.02.19 / Елена Юрьевна Петрова. – М., 2008. – 232 с.

17. Савицька Т. В. Рефлексивна модель навчання майбутніх учителів іноземних мов професійно орієнтованого аудіювання / Т. В. Савицька // Вісник Київського національного лінгвістичного університету : Серія «Педагогіка та психологія» – 2003. – Вип. 6 – С. 23-31.

18. Самойлова О. П. Практична грамати́ка французької мови : [навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл.] / Олена Пилипівна Самойлова, Євгенія Віталіївна Комірна. – К. : Вид. Дім «Ін Юре», 2008. – 512 с.

19. Терещук С. В. Психологічні детермінанти комунікативного потенціалу вчителя : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / Сергій Володимирович Терещук. – К., 2001. – 21 с.

20. Типова програма з французької мови для університетів та інститутів (п'ятирічний курс навчання) / [уклад. Валентина Іванівна Мельник, Анатолій Петрович Максименко та ін.]. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2004. – 230 с.

21. Французский язык. I курс: учеб. для студентов I курса ин-тов и фак. иностр. яз. / [Ю. М. Красовский, Э. П. Соколова, В. А. Тархова и др.]. – Л. : Просвещение, 1976. – 381 с.

22. Харченко Е. В. Межличностное общение: модели вербального поведения в профессиональных стратах : дис... докт. филол. наук : 10.02.19 / Елена Владимировна Харченко. – М., 2004. – 470 с.

23. Boulet R. Grammaire expliquée du français intermédiaire / Avancé / R. Boulet. – P. : Clé international, 2007. – 337 p.

24. Bouton Ch. La neurolinguistique / Ch. Bouton. – Vendôme : Imprimerie des Presses Universitaire de France, 1999. – 127 p.

25. Chollet I. Les expressions idiomatiques / Isabelle Chollet, Jean-Michel Robert. – P. : Clé international, 2008. – 224 p.

26. De Carlo M. L'interculturel / M. de Carlo. – P. : Clé international, 1998. – 126 p.

27. Léon M. Prononciation du français / M. Léon, P. Léon. – P. : Didier, 1997. – 129 p.

28. Obler L. K. Language and the Brain / L. K. Obler, K. Gjerlow. – CUP, 1999. – 206 p.

3.3. Майбутній учитель іспанської мови в процесі формування компетентності в аудіюванні

На аудиторних і позааудиторних заняттях з іспанської мови, зокрема практики усного та писемного мовлення, студенти – майбутні вчителі іспанської мови – оволодівають різними видами мовних і мовленнєвих компетентностей. Компетентність в аудіюванні є здатністю студентів розуміти зміст автентичних текстів різних жанрів і видів в умовах прямого й опосередкованого спілкування.

У процесі формування компетентності в аудіюванні студенти оволодівають низкою вмінь:

- *мовленнєвими* вміннями виділяти в аудіотексті основну інформацію і прогнозувати його зміст; виокремлювати головні факти, не звертаючи уваги на

другорядні; вибірково розуміти необхідну інформацію прагматичних текстів в опорі на мовну здогадку, контекст тощо;

- *компенсаторними* вміннями (як складником мовленнєвих умінь аудіювання) використання мовної та контекстуальної здогадок і паралінгвістичних засобів (міміки, жестів тощо) для розуміння почутого, ігнорування незнайомого мовного матеріалу, несуттєвого для розуміння;

- *інтелектуальними* вміннями ймовірного прогнозування, критичного оцінювання почутої інформації, поєднання в процесі слухового сприймання мнемічної та логіко-сислової діяльності, класифікації й систематизації отриманої інформації тощо;

- *навчальними* вміннями, зокрема використання електронних засобів навчання, наприклад, навчального сайту;

- *організаційними* вміннями, зокрема самостійного учіння під час позааудиторної роботи, спрямованої на оволодіння компетентністю в аудіюванні.

Для ефективного розвитку аудитивних умінь студенти мають володіти низкою мовленнєвих навичок: *слухових* навичок сприймання й розпізнавання окремих звуків та їхніх сполучень у мовленнєвому потоці, а також різних інтонаційних моделей; *лексичних* навичок розпізнавання звукових образів лексичних одиниць та їх розуміння; *граматичних* навичок розпізнавання на слух граматичних форм і прогнозування синтаксичних структур та їх розуміння.

Ефективність розвитку аудитивних умінь та оволодіння мовленнєвими навичками аудіювання зумовлюється наявністю у студентів *декларативних* і *процедурних* знань. Декларативними є *мовні знання* (фонем, інтоном, лексичних одиниць, граматичних структур тощо) та *країнознавчі знання* (культури країн іспанської мови, зокрема фоніві знання). Процедурні знання включають лінгвосоціокультурні знання, зокрема мовленнєвої і немовленнєвої поведінки носіїв іспанської мови в процесі аудіювання.

Комунікативні здібності студента до іншомовного аудіювання включають його адекватну реакцію на пропозиції інших; вміння вислухати, не переривати співрозмовника, брати почуте до уваги; цінувати мовленнєвого партнера незалежно від ступеня своєї прихильності до нього, визнавати його чесноти; орієнтуватися в ситуації спілкування тощо.

Успішність перебігу аудіювання залежить також від індивідуально-психологічних особливостей самого студента: його кмітливості, вміння чути й швидко реагувати на сигнали усномовленнєвої комунікації (паузи, логічні наголоси, риторичні запитання, фрази зв'язку тощо), вміння переключатися з однієї розумової операції на іншу, швидко схоплювати тему повідомлення, співвідносити її з широким контекстом тощо. Вагомим у процесі формування компетентності в аудіюванні є також рівень розвитку/сформованості у студента уваги, артикулювання (чи внутрішнього

промовляння), мовленнєвого (інтонаційного й фонематичного) слуху, аудитивної пам'яті, механізму ймовірного прогнозування (чи антиципації). Останні три є психофізіологічними механізмами аудіювання, які в реальній комунікації функціонують майже синхронно.

Успішність перебігу аудіювання залежить також від наявності у студентів потреби пізнати щось нове, інтересу до теми аудіоповідомлення, усвідомлення потреби вивчати іспанську мову, тобто від спрямованості на пізнавальну діяльність та її мотивацію.

Аудіювання є також складовою діалогічного мовлення, яке є емоційно забарвленим, що досягається повторами, перебільшеннями, деякою недбалістю в синтаксисі, домінуванням конкретних слів над абстрактними. При контактному спілкуванні співрозмовники нерідко замінюють слова і деякі фрази жестами та мімікою – явище, невідоме писемному мовленню, якщо не зважати на фігури умовчання. Якщо співрозмовники добре обізнані з предметом розмови, вони користуються згорнутішим мовленням, широко використовуюч паралінгвістичні засоби, підхоплення чи паралелізм у репліках. При відсутності внутрішнього контакту між мовцями діалог потребує повної та розрогнутої побудови: в такій розмові він може поєднуватися з монологом. Діалогічне мовлення зазвичай є непідготовленим: його перебіг є стихійним, без задалегідь наміченого плану. Крім зовнішнього стимулу, який визначає початок розмови, для діалогу обов'язковим є внутрішній стимул як привід для висловлювання.

Якщо слухач бере участь у діалозі, труднощі аудіювання поєднуються з труднощами говоріння й загалом зводяться до необхідності пристосовуватися до темпу й умов спілкування, дотримуватися певної швидкості мовленнєвої реакції, правильно добирати інтонаційні й спонукальні моделі, користуватися синонімічними замінами.

Керуючись думкою Н. Funk [6] про випереджувальну професіоналізацію занять з іноземної мови на молодших курсах, професійно орієнтовану компетентність в аудіюванні у майбутніх учителів іспанської мови необхідно формувати, починаючи вже з I курсу. При цьому супроводжувальна професіоналізація, постійно зростаючи, стає домінувальною на випускних (ІУ-У) курсах.

У результаті кореляції змісту етапів навчання іншомовного аудіювання студентів мовних спеціальностей [1] зі змістом етапів навчання іншомовного аудіювання школярів [2, 3] виокремлю підетапи, на яких доцільно здійснювати випереджувальну професіоналізацію, зокрема формувати у майбутніх учителів іспанської мови професійно орієнтовану компетентність в аудіюванні. Зразком для наслідування для студентів слугують професійні (методичні й мовленнєві) дії викладача іспанської мови в процесі навчання аудіювання.

На дотекстовому етапі це передусім підетап зняття мовних (фонетичних,

лексичних і граматичних) труднощів аудіювання іспанською мовою.

На текстовому етапі – це підетап презентації аудіотексту з різних джерел: чи у виконанні викладача іспанської мови, чи її носія в цифровому записі, наприклад з навчального сайту.

На післятекстовому етапі – це підетап використання викладачем іспанської мови невербальних (виконання дій, використання цифр, сигнальних та облікових карток; виготовлення схем, креслень; підбір малюнків) і вербальних (підтвердження / спростування тверджень; вибір пунктів плану аудіотексту; виконання різних видів тестів; відповіді на запитання; переказ змісту аудіотексту іспанською мовою; переклад окремих слів, словосполучень, речень; укладання плану / запитань до аудіотексту; бесіда в опорі на його зміст) способів контролю розуміння основного й детального змісту аудіотексту.

Спеціально організоване викладачем іспанської мови спостереження студентів за його професійними мовленнєвими й методичними діями при організації навчання аудіювання, зокрема з використанням навчального сайту, а також багаторазове виконання студентами завдань дотекстового, текстового й післятекстового етапів навчання аудіювання уможливають набуття студентами декларативних і процедурних знань щодо послідовності, перебігу та змісту цих етапів.

Електронним засобом навчання аудіювання іспанською мовою протягом як аудиторних занять, так і самостійної позааудиторної роботи студентів – майбутніх учителів іспанської мови – слугує навчальний сайт «don Quijote» (<http://www.donquijote.org>).

Los Reyes Magos Sociedad España

Los Reyes Magos o Reyes es la tradición más querida entre los niños durante la Navidad española.

Lee la versión inglesa

La tradición más querida entre los niños durante las Navidades es Los Reyes Magos. Santa Claus es muy conocido por dar **regalos**, pero las **estrellas** en España son Los Reyes. Son aquellos que **siguieron** una estrella para conocer al Rey de Reyes (el niño Jesús) y ofrecerle tres presentes: **oro**, incienso, y mirra al recién nacido en Belén.

Quando llega diciembre, todos los niños de España y Latinoamérica empiezan a escribir sus **cartas** a los Reyes o a su Rey favorito: Gaspar, Melchor o Baltasar. Les piden las cosas que les gustaría **recibir** la mañana del 6 de enero (día en que se reparten los regalos) y también cuentan su **comportamiento** durante el año. Si los niños han sido buenos, reciben regalos, pero si han sido malos reciben un **trozo** de **carbón**.

Sus **Majestades** viajan en **camellos** y debido a esto cuando vienen del este, tardan en llegar a España. Una vez aquí, **visitan** todas las ciudades y pueblos, y escuchan las peticiones de los niños, después de la **Cabalgata**. En la noche del día 5, los niños ponen sus zapatos en la puerta antes de ir a **dormir**, así los Reyes saben cuantos niños viven allí. También ponen algo para que los Reyes coman y beban, así como agua y hierba para los camellos (es verdad, pueden pasar un mes o más sin beber agua, pero esa noche tienen mucho que hacer, así que necesitan un extra).

La mañana del 6 de enero los niños **encuentran** sus regalos dentro y fuera de sus zapatos (no es habitual que sus Majestades dejen carbón, porque ningún niño se porta tan mal, y mucha gente dice que no es verdad que los niños **traviesos** reciban sólo carbón. La comida y la bebida de los platos ha desaparecido. Los niños comienzan a jugar, y a esperar a que el próximo 5 de enero vuelva.

FOLLETO 2013
Con toda la información sobre nuestros cursos de español
CONSIGUELO AHORA

LISTEN IN SPANISH

Download the mp3

VOCABULARIO
Regalo: present
Estrella: star
Oro: gold
Carta: letter
Comportamiento: behavior
Trozo: piece
Carbón: coal
Majesty: majestad
Camello: camel
Cabalgata: Kings' Parade
Travieso: naughty

VERBOS
Seguir: to follow
Recibir: to receive
Visitar: to visit
Dormir: to sleep
Encontrar: to find

+Leídos Sociedad España

На сайті представлено іспаномовні аудіотексти «Los Reyes Magos», «Sociedad» та «España». Також розміщено двомовний (іспано-англійський) словник (Vocabulario) та виокремлено дієслова (Verbos), що є важливим для зняття лексичних труднощів аудіювання, особливо в групах так званих «нульовиків» – студентів, які розпочали вивчення іспанської мови після першої іноземної, зокрема англійської. Також, відповідно до змісту аудіотексту, знімаються граматичні та фонетичні труднощі аудіювання. В такий спосіб реалізується дотекстовий етап, зокрема зняття мовних труднощів аудіотексту.

Також в опорі на ілюстрації та назви аудіотекстів студенти вчаться прогнозувати їхній основний зміст. У такий спосіб усуваються смислові труднощі аудіотексту. Попри ілюстративний супровід аудіотексту «Los Reyes Magos», студентка магістратури (група МЛі 51-13, факультет романської філології) Марина Вовк з Інтернет-мережі дібрала низку інших ілюстрацій до аудіотексту, які (згідно з манерою їх виконання) умовно згруповано для учнів початкової, основної та старшої школи, адже в аудіотексті мовиться про традицію святкування дітьми Іспанії та Латинської Америки 6 січня el Día de los Reyes Magos.



Аудіотекст також може бути адаптований для конкретного (початкового, середнього, старшого) ступеня навчання іспанської мови. Вміння адаптувати текст відповідно до рівня володіння учнями іноземною мовою, зокрема іспанською, є одним з професійно-методичних умінь учителя.

На жаль, на навчальному сайті «don Quijote» не представлено способи контролю

розуміння основного та детального змісту аудіотекстів. Тому до кожного аудіотексту магістрантка уклала низку дотекстових запитань та різні види тестів.

Так, до аудіотексту «Los Reyes Magos» запропоновано запитання, які також знімають смислові труднощі аудіотексту, зокрема орієнтують студентів щодо головних персонажів аудіотексту:

1. ¿Quién son las estrellas en España?
2. ¿Qué hacen los niños cuando llega diciembre?
3. ¿Cómo se llaman los Reyes Magos?
4. ¿Qué reciben los niños traviosos?
5. ¿Cuándo los niños reciben sus regalos?

Також магістрантка уклала два тести:

Verdadero – Falso

1. La tradición más querida entre los niños durante las Navidades es Santa Claus.
2. Los Reyes son aquellos que siguieron una estrella para conocer al Rey de Reyes y ofrecerle tres presentes.
3. Los niños piden las cosas que les gustaría recibir la mañana del 6 de diciembre.
4. Sus Majestades viajen en renos y debido a esto cuando vienen del este, tardan en llegar a España.
5. Los niños también ponen algo para que los Reyes coman y beban, así como agua y hierba para los camellos.

та перехресного вибору

- | | |
|--|--|
| 1. Santa Claus es muy conocido por dar regalos | e. porque ningún niño se porta tan mal. |
| 2. Cuando llega diciembre, todos los niños de España y Latinoamérica empiezan a escribir | b. sus cartas a los Reyes o a su Rey favorito: Gaspar, Melchor o Baltasar. |
| 3. Si los niños han sido buenos reciben regalos | a. pero las estrellas en España son los reyes. |
| 4. En la noche del día 5, los niños ponen sus zapatos en la puerta antes de ir a dormir | c. pero si han sido malos reciben un trozo de carbón. |
| 5. No es habitual que sus Majestades dejen carbón | d. así los Reyes saben cuantos niños viven allí. |

Формувати у студентів компетентність в іспаномовному аудіюванні можна також на матеріалі дібраних з Інтернет-мережі аудіо-/відеозаписів тематично дотичних пісень (див. нижче слова пісні «La estrella con campanita» та її аудіозапис в режимах доступу <http://www.youtube.com/watch?v=9-ylwK6B5z8> та <http://www.youtube.com/watch?v=gDKpQFgA4Sw>), віршів, приказок, прислів'їв, загадок, римівок тощо, наприклад на етапі фонетичної зарядки, адже аудіювання є не

лише метою, але й засобом навчання майбутніх учителів іспанської мови інших видів мовленнєвої діяльності (читання, говоріння, письма) та її мовних (фонетичного, лексичного, граматичного, (орфо)графічного) аспектів.

La estrella con campanita

De cielo baja una estrella vestida de camisón, tocando su campanita tilín, tilín, telón. Al paso de la estrellita vestida con camisón florecen todas las flores tilín, tilín, telón. Din-bom-din-bom-din-bom-bom a los pastores les anuncia que el Niño Jesús nació y toca su campanita tilín, tilín, telón.	Pasando por el desierto los Reyes Magos la ven y siguen la estrellita llegando hasta Belén. Din-bom-din-bom-din-bom-bom. La estrellita se ha dormido encima de un nubarrón y el mundo sigue cantando tilín, tilín, telón. Bim-bom-bim-bom-bim-bom-bom.
---	---

Також аудіотексти слугують дидактичним матеріалом для формування у студентів – майбутніх учителів іспанської мови – лінгвосоціокультурної компетентності. Так, наприклад, аудіотекст «Los Reyes Magos» містить такі фонові та безеквівалентні лексичні одиниці як las Navidades (різдвяні святки), sus Majestades, los Reyes Magos (волхви; англ. Biblical Magi, Three Wise Men, Three Kings), el día de los Reyes Magos (день Волхвів 6 січня), la Cabalgata (парад Волхвів). Тематично дотичними є лексичні одиниці el Gordo De Navidad («товстун» – різдвяна іспанська національна державна лотерея), Nochebuena (ніч перед Різдом 24 грудня), villancicos (традиційні новорічні іспанські пісні), aguinaldo (різдвяний подарунок у вигляді солодоців, нуги, пісочного печива, монеток тощо), Roscón de Reyes (солодка випічка, всередині якої обов'язково сховано сюрприз у вигляді невеличкої фігурки).

Включення до самостійної позааудиторної роботи студентів з навчання аудіювання професійно орієнтованих завдань сприяє формуванню у майбутніх учителів іспанської мови професійних мовленнєвих і методичних навичок:

-проаналізувати аудіотексти з підручників іспанської мови для початкової / основної / старшої школи з метою

- визначення мовних (фонетичних, лексичних і граматичних) труднощів цих аудіотекстів;
- виявлення в них національних реалій: реалій-антропонімів, етнографічних реалій, реалій культури й освіти, реалій шкільного життя, реалій-топонімів, фонові лексики, безеквівалентної лексики;
- виявлення в них джерел потенційного словника школярів: інтернаціональних слів, складних слів, похідних слів, конвертованих слів, нових значень відомих учням багатозначних слів, слів, про значення яких можна здогадатися з контексту, «слів-

родичів»;

➤ визначення соціокультурної інформативності та пізнавальної цінності *описових* аудіотекстів;

➤ визначення цікавості фабули та виховної цінності *фабульних* аудіотекстів;

- проаналізувати фонозаписи аудіотекстів, звернувши увагу на їхнє інтонаційне оформлення та темп мовлення (слів/хвилину);

- укласти добірку невербальних і вербальних (рецептивних і репродуктивних) способів контролю розуміння основного й детального змісту аудіотекстів;

- самостійно знайти й проаналізувати іспаномовні навчальні сайти, які студенти – майбутні вчителі іспанської мови – зможуть використати протягом педагогічної практики як електронний засіб навчання школярів окремих мовних аспектів чи видів мовленнєвої діяльності тощо.

Список використаних джерел

1. Бігич О. Б. Методика формування іншомовної компетенції в аудіюванні / О. Б. Бігич // Іноземні мови. – 2012. – № 2. – С. 19-30.

2. Бігич О. Б. Методика формування іншомовної компетенції в аудіюванні / О. Б. Бігич // Методика навчання іноземних мов і культур: теорія та практика : підручник для студ. / під ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – С. 280-296.

3. Бігич О. Б. Методика формування іншомовної компетенції в аудіюванні у студентів мовних спеціальностей / О. Б. Бігич // Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : Курс лекцій (схеми і таблиці) : Навч. посібник. – К. : Ленвіт, 2011. – С. 175-189.

4. Бігич О. Б. Самостійне вдосконалення англомовного аудіювання: методичні поради студентам-немовникам // О. Б. Бігич, М. М. Волошинова, О. М. Метьолкіна // Aktuální vymoženosti vědu – 2011 : materiály YII mezinárodní vědecko-praktická konference. – Díl 10. Psychologie a sociologie. Pedagogika. – Praga: Publishing House «Education and Science» s.r.o., 2011. – С. 107-109 чи електронний ресурс з режимом доступу http://www.rusnauka.com/17_AND_2011/Pedagogica/2_89831.doc.htm

5. Бігич О. Б. Як зрозуміти співрозмовника? / О.Б. Бігич // Готуймося до Євро-2012 : Спілкуймося англійською! : Навч. посібник. – К. : Ленвіт, 2012. – С. 38-46.

6. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : [учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений] / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.

7. Funk H. Berufsbezogener Deutschunterricht mit Jugendlichen. Grundlagen – Lernziele – Aufgaben / H. Funk // Fremdsprache Deutsch : Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. – 1992, Sondernummer. – S. 4–15.

3.4. Майбутній учитель у процесі професійно орієнтованого навчання англійської мови

Характеризуючи мотиваційний розвиток студентів – майбутніх учителів англійської мови, насамперед зазначимо, що ми спираємося на запропонований психологами Г. В. Ікриною, С. А. Пакулиною та М. В. Овчинниковим поділ навчальної діяльності студентів за змістом на навчально-пізнавальну (I-II курси), навчально-дослідницьку (III-IV курси) та навчально-професійну (IV-V курси).

Водночас зважатимемо на результати факторного аналізу, проведеного цими дослідниками, який показав, що найбільший вплив на мотивацію студентів педагогічного вишу здійснюють три групи факторів: 1) універсальне прагнення знання, цілеспрямованість учіння; 2) соціальна обумовленість учіння, кар'єрне зростання, престижність майбутнього; 3) безвихідність у професійному виборі, формально-приспосувальне учіння. Отже, студенти визнають необхідність отримання вищої освіти, при цьому соціальна значущість педагогічної професії знижується до закінчення вишу [4].

Узагальненою тенденцією для більшості опитуваних є такі групи мотивів:

- під час вступу до вишу – його престиж, педагогічні здібності, спілкування з дітьми (педагогічна спрямованість);
- під час навчання у виші – успішне навчання в подальшому, готовність до занять, виконання педагогічних вимог, не відставати від однокурсників (мотиви навчального благополуччя), схвалення оточуючих, повага викладачів (позиційні соціальні мотиви);
- у професійних мотивах – гарантія стабільності, робота в державній структурі (мотиви стабільності), досягнення соціального визнання, високооплачувана робота, робота в комерції, своя справа (ділова спрямованість).

Отже, доцільно спрямовувати зусилля викладача англійської мови на розвиток у студентів внутрішньої мотивації учіння, яка є особливо актуальною для процесу вивчення іноземних мов. Під внутрішньою мотивацією, слідом за В. І. Чирковим, ми розуміємо конструкт, який описує такий тип детермінації діяльності, коли фактори, що її ініціюють та регулюють, витікають з суті особистості та з суті її діяльності [5]. Внутрішньо мотивована діяльність учіння не має інших заохочень, окрім самої активності, тосу вона є самоціллю та не слугує засобом реалізації інших цілей. Внутрішня мотивація переживається суб'єктом учіння як стан радості, насолоди та задоволення від власне процесу учіння. Саме внутрішня мотивація учіння, пов'язана із наявністю у студентів безпосереднього інтересу до власне професійних знань, навичок і вмінь, є релевантною, такою, що відповідає вибору професії вчителя іноземної мови та задоволеності нею. Внутрішня мотивація учіння включає внутрішні мотиви вступу до педагогічного вишу, широкі навчально-пізнавальні мотиви, мотиви

самоосвіти, які пов'язані із змістом і досягненням високих результатів в учінні, релевантні професійні мотиви та характеризується такими рисами:

- широкі навчально-пізнавальні мотиви мають бути закладені в самому процесі учіння (інтерес до професії, успішно навчатися, набувати глибоких знань, отримувати інтелектуальне задоволення, самореалізації, самовдосконалення);

- тенденція до продовження учіння, виходячи з активності й самостійності студента як суб'єкта навчання;

- надання переваги складності й обсягам навчального завдання (обирають завдання оптимальної складності та складні завдання);

- висока когнітивна гнучкість в учінні;

- творче вирішення проблеми, навчального завдання;

- суб'єкт навчання продуктивно адаптується до середовища вишу й відповідної системи навчання.

Внутрішні мотиви виникають у ході самостійної пізнавальної діяльності, орієнтованої на оволодіння новими знаннями, безперервну пізнавальну активність, ініціативу, прагнення високого рівня сформованості професійної іншомовної комунікативної компетентності, самостійності, забезпечуючи здатність студентів долати труднощі, які виникають у процесі навчання.

На початку навчання у виші провідними виступають реально діючі мотиви, отже, перші два роки навчання є сензитивними для формування стійкості мотивації учіння на подальших етапах навчання. На III курсі домінує прагматичний мотив – бажання студентів працювати в комерції; на IV курсі – мотив прагнення педагогічного самовдосконалення. Отже, IV рік навчання, на якому за навчальним планом переважної більшості педагогічних вишів проходить педагогічна практика студентів, є потенціалом для збереження стабільності мотивації учіння студентів на завершальному етапі.

Таким чином, завдання управління процесом учіння майбутніх учителів англійської мови полягає в тому, щоб на I курсі зберегти «наявну» мотивацію учіння, а на IV – утримати «здобуту» в процесі навчання у виші мотивацію учіння до його закінчення – отримання освітньо-кваліфікаційних рівнів спеціаліста / магістра.

Характеризуючи когнітивні процеси майбутнього вчителя англійської мови, зазначимо, що у студентів добре розвинені індуктивне мислення, комбінаторні здібності, прагнення впорядкованості, певний темп і ритм розумових операцій, а також здатність запам'ятовування інформації, її збереження й усвідомленого відтворення. Має місце неоднаковий рівень розвитку та співвідношення різних підструктур інтелекту, зокрема спостерігається переважання вербального інтелекту над невербальним. Це обумовлено тим, що процес навчання, побудований на мовленнєвій діяльності, зміцнює вербалізацію в структурі психіки в цілому та в структурі інтелекту зокрема. Отже, вербальний інтелект більшою мірою є

«кристалізованою» структурою, тобто набутою досвідом і сформованою освітою, а невербальний інтелект відображає безпосередньо розумові здібності.

У студентів мовних спеціальностей педагогічного вишу більш розвинена здатність до якісного та точнішого диференціювання об'єктів та їхніх властивостей. В основі актуального рівня їхніх інтелектуальних потенцій лежать більш упорядковані когнітивні структури. Також цим студентам притаманні розвинене «відчуття мови», висока здатність до абстрагування, ґрунтовність мислення, вміння будувати аналогії, грамотно висловлювати та формулювати зміст своїх думок, здатність до впорядкованості, вміння оперувати просторовими образами, розвиток аналітико-синтетичного та творчого мислення, конструктивні практичні здібності.

Щодо емоційно-вольових якостей, то за результатами дослідження Т. І. Вожиєвської [2], майбутні вчителі англійської мови відзначаються високим ступенем динамічності в спілкуванні, експресивністю та схильністю до відкритого прояву емоцій. При цьому їхній життєвий тонус доволі високий, зазвичай вони веселі, безтурботні, імпульсивні. Студенти активні у встановленні контактів, відзначаються природністю та невимушеністю у спілкуванні, уважністю до людей, готовністю формувати нові групи. Водночас студенти вміють витримувати емоційні навантаження та протистояти втомлюваності. Особливо слід відзначити їхню готовність до труднощів та подолання останніх. Вони емоційно стійкі, працездатні, врівноважені.

Таким чином, майбутні вчителі англійської мови відзначаються такими якостями як комунікабельність, працездатність, емоційна зрілість, відвертість у відносинах з людьми, активність, життєрадісність, дипломатичність, сумлінність, практичність, надання переваги роботі та прийняттю рішень разом з іншими людьми. При цьому основними характеристиками процесу учіння є цілеспрямованість, усвідомленість і необхідність зусиль.

Визначаючи складники навчально-стратегічної компетентності майбутнього вчителя англійської мови, передусім зазначимо, що ми поділяємо думку про те, що успішний суб'єкт навчання не характеризується набором певних стратегій, а відзначається здатністю розвинути власний набір ефективних стратегій у залежності від конкретного завдання [9]. Отже, першою необхідною складовою відповідної компетентності виступають знання навчальних стратегій. Слідом за Р. Оксфордом, розрізняємо 6 основних груп стратегій: стратегії пам'яті, когнітивні, метакогнітивні, афективні, компенсаторні та соціальні [7]. *Стратегії пам'яті* забезпечують ефективніше запам'ятовування (реалізуються за допомогою певних мнемотехнік, які дозволяють переводити інформацію в довготривалу пам'ять і забезпечують її відтворення), *когнітивні стратегії* пов'язані із залученням різних розумових процесів (забезпечують «глибоку переробку» інформації), *метакогнітивні стратегії* пов'язані із плануванням, організацією й оцінюванням ефективності учіння, *компенсаторні*

стратегії дозволяють компенсувати знання й інформацію, яких бракує, *афективні стратегії* спрямовані на управління емоціями, почуттями та мотиваційною сферою, *соціальні стратегії* визначають здатність навчання з іншими. Іншими компонентами досліджуваної компетентності виступають навички й уміння використання відповідних стратегій. Результати проведених емпіричних досліджень [8] свідчать, що успішні студенти в процесі вивчення іноземної мови частіше використовують метакогнітивні та когнітивні стратегії. При цьому метакогнітивний блок стратегій пов'язаний із тим, що студенти думають про себе, про іноземну мову та про процес її опанування. Конструктивна метакогнітивна орієнтація успішних студентів проявляється в оцінюванні власних здібностей, розумінні своїх слабких сторін та використанні стратегій, що їх компенсують. Принципово значущим моментом стає той факт, що студенти беруть на себе відповідальність за процес власного учіння, а, відповідно, значною мірою й за його успішність.

У свою чергу, складниками професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов є професійно орієнтовані фонетична, лексична, граматична компетентності, професійно орієнтовані компетентності в чотирьох видах мовленнєвої діяльності, а також професійно орієнтована лінгвосоціокультурна компетентність.

Список використаних джерел

1. Богданова О. Е. Влияние эмоционального отношения студентов языкового факультета к изучению иностранного языка на успешность их когнитивного развития / О. Е. Богданова // Вестник Томского государственного университета. – 2007. – № 300(1). – С. 34-38.
2. Вожиевская Т. И. Когнитивное и личностное развитие студентов педагогического вуза / Т. И. Вожиевская // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки. – 2008. – № 5. – С. 100-105.
3. Овчинников М. В. Динамика мотивация учения студентов педагогического вуза и ее формирование : дис. ... кандидата псих. наук : 19.00.07 / Михаил Владимирович Овчинников. – Екатеринбург, 2008. – 205 с.
4. Пакулина С. А. Психологические особенности мотивации учения студентов педагогического вуза / С. А. Пакулина // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 1. – С. 70-86.
5. Чирков В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В. И. Чирков // Вопросы психологии. – 1995. – № 3. – С. 116-130.
6. Griffiths C. Patterns of Language Learning Strategies across Eight Disciplines / C. Griffiths // System. – 2003. – Vol. 31. – P. 367-383.

7. Hsiao T. Y. Comparing Theories of Language Learning Strategies: A Confirmatory Factor Analysis / T. Y. Hsiao, R. L. Oxford // *The Modern Language Journal*. – 2002. – Vol. 86. – № 3. – P. 368-383.

8. Peacock M. Student Language Learning Strategies across Eight Disciplines / M. Peacock, B. Ho // *International Journal of Applied Linguistics*. – 2003. – Vol. 13. – № 2. – P. 179-200.

9. Tseng W. A. New Approach to Assessing Strategic Learning: The Case of Self-Regulation in Vocabulary Learning / W. A. Tseng, N. A. Schmitt // *Applied Linguistics*. – 2006. – Vol. 27. – № 1. – P. 78-102.

3.5. Майбутній учитель англійської мови в процесі формування компетентності в діалогічному мовленні

Сучасні реформи у вищій освіті України мають на меті дотримання положень Болонської конвенції, зокрема реалізацію нової стратегії – навчання протягом життя, метою якого є розвиток компетентностей, необхідних для професійно-особистісного становлення майбутніх фахівців. За таких умов виникає необхідність осучаснення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов (ІМ). Підготовка фахівців у галузі навчання ІМ, здатних реалізувати свою професійну компетентність на рівні європейських вимог, передбачає досягнення студентом – майбутнім учителем ІМ – відповідного рівня іншомовної комунікативної компетентності, зокрема в діалогічному мовленні (ДМ) як її складової. Завдання сучасного мовного ВНЗ полягає не лише в удосконаленні змісту та цілей професійно орієнтованого навчання, коригуванні їх відповідно до професійних потреб майбутнього фахівця, а й в узгодженні навчання з внутрішніми потребами студента, його здібностями й особистісними якостями.

Для студентів мовного ВНЗ будь-яка із виучуваних ІМ є не лише навчальною дисципліною; вона поступово трансформується в предмет майбутньої професійної діяльності та стає засобом формування й розвитку особистості майбутнього фахівця. Проте, це не означає, що в процесі навчання викладач повинен формувати особистість майбутнього вчителя ІМ із заданими якостями. Перед викладачем ІМ постає завдання створити умови для повноцінного прояву та розвитку особистості кожного студента. Впровадження таких змін у мовну освіту передбачає, що навчання майбутніх учителів ІМ ґрунтується на засадах компетентісного та особистісно-діяльнісного підходів.

Основи особистісно-діяльнісного підходу закладено в працях С. Л. Рубінштейна, О. М. Леонтьєва, І. О. Зимньої, в яких особистість представлена як суб'єкт діяльності, який формується в процесі діяльності й спілкування з іншими людьми. Особистісно-діяльнісний підхід як єдність його особистісного і діяльнісного компонентів передбачає, що в центрі навчання знаходиться той, хто навчається (в нашому випадку

– студент), його мотиви, цілі, неповторний психологічний склад [6, с. 76]. Виходячи із інтересів студента, рівня його здібностей, знань та вмінь, викладач визначає цілі навчання, спрямовує й коригує процес формування іншомовних компетентностей, водночас сприяючи розвитку особистості студента як активного суб'єкта навчання. Це означає, що процес формування іншомовних компетентностей, зокрема й у ДМ, має будуватись передусім із урахуванням особистісного розвитку майбутніх учителів, їхніх інтересів і мотивів щодо вивчення ІМ.

Особистісний складник визначає центром навчання особистість студента. Особистість, як соціокультурна й естетична якість людини, є складним психічним утворенням, яке включає тип людини, що формується історичною епохою, а також ментально зумовленим людським «Я» як суб'єкт соціально значущої діяльності. О. Ф. Бондаренко зазначає, що особистість, як структура, включає:

- підструктуру спрямованості (відносини і моральні якості особистості);
- підструктуру соціального досвіду (знання, навички, вміння, звички, набуті особистим досвідом у навчанні);
- підструктуру психічного відображення (індивідуальні властивості окремих психічних процесів)
- біологічну підструктуру (вікові особливості) [4, с. 157].

Кожна із зазначених підструктур особистості майбутнього вчителя ІМ має свої особливості, які зумовлені передусім віком людини. Хронологічно в психології період навчання в ВНЗ виділяють по-різному: пізня юність (18-25 років), рання дорослість або період студентства. Головною ознакою цього етапу розвитку людини є визнання себе суб'єктом життя. В період студентства, в результаті активного включення в суспільне життя і трудову діяльність, вирішується завдання професійного самовизначення, формується розгорнута система соціально-моральних самооцінок, завершується розвиток самоусвідомлення і формується образ «Я» [1, с. 98].

Характерним для цього віку є безперервний пошук – студент шукає своє місце в житті, однодумців, ідеал або еталон, до якого прагне. Саме еталон особистості фахівця займає провідне місце в процесі саморозвитку студента [11]. Еталоном особистості, до якого прагнутиме студент, на нашу думку, може слугувати психологічний портрет майбутнього вчителя ІМ. Слідом за О. Б. Бігич, окреслимо провідні риси такого портрету. Основними складниками портрету майбутнього вчителя ІМ виступають:

- індивідуальні якості (врівноваженість, висока мобільність нервової системи, емоції, інтелектуальний розвиток, пам'ять, уява, мислення);
- особистісні якості (адекватність самооцінки та рівень домагань, оптимум тривожності, цілеспрямованість, емпатійність);
- комунікативні якості (демократичний стиль спілкування, адекватна реакція і сприйняття);
- статусно-позиційні якості (легка зміна соціальних ролей, готовність прийняти

позицію учня);

- зовнішньоповедінкові показники (вихованість, освіченість, компетентність, культура поведінки і спілкування);
- діяльнісні особливості (гнучке володіння мовою, висока мовна культура, досконале володіння методичними прийомами, знання психології учня) [2, с. 79].

Усі ці характеристики не є вродженими, а розвиваються і формуються в процесі систематичної роботи студента над собою і плідної праці його викладачів.

Отже, навчання є процесом взаємозв'язаної діяльності викладача і студента, яка здійснюється при їх певній взаємодії. З одного боку, викладач діє на студентів, з іншого, студенти також впливають на викладача, оскільки в залежності від того, як вони сприймають його дії, реагують на них, викладач змушений змінювати зміст і форми подальшого навчання. Так, на думку О. М. Ротанової, навчання ІМ має керуватись принципом співпраці його суб'єктів (викладача і студента), де студент виступає як рівноправний партнер навчальної мовленнєвої взаємодії, що зумовлює зміну в системі відносин "викладач – студент": викладання ІМ є формою мовленнєвої взаємодії (спілкування), а внутрішньогрупова взаємодія – формою колективної комунікативної діяльності студентів. Це означає, що викладач має прийняти студента як особистість, і їхня взаємодія має стати педагогічним спілкуванням, яке цілеспрямовано формує студента як особистість і суб'єкт іншомовної мовленнєвої діяльності [9, с. 121].

Таким чином, навчання ІМ, зокрема іншомовного ДМ, майбутніх учителів – це передусім взаємодія викладача із кожним окремим студентом за окремою індивідуальною моделлю, в якій урахувуються його особистісні якості. Тобто, викладач створює такі психолого-педагогічні умови, які спрямовані на створення сприятливого середовища для ефективного формування іншомовних компетентностей студентів та особистісного розвитку як навчальної групи, так і кожного студента.

Діяльнісний складник передбачає діяльнісний і комунікативний розвиток майбутнього вчителя ІМ. Цей складник вимагає, щоб опанування будь-якою діяльністю проходило передусім у діяльності, тобто, формування компетентності в ДМ ґрунтується на і відбувається в іншомовній мовленнєвій діяльності [7, с. 193]. Діяльнісний характер процесу формування іншомовних компетентностей досягається самостійною постановкою студентом конкретних навчальних завдань з подальшим їх вирішенням. Студент повинен уміти вирішувати комунікативні задачі при взаємодії з співрозмовником певної вікової, соціальної групи, в певному стилі (офіційному, неофіційному), в певній формі (діалог, полілог, монолог).

У період навчання у ВНЗ провідним видом діяльності студентів виступає учіння. Так, з моменту вступу до ВНЗ студент включений у новий тип провідної діяльності – професійно спрямоване учіння, яке визначає становлення студента як суб'єкта

майбутньої професійної діяльності. Це, в свою чергу, значною мірою підпорядковує учіння студента важливій для нього меті – опанування майбутньою професією.

Для особистісного розвитку суб'єкта формуючими засобами виступають самооцінка, самостійність та самоконтроль в учінні. Саме самостійність студента в будь-якій діяльності і визначає мотиви його дій, розвиток його інтересу до учіння. Самостійність у вивченні ІМ означає, що студент готовий і здатний до автономної самоосвіти і подальшого використання свого суб'єктивного досвіду. Освітня автономія студента ґрунтується передусім на його рефлексії, складником якої є самооцінка. Якщо студент знає вимоги до кінцевого продукту своєї діяльності до початку навчання, то у нього формується адекватна самооцінка, оскільки студент спроможний самостійно співставити задані вимоги до рівня володіння ІМ і свої власні досягнення на кожному з етапів навчання. Таким чином, особливого значення набуває організація самостійної пізнавальної діяльності студентів як в аудиторії, так і в позааудиторний час, що передбачає стимулювання творчого потенціалу та внутрішніх мотивів учіння, розвиток навичок самоосвіти, здатність студента до рефлексії і саморозвитку.

У процесі становлення пізнавальної діяльності студентів слід урахувати, що йдеться про процес, яким потрібно керувати, про особистість як суб'єкт діяльності, який самостійно регулює свої дії і вчинки. Керувати процесом навчання означає формувати його хід з максимальним урахуванням його природи й узгоджувати таке формування з логікою. Передусім, слід створити такі умови, що дозволять студенту внутрішньо мотивувати свої дії, формувати нові пізнавальні потреби і цінності. Одним із вихідних положень особистісно-діяльнісного підходу до навчання є рівноправне партнерство між викладачем і студентом, тобто, студент може повністю реалізувати свої можливості, обираючи власні шляхи оволодіння ІМ, а викладач спрямовує студента самостійно ставити цілі, планувати їх досягнення, оцінювати результати власної діяльності, організувати своє учіння.

Особливою рисою будь-якої діяльності є її вмотивованість [6, с. 65]. Оскільки об'єктом навчання ІМ є мовленнєва діяльність, а мова як система виступає лише засобом реалізації цієї діяльності, то така діяльність ґрунтується на комунікативно-пізнавальній потребі студента сформулювати свою думку. А така потреба, в свою чергу, входить в загальну систему його мотивів. Отже, викладач повинен, передусім, створити, сформувати або надати розвиток уже існуючим у студентів потребам у спілкуванні ІМ, адже успішне оволодіння ІМ можливе за умов залучення її в систему інтересів студентів. Якщо студент усвідомлює, що знання ІМ – це необхідна умова для обраного фаху, його майбутнього життя, то вивчення мови набуває для нього особистісного змісту, стає провідним фактором мотивації учіння. Важливим є й той факт, що студент активніше бере участь в осмисленні, конструюванні, доповненні вивчуваного матеріалу й активніше включається в ті види діяльності, де він здатний

проявити свої творчі здібності та представити свою думку щодо навчального матеріалу [10, с.95].

Отже, учіння мотивується, передусім, внутрішніми мотивами, які мають за основу пізнавальні потреби, та зовнішніми мотивами самоствердження, престижності, необхідності, обов'язку [6, с. 84]. Оскільки внутрішня мотивація входить до структури діяльності, то для підвищення ефективності процесу навчання ІМ її (мотивацію) слід стимулювати. У процесі навчання ДМ це досягається за таких умов:

-кожне завдання має бути пов'язане із життям студента, його практичною діяльністю, побутом, тобто, представляти реальні ситуації спілкування;

-кожен учасник діалогу має бути зацікавлений в його протіканні, розвитку, реалізації;

-викладач виступає консультантом і координатором, що надає можливість студентам проявити ініціативу, самостійність у процесі виконання мовленнєвих задач.

Як особливий вид психічної та інтелектуальної діяльності ДМ, як і мовлення загалом, нерозривно пов'язане з мисленням як засобом формування і формулювання думки за допомогою мови. Мовленнєва діяльність підпорядковується загальним закономірностям діяльності й здійснюється в чотири фази: 1) мотив діяльності, цільова настанова діяльності; 2) орієнтування і планування діяльності; 3) реалізація діяльності в конкретних діях і операціях; 4) контроль.

Для того, щоб ДМ реалізувалося, має з'явитись мовленнєва потреба – інтенція: у студента має виникнути бажання, з'явитись мотив до говоріння. Для того, щоб мовлення студента стало вмотивованим, необхідно створити певні умови. Саме створення таких умов на занятті з ІМ є першочерговим завданням викладача, який, добираючи навчальний матеріал, прийоми роботи з ним, проектуючи кінцевий результат навчання ДМ майбутніх учителів, повинен їх зацікавити.

Мовленнєва діяльність, як зазначає І. О. Зимня, є реальною лише під час комплексної дії багатьох психічних механізмів мовленнєвої дії: прийому та видачі повідомлення, осмислення (аналіз і синтез інформації), випереджувального відображення (прогнозування, випередження), оперативної та довготривалої пам'яті, специфічних механізмів мовлення (змістоформувальних, звукоформувальних тощо) [6, с. 90-91]. Тобто, в процесі породження діалогу виділяються такі взаємозв'язані етапи: сприйняття і розуміння, запам'ятовування і відтворення та продукування мовлення. Отже, розвиток мовлення тісно пов'язаний з розвитком мислення, а формування компетентності в ДМ є не просто розвитком у студентів мовлення, а розвитком їхньої розумової мовленнєвої діяльності, зумовленим віковими психологічними особливостями студентів, зокрема рівнем розвитку їхніх психічних функцій.

Так, психологи констатують, що віковий період 18-25-ти років вирізняється досягненням найвищих результатів у царині переключення уваги, швидкості

оперативної пам'яті, рішення вербально-логічних задач та інших психічних функцій і процесів. Студентство – це й період складного структурного перетворення інтелекту, яке є суто індивідуальним та варіативним. Отже, що від знання психологічних закономірностей процесу засвоєння матеріалу в певному віковому періоді залежить організація навчання, зокрема іншомовного ДМ, а також вибір навчальних методів і прийомів, адекватних для умов вивчення ІМ у ВНЗ. Урахування індивідуальних особливостей є вагомим під час вибору навчальних стратегій і прийомів [5, с. 12]. Тому, під час навчання ДМ необхідними є також опертя та врахування когнітивних стилів студентів, зумовлених особливостями їхніх характерів, зокрема, врахування комплексу психічних особливостей, які визначають процедурні пізнавальні переваги, можливості й характер інформативних уявлень [12, с. 27].

У процесі навчання іншомовного ДМ вагомим є передусім урахування психічних особливостей студентів щодо сприйняття та зберігання, запам'ятовування та відтворення інформації, тобто їх розподіл на «аналітиків та глобалістів» чи «серіалістів та холістів». Маючи індивідуальні особливості сприйняття, обробки та зберігання інформації, вони по-різному організують своє учіння. Тому, спираючись на когнітивні особливості студента як активного суб'єкта навчання ДМ, необхідно враховувати не стільки когнітивний стиль, скільки навчальний, оскільки перший є вродженим явищем, а другий – поєднанням вродженого та набутого, тобто, може розвиватись у процесі навчання студента. Врахування та опертя на навчальні стилі допомагають студенту усвідомлювати свої особливості пізнання, розвивати толерантність до людей з іншими стилями, уможливають застосування альтернативних варіантів навчального матеріалу, оптимально адаптуючи їх до домінантних, а також дозволяють майбутньому вчителю активувати суміжні навчальні стилі, створюючи ситуацію успіху, підвищуючи самооцінку та мотивацію [3, с. 71].

Навчальні стилі студентів в оволодінні ІМ, зокрема ДМ, ми, слідом за О. П. Густовою, трактуємо як навчально-пізнавальні стилі двох основних типів: комунікативно-мовленнєвий (від мовлення до мови) та когнітивно-лінгвістичний (від мови до мовлення) [5, с. 14]. Комунікативно-мовленнєвий стиль опанування ІМ притаманний глобалістам, які розглядають будь-яку проблему в цілому. Такі студенти здатні сприймати, обробляти навчальний матеріал і відтворювати його цілим блоком. Тобто студенти-глобалісти виконують і починають кілька завдань одночасно, не закінчуючи їх, а їхнє мовлення переривчасте й характеризується надмірною паузацією [3, с. 71], оскільки в процесі сприйняття, відтворення та власного ДМ студенти не зосереджуються на таких деталях як мовна коректність. Когнітивно-лінгвістичний стиль корелює з аналітичним. Студенти-аналітики вирішують навчальні задачі, розчленовуючи їх на складові, і розглядають їх по черзі. Щодо характеру учіння, то такі студенти можуть виконувати лише одне завдання, звертаючи увагу на його

особливості та деталі, оскільки концентрують увагу на фрагментах цілого. Щодо навчання ДМ це означає, що такі студенти зосереджуються передусім на структурних одиницях діалогу, їх граматичному та фонетичному оформленні, тобто "...гарно знають мову, але не вміють ефективно спілкуватись" [12, с. 27].

З огляду на те, що процес формування іншомовної компетентності в ДМ передбачає врахування його мовних особливостей, від майбутнього вчителя ІМ вимагається гнучкість його навчально-пізнавального стилю. Це забезпечується урізноманітненням способів подачі мовленнєвого матеріалу, врахуванням його мовних особливостей, а також варійованістю навчальних методів і прийомів як на аудиторних заняттях, так і в самостійній позааудиторній роботі студентів. Отже, щоб створити оптимальні умови для формування компетентності в ДМ майбутніх учителів ІМ, необхідно розвиток мовлення тісно пов'язувати з розвитком мислення; навчання ДМ розглядати як навчання спілкування (навчати спілкування через спілкування); навчання мовлення пов'язувати з комунікативно-діяльнісними потребами студентів, їхнім повсякденним життям, провідною діяльністю й індивідуальними особливостями здійснення будь-якої діяльності.

Метою навчання спілкування є розвиток мовленнєвих здібностей студента, які передбачають уміння адекватно, у будь-яких ситуаціях спілкування, організувати свою мовленнєву діяльність в її продуктивних і рецептивних видах. Отже, ІМ виступає у функції соціалізації та рішення комунікативних задач, тобто сприяє розвитку студента як особистості в певному соціумі, а також є засобом задоволення і розвитку комунікативно-пізнавальної потреби студента [9, с. 111].

Таким чином, діяльнісний компонент особистісно-діяльнісного підходу до навчання ІМ майбутнього вчителя передбачає цілеспрямованість навчання; наявність у студента внутрішньої мотивації; постійне отримання студентом інформації про результати виконання ним дії; розуміння студентом загального принципу, схеми дій, мети виконання завдань; врахування викладачем переносу раніше сформованих навичок та їх інтерференції. Особистісний складник – орієнтування на індивідуальний досвід студента, його можливості, потреби, інтереси, а також створення умов для розвитку особистісних якостей майбутнього вчителя ІМ.

Отже, процес формування іншомовної компетентності в ДМ є водночас процесом становлення особистості, яка характеризується власним підходом, самостійністю, здатністю до соціальної взаємодії, здатністю свідомо обирати й дотримуватись певних життєвих принципів, відповідати за свої дії і слова, володіти собою. Процес навчання іншомовного ДМ будується не з позиції системи мови, а виходячи з можливостей розвитку особистості майбутнього вчителя ІМ, його внутрішнього стану й індивідуальних особливостей щодо здійснення учіння. Принципово важливим за таких умов є розуміння того, що педагогічна взаємодія спрямовується з позиції гуманізації навчального процесу. Суб'єктний досвід кожного

студента є підґрунтям проектування освіти, і розвиток особистості майбутнього фахівця, його соціалізація проходять не лише шляхом оволодіння ним провідною діяльністю, яка в майбутньому переходить у професійну, а через постійне збагачення, вдосконалення суб'єктного досвіду як важливого джерела індивідуального розвитку в процесі вивчення ІМ.

Упровадження особистісно-діяльнісного підходу в процес навчання ІМ у ВНЗ реалізує провідні принципи підготовки фахівців у сучасних умовах розвитку іншомовної освіти.

Список використаних джерел

1. Балык А. С. Сформированность образа «Я» студента как условие развития его личности : дис. ...канд. психол. наук : 19.00.07 / Балык Анна Сергеевна. – Карачаевск, 2006. – 220 с.

2. Бігич О. Б. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи : [монографія] / Оксана Борисівна Бігич. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2004. – 278 с.

3. Бондар Л. В. Методика навчання французького професійно-спрямованого монологічного мовлення студентів технічних спеціальностей з урахуванням їх навчальних стилів: дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02 / Бондар Леся Вікторівна. – К., 2011. – 337 с.

4. Бондаренко А. Ф. Основы психологии: [учеб. для студ. фак-та славянских яз. КНЛУ] / Александр Фёдорович Бондаренко. – К. : Изд. центр КНЛУ, 2005. – 254 с.

5. Густова Е. П. Ускоренное восполнение базового языкового уровня в процессе обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза (английский язык) : автореф. дис....канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / Е. П. Густова. – Нижний Новгород, 2010. – 23 с.

6. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку / Ирина Алексеевна Зимняя. – М. : Русский язык, 1989. – 219 с.

7. Коробейнікова Т. І. Психолого-педагогічні засади підготовки майбутнього вчителя іноземних мов / Т. І. Коробейнікова // Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО КНЛУ. – 2010. – Вип. 21. – С. 189 – 197.

8. Любезнова Т. В. Личностно-деятельностный подход к моделированию профессионального обучения студентов колледжа средствами языковой подготовки : дис....канд. пед. наук : 13.00.08 / Любезнова Татьяна Валентиновна. – Нижний Новгород, 2002. – 174 с.

9. Ротанова О. Н. Личностно-деятельностный подход как основа методики обучения иностранным языкам: дис....канд. пед. наук: 13.00.02 / Ротанова Ольга Николаевна. – М., 2004. – 228 с.

10. Старкова Ю. И. Активизация ценностной позиции как фактор познавательной самостоятельности студента в обучении иностранному языку:

дис....канд. пед. наук: 13.00.01 / Старкова Юлія Игоревна. – Оренбург, 2006. – 228 с.

11. Терсакова А. А. Психологическая поддержка личностного развития студента в педагогическом вузе : дис....канд. псих. наук: 19.00.07 / Терсакова Анаид Арсеновна. – Армавир, 2002. – 252 с.

12. Щепилова А. В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному : учеб. пособие [для студ. вузов по спец. 033200] / Алла Викторовна Щепилова. – М. : ВЛАДОС, 2005. – 245 с.

3.6. Майбутній учитель англійської мови в процесі формування компетентності в письмі за допомогою технології Веб 2.0

В основу сучасної методики навчання іншомовного письма ряд з іншими підходами покладено особистісно-діяльнісний підхід, розроблений І. О. Зимньою, згідно з цим яким у центрі навчального процесу перебуває сам студент. Цей підхід передбачає реалізацію двох аспектів: особистісного та діяльнісного, що перебувають між собою в нерозривній єдності, оскільки особистість постає суб'єктом діяльності, що, в свою чергу, разом з дією інших факторів, визначає його особистісний розвиток.

Особистісний компонент включає психічні процеси, якості й стани, притаманні конкретній людині. Цей компонент ураховує вікові, національні та індивідуальні психологічні особливості студента. Діяльнісний компонент передбачає трактування процесу навчання як організацію та керування учінням студента, спрямованим на його всебічний розвиток та засвоєння предметних знань, навичок і вмінь, зокрема з оволодіння писемним мовленням

У структурі навчальної діяльності виділяють такі компоненти: потреби та мотиви; задачі; дії; операції [1]. Потреби та мотиви розглядаються як різні психічні реальності, які відіграють вирішальну роль у динаміці діяльності. Так, потреба через мотиви детермінує діяльність, а мотив, без зв'язку з конкретною потребою, не в змозі надавати сенс діяльності і виконувати спонукальну функцію. Система потреб і мотивів, що актуалізуються в навчальній ситуації, виступає головним чинником, який надає рушійної сили учінню студента [2]. Серед основних потреб, які впливають на учіння студента, виокремлюють потреби в досягненнях, в афіліації, домінуванні та пізнанні [2].

Розглянемо потенціал технологій Веб 2.0 у формуванні мотивів, що спонукають студентів до вивчення іноземної мови, та фактори, що формують навчальну мотивацію. Термін Веб 2.0 означає проекти та сервіси, які активно розвиваються і покращуються самими користувачами: блоги, вікі, соціальні мережі, форуми тощо. Технології Веб 2.0 є потужним інструментом для навчання, враховуючи постійне вдосконалення їхніх можливостей і нескінченний потенціал для використання. Маючи двосторонній, інтерактивний характер, Веб 2.0 сприяють формуванню у

студентів багатьох особистісних якостей.

Одним з найбільш популярних засобів Веб 2.0 є соціальна мережа Facebook (FB). Як і будь-яка звичайна програма електронної пошти, FB дозволяє користувачам обмінюватись приватними повідомленнями. FB також пропонує додаток «Курси», створений безпосередньо з навчальними цілями, в якому студенти та викладачі можуть створити свою власну групу та запропонувати бажаним приєднатись до неї. Цей додаток відкриває необмежені можливості для співпраці, обміну інформацією, відеоконференцій та створення коментарів, доступних для всіх учасників групи. Завдяки йому викладач підтримує постійний зв'язок зі студентами, публікуючи домашні завдання, оголошення, навчальні матеріали, теми для обговорення [4]. Хоча необхідну платформу для навчання мають й інші види технологій Веб 2.0, такі як, наприклад, дискусійні форуми, більшість студентів та навіть викладачів надають перевагу спілкуванню саме в мережі FB [7].

Ураховуючи все різноманіття класифікацій мотивів у залежності від критеріїв і підходів, у навчанні писемного мовлення слід орієнтуватися на мотиви, які мають найбільший вплив на вивчення іноземної мови. До таких мотивів відносять мотиви досягнення, самоствердження, ідентифікації, афіліації, саморозвитку, пізнавальний мотив. Розглянемо, як застосування засобів Веб 2.0 сприяє формуванню згаданих мотивів.

Мотив досягнення викликаний прагненням людини досягати успіхів і високих результатів у навчальній діяльності. На відміну від оцінки звичайного писемного висловлювання, яку, зазвичай, бачить лише викладач та студент, оцінка за роботу в електронному ресурсі є доступною для інших учасників групи, що слугує додатковим стимулом для досягнення успіху.

Мотив самоствердження – прагнення утвердити себе, отримати схвалення інших людей, певний статус у суспільстві. Публікація результатів навчальних проектів у Веб 2.0 спонукає студентів до вдосконалення власних писемних висловлювань, оскільки їх читатимуть не лише викладач та одногрупники, але й широке коло користувачів засобів Веб 2.0.

Мотив ідентифікації є прагненням людини бути схожим на іншу людину, а також бути ближче до своїх кумирів і героїв. Студенти можуть ознайомитись з їхнім життям і навіть поспілкуватись з ними завдяки мережі FB, в якій більшість сучасних англомовних діячів політики, культури, спорту та шоу бізнесу мають свої власні сторінки.

Мотив афіліації – прагнення до спілкування з іншими людьми – також може задовольнятися завдяки використанню Веб 2.0 технологій, оскільки основною функцією більшості засобів Веб 2.0 є спілкування, яке відбувається за умови наявності доступу до Інтернету, реєстрації електронної адреси студентів та персональної сторінки.

Мотив саморозвитку, як прагнення до самовдосконалення, реалізується в ході ознайомлення студентів з певними матеріалами, розміщеними на сторінках Веб 2.0, а також у процесі виконання відповідних творчих завдань з використанням FB та вікі. Більшість ресурсів Веб 2.0 містять величезну кількість інформації, що може бути використана студентами для самовдосконалення та духовного збагачення.

Пізнавальний мотив, націлений на набуття нових знань, вважається домінуючим мотивом у загальній структурі мотивації, що визначає діяльність учіння і формування ставлення до неї, оскільки в його основі закладено постійне прагнення до пізнання. Крім того, домінування цього мотиву забезпечує зв'язок між змістовною та організаційною сторонами самої навчальної діяльності.

Пізнавальні мотиви в оволодінні іноземною мовою диференціюються: лінгвопізнавальний мотив, як інтерес до іноземної мови, виявляється в бажанні аналізувати мовні явища, розвивати лінгвістичне мислення, отримувати знання у царині історії та культури мови, що вивчається; інструментальний мотив полягає в позитивному ставленні до різних видів навчальної діяльності та бажанні брати участь у різних за формою і змістом заняттях з іноземної мови; комунікативний мотив передбачає використання іноземної мови як засобу обміну інформацією [2].

Технології Веб 2.0 здатні задовольняти всі види пізнавальних мотивів, адже з їх допомогою можна публікувати фото, відео- та аудіоматеріали, що значно розширює лінгвокраїнознавчу компетентність студентів, поєднуючи всі види мовленнєвої діяльності. Оскільки основною функцією мережі FB є спілкування, вона сприяє активному розвитку комунікативного мотиву студентів.

Просоціальний мотив пов'язаний з усвідомленням суспільного значення діяльності – студент вивчає іноземну мову, тому що усвідомлює соціальну значущість навчання.

Творчому мотиву в навчанні англomовного письма належить одна з найважливіших ролей, адже саме він спонукає студентів до написання творів, розповідей та есе. Засіб Веб 2.0 вікі надає можливість викладачеві розвивати творчу мотивацію студентів, оскільки він є ефективним інструментом для навчання англomовного письма. Вікі є веб-сайтом, який дозволяє користувачам самостійно змінювати зміст сторінок, наповнюючи його необхідним контентом. Ця платформа надає змогу декільком користувачам редагувати один і той же документ, що є надзвичайно зручним при створенні спільних проєктів.

Одним із факторів, які слід урахувувати в навчанні іноземної мови, є рівень мотивації, оскільки при надто високому рівні у студентів збільшуються ступінь активності, емоційної та інтелектуальної напруги, внаслідок чого ефективність роботи погіршується. В такому випадку можуть виникати небажані емоційні реакції. Необхідно знайти той оптимум, при якому висока ефективність сусидить з отриманням радості від вивчення іноземної мови [3].

Виділяють два блокувальних фактори, які перешкоджають студентам оволодіти іноземною мовою в належний спосіб: низька значущість предмета (відсутність мотивації) та суб'єктивно пережиті труднощі, пов'язані з вивченням мови [3].

Мотиваційна структура характеризується як динамічністю, так і відносною стійкістю або внутрішньою стабільністю. Щодо навчальної мотивації, стійкість – це така динамічна характеристика, яка забезпечує відносну тривалість і високу продуктивність діяльності, як у нормальних, так і в екстремальних умовах. Основним показником стійкості навчальної мотивації є домінування вихідної мотиваційної орієнтації в мотиваційній структурі. На стійкість навчальної мотивації впливають як зовнішні, так і внутрішні фактори, проте співвідношення цих факторів, сила і особливості їх впливу саме на стійкість мотивації не піддавалися спеціальному психологічному аналізу. Найсильнішим зовнішнім фактором, який впливає на стійкість навчальної мотивації, є творчий тип завдання, а найсильнішими внутрішніми факторами – особистісна значущість розкритої теми та структурні особливості мотивації.

Виділяються три рівні стійкості навчальної мотивації за наявності домінувальної мотиваційної орієнтації, ступеня вираженості диференціації й упорядкованості:

а) високий рівень – наявність домінувальної мотиваційної орієнтації, чітко виражена диференціація й упорядкованість, яким відповідає група з домінувальною орієнтацією на процес. Абсолютне домінування процесуальної мотивації додає структурі великої стійкості. Процесуальна мотивація є змістовним і «енергетичним» ядром структури, від якого залежить як стійкість, так і особливості її мінливості. В тих випадках, коли процесуальна і результативна орієнтація займають I і II місця в структурі, рівень стійкості підвищується;

б) середній рівень – наявність домінувальної орієнтації, слабо виражена диференціація, тенденція до впорядкованості майже не виражена. Цьому рівню відповідає група з домінувальною орієнтацією на результат;

в) низький рівень – відсутність домінувальної мотиваційної орієнтації, недиференційованість компонентів, слабо виражена тенденція до впорядкованості. Цьому рівню відповідає група без домінувальної мотиваційної орієнтації [3].

До факторів, через які можна впливати на внутрішньоструктурну динаміку мотиваційних структур, а, отже, керувати процесом їх перебудови в позитивну сторону, відносяться: зняття оцінки й тимчасових обмежень, демократичний стиль педагогічного спілкування, ситуація вибору теми, що дозволяє реалізувати в навчальній діяльності особистісну значущість, вид роботи (творчий, продуктивний). Творчий характер навчального завдання стимулює тенденцію до стійкості мотивації [3].

Існує чотири функції FB, що сприяють покращенню мотивації студентів: взаємодія, спілкування, соціальні стосунки та співучасть. Користь взаємодії полягає в

тому, що викладач постає в ролі посередника між студентом та ресурсом онлайн платформи. Завдання викладача полягає в допомозі студентам в активізації процесу навчання та виступу в ролі навігатора знань. Для успішної взаємодії студента та викладача на FB останні повинні активно проявляти себе, щоб продемонструвати свою участь та залучення до роботи в Інтернеті. Викладачі з більшим ступенем розкриття персональної інформації (self disclosure) користуються більшою довірою та повагою серед студентів, ніж закриті, недоступні для студентів. Під саморозкриттям мається на увазі особиста інформація користувача (уподобання, фотографії тощо). Саморозкриття виконує дві основні цілі: розвиток особистості і розвиток близькості стосунків між викладачем та студентом. Саморозкриття також допомагає будувати міцні відносини між людьми [5]. В онлайн-середовищі саморозкриття характеризується взаємністю, тобто якщо одна людина забезпечує глибоке саморозкриття, то інша, в свою чергу, відповість взаємністю. Завдяки ресурсу FB та правильній стратегії викладення інформації викладачем покращується мікроклімат у колективі та взаємовідносини між викладачем та студентами [7].

Дружелюбність і саморозкриття FB надає студентам можливість створення та зміцнення соціальних стосунків, що також сприяє підвищенню навчальної мотивації.

Серед чотирьох змінних, користь від участі має найбільший вплив на мотивацію студентів у процесі навчання. FB, що не обмежений простором, місцем і часом, дозволяє студентам отримати гнучкіший доступ до інформації, завдяки чому вони мають змогу працювати автономно й самостійно.

Значний вплив на мотивацію студентів мають такі фактори: взаємодія викладача та студента, зручність технології FB та позитивне ставлення студента до неї. Останній має найсильніший вплив на навчальну мотивацію.

Виокремлюють 5 факторів, які стимулюють студентів до використання FB у процесі вивчення англійської мови та на які викладачі повинні звернути особливу увагу: аудиторія, кількість та якість зворотного зв'язку від ровесників, уподобання щодо тематики, майбутні завдання та екзамен і ефект новизни [8].

Так, 72% студентів погоджуються з тим, що FB є середовищем, здатним мотивувати їх спілкуватись англійською мовою. 72,2% також визнають, що платформа FB спонукає їх до читання англійською мовою. 67,3% вважають, що соціальна мережа мотивує їх до письма англійською мовою. Вважається, що мережа FB здатна покращити компетентність студентів, спонукати їх до самопізнання, поліпшити практичні життєві навички та розвивавати впевненість у собі [6].

Технології Веб 2.0 позитивно впливають на студентів з різними стилями учіння. Можливість публікувати та прослуховувати зразки мовлення у формі аудіозаписів є необхідною для студентів-аудіалів. Наприклад, студентам пропонується створити писемне висловлювання, прослухавши певну інформацію.

Також засоби Інтернету ефективно використовуються для навчання студентів з

домінуванням правої півкулі, тобто візуалів та кінестетиків. У першому випадку використовуються веб-платформи, оскільки Інтернет містить надзвичайно велику кількість відеоматеріалів, які можуть допомогти студентам у написанні письмового твору з будь-якої теми. Для студентів кінестетиків пропонується проектна робота в вікі, наприклад, написати статтю про кафе міста (інтер'єр, місце розташування, кухня), попередньо відвідавши його. Ефективним є виконання тактильних вправ на інтерактивній дошці Smart board, інтерактивних вправ онлайн на знаходження відповідностей (drag & drop) тощо.

У разі дотримання відповідності між провідним для студента стилем учіння та застосування відповідних навчальних матеріалів та стратегій, продуктивність студента буде високою, з низьким відсотком тривожності. Якщо ж між цими компонентами існує невідповідність, ефективність учіння студента знижується, й він відчуває себе невпевнено. Іноді подібні неспівпадіння призводять до серйозних збоїв у взаємодії викладача та студента

Щодо навчання іншомовного писемного спілкування *діяльнісний компонент* підходу означає, передусім, трактування самого процесу навчання як організацію й управління учінням студентів з метою оволодіння ними навичками й уміннями писемного мовлення. Використання таких засобів, як FB і вікі надає процесу навчання рис природного спілкування. Так, студенти вважають «спілкуванням» письмові завдання з використанням технологій Веб 2.0 і не ототожнюють їх з аналогічними завданнями на папері [5]. Саме така умовна «неформальність» цих завдань дозволяє підвищити інтерес студентів до писемної діяльності, спонукаючи їх до створення висловлювань англійською мовою. Інтерактивні технології Веб 2.0 можуть слугувати зв'язувальною ланкою між академічним письмом і власне спілкуванням, забезпечуючи студентів справжнім персоналізованим контекстом. Дослідження груп FB показують, що студенти вважають своїм обов'язком відповідати на коментарі та зауваження своїх ровесників і використовують кожен можливість для того, щоб покращити свої навички письма. Читаючи коментарі, вони також відкривають для себе нові слова та структури речень [5]. Неправильне написання слова виділяється червоною лінією, при цьому студентів пропонується один з можливих варіантів написання. Щоправда, це може бути як перевагою (студенти відразу бачать власну помилку, і дізнаються, як правильно написати слово), так і недоліком (у деяких студентів може виникати небажання перевірки написання слова в словнику). Більшість студентів погоджується з тим, що читання письмових висловлювань та коментарів однокласників допомагає їм вивчати нові слова, а функція перевірки орфографії дозволяє зменшити кількість помилок [9].

Для ефективного впровадження технологій Веб 2.0 надзвичайно велике значення має роль викладача, не лише як мотиватора і каталізатора дій студентів, але й успішного організатора навчальної діяльності. Хоча студенти й люблять

навчатись самостійно, особистість викладача, який контролює діяльність та виступає в ролі посередника між технологіями та студентами, є дуже важливою. Деякі інструменти Веб 2.0 (чати, ігри, додатки) здатні відволікти увагу студентів, спонукаючи їх до вживання коротких форм та неформальних аббревіатур. Щоправда, цю проблему легко вирішити в більшості сучасних комп'ютерних класів (комп'ютер викладача дозволяє контролювати і блокувати доступ до всіх сайтів, які можуть перешкоджати ефективній роботі та відволікати студентів від виконання завдань).

Викладач повинен заздалегідь чітко спланувати комплекс занять для навчання англомовного письма з використанням Веб- технологій, а урахувати можливі об'єктивні (раптове зникнення доступу до мережі Інтернет, відсутність необхідного технічного забезпечення) та суб'єктивні труднощі (на початку використання Веб 2.0 технологій студенти досить часто забувають паролі до своїх персональних сторінок).

У процесі навчання студентів англомовного писемного мовлення засобами ФВ ми виокремлюємо низку етапів (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Етапи навчання писемного мовлення засобами ФВ

Етап навчання	Зміст етапу
0 – інструментальний (оволодіння інструментальними навичками й уміннями)	1) Реєстрація в електронній пошті. 2) Реєстрація в мережі Facebook.
1 – підготовчий (формування навичок створення висловлювань понадфразового рівня)	
1.1 – підготовчий (ознайомлення із текстом-зразком)	Ознайомлення студентів із текстом-зразком з детальними інструкціями
1.2 – підготовчий (оволодіння навичками створення висловлювань понадфразового рівня)	Виконання вправ на рівні фрази та понадфразової єдності
2 – основний (формування вмінь створення висловлювань текстового рівня)	
2.1 – основний (оволодіння вміннями створення висловлювань текстового рівня)	Написання студентами власного письмового висловлювання текстового рівня
2.2 – основний (контроль, взаємоконтроль та аналіз помилок)	Коментарі з боку викладача та студентів, виправлення помилок та оцінювання висловлювання викладачем

Для ефективного навчання всі етапи та підетапи мають бути враховані та виконані. Зокрема, не слід применшувати значення інструментального етапу, адже дуже часто не лише студенти, але й самі викладачі не мають необхідного досвіду роботи з технологіями Веб 2.0, що значно вповільнює та знижує ефективність навчальної діяльності. Інструментальний етап передбачає чітке усвідомлення

студентами мети і задач навчання іноземної мови з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, а також формування необхідних технічних навичок їх самостійного використання. Підготовчий етап, у свою чергу, поділяється на два підетапи. Метою підетапу 1.1 є ознайомлення студентів з текстом-зразком. Необхідність цього етапу викликана тим, що, як показали результати передекспериментального зрізу, більшість студентів не володіють основними правилами написання письмового твору, не знайомі з його компонентами та структурою. Підетап 1.2 присвячено формуванню навичок створення висловлювань понадфразового рівня.

Основний етап, присвячений формуванню вмій створення висловлювань текстового рівня, також складається з двох підетапів. На підетапі 2.1 студенти пишуть письмовий твір. Контроль здійснюється як з боку викладача, так і самого студента (самоконтроль) та його одногрупників (взаємоконтроль). Студенти читають твори одногрупників у режимі off-line, виявляють помилки та залишають коментар з їх аналізом. Підетап 2.2 присвячено контролю, взаємоконтролю та виправленню помилок. Технології Веб 2.0 роблять цей процес надзвичайно ефективним, адже, на відміну від звичайних рукописних творів, які зазвичай перевіряє лише викладач, роботи студентів, опубліковані у FB, можуть бачити та коментувати всі учасники групи. Саме це дозволяє студентам усвідомлювати значущість і серйозність виконуваної роботи, ставитись до неї з усією мірою відповідальності.

Список використаних джерел

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя : Учебник для вузов. – Изд. второе, допол., испр. и перераб. – М. : Логос, 2000. – 380 с.
2. Орлов Ю. М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза / Ю. М. Орлов : автореф. дис. ... докт. психол. наук. – М., 1984. – 45 с.
3. Хизроева З. М. Устойчивость мотивации как фактор овладения иностранным языком / З. М. Хизроева, Е. И. Савонько : Сб. научн. тр. МГИИЯ им. М.Тореза. – М. : МГПИИЯ им. М.Тореза, 1988. – Вып. 282. – С. 13-22.
4. Blattner G. Facebook in the language classroom: Promises and possibilities / G. Blattner, M. Fiori // Instructional Technology and Distance Learning (ITDL). – 2009. – 6(1). – P. 17–28.
5. DeLambo D. A. Facebook and social media: Implications for Counseling College Students / D. A. DeLambo, D. Homa, R. H. Peters, A. M. DeLambo, K. V. Chandras. – 2011. – Retrieved from http://counselingoutfitters.com/vistas/vistas11/Article_68.pdf
6. Kabilan M. K. Facebook : An Online Environment for Learning of English in Institutions of Higher Education / M. K. Kabilan et al. // Internet and Higher Education. –

2010. – № 13. – P. 179–187.

7. Mazer J. P. I'll see you on 'Facebook': The effects of computer-mediated teacher self-disclosure on student motivation, affective learning, and classroom climate / J. P. Mazer, R. E. Murphy, C. J. Simonds // *Communication Education*. 2007. – № 56. – P. 1–17.

8. Wu P EFL learning on social networking site?: An action research on Facebook / P. Wu, L. H. Hsu // Presented at Teaching & Learning with Vision Conference. Queensland, Australia, November 2011. Retrieved February 2012, from <http://tlvconf.files.wordpress.com/2011/04/tlv-paper-wu.pdf>.

9. Yancey K. B. Writing by Any Other Name / K. B. Yancey // *Principal Leadership*. – 2009. – 10(1). – P. 26–29.

10. Yunus M. M. The effectiveness of Facebook groups on Teaching and Improving Writing : Students' perceptions / M. M. Yunus, H. Salehi // *Journal of Education and Information Technologies*. – 2012. – 90 p.

3.7. Майбутній учитель китайської мови в процесі формування граматичної компетентності

У процесі наукового дослідження методики формування граматичної компетентності у майбутніх учителів китайської мови визначимо домінуючі мотиви студентів при вивченні китайської мови та визначимо когнітивні процеси, які відіграють найбільшу роль у процесі вивчення китайської мови.

Загальновідомо, що мотивація є основою життєдіяльності усіх живих істот, яка виражається у спонуканні, що викликає активність організму та визначає її спрямованість. При цьому потреби з точки зору психології розглядаються як стан організму, який відчуває потребу в об'єктах, що необхідні для його існування та розвитку. А мотив – це сила, яка спонукає до досягнення цих об'єктів. Зазвичай ці два поняття є нероздільними у структурі мотиваційної сфери, оскільки потреби акумулюють енергію, а мотиви спонукають до дії та спрямовують активність до певної мети.

Мотиваційна сфера має достатньо чітку структуру, ієрархію мотивів. Домінуючі в ній потреби визначають структуру особистості людини, розкриваючи сферу її інтересів та прагнень [16, с. 168]. Мотивація учіння відіграє важливу роль у становленні особистості, адже без неї неможлива ефективна навчальна діяльність та розвиток здатності і потреби до самовдосконалення, саморозвитку, самоосвіти.

Психологічні дослідження онтогенезу мотивації (Канюк С., Марютіна Т., Москвичов С., Божович Л., Ільїн Є., Шадриков В.) дозволили виділити групи мотивів, які лежать в основі здійснення навчальної діяльності. Формування мотивації учіння через його організацію стало предметом вивчення в руслі досліджень під керівництвом П. Гальперіна, В. Давидова, Н. Талізної, Д. Ельконіна.

Складність дослідження мотивації зумовлена тим, що студент спонукається до учіння комплексом мотивів, які не лише збагачуються взаємно, але й протистоять один одному. Мотивація формується, змінюється і перебудовується в процесі діяльності. Тому перед викладачами вищої школи стоїть досить важливе завдання знайти нові шляхи формування позитивної мотивації студентів до здійснення навчальної діяльності.

Мотиваційна сфера є ядром особистості, що включає систему мотивів (мотивацію) у їх супідрядному взаємозв'язку (ієрархії). Мотиви виражають сутність особистості, забезпечують її взаємодію з оточуючим середовищем та соціальними умовами. Мотивація – одне з базових понять у психології, що використовується для пояснення рушійних сил поведінки, діяльності людини. У психологічній літературі аналізуються різні підходи до висвітлення мотивації. Однак її розуміння не зводиться тільки до визначення. Воно обумовлюється також підходом до її вивчення. Аналіз літератури з цієї проблеми дозволив нам виділити та узагальнити основні з них.

Передусім є цікавим трактування, в якому мотив визначається як предмет потреби. Так розумів мотив, наприклад, О. Леонтьєв. На його думку, мотивом є предмет потреби (матеріальної чи ідеальної), яка чуттєво сприймається або існує лише в уяві, в розумовому плані [9, с. 13]. Науковець вважає, що за мотивом завжди приховується проблема потреб в її дійсності, проте у понятті “потреба” мотив прихований. Мотив – це об’єкт, який відповідає тій чи іншій потребі, і який, у тій чи іншій формі відображаючись суб’єктом, веде його до діяльності. Але більшість дослідників трактують мотив діяльності значно ширше.

Так, С. Рубінштейн, характеризуючи мотив як свідомий стимул, вважає, що він у своїй конкретній змістовності формується по мірі того, як людина враховує, оцінює, зважує обставини, в яких перебуває, та усвідомлює мету, яка постає перед нею [15, с. 246]. Думку, близьку до цієї, розвиває П. Якобсон, який вважає, що мотивом вчинку є “той стимул, що приводить до його завершення” [18, с. 8]. В. Вілюнас, зазначає, що мотив (у широкому значенні) – це стимул до діяльності, який містить як когнітивний елемент (предмет потреби), так і афективний, що впливає з потреби [3, с. 191-200].

На відміну від нього, К. Обухівський вважає, що діапазон слова “мотив” обмежується факторами, які сприяють соціальному здійсненню дії [5, с. 189]. На його думку, мотив не є рушійним фактором: він – причина дії в тому значенні, в якому, наприклад, натиснуті кнопки можна вважати причиною старту ракети. Д. Узнадзе розумів мотив як складне психологічне утворення, яке виникає в результаті багатоступеневого процесу мотивації [17, с. 384].

В. Мерлін наполягає, що під “мотивами ми повинні розуміти тільки ті спонукання, від яких залежить цілеспрямований характер дій” [11, с. 9]. За Є. Ільїним, те, що, відображаючись у голові людини, спонукає діяльність, спрямовує її на задоволення певної потреби, називається мотивом цієї діяльності [5, с. 201].

Г. Костюк зазначає, що мотив – це те, що зумовлює прагнення людини до даної, а не якої-небудь іншої мети. Мотивами називають потреби, почуття, інтереси, переконання та інші спонукання людини до діяльності, зумовлені вимогами її життя [13, с. 423-424]. З ними погоджується й О. Ковальов, який відзначає, що психологічно мотив означає спонукання людини до діяльності. Мотивами можуть бути знання, почуття, потреби, що змушують людину прагнути до мети. Цієї точки зору дотримуються М. Алексеєва та Б. Баєв, які вказують, що термін “мотив” означає “спонукальну причину дій і вчинків людини” [1; 14].

Розглянуті погляди на поняття “мотив” підводять до того, що таке мотивація. На думку С. Рубінштейна, поняття “мотивації” у людини включає всі види спонукань: мотиви, потреби, інтереси, прагнення, цілі, захоплення, мотиваційні установки чи диспозиції, ідеали тощо. У більш широкому розумінні мотивація іноді визначається як детермінація, що реалізується через психіку [15, с. 167-168]. Вказуючи на те, що вчинки є здебільшого недетермінованими, О. Леонтьєв підкреслює, що контроль над ними здійснюється завдяки психічним мотиваційним феноменам. Однак, поняття “мотивація” може розглядатися досить широко, тобто включати майже всі явища, що відповідають за ініціацію та спрямованість виконуваних дій [9, с. 35]. Саме завдяки усвідомленню мотиви набувають функції особистісного смислу, відбувається їх зрушення на свідомі цілі, підпорядкування об’єктивній логіці завдань, втрата ролі першоджерел людської активності [9, с. 36].

Глибоко розкриваючи причини, якими пояснюється та чи інша поведінка людини, її дії та вчинки, обов’язково аналізується сукупність мотивів, які зумовлюють поведінку. Так, М. Алексеєва, Б. Баєв, Г. Костюк поділяють думку, що мотивацією називається система мотивів, яка є актуальною для певної людини [1; 13; 14]. Аналогічне визначення подане в короткому психологічному словнику за редакцією В. Войтка: “Мотивація – це система мотивів, що визначає конкретні форми діяльності або поведінки людини” [6, с. 97]. На відміну від них, А.Петровський і М. Ярошевський відзначають, що “мотивація – це спонукання, яке викликає активність організму і визначає її спрямованість” [7, с. 243]. Термін у широкому значенні використовується в усіх галузях психології, що досліджують причини і механізми цілеспрямованої поведінки людини [3, с. 191-200].

Отже, “мотивація” є ширшим поняттям ніж “мотив”. Термін “мотивація” в сучасній психології використовується у подвійному розумінні: по-перше, – це сукупність збуджень, що викликають активність людини та які визначають її активність, тобто система факторів, які детермінують поведінку (сюди входять потреби, мотиви, цілі, наміри, прагнення тощо); а по-друге, – це процес формування мотивів, характеристика процесу, який стимулює та підтримує поведінкову активність на певному рівні.

Таким чином, мотив є важливою ланкою в поясненні поведінки людини. У

ньому подана соціальна і суспільно-історична визначеність, обумовленість поведінки, психологія людини, її психофізична цілісність. Сукупність різних спонукань, які визначають спрямованість поведінки і діяльності, становить мотиваційну сферу особистості.

Мотиви учіння, як і мотиви взагалі, класифікують за різними критеріями. За ступенем значущості для особистості – провідні (домінуювальні), смислоутворюючі та мотиви-стимули (Леонтьєв О.); залежно від спонукальної сили – “мотиви, що розуміються” (“знані”) та “реально дієві” (Леонтьєв О.); за рівнем усвідомлення – адекватно чи неадекватно усвідомлені, свідомо замасковані, неусвідомлені (Маркова А.); за емоційним забарвленням модальності – позитивні та негативні (Якобсон П.) тощо. За змістом Н. Ф. Тализіна розподіляє мотиви на навчально-пізнавальні, пов’язані із змістом та процесом навчання, та широкі соціальні, пов’язані зі всією системою життєвих відносин студента (почуття обов’язку, самовдосконалення, самовизначення, престижу, благополуччя, бажання уникнути неприємностей тощо.) [16, с. 197]. Вибираючи різні ознаки для класифікації, психологи (Леонтьєв О., Божович Л., Маркова А. та ін.) виокремлюють різні мотиви, які лежать в основі навчальної діяльності. Так, О. Леонтьєв мотиви навчальної діяльності за рівнем їх усвідомлення студентами поділяє на “знані”, тобто усвідомлювані, і реально дієві. На його думку, той, хто вчиться, знає, чому треба вчитися, але це ще може не спонукати його до учіння. Лише за певних умов “знані” мотиви можуть стати реально дієвими. [9, с. 13].

Л. Божович, М. Алексєєва, А. Маркова та ін. усі мотиви, які зустрічаються в навчальній діяльності, поділяють на два види: 1) пізнавальні мотиви, які безпосередньо пов’язані з учінням, і 2) соціальні мотиви, пов’язані з суспільними взаємовідносинами учнів. Досліджуючи методику формування граматичної компетентності у майбутніх учителів китайської мови, ми також спираємося на цю класифікацію груп мотивів (табл. 3.2). Схожих позицій дотримуються Н. Морозова і Л. Славіна, стверджуючи, що ці два види мотивів є тісно пов’язаними між собою і утворюють цілісну систему мотивів учіння.

Таблиця 3.2

Класифікація мотивів учіння (за А. Марковою) [10, с. 95]

Групи	Підгрупи мотивів	Основний зміст
Пізнавальні	Широкі пізнавальні	Орієнтація на оволодіння новими знаннями.
	Навчально-пізнавальні	Орієнтація на оволодіння прийомами і способами самостійного набуття знань.
	Мотиви самоосвіти	Орієнтація на набуття додаткових знань; самостійне вдосконалення способів набуття знань.

Соціальні	Широкі соціальні	Розуміння соціальної значущості знань, обов'язку вчитися і відповідальності перед суспільством; прагнення отримати знання, щоб бути корисним.
	Вузькі (позиційні) як різновид: “мотив благополуччя”, “престижна мотивація”	Прагнення зайняти певну соціальну позицію у стосунках з ровесниками та дорослими, одержати від них певне захоочення або похвалу, підтвердити свій статус, зміцнити свій авторитет.
	Мотиви соціальної співпраці	Прагнення усвідомити, аналізувати способи, форми своєї співпраці і стосунки з викладачами, товаришами.

Більш конкретизовану картину навчальної мотивації подає С. Рубінштейн. Аналізуючи навчальну діяльність школярів, він до основних видів пізнавальної мотивації учіння відносив: 1) безпосередній інтерес до змісту навчального предмету; 2) інтерес, викликаний особливостями інтелектуальної діяльності; 3) інтерес, зумовлений відповідністю наявних у школяра нахилів і здібностей до виучуваного матеріалу; 4) інтерес до предмету, пов'язаного з майбутньою професією [15, с. 285].

Взявши за основу класифікацію мотивів навчальної діяльності, за А. Марковою, ми провели опитування студентів I–IV курсів Київського національного лінгвістичного університету, які вивчають китайську мову. Результати опитування представлено на рис. 3.2.

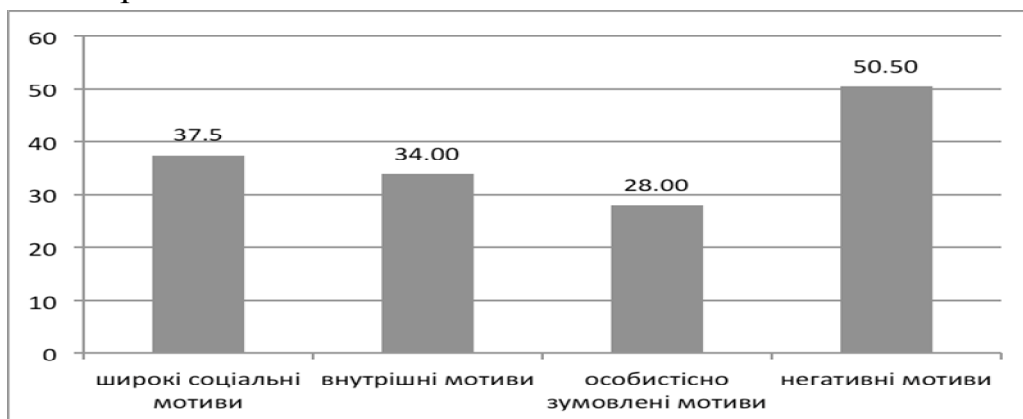


Рис. 3.2. Співвідношення мотивів учіння у майбутніх учителів китайської мови

У майбутніх учителів I місце посідають особистісно зумовлені мотиви. Далі за значущістю слідують внутрішні мотиви (II місце) та широкі соціальні мотиви (III місце). Найменшими за значущістю є негативні мотиви (IV місце). Широкі соціальні мотиви зумовлюються особливостями соціальних відносин, які встановлюються між студентами в процесі учіння. У них розкриваються важливі для особистості прагнення, запити, соціальні установки тощо. Вони не завжди достатньо усвідомлюються студентами, тому, на нашу думку, за результатами опитування, широкі соціальні мотиви не займають домінуючої позиції серед студентів, які вивчають китайську мову.

Загалом, можна зробити висновок, що мотивація більшості студентів не є

достатньою, оскільки для успішного оволодіння китайською мовою мотивація повинна передусім зумовлюватися внутрішніми та широкими соціальними мотивами, чого ми не виявили у відповідях більшості опитаних студентів.

Окрім мотиваційної сфери діяльності студентів вагомими є пізнавальні процеси, які задіяні в навчанні китайської мови, оскільки системна робота над розвитком когнітивних процесів покликана підвищити рівень мотивації при вивченні мови, підготувати студентів до самостійної інтелектуальної праці та наукового пошуку, підвищити прагнення до безперервного навчання та самовдосконалення.

Звернемося до кожного з когнітивних процесів та встановимо, який з них відіграє більшу роль у процесі навчання китайської мови.

Сприймання – це відображення цілого образу предмета в сукупності його ознак та якостей. Більшість властивостей та законів сприймання було відкрито гештальтпсихологами, які вважали основою психіки гештальт – цілісну структуру та вивчали зв'язок гештальтів із процесами пізнання. При цьому провідним стає не мислення або пам'ять, а саме сприймання, яке ототожнюється із відображенням гештальту, а мислення, пам'ять та уява розуміються як етапи подальшої переробки образу-гештальту.

Зауважимо, що сприймання не може розглядатися як окремий, незалежний від пам'яті, мислення та уваги процес. Пізнання не може трактуватися як набір послідовних актів – спочатку сприймання, образи якого зберігаються пам'яттю та перероблюється мисленням й уявою. Всі ці процеси діють одночасно, оскільки образи систематизуються в класи та категорії, із якими співвідноситься новий образ, тобто у процесі сприймання діють також мислення і пам'ять. Увага та мислення допомагають відібрати зі всієї інформації ту, яка повинна зберігатися довгий час або тільки окремий період, відсіюючи непотрібну [16, с. 284]. Тому, в розроблюваній нами методиці ми передбачаємо низку завдань для розвитку когнітивних процесів.

Пам'ять є одним з найважливіших психічних процесів, основою нашого досвіду. Основними процесами пам'яті є зберігання, пізнавання, забування та відтворення інформації. Пізнавання – простіший процес у порівнянні із відтворенням. Воно проходить за наявності об'єкта, в той час як відтворення – за його відсутності.

Визначено обсяг інформації, який безпосередньо може зафіксувати суб'єкт – 7 ± 2 . Сім одиниць інформації не тільки одночасно зберігаються у пам'яті, але й фіксуються увагою, тобто обсяг короткочасної пам'яті та уваги є тотожними. Обсяг довготривалої пам'яті практично є необмеженим.

Сучасні психологічні дослідження виявили, що теорія «вивітрювання» слідів є правильною тільки для безпосередньої, короткочасної пам'яті. Через те, що ми не завжди можемо відтворити у певний час сприйняту інформацію, це усвідомлюється нами як забування. Це пов'язано не з загасанням, а з тим, що сліди інформації можуть витіснятися у несвідоме, накладатися один на інший, інтерферувати. Процес

інтерференції спостерігається в основному у слідів схожої інформації, вони часто змішуються між собою, не дозволяючи відтворити матеріал правильно. Тому в навчанні рекомендовано робити паузи в процесі монотонної роботи.

Існує декілька видів пам'яті, які класифікуються за різними критеріями: за часом, способом запам'ятовування. Це короткотривала, довготривала та оперативна пам'ять, логічна та механічна, довільна та недовільна, а також емоційна, моторна, образна і вербальна [16, с. 297].

Стосовно процесу навчання китайської мови, на наш погляд, слід виділити особливий вид пам'яті – іконічний, оскільки ієрогліф при першому погляді сприймається як малюнок. Результатом роботи цієї пам'яті є те, що образ або переходить у довготривалу пам'ять, або у несвідоме. Але, якщо перед суб'єктом навчання (у нашому випадку – студента-першокурсника) стоїть свідомо мета – запам'ятати матеріал, то інформації переходить до довготривалої пам'яті шляхом довільного запам'ятовування. Довільне запам'ятовування зазвичай пов'язане із використанням певних засобів, як-то логічні зв'язки між частинами інформації. Така пам'ять називається логічною, на відміну від мимовільної пам'яті, в якій запам'ятовування спирається на механічне повторювання матеріалу, який треба завчити. Щодо логічних зв'язків, які використовуються у процесі запам'ятовування, китайська мова надає можливість дуже успішно використовувати цей спосіб запам'ятовування, оскільки, беручи до уваги ієрогліф, його складники мають чітко побудовану логічну схему зв'язків між ними. Тому, будуючи логічні ланцюги, можна спростити запам'ятовування ієрогліфа, як комплексу менших значущих елементів.

Мимовільна пам'ять, тобто механічне повторювання матеріалу, також відіграє важливу роль при вивченні китайської мови, оскільки далеко не всі її структури і категорії можна запам'ятати і вивчити, використовуючи лише логічне запам'ятовування. Механічне повторювання також є вагомим складником навчання китайської мови, оскільки у процесі повторення тренується моторна пам'ять, яка дає змогу довести знання про написання ієрогліфів до автоматизму.

Мислення – це узагальнений та опосередкований процес віддзеркалення дійсності. На відміну від сприймання та пам'яті, які націлені на віддзеркалення предметів та зберігання цих образів, метою мислення є аналіз зв'язків та відносин між предметами, у результаті якого у людини складається схема ситуації, вироблюється план дій.

Розрізняють декілька видів мислення. За спрямованістю виділяють практичне, теоретичне, реалістичне та аутистичне, за особливостями процесу мислення – логічне, інтуїтивне, конвергентне та дивергентне, а за результатом – репродуктивне та творче [16, с. 301]. Саме творчому мисленню в процесі навчання китайської мови, на нашу думку, слід приділити особливу увагу.

У дослідженнях вищезгаданих гештальтпсихологів велика увага приділялась

проблемам етики, моральності дослідника, а в нашому випадку – *викладача*. М. Вертгеймер наголошував на тому, що процес навчання повинен бути побудований так, щоб студенти отримували від нього радість, усвідомлюючи радість відкриття нового. Подальші дослідження підтвердили правильність цих поглядів, показавши значний вплив особистісних рис на процес творчості. Було доведено, що перешкодою для творчості та процесу навчання є висока тривожність, невпевненість у своїх силах. Ця проблема найгостріше постає на початковому ступені вивчення китайської мови. Особливо це стосується вивчення фонетики, оскільки студентам, в яких недостатньо розвинутий музичний слух, дуже важко опанувати тональну систему китайської мови. Негативний вплив також посилюється нездатністю відтворити нові фонемі, які у великій кількості представлені у фонетичній системі китайської мови.

Ще один фактор, який знижує рівень творчості – це *установка*, яка несвідомо наставляє людину на використання вже знайомих способів вирішення певного завдання. Ця проблема найчіткіше виражена у студентів, які вивчають китайську мову, оскільки китайська писемність не є схожою на писемність жодної мови, яку до цього вивчала більшість студентів. Ієрогліфічну писемність не можна порівнювати із алфавітною системою, оскільки ієрогліф – це знак, який сам по собі несе окреме поняття. Для легшого сприймання студентами графічної сторони ієрогліфа ми використали метод перенесення частин ієрогліфа на загальновідомі поняття алфавітних мов. При цьому елементарні риси вважаються складовими частинами літери; ключі, або радикали, уявлялися літерами, а комбінація ключів, тобто ієрогліф – цілим словом. Таке пояснення не є повністю правильним з точки зору китайської лінгвістики, але є успішним адаптованим варіантом навчання студентів – представників європейських мов.

Уява є процесом відображення дійсності за межами існуючих зв'язків та відношень. Виділяють пасивну та активну уяву. У пасивній виділяють сон, марева та мрії, в активній – репродуктивну та творчу уяву. При вивченні китайської мови велику роль відіграє саме творча уява.

Для трансформації даних та створення продуктів уяви, як і в мисленні, використовуються операції – злиття (комбінування), аглютинація, гіперболізація та типізація [16, с. 312].

Злиття має на увазі вільне комбінування, порівняння та об'єднання якостей та характерних рис різних об'єктів в єдиному образі. Особливий вид злиття – аглютинація, в процесі якої поєднуються риси, які в реальності неможна поєднати. Аглютинації дуже широко представлені у китайській мові, а саме у поєднанні складових частин ієрогліфа, тобто ключів. Вже згадувалось, що ієрогліфи можна запам'ятовувати шляхом побудови логічних ланцюгів, але існує велика кількість таких, які не можна пояснити жодними логічними факторами. Наприклад поєднання в ієрогліфі 香蕉 «банан» друга частина ієрогліфа 蕉 складається з трьох ключів: «трава»,

«короткохвостий птах» та «вогонь»; в ієрогліфі 新鲜 «свіжий» друга його частина 鲜 складається з двох ключів: «риба» та «баран». Ця комбінація ключів не має жодної логічного підґрунтя, але дуже легко запам'ятовується усіма без винятку студентами.

Іншим способом нада ння додаткової виразності образу є типізація, пов'язана з узагальненням найтипівіших для цієї групи рис. Цю функцію уяви можна перенести на явище в китайській лексикології, яке називається «слова з ідентичною морфемою». Легкість запам'ятовування обумовлена тим, що існує певна кількість груп слів, які мають в основі один і той же ієрогліф, наприклад, у словах 火山 «вулкан», 火灾 «пожежа», 火星 «іскра», 火柴 «сірник», 打火机 «запальничка», 火车 «потяг» тощо присутня ідентична морфема 火 «вогонь». У групі слів 毛笔 «пензлик», 铅笔 «олівець», 钢笔 «ручка, перо», 粉笔 «крейда» присутня ідентична морфема 笔 «щітка, пензель». Подання таких слів групами сприяє кращому їх запам'ятовування студентами.

Слід зазначити, що уява заміщає мислення в скрутних ситуаціях, допомагаючи доповнити відсутні дані уявними. Творча уява, як і творче мислення, пов'язана із креативністю, тобто творчістю, прагненням до продуктивної діяльності, яка стала стійкою рисою особистості.

Увага – це спрямованість та зосередженість свідомості у певний момент часу на якомусь реальному або ідеальному об'єкті. Її метою є покращення діяльності всіх пізнавальних процесів. З цим пов'язана і особливість уваги, яка не має свого особистого продукту, на відміну від інших пізнавальних процесів. Виділяють три основних види уваги: мимовільна, довільна і постдовільна. Увага не тільки переводить та утримує об'єкт у зоні ясної свідомості, але й допомагає відволіктись від непотрібних у даний момент думок, відсіюючи їх, не дозволяючи зосередження на сторонніх речах.

Основними характеристиками уваги є її стійкість, обсяг, концентрація, переключення та розподіл. Всі ці характеристики є важливими для процесу навчання, зокрема китайської мови.

Стійкість пов'язується із здатністю протягом довгого часу зберігати зосередження на одному й тому ж об'єкті. Монотонна діяльність, як то прописування великої кількості ієрогліфів, або заучування типових фраз та конструкцій шляхом виконання підстановчих вправ, порушують стійкість, і тільки вольова регуляція здатна її повернути.

Особливо важливою характеристикою стійкої уваги є зацікавленість людини у діяльності, задоволення, яке вона отримує від процесу дії та від її результату. Тобто, стійкість уваги завжди пов'язана або з інтересом, або з вольовим зусиллям [16, с. 329].

Тільки на початку 70-х рр. ХХ ст. П. Я. Гальпериним було встановлено, що увага виконує контрольну функцію, та її розвиток потрібно починати з навчання контролю. Зовнішній контроль, перетворений у контроль внутрішній, автоматизований, і є

увагою [4, с. 68].

Обсяг уваги віддзеркалює кількість об'єктів, які можуть одночасно утримуватися в області ясної свідомості. Обсяг уваги є зворотно пропорційним концентрації: чим вище зосередженість, концентрація, тим меншим є обсяг. Переключення уваги має на увазі свідоме та осмислене його переміщення з одного об'єкта на інший. Ця якість уваги вмикається при виконанні декількох справ. Розподіл уваги пов'язаний із можливістю виконувати дві або більше дій одночасно, утримуючи їх у полі чіткої свідомості. Це стосується викладачів, які читають лекцію – вони повинні утримувати увагу і на змісті матеріалу, який вони викладають, і на тому, як сприймають його студенти, чи є матеріал зрозумілим.

На нашу думку, серед усіх когнітивних процесів, які задіяні при навчанні китайської мови, найважливішим є увага, оскільки процес вивчення ієрогліфів можна ототожнити із запам'ятовування картинок або певних образів, чого неможна сказати про вивчення європейських мов. Вивчення китайської мови також потребує дуже стійкої та гострої уваги, оскільки додавання або віднімання від ієрогліфа однієї крапки може повністю змінити значення не тільки ієрогліфа, але й повідомлення в цілому. Наприклад, беручи за графічну основу ієрогліф 大 «великий», до лівої відкидної риски можна додати крапку 太 і ієрогліф набуває значення «дуже, надто»; можна додати крапку у правому верхньому куті 犬 і отримаємо значення «собака», додаючи дві крапки у лівому верхньому куті 头, отримуємо значення «голова». Вищенаведені приклади ґрунтовно ілюструють важливість уваги у процесі вивчення китайської мови.

Перспективою подальших наукових розвідок вважаємо дослідження діяльнісного розвитку майбутніх учителів китайської мови у процесі оволодіння граматичною компетентністю.

Список використаних джерел

1. Алексеева М. И. Мотивы обучения учнів / М. И. Алексеева : [посібник для вчителів]. – К. : Рад. школа, 1974. – 120 с.
2. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка /Л. И. Божович // Изучение мотивации детей и подростков. - М. : Педагогика, 1972. – 352 с.
3. Виллюнас В. К. Теория деятельности и проблемы мотивации /В. К. Виллюнас // А.Н.Леонтьев и современная психология. – М. : Наука, 1983. – 303 с.
4. Гальперин П. Я. Экспериментальное формирование внимания / П. Я. Гальперин, С. Л. Кабыльницкая. – М.: МГУ, 1974. – 254 с.
5. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин . – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
6. Короткий психологічний словник [під ред. В. І. Войтко].— К. : Вища школа,

1976. – 191 с.

7. Краткий психологический словарь / [під ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – М., 1985. – 430 с.

8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304с.

9. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. Конспект лекций. / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1971. – 180 с.

10. Маркова А. К. Формирование мотивации учения: пособие для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлова. – М. : Просвещение, 1990. – 212 с.

11. Мерлин В. С. Лекции по психологии мотивов человека / В. С. Мерлин. – Пермь : ПГПИ, 1971. – 120 с.

12. Москвичев С. Г. Мотивация деятельности и управление / С. Г. Москвичев. – К. – Сан-Франциско : Light Press, 2003. – 492 с.

13. Психологія [під ред. Г. С. Костюка]. – К. : Рад. школа, 1968. – 512 с.

14. Психологія навчання [під ред. Б. Ф. Баева]. – К. : Рад. школа, 1972. – 136 с.

15. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. [2-е изд.] – М., 1976. – 415 с.

16. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Н. Ф. Талызина. – М. : Академия, 1998. – 288 с.

17. Унадзе Д. Н. Общая психология / Д. Н. Унадзе. – Тбилиси : Мецниереба, 1984. – 536 с.

18. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П. М. Якобсон. – М. : Просвещение, 1969. – 253 с.

19. 俄汉， 汉俄词典。 - 北京；商务印书馆出版 1998. – 357页

20. 新华字典。 - 北京；商务印书馆 2004. – 690页

21. 袖珍汉英词典。 - 北京；延边人民出版社 2001. – 695页

22. 汉俄小词典。 - 上海；外文出版社 2000. – 782页

23. 大俄汉词典。 - 北京；商务印书馆 2006. – 2858页

Розділ 4. Студент – майбутній перекладач



4.1. Студент у процесі навчання перекладу

На думку Л. К. Латышева та А. Л. Семенова, переклад є заняттям, яке передбачає не просто знання двох мов, а й аналітичний склад розуму; є діяльністю, пов'язану з цікавим, а іноді навіть захоплювальним пошуком оригінальних рішень [3, с. 186].

У результаті спостереження за роботою професійних перекладачів Г. Е. Мірам виокремлює загальні для трьох різновидів усного перекладу (синхронний переклад, послідовний переклад і так зване «нашіптування») риси перекладача:

- *чіткість* (у перекладі відсутні розпливчасті, описові формулювання, непотрібні паузи, затримки, слова-паразити);

- *швидкість реакції* (перекладач миттєво реагує на іншомовний текст, рідко замислюється і не перепитує);

- *упевненість* (перекладач завжди впевнений у своєму перекладі, ніколи не коливається у виборі еквівалентів) [4, с. 57-58].

Також вагомими для перекладача-синхроніста Г. Е. Мірам вважає *здатність прогнозувати розвиток мовлення доповідача* і заздалегідь робити «заготованки» для перекладу, а для послідовного перекладача – *здатність запам'ятовувати великий обсяг тексту* [4, с. 58].

Посилаючись на характеристику А. Фалалєєва професійного перекладу «...в цьому стані психіки немає місця думкам – натомість миттєва інтуїтивна реакція», Г. Е. Мірам акцентує *автоматизм дій* та *підсвідомість* як ключові для усного професійного перекладу поняття [4, с. 58].

На думку Г. Е. Мірама, без певного комплексу вроджених психофізіологічних характеристик стати синхроністом неможливо. І ці вроджені риси мають обов'язково доповнюватися набутими якостями [5, с. 87-88]. Так, до психофізіологічних характеристик особистості перекладача-синхроніста Г. Е. Мірам відносить

- *зосередженість*, *здатність до граничної концентрації уваги*, *здатність «відключатися» від перешкод*;

- *здатність до розподілу уваги на декілька завдань одночасно*;

- *швидкість реакції*;

- *швидкість мовлення*;

- *психічну й фізичну витривалість*;

до набутих якостей –

- широту світогляду;
- вільне володіння рідною мовою, багатство словника;
- здатність вільно сприймати на слух будь-яке мовлення робочою іноземною мовою;
- вільне володіння робочою іноземною мовою, особливо її розмовним ідіоматичним стилем;
- винахідливість, гнучкість розуму [5, с. 88].³

Майбутнім перекладачам Г. Е. Мірам пропонує тести для самоперевірки наявності необхідних психічних і фізичних якостей, зокрема здатності зосередитися на завданні, здатності «відключатися» від перешкод та здатності розподіляти увагу [5, с. 89].

У колективній праці [6] до психофізіологічних характеристик особистості перекладача-синхроніста Г. Е. Мірам, С. В. Іванова і П. В. Амплєєв відносять

- зосередженість, здатність до граничної концентрації уваги, здатність «відключатися» від перешкод;
- здатність до розподілу уваги на декілька завдань одночасно;
- швидкість реакції;
- швидкість мовлення;
- психічну й фізичну витривалість;
- винахідливість, гнучкість розуму [6, с. 69, 72].⁴

Автори навіть радять студентам з такими особистісними вродженими якостями, як повільна реакція, повільне мовлення, безініціативність, не присвячувати себе професії перекладача-синхроніста, оскільки їхня професійна діяльність не лише не буде приносити їм морального задоволення, але й може невдовзі привести до нервового захворювання [6, с. 71-72].

І. С. Алексєєва вважає перекладача однією з професій, в якій підґрунтям успіху є самостійна навчальна робота студента, його особистісне активне налаштування на самовдосконалення [1, с. 4]. Зокрема обов'язковим є тренування пам'яті та розширення діапазону сприймання мовлення, яке звучить [1, с. 4]. Так, мнемотехніка уможлиблює розвиток якісної та позиційної пам'яті (як запам'ятовування великого обсягу інформації та порядку слідування одиниць інформації). Метою пропонованих авторкою вправ є розвиток обсягу оперативної пам'яті та засвоєння додаткових прийомів запам'ятовування [1, с. 35].

Говорячи про мовленнєву техніку, І. С. Алексєєва наголошує, що вся увага студентів має бути націлена на слухове сприймання [2, с. 9]. Адекватне сприймання та

³ У праці [5] останні п'ять характеристик віднесено до набутих якостей.

⁴ У праці [6] останні п'ять характеристик віднесено до психофізіологічних характеристик особистості. Набуті ж якості названо професійними якостями.

розуміння мовленнєвої інформації забезпечують фонетичні засоби [6, с. 76], тобто фонематичний слух і коректна артикуляція звуків. При сприйманні мовлення вагомою також є роль його просодичних характеристик (висоти тону, гучності, тривалості тощо) [6, с. 85], тобто інтонематичний слух та коректне просодичне оформлення мовлення.

Пропоновані І. С. Алексєєвою в розділі 1 вправи присвячено мовленнєвій техніці. Так, крім риторичної техніки, вправи розвивають ймовірне прогнозування [2, с. 27]; вправи ехо-техніки, зокрема, вправи ехо-повтор (shadowing), сприяють розвитку навички чистоти артикуляції при високому темпі мовлення, а також тренують психічну витривалість [2, с. 34].

Пропоновані в розділі 2 вправи присвячено мнемотехніці, переключенню та логічним операціям, зокрема вправи сприяють розширенню обсягу оперативної пам'яті, націлені на запам'ятовування порядку слідування компонентів і подолання небезпечної для перекладу навички асоціативного запам'ятовування; пропонують натомість випадкових асоціацій надійні мнемообрази; формують навичку переключення з однієї мови на іншу; розвивають вміння поєднувати запам'ятовування з найпростішими логічними операціями [1, с. 59; 2, с. 53].

А. П. Чужакін також наголошує на необхідності розвитку оперативної пам'яті, попри те, що її обсяг є об'єктивно обмеженим і з віком зменшується [8, с. 18].

На думку І. С. Алексєєвої, усному перекладачу необхідно мати не лише розвинуту слухову пам'ять, але й чіпку зорову пам'ять, яка уможлиблює зв'язок звукового образу слова з графічним, іноді досить екзотичним [2, с. 116-117]. Також авторка виокремлює специфічну «всмоктувальну» увагу перекладача [1, с. 58].

Ми спробували узагальнити у вигляді таблиці акцентовані авторами когнітивні процеси та їхні характеристики, вагомі для перекладацької діяльності.

Таблиця 4.1

Когнітивні процеси та їхні характеристики, вагомі для перекладацької діяльності [джерела]

<i>Увага</i>	<i>Пам'ять</i>	<i>Сприймання</i>	<i>Мислення</i>
[1, с. 58] - вибірковість [8, с. 26] - розподіл, - концентрація [5, с. 89, 90; 6, с. 69, 72]	[1, с. 4; 8, с. 19, 25] - оперативна [1, с. 35, 59; 2, с. 53; 8, с. 18] - слухова [2, с. 116-117] - зорова [2, с. 116-117] - обсяг [4, с. 58; 8, с. 27]	- слухове [1, с. 4; 2, с. 9; 5, с. 88; 6, с. 76, 85; 7, с. 330, 332; 8, с. 19]	- гнучкість [5, с. 88; 6, с. 69, 72] - логіка [1, с. 59; 2, с. 53; 3, с. 186] - механізм випереджувального синтезу [7, с. 330] - механізм імовірного прогнозування [2, с. 27; 4, с. 58; 7, с. 330, 332]

Особистісні професійні та психологічні якості перекладача А. П. Чужакін відносить до суб'єктивних факторів труднощів усного перекладу [8, с. 18]. Водночас найскладнішою для слухового сприймання та запам'ятовування в процесі усного перекладу є прецизійна інформація (числова та буквена) [8, с. 19]. Базова (базисна) інформація викликає конкретні асоціації і складає найважливішу частину ерудиції (background knowledge) перекладача [8, с. 19].

Список використаних джерел

1. Алексеева И. С. Профессиональный тренинг переводчика : Учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. – СПб. : Изд-во «Союз», 2005. – 288 с. – Изучаем иностранные языки.
2. Алексеева И. С. Устный перевод. Немецкий язык. Курс для начинающих : Учебное пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб. : ООО «Инъязиздат», 2005. – 288 с. – Специальная литература по иностранным языкам.
3. Латышев Л. К. Перевод : Теория, практика и методика преподавания : Учебник для студ. перевод. фак. высш. учеб. заведений / Л. К. Латышев, А. Л. Семенов. – 2-е изд., стер. – М. : Издательский дом «Академия», 2005. – 192 с.
4. Мирам Г. Профессиональный перевод : Учебное пособие / Г. Мирам, А. Гон. – К. : Эльга, 2003. – 136 с.
5. Мирам Г. Профессия: переводчик : Учебное издание / Г. Мирам. – 4-е изд. – К. : Эльга, Ника-Центр, 2006. – 158 с.
6. Мирам Г. Э. Курс синхронного перевода (англо-русская языковая пара): / Г. Э. Мирам, С. В. Иванова, П. В. Амплеев. – К. : Ника-Центр, 2007. – 344 с.
7. Сдобников В. В. Теория перевода : Учебник для студентов лингвистических вузов и ф-тов иностранных языков / В. В. Сдобников, О. В. Петрова. – М.: АСТ: Восток, 2006. – 448 с. – (Лингвистика и межкультурная коммуникация: золотая серия)
8. Чужакін А. П. Устный перевод XXI: теория + практика, переводческая скоропись : Учебник для студентов курса переводческих ф-тов (including English – American and English – Australian glossaries). – М.: МГИ им. Е. Р. Дашковой, 2001. – 256 с.

4.2. Майбутній перекладач у процесі професійно орієнтованого навчання іноземної мови і теорії та практики перекладу

У соціально-психологічному плані студенти вирізняються найвищим рівнем освіти та пізнавальної мотивації, найактивнішим споживанням культури та специфічною спрямованістю пізнавальної та комунікативної активності на вирішення професійно орієнтованих завдань. Студентство – це соціальна спільнота, якій

притаманна найвища соціальна активність та досить гармонійне поєднання інтелектуальної і соціальної зрілості. Завдяки цьому студент розглядається викладачем як партнер педагогічного спілкування. З позицій особистісно-діяльнісного підходу студент є активним суб'єктом педагогічної взаємодії, який самостійно організовує свою діяльність.

Вагомою соціальною характеристикою студентства є його зростаюча самостійність у різних сферах життєдіяльності, зокрема й у сфері учіння. Значне місце в учінні студента посідає його самостійна робота як найвища форма навчальної діяльності. На думку І. О. Зимньої, саме в самостійній роботі найвиразніше проявляється мотивація студента, його цілеспрямованість, самоорганізованість, самостійність, самоконтроль та інші особистісні якості [2].

Важливою психологічною детермінантою самостійної роботи є здібність студента до саморегуляції, яка полягає в умінні програмувати самостійну діяльність: залежно від умов відповідної мети діяльності здійснювати вибір способу перетворення заданих умов, добір засобів для цього перетворення, визначення послідовності окремих дій. Яскравим проявом предметної саморегуляції є вміння оцінювати проміжні та підсумкові результати своєї діяльності. Предметна саморегуляція тісно пов'язана з особистісною саморегуляцією, яка обумовлена високим рівнем самопізнання, адекватністю самооцінки, рефлексивністю мислення, самостійністю, організованістю, цілеспрямованістю особистості, сформованістю її вольових якостей [2].

У контексті особистісно-діяльнісного підходу І. О. Зимньої [2] розглянемо студента як активного суб'єкта учіння з формування перекладацької компетентності в контексті двох складників цього підходу: особистісного та діяльнісного. При цьому зауважимо, що розподіл на особистісний і діяльнісний складники є умовним та проводиться суто з гностичною метою. Обидва складники невід'ємно взаємопов'язані: особистість є суб'єктом діяльності, яка, в свою чергу, поряд із іншими факторами, визначає його особистісний розвиток.

Особистісний складник передбачає розгляд навчально-виховного процесу з кризь особистість самого студента (його мотивів, потреб, цілей, здібностей, пізнавальної активності, розвитку мислення, пам'яті, уваги тощо). Інакше кажучи, згідно з цим підходом у центрі навчально-виховного процесу іноземної мови знаходиться особистість студента. Виходячи з його інтересів, рівня знань студента, розвитку іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь, викладач спрямовує та коригує процес навчання іноземної мови з метою розвитку особистості студента.

Схарактеризуємо сучасного студента як майбутнього фахівця в галузі перекладу, акцентувавши головні об'єкти його особистісного й діяльнісного розвитку.

Так, об'єктами *особистісного розвитку* студентів у курсі навчання перекладу є мотиви оволодіння навчальною дисципліною (у нашому випадку – іноземною мовою і

теорією та практикою перекладу), когнітивні процеси, задіяні в процесі оволодіння іноземною мовою, та емоційно-вольові якості.

Як соціальна група студентство характеризується професійною спрямованістю, сформованістю стійкого ставлення до майбутньої професії, що обумовлюється правильним професійним вибором, адекватністю та повнотою уявлення студента про обрану спеціальність.

У цілісній психологічній особистості перекладача виділяються такі групи властивостей:

- соціально-особистісні характеристики (стать, рік, соціальний статус, рівень освіти);
- внутрішні особистісні риси (темперамент, характер, особистості мислення; контактність);
- філологічні знання, вміння та навички (білінгвізм, мовна інтуїція, літературні здібності);
- співпадіння або розходження особистостей автора оригінального твору та перекладача (чим ближчим є перекладач до автора оригіналу за віковими, соціальними та ментальними характеристиками, за світосприйняттям і життєвим досвідом, тим якіснішим буде виконаний їм переклад) [9].

На якість перекладу впливають різнорівневі психічні та психологічні властивості перекладача. До психологічних механізмів, які задіяні в процесі перекладу і, відповідно, потребують розвитку в майбутніх перекладачів, належать механізми уваги, слухового сприйняття, ймовірного прогнозування, пам'яті (оперативна, довготривала), мислення (передусім якість абстрактно-логічного мислення), культури мовленнєвої поведінки, а також механізм швидкого переключення з однієї мови на іншу та подолання інтерференції мовної системи рідної мови в процесі перекладу на іноземну мову. Всі ці механізми існують і розвиваються в комплексі.

У ході перекладу спостерігається паралельне сприйняття інформації та здійснюється розумова діяльність перекладача. Перекладацька діяльність потребує високої концентрації та належного розподілу уваги студента, а також утримання в пам'яті великого обсягу різноманітної інформації. Простежується тісний зв'язок між механізмами уваги, сприйняття, пам'яті та мислення у доборі та застосуванні релевантних прийомів техніки перекладу (асоціація, ідентифікація, узагальнення, добір ключових слів, добір інформації відповідно до мети перекладу тощо). Важливим і розповсюдженим прийомом є також використання перекладацького скоропису. Механізм імовірного прогнозування реалізує водночас увесь комплекс механізмів, які лежать в основі процесу перекладу.

Однією з вагомих соціальних характеристик студента-перекладача як медіатора (посередника) між двома культурами є культура мовленнєвої поведінки, яка визначається мірою відповідності прийнятим у певній мовній спільноті нормам

вербального спілкування, поведінки, сучасним правилам мовленнєвого етикету [1].

Особливого значення для майбутнього перекладача набуває такий складник культури мовленнєвої поведінки як характеристика мислення, якому, безумовно, відводиться провідна роль. У вузькопсихологічному плані культура мислення полягає в процесі постановки й розв'язання розумових завдань. Мислення в діяльності студента-перекладача виступає у вигляді формулювання й розв'язання завдань, пов'язаних із здійсненням перекладу (відповідно до мети перекладу, стилю та жанру тексту, характеру реципієнтів, умов здійснення, наявністю чи відсутністю технічних засобів тощо). Інакше кажучи, культура мислення студента в його спілкуванні з іншими людьми виражається в тому, що він може точно оцінити ситуацію спілкування (у нашому випадку – під час перекладу) й прийняти адекватне рішення. Культура мислення в ході перекладу виявляється також у розкритті предмету висловлювання – думки в її розумінні. Переклад думки в умовах певної ситуації спілкування і за внутрішньою логікою викладених фактів можливий за умови досить високого рівня сформованості, самостійності, продуктивності, гнучкості й критичності мислення. Ще одним проявом культури мислення студента-перекладача є адекватний вибір прийому перекладу, мовних засобів і способів формулювання викладеної думки з урахуванням особливостей стилю та жанру висловлювання, що перекладається (усно чи письмово).

Когнітивні механізми, задіяні в процесі перекладу, відрізняються залежно від виду перекладу – усний чи письмовий. Відмінність усного перекладу від письмового пов'язана насамперед з тривалістю існування в часі об'єкта і результату перекладу. В письмовому перекладі оригінал і переклад створюються у фіксованій формі – у вигляді письмового тексту. Це дає можливість перекладачеві сприймати оригінал в цілому, неодноразово повертатися до перекладного тексту, аналізувати його зміст і форму, поглиблювати і коригувати своє розуміння цього тексту. За зовсім інших умов здійснюється усний переклад. Оригінал і переклад існують у вигляді відрізків усного мовлення, що зазвичай виключає можливість повторного сприйняття й корекції. Текст оригіналу надходить до перекладача невеликими порціями, і він не може співвіднести почуте зі змістом всього тексту. Час виконання перекладу суворо обмежений, ніколи роздумувати, перебирати варіанти перекладу, темп перекладу задається мовцем. Особливі вимоги пред'являються до пам'яті перекладача, його здатності сприймати різні форми усного мовлення, типи й манери вимови, вміння чітко та правильно вимовляти переклад, виступати перед великою аудиторією.

Отже, для успішного здійснення усного перекладу необхідні такі розумові та мовленнєві дії: аудіювання й письмова фіксація, прочитання перекладацького запису та говоріння (усний послідовний переклад); читання й говоріння (переклад з листка); аудіювання й говоріння (синхронний переклад). Для здійснення письмового перекладу необхідними є читання та письмова фіксація.

Таким чином, основними психологічними характеристиками, котрі допомагають перекладачеві під час виконання його професійної діяльності, є:

- хороший слух;
- швидка реакція;
- здатність до концентрації уваги;
- розвинена оперативна пам'ять;
- здатність швидко переключатися;
- здатність одночасно виконувати різні дії;
- психологічна стійкість;
- креативність у вирішенні перекладацьких завдань.

Одночасність протікання різних видів дій у ході перекладу передбачає інтенсивну роботу психічних механізмів у всіх видах перекладацької діяльності, що свідчить про необхідність їх постійного розвитку й удосконалення.

У межах діяльнісного складника процес учіння студента (вид діяльності визначається її предметом) розглядається як його специфічна цілеспрямована пізнавальна діяльність у загальному контексті його життєдіяльності (спрямованість інтересів, ціннісні орієнтації, розуміння смислу навчання для розвитку творчого потенціалу особистості). Об'єктами *діяльнісного розвитку* студентів у процесі навчання перекладу є знання, навички та вміння як складники навчально-стратегічної та професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентностей.

Навчально-стратегічна компетентність майбутніх перекладачів, як їхня здатність і готовність до усвідомленого й ефективного керування учінням [5], за змістом не відрізняється від навчально-стратегічної компетентності інших студентів – майбутніх філологів. Тому докладніше зупинимось на змісті професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів.

Дослідженню різних аспектів навчання перекладу і підготовки перекладачів присвячено праці І. С. Алексеевої, В. І. Карабана, В. М. Комісарова, Л. К. Латишева, Р. К. Міньяр-Белоручєва, Л. М. Черноватого та ін.

Метою навчання є підготовка висококваліфікованих фахівців, здатних виконувати переклади на професійному рівні. Отже, діяльнісний розвиток майбутніх перекладачів передбачає формування професійної перекладацької компетентності, як сукупності знань, навичок і вмінь студентів, оволодіння перекладацькою стратегією та технікою перекладу текстів різних жанрів і різного ступеня складності.

Перекладацька компетентність уміщує базові, специфічні та спеціальні складові [3]. Базові складові містять знання, навички та вміння, необхідні для здійснення всіх видів перекладів (усний, письмовий) текстів усіх жанрів; специфічні складові – знання, навички та вміння, необхідні для здійснення певного виду перекладу (послідовний, синхронний, абзацно-фразовий тощо); спеціальні складові – знання, навички та вміння, необхідні для перекладу текстів конкретних жанрів (наукові,

науково-технічні, художні, економічні, юридичні тощо).

У ході навчання майбутній перекладач повинен набути знань про основні етапи історії перекладу та особливості перекладацької діяльності в сучасному світі; про поняття перекладеності, нетотожності змісту оригіналу й перекладу, принцип забезпечення мінімальних втрат; про поняття міжмовної комунікації, еквівалентності й адекватності перекладу; про прагматичні аспекти перекладу й основні способи прагматичної адаптації перекладу; про класифікацію перекладів і різні види перекладацької стратегії; про основні принципи перекладу зв'язного тексту; про граматичні й стилістичні аспекти перекладу. Також перекладач має оволодіти основними моделями перекладу та перекладацькими трансформаціями й способами їх використання при аналізі процесу перекладу та його результатів; основними видами перекладацьких відповідностей і способами перекладу безеквівалентних мовних одиниць [4].

Професійні вміння перекладача поділяються на дві групи: вміння визначати загальну стратегію перекладу та вміння, необхідні для подолання конкретних перекладацьких труднощів. До першої групи відносяться вміння, необхідні для здійснення доперекладацького аналізу, в ході якого визначається загальна стратегія перекладу відповідно до його мети, типу перекладного тексту й характеру рецепторів, для яких призначається переклад. Друга група включає вміння, які визначають дії перекладача в процесі перекладу [4].

Розроблення перекладацької стратегії передбачає знання та застосування перекладачем загальних принципів здійснення перекладу, які включають три групи: вихідні положення, вибір загального напрямку дій, яким перекладач буде керуватися при прийнятті конкретних рішень, та вибір характеру і послідовності дій у процесі перекладу.

Уміння, необхідні для проведення доперекладацького аналізу. Стратегія перекладача при вирішенні конкретних завдань, передусім, залежить від уміння визначити мету перекладу й умови його виконання. Наступним етапом вироблення перекладацької стратегії є визначення типу тексту, що перекладається, який обумовлює домінанту перекладацького процесу. Необхідно також урахувати основну функцію перекладу, пов'язану з характером оригіналу, відповідно до чого виокремлюються тексти, орієнтовані на форму (художні тексти), на зміст (ділові, технічні тощо) і на вплив (пропагандистські, рекламні тощо). Результатом такого аналізу може бути вибір домінант перекладу – основних елементів тексту оригіналу, на точне відтворення яких перекладач буде звертати особливу увагу. Так, можна говорити про семантичний тип тексту (семантичний переклад), де особливу вагомість мають значення мовних одиниць та можливе повне їх відтворення в перекладі, і про комунікативний тип тексту (комунікативний переклад), де домінантою є ціле повідомлення, для передачі якого в перекладі переважно використовуються

стандартні форми таких повідомлень у мові перекладу.

Оцінюючи характер тексту оригіналу, перекладач також звертає увагу на ступінь його віддаленості в часі й просторі. Зазвичай, значний ступінь такої віддаленості означає його приналежність до іншої культури, що може вимагати серйозної адаптації повідомлення в процесі перекладу. Вплив на стратегію перекладача може здійснювати й характер мови оригіналу – його нормативність або порушення норми, що визначатиме загальний стиль перекладу. Стратегія перекладача включає низку дій, які забезпечують достатнє знайомство з предметом вихідного повідомлення, що може виявитися вирішальним для правильного вибору варіанту перекладу. Йдеться про використання спеціальних підручників, довідників і енциклопедій та складання термінологічних словників.

Уміннями, які необхідні для процесу перекладу, є вміння:

- виконувати одночасні дії двома мовами, переключатися з однієї мови на іншу;
- знаходити й обирати синонімічні структури та слова-синоніми в мові перекладу;
- вибрати та правильно використовувати технічні прийоми перекладу;
- долати труднощі, пов'язані з лексичними, фразеологічними, граматичними й стилістичними особливостями вихідної мови;
- грамотно й правильно висловлювати свої думки мовою перекладу;
- редагувати власні/чужі переклади, виявляти й усувати семантичні та стилістичні похибки, доказово критикувати й оцінювати пропонувані варіанти;
- професійно користуватися словниками, довідниками, банками даних та іншими джерелами додаткової інформації, а також уміння використовувати в роботі технічні засоби.

Усі ці вміння зводяться воедино в уміння аналізувати текст оригіналу, виявляти стандартні й нестандартні перекладацькі проблеми та вибрати способи їх вирішення, найбільш відповідні кожному конкретному акту перекладу, що є основним змістом діяльнісного складника особистісно-діяльнісного розвитку майбутнього перекладача.

Таким чином, особистісно-діяльнісний розвиток майбутнього перекладача в процесі професійно орієнтованого навчання іноземної мови і теорії та практики перекладу передбачає формування й удосконалення виокремлених вище особистісних характеристик студента, а також оволодіння ним знаннями, навичками й уміннями, які складають перекладацьку компетентність.

Список використаних джерел

1. Алексеева И. С. Профессиональное обучение переводчика: учеб. пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей / И. С. Алексеева.

– СПб. : Институт иностранных языков, 2000. – 192 с.

2. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. – М. : Рус. яз., 1989. – 219 с.

3. Зимняя И. А. Педагогическая психология : Учебник для вузов. – Изд. второе, доп., испр. и перераб. / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2001. – 384 с.

4. Карабан В. І. Концепція комплексу вправ, орієнтованих на перекладацьку підготовку, у підручниках з іноземної мови для студентів старших курсів інститутів та факультетів іноземних мов / В. І. Карабан // Мовні і концептуальні картини світу : Зб. наук. праць / Гол. ред. Чередниченко О. І.; Темпус-Тасіс, Проект СР-20025-98 «Поширення досвіду в галузі іноземних мов та перекладу» : Спец. вип. «Мови, культури та переклад у контексті європейського співробітництва». – К. : КНУ, 2001. – С.140-143.

5. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение : учеб. пособие / В. Н. Комиссаров. – М. : ЭТС, 2002. – 424 с.

6. Коряковцева Н. Ф. Современная организация самостоятельной работы изучающих иностранный язык : Пособие для учителей / Н. Ф. Коряковцева. – М. : АРКТИ, 2002. – 176 с.

7. Латышев Л. К. Перевод: теория, практика и методика преподавания : учеб. пособие для студент. перевод. фак. вузов / Л. К. Латышев, А. Л. Семенов. – М. : Изд. центр «Академия», 2003. – 192 с.

8. Миньяр-Белоручев Р. К. Теория и методы перевода / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М. : Московский Лицей, 1996. – 298 с.

9. Речевые проявления личности переводчика в тексте перевода : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.langinfo.ru/index.php?sect_id=650

10. Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу як спеціальності : підручник для студентів вищих закладів освіти за спеціальністю «Переклад» / Л. М. Черноватий. – Вінниця : Нова книга, 2013. – 376 с.

4.3. Майбутній математик у процесі навчання письмового перекладу фахової літератури

Навчання іноземної мови студентів нелінгвістичних спеціальностей є на сучасному етапі одним з найважливіших чинників підвищення якості їхньої професійної підготовки, оскільки іноземна мова виходить за межі загальноосвітньої дисципліни і стає складовою професійної підготовки поряд зі спеціальними дисциплінами. Цим зумовлено необхідність перегляду підходів до викладання іноземних мов на нелінгвістичних спеціальностях, зокрема, посилення прагматичної спрямованості та врахування професійних інтересів студентів фізико-математичного напряму підготовки педагогічних ВНЗ, а саме: майбутніх учителів фізики,

математики, інформатики.

Розглядаючи студента як активного суб'єкта навчальної діяльності, визначимо об'єкти особистісного та діяльнісного розвитку майбутнього фахівця у курсі навчальної дисципліни «Іноземна мова для професійного спілкування». Контекстом, слідом за багатьма науковцями, ми обрали особистісно-діяльнісний підхід, як такий, що забезпечує системний розвиток різних аспектів особистості й усіх різновидів діяльності майбутнього фахівця [8]. Особистісно-діяльнісний підхід у професійній підготовці – багатомірна, багатоаспектна, багаторівнева ступінчата відкрита структура, що відображає змістовну та процесуальну повноту професійної підготовки студента, спрямована на його розвиток та саморозвиток як автора своєї діяльності [20].

Особистісний складник підходу передбачає, що в центрі процесу навчання іноземної мови для професійного спілкування знаходиться сам студент та розвиток його особистості. З огляду на це, одним з головних критеріїв успішної навчальної діяльності є розвиток мотиваційної сфери майбутнього фахівця, а також когнітивних процесів та емоційно-вольових якостей його особистості на основі та в ході професійної підготовки.

Практичний досвід викладання англійської мови для професійного спілкування свідчить про низький рівень мотивації до вивчення іноземної мови у студентів першого курсу, які навчаються на математичних спеціальностях. На нашу думку, це пояснюється тим, що іноземна мова вимагає багато зусиль, часу й завзятості. Невіра в свої сили, небажання здолати труднощі, а іноді недостатня підтримка з боку викладача англійської мови зумовлюють зниження рівня зацікавленості цією навчальною дисципліною.

Без сумніву, оволодіння іноземною мовою у виші загалом мотивується зовнішніми факторами. Однак ефективність подальшої самоосвіти з іноземної мови буде залежати від рівня сформованості у випускника вишу внутрішньої мотивації. Г.В. Рогова [19] розподіляє внутрішні мотиви вивчення іноземної мови на три групи: комунікативні, лінгвопізнавальні та інструментальні. Активізація внутрішньої мотивації повинна здійснюватися за допомогою одночасного формування всіх трьох її різновидів у їхній єдності й взаємозв'язку. Особливо важливо формувати у студентів уміння самостійно вмотивувати власне учіння.

Самоосвітні мотиви поділяються на чотири групи [5]. Перша група пов'язана з зростанням самосвідомості особистості, з її потребою визначення місця в житті. Другу групу складають мотиви, пов'язані зі спонукальною силою власне пізнавального інтересу, без орієнтації особистості на життєві плани. Третя група мотивів пов'язана з потребою особистості в самовдосконаленні, у розвитку своїх здібностей та їх визнанні. Метою таких мотивів виступає вдосконалення характеру особистості, розвиток її пізнавальних здібностей і передусім – мислення. Четверта група поєднує

різноманітні форми захоплень та вподобань, хобі. Лише успішне поєднання мотивів усіх чотирьох груп може забезпечити розвиток особистості студента в процесі оволодіння іноземною мовою для професійного спілкування не лише під час навчання в університеті, а й протягом життя.

Когнітивні здібності та емоційно-вольові якості студентів нелінгвістичних спеціальностей уже були об'єктами наукових досліджень. Так, Н. С. Сасенко, досліджуючи когнітивний розвиток студентів інженерного профілю, дійшла висновку, що широке впровадження елементів проблемного методу в навчання іноземних мов у вищій технічній школі дозволить ефективніше розвивати особистісні характеристики, когнітивні здібності студентів, що сприятиме формуванню творчих, креативних особистостей в інженерній галузі.

У діяльності студентів під час проблемного навчання виділяються три фази: 1) когнітивно-пошукова, яка забезпечує виявлення проблеми; пошук і знаходження нового знання у вигляді нових способів дії та їх засвоєння; 2) комунікативна, яка забезпечує інформаційну взаємодію, засвоєння і відтворення засвоєного; 3) регулятивно-оціночна, яка забезпечує організацію процесу виходу з проблемної ситуації, оцінку, реалізацію і прийняття рішення.

Застосування проблемного навчання на занятті з іноземної мови уможливило формування основних компонентів творчих здібностей [20]: самостійне бачення проблеми, її формулювання, висування гіпотези, знаходження способів її перевірки, збір і аналіз даних, формулювання висновків, самостійний пошук можливостей використання отриманих результатів. Ефективними загально-педагогічними прийомами, необхідними для реалізації таких завдань на занятті з іноземної мови, є:

- активізація пошукової діяльності в процесі вирішення навчальних і практичних завдань;
- наближення до реальної моделі майбутньої професійної діяльності з її проблематикою і предметним та соціальним контекстами, зокрема контекстом міжкультурного спілкування, що сприяє формуванню професійних здібностей;
- використання особистісного іншомовного спілкування між студентами і викладачами як засобу формування особистості професіонала.

У такий спосіб шляхом аналізу фахових джерел з досліджуваної проблеми ми визначили особистісні характеристики майбутнього математика

Звернемося до визначення об'єктів розвитку студента в процесі навчання письмового перекладу в контексті особистісно-діяльнісного підходу, згідно з яким особистість формується в процесі діяльності [8].

Ми цілком погоджуємося з О. М. Метьолкіною [14], що в межах навчальної дисципліни «Іноземна мова для професійного спілкування» студент є активним суб'єктом двох різновидів діяльності: професійно орієнтованого учіння (як систематичного набуття знань та оволодіння навичками й уміннями, необхідними для

здійснення майбутньої фахової діяльності) та іншомовної мовленнєвої діяльності (в нашому випадку – письмового перекладу фахової літератури). При цьому учіння націлене саме на оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю.

Згідно з освітньо-кваліфікаційною характеристикою бакалавра та освітньо-професійною програмою підготовки бакалавра зі спеціальностей «Математика» та «Фізика» предметом вивчення дисципліни «Іноземна мова для професійного спілкування» є такий обсяг іншомовної лексики та граматики, що уможливорює здійснення професійного спілкування та набуття необхідної професійної інформації з іноземних видань [16, 15].

Визначений Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України обсяг вивчення дисципліни «Іноземна мова для професійного спілкування» складає 5 кредитів ECTS [17]. У порівнянні з українською мовою за професійним спрямуванням – 3 кредити та з історією України – 3 кредити, цей обсяг є досить значущим. До того ж, за наказом №642 від 09.07.2009 МОН України рекомендується вивчення іноземних мов понад встановленого нормативного обсягу у формі факультативних занять.

У реальній ситуації в більшості педагогічних ВНЗ на вивчення іноземної мови для професійного спілкування відводиться 2 години на тиждень упродовж першого року навчання, що, очевидно, недостатньо для оволодіння іноземною мовою на РВМ В2, який є стандартом для ступеня бакалавра [17].

У ситуації, що склалася, актуальним стає вчити студентів прийомів та технік самостійного оволодіння іноземною мовою [10, 11]. Одним з засобів оволодіння мовним матеріалом і розвитку іншомовних мовленнєвих умінь є письмовий переклад іншомовних текстів, оскільки вміння письмового перекладу є проміжною ланкою для досягнення основної мети навчання іноземної мови для професійного спілкування – безперекладного розуміння фахової літератури іноземною мовою [2].

На сучасному етапі метою навчання іноземної мови є формування особистості, яка готова і спроможна брати участь у міжкультурному спілкуванні. Включення перекладу до об'єктів навчання іноземної мови сприяє опануванню майбутніми фахівцями специфічних умінь, важливих для такого спілкування. В. В. Сафонова [21], визначаючи роль перекладу як засобу діалогу культур, як інструмента розширення інформаційного поля суспільства і створення фонду світової культури і науки, вважає за необхідне запровадити навчання перекладу в курсі іноземної мови вже в загальноосвітніх навчальних закладах. Науковець зауважує, що оволодіти навичками та вміннями письмового перекладу спроможні учні, які досягли рівня В1–В2 у читанні іноземною мовою та усним перекладом – В2 в іншомовному аудіюванні. Відповідно до Державного стандарту базової та повної середньої освіти від 2004 року, рівень володіння іноземною мовою випускників шкіл має відповідати рівню В1+. Таким чином, очікується, що вступний рівень абітурієнтів ВНЗ має бути не нижчим рівня В1+.

На користь введення навчання перекладу у програму курсу «Англійська мова для професійного спілкування» свідчить і той факт, що автори Програми з англійської мови для професійного спілкування [17] рекомендують перевіряти мовну компетенцію випускників ВНЗ відповідно до стандартів досягнень, складених на базі Галузевих стандартів вищої освіти з посиланням на дескриптори рівня В2 Загальноєвропейських рекомендацій [6, 25]. Для отримання ступеня бакалавра, разом з іншими професійними вміннями, студент повинен бути здатен ефективно спілкуватися англійською мовою у професійному середовищі, щоб, серед іншого, «перекладати англомовні професійні тексти на рідну мову, користуючись двомовними термінологічними словниками, електронними словниками та програмним забезпеченням перекладацького спрямування» [17, с. 3].

Отже, комунікативно-мовленнєвий розвиток студентів I курсу нелінгвістичних спеціальностей дозволяє до чотирьох видів іншомовної мовленнєвої діяльності додати переклад, зокрема письмовий, як двомовну комунікативну діяльність. Ми визначаємо вміння письмового перекладу фахової літератури в складі іншомовної комунікативної компетентності як один із компонентів професійної компетентності майбутнього математика та запоруку його успішного професійного розвитку.

Задля ефективної організації навчання письмового перекладу фахової літератури іноземною мовою визначимо складники професійної та навчально-стратегічної компетентностей майбутніх математиків. Узагальнюючи зміст низки праць [1, 4, 9, 12, 13, 23, 24], присвячених проблемі навчання перекладу, та абстрагуючись від авторських термінологічних варіацій, ми дійшли висновку, що більшість дослідників виокремлюють перший (підготовчий) етап, де переважно засвоюються перекладацькі прийоми шляхом аналізу готових перекладів або їх застосування на рівні слів, словосполучень та речень, та другий (основний) етап, змістом якого є власне переклад тексту та його редагування.

У процесі навчання будь-якої діяльності слід урахувувати, передусім, структуру діяльності взагалі, а також специфіку цієї діяльності. Як і будь-яка інша діяльність, переклад ґрунтується на операціях рівня навичок, а також на діях, які відносяться до рівня вмінь. Навчання перекладу передбачає також засвоєння певної суми знань щодо теорії перекладу, жанрово-стилістичних ознак текстів, принципів перекладацького аналізу, змісту перекладацьких прийомів тощо, чому доцільно приділяти увагу на підготовчому етапі навчання паралельно з розвитком пам'яті та мовної здогадки.

Таким чином, аналіз спеціальних досліджень, специфіка навчання іноземної мови для професійного спілкування студентів фізико-математичних спеціальностей педагогічного ВНЗ, а також особливості навчання письмового перекладу фахової літератури уможливають виокремлення двох етапів навчання, протягом яких формується та розвивається певний комплекс знань, навичок та вмінь. На першому доперекладацькому (підготовчому) етапі формуються вміння проводити

перекладацький аналіз тексту, розпізнавати й пояснювати прийоми, застосовані у тексті перекладу, вибирати й обґрунтовувати кращий варіант із запропонованих; оцінювати якість перекладу та редагувати його; здійснювати одномовні вправи перефразування і компресію, прогнозувати ймовірне продовження тексту, систематизувати фонову інформацію і лексичний склад відповідної галузі тощо. На другому перекладацькому (основному) етапі формуються навички подолання перекладацьких (лексичних, граматичних, жанрово-стилістичних тощо) труднощів.

Оскільки основним засобом навчання в сучасному світі став комп'ютер [13], тож для ефективного навчання письмового перекладу майбутньому фахівцеві необхідні елементарні навички набору текста, роботи з файловими системами, текстовими редакторами, комп'ютерними словниками, роботи в мережі Інтернет тощо. Окремим аспектом такої підготовки є формування навичок оцінювання якості ресурсів мережі та обізнаність з положеннями авторського права.

Необхідно також відзначити, що переклад наукової й технічної літератури здійснюється за допомогою інших прийомів, ніж переклад художньої літератури. Перекладач наукової й технічної літератури повинен добре володіти не тільки відповідними мовами й тематикою, але й науковим мисленням, логічними категоріями. Із цього також випливає можливість виявлення основних конкретних закономірностей перекладу наукової й технічної літератури, що забезпечують основне завдання перекладу – ясну й чітку подачу інформації. Більше того, можна стверджувати, що в деяких випадках переклад наукового й технічного тексту повинен перевершувати оригінал. Це парадоксальне твердження цілком є обґрунтованим й впливає з двох вимог, запропонованих Я. І. Рецкером до перекладача наукової й технічної літератури: а) переклад повинен бути точним, тобто передавати саме те, що міститься в оригіналі; б) переклад повинен бути ясним і чітким – незалежно від ступеня ясності оригіналу [18].

Таким чином, об'єктами особистісного розвитку студента-математика педагогічного ВНЗ у процесі навчання письмового перекладу фахової літератури ми визначили мотиви оволодіння навчальною дисципліною «Іноземна мова для професійного спілкування», когнітивні процеси, задіяні в навчанні письмового перекладу текстів професійного спрямування та емоційно-вольові якості майбутнього вчителя. До об'єктів діяльнісного розвитку відносимо знання, навички та вміння, які складають навчально-стратегічну компетентність студента як складової професійної компетентності майбутнього фахівця. Отже, організація навчання письмового перекладу фахової літератури студентів фізико-математичних спеціальностей педагогічного ВНЗ в контексті особистісно-діяльнісного підходу є найоптимальнішою й найефективнішою.

Список використаних джерел

1. Алексеева И. С. Введение в переводоведение / И. С. Алексеева : Учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений. – СПб. : Филологический факультет СПбГУ; М. : Академия, 2004. – 352 с.
2. Бараненкова Н. А. Роль перекладу у процесі навчання читання фахової літератури студентів немовних ВНЗ / Н. А. Бараненкова // Вісник ЛНУ. – № 14(273). – 2013. – С. 77-82.
3. Барабанова Г. В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання у немовному ВНЗ / Г. В. Барабанова. – К. : Фірма «ІНКОС», 2005. – 315 с.
4. Ганічева Т. В. Методика навчання майбутніх філологів усного англomовного двостороннього перекладу у галузі прав людини: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання: германські мови» / Т. В. Ганічева. – К., 2008. – 24 с.
5. Громцева А. К. Формирование у школьников готовности к самообразованию: Учеб. пособие по спец. курсу для пед. ин-тов А. К. Громцева. – М. : Просвещение, 1983. – 144 с.
6. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання [наук. ред укр. видання д-р пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва]. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
7. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 11. – С. 14–20.
8. Зимняя И. А. Педагогическая психология : [учебник для вузов] / И.А. Зимняя. – [изд. второе, доп., испр. и перераб.]. – М. : Логос, 2000. – 384 с.
9. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. Учебное пособие. / В. Н. Комиссаров. – М. : ЭТС, 2001. – 424 с.
10. Копил О.А. Навчання перекладу як засіб формування самоосвітньої компетентності студентів немовних спеціальностей / О.А.Копил // Проблеми трудової і професійної підготовки: науково-методичний збірник. – Слов'янськ: СДПУ, 2012. – Вип. 17. – Т. 2. – С. 229-240
11. Копил О. А. Особливості формування лексичних навичок перекладу професійно-орієнтованих текстів студентами немовних спеціальностей / О.А. Копил // Вісник ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки. – 2012. – Вип. 104. – Т.1. – С.150-154.
12. Латышев Л. К. Технология перевода : Учеб. пособие по подготовке переводчиков (с немецкого языка) / Л. К. Латышев. – М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2000. – 280 с.
13. Макоєд Н. О. Формування у майбутніх інженерів умінь перекладу фахових

текстів із застосуванням комп'ютерних технологій : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. О. Макоєд. – Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського – Одеса, 2002. – 21 с.

14. Метьолкіна О. М. Особистісно-діяльнісний розвиток студента-митника в курсі навчальної дисципліни «Іноземна мова» / О. М. Метьолкіна // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки : зб. наук. праць Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. – 2010. – Вип. 17. – С. 110-116.

15. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра, спеціаліста і магістра. – Міністерство освіти і науки України. – К., 2002. – 51 с.

16. Освітньо-кваліфікаційна характеристика підготовки спеціаліста. – Міністерство освіти і науки України. – К., 2002. – 31 с.

17. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Колектив авторів : Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко та ін. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.

18. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика / Я. И. Рецкер. – М. : Международные отношения, 1974. – 216 с.

19. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.

20. Саєнко Н.С. Навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей на основі особистісно-діяльнісного підходу / Н. С. Саєнко // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2010. – № 1. – С. 224-228.

21. Сафонова В. В. Перевод в контексте изучения иностранного языка в рамках гуманитарно-филологического профиля в старшей школе // Иностранные языки в школе. – 2008. – №3-4. – С. 3-11, 2-10.

22. Типовая программа по иностранному языку для неязыковых специальностей высших учебных заведений / Сост. И. И. Халеева. – М.: Высш. шк., 1990. – 45 с.

23. Черноватий Л. М. Навчання письмового перекладу: навички та уміння етапу аналізу тексту оригіналу і вправи для їх формування / Л. М. Черноватий // Філологічні трактати. – 2012. – №1. – Т. 4. – С. 126-131.

24. Черноватий Л. М. Проблема типології вправ для навчання фахового перекладу / Л. М. Черноватий // Актуальні проблеми перекладознавства та методики навчання перекладу: IV Всеукр. наук. конф. 19–20 квіт. 2007 р. : тези доповідей. – Харків, 2007. – С. 147-149.

25. Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. – A Common European Framework of Reference / Council of Europe, Education Committee. – Strasbourg, 2002. – 232 p.

Розділ 5. Студент – майбутній фахівець нелінгвістичних спеціальностей



5.1. Майбутній лікар у процесі формування наукової англомовної комунікативної компетентності

Сьогодення диктує вимоги співпраці на міжнародному ринку, що передбачає підготовку висококваліфікованих та освічених лікарів, які можуть і вміють користуватися іноземною мовою як інструментом для успішного досягнення мети в усіх сферах медичної діяльності. Іноземна мова дозволяє бути активним та успішним в оволодінні новим матеріалом, співпраці з колегами, практикувати в різних країнах світу, брати участь у міжнародних проектах, вести активну наукову діяльність. Недостатньо бути хорошим лікарем і володіти практичними професійними навичками й уміннями, необхідно бути компетентним – вміти використовувати набуті знання на практиці для вирішення життєвих проблем, а іноземна мова є засобом вираження діяльності за межами рідної країни.

Таким чином, пріоритетним у медичній освіті є підготовка компетентного випускника, який зможе постійно самовдосконалюватися, розвиватися і працювати на міжнародному ринку, буде спроможним займатися науковими дослідженнями в сфері медицини з активною життєвою позицією.

У Законі України “Про вищу освіту” визначено поняття “професійна компетентність” та окреслено вимоги до майбутніх фахівців. Моделі професійної компетентності регламентуються галузевими стандартами вищої освіти України, а наказом МОН України від 31.07.98 № 285 визначено освітньо-кваліфікаційну характеристику лікаря.

І. О. Зимня, Є. М. Верещагін, Ю. І. Пассов, В. Г. Костомаров, Л. В. Щерба, С. Г. Тер-Мінасова та інші науковці досліджують проблему формування іншомовної компетентності. З метою коректного розуміння галузевого стандарту визначимо термін «компетентність». У словнику методичних термінів компетентність трактується як отримані в процесі навчання знання, вміння та навички; вони ж є змістом навчання. Компетентна людина здатна діяти, використовуючи отримані знання та сформовані навички й уміння. Різниця між компетентністю і компетенцією полягає в тому, що компетентність є проявом компетенції в різних видах мовленнєвої

діяльності, пов'язаним з мисленням і досвідом людини.

Тлумачні словники Ожегова й Ушакова трактують компетенцію як перелік питань, явищ, в яких людина є обізнаною, досвідченою і впевненою. У свою чергу, компетентність – це сукупність компетенцій; наявність знань і досвіду, необхідних для ефективної діяльності в заданій предметній області. Вслід за І. О. Зимньою, тлумачимо термін компетенція як сукупність знань, навичок і вмінь, які сформовано в процесі вивчення певної дисципліни, а також здатність виконувати будь-яку діяльність, пов'язану з використанням отриманих знань та сформованих навичок і вмінь [7].

Для гармонійно розвиненої особистості лікаря, як хорошого фахівця в сфері медицини, обов'язковою є сформованість професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності. Соціальне замовлення суспільства щодо рівня володіння іноземною мовою передбачає вміння використовувати її в різних видах мовленнєвої діяльності. З огляду на сучасні тенденції розвитку суспільства, яке постійно розвивається і змінюється, лікар повинен вміти використовувати іноземну мову в професійній науково-дослідній сфері. Щодо нашого дослідження актуальною є підготовка медика-науковця, тобто йдеться про формування наукової компетентності як складника професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності аспірантів-медиків.

Інтерес науковців до проблеми формування іншомовної комунікативної компетентності є постійним, зокрема Бібік Н., Єльнікова Г., Єрмаков І., Овчарук О. досліджують компетентнісний підхід в освіті, Булах І. – оцінювання професійної компетентності, Пометун О., Савченко О., Клепко С. – трактування поняття «компетентність», Бігич О., Бірюк О., Данилюк С., Хоружа Л. – професійно орієнтовані компетентності. Проте, дослідження, пов'язані з формуванням професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності фахівців у сфері медицини, переважно англійськомовні: Benner P., Chambers D. W., Dall'Alba G., хоча є декілька досліджень вітчизняних науковців – Петрашук О., Русалкіна Л.

У програмі з англійської мови для професійного спілкування зазначено, що метою навчання іноземної мови є формування у студентів професійної комунікативної компетентності, необхідної для реальних сфер, ситуацій, які слід конкретизувати відповідно до професійних потреб і контекстів [13, с. 8, 5]. Для нашого дослідження актуальними є, передусім, професійна й освітня сфери, які охоплюють все, що пов'язано з виконанням професійних обов'язків та оволодінням специфічними знаннями або вміннями [8, с. 15]. Оскільки йдеться про молодого науковця в сфері системи охорони здоров'я, тому необхідно визначити освітні та професійно орієнтовані іншомовні комунікативні вміння, якими повинен оволодіти аспірант у процесі вивчення іноземної мови з метою виконання наукового дослідження. Для цього проаналізуємо та конкретизуємо поняття «професійна

компетентність» в процесі навчання студента-медика в аспірантурі.

У концепції саморозвитку особистості Г. С. Костюк розкриває співвідношення розвитку активності суб'єкта та його взаємодії з оточуючим світом. Освітнє середовище науковець вважає оптимальним для розвитку та саморозвитку людини [10]. Тому розглядатимемо навчальний курс іноземної мови передусім як складник процесу підготовки науково-педагогічного працівника в сфері медицини, а також як сприятливі умови для формування наукової професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності медика-аспіранта.

У системі медичної освіти поняття «професійна компетентність лікаря» трактується по-різному. Зокрема, поняття передбачає здатність фахівця від початку професійної діяльності успішно (на рівні певного стандарту) відповідати суспільним вимогам медичної професії шляхом правильного виконання завдань та обов'язків лікаря, демонструючи належні особисті якості та мобілізуючи для цього необхідні знання, вміння, навички, емоції, ґрунтуючись на мотивації, ставленнях, моральних і етичних цінностях та досвіді, усвідомлюючи свої знання й уміння та акумулюючи інші ресурси для їх компенсації [14]. Таким чином, йдеться про компетентнісний підхід, як один з обов'язкових, до процесу підготовки аспірантів у системі охорони здоров'я.

Науковці виокремлюють різні, особливо вагомі для формування іншомовної комунікативної компетентності, її складники. Так, М. Байрам, Л. Ф. Бахман, І. Л. Бім, Дж. Зарат, Л. К. Гейхман, Е. Н. Грім, В. В. Сафонова, О. М. Соловова вважають, що іншомовна комунікативна компетентність складається з мовної, прагматичної, організаційної, дискурсивної, соціолінгвістичної, стратегічної, навчальної, компенсаторної, соціокультурної [3, 4, 9, 11, 12]. Мовна та соціолінгвістична компетентності є здатністю використовувати й перетворювати мовні форми відповідно до ситуації, тобто здійснювати вибір мовних форм залежно від характеристик комунікативної ситуації: місця, відносин між комунікантами, комунікативного наміру тощо. Соціокультурна компетентність включає знання соціокультурного контексту, в якому використовується мова, а також знання того впливу, який чинить соціокультурний контекст на вибір мовних форм. Дискурсивна компетентність є здатністю «зрозуміти і досягти когерентності окремих висловлювань у значущих комунікативних моделях». Стратегічна компетентність – здатністю використовувати вербальні та невербальні стратегії для компенсації прогалів у знанні коду користувачем та власне планування мовленнєвої діяльності [6, 11, 12].

І. О. Зимня трактує професійну компетентність як «соціально-професійну» і визначає її як «сукупність інтелектуальних (зокрема розумових) здібностей та особистісних властивостей, що дозволяє визначити людину як компетентну в своїй галузі», це – «інтегральна особистісна характеристика професіонала» [7, с. 19].

У згаданих вище працях йдеться про професійну компетентність загалом, проте

не мовиться про післядипломну освіту, зокрема про формування в аспірантів наукової професійно орієнтованої комунікативної компетентності в процесі вивчення іноземної мови з подальшою метою здійснення ними наукової діяльності, участі в міжнародних проектах, дослідженнях тощо. На нашу думку, необхідно виокремити в професійній компетентності наукову компетентність як обов'язкову для формування в аспірантів, зокрема майбутніх лікарів.

Іноземна мова сприяє здійсненню самоосвіти й саморозвитку, а також сприяє успішній як професійній, так і науковій діяльності. Іншомовна наукова компетентність передбачає внутрішню готовність і спроможність аспіранта до іншомовного професійно орієнтованого усного та писемного мовлення та передбачає володіння знаннями та вміннями виконання, описування, презентації власних наукових досліджень тощо.

Професійну та комунікативну компетентності об'єднують такі спільні риси: гностичність, ефективність, регулятивність (чи конструктивність) та комунікація, які ми доповнюємо науковістю, оскільки йдеться про наукову діяльність аспірантів на міжнародній арені. Тому ми об'єднуємо ці два різновиди компетентності й розширюємо їхні значення в понятті «професійно орієнтована наукова комунікативна компетентність». Це – складне психологічне утворення, що формується на основі комунікативної компетентності людини в контексті її фахової та наукової діяльності та передбачає наявність системи значущих для лікаря-науковця відносин, умінь і навичок спілкування іноземною мовою [6, 12].

Психологічні утворення передбачають роботу психічних процесів, які задіяні у формуванні професійно орієнтованої наукової іншомовної комунікативної компетентності. Серед психічних процесів ми, передусім, виокремлюємо мислення, яке уможливорює наукову діяльність.

Мислення є процесом, у структурі якого виділяються такі розумові операції: порівняння, аналіз, синтез, абстракція, узагальнення, конкретизація, класифікація й систематизація тощо. Мислення поділяється на творче й критичне. Творче мислення є результатом відкриття принципово нового чи вдосконаленого рішення певного завдання, а критичне мислення – перевіркою запропонованих рішень з метою визначення галузі їх можливого застосування. Творче мислення спрямоване на створення нових ідей, а критичне виявляє їхні недоліки та дефекти [10, с. 130-145]. Тому для ефективного виконання наукового дослідження необхідні обидва види мислення.

Критичне мислення є вагомим як інструмент для дослідження. Під критичним мисленням Пітер А. Фачоне розуміє «цілеспрямовану, саморегульовальну систему суджень, яка застосовується для інтерпретації, аналізу, оцінки й формулювання висновків, а також для пояснення доказових, концептуальних, методологічних, критеріологічних або контекстуальних розмірковувань, на яких заснована сама

система суджень. Ідеальний критичний мислитель добре інформований, розумно довірливий, неупереджений, гнучкий, справедливий в оцінках, чесно визнає власні слабкості, розсудливий при прийнятті рішень, готовий переглянути свою точку зору, має чітке уявлення про предмет, спокійний у складних ситуаціях, наполегливий у пошуках потрібної інформації, розумний у виборі критеріїв, спрямований на пізнання й отримання результатів, які настільки є точними, наскільки цього потребують обставини й предмет дослідження» [3, 11].

На думку І. Мороченкової, властивостями критичного мислення, які дозволяють усвідомлювати його як особистісне досягнення індивіда, є рефлексивність (уміння працювати не тільки зі знаннями, але й з власними способами отримання знань); прагматичність (уміння застосовувати отримані знання на практиці); суб'єктність («особистісність» одержуваного знання, присвоєння його людиною, убудованість у систему досвіду) [2, с. 12-18].

Лікар-науковець повинен володіти різноманітними способами інтерпретації й оцінки навчальної інформації, здатний виділяти в тексті протиріччя й типи присутніх у ньому структур, аргументувати свій погляд, опираючись не тільки на логіку, але й на уяву співрозмовника. Такий лікар є впевненим і може ефективно використовувати різноманітні ресурси. Лікареві слід мислити критично, ефективно взаємодіяти з інформаційним простором, принципово приймати можливість співіснування різноманітних поглядів у рамках загальнолюдських цінностей [2].

Отже, критичне мислення – (дав.-гр. критікῆ τέχνη – «мистецтво аналізувати, судження») – це наукове мислення. Йому притаманні такі властивості як усвідомленість, самовдосконалення та рефлексивність. Услід за В. В. Давидовим, акцентуємо таку рису критичного мислення як теоретичність, що є необхідною для формування наукового стилю мислення. І. Ф. Харламов наголошує на необхідності розкриття сутності явищ, причинно-наслідкових зв'язків і залежностей, існуючих між ними, на вмінні визначити найістотніше в цих явищах. Це – найвищий рівень пізнання, пов'язаний з осмисленням досліджуваного матеріалу та його узагальненням.

На нашу думку, найактуальнішими для науковців є письмо та говоріння, тобто продуктивні види мовленнєвої діяльності. Протягом 70% часу ми спілкуємося: з них 45% часу слухаємо, 30% говоримо, 16% читаємо, а лише 9% пишемо [4, с. 137]. Проте, щодо науковців, то спершу наукова робота виконується й описується, а потім презентується. Тобто, аспіранту необхідно оволодіти вміннями академічного письма та говоріння.

Навчання письма аспірантів-лікарів має певні особливості відповідно до академічних потреб, оскільки іншомовні вміння застосовуються для написання наукових та дослідницьких робіт. Це потребує не лише високого рівня володіння лексичним та граматичним матеріалом, але й усвідомлення жанрових особливостей письмової роботи. Британські методисти Т. Дадлі-Еванс і Дж. Свейлз, а також

представники австралійської лінгвістичної школи Сіднею, очолюваної М. Халідесем, розробили жанрові моделі застосування писемного мовлення для академічних потреб.

Навчання академічного говоріння тісно пов'язане з оволодінням академічним письмом, оскільки на завершальному етапі передбачено презентацію наукових досліджень та їх обговорення з фахівцями – закордонними колегами в режимі он-лайн конференцій.

П. М. Лісовський акцентує «академічне мовлення» чи академічне красномовство (термін за Г. С. Онуфрієнко) – це ораторські виступи науковців та викладачів, які доповідають про результати наукових досліджень, популяризують досягнення науки, проводять лекції з навчальною метою, тобто йдеться про академічне говоріння. Тому, слідом за П. М. Лісовським, виділяємо основні жанри академічного говоріння: наукова доповідь, наукове повідомлення, наукова лекція, захист наукової роботи / виступ на конференції, публічна лекція / бесіда.

Основними вимогами до наукового мовлення, як усного, так і письмового, є доказовість, логічність висновків, відсутність двозначності в термінології, знання наукового матеріалу.

Таким чином, наукове мислення дозволяє успішно здійснювати наукове дослідження у відповідній галузі. Наукове мислення аспірантів-лікарів дозволяє їм успішно проводити наукову роботу в сфері медицини. Інструментом здійснення наукової професійної діяльності на міжнародному ринку проведення досліджень, виконання проектів тощо є іноземна мова. Сформовані іншомовні вміння академічного письма та говоріння дозволяють аспірантам-медикам оприлюднити результати своїх наукових досліджень на міжнародному рівні.

Список використаних джерел

1. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб. : Златоуст, 1999. – 472 с.

2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : Підручник / Ф. С. Бацевич. – [2-ге вид., доп.]. – К. : ВЦ «Академія», 2009. – 376 с.

3. Василевич В. В. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладачів і студентів у процесі формування іншомовної професійної компетентності майбутніх економістів / В. В. Василевич : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://bibl.kma.mk.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2005/42-29-27.pdf>

4. Гончар Т. І. Комунікативна компетентність: суть, структура, розвиток / Т. І. Гончар : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.knukim.edu.ua/articles_gonchar.htm

5. Державна національна програма «Освіта: Україна ХХІ століття». – К. : Райдуга, 1994. – 62 с.

6. Жуков Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянников. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 104 с.
7. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
8. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання докт. пед наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
9. Комунікативна компетентність: суть, структура, розвиток : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ukrlit.vn.ua/article/1101.html>
10. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К., 1989. – 608 с.
11. Лінгводидактична організація навчального процесу з іноземних мов у вузі : Колект. монограф. / Ред. К. Я. Кусько. – Львів, 1996. – 207 с.
12. Мельниченко Г. В. Педагогічні засади модульної технології навчання у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів англійської мови і літератури: автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти. – Одеса, 2004. – 21 с.
13. Програма з англійської мови для професійного спілкування / [кол. авторів Г. С. Бакаєва та ін.]. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.
14. Теорія і практика формування іншомовної професійно орієнтованої іншомовної компетентності в говорінні у студентів нелінгвістичних спеціальностей : Колективна монографія / Заг. і наук. ред. Бігич О. Б. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2013. – 383 с.

5.2. Майбутній логіст у процесі формування компетентності в англomовному письмі

В умовах глобальних соціальних перетворень суспільства, переходу до ринкових відносин суттєво підвищуються вимоги до ділових якостей і професійної культури фахівців. Так, компанія Dow Chemical USA [10], добираючи фахівців з логістики, висуває до них, зокрема, такі вимоги: досконале володіння мистецтвом спілкування з людьми, найвищий ступінь комунікабельності, оскільки контакти з людьми є невід'ємною частиною професії логіста, а також здатність швидко і незалежно приймати рішення.

Л. Б. Міротін та И. Е. Ташбаєв виокремлюють такий вагомий пізнавальний процес логіста як його системне мислення [4, с. 57–62].

Відповідно, об'єктами особистісного розвитку студентів – майбутніх логістів є такі особистісні характеристики фахівця з логістики як його професійна свідомість, системне мислення, комунікабельність, здатність швидко і незалежно приймати

рішення.

Визначені об'єкти особистісного розвитку студентів – майбутніх логістів практично повністю співпадають з виділеними науковцями [8] об'єктами підготовки студента до самостійної продуктивної діяльності в умовах інформаційного суспільства. Це розвиток конструктивного, алгоритмічного і творчого мислення, комунікативних здібностей, вміння приймати оптимальні рішення в складних ситуаціях. Саме їх формування, розвиток і вдосконалення, на нашу думку, складає зміст розвивальної мети на заняттях з іноземної мови.

На думку О. Б. Тарнопольського [5], в процесі створення писемного тексту мислення відіграє головну роль. При цьому, однак, не принижується роль мотивації й емоцій. Якщо мотивація та емоційне ставлення автора до написаного тексту є позитивними, якщо він захоплений діяльністю написання, то й очікувані результати щодо якості написаного і щодо процесу письма будуть високими.

Професійно спрямоване учіння студента визначається передусім його мотивами, зокрема, двома їхніми типами – зовнішніми і внутрішніми. Зовнішні (широкі соціальні й негативні) мотиви, які походять від батьків, викладачів, керівництва факультету, ВНЗ тощо, можуть не лише не мати ніякого позитивного впливу на учіння студента, але й призвести до протилежного результату. Водночас внутрішні (особистісно орієнтовані й процесуальні) мотиви можуть слугувати могутнім чинником особистісного розвитку студента.

Відповідно, для ефективного навчання іншомовного письма важливим є формування у студентів високої процесуальної мотивації, яка є більш значущою для навчання письма, ніж для навчання інших видів мовленнєвої діяльності. Адже ставлення більшості студентів до навчання письма є досить негативним: іноді письмові завдання викликають у них нудьгу та небажання їх виконувати [11].

Результати проведеного нами дослідження вихідних мотивів студентів – майбутніх логістів на початок навчання іншомовного фахового писемного спілкування цілком підтверджують думку С. Г. Тер-Мінасової [6] про те, що у студентів нелінгвістичних спеціальностей різко підвищилась мотивація вивчення іноземної мови. Науковець оцінює цей факт як «дуже добре і дуже важливо!», адже попит на іноземну мову постійно зростає і перевищує пропозиції.

Для вивчення вихідної мотивації студентів спеціальності «Логістика» на початок навчання фахового іншомовного писемного мовлення ми провели анкетування. Ми уклали анкету, спрямовану на визначення вихідних мотивів, якими керуються студенти-логісти, розпочинаючи оволодіння іншомовним фаховим писемним мовленням. Інструкцію наведено в письмовому вигляді, твердження орієнтовано на визначення мотивів навчання написання фахової ділової документації іноземною мовою. Визначено 16 мотивів, які розподілені на 4 групи (по 4 мотиви у кожній). Група складається із широкого соціального і негативного мотивів (зовнішні мотиви)

та особистісно зумовленого й процесуального мотивів (внутрішні мотиви), послідовність яких в кожній групі різна.

Наведемо приклад інструкції та фрагмент анкети.

Інструкція: Анкета допоможе визначити, чому Ви хочете навчитися фахового писемного англійського мовлення. Причини поділено на групи, по 4 причини у кожній. В незаповненій колонці поставте цифри в залежності від важливості причини для Вас. Біля причини, яка є найважливішою, поставте цифру «1», важливою – «2», менш важливою – «3», найменш важливою – «4». Якщо у Вас є інші причини, обов'язково вкажіть їх. Дякуємо Вам за співробітництво.

Я хочу навчитися фахового писемного спілкування англійською мовою тому, що...

хочу завоювати повагу та авторитет серед одногрупників й однокурсників	4
На заняттях з англійської мови я дізнаюсь про укладання фахової ділової документації, яка знадобиться мені в майбутній професії логіста	2
Вміння фахового писемного спілкування англійською мовою знадобляться мені під час стажування за кордоном	1
Не хочу мати неприємностей у деканаті / університеті	3

Інші причини _____

Результати анкетування підраховуються в такий спосіб: цифри, поставлені у кожному з видів мотивів, заносяться в окрему таблицю, й підсумовуються їхні рангові місця. Чим менша сума рангового місця, тим вище місце посідає відповідний мотив серед інших. Наприклад:

ІІІ студента	Вид і місце мотиву							
	Широкі соціальні мотиви	місце	Внутрішні мотиви	Місце	Особистісно зумовлені мотиви	місце	Негативні мотиви	Місце
Ан-ко М.	3+3+4+3=13	ІІІ	2+2+1+1=6	I	4+1+2+2=9	ІІ	3+4+3+4=14	ІV

За результатами анкетування студентів ІІ курсу спеціальності «Логістика» Національного транспортного університету, проведеного нами на початок навчання іншомовного фахового писемного мовлення, 50% студентів керуються процесуальними мотивами, 40% – особистісно зумовленими мотивами, 10% – негативними мотивами, 0% – широкими соціальними мотивами. При цьому дівчата переважно керуються процесуальними (66,7%) та особистісно зумовленими мотивами (33,3%), юнаки – передусім особистісно зумовленими (50%), а також процесуальними (25%) та негативними мотивами (25%). Для жодного студента широкі соціальні мотиви не є актуальними.

Також було виявлено кореляцію мотивів із загальною успішністю студентів з англійської мови: студенти з високою успішністю керуються передусім особистісно зумовленими та процесуальними мотивами, студенти з низькою успішністю –

негативними мотивами.

Отже, для викладача англійської мови важливо отримати дані про вихідні мотиви, якими керуються студенти-логісти на початок оволодіння фаховим англомовним писемним мовленням.

Список використаних джерел

1. Загвязинский В. И. Теория обучения. Современная интерпретация / В. И. Загвязинский. – М. : Академия, 2008. – 192 с.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология : [учебник для вузов] / И. А. Зимняя. – [изд. второе, доп., испр. и перераб.]. – М. : Логос, 2000. – 384 с.
3. Метьюлкіна М. М. Особистісний розвиток студентів-логістів у процесі навчання іноземної мови / М. М. Метьюлкіна // Наукові записки : зб. наук. статей Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – Вип. LXV (65). – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – С. 125–131.
4. Миротин Л. Б. Системный анализ в логистике : Учебник / Л. Б. Миротин, Ы. Э. Ташбаев. – М.: Экзамен, 2004. – 480 с.
5. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : Навчальний посібник / О. Б. Тарнопольський. – К.: Фірма ІНКІОС, 2006. – 248 с.
6. Тер-Минасова С. Г. Что мешает повышению качества преподавания иностранных языков как средства общения между профессионалами / С. Г. Тер-Минасова // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2006. – № 3. – С. 7–13.
7. Тимченко Н. С. Формування професійно-етичних якостей майбутніх службовців-митників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Н. С. Тимченко. – К., 2003. – 20 с.
8. Трайнев В. А. Информационные коммуникативные педагогические технологии (обобщения и рекомендации) : Учебное пособие / В. А. Трайнев, И. В. Трайнев. – 2-е изд.– М.: Изд.-торг. корпорация «Дашков и К°», 2006. – 280 с.
9. Фотьянова Л. Ф. Теоретические основы личностно-деятельностного подхода к обучению иностранным языкам : [Электронный ресурс] / Л. Ф. Фотьянова. – Режим доступа <http://www.t21.rgups.ru/doc2007/1/20.doc>
10. McKennon K. R. The Challenge of Attracting Professionals / K. R. McKennon // Transportation and Distribution. – Presidential Issue:1988-1989.– P. 55.
11. White R. Process Writing / R. White, V. Arndt. – Harlow: Longman, 1991. – 186 p.

5.3. Майбутній митник у процесі формування компетентності в англійському діалогічному мовленні

Особистісні та діяльнісні характеристики майбутніх і сьогоднішніх митників були об'єктами дослідження ряду науковців. Так, М. В. Федотова [19] уклала модель розвитку Я-концепції фахівців-митників, три рівні якої (моделі) відображають необхідність наявності складників, вкрай необхідних для здійснення професійної діяльності на різних рівнях службової кар'єри. При цьому виокремлюються два аспекти професійного розвитку фахівців-митників: професійно-кваліфікаційний розвиток, пов'язаний з навчання та освітою, набуттям нових знань і досвіду, та професійно-посадовий розвиток, пов'язаний з раціональним розміщенням кадрів, яке ґрунтується на професійному потенціалі службовців та їх службовому зростанні [19, с. 152]. Для нашого дослідження актуальним є перший аспект професійного розвитку фахівців-митників.

Для фахівців першого рівня визначено критерії ефективності професійної діяльності, які є базовими при професійному психологічному відборі кандидатів для служби в митні органи: міцне здоров'я, нервово-психічна стійкість, рівень освіти не нижче середнього професійного, розвинуті соціальні навички, наявність професійно вагомих знань, навичок і вмінь, високий рівень виконавчої дисципліни і мотивації до митної служби [19 с. 150–151].

Для фахівців другого рівня вимоги до професійної діяльності передбачають такі доповнення до критеріїв базового рівня: хороші знання митної справи та процедур митного оформлення, реалізація соціальної поведінки, як у взаємовідносинах з клієнтами митниці, так і в організації взаємодії з колегами по службі, оперативне планування й керування як своєю діяльністю, так і координація дій інших співробітників за своїм напрямом службової діяльності [19, с.151].

Фахівців третього рівня характеризують такі вимоги до професійної діяльності: службова компетентність за всіма напрямками діяльності митниці, самостійність, ініціатива, вміння керувати людьми, здатність проводити аналіз як своєї діяльності, так і діяльності підлеглих, інтелектуальна продуктивність, виражена здатність до саморозвитку [19, с. 151].

За М. В. Федотовою, психологічні фактори реалізації моделі розвитку персоналу митниці включають внутрішні особистісні характеристики та зовнішні поведінкові прояви фахівця митної служби. При цьому особистісні характеристики фахівців-митників та їхні професійні знання, навички й уміння проявляються в професійній діяльності [19, с. 153]. До внутрішніх особистісних характеристик М. В. Федотова відносить гармонійну структуру самоствалення, професійний світогляд, пріоритет професійних службових потреб, професійну компетентність, активно-позитивну настанову щодо клієнтів митниці, прийняття відповідальності за професійні дії,

рішення, вчинки, постійне підвищення людинознавчої компетентності. Зовнішні поведінкові прояви виявляються у взаємодії членів митних колективів у процесі особистісно-професійного розвитку, позитивної мотивації та стимулюванні цього процесу [19, с. 154].

Н. С. Тимченко [18], досліджуючи проблему формування у студентів – майбутніх службовців-митників – професійно-етичних якостей, трактує останні як стійкі риси їхньої свідомості й поведінки, результат усвідомлення мотивів власної діяльності і вироблення відповідних способів професійної поведінки. Провідними й найвагомішими для цієї професії є: громадянськість, толерантність, відповідальність, вимогливість до себе й інших, людяність, сумлінність, що найчастіше виявляються у митників безпосередньо в професійній діяльності і сприяють ефективному вирішенню професійних завдань. Ці та інші 24 провідні професійно-етичні якості дослідниця систематизує за трьома групами: якості, які 1) визначають стосунки людини й суспільства, 2) визначають взаємини з іншими людьми, 3) характеризують рівень ставлення до професійної діяльності.

Отже, особистісні характеристики сучасного студента як активного суб'єкта професійної освіти є провідними чинниками, котрі суттєво впливають на процес і результат професійно орієнтованого учіння, в тому числі з іноземної мови. Знання особливостей структури особистості студента – спрямованості, темпераменту, здібностей, характеру уможливує їх урахування для особистісного, інтелектуального тощо розвитку майбутнього фахівця.

До професійно вагомих якостей особистості працівника митної служби С. М. Зуєв [9] відносить психічну стійкість, інтелектуальні якості та риси характеру.

Найважливішими специфічними вимогами, які висуваються до сучасного працівника митної установи, зумовленими особливостями виконання ним професійної діяльності, О. В. Аграшенков [1] визначає передусім знання основ управління в митних органах та вміння аналізувати конкретні ситуації, які виникають у процесі прийняття й реалізації рішень з урахуванням їхніх наслідків; знання психологічних особливостей митної діяльності та готовність до психологічного аналізу й корекції поведінки колег, підлеглих, представників організацій і фізичних осіб – учасників зовнішньоекономічної діяльності; знання етнопсихологічних особливостей населення держав – провідних економічних партнерів та вміння спілкуватися з їхніми представниками з урахуванням цих особливостей.

Компетентності, які складають професійну компетентність митника, на думку Р. І. Женжерухи [7, с. 10], зумовлені, передусім, специфікою його професійної діяльності. Основними аспектами професійної діяльності фахівців митних служб, які визначають особливості їхньої професійної компетентності, Р. І. Женжерухою виокремлено

1) організаторський аспект (організація і підготовка робочого місця, діяльність з

оформлення митних документів – правильність заповнення митних декларацій, процедура митного догляду тощо);

2) конструктивний аспект (планування власної професійної діяльності, вивчення, аналіз і використання нормативних документів, які постійно змінюються (часто з наявністю певних суперечностей і різночитань в їхньому змісті), конкретні операції з митного оформлення, прогнозування професійної діяльності, передбачення її можливих труднощів);

3) комунікативний аспект (встановлення контакту і побудова взаєностосунків з суб'єктами зовнішньоекономічної діяльності, колегами, адміністрацією, запобігання можливих конфліктів, взаємодія з учасниками зовнішньоекономічної діяльності не лише в процесі митного оформлення, але й поза ним);

4) гностичний аспект (аналіз спеціалізованої літератури, оцінка стану учасників зовнішньоекономічної діяльності, рефлексія власної діяльності і діяльності учасників митних переговорів);

5) інтегративний аспект (реалізація всіх функцій фахівців митної справи, миттєве реагування і вирішення проблемних ситуацій, які спотанно виникають) [7, с. 10].

Таким чином, професійна компетентність фахівця митних служб трактується як складне індивідуально-психологічне утворення, яке виникло на підґрунті інтеграції індивідуального досвіду, теоретичних знань, практичних навичок і вмій, значущих особистісних якостей, які зумовлюють готовність фахівця до виконання професійної діяльності у сфері безпеки держави і взаємодії зі всіма суб'єктами зовнішньоекономічної діяльності [7, с. 10]. Серед різновидів професійної компетентності фахівців митної справи Р. І. Женжеруха виокремлює особистісну, спеціальну, правову, комунікативну, економічну, управлінську, соціокультурну компетентності й ауткомпетентність [7, с. 10-11].

Фахівцю митного справи, діяльність якого постійно перетинається з представниками різних культур, на думку Р. І. Женжерухи, комунікації дозволяють організовувати суспільну діяльність і збагачувати її новими зв'язками і стосунками. Однак, іноді фахівці митних служб, які вирізняються високим рівнем професійних знань, навичок і вмій, необхідною ерудицією, не володіючи високим рівнем соціокультурної компетентності у взаємодії з іншими людьми, виявляються зовсім безпорадними в комунікаційному процесі [7, с. 11]. Саме тому соціокультурна компетентність у структурі професійної компетентності фахівця митних служб набуває зовсім інших ваги та ролі, ніж соціокультурна компетентність пересічної людини чи фахівця іншого профілю. До того ж, соціокультурна компетентність фахівця митної справи є підґрунтям його антикорупційної особистісної позиції [7, с. 11].

Отже, соціокультурна компетентність фахівця митних служб є складним індивідуально-психологічним утворенням, яке виражається в наявності сукупності об'єктивних уявлень і знань про різні культури (національну та загальнолюдську),

реалізується через практичні навички й уміння, які дозволяють успішно виконувати завдання митної професійної діяльності, і включає готовність фахівця до здійснення комунікації з суб'єктами зовнішньоекономічної діяльності в конкретних соціокультурних умовах відповідно до культурних і соціальних норм комунікативної поведінки [7, с. 7, 11, 20].

Структура соціокультурної компетентності митника представлена чотирма складниками:

1) когнітивним (культуральна обізнаність, соціокультурні знання, знання про свої та чужі соціокультурні групи, здатність бачити культуральні відмінності й адекватно інтерпретувати поведінку учасників зовнішньоекономічної діяльності і належних до різних культурних груп);

2) афективним (позитивне емоційне ставлення до людей, зокрема представників інших культур, контроль емоційних переживань, пов'язаних з відмінностями в культурах, диспозиція фахівця на міжкультурну взаємодію);

3) комунікативно-поведінковим (навички й уміння будувати позитивні стосунки з різними учасниками зовнішньоекономічної діяльності, зокрема представниками інших культур, навички роботи в соціокультурному середовищі, вміння вести переговори, зокрема в мультикультурному середовищі);

4) аксіологічним (соціокультурна толерантність, усвідомлення, прийняття мозаїчної соціокультурної картини світу, як однієї з основних загальнолюдських цінностей, переконання в рівноправності й рівноцінності складових її культур) [7, с. 11-12].

Список використаних джерел

1. Аграшенков А. В. Психология в таможенном деле : [учеб.-практ. пособие] / А. В. Аграшенков. – СПб. : ПиК, 1995. – 621 с. // Глава 12. Психологические аспекты в таможенной деятельности : [электронный ресурс]. – Режим доступа http://www.pravo.vuzlib.org/book_z1483_page_22.html

2. Алексеева Л. Н. Организационно-дидактическое обеспечение профессионального обучения должностных лиц таможенных органов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : 13.00.08 / Л. Н. Алексеева. – Мурманск, 2004. – 21 с.

3. Белецкий Э. И. Педагогические аспекты формирования социально-психологической компетентности работников таможенной службы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Э. И. Белецкий. – М., 2001. – 28 с.

4. Горячева М. А. Совершенствование профессионального общения сотрудников таможенных органов с участниками внешнеэкономической деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / М. А. Горячева. – Тверь, 2003. – 23 с.

5. Григорьев М. В. Педагогические основы повышения эффективности формирования культуры управленческой деятельности слушателей Российской

- таможенной академии : автореф. дис....канд. пед. наук : 13.00.08 / М. В. Григорьев. – М., 2001. – 26 с.
6. Ивченко Д. В. Формирование конфликтологической компетентности специалиста таможенной службы : автореф. дис....канд. пед. наук : 13.00.08 / Д. В. Ивченко. – Калининград, 2000. – 20 с.
7. Женжеруха Р. И. Формирование социальной компетентности специалистов таможенных служб средствами социально-психологического тренинга : автореф. дис....канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Теория, методика и организация социально-культурной деятельности (по всем уровням образования)» / Р. И. Женжеруха. – М., 2011. – 22 с.
8. Зимняя И. А. Педагогическая психология : Учебник для вузов / И. А. Зимняя. – [изд. второе, доп., испр. и перераб.]. – М. : Логос, 2000. – 384 с.
9. Зуев С. Н. Педагогические и психофизиологические основы отбора в специальные учебные заведения: на примере таможенной службы : автореф. дис....докт. пед. наук : спец. 13.00.05 “Теория и методика физического воспитания, тренировки и оздоровительной физкультуры” / С. Н. Зуев. – М., 1998. – 45 с.
10. Крупченко А. К. Построение образовательных программ в системе непрерывного профессионального образования сотрудников таможенных органов : (На примере иноязычного обучения) : автореф. дис....канд. пед. наук : 13.00.08. / А. К. Крупченко. – М., 1999. – 27 с.
11. Лунева М. И. Комплексный подход к формированию умений профессионально ориентированного обучения на неродном языке у студентов-нефилологов в сфере таможенной деятельности : автореф. дис....канд. пед. наук : 13.00.02 «Русский язык» / М. И. Лунева. – М., 1997. – 21 с.
12. Лутовинов А. И. Индивидуализация и дифференциация обучения в процессе подготовки слушателей Российской таможенной академии : автореф. дис....докт. пед. наук : 13.00.08 / А. И. Лутовинов. – М., 2001. – 45 с.
13. Максимов А. А. Индивидуализация процесса развития коммуникативных способностей у сотрудников таможенной службы : автореф. дис....канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 / А. А. Максимов. – Челябинск, 2001. – 20 с.
14. Метьолкіна О. М. Особистісно-діяльнісний розвиток студента-митника в курсі навчальної дисципліни “Іноземна мова” / О. М. Метьолкіна // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв’язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки : зб. наук. праць Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. – 2010. – Вип. 17. – С. 110–116.
15. Панкратов А. В. Акмеологические факторы продуктивной профессиональной деятельности сотрудников таможенной службы : автореф. дис....канд. психол. наук : 19.00.13 / А. В. Панкратов. – М., 2001. – 22 с.
16. Рогачев В. В. Формирование конфликтной компетентности сотрудников

таможни для профилактики межличностных конфликтов : автореф. дис....канд. психол. наук: 19.00.05 / В. В. Рогачев. – Ярославль, 2002. – 26 с.

17. Софронова О. В. Социально-психологическая компетентность работников таможенной службы : автореф. дис....канд. психол. наук : 19.00.05 / О. В. Софронова. – СПб., 1998. – 17 с.

18. Тимченко Н. С. Формування професійно-етичних якостей майбутніх службовців-митників : автореф. дис....канд. пед. наук : 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Н. С. Тимченко. – К., 2003. – 20 с.

19. Федотова М. В. Модель продуктивного развития Я-концепции специалистов таможенной службы / М. В. Федотова // Вестник ОГУ. Приложение Гуманитарные науки. – 2005. – № 4. – С. 150–154.

20. Федорченко Е. А. Становление и развитие терминологической лексики таможенного дела в русском языке : автореф. дис....докт. филол. наук : 10.02.01 «Русский язык» / Е. А. Федорченко. – М. 2004. – 38 с.

21. Фотьянова Л. Ф. Теоретические основы личностно-деятельностного подхода к обучению иностранным языкам : [Электронный ресурс] / Л. Ф. Фотьянова. – Режим доступа <http://www.t21.rgups.ru/doc2007/1/20.doc>

5.4. Майбутній менеджер туризму в процесі формування німецькомовної комунікативної компетентності

Модернізація вищої професійної освіти в Україні, зумовлена процесами глобалізації, інтеграції, інформатизації суспільства, та соціально-економічний розвиток нашої держави визначили принципово нові вимоги до іншомовної професійної підготовки фахівців, зокрема в сфері туризму. Туристичній галузі потрібні фахівці нової генерації, які можуть працювати самостійно, творчо й ефективно, адаптуючи нововведення, свіжі ідеї, пропозиції до реальних професійних потреб, володіючи двома і більше іноземними мовами (ІМ), що відображено в Законі України «Про туризм», Державній програмі розвитку туризму в Україні до 2010 року, інших законодавчих актах і нормативно-правових документах [10-22]. Так, у межах вітчизняної туристичної галузі виокремлено види діяльності за кваліфікацією бакалавр з туризму: 3414 «Фахівець з туристичного обслуговування», 3414 «Екскурсивод».

Ідея спільного розвитку туристичної науки та вищої іншомовної освіти, органічного використання фахових знань, як підґрунтя для забезпечення якості іншомовної освіти, пронизує всі напрями діяльності, оголошені в Болонській декларації. Метою такої взаємодії є збереження культурного та лінгвістичного багатства Європи, що ґрунтується на успадкованій різноманітності традицій, сприяє потенціалу інновацій, соціальному й економічному розвитку через зміцнення

співробітництва між Європейськими нелінгвістичними вищими навчальними закладами (ВНЗ).

Сучасні вимоги до підготовки фахівця туристичної сфери передусім потребують його активної участі в усіх глобалізаційних процесах: міжкультурна професійно орієнтована комунікація, комунікативна спроможність у сферах професійного й ситуативного усного та письмового спілкування, навички практичного володіння ІМ у різних видах мовленнєвої діяльності в обсязі тематики, яка обумовлена професійними потребами; спроможність отримати найновішу фахову інформацію з іншомовних джерел. Все це підвищує попит на кваліфікованих випускників (фахівців), які вільно володіють двома і більше ІМ, зокрема мовами міжнародного спілкування, та обумовлює потребу в навчальних дисциплінах «Друга іноземна мова» та «Ділова іноземна мова (друга)».

Отже, актуальності набуває вивчення ділової німецької мови (НМ) професійного спрямування як другої ІМ після англійської мови (АМ) майбутніми фахівцями туристичної сфери, які в нових економічних умовах зможуть розв'язувати поставлені перед галуззю складні проблеми. Така діяльність відповідає потребам сучасного суспільно-політичного життя – діалогу культур. Адже Україна є частиною світового співтовариства, і завдання з підготовки фахівців для туристичної галузі є правомірними й актуальними. Прийнятий «Закон про туризм» заклав фундамент розвитку туристичної діяльності й туристичної освіти й акцентував орієнтацію нашої держави на передовий зарубіжний досвід. Україна багата туристичними можливостями, адже є однією з привабливих країн світу, яка має величезний природний і культурний потенціал. Перший досвід упровадження спеціалізації з туризму і започаткування двомовної іншомовної професійної підготовки фахівців в Україні мають понад 100 вітчизняних ВНЗ. І досвід передових країн – членів Всесвітньої туристичної організації (ВТО) сприятиме становленню та розвитку туристичної галузі та багатомовної іншомовної професійної освіти.

Для реалізації цілей Болонського процесу актуалізується компетентісний підхід до визначення результатів навчання майбутнього туристичного менеджера, набуваючи за своєю сутністю студентоцентрованого характеру. Під компетентностями майбутнього працівника туристичної галузі ми розуміємо динамічне комбінування знань, навичок, умінь, цінностей, професійно орієнтованих особистих якостей, які описують результати навчання. В основу кваліфікації випускника, який володіє двома і більше ІМ, що робить його конкурентоспроможним на світовому ринку праці, покладено компетентності. Компетенція є повноваженнями, наданими працівнику туристичної галузі, які входять в коло його службових та інших прав і обов'язків.

У відповідності до плюрилінгвального підходу, як одного з провідних підходів до навчання суміжних мов за Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти

[2, 5, 6], для майбутнього працівника туристичної галузі важливішим, ніж знання окремих ІМ, є індивідуальний професійно орієнтований мовний досвід, в якому ІМ не сприймаються як окремі розумові блоки, а формують загальну множинну іншомовну комунікативну компетентність, де рідна, перша і друга ІМ переплітаються і взаємодіють. Цей підхід актуалізується в процесі міжнародної професійно орієнтованої іншомовної комунікації фахівців туристичної галузі, коли жоден із співрозмовників не є носієм певної ІМ, а використовує її лише як засіб комунікації з партнером, рідної мови якого він не знає. Професійною метою є лише акт комунікації – передача й сприйняття інформації, розуміння думки співрозмовника. З такої точки зору плюрилінгвальний підхід допускає спрощення використання ІМ на фонетичному, лексичному й граматичному рівнях, що відображено в змісті Програми навчальної дисципліни «Друга іноземна мова» [21, с. 32-38] підготовки бакалавра напряму 6.140103 «Туризм» галузі знань 1401 «Сфера обслуговування».

Міжнародний туризм сприяє процесу взаємодії і взаємозбагаченню культур різних регіонів світу, формуванню загальнолюдської культури. Туризм є особливим багатодисциплінарним і багатопрофільним явищем, яке уособлює поєднання багатьох наук, предметів, галузей. Багатовекторний характер сфери туризму визначає важливість основного компоненту його теорії – специфічної соціоекономічної і соціогуманітарної дисципліни, яка має синтетичний характер і характеризується розгалуженими міжнауковими зв'язками з політологією, історією, соціологією, правознавством, культурологією, релігієзнавством, антропологією, економікою і маркетингом, педагогікою і психологією, географією, країнознавством тощо. Теорія туризму (туризмологія, туристика, туризмознавство) ставить за мету системно відобразити феномен туризму, всі його складники.

Вимоги щодо якості підготовки майбутніх туристичних менеджерів передбачають дослідження структури їхньої професійної діяльності; детальний аналіз професійних функцій фахівця; визначення вмінь, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності.

Неперервна туристична освіта у втчизняних ВНЗ має ґрунтуватися на гуманістичній філософії й забезпечувати її особистісну орієнтованість та професійну спрямованість, сприяти розкриттю творчого потенціалу суб'єктів педагогічного процесу, забезпечувати туристичну галузь України конкурентоспроможними фахівцями за всіма спеціалізаціями згідно з суспільними потребами. Її функціонування спрямоване на підготовку фахівців, здатних до професійного самовизначення, професійної самоактуалізації та самореалізації впродовж життя, орієнтоване на постійне спілкування з туристами різних національно-культурних традицій, релігійних переконань, а також гнучкість, мобільність, урахування потреб ринку праці, особливостей предмета і продукту праці в туризмі, наступність, випереджувальний підхід в освітньо-виховній діяльності ВНЗ туристичного профілю.

Представимо структуру професійної підготовки майбутнього туристичного менеджера в межах особистісно-діяльнісного підходу (див. табл. 1).

Таблиця 1

Структура професійної підготовки майбутнього туристичного менеджера

<i>Особистісно-діяльнісний підхід</i>			
Особистісний складник		Діяльнісний складник	
<i>Завдання кожного складника</i>			
Розвиток особистості студента як майбутнього менеджера туризму		Розвиток студента як активного суб'єкта учіння з оволодіння професійно орієнтованою німецькомовною комунікативною компетентністю	
<i>Лінії розвитку</i>			
Мотиваційний розвиток	Когнітивний й емоційно-вольовий розвиток	Навчально-стратегічний розвиток	Професійно орієнтований комунікативний розвиток
<i>Об'єкти розвитку</i>			
Мотиви оволодіння НМ як другою ІМ – професійна спрямованість	Когнітивні процеси й емоційно-вольові якості (доброзичливість, привітність, чемність)	Складники навчально-стратегічної компетентності (самостійність, навички й уміння учіння, стратегії учіння)	Складники професійно орієнтованої німецькомовної комунікативної компетентності (знання, навички, вміння, усвідомленість)

У межах особистісно-діяльнісного підходу формування професійно орієнтованої комунікативної компетентності НМ як другою ІМ, слідом за вимогами ВТО, а також у відповідності до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [2, 6], передбачає реалізацію відповідних завдань кожного складника: 1) розвиток особистості студента як майбутнього менеджера туризму; 2) розвиток студента як активного суб'єкта учіння з оволодіння професійно орієнтованою комунікативною компетентністю НМ (як другою ІМ) після АМ (як першої ІМ).

Ключовими лініями професійної підготовки фахівців для сфери туризму є лінії мотиваційного розвитку, когнітивного й емоційно-вольового розвитку, навчально-стратегічного та професійно орієнтованого комунікативного розвитку.

Лінійна структура професіограми майбутнього туристичного менеджера містить пізнавальний, функціональний, діяльнісний, особистісний компоненти. Пізнавальний компонент відображає зміст професійної підготовки фахівців сфери туризму;

функціональний – професійну підготовку фахівців сфери туризму до виконання професійних функцій; діяльнісний – професійну підготовку майбутніх фахівців сфери туризму до здійснення різних видів професійної діяльності в умовах реального виробництва; особистісний – формування особистості фахівця сфери туризму, його особистісних якостей та професійної культури.

За таких умов об'єктами розвитку студента в курсі навчальної дисципліни «Німецька мова професійного спрямування» є 1) мотиви оволодіння НМ професійного спрямування як другою ІМ після АМ (зокрема акцентується професійна спрямованість майбутнього працівника туристичної сфери у вивченні другої ІМ); 2) когнітивні процеси й емоційно-вольові якості студента – майбутнього менеджера туризму (зокрема його доброзичливість, привітність, чемність); 3) складники навчально-стратегічної компетентності (самостійність, навички й уміння учіння, стратегії оволодіння НМ); 4) складники професійно орієнтованої німецькомовної комунікативної компетентності (знання, навички, вміння, усвідомленість).

Під професійною готовністю ми розуміємо інтегративне особистісне утворення, яке включає професійну спрямованість, професійно значущі якості, знання та вміння. У професійній готовності майбутнього туристичного менеджера до реалізації професійно орієнтованої комунікації другою ІМ ми виділяємо мотиваційний, когнітивний, комунікативний, емоційно-вольовий і практичний компоненти. Рівнями готовності майбутнього менеджера туризму до майбутньої професійної діяльності є репродуктивний, реконструктивний, реконструктивно-творчий. Слідом за вимогами ВТО, майбутній працівник туристичної сфери має бути розвиненою, досвідченою, ерудованою та толерантною особистістю, яка може кваліфіковано реалізовувати освітньо-виховну, оздоровчу й організаційно-економічну діяльність з різним контингентом населення двома і більше ІМ, а також сприяти відновленню фізичних і духовних сил та гармонійному розвитку індивідів соціуму.

Мета практичного оволодіння студентами НМ професійного спрямування як другою ІМ після АМ на практичних заняттях передбачає формування професійно орієнтованої комунікативної компетентності, зокрема використання НМ у різних сферах ділової і професійної діяльності, оволодіння прийомами набуття інформації з текстів фахової та ділової спрямованості у формі анотацій, рефератів, ділової документації, доповідей, повідомлень (реклами) тощо.

Змістові модулі НМ професійного спрямування включають такі лексико-тематичні блоки:

- лексико-тематичний блок 1. Індустрія туризму. Просування туризму у ФРН. Організація туристичного сектора. Туристичні компанії та аспекти їхньої діяльності. Професії в туризмі. Види туризму.

- лексико-тематичний блок 2. Туристичний продукт. Технічні характеристики турпродукту. Розробка туристичного маршруту. Підготовка туристичної

документації. Продаж турпродукту. Рекламації.

- лексико-тематичний блок 3. Готельно-ресторанна справа. Класифікація готельних підприємств у ФРН. Ресторанція. Персонал та його функції. Перебування в готелі.

- лексико-тематичний блок 4. Навчання і праця. Я – студент факультету туризму. Стажування у німецькомовній країні. Необхідність ІМ у майбутній професії. Країнознавча інформація.

У широкому розумінні туристичний менеджер – це фахівець сфери туризму, який виконує всю сукупність процедур із забезпечення закордонної поїздки клієнта. У вузькому розумінні до посадових обов'язків майбутнього туристичного менеджера входять міжкультурні контакти з туристичними агенціями, маркетинг ринку, в процесі якого менеджер знаходить найвигідніші за оплатою, термінами та якістю роботи фірми; взаємодія з авіакомпаніями для придбання авіаквитків; контакти із страховим агентом; стороною, яка приймає. Фахівець туристичної справи проводить розмови з клієнтами, бронює для них авіаквитки, готель, оформляє страховку та всі необхідні документи. Менеджер з туризму повинен знати інформацію про країну, в яку відправляє людей, а інколи – вміти давати розпливчасту інформацію на невідомі йому запитання. Щоб уникнути цього, на фірмі є розділи, коли менеджер веде лише одну або декілька країн, при цьому він періодично їздить у навчальні тури, в ході яких вивчає культуру, ментальні особливості країни та її готелі. Знання двох і більше ІМ на належному професійному рівні є запорукою успіху в туристичному бізнесі.

У туризмі частіше, ніж в інших сферах виникають різні «виробничі» ускладнення і форс-мажорні обставини (наприклад, не вилетів літак; туристів не випустили на митниці; сторона, яка приймає, «забула» зустріти туристів, які в новій для них країні, не знаючи мови, виявляться абсолютно дезорієнтованими; авіакомпанія розмістила батьків та їхню маленьку дитину в різних літаках тощо). Тому менеджеру необхідно мати високу стійкість до стресів і вміти оперативно вирішити проблемну міжкультурну ситуацію, що склалася, не виходячи при цьому з робочого ритму.

Проте, найвищим професіоналізмом туристичного працівника вважається розшифрувати мрію клієнта, що засвідчує вміння професіонала не лише красиво декламувати ІМ про красу заморського курорту, а й уміння чути клієнта, відчувати його туристичні потреби. До особистих якостей фахівця туристичної сфери ми відносимо також уважність, чемність, ввічливість у спілкуванні. Адже, 70% робочого часу в туристичному агентстві займає спілкування з клієнтами. Замкнений, закомплексований працівник не зможе продати жодної путівки. Потрібно бути веселим, уважним і приємним у спілкуванні.

Часто в поїздках за рекламними турами всього за тиждень потрібно оглянути велику кількість готелів, їхній номерний фонд, інфраструктуру, оцінити екскурсійні

програми, вивчити пам'ятки країни. Туристичний менеджер повинен володіти не лише навичками швидкого мимовільного запам'ятовування, а й мати структурований склад мислення для подальшої організації спостережень та записів.

Тож, сучасний досвідчений менеджер з туризму – це фахівець, який вільно орієнтується у величезних обсягах багатомовної міжкультурної інформації; блискавично комбінує різноманітні варіанти відпочинку; знає все про особливості перебування в певній країні; пам'ятає великий обсяг інформації; володіє високим ступенем особистої організованості, має аналітичний склад розуму, гнучкість мислення, здатність до концептуалізації. По своїй суті він є організатором, ініціатором, творчою особистістю, новатором, керівником, прагматиком. При цьому він комунікабельний, ввічливий, дипломатичний, харизматичний.

Професійні якості менеджера з туризму передбачають сформованість у нього таких умінь: 1) організувати свою працю, володіти спеціалізованими комп'ютерними програмами для збору та обробки інформації; 2) бути мобільним, швидкого перенавчатися, здобувати нові знання; 3) мати нестандартне мислення; 4) знати управління, психологію, педагогіку; 5) мати організаторські здібності, а також готовність до співпраці з колегами по роботі; 6) бути комунікативним, грамотне вести переговори, укладати договори, приймати рішень в області маркетингу і продажу. Також у своїй роботі туристичний менеджер повинен керуватися правилами професійної етики та захисту прав споживачів з метою збереження їхнього здоров'я, майна, багажу, навколишнього середовища.

Таким чином, у межах нашої наукової розвідки ми структурували професійну підготовку майбутнього туристичного менеджера в межах особистісно-діяльнісного підходу.

Список використаних джерел

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин – М.: Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

3. Кнодель Л. В. Теорія і практика підготовки фахівців сфери туризму в країнах-членах Всесвітньої туристської організації : автореф. дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Л. В. Кнодель. – Тернопіль, 2007. – 41 с.

4. Окопная Я. В. Профессионально ориентированная немецкоязычная компетентность будущих специалистов сферы обслуживания. / Я. В. Окопная // «Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии»: материалы XIV Международной заочной научно-практической конференции (13 июня 2013 г.) –

М. : Изд-во «Международный центр науки и образования», 2013. – 232 с.; С. 73 – 81.

5. Програма з англійської мови для професійного спілкування. Колектив авторів: Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко та ін. – К. : Ленвіт, 2005 – 119 с.

6. Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України. Колектив авторів : Амеліна С. М., Аззоліні Л. С. та ін. – К. : Ленвіт, 2006 – 90 с.

7. Теорія і практика формування іншомовної професійно орієнтованої компетентності в говорінні у студентів нелінгвістичних спеціальностей : Колективна монографія / Заг. і наук. ред. Бігич О. Б.– К. : Вид. центр КНЛУ, 2013. – 383 с.

8. Український державний університет харчових технологій. 1930 – 2000. Історичний нарис. – К. : УДУХТ, 2000. – 151 с.

9. Федорченко В. К. Теоретичні та методичні засади підготовки фахівців для сфери туризму : автореф. дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / В. К. Федорченко. – К., 2011. – 38 с.

10. Шафранський В. В. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук. : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / В. В. Шафранський. – Тернопіль, 2011. – 21 с.

Нормативно-правові акти України

11. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. – Вип. 1. – Краматорськ : Центр продуктивності, 2008. – 363 с.

12. Засоби діагностики якості вищої освіти бакалавра напряму підготовки 6.140103 «Туризм» галузі знань 1401 «Сфера обслуговування» : наказ МОН, молоді спорту України від 21.05.2012 № 608.

13. Національний класифікатор України ДК 003:2010 «Класифікатор професій» : наказ Держспоживстандарту України від 28.07.2010 № 327 (із змінами відповідно до наказу Мінекономрозвитку України № 923 від 16.08.2012).

14. Національний класифікатор України ДК 009:2010 «Класифікація видів економічної діяльності»: наказ Держспоживстандарту України від 11.10.2010 № 457 (із змінами та доповненнями).

15. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад.: І. І. Бабін, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш та ін.; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 100 с.

16. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра напряму підготовки 6.140103 «Туризм» галузі знань 1401 «Сфера обслуговування», кваліфікація: бакалавр з туризму 3414 «Фахівець з туристичного обслуговування», 3414 «Екскурсвод», Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України. – К., 2012. – 36 с.

17. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра напряму 6.140103 «Туризм» галузі знань 1401 «Сфера обслуговування»: наказ МОН України від

08.11.2010 № 1059 (зі змінами згідно з наказом МОН України, Міністерства України з питань надзвичайних ситуацій у справах захисту населення від наслідків Чорнобильської катастрофи та Державного комітету України з промислової безпеки, охорони праці та гірничого нагляду від 21.10.2010 № 969/922/216).

18. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра, спеціаліста, магістра галузі знань 1401 «Сфера обслуговування», напрямку 140103 «Туризм»: вимоги до спеціалізованих лабораторій та кабінетів. МОН, молоді та спорту України, Науково-методична комісія зі сфери обслуговування. – К., 2011. – 12 с.

19. Про вищу освіту: Закон України від 17.01.2002 № 2984-III (із змінами та доповненнями).

20. Про внесення змін до Закону України «Про стандарти, технічні регламенти та процедури оцінки відповідності»: Закон України від 31.05.2007 № 1107-V.

21. Програми нормативних навчальних дисциплін підготовки бакалавра напрямку 6.140103 «Туризм» галузі знань 1401 «Сфера обслуговування»: Програми нормативних дисциплін «Друга іноземна мова» – К. : Науково-методична комісія зі сфери обслуговування (1401), 2010. – 260 с. – С. 32–38.

22. Програми нормативних навчальних дисциплін підготовки бакалавра напрямку 6.140103 «Туризм» галузі знань 1401 «Сфера обслуговування»: Програми нормативних дисциплін «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» – К. : Науково-методична комісія зі сфери обслуговування (1401), 2010. – 260 с. – С. 27–31.

23. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1341.

Післямова

Презентовані в монографії моделі особистісного та діяльнісного розвитку студентів лінгвістичних і нелінгвістичних спеціальностей є скромною спробою авторів змодельовати результат та спроектувати процес формування методичної та іншомовної комунікативної компетентностей.

Нам цікаво дізнатися про ваш досвід формування цих різновидів компетентності у студентів лінгвістичних і нелінгвістичних спеціальностей.

Також сподіваємось, що матеріали монографії спонукали вас до їх використання в курсі навчальних дисциплін «Методика навчання іноземних мов» та «Іноземна мова».

Запрошуємо вас до обговорення як змісту цієї монографії, так і проблеми формування фахової компетентності у студентів лінгвістичних і нелінгвістичних спеціальностей.

З вдячністю чекаємо на ваші зауваження, поради й пропозиції за адресою видавництва.

Підписано до друку 12.05. 2014 р. Формат 60X84 1/16
Папір друк. №1 Спосіб друку офсетний. Умовн. друк. арк. 11,68
Умовн. фарбо-відб. 11,79 Обл.-вид. арк. 11,79
Тираж 100. Зам. № 14 –

Видавничий центр КНЛУ
Свідоцтво: серія ДК 1596 від 08.12.2003 р.

ПАТ "ВПІОЛ"
03151, Київ -151, вул. Волинська, 60.