



Громов Є.В.

**ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД
ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ У ПОЛЬЩІ ТА ЧЕХІЇ**



Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

**ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПОЛЬЩІ ТА ЧЕХІЇ**

Навчально-методичний посібник

Вінниця - 2020

Рекомендовано до друку на засіданні кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 20 від «6» лютого 2020 року).

Схвалено вченою радою Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 7 від «12» лютого 2020 року).

Практичний досвід іншомовної підготовки майбутніх учителів у Польщі та Чехії / Укладач: Є.В. Громов - Вінниця : ТОВ «Фірма Планер», 2020. – 146 с.

У посібнику пропонуються теоретичні основи та приклади практичної реалізації іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей у закладах вищої педагогічної освіти Польщі та Чехії. Посібник може бути корисним студентам, магістрантам, аспірантам, вчителям і викладачам іноземних мов.

Рецензенти:

Коломієць А.М., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Яцишин О.М., кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри методики навчання іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

ЗМІСТ

Передмова	4
Вимоги до професійної компетентності учителів нефілологічних спеціальностей в умовах сучасного глобалізованого суспільства	6
Іншомовна підготовка майбутніх учителів у Польщі і Чехії у контексті сучасних загальноєвропейських лінгвістичних процесів	18
Створення мотиваційного контексту іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей	31
Інноваційні технології розвитку іншомовної компетенції та ключових компетентностей майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей	43
Підготовка майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей до роботи за методикою предметно-мовного інтегрованого навчання	66
Методи формування міжкультурної компетентності майбутніх вчителів нефілологічних спеціальностей	79
Індивідуалізація іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей у Польщі та Чехії	105
Шляхи заохочення майбутніх вчителів нефілологічних спеціальностей до автономної роботи в процесі вивчення іноземних мов	118
Розвиток навичок автономної роботи та самооцінювання в процесі іншомовної підготовки	126
Висновки	137
Рекомендована література	139

ПЕРЕДМОВА

Реалізація основних положень загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти зумовлює необхідність переглянути усталені погляди на процес іншомовної підготовки майбутнього вчителя з урахуванням потреб сучасного суспільства і вимог до рівня та обсягу знань, якими має оволодіти кожний випускник педагогічного закладу вищої освіти. Відтак постала нагальна потреба приведення процесу підготовки майбутнього педагога у відповідність до запитів сьогодення, що передбачає перехід від традиційних до інноваційних способів професійного становлення особистості, від пріоритету вузькоспеціальних завдань до цілісного розвитку особистості майбутнього вчителя, педагогічної взаємодії, співтворчості та співпраці, що забезпечує інтеграцію нашої держави до загальноєвропейського освітнього простору.

Прийнята українським урядом національна політика вивчення й популяризації іншомовного навчання одним із головних завдань педагогічних ЗВО визначає підготовку високоосвіченого фахівця й творчого працівника, здатного до роботи в багатомовному інформаційному просторі. Навчаючи дітей і молодь, формуючи їхній світогляд і культуру, сучасний учитель виховує в молодого покоління здатність жити і працювати в умовах полікультурної взаємодії народів європейського простору. Це змінює історичну місію освіти і вчителя, головним завданням яких є виховання потреби і вміння жити разом у єдиному європейському домі на засадах демократії та дотримання прав людини, миролюбства і безпеки, толерантності і солідарності. Виконання цього завдання потребує розробки єдиної стратегії іншомовної підготовки майбутніх педагогічних кадрів, підпорядкованої інтеграції зусиль з формування нового вчителя на єдиній платформі європейських цінностей з урахуванням особливостей національних культур і характерів. У цьому контексті спостерігаємо помітні досягнення держав Західної Європи, а також країн колишнього соціалістичного табору, які нещодавно приєдналися до Європейської співдружності. Вони успішно конкурують на світовому ринку,

визначаючи основні напрями розвитку суспільно-економічних відносин, в тому числі освітні тенденції.

У цьому ж напрямі рухається Україна, тому позитивні зміни, що відбуваються у найближчих сусідів, є прикладом для нашої держави щодо вирішення питань організації змісту, форм і технологій освіти. Упродовж останнього десятиліття українські науковці активно здійснюють педагогічні дослідження тенденцій іншомовної підготовки в країнах Східної Європи. Водночас аналіз праць науковців свідчить, що основна увага приділялася вивченню особливостей професійної підготовки саме майбутніх учителів іноземних мов, в той час як особливості іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей ще не стали предметом окремого цілісного наукового дослідження. Важливість вивчення цього питання зумовлюється соціальною значущістю вивчення проблеми іншомовної підготовки майбутніх фахівців немовних спеціальностей у польських та чеських вищих навчальних закладах у контексті порівняльного аналізу та необхідністю використання їхнього позитивного досвіду задля створення і впровадження рекомендацій щодо ефективних умов іншомовної підготовки майбутніх педагогів в Україні.

ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧИТЕЛІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ГЛОБАЛІЗОВАНОГО СУСПІЛЬСТВА

Європейські стандарти диктують освітньо-кваліфікаційні вимоги до професійної діяльності майбутніх учителів, в тому числі, у розрізі їхньої іншомовної компетентності. Технологічні зміни, динамічний розвиток багатьох галузей науки та нові відкриття призводять до того, що знання, які людина здобуває в школі, коледжі та/або університеті, швидко втрачають свою актуальність. Ось чому готовність до навчання впродовж життя є надзвичайно важливою з точки зору потреб ринку праці. Крім того, активна участь у суспільному житті ставить перед громадянами велику кількість проблеми і вимагає відповідних компетентностей для їх вирішення. До таких компетентностей, зокрема, належать навички пошуку та відбору інформації, свідоме та відповідальне використання мови. Вимоги ринку праці, які ставляться до робітників майже всіх галузей виробництва та послуг, також динамічно змінюються. Дослідження британської компанії Naus – одного з лідерів з галузі кадрового консультування та підбору персоналу – демонструє, що успіх на ринку праці сьогодні насамперед забезпечується завдяки «гнучким навичкам» (soft skills).

Значення гнучких навичок щороку зростає та, згідно із прогнозами, до 2030 року дві третини професій будуть вимагати високого рівня їх розвиненості. Сьогодні експерти визначають шість основних *гнучких навичок*, наявність яких необхідна для вдалого працевлаштування:

- здатність до навчання, яка виражається в готовності постійно розвивати та поглиблювати свої знання;
- відкритість до потреб інших, здатність пропонувати рішення для задоволення цих потреб;
- адаптивність, здатність пристосовуватись до змінного середовища;
- комунікативні та міжособистісні навички;

- повага до думки іншого, вміння сприймати конструктивну критику;
- організаційні навички, в тому числі, правильна постановка цілей, планування дій, ефективне використання наявних ресурсів.

Також зазначається, що цінність спеціаліста на ринку праці суттєво підвищується знанням іноземних мов, а з точки зору можливостей мобільності, які забезпечуються членством в Європейському Союзі, компетенції в галузі іншомовного спілкування взагалі стають неоціненними. І хоча в суспільстві, що засноване на знаннях, запам'ятовування фактів і процедур є дуже важливим, цього недостатньо для забезпечення прогресу та сталого розвитку, адже навички вирішення проблем, критичного та творчого мислення, а також здатність до співпраці є вирішальними. Беручи до уваги нещодавні соціально-економічні зміни, Рада Європи представила набір компетентностей, які з сьогоденної точки зору необхідні для підтримки достойного рівня життя, сприяння високому рівню зайнятості, зміцнення суспільної згуртованості. Рада Європи перераховує вісім *ключових компетентностей*, які «потрібні кожному для самореалізації, особистісного розвитку, працевлаштування, соціальної інтеграції, стійкого способу життя, успішного співіснування в мирних суспільствах, дотримання здорового способу життя, активної громадянської позиції». Ці компетентності охоплюють три основні галузі: *знання* (факти, цифри, концепції, ідеї, теорії, моделі, які вже є обґрунтованими (доведеними) та допомагають краще зрозуміти конкретну галузь або проблему); *навички* (що розуміються як здатність і можливість реалізації процесів та використання існуючих знань); *установки* (визначаються як схильність і готовність до дії). Усі ключові компетентності однаково важливі, а їхні діапазони перекриваються та є взаємопов'язаними (аспекти, важливі для однієї галузі, підтримують компетенції, що належать до іншої). Спільними елементами для всіх ключових компетентностей є критичне мислення, вирішення проблем, робота в команді, навички спілкування та ведення перемовин, аналітичні здібності, креативність та міжкультурна компетентність. Для того, щоб молоді люди, які закінчили навчальний заклад, були готові до викликів сучасного ринку праці та могли

швидко адаптуватися до його динаміки, необхідні зміни в підходах до освіти, в якій не може домінувати система простої передачі знань та репродуктивне навчання. Нова система навчання повинна замінити старі методи на інноваційні, які дозволять студентам і учням здобувати знання та напрацьовувати навички в діяльності, та пропонувати форми роботи, які дозволять їм ефективно взаємодіяти.

Ще на рубежі XIX-XX століть John Dewey постулював відхід від набуття статичних «книжних» знань, що не враховували динамічних змін, які відбувалися в світі. Він розповсюджував ідею про те, що школа має віддзеркалювати життя та поєднуватись із позакласним досвідом учнів. У процесі освіти він експонував навчання через досвід та дії, оскільки такий підхід забезпечує одночасно пізнання світу та індивідуальний розвиток, а школа має бути місцем взаємного обміну досвідом і забезпечувати інфраструктуру навчання. Тому, плануючи викладацьку діяльність, учитель повинен враховувати наявний досвід учнів, оскільки вміння користуватися досвідом є важливою особливістю навчання.

Сучасні теорії навчання, розроблені в 1990-х роках, повертаються до постулатів Dewey, підкреслюючи особливу важливість діяльнісної складової в освітньому процесі. Для конструктивістської дидактики дія має ще один вимір: в той час як ментальні операції є індивідуальною діяльністю людського розуму, зазвичай невидимою для інших, дію, яка відбувається в соціальному контексті, можна спостерігати та документально реєструвати вектор її спрямованості та ступінь її інтенсивності в процесі навчання. Сполучним фактором між індивідуальним пізнанням і соціальною дією є комунікація. Конструктивістська дидактика базується на трьох основних принципах: побудова, узгодження значень (смислів) та перевірка їх обґрунтованості практикою. Ефективною є викладацька діяльність, що дозволяє учням виконувати критичний аналіз, ставити запитання, виявляти методом спроб і помилок шляхи застосування здобутих знань, застосовувати інновації, займатися творчістю. Такий підхід визнає творчу індивідуальність учнів, серйозно сприймає їхні думки, сумніви,

ідеї, позитивно впливає на самооцінку, а також на незалежність в мисленні та діяльності..

Соціальне середовище є надзвичайно важливим для ініціювання процесу навчання. G. Hüther зазначає, що все, чому людина навчається – грамотно писати, правильно рахувати, розмовляти та, навіть, зберігати вертикальну поставу при ходьбі – вона дізнається від інших людей. Тому взаємодія з людьми є невід’ємною умовою придбання знань та вмінь, і чим більше знають і вміють люди з нашого оточення, тим багатші й різноманітніші ідеї та досвід ми здобуємо в результаті взаємодії з ними.

Іншомовна компетентність визначає здатність людини правильно та ефективно використовувати різні мови для спілкування, тобто усвідомлювати та створювати інформацію. Вона базується на здатності розуміти, виражати та інтерпретувати поняття, ідеї, почуття, факти та думки в усній (аудіювання, говоріння) та письмовій (читання, писання) формах у відповідному діапазоні соціальних і культурних контекстів, в залежності від потреб і бажань людини. Вона включає історичний і міжкультурний виміри. Важливими її елементами є знання: словникового запасу та функціональної граматики різних мов, основних типів мовної взаємодії та мовних реєстрів, соціальних умовностей, культурного аспекту та змінності мов у часі. Важливим є правильно використовувати мовні інструменти, навчання мовам упродовж всього життя, розуміння культурного різноманіття та інтерес до міжкультурного спілкування. Ці елементи відображені в основній освітній програмі загальної освіти в галузі викладання іноземних мов. Пункт 6 польської основної програми загальної освіти (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego*) зазначає, що «іншомовне навчання вимагає створення та використання таких мовних завдань, які проілюструють студентам корисність іноземної мови для їхніх власних цілей спілкування та створить навчальні ситуації, що сприяють вивченню та розвитку їхніх власних інтересів і захоплень. Всі ці заходи повинні, в кінцевому рахунку, допомогти студентам усвідомити важливість іноземних мов у різних сферах суспільного життя, в тому числі професійних, а також відносно їхніх власних

кар'єрних можливостей. Заняття з іноземної мови має використовуватись для розвитку міжкультурної чутливості та формування відношення цікавості, толерантності, відкритості до інших культур». Також наголошується, що «іншомовна освіта має підтримуватись (та підтримувати) навчання з інших предметів, а методи та стратегії, що використовуються на заняттях з іноземної мови, мають не лише сприяти розвитку іншомовних навичок, а й сприяти розвитку розумових здібностей загалом».

В наступному розділі ми докладніше розглянемо можливості розвитку ключових компетентностей майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей на заняттях з іноземної мови для професійного спілкування.

Успішність спілкування в рамках міжкультурної комунікації, зокрема визначається рівнем іншомовної підготовленості комунікантів. У широкому сенсі, поняття «іншомовна підготовка» означає довготривалий цілеспрямований процес здобуття знань, оволодіння уміннями та навичками іншомовної комунікації, що необхідні людині для успішної діяльності у визначеній сфері.

У контексті нашого дослідження іншомовна підготовка педагога визначена як сукупність спеціальних знань, умінь, навичок, якостей і норм поведінки, які забезпечують можливість ефективного виконання вчителем своїх професійних обов'язків з використанням іноземної мови. Оскільки підготовленість майбутнього вчителя до професійної діяльності в умовах глобалізованого світу не може обмежуватися лише опануванням процесуальної складової фаху, то необхідно також цілеспрямовано формувати і розвивати професійні та особистісні якості, що мають у майбутньому забезпечити максимальне задоволення представників різних верств населення якістю наданих фахівцем кваліфікованих освітніх послуг.

В публікаціях польських і чеських лінгводидактів представлений широкий спектр думок щодо визначення терміну іншомовної підготовки. Наприклад, польський фахівець W. Cockiewicz коротко визначає її як

«складний багатоплановий процес, результативність якого забезпечує якісний рівень професійної іншомовної компетентності майбутніх спеціалістів».

Відомі чеські філологи P. Najvar і S. Hanušová характеризують її як «процес, що передбачає послідовне систематичне здобуття знань, умінь, навичок у сфері іноземної мови, відтворення та закріплення засвоєних іншомовних лінгвістичних конструкцій, занурення в лінгво-культурне середовище шляхом інтеграції різних організаційно-дидактичних конструкцій взаємодії суб'єктів іншомовної комунікації та контроль якості засвоєння іншомовного лінгвістичного матеріалу в контексті розвитку професійних компетенцій».

Польська дослідниця E. Lirińska дотримується думки, що іншомовна підготовка, це «процес формування у студентів іншомовних комунікативних здібностей шляхом інтеграції найбільш перспективних дидактичних підходів до створення на базі закладу освіти іншомовного розвиваючого навчального середовища».

Чеський педагог K. Vlčková сприймає феномен іншомовної підготовки як «планомірний довготривалий процес формування та розвитку іншомовної особистості, здатної здійснювати комунікативну діяльність в інтегрованому (полікультурному) середовищі, самостійно працювати з інформацією в системі нерідної лінгвокультури та використовувати її в особистих і професійних інтересах».

Схожими є трактування іншомовної підготовки польськими науковцями. Наприклад, польський дослідник W. Miodunka звертає увагу на те, що «діяльність в сфері іншомовної підготовки спрямована на: побудову організаційно-методичної системи навчання іноземним мовам на основі синтезу елементів різних педагогічних підходів; створення умов підвищення якості аудиторної та позакласної роботи на основі засвоєння дидактичних вимог особами, що навчаються; реалізації ними самоосвітніх і творчих здібностей під час виконання навчальних завдань з іноземної мови; організацію освітнього середовища навчального закладу на основі впровадження в практику

інноваційних форм і методів взаємодії здобувачів освіти та викладачів, що сприяють розвитку творчих комунікативних здібностей і мотивації до вивчення іноземних мов, ефективність яких обґрунтована сучасної наукою та педагогічною практикою».

Р. Wolski впевнений, що це «процес створення, використання та розвитку оптимальної системи навчання іноземній мові в інституційних умовах, в результаті якого випускникам гарантовано міцне засвоєння знань, умінь і навичок в сфері іноземної мови, забезпечена можливість розвитку здатності використовувати засвоєні знання в професійній діяльності, послуговуватись іноземною мовою як засобом комунікації та як інструментом розширення індивідуального інформаційного простору».

Його колеги Z. Dzięgielewska і M. Zajac також вважають іншомовну підготовку «цілеспрямованою діяльністю щодо становлення та розвитку складного інтегрального особистісно-орієнтованого навчання майбутнього фахівця, що дозволить використовувати володіння іноземною мовою як засіб професійної реалізації та саморозвитку».

Чеська дослідниця M. Pířová характеризує її як «систематизований процес оволодіння іноземною мовою на відповідному до професійних вимог рівні, який базується на таких загальних дидактичних принципах навчання, як науковість, цілеспрямованість, оптимальне поєднання індивідуальних та колективних форм роботи, індивідуалізації та диференціації в ході навчання, націленості на всебічний розвиток особистості студента».

Нам найбільш імпонує лаконічне та одночасно вичерпне визначення, яке дає іншомовній підготовці польська дослідниця W. Wilczyńska, тобто «планомірна реалізація комплексу заходів, спрямованих на розвиток у людини здатності розуміти, висловлювати та інтерпретувати поняття, ідеї, почуття, факти та думки в усній і письмовій формі у відповідних соціальних та культурних контекстах (освіта, робота, дім, вільний час) залежно від бажання чи потреб людини».

Заслуговує на особливу увагу також думка чеської дослідниці J. Štefflová, яка визначає іншомовну підготовку як «цілісну динамічну систему, яка включає сукупність умов і факторів, що характеризують особливий тип психолого-дидактичного середовища навчального закладу, в якому реалізуються різноманітні форми взаємодії суб'єктів освітнього процесу з метою формування у студентів необхідної іншомовної компетентності і високого рівня мотивації до саморозвитку».

Тобто, як видно з проаналізованих, а особливо з останніх двох визначень поняття «іншомовна підготовка», польські та чеські дослідники, розуміючи усю складність цього педагогічного феномену, трактують іншомовну підготовку не лише як процес, а як цілісну, багатокомпонентну систему.

В Україні іншомовна підготовку також визнано обов'язковою складовою професійної освіти; невід'ємним складником вищої освіти в умовах глобалізації та інформатизації суспільства; чинником, що забезпечує їхню гармонійну взаємодію з полікультурним глобалізованим і конкурентним світом; засобом підвищення конкурентоспроможності (О. Заболотська, Н. Закірова, С. Кострицька, К. Павелків, Н. Сура, О. Хоменко). Проте в українських джерелах ми не знайшли чіткого визначення та опису структури іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей. Загалом українські науковці інколи ототожнюють іншомовну підготовку з іншомовною освітою, або й просто з вивченням іноземних мов.

У більшості українських досліджень результатом іншомовної підготовки, як в Польщі, так і Чехії, визначено формування іншомовної компетентності. Підтримуючи думку Н. Сури, що навчання іноземної мови не можна відділяти від майбутньої конкретної спеціальності сьогоденних студентів, хочемо зазначити, що іншомовна підготовка не зводиться до вивчення іноземної мови. Тут ми більш схильні погодитись з О. Хоменком, що в умовах глобалізації, інтеграції України у європейський та світовий політичний, економічний, культурний, освітній простори необхідне знання не лише іноземних мов, а й культурних особливостей народу тієї чи іншої країни, а здатність спілкуватися

іноземною мовою належить до загальних і професійних компетентностей, синтез яких і визначає кваліфікацію фахівців.

Вважаємо, що саме в статті К. Павелків представлено найбільш детальний аналіз загальних характеристик чинників та принципів реалізації іншомовної підготовки майбутніх фахівців в умовах університету. Дослідниця окреслила специфіку вітчизняної теорії і методики іншомовної підготовки фахівців; обґрунтувала провідні суперечності, що виникають у процесі іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери. Ключовими компетенціями, що формуються в процесі іншомовної підготовки, українська науковиця визначає такі, як: здатність вивчати, здатність до пошуку, здатність розвивати рівень своїх мислительних процесів, навички співробітництва, здатність до діяльності, здатність до адаптації.

Здійснивши аналіз досліджень багатьох польських (W. Czekiewicz, Z. Dziegielewska, E. Lipińska, W. Miodunka, M. Pawlak, P. Wolski, W. Wilczyńska) і чеських (S. Hanušová, P. Najvar, M. Pišová, J. Štefflová, K. Vlčková) науковців щодо суті, змісту й структури іншомовної підготовки майбутніх фахівців немовного профілю, ми дійшли висновку, що для життя та професійної діяльності в глобалізованому світі сучасним педагогам необхідна міжкультурна компетентність, для формування якої недостатньо лише володіти іноземною мовою. Потрібна сформована готовність до:

- міжкультурної комунікації;
- професійної діяльності в іншомовному просторі;
- адаптації в інших соціокультурних умовах;
- самонавчання за допомогою іншомовних джерел наукової інформації;
- визначення ефективності та доцільності білінгвальної освіти тощо.

Очевидно, що така готовність є інтегрованою, цілісною та динамічною характеристикою сучасного педагога, який живе і працює в глобалізованому світі; необхідною умовою успішного виконання професійної діяльності в мультикультурному освітньому просторі; певним рівнем мобілізації внутрішніх

резервів учителя з метою організації освітнього та самоосвітнього процесу в іншомовному середовищі.

Сформувати таку готовність може лише іншомовна підготовка, яка не обмежується лише вивченням іноземних мов, а є поняттям набагато ширшим, яке включає в себе різні аспекти іншомовної освіти, а саме: навчальний, пізнавальний, розвивальний, виховний (таблиця 1).

Таблиця 1.

Процесуальні аспекти іншомовної підготовки майбутніх педагогів

Аспект	Мета іншомовної підготовки
НАВЧАЛЬНИЙ	Навчання іноземних мов, розвиток іншомовної компетенції
ПІЗНАВАЛЬНИЙ	Пізнання особливостей інших культур, розуміння необхідності міжкультурної комунікації
РОЗВИВАЛЬНИЙ	Розвиток навичок, необхідних людині глобалізованого світу (міжкультурна комунікація, академічна мобільність, самонавчання), розвиток ключових компетентностей
ВИХОВНИЙ	Виховання толерантності до інших культур і народів, формування міжкультурної компетентності

Як бачимо, навчання іноземних мов є лише окремим аспектом іншомовної підготовки. У її структурі більш важливими для вчителя, який працює в глобалізованому світі, є інші три аспекти.

Узагальнюючи результати наукових досліджень з проблеми структурування готовності до міжкультурного спілкування, базуючись на наукових підходах до проблем педагогічної комунікації, критеріями сформованості готовності вчителя нефілологічного профілю до життя та професійної діяльності в умовах глобалізації, визначаємо такі: *ціннісно-мотиваційний* (розуміння цінності іншомовної підготовки для

професійної діяльності, наявність мотивації до міжкультурної комунікації, прагнення до самовдосконалення, саморозвитку та самореалізації через міжкультурну комунікацію, спрямованість на роботу в іншомовному середовищі); *когнітивно-інформаційний* (знання мови, уміння самоосвіти, здатність працювати з іншомовними джерелами інформації); *операційно-діяльнісний* (уміння використовувати знання мови та культури інших країн для розв'язання діагностичних, прогностичних, проєктивних, пошуково-інформаційних, конструктивних, організаційно-комунікативних, аналітико-рефлексивних педагогічних завдань); *науково-дослідницький* (здатність порівнювати світовий і вітчизняний педагогічний досвід, на основі кращих ідей закордонного досвіду створювати інновації у власній практиці, імплементувати результати світових наукових досліджень у зміст освіти), *професійно-рефлексивний* (здатність до самопізнання, самооцінювання, оцінювання закордонного досвіду, вміння передбачити можливі ускладнення, що виникають під час впровадження закордонних інновацій у вітчизняних реаліях).

Показники ціннісно-мотиваційного критерію, як показує практика Польщі та Чехії, є визначальними, оскільки характеризують усвідомлене ставлення та інтерес майбутнього вчителя до міжкультурної комунікації, передбачає формування стійкого прагнення майбутнього вчителя нефілологічної спеціальності до професійної діяльності в іншомовному середовищі (викладання в іншій країні, викладання свого предмету іноземною мовою в рідній країні, викладання навчальної дисципліни в рідній країні іноземним студентам тощо).

Показники когнітивно-інформаційного критерію характеризують наявність сукупності лінгвометодичних, мовленнєво-риторичних та білінгвальних знань, якими повинен володіти сучасний учитель для успішної міжкультурної комунікації.

Показники операційно-діялісного критерію вказують на засвоєння необхідних знань про види та основні характеристики міжкультурного

спілкування, про особливості організації вчителем процесу викладання дисципліни іноземною мовою, про механізми «переключення» та акультурації, про норми мовленнєвої поведінки вчителя-білінгва тощо.

Показники науково-дослідницького компонента іншомовної підготовки є особливо цінними для викладачів вищої школи, яким доводиться читати наукову літературу та писати статті іноземною мовою (зазвичай англійською). До цих показників відносимо аналітико-інтерпретаційні, текстово-жанрові, редакторські, проектні вміння, що виявляються у здатності творчо мислити, обґрунтовувати свою позицію, знаходити, відбирати, аналізувати, інтерпретувати інформацію з різних; створювати усний і писемний науковий текст з урахуванням структурно-сміслових, жанрово-композиційних, мовностилістичних особливостей іноземної мови.

Сформованість професійно-рефлексивного компонента іншомовної підготовки педагога забезпечує йому здатність оцінити власні сили для професійної діяльності в міжкультурному просторі та ефективність такої діяльності, а також оцінювати свій і чужий досвід прояву міжкультурної компетентності у різних стандартних і нестандартних професійних ситуаціях.

Отже, беручи до уваги процеси оновлення вищої педагогічної освіти відповідно до вимог глобалізованого суспільства, робимо висновок, що іншомовна підготовка майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей є складною системою, яка реалізується в професійній педагогічній освіті у навчальному, пізнавальному, розвивальному та виховному аспектах, а результатом такої підготовки є готовність вчителів нефілологічних спеціальностей до життя та професійної діяльності в умовах глобалізації, сформованість якої визначається за ціннісно-мотиваційним, когнітивно-інформаційним, операційно-діяльнісним; науково-дослідницьким і професійно-рефлексивним компонентами.

ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПОЛЬЩІ ТА ЧЕХІЇ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКИХ ЛІНГВІСТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ

Сьогодні Європейський Союз об'єднує понад півмільярда людей з різними етнічними, культурними та мовними традиціями. Лінгвістична мапа сучасної Європи надзвичайна складна, оскільки сформована під впливом численних історичних і геополітичних процесів (глобальних і локальних військових конфліктів, революцій, міграції населення), суспільних перетворень та інших соціально-економічних факторів. Станом на 2020 рік в Європейському Союзі офіційними визнані 24 мови, а понад 60 регіональних мов і діалектів в тій чи іншій мірі використовуються на території ЄС. Мовне розмаїття (мультилінгвізм), наразі є однією з ключових особливостей сучасної об'єднаної Європи в усіх сенсах цього слова, адже сам термін «мультилінгвізм», або багатомовність, одночасно тлумачиться і як «ситуація одночасного використання сукупністю людей кількох мов в межах визначеного географічного простору», і як «здатність окремої людини використовувати кілька мов у повсякденній побутовій та професійній діяльності».

Здійснюючи порівняльний аналіз рівнів іншомовної компетентності, історіографічний аналіз передумов розвитку систем іншомовної підготовки та нетнографічний аналіз офіційних інформаційних матеріалів Ради Європейського Союзу та Європейської Комісії, спробуємо з'ясувати рівень іншомовної компетентності громадян Республіки Польщі та Чеської Республіки, а також визначити основні тенденції в процесі формування середньостатистичного мультилінгвального громадянина ЄС.

Почнемо з аналізу сучасних загальноєвропейських лінгвістичних процесів. Переважна кількість європейців повністю усвідомлюють незаперечні переваги володіння іноземними мовами, визначаючи це як правильний шлях до кращого розуміння інших соціальних принципів та моделей життя, що, в свою чергу, відкриває пряму дорогу до міжкультурної толерантності. Іншомовні

навички значно полегшують міждержавні політичні, економічні та виробничі відносини, культурний обмін, взаємодію в галузі освіти та спорту, трудову мобільність, туризм, тим самим, підтримуючи реальну комунікацію між представниками різних культур. Іншими словами, мультилінгвізм робить значний внесок в розвиток таких ключових європейських цінностей як демократія, рівноправність, відкритість, конкурентоспроможність. Окрім згаданих загальнолюдських понять, емпірично можна визначити суто економічні чинники, що мотивують людей до вивчення іноземних мов, які доволі мітко окреслив один з німецьких дипломатів: «Без знання іноземної мови легко робити покупки, але дуже складно продавати» [Бердичевский] Тобто, людина, яка не володіє іноземною мовою, знаходиться у завідомо програшному становищі, оскільки перетворюється на суб'єкта, лише спроможного витратити гроші, але не здатного заробляти самостійно.

Після дуже різкого (майже вдвічі) збільшення кількості країн-членів Європейського Союзу за рахунок входження країн Балтії, Південно-Східної та Східної Європи, стало очевидним, що з кожним роком багатомовність стає невід'ємною частиною майбутньої Європи, адже знання кількох іноземних мов, як фактор політичного та культурного розвитку особистості, обумовлено навіть не економічними, а насамперед загальнолюдськими аспектами. Безперечно, сучасний ЄС є мультилінгвальним геополітичним утворенням, що пропагує ідеали цілісної співдружності культур і мов. Однією з гарантій непохитності прогресу в досліджуваному напрямі стало прийняття Європейською Комісією «Нової рамкової стратегії багатомовності» (*A New Framework Strategy for Multilingualism*) (прийнята у листопаді 2005 року, доповнена у вересні 2008 року), в якій детально викладені основні положення стосовно розвитку мультилінгвізму на території ЄС. Три ключові напрями європейської багатомовної політики визначаються в документі наступним чином:

- наголос на провідній ролі мультилінгвізму в загальноєвропейській політиці та економіці, активне сприяння його подальшому розвитку;

- гарантування громадянам Єдиної Європи необмеженого доступу до інформації законодавчого, соціально-економічного, суспільно-політичного та культурно-просвітницького характеру;

- мотивація громадян Європейського Союзу до спілкування та вивчення якомога більшої кількості іноземних мов з метою поліпшення взаєморозуміння в процесі комунікації.

Реалізація європейських рекомендацій у сфері розвитку іншомовної освіти зумовлює необхідність переглянути сталі традиційні погляди на процес іншомовної підготовки майбутнього вчителя в Україні з урахуванням запитів сучасного суспільства, вимог до рівня та обсягу знань та умінь, якими повинен володіти кожен випускник вітчизняного педагогічного ЗВО. Порівняльне вивчення позитивного досвіду іншомовної підготовки вчителів ЗВО Чеської Республіки та Республіки Польща вважається нами найбільш доцільним з кількох причин:

- по-перше, генетична подібність – з точки зору схожості менталітету трьох слов'янських народів, наявних загальних рис в психологічній організації, особливостях сприйняття, розумовій діяльності тощо;

- по-друге, лінгвістична подібність – завдяки структурній, семантичній, морфологічній схожості польської, чеської та української мов три народи мають практично однотипну базу для іншомовної підготовки, адже рідна мова завжди є основою для вивчення мови іноземної;

- по-третє, історико-політична подібність – усі три країни в певні періоди своєї історії входили до складу глобальних суспільно-політичних утворень (Австро-Угорська, Германська та Російська імперії, «Варшавський договір», «Рада економічної взаємодопомоги»), у зв'язку з чим сповідували подібні ідеологічні, політичні, культурні, життєві принципи, а також успадкували освітні традиції, що були характерними для країн так званого «соціалістичного табору». Згодом усі три країни однаково виборювали власну незалежність і вибудовували ринкову економіку.

На початку нового тисячоліття обидві сусідні держави одночасно стали повноправними членами Європейського Союзу завдяки реформуванню не лише суспільно-політичної та соціально-економічної систем, але й глибинним перетворенням у сфері державної освітньої політики, зокрема, в сегменті іншомовної підготовки фахівців. Тому дослідження питання іншомовної компетентності найближчих сусідів у контексті сучасних загальноєвропейських лінгвістичних процесів сприяє кращому розумінню основних тенденцій в сфері іншомовної підготовки фахівців в закладах освіти та дозволяє обґрунтувати можливості творчого використання прогресивних ідей цих країн задля удосконалення системи іншомовної підготовки педагогів в Україні.

З початку XXI століття на території ЄС неодноразово проводились ґрунтовні статистичні дослідження питання іншомовної компетентності своїх громадян. На замовлення Європейської Комісії один раз на шість років (у 2000, 2006, 2012 рр.) авторитетною аналітичною компанією TNS (Taylor Nelson Sofres) Opinion & Social (Велика Британія) відслідковувалась динаміка вивчення громадянами іноземних мов як у середньому в об'єднаній Європі, так і в окремих країнах-членах спільноти. На нашу думку, дані 2000 року можна залишити поза увагою, адже їх врахування в нашому дослідженні буде некоректним з двох причин: по-перше, кількість країн, що входили до складу ЄС, була майже вдвічі меншою, ніж сьогодні (15 проти 28); по-друге, на території країн, які найбільше цікавлять нас (Чехії та Польщі), дослідження не проводились взагалі, адже того часу вони не входили до складу Євросоюзу.

Отже, аналізуємо дані двох останніх спостережень стосовно рівня іншомовної компетентності населення як у цілому в Європейському Союзі, так і окремо в Польщі та Чехії. Відзначимо, що дослідження проводились у рамках виконання Плану дій «По сприянню вивченню іноземних мов і лінгвістичному розмаїттю» (*Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: an Action Plan*) Генерального Директорату Європейської Комісії з питань освіти та культури, що безсумнівно свідчить про об'єктивність дослідження та додає науковій значущості отриманим результатам.

Кількість респондентів у спостереженнях склала: у 2006 році 28.694 особи (25 країн-членів ЄС), у 2012 році 26.751 особа (27 країн-членів ЄС). Учасники дослідження були поділені на три вікові групи (молодь – 15-34 роки, середній вік – 35-54 роки, старший вік – 55+ років) та представляли всі шари населення (керівники різних ланок, підприємці, службовці, освітяни, медпрацівники, представники робітничих і сільськогосподарських спеціальностей, студенти, пенсіонери, особи зайняті домогосподарством, безробітні).

Спочатку розглянемо ситуацію у Європейському Союзі в цілому. За даними досліджень, більше половини (54%) громадян ЄС володіють принаймні однією, кожен четвертий (25%) – двома, а кожен десятий (10%) – трьома іноземними мовами. Жодною іноземною мовою не володіють 46% громадян ЄС. Трьома найбільш розповсюдженими іноземними мовами є англійська, німецька та французька. Найчастіше іноземними мовами користаються молодь і люди середнього віку, найменше – представники старшого покоління. Таблиця 2 відображає соціальний портрет середньостатистичного мультилінгвального громадянина Європейського Союзу.

З точки зору соціального положення, найвищу іншомовну компетентність демонструють підприємці, так звані «білі комірці» та студентство, найнижчу – пенсіонери та особи, зайняті домогосподарством.

У ракурсі освіченості респондентів спостерігаємо пряму лінійну залежність, адже найбільша кількість «поліглотів» серед студентів і випускників закладів вищої освіти, а найменше серед тих, хто обмежився закінченням лише середньої школи.

Важливим фактором є частота використання ІКТ та Інтернету, адже переважна кількість осіб, які володіють іноземними мовами, користуються послугами глобальної мережі та інноваційних технологій.

З точки зору активності вивчення – громадяни, що володіють принаймні однією іноземною мовою, майже одностайно визначають себе як активних або дуже активних і вмотивованих здобувачів іншомовної компетентності.

Таблиця 2.

Соціальний портрет мультилінгвального громадянина ЄС

<i>За рівнем здобутої освіти</i>	
Випускники закладів вищої освіти	76 %
Випускники старшої школи	48 %
Випускники середньої шкли	22 %
<i>За професією (родом занять)</i>	
Студенти закладів вищої освіти	86 %
Керівники (управлінці) різних ланок	77 %
Підприємці	63 %
Службовці та інші «білі комірці»	62 %
Представники робітничих і сільськогосподар. спеціальностей	51 %
Безробітні	48 %
Громадяни зайняті домогосподарством	38 %
Пенсіонери	36 %
<i>За інтенсивністю використання ІКТ та Інтернет</i>	
Користуються щоденно	70 %
Користуються часто	49 %
Користуються рідко або ніколи	25 %
<i>За рівнем активності (вмотивованості) вивчення мови</i>	
Високоактивний (сильно вмотивований)	91 %
Активний (вмотивований)	87 %
Пасивний (не вмотивований)	45 %
<i>За рівнем оцінки власного соціального статусу</i>	
Високий рівень оцінки власного соціального статусу	66 %
Середній рівень оцінки власного соціального статусу	52 %
Низький рівень оцінки власного соціального статусу	42 %

І, напевне, найголовніше – дві третини громадян Європейського Союзу, які володіють щонайменше однією іноземною мовою, оцінюють свій соціальний статус як високий, тобто, навіть за європейськими мірками, вважають себе досить заможними та впливовими людьми.

Останній факт демонструє чітке усвідомлення формули «знання іноземної мови = соціальна успішність», що, в свою чергу, різко збільшує рівень мотивації до постійного підвищення рівня власної іншомовної компетентності.

Проаналізувавши соціально-демографічні показники, доходимо висновку, що середньостатистичний багатомовний європейець це: молода або середнього віку людина, високо освічена, дуже часто – студент, активний користувач Інтернет та інших засобів ІКТ, впевнений у собі, вмотивований до подальшого вивчення іноземних мов, адже працює на управлінській посаді, або посаді, що вимагає якісної іншомовної підготовки.

Заради справедливості зауважимо, що у порівнянні із спостереженнями 2006 року, у 2012 року відсоток громадян ЄС, які володіють принаймні однією іноземною мовою зменшився на два пункти (56% → 54%), що свідчить про певне, проте, не критичне, зниження загального рівня іншомовної компетентності. На нашу думку, незначне зниження загального значення пояснюється тим, що у 2007 році до Євросоюзу приєдналися Румунія та Болгарія, чії громадяни мають рівень іншомовної компетентності дещо нижчий, ніж в середньому по країнах ЄС.

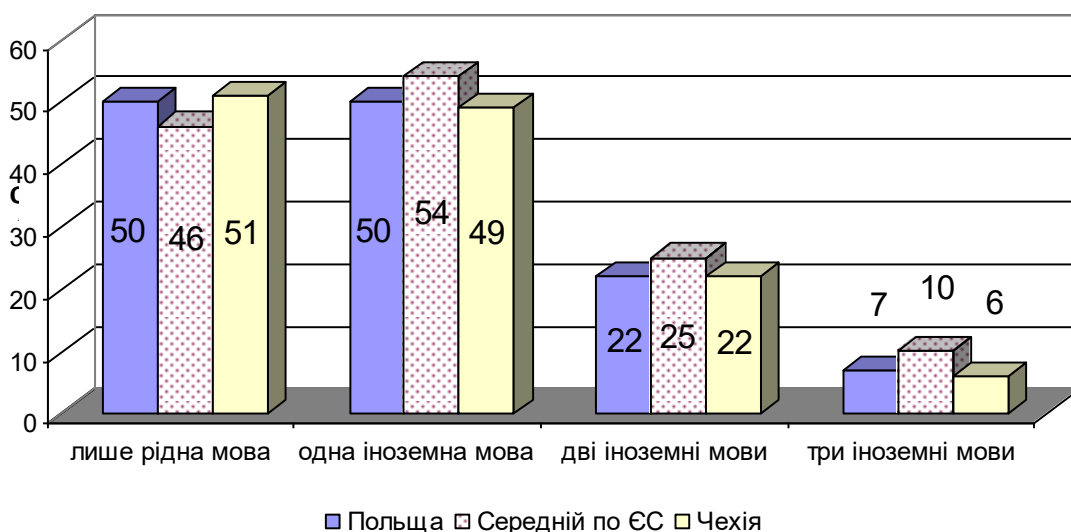


Рис. 1 Відсоток громадян ЄС, Польщі та Чехії, які володіють одною, двома та трьома іноземними мовами

Далі проаналізуємо рівень іншомовної компетентності громадян Польщі та Чехії у порівнянні із загальноєвропейськими показниками. Відсотки громадян обох країн, які володіють одною, двома та трьома іноземними мовами, відносно середнього показника по ЄС виглядають дещо нижчими, однак є одними з найбільш близьких до загальноєвропейського значення. За цим показником поляки несуттєво випереджають своїх південно-західних сусідів (Рис. 1.)

Як і у більшості країн, найбільш розповсюдженою іноземною мовою є англійська, причому в Чеській Республіці вона набула такого статусу лише в останні роки, посунувши з першого місця німецьку. Цей факт не викликає здивування, адже не лише в об'єднаній Європі, а й в усьому світі, як було показано у попередньому розділі англійська сприймається як глобальна мова політики, науки, культури, бізнесу, Інтернету, високих технологій, освіти, а також як засіб міжнародного спілкування. В обох країнах англійською активніше послуговується молодь, найменше – представники старшого покоління.

Другою за популярністю в обох країнах є німецька мова. Це також закономірно, адже, по-перше, це мова їхнього найближчого сусіда, а також більшості етнічних німців, які проживають як у прикордонних областях, так і по всій території Польщі та Чехії; по-друге, на різних етапах історичного розвитку цілі регіони обох країн входили до складу Германської та Австро-Угорської імперій, а пізніше знаходились під повною окупацією (Польща) або під насильницьким протекторатом Німеччини (Богемія, Моравія, Чеська Сілезія). Зрозуміло, що в результаті політики примусової германізації, яка проводилась у ті часи, переважна більшість чехів і поляків старшого покоління певною мірою володіють німецькою мовою. Цікавим є той факт, що найменший відсоток володіння німецькою мовою спостерігається у людей, дитинство та молодість яких прийшлися на повоєнні роки, адже ненависть до всього німецького автоматично позначилась і на освітньо-мовній політиці Польської Народної Республіки та Чехословацької Соціалістичної Республіки.

Основною відмінністю обох країн від загальноєвропейської статистики є те, що в трійці найбільш розповсюджених іноземних мов місце французької мови посідає російська. Цей феномен також має логічне пояснення, адже свого часу більша частина Польщі входила до складу Російської імперії, а в повоєнні роки обидві держави політично, економічно та культурно належали до так званого «соціалістичного табору», де російська мова була обов'язковою до вивчення не лише в середній школі, але й у переважній кількості закладів вищої освіти, оскільки позиціонувалася в якості мови міжнаціонального спілкування на території всіх соціалістичних країн. Також цікаво, що в обох країнах «розквіт» вивчення російської мови прийшовся на середину 1960-х років, адже популярність Радянського Союзу, як держави, що відігравала одну з ключових ролей у звільненні народів Європи від нацистської окупації, була в ті часи дуже високою. Однак, починаючи із серпня 1968 року, після вторгнення радянських танків до Праги, популярність російської мови почала різко знижуватися, адже мова знов почала асоціюватись із окупацією, тільки вже радянською. У Польській Республіці згодом також змінилося ставлення до вивчення російської мови, оскільки Радянський Союз активно підтримував непопулярну в народі Військову Раду Національного Спасіння під керівництвом Войцеха Ярузельського під час військового стану 1981-83 років.





























Ближче до початку нового тисячоліття, із розвитком міждержавних ринкових відносин, інтерес до вивчення російської мови знову почав дещо зростати, проте так і залишився на невисокому рівні. Закономірно, що серед громадян обох країн, які досі користуються російською, найбільший відсоток людей старшого покоління.

Соціальний портрет середньостатистичного поляка або чеха, який володіє щонайменше однією іноземною мовою, майже не відрізняється від загального в Європейському Союзі та максимально наближений до статистичних даних, наведених таблиці 3. Однак, якщо порівнювати дані більш ранніх та пізніших спостережень, можна помітити, що, на відміну від незначного зменшення відсотку в цілому по ЄС, чисельність чехів і поляків, що володіють принаймні

однією іноземною мовою, різко знизилась. Впродовж шести років цей відсоток в Польщі знизився на 7 пунктів (57% → 50%), а в Чехії на 12 (61% → 49%).

Таблиця 3.

Динаміка іншомовної компетентності громадян Європейського Союзу

	At least 1	Diff. EB77.1 - EB64.3	At least 2	Diff. EB77.1 - EB64.3	At least 3	Diff. EB77.1 - EB64.3	None	Diff. EB77.1 - EB64.3
 EU27	54%	-2	25%	-3	10%	-1	46%	+2
 LU	98%	-1	84%	-8	61%	-8	2%	+1
 LV	95%	=	54%	+3	13%	-1	5%	=
 NL	94%	+3	77%	+2	37%	+3	6%	-3
 MT	93%	+1	59%	-9	13%	-10	7%	-1
 SI	92%	+1	67%	-4	34%	-6	8%	-1
 LT	92%	=	52%	+1	18%	+2	8%	=
 SE	91%	+1	44%	-4	15%	-1	9%	-1
 DK	89%	+1	58%	-8	23%	-7	11%	-1
 EE	87%	-2	52%	-6	22%	-2	13%	+2
 SK	80%	-17	43%	-5	18%	-4	20%	+17
 AT	78%	+16	27%	-5	9%	-12	22%	-16
 CY	76%	-2	20%	-2	7%	+1	24%	+2
 FI	75%	+6	48%	+1	26%	+3	25%	-6
 BE	72%	-2	50%	-16	27%	-26	28%	+2
 DE	66%	-1	28%	+1	8%	=	34%	+1
 EL	57%	=	15%	-4	4%	=	43%	=
 FR	51%	=	19%	-2	5%	+1	49%	=
 PL	50%	-7	22%	-10	7%	-9	50%	+7
 CZ	49%	-12	22%	-7	6%	-4	51%	+12
 RO	48%	+1	22%	-5	8%	+2	52%	-1
 BG	48%	-11	19%	-12	4%	-4	52%	+11
 ES	46%	+2	18%	-1	5%	-1	54%	-2
 IE	40%	+6	18%	+5	4%	+2	60%	-6
 UK	39%	+1	14%	-4	5%	-1	61%	-1
 PT	39%	-3	13%	-10	4%	-2	61%	+3
 IT	38%	-3	22%	+6	15%	+9	62%	+3
 HU	35%	-7	13%	-14	4%	-16	65%	+7

На перший погляд ситуація виглядає, якщо не катастрофічною, то принаймні, дуже неприємною, оскільки в обох країнах фактично

спостерігається різке зниження інтересу до вивчення іноземних мов, що йде в розріз із постулатами загальноєвропейської політики мультилінгвізму. Однак, уважніше вивчивши статистичні дані, переконуємось, що ситуація доволі закономірна та пов'язана не із зниженням попиту на іншомовні знання та не з недоліками в системах іншомовної освіти наших найближчих сусідів, а має скоріше соціально-демографічну основу.

По-перше, зниження загального відсотку іншомовної освіченості поляків відбулося за рахунок зменшення кількості осіб, які послуговуються російською мовою як іноземною (26% → 18%), німецька мова втримала свої позиції (19% → 19%), а англійська мова, навпаки, додала чотири пункти (29% → 33%). В Чеській Республіці спостерігаємо подібну ситуацію, оскільки кількість знавців російської (20% → 11%) та німецької (28% → 15%) мов зменшилась майже вдвічі, а число «англомовних» чехів, навпаки, зросло на три відсотки (24% → 27%). На нашу думку, такий лінгвістичний зсув став можливим за рахунок так званої «зміни поколінь» – природного зменшення кількості осіб старшого віку, які впродовж тривалого часу знаходились під впливом германської та/або російської мовної експансії, одночасно із збільшенням відсотку громадян, які вивчають англійську мову як інструмент сучасного бізнесу, виробництва, освіти, міжнаціональної та міжкультурної комунікації тощо.

Другою причиною, що могла призвести до подібного результату, на нашу думку, є трудова міграція громадян в обох країнах. Таке сумне соціальне явище як «витік мозків» (*brain-drain*) характерно не лише для країн колишнього СРСР. Найбільш ефективні, конкурентоспроможні та освічені фахівці з Польщі та Чехії впродовж останнього десятиліття активно шукають кращого життя закордоном, у більш економічно розвинених країнах Європейського Союзу. Великий відсоток громадян із високим рівнем іншомовної компетентності, на жаль, покидають батьківщину заради працевлаштування на підприємствах Великої Британії, Італії, Німеччини, Франції, Нідерландів. Цей факт свідчить не про слабкість польської або чеської освітніх систем, а радше про те, що заклади освіти обох країн цілком спроможні готувати конкурентних фахівців, які

можуть, у тому числі, завдяки високому рівню іншомовної компетентності, знайти своє місце на сучасному ринку праці об'єднаної Європи. Одночасно, відповідно до принципу заміщення, потік переселенців з країн Близького Сходу, Азії, Африки, колишнього СРСР хлинув до Польщі та Чехії. На жаль, фундаментальних (таких, що заслуговують на довіру) досліджень рівня їхньої іншомовної компетентності поки що не проводилось ані на замовлення Європейської Комісії, ані на замовлення будь-якої іншої поважної структури ЄС. Однак, на нашу думку, цей рівень залишає бажати кращого, оскільки згадані шари населення зайняті, здебільшого, в тих галузях виробництва та послуг, які не потребують високого рівня кваліфікації.

Вивчивши питання іншомовної компетентності громадян Польщі та Чехії в контексті сучасних загальноєвропейських лінгвістичних процесів, ми дійшли наступних висновків:

- іншомовна компетентність є професійною та культурною передумовою побудови об'єднаної глобалізованої Європи, а мультилінгвізм поступово стає невід'ємною частиною європейської ідентичності;

- поміж громадян Польщі та Чехії домінує чітке усвідомлення того, що без знання іноземної мови, насамперед англійської, неможливо повноцінно користуватися досягненнями в галузі інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема Інтернет, а також успішно влаштуватись на європейському ринку праці;

- після вступу до Європейського Союзу та відкриття європейського ринку праці іншомовна компетентність стала необхідністю для представників багатьох професій на польському та чеському внутрішніх ринках праці, і щороку перелік таких професій лише розширюється;

- у чеському та польському соціумах домінуючими є три іноземні мови: англійська, німецька та російська, а рівень володіння іншими європейськими мовами є порівняно невисоким;

- іншомовна компетентність є одним із проявів західноєвропейської моделі розвитку польського та чеського суспільств, а найбільш очевидним є

зміщення іншомовної компетентності від російської мови (представників старшого покоління) в бік англійської мови (представників молодшого покоління);

- серед представників молодого покоління найбільша активність в сфері вивчення іноземних мов спостерігається у віковій категорії людей 25-35 років, які є найбільш вмотивованими, оскільки вони вже скористалися перевагами нової соціально-економічної системи, відчувши позитивні тенденції, пов'язані з освітою закордоном, а також використанням іноземних мов в своїй професійній діяльності;

- статистичне зниження рівня іншомовної компетентності громадян Чехії та Польщі зумовлено не зниженням інтересу до вивчення іноземних мов і не проблемами в системах іншомовної освіти, а високими темпами трудової міграції до більш економічно розвинених країн найбільш компетентних, в тому числі й в іншомовному аспекті, громадян обох країн;

- іноземна мова, особливо англійська, є обов'язковою для вивчення в загальноосвітніх школах і в професійній підготовці всіх без винятку фахівців у ЗВО Польщі та Чехії, зокрема й у підготовці майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей.

СТВОРЕННЯ МОТИВАЦІЙНОГО КОНТЕКСТУ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПОЛЬЩІ ТА ЧЕХІЇ

Відповідь на запитання, як найефективніше викладати іноземні мови майбутнім учителям нефілологічних спеціальностей, завжди цікавила польських і чеських педагогів. Такий інтерес, насамперед, пов'язаний з тим, що іноземна мова для професійного спілкування не є «типовою» навчальною дисципліною. З одного боку, іноземна мова – це потужний ресурс, що використовується людьми для створення сенсів і вираження значень в усіх аспектах життя, а з іншого боку – в інституціональних умовах вона здебільшого зводиться до змісту навчальних програм. Безумовно, на зміст і методи іноземномовного навчання мають вплив як новітні дослідження в сфері підвищення ефективності засвоєння іноземних мов, так і суспільні зміни. Сучасна європейська лінгводидактика розглядає три послідовні хвилі в історії методики навчання іноземним мовам: *лінгвістичну, комунікативну, глобалізаційну*. Використання терміну «хвиля» в даному контексті запропоновано К. Graves, яка вважає таку метафору більш точною за «період» або «етап», адже усі три часові відрізки, хоча й у хронологічному порядку, представлені як реальні хвилі в навчанні іноземних мов, і не можна сказати, що поява наступної хвилі означає закінченні попередньої. Мова тут йде про взаємопроникнення, що зумовлює, радше, зниження інтенсивності, аніж повне зникнення.

Модель навчання, в якій іноземна мова є свого роду знанням, поділений на фрагменти для викладання студентам, характерна для популярної у 1960-х роках *лінгвістичної хвилі*. Іноземна мова сприймається як набір окремих граматичних, морфологічних і фонологічних елементів, керованих правилами, які студенти повинні запам'ятати. На цій хвилі особистим освітнім потребам студента не надається великого значення. Ефективний викладач – це той, чийі студенти вміють створювати граматично правильні діалоги на обрану тематику, що містять правильно підібраний лексикон і бездоганно представлені з точки зору вимови.

В 1970-х – 1980-х роках, під впливом розвитку соціолінгвістики і проведених лінгводидактичних досліджень, відбулися зміни у сприйнятті іноземної мови як такої. З'ясувалось, що лінгвістична хвиля не готує студентів до правильного використання мови, а мовленнєві навички є значно важливішими за граматичні, морфологічні та фонологічні правила. Модель комунікативної компетенції стала важливим орієнтиром, що призвело до появи комунікативного підходу до викладання іноземної мови та, як наслідок, появи *комунікативної хвилі*. Іноземна мова визначається як комунікація, що залежить від ступеня оволодіння навичками говоріння, розуміння, читання та письма для досягнення різних цілей у різних контекстах. Ефективний викладач – це той, хто готує студентів до використання іноземної мови для спілкування, а заняття – це полігон для здійснення «спроб і помилок» при виконанні завдань, аналогічних тим, з якими студенти можуть зіткнутися в майбутньому. Згодом стало зрозуміло, що не всі припущення щодо цієї хвилі виявились точними, адже на ефективність комунікативного спілкування значною мірою впливає те, ким є студенти, навіщо вони вивчають іноземну мову, чи визначені їхні особисті освітні потреби та наскільки вони пов'язані із найближчим майбутнім. Розмірковуючи над дилемами та суперечностями комунікативного навчання, Н. Komorowska посилається на розчарування викладачів іноземних мов, що викликані банальністю обговорюваної на заняттях тематики з повсякденного життя, марними сподіваннями досягти бігкості іншомовного спілкування, якої студенти так і не досягають через острах бути висміяним та осудженим за допущену помилку, через який студенти впадають до «мовного ступору».

Третя хвиля – *хвиля глобалізаційна*, відноситься до сучасних суспільно-політичних змін, що також не залишаються осторонь навчання іноземним мовам. На цій хвилі іноземна мова вважається корисним ресурсом людини (фахівця), набутим з метою особистого розуміння навколишнього світу, необхідного для вивчення різноманітного контенту, участі в освітніх проектах, використання інноваційних технологій тощо. Ефективність навчання також перевизначена, тобто, сьогодні важливо викладати мову в цілях, які

визначаються самими студентами як особисті, а іноземна мова являє собою індивідуальну цінність для студента, з можливістю її ефективного використання в нових життєвих ситуаціях, в тому числі, через багато років, коли деталі вивченого матеріалу дещо забуваються. Тут наголос робиться на залученні студентів до більш глибокого рівня навчання, ніж на комунікативній хвилі, а ефективний викладач – це той, хто здатен створити такі навчальні ситуації, про які студент скаже «Мені подобаються ці заняття, бо я повністю задіяний у них, навіть, якщо іноді буває дуже важко».

На відміну від комунікативної хвилі, сучасне ефективне навчання іноземним мовам має бути глибшим, оснований на навичках вищого порядку, діалозі, незалежності та критичності мислення. Тут не йдеться про виконання на занятті більшої кількості вправ, що потребують багато часу, хоча й сприяють відносно невеликому приросту кількості знань. Важливо, щоб навчання було захоплюючим і глибоким, а не лише захоплюючим. Сучасне ефективне навчання іноземним мовам розуміється як таке, в якому:

- об'єктом вивчення є навколишній світ, в якому студенти взаємодіють з іншими людьми;
- студенти намагаються поєднати нові знання з тим, що вони вже знають з попереднього досвіду, і з тим, що буде важливо (знадобиться) в майбутньому;
- заохочується вивчення аргументів і відкриття закономірностей самими студентами, вдосконалення навичок самостійного усвідомлення проблеми.

В такому навчанні немає місця трактуванню інформації як окремих частин знання або бездумному заучуванню матеріалу напам'ять, що були нормою в лінгвістичному підході, а також переживанню непотрібного емоційного стресу, що часто спостерігалось за комунікативного підходу. Це евристичне навчання, що базується на розв'язанні завдань, досвіді досліджень, що проходять в дискусіях, дебатах, та розвивають важливі в сучасному світі навички (вміння спілкуватися чи вирішувати проблеми) та формують установки (лідерське ставлення, робота в команді). Якщо ці умови виконуються, у студентів з'являється більше можливостей активніше цікавитись змістом

навчання, усвідомлювати цінність іноземної мови для професійного спілкування як життєво необхідної дисципліни.

Дидактичні рішення, які є частиною ефективного навчання іноземним мовам в епоху глобалізації, особливо у випадку навчання амбіційних студентів, повинно відповідати якомога більшій кількості критеріїв, що ведуть до глибокого засвоєння знань. Оскільки мотивація є індивідуальною внутрішньою справою студента, викладачеві логічніше створювати освітній контекст, який самі ж студенти визнаватимуть мотивуючим, аніж напряду мотивувати кожного. Створення такого мотиваційного контексту, серед іншого, відбувається шляхом:

- постійного вимагання від студентів поєднувати отримувані знання (інтерналізація) із тим, що вони раніше засвоїли, піддали рефлексії та здатні виразити самостійно (екстерналізація);

- акцентування на мисленні вищого порядку (аналіз, синтез, оцінювання) та виконанні завдань, більше спрямованих на розумову діяльність (minds-on), ніж на фізичну діяльність (hands-on), одночасно пам'ятаючи, що активуючі вправи часто помилково ототожнюються із фізичним навантаженням на студентів;

- дослідження студентами власного досвіду, ставлень, цінностей.

Далі наведемо три дидактичні рішення – *створення концептуальних карт, метод «перевернутого» класу, метод дуоетнографічних діалогів* – які широко використовуються польськими та чеськими педагогами в процесі іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей. Ці рішення ідеально вписуються в концепцію глобалізаційної хвилі та докладно ілюструють сучасний стан знань педагогів про те, як має виглядати ефективне навчання іноземній мові.

Створення *концептуальних карт* є ефективним методом іншомовного навчання, оскільки карти дозволяють детальніше розглянути предметну область і включають відносини між поняттями або концептами. Метод є протиставленням тим методам, що базуються на запам'ятовуванні, аналогічно тому, як поглиблене навчання протиставляється поверхневому. На практиці,

концептуальна карта приймає форму діаграми із позначеними словесними зв'язками або асоціаціями, створеними навколо «центральної» теми. Вони використовуються викладачами у наступних освітніх ситуаціях:

- планування занять (визначення того, що студентам відомо з даної теми);
- вимірювання обсягу знань студентів перед і після вивчення теми;
- організація групової роботи (об'єднання студентів у команди, в яких вони діляться знаннями та допомагають один одному);
- заохочення самооцінки (організація роботи парами, під час якої студенти демонструють і пояснюють партнеру свої карти, що допомагає обом по-різному усвідомлювати проблематику або переоцінювати своє розуміння);
- розпізнання неправильних концепцій (аналіз пропозицій студентів щодо опису певної проблеми та виявлення викладачем можливих помилок);
- розпізнання індивідуальних здібностей (порівняння карт, створених різними студентами, з точки зору оригінальності, точності вираження, кількості інформації, способів поєднання різних типів інформації тощо).

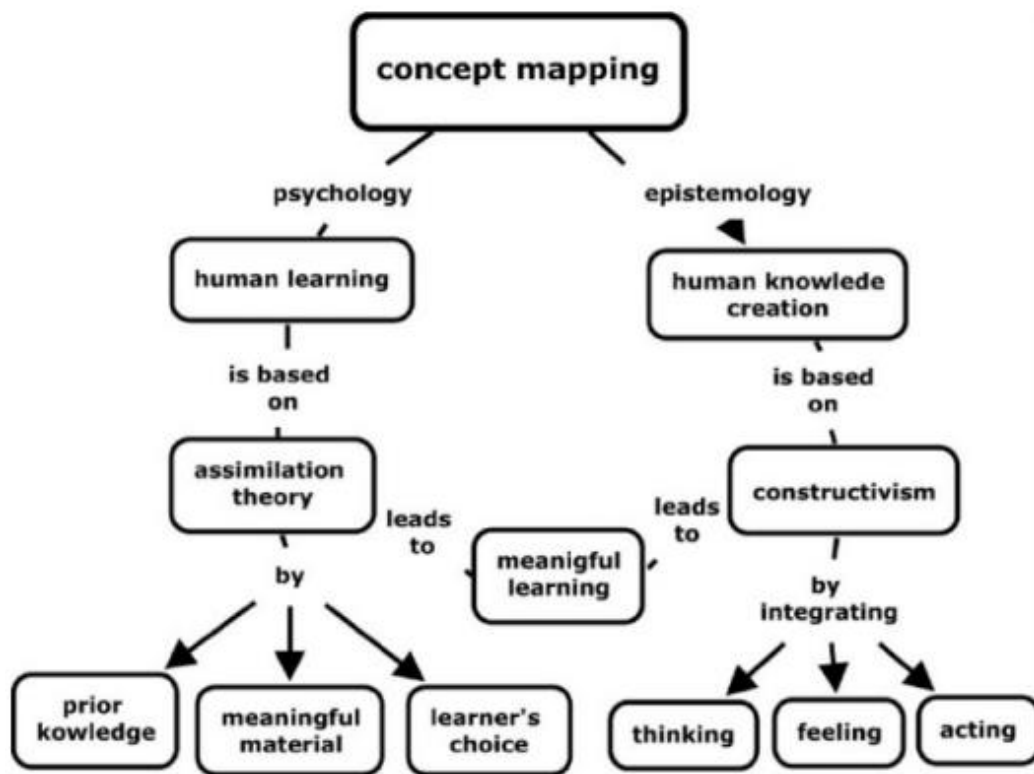


Рис. 2. Зразок концептуальної карти, що ілюструє процес і характер усвідомленого навчання в загальній системі побудови знань людини

Отже, в процесі вивчення іноземної мови концептуальні карти виконують дві важливі функції – вони одночасно є інструментом навчання і оцінювання. Перша функція особливо важлива для розвитку в студентів здатності міркувати, ділитися знаннями, створювати нові знання.

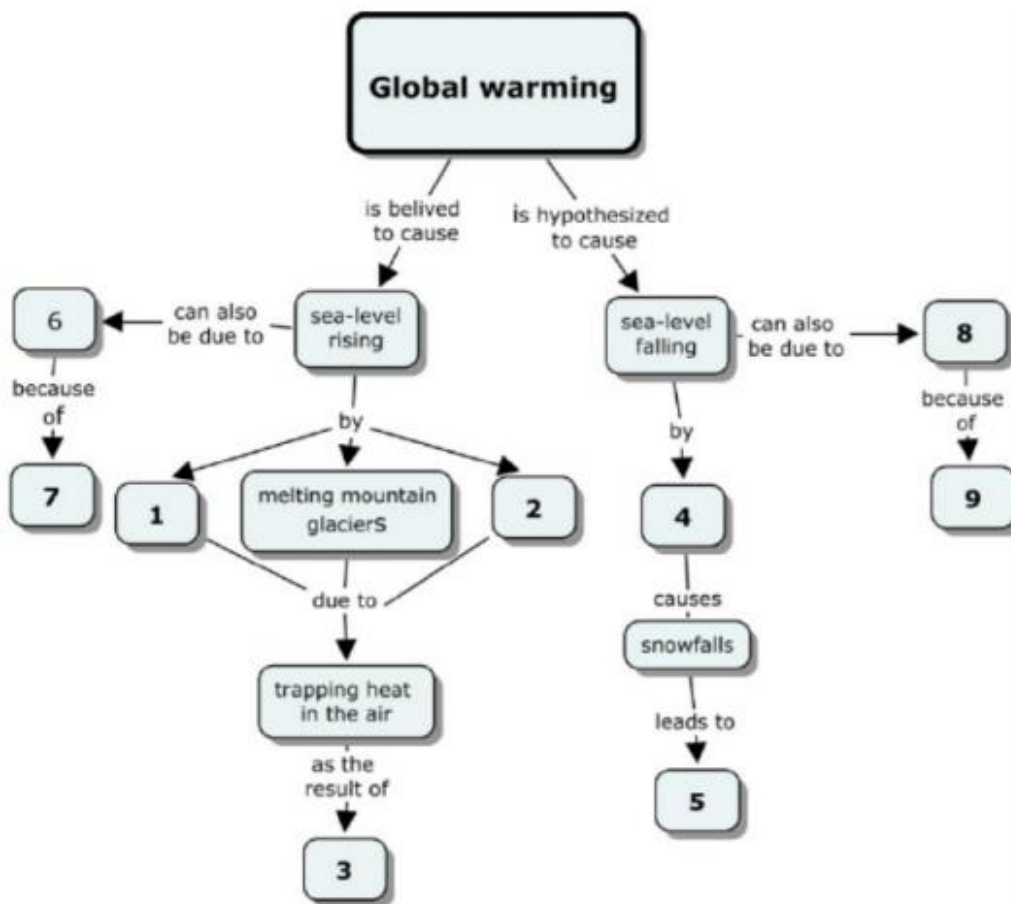


Рис. 3. Зразок концептуальної карти, що ілюструє проблему глобального потепління

Друга функція забезпечує нову форму оцінювання, яка полягає у вивченні структурних особливостей карти, створеної студентом, щодо кількості генерованих категорій, кількості посилань всередині категорій або кількості слів у створених посиланнях. Більше того, використання карти у функції оцінювання також дозволяє оцінювати концептуальні особливості самої карти, а отже, прогрес студента у вищому порядку мислення та поглибленого навчання, а також у підвищенні мотивації до вивчення іноземної мови. Таким чином викладач отримує необхідні для подальшої роботи дані про: розуміння студентів (чи розуміють вони поняття в даній категорії), їхню здатність

створювати знання (чи створили вони нові поняття для зв'язування категорій), запропоновані ними структури зв'язків (чи виражені зв'язки між категоріями правильними словами), способи з'єднання поняття з центральною проблемою (наскільки точно запропонований студентами контент відноситься до «центрального» питання).

Головною особливістю *методу «перевернутого» класу* є відмова від традиційної схеми організації заняття, яка зазвичай складається з трьох основних елементів: презентація студентам нового матеріалу, виконання ними керованих репродуктивних мовних вправ, самостійне творче продукування мовних форм. У «перевернутому» класі ролі викладача та студента міняються місцями. Час, який традиційно витрачався на представлення нового матеріалу, переноситься до позакласного середовища, як правило, в Інтернет, де студенти заздалегідь зобов'язані самостійно ознайомитись із тим навчальним матеріалом, з яким планується робота в аудиторії. Зазвичай це ознайомлення відбувається шляхом кількаразового перечитування відповідних текстів та/або перегляду відповідних відео із презентаціями викладача, самостійними спробами зрозуміти проблему, часто, із перевіркою в формі закритих питань, що забезпечують зворотній зв'язок. Завдяки проведеній студентами «підготовчій» роботі у викладача з'являється додатковий час для інтерактивної роботи зі студентами безпосередньо в класі, що є надзвичайно важливим в умовах обмеженої кількості годин, відведених на навчальну дисципліну «Іноземна мова для професійного спілкування». Окрім того, це значно підвищує якість засвоєння знань студентами, урізноманітнює форми організації їхньої взаємодії в класі, дає можливість вчитися один в одного та/або вирішувати проблеми, пов'язані з обговорюваною тематикою, в іншому контексті, ніж той, що виникав під час їхньої індивідуальної роботи. Робота в «перевернутому» класі створює навчальне середовище, що симулює «справжнє суспільство», в якому студенти вирішують «справжні проблеми». Тут важливо продемонструвати не стільки самі знання, скільки здатність ними користуватися в ході аудиторної дискусії, вміння ставити правильні запитання задля розсіювання сумнівів, які,

можливо, виникли під час попереднього самостійного «проходження» матеріалу. Таким чином, студенти розвивають навички вищого порядку, що призводить до придбання нових компетенцій.

Хоча немає беззаперечних доказів того, що метод «перевернутого» класу гарантує кращі, ніж за традиційного навчання, результати вивчення іноземних мов, він безсумнівно корисний для відпрацювання комунікативних навичок. Час підготовки до заняття використовується для консолідації словарного запасу та мовних структур, а більшість «аудиторного» часу присвячується відпрацюванню комунікативних ситуацій. Це дає викладачеві позитивний ефект не лише з точки зору збільшення кількості комунікативних вправ, а й у плані поліпшення їхньої якості, адже вправи із нижчим пріоритетом (повторення слів і структур у відомих контекстах, реконструкція тексту тощо) виконуються самими студентами, а час «аудиторний» (під контролем викладача) використовується ними для виконання завдань, що спираються на попередньо здобуті знання, проте мають глибший, роз'яснювальний характер, заснований на співпраці.

Приймаючи роль консультанта, викладач ставить студентам небанальні питання та «запобігає» поверхневому засвоєнню матеріалу. Однак, зауважимо, якщо самостійна інтерналізація навчального матеріалу буде низької якості, аудиторні заняття також не будуть мотивуючими та активуючими для студентів. З іншого боку, якщо ця модель буде сприйнята студентами, засвоєння та підтримка знань будуть більш глибокими, адже знання будуть поєднані з новою інформацією, і, таким чином реконструйовані й надійно збережені. На думку науковців, метод «перевернутого» класу найкраще спрацьовує при навчанні конкретному контенту (наприклад, на заняттях з використанням CLIL – Content and Language Integrated Learning), ніж для заохочування студентів до спілкування. Успіх заняття також значно залежить від ретельності підготовки попередньо розроблених матеріалів для самостійної роботи студентів (текстів, відео лекцій, тестів, питань, що підтверджують розуміння теми). Метод робить великий внесок до розвитку так званої «проблемної педагогіки», а також сприяє

екстерналізації самостійно засвоєного змісту навчання, з усіма пов'язаними з цим перевагами.

Використання методу *дуетнографічних діалогів* при вивченні іноземних мов було запропоновано J. Norris і R. Sawyer. Суть методу полягає в тому, що двоє студентів, працюючи в тандемі, розмірковують, критично оцінюють та, навіть, ставлять під сумнів, різні згадані історії, події, цікаві факти з власної біографії, спогади про які інспіровані заявленою тематикою заняття. При цьому важливо, щоб учасники діалогу значно відрізнялися з точки зору світогляду, життєвих інтересів, культурного бекграунду, місця проживання тощо. Дуетнографічні діалоги базуються на використанні якісних методів соціологічних досліджень і складаються з комбінації розповідей (важливо для вдосконалення мовленнєвих навичок при навчанні іноземним мовам) і біографій (важливо з огляду на сучасні тенденції персоналізованого викладання в іншомовній дидактиці). Вони можуть охоплювати практично всі аспекти життя студентів.

Наприклад, якщо темою заняття є «Університети Великої Британії», то викладач, перш ніж представити власну розповідь або продемонструвати фільм на задану тему, просить студентів попарно обговорити Велику Британію, бажано, з прив'язкою до власних біографій. Такі розмови можуть стосуватись особистих вражень від країни, що виникли в результаті туристичних чи навчальних поїздок, читання книжок, газет, журналів, перегляду художніх (документальних) фільмів, асоціацій, цікавих фактів, про які студенти дізналися з власного досвіду або від інших людей. Студенти можуть піти далі, розмірковуючи над питаннями, чому темою дискусії є саме британські університети, чи вважають вони корисним вивчення освітніх традицій інших країн, чи взагалі можливо якісно ознайомитись з особливостями британської системи вищої освіти дистанційно (розмовляючи про неї), чи для цього необхідний особистий досвід перебування в системі тощо. Дуетнографічні діалоги, як правило, записують на мобільні камери (диктофони), що значно спрощує подальшу транскрипцію. Переглядаючи (прослуховуючи) записи,

студент отримує уявлення про власні переконання та точку зору партнера щодо обговорюваної тематики, порівнює обсяг наявних знань (скільки та які британські університети відомі йому та партнерові), замислюється щодо вірогідного походження висловлених поглядів (наприклад, у родині студента вважають, що відвідувати Британію варто лише заради шопінгу, розваг або спортивних подій, а не заради музеїв, театрів, храмів, навчальних закладів), робить прогностичні припущення (наприклад, виявляє прогалини в загальних знаннях, які варто заповнити в майбутньому).

У ракурсі сучасного розуміння ефективності викладання іноземних мов метод дуоетнографічних діалогів виконує кілька дидактичних функцій, найважливішими з яких є *когнітивна, інтегративна, розширення повноважень, трансформаційна, творча*.

Когнітивна функція представляється найбільш очевидною, оскільки вона полягає в отриманні нових знань, що пропонуються партнером під час розмови. Важливим аспектом є розгляд обговорюваної проблеми з іншої точки зору (перспективи партнера), а підтримка суджень фактами з біографічного досвіду сприяє глибшому й ширшому розумінню того, які життєві події впливають на прийняття рішень. Таким чином, студенти отримують не лише цінні відомості щодо власних переконань, які визначають їхню діяльність (поведінку), а також інформацію про те, в якій мірі вони піддаються впливу інших при прийнятті рішень, формуванні суджень, виборі вподобань тощо. Іншими словами, обговорюючи тематику заняття із прив'язкою до власного досвіду, студенти можуть пролити світло на багато нових аспектів життя, включно із тим, якими людьми вони хотіли б стати у майбутньому.

Інтегративна функція виражається в розвитку почуття приналежності до суспільства. Оскільки дуоетнографічні діалоги відбуваються шляхом ведення розмови, розповідь про власний досвід встановлює певні стосунки з іншим студентом, який також вивчає іноземну мову. Подібні довірчі розмови часто допомагають зменшити відчуття відособленості, самотності, відчуженості та додати студентові сміливості говорити про себе критично. Іноді молоді люди,

особливо в період формування власної ідентичності, приходять до хибного висновку, що помилки, промахи, недоліки притаманні лише їм. Інші, навпаки, вважають свої сильні сторони пересічними та типовими, поки не порівнюють власний досвід із досвідом інших. Дуоетнографічний діалог на тему того, що створює різноманітність у групі з вивчення іноземної мови, може стати цікавою та глибокою бесідою із партнером, а емоційна взаємодія, що встановлюється під час цієї бесіди, не лише дає нові знання, а й сприяє позитивізації стосунків з іншою людиною.

Інтегративна функція сприяє *функції розширення повноважень*. Це означає, що студентам, які обговорили певну проблему з партнером, і, спираючись на власний досвід, утворили нові знання, стає значно простіше висловлювати власну думку. А здатність формулювати судження, що базуються на власному досвіді, свідчить про справжнє занурення до обговорюваної проблеми. Студенти розповідають про реальні життєві ситуації, в яких вони стикалися зі схожою проблемою. Таким чином, наявність суб'єктивного знання розширює знання об'єктивне, одночасно виступаючи його доказом. Це також заохочує задуматись про те, чому саме таке питання обговорюється на занятті, хто має про нього найбільші знання, яким чином їх можна перевірити та/або виміряти. Розширення повноважень студента за рахунок суб'єктивних знань змушує його почати мислити критично та, в присутності партнера, переосмислювати свою біографію.

Можливо, найважливішою з точки зору впливу на майбутнє студентів, є *трансформаційна функція*. Створення ситуацій, в яких співрозмовники можуть вільно розмірковувати, формулювати оригінальні судження, переосмислювати свій досвід, аналізувати власні переконання та цінності, назавжди залишають слід у свідомості. Такі ситуації можуть призвести до збільшення відкритості студента в процесі вирішення складних питань, стимулювати розгляд проблем з різних точок зору, визивати цікавість та бажання вивчати себе шляхом відвертих розмов з іншими.

Використання дуоетнографічного методу також виконує *творчу функцію*, яка активно просувається в сучасній освіті з точки зору розвитку рефлексивних здібностей студентів. Обговорювати певну проблему віч-на-віч з іншою людиною – це не теж саме, що висловлювати свої роздуми на папері в традиційному есе. Це справжній інтерактив у режимі реального часу, в якому формат спілкування «запитання-відповідь» приймається з самого початку розмови. На відміну від традиційного есе, немає чітко визначеної методики ведення дуоетнографічного діалогу. Натомість тут присутні невизначеність, емерджентність і когнітивний хаос, які навчають студента швидко помічати нюанси обговорюваних питань, зокрема, у зв'язку із згадуваним особистим досвідом. Життя співрозмовника сприймається як об'єкт дослідження, а описувані події – як дані для порівняння та реконструкції, що призводять до креативного та, як наслідок, більш глибокого розуміння питання.

Підсумовуючи, зауважимо, що наведені вище дидактичні рішення, стосуються поля питань, вивчення яких визначається самими студентами як такі, що мають для них особисту цінність і можуть бути використані в майбутньому. Виконуючи ці вправи, студент виражає власну точку зору, представляє особисте розуміння сутностей явищ, що згадуються в рамках проблематики заняття, іноді навіть переглядає та змінює свої попередні переконання. Проектуючи структуру концептуальної карти, замислюючись над встановленням зв'язків, або міркуючи щодо розбіжностей власного розуміння проблеми із баченням цієї ж проблеми з точки зору викладача у «перевернутому» класі, або під час дуоетнографічного діалогу з людиною, яка пропонує інше розуміння обговорюваних питань, студент наче входить до виміру, в якому реконструюються його попередньо здобуті знання. Саме тоді відбувається поглиблене навчання, що обумовлене чіткою артикуляцією розбіжностей (взаємодія з новим знанням), виникненням сумнівів щодо існуючих суджень (аспект темпоральності), узгодженням нових значень (пошук закономірностей), а також упевненістю в обґрунтованості реструктуризації знань (здобуття нової свідомості). Все це відповідає критеріям сучасного розуміння ефективності навчання іноземних мов. В цьому випадку успішність студента не є прямим наслідком навчання, а відбувається завдяки його перебуванню в мотивуючому навчальному середовищі.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ТА КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В ПРОЦЕСІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ

Польськими та чеськими педагогами іншомовна комунікаційна компетенція розглядається як здатність і готовність здійснювати іншомовне спілкування на основі мовних, предметних, соціолінгвістичних, країнознавчих знань відповідно до різних завдань і ситуацій спілкування в межах своєї професійної діяльності, а також здатність і готовність до спілкування із носіями мови, до сприйняття та розуміння партнерів, до чіткого, адекватного та своєчасного висловлювання своїх уявних намірів. Структурно іншомовна комунікативна компетенція являє собою сукупність мотиваційного, когнітивного та поведінкового компонентів.

Мотиваційний компонент зумовлений положенням про те, що в основі мотивації завжди лежить певна потреба, яку вважають вирішальним фактором людської поведінки. Мотив може бути як усвідомленим, так і неусвідомленим в даний момент часу, але він завжди пов'язаний з тими чи іншими компонентами спілкування. В мотиваційній сфері велике значення має зацікавленість у публічному визнанні власних здобутків. Ситуація успіху на заняттях з іноземної мови виконує функцію комунікативно-розвивальної сфери та допомагає студенту ефективно здійснювати іншомовне спілкування та взаємодію з одногрупниками та викладачем.

Когнітивний компонент іншомовної комунікативної компетенції пов'язаний з підсвідомими процесами особистості, особливостями їхнього розвитку, формуванням специфічних і загальнокультурних знань, комунікативних умінь і навичок. В комунікативній діяльності студенти вирішують певні мовні завдання (з'ясування, аргументація, спростування, погодження тощо), для чого необхідно виконати мовну дію. При цьому мовець має одночасно обдумати, що сказати, як оформити фразу, які підібрати

лексичні одиниці та граматичні конструкції. Отже, така задача вже розглядається як мовно-розумова.

Поведінковий компонент актуалізується в діяльнісному аспекті іншомовної комунікативної компетенції. Зміст даного компонента визначається в умінні студентом вирішувати комунікативні завдання, здатності до співпраці та спільної діяльності, в усному та писемному мовленні, в невербальній комунікації, в міжособистісному сприйнятті.

Іншомовна комунікативна компетенція є основною метою навчання іноземним мовам. Вона передбачає реальну здатність і готовність студентів здійснювати іншомовне спілкування й досягати рівня, необхідного для практичного використання іноземної мови в майбутній професійній діяльності. Ця компетенція формується шляхом реалізації всіх видів мовленнєвої діяльності (читання, письма, аудіювання, говоріння), різних форм роботи, оптимально підібраних методів і технологій.

Польські та чеські дослідники (Ž. Babić, D. El-Hmoudova, E. Milkova, J. Nekvapil, J. Neustupný, B. Siegllová, P. Sobkowiak) виокремлюють три основні аспекти дослідження проблеми пошуку та впровадження нових ефективних технологій формування іншомовної комунікативної компетенції студентів нефілологічних профілів підготовки:

- 1) вивчення потреб освітньої системи в оновленні навчальних планів і програм з іноземної мови;
- 2) експериментальне доведення ефективності нових освітніх технологій, що використовуються в процесі навчання іноземним мовам;
- 3) вивчення ставлення студентів і викладачів до нових освітніх технологій.

Вчені наголошують на необхідності перебудови наявних практик формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів закладів вищої освіти, підкреслюючи значну розбіжність між сучасними потребами, що викладені в оновлених освітніх документах, і традиційними підходами до викладання іноземних мов студентам нефілологічних спеціальностей.

Аналізуючи навчальні матеріали та методичні розробки, що реалізуються в процесі формування іншомовної комунікативної компетенції студентів-нефілологів, вчені вказують на переважання традиційних прийомів навчання розумінню іншомовного тексту на шкоду прийомам, що покликані активізувати аналітично-синтетичну діяльність студента в процесі взаємодії з іншомовним матеріалом.

У відповідь на потребу в оновленні змісту та методів навчання професійно-орієнтованому спілкуванню іноземною мовою педагоги звертаються до нових комплексних моделей, в межах яких формування іншомовної комунікативної компетенції студентів здійснюється поетапно впродовж усього часу навчання в університеті. Мова йде про такі популярні сьогодні моделі, як «Production-Oriented Approach», «Teaching English as a Foreign Language for Special Needs», «Teaching English to Speakers of Other Languages for Special Needs», «Stepwise-Stepup Tertiary Science English Education System» та інші моделі на основі «Case-Study Methods». Ці моделі визначають формування практичних умінь і навичок спілкування іноземною мовою як головну мету навчання іноземної мови в професійному контексті. Практикуючі викладачі (Z. Kralova, D. Markechova, E. Olejarczuk, E. Skorvagova, A. Tirpakova,) описують умови та фактори продуктивного застосування в навчальному процесі окремих технологій навчання іноземним мовам, таких як «Flipped Classroom Technology», «Project-Based Learning Technology», «Task-Based Learning and Teaching», «Content and Language Integrated Learning Technology» і аналогічних технологій організації двомовної професійної освіти.

Останнім часом все більша увага приділяється питанням застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні іноземним мовам, зокрема технологій «Massive Open Online Course», «E-Learning», «Distance Learning», «Blended Learning». Вчені висвітлюють можливості дистанційного та змішаного навчання іноземній мові для професійного спілкування, при якому завдання формування іншомовної комунікативної компетенції (в межах таксономії Блума) вирішуються шляхом поєднання

традиційних аудиторних занять з інтенсивною самостійною роботою студентів із застосуванням комп'ютеризованих засобів навчання, а також приводять якісний аналіз формування всіх компонентів іншомовної комунікаційної компетенції в процесі взаємодії студентів і викладачів у віртуальному середовищі, що створене на сучасних платформах дистанційної освіти.

Аналізуючи дослідження вчених щодо ставлення студентів і викладачів до впровадження нових технологій формування іншомовної комунікативної компетенції, зауважимо, що всі вони визначають підвищення мотивації до вивчення іноземної мови як один з самих значущих результатів переходу на інноваційні технології навчання. Після знайомства із цими технологіями студенти починають вважати мову, що вивчається, не настільки складною, як вони сприймали її перед початком навчання. Судячи з опублікованих даних, впровадження у навчальний процес різноманітних методів і підходів, що передбачають психологічну підтримку студентів в процесі вивчення ними іноземної мови, систематичну самооцінку рівня сформованості іншомовної комунікативної компетенції, орієнтацію процесу навчання на реальні професійно-комунікативні потреби студентів і значущий практичний результат, групову роботу й співпрацю на занятті, використання ігрових прийомів, а також перенесення певної частини навчальної діяльності до віртуального комп'ютерного середовища сприяють підвищенню зацікавленості студентів і досягнення ними вищого рівня сформованості іншомовної комунікаційної компетенції.

Одночасно згадані дослідження зазначають низку складнощів, що виникають під час впровадження нових технологій у навчальний процес, серед яких головною проблемою є малий досвід роботи з цими технологіями у всіх учасників процесу формування іншомовної комунікативної компетенції. Також вчені визнають, що запропоновані технологічні рішення наштовхуються на певні труднощі у середовищі студентів нефілологічних спеціальностей. Виходячи зі стереотипних міркувань про те, що для фахівця нефілологічного профілю знання іноземної мови необхідно, перш за все, як засіб отримання

професійно-значущої інформації, викладачі найчастіше роблять акцент на розвиток навичок читання та перекладу, в той час як розвитку навичок говоріння приділяється менша увага.

Окрім того, в процесі професійної діяльності викладачі зіштовхуються з такими проблемами як низька комунікативна мотивація студентів при вивченні іноземної мови та боязнь допуститися помилки під час усного мовлення. Навчання самостійному усному мовленню ще більше ускладнюється тим, що студенти традиційно засвоюють мовні форми та зміст висловлювання у вигляді заданого тексту, що в недостатній мірі сприяє формуванню самостійності і ініціативності в процесі усної мовленнєвої діяльності.

В якості одного із засобів подолання вище згаданих труднощів викладачами використовується *технологія активного мовлення*, що спрямована на формування іншомовної комунікативної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей. Ефективне формування іншомовної комунікативної компетенції відбувається завдяки оптимальному поєднанню комунікативного і компетентнісного підходів. Перший передбачає: комунікативну спрямованість навчання, тобто іноземна мова виступає засобом спілкування в реальних життєвих (професійних) ситуаціях; взаємопов'язане навчання всім формам усного та писемного спілкування; автентичність навчальних матеріалів (обираються лише оригінальні тексти без спрощень і адаптації); дотримання принципу ситуативності (під час занять викладач відтворює ситуації, з якими студенти стикатимуться в реальному житті). Основу другого підходу складають: здатність до вільного спілкування в різних формах і на різні теми, максимально використовуючи наявний словарний запас; самостійну побудову висловлювання відповідно до завдань комунікації; толерантну свідомість і поведінку, готовність і здатність вести діалог з однолітками, досягати взаєморозуміння, знаходити точки дотику в дискусійних питаннях; навички співпрацювати із сокурсниками в освітній, навчально-дослідній, проектній та інших видах діяльності; провідна роль практики та самостійної роботи в освітньому процесі; результатом навчання вважається не

сумарний обсяг здобутих знань, а здатність адекватно діяти в різних проблемних ситуаціях, вміння рішати комунікативні завдання як у типових, так і нестандартних обставинах.

Технологія активного мовлення базується на ідеї, що студентам необхідно ставити комунікативні завдання, що провокують комплексну розумову діяльність. В центрі уваги студента повинна бути думка, зміст висловлювання, а мова має виконувати свою пряму функцію – формулювання цієї думки та її донесення до відома цільової аудиторії. Розв'язуючи такі комунікативні завдання, студенти виконують мовленнєві дії, намагаючись знайти шляхи їх вирішення. Завдяки цьому відбувається занурення до іншомовного середовища, а студенти починають спілкуватися іноземною мовою із чітко визначеною практичною ціллю. Основною відмінністю даної технології від традиційної системи навчання є використання мови в цілому, а не поділення її на граматичні та лексичні явища. Завдання складаються таким чином, що студенти фокусуються на змісті, а не на формі іншомовного висловлювання, що, одночасно, не означає повної зневаги до правильності його побудови.

За оцінками чеських і польських вчених основною перевагою технології активного мовлення є її орієнтація на відпрацювання навичок усного розмовного мовлення, що дозволяє студентам швидше долати мовний бар'єр, вільно та невимушено розмовляти іноземною мовою без страху припуститися помилки. Саме тому технологія стає все більш популярним засобом розвитку бігкості іншомовного мовлення та мотивованої впевненості студентів на заняттях. Досвід роботи доводить, що на традиційних заняттях студенти рідко залучаються до справді творчої роботи, не розвивають здібності самостійно вирішувати складні завдання, частіше за все вони отримують знання вже в готовому вигляді, запам'ятовують та відтворюють.

Відгуки студентів також підтверджують факт, що їх приваблюють більш активні форми і методи навчання, які змушують творчо мислити, шукати

неочевидні відповіді, самостійно розбиратися у фактах, подіях, явищах, дійсності.

Робота на заняттях з використанням технології активного мовлення побудована на трьох етапах.

На першому етапі мета викладача – мотивувати студентів до усного мовлення, зацікавити їх ідеєю, розігріти перед майбутньою роботою, усунути невпевненість і страх припуститися помилки, погрузити до іншомовного середовища. На першому етапі використовують такі методи та прийоми стимулювання й мотивації навчально-пізнавальної діяльності як мозковий штурм, асоціації, міні-квести, використання мовних опорних схем, створення проблемних ситуацій за допомогою проблемних питань, завдань, задач.

Ціллю другого етапу є активізація лексичних одиниць в мовних зразках і моделях, відпрацювання навичок усного розмовного мовлення. На другому етапі викладач ставить перед студентами комунікативні завдання та створює мовні ситуації. Ситуації моделюються різними способами: за допомогою наочності, словесного опису, інсценування, шляхом опори на реальні життєві факти тощо. Створення цікавих, актуальних, ефективних комунікативних ситуацій – це творчість, методичний пошук педагога. При цьому доцільніше використовувати реальні ситуації спілкування, коли обговорюються близькі студентам, хвилюючі їх теми, що спонукають висказувати власні думки, ділитися враженнями. Студенти рішають комунікативні задачі, розбившись на пари або невеличкі групи. Після цього вони презентують згенеровані ідеї, шляхи рішення та висновки іншим учасникам. На цьому етапі факт допущення граматичної помилки не настільки критичний, адже студенти цілком сконцентровані на спілкуванні, нехай навіть за рахунок певних неточностей в граматиці. Викладач виконує загальну модерацію, забезпечує необхідну підтримку та слідкує за правильністю виконання завдання. Дуже важливо забезпечити змістовність висловлювань мовою, що вивчається, виключити висловлювання, що не корелюють із проблемою, що обговорюється в даній проблемній ситуації. Використовуються такі методи та прийоми, як «lazy-

bones», «pathfinders», «boaster», «merry-go-round», «frames», «walking dictation», «matching», «picture gaps» тощо.

Основна мета третього етапу – формування іншомовної поведінки студентів. Група продовжує роботу з вирішення комунікативних задач, поставлених викладачем на другому етапі, проте студентам пропонується приділити більше уваги правильному використанню наявних знань з іноземної мови. Їм надається можливість сконцентруватися на точності та правильності вимови та граматики, і таким чином розвіяти будь-які сумніви стосовно коректності іншомовного усного спілкування. На третьому етапі використовують методи та прийоми активного мовлення: бесіда, репортаж, виступ, інтерв'ю, дискусія, дебати, розігрування рольових ситуацій, висловлювання монологічного, діалогічного та полілогічного характеру. Таким чином, для кожного етапу заняття використовуються активні методи, що дозволяють ефективно вирішувати конкретні цілі та задачі етапу.

Аналіз публікацій польських і чеських педагогів-практиків дає можливість зробити певні висновки щодо ефективності використання технології активного мовлення в процесі вивчення іноземної мови студентами нефілологічних спеціальностей, зокрема майбутніми педагогами. В групах, що в процесі навчання використовували технологію активного мовлення, за основними критеріями (мотиваційним, когнітивним, поведінковим) рівень сформованості іншомовної комунікативної компетенції студентів переважно визначається як середній або високий.

Середній (репродуктивно-продуктивний) рівень демонструє бажання студентів виконувати комунікативні лінгвістичні завдання, періодичну потребу в іншомовному спілкуванні, особливо на опрацьовані теми. Студенти виявляють достатній рівень володіння операціями аналізу, синтезу, узагальнення та часткову здатність перемикатися між комунікативними завданнями. У них розвинене вміння ситуативно вступати в комунікацію іноземною мовою, проте недостатньо розвинуті навички тривало й грамотно

підтримувати цю комунікацію. Продуктивність виконання поставлених комунікативних завдань складає 70% від запланованого обсягу.

Високий (продуктивний) рівень сформованості іншомовної комунікаційної компетенції демонструє потребу студентів у постійному й систематичному виконанні комунікативних завдань; здатність швидко й без втрати активності перемикатися з одного виду мовної діяльності на інший; вміння самостійно аналізувати та узагальнювати інформацію, робити правильні висновки; уміння точно висловлювати власну точку зору, охоче вступати в дискусію іноземною мовою та грамотно її підтримувати; здатність виконувати поставлені завдання впродовж відведеного часу та з високою продуктивністю (до 100%). У студентів формуються не лише якісні вміння та навички комунікації, а ще й мовна поведінка.

Отже, судячи з висновків викладачів, технологія активного мовлення, що спрямована на формування іншомовної комунікативної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей, демонструє високу ефективність. Її застосування сприяє поетапному розвитку мотиваційного, когнітивного та поведінкового компонентів іншомовної комунікативної компетенції осіб, що навчаються.

Завдання, що виконують попарно або групами, також дають можливість розвивати гнучкі навички, в тому числі, здатність співпрацювати та цінити доробок своїх колег. Одночасний розвиток гнучких навичок і ключових компетентностей відбувається в процесі виконання завдань відкритого типу, до яких відносяться проекти роботи. Проектна робота на занятті з іноземної мови не лише дозволяє інтенсивніше використовувати іноземну мову, а також підтримує розвиток кооперативних, комунікаційних, міжособистісних навичок, виховує почуття поваги до ідей інших, створює простір для навчальної незалежності, критичного мислення, творчості. Тема проекту має бути актуальною та цікавою для студентів, «чіпляти» їх за живе, давати студентам можливість поєднувати індивідуальні інтереси, захоплення, досвід із процесом навчання. Саме тому, на думку М. Janicka, проектна форма роботи краще за

будь-яку іншу підходить для реалізації постулату про міжкультурну освіту та дозволяє вивчати інші мови та культури через призму власних знань і досвіду. Навчання з використанням *методу проектів* цілісно залучає студента, активізує його в когнітивній та емоційній сферах та, як правило, вимагає практичних (мануальних) дій, а також дозволяє студенту використовувати свої здібності, таланти, знання та навички, здобуті в процесі вивчення інших предметів. В цьому методі навчання іноземним мовам являє собою інтерактивний процес, в якому студенти збирають ідеї, обговорюють їх, приймають одні та відкидають інші, шукають оптимальні стратегії для вирішення проблем, що з'являються в ході виконання проекту. Проте, у досліджуваному нами випадку іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей, дуже важливо, щоб рівень проекту був адаптований до рівня студентів таким чином, щоб вони могли спілкуватися іноземною мовою, навіть якщо їхні іншомовні навички далекі від ідеальних. Результатом виконання проекту завжди має бути певний кінцевий продукт, що є втіленням кооперативної роботи всіх залучених до його виконання. В ідеальній ситуації отриманий продукт може використовуватись в якості цінного матеріалу для подальшої роботи над удосконаленням іноземної мови.

Як зазначалось нами раніше, проектна робота надає студентам простір для самостійної роботи, активних дій та незалежності – а це вже шлях до навчальної автономії. Вони працюють незалежно від викладача, наприклад, шукаючи певну інформацію, що є необхідною для виконання проекту, потім працюючи парами або в групах, створюючи його концепцію, оцінюючи наявні ідеї, розподіляючи завдання тощо. Однак, як свідчать дослідження та досвід, такий принцип роботи не для всіх студентів є прийнятним і природним, адже, дехто не звик працювати індивідуально (без постійного втручання з боку викладача та колег), а хтось навпаки, почувається незручно, працюючи в команді. Саме тому, ще до початку реалізації проекту польські науковці рекомендують заздалегідь обговорити зі студентами питання спільної роботи та розподілу обов'язків. Також варто пам'ятати, що студентська навчальна автономія повинна розвиватися поступово та всіляко підтримуватись

викладачем. В протилежному випадку, студенти можуть почуватися розгубленими та демотивованими. Інша проблема, на яку рекомендують звернути увагу, це спілкування в групі. Особливо при реалізації складного проекту, час, виділений на його виконання, має бути чітко розділений на окремі етапи, а окрім визначення головної мети (магістральної), необхідно окреслити цілі для кожного етапу та чітко визначити, що саме буде продуктом проектної роботи. Викладач повинен ініціювати роздуми студентів щодо необхідних матеріалів, засобів, інструментарію, змусити їх замислитись над тим, які труднощі можуть виникнути під час реалізації проекту, а також має регулярно вимагати від студентів звітності про проведену роботу. Важливо, щоб викладач певною мірою наглядав за командною роботою та втручався лише тоді, коли вона, на його думку, проводиться не оптимально. Належний дозований нагляд дає студентам простір для самостійної, автономної діяльності, але одночасно не залишає їх наодинці з проблемами, з якими вони не зможуть впоратись без допомоги викладача.

Як уже було зазначено, проектна робота – це місток між інституціалізованим навчанням і зовнішньою реальністю. Здійснюючи пошук інформації (наприклад, в Інтернеті), читаючи автентичні тексти іноземною мовою або контактуючи з її носіями, студенти отримують можливість використовувати іноземну мову в процесі самостійного досягнення навколишньої дійсності. Дослідниця В. Карпета-Рес наводить приклад з практичного досвіду, як за допомогою іншомовного проекту можна розвивати ключові компетенції. Описаний нижче проект здійснювався студентами, майбутніми вчителями географії, в рамках курсу «Іноземна мова для професійного спілкування». Завдання студентів полягало у підготовці матеріалів для викладання теми за основною спеціальністю (географія) іноземною мовою, яку вони вивчають. Ці матеріали мали бути оформлені у вигляді фрагментів уроків іноземною мовою та призначалися для учнів загальноосвітньої школи з іншомовними навичками на рівні А1-А2 за шкалою CEFR. Окрім іншомовної компетентності, студенти також мали розвивати

міжкультурну компетентність і навички працювати без безпосереднього контролю з боку викладача. Студенти розділились на команди (3-4 особи) і розробляли свої проекти таким чином, щоб для виконання завдань використовувались різні стратегії навчання: відгадування значень на основі контексту чи ілюстрацій, розпізнання подібностей і відмінностей між мовами, використання рідної чи інших іноземних мов, розпізнавання змісту за ключовими словами та/або за допомогою загальних знань. У ході виконання проекту студенти мали вивчити основні принципи роботи з використанням методу проектів, здобути навички з адаптації автентичних навчальних матеріалів до потрібного учням рівня, ознайомитись з різними стратегіями усвідомлення прочитаних та/або почутих іншомовних матеріалів та можливостями розвитку багатомовності в учнівському середовищі. Студентам був відведений місяць, упродовж якого вони мали вибрати тексти, ілюстрації, підготувати допоміжні матеріали (словники, нотатки), розробити сценарій проведення уроку. Важливим критерієм оцінки розроблених матеріалів була естетична привабливість, вони мали привертати увагу та заохочувати учнів до роботи. Оскільки іноземною мовою була англійська, усі проекти стосувалися географії англomовних країн, зокрема: тексти та ілюстрації, що презентують «типові» атрибути частин Великої Британії; вікторина на кшталт «Хто хоче стати мільонером» стосовно інформації про Австралію та Нову Зеландію; мапи найвідоміших природних пам'ятників та заповідників Сполучених Штатів Америки та Канади; кросворди, присвячені загальновідомим культурним знанням про визначні місця Лондона, Нью-Йорку, Вашингтону; завдання, що стосуються світових проблем (глобальне потепління, екологічні проблеми, сортування сміття тощо). Студенти не лише представляли власноруч розроблені уроки, а й пробували себе в ролі «учнів», що перебувають на уроках інших проектних груп. По закінченні презентації, студенти провели письмове рецензування, давши таким чином «зворотний зв'язок».

Проведений аналіз показав, що робота за методом проектів, окрім розвитку методологічних та іншомовних, дозволяє розвивати й ключові

компетентності. Далі розглянемо, яким чином різні види діяльності, що реалізовувались в процесі виконання вище описаного проекту, можуть сприяти набуттю студентами знань, умінь, навичок, що асоціюються з однією з восьми ключових компетентностей відповідно до рекомендацій Ради ЄС.

1. Компетентність у сфері розуміння та створення інформації.

Реалізована діяльність: учасники проекту вишуковують автентичні тексти, ілюстрації, цифрові матеріали іноземною мовою, переробляють їх, адаптуючи до іншомовних можливостей учнів на рівнях A1-A2 за шкалою CEFR.

Набуті знання, уміння, навички: читання, письмо, правильне розуміння письмової інформації; розрізнення та використання джерел інформації різних видів; спілкування та налаштування способу спілкування відповідно до вимог ситуації; використання необхідної допомоги; оцінка інформації та робота з нею; чутливість до естетичної цінності; інтерес та позитивне ставлення до взаємодії з іншими людьми.

2. Компетентність у сфері багатомовності.

Реалізована діяльність: учасники проекту будують завдання таким чином, що для їх виконання необхідно використовувати знання «цільової» іноземної мови, рідної мови, інших іноземних мов; читають, обробляють та створюють тексти для різних рівнів володіння мовами; на етапі оцінювання розв'язують завдання, підготовлені колегами, що викликають інтерес до іноземних мов та формує ціннісне ставлення до культурного розмаїття.

Набуті знання, уміння, навички: знання лексики та функціональної граматики; читання, розуміння і створення текстів різних видів складності; ціннісне ставлення до культурного розмаїття, зацікавленість вивченням різних іноземних мов; позитивне ставлення до міжкультурної комунікації.

3. Компетентність у сфері математики, природничих наук, технологій.

Реалізована діяльність: учасниками проекту можуть бути студенти інших нефілологічних спеціальностей (математика, фізика, біологія, хімія) або контент уроку, фрагмент якого розробляється, може бути дотичний природничим наукам (у наведеному прикладі один з уроків стосувався

екологічної тематики), отже ключова компетентність в цій сфері може розвиватись за подібною схемою.

Набуті знання, уміння, навички: розвиток і використання математичного сприйняття та мислення для розв'язання проблем в межах повсякденних життєвих ситуацій; здатність і готовність пояснювати світ природи, використовуючи емпіричні методи пізнання (спостереження, виміри, порівняння, експеримент), для постановки запитань, проведення досліджень і формулювання висновків, які опираються на докази.

4. Компетентність у сфері цифрових технологій.

Реалізована діяльність: учасники проекту використовують цифровий контент, вишуковують тексти та іншу інформацію в Інтернеті, ставляться до неї критично, оцінюючи достовірність, актуальність, валідність та придатність для використання; в процесі підготовки матеріалів використовуються різні типи електронних пристроїв і програмного забезпечення.

Набуті знання, уміння, навички: критичне та відповідальне використання цифрових технологій; цікавість до цифрових технологій в навчальних цілях; уміння використовувати інформацію та дані, медіа-грамотність; знання основних функцій та процедур використання різних типів обчислювальної та оргтехніки, популярних та вузькоспеціальних пакетів програмного забезпечення, мережних технологій; усвідомлення правил, принципів, правових та етичних засад використання цифрових технологій.

5. Особиста, соціальна та навчальна компетентність.

Реалізована діяльність: учасники проекту самостійно визначають собі цілі та організацію роботи; після завершення проекту вони оцінюють один одного за допомогою зворотного зв'язку, відзначаючи, що було зроблено особливо вдало, а що можна покращити; практикують формулювання конструктивного зворотного зв'язку, прийняття критики та її врахування у подальшій діяльності; фрагменти уроків сплановані таким чином, що вимагають використання різних стратегій, наприклад, визначення подібностей між мовами, відгадування значення слів за контекстом або через унаочнення, використання

загальних знань для розуміння іншомовних текстів, що сприяє розвитку навчальних навичок.

Набуті знання, уміння, навички: здатність до саморефлексії; ефективне управління часом та інформацією; уміння вчитися та працювати індивідуально та в команді; ефективна організація власного навчання; цілеспрямованість та наполегливість у навчанні; самооцінка власної діяльності (успіхів, невдач); уміння знаходити підтримку (допомогу); управління професійною кар'єрою; активна соціальна взаємодія.

6. Громадянська компетентність.

Реалізована діяльність: учасники проекту використовують різноманітні засоби масової інформації для отримання необхідних даних, критично аналізують їх і переробляють для потреб проекту; розроблені фрагменти уроків надалі можуть використовуватись з ціллю мотивації учнів до вивчення іноземних мов, демонстрації переваг багатомовності та чутливості до інших культур.

Набуті знання, уміння, навички: здатність до ефективної самостійної та/або командної роботи на благо спільного публічного інтересу, в тому числі задля сталого розвитку суспільства; уміння критично та цілісно мислити під час розв'язання соціально важливих проблем; уміння формулювати переконливі аргументи; здатність до конструктивної участі в заходах спільноти; залучення до процесу прийняття колегіальних рішень; навички використання та взаємодії із традиційними та новими формами засобів масової інформації.

7. Компетентність у сфері підприємництва.

Реалізована діяльність: розробка фрагменту уроку вимагає більше, ніж просто змістовних знань з іноземної мови та методики викладання спеціальних дисциплін, також потрібні винахідливість, креативність, артистичність та, іноді, чисто практичні (мануальні) здібності; розроблені уроки мають не лише суспільне значення, а й прикладну корисність, адже вони можуть служити іншим людям для мотивації до вивчення іноземних мов, розвитку навичок міжкультурного спілкування, збільшення зацікавленості в інших мовах та

культурах; ними також зможуть послуговуватись інші викладачі в реальній професійній діяльності.

Набуті знання, уміння, навички: уміння скористатися можливостями та ідеями, а також перетворити їх таким чином, щоб вони становили цінність (корисність) для інших осіб; підприємництво ґрунтується на креативності, критичності мислення, вмінні розв'язувати проблеми, сміливості проявляти ініціативу, наполегливості, а також здатності до спільного планування та управління процесами, які мають соціальне, культурне або фінансове значення.

8. Компетентність у сфері культурної обізнаності та самовираження.

Реалізована діяльність: учасники проекту висловлюють свої ідеї творчим шляхом, залучаючи для їхньої реалізації спеціальні предметні знання, іншомовні навички та артистичні (художні) вміння.

Набуті знання, уміння, навички: розуміння способів креативного вираження та передачі ідей і значень в різних культурах, за допомогою різних видів мистецтв та інших культурних форм; розуміння, розвиток і вираження власних думок; відчуття власного місця та ролі в суспільстві в багатьох контекстах (соціальному, культурному, освітньому).

Описаний вище проект був реалізований майбутніми вчителями географії на заняттях з іноземної мови для професійного спілкування, однак до виконання подібних проектів також можуть залучатися майбутні вчителі будь-яких інших нефілологічних спеціальностей, та навіть студенти-мовники, які використовують другу іноземну мову для розробки фрагменту уроку з вивчення першої. А якщо одночасно залучати до спільної роботи студентів різних спеціальностей (мовників, математиків, істориків), то проект може набути міждисциплінарного характеру, що дозволить студентам досягати диференційованих комунікаційних цілей, збагачувати обсяг знань з різних предметів, розвивати власні інтереси та захоплення. Реалізація проектів дозволяє не лише розширяти та поглиблювати контакти з іноземною мовою. Залучені до них студенти вивчають іноземну мову таким способом, який вимагає від них глибокої обробки інформації. Завдання відкритого типу мають

потужний потенціал для активізації студентів, тому що вимагають винахідливості, креативності, творчої експресії, а також дозволяють студентам посилатися на свої інтереси та захоплення. А якщо виконаний проект зможе стати цінним навчальним матеріалом для інших, у студентів посиляться відчуття гордості за себе та своїх колег, та збільшиться усвідомлення важливості зробленої роботи через її «справжність» і зв'язок з реальністю. І нарешті, проведення проектних робіт дає змогу розвивати як ключові компетентності, так і гнучкі навички (*soft skills*), формуючи набір особистісних і професійних якостей, необхідних для успішної соціальної інтеграції та самореалізації на сучасному ринку праці.

Сучасні студенти навчаються зовсім не так, як їхні батьки, і навіть не так, як навчалися їхні однолітки ще кілька років тому. Тому виникає необхідність впроваджувати нові способи не лише викладання, але й мотивації студентів до вивчення іноземної мови, особливо у випадку іноземної мови для професійного спілкування, коли вона не є профілюючим предметом для майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей. Інформаційно-комунікаційні технології ніколи не замінять викладачів, проте, як влучно зауважує J. Krajka, викладачі, які використовують ці технології в процесі викладання іноземних мов, поступово замінять тих викладачів, які цього не роблять. Думки, співзвучні Krajka, висловлюються в публікаціях багатьох польських і чеських дидактиків іноземної мови (M. Adamkovičová, L. Beránek, J. Burgerová, M. Drlík, B. Horváthová, J. Kisielnicki, M. Maněnová, B. Michałowicz, B. Nowacka, E. Olejarczuk, G. Wiczorkowska, J. Wierzbiński), які підкреслюють не лише неминучість використання ІКТ в освіті, а й необхідність володіння знаннями, навичками комп'ютерного вивчення іноземної мови (*Computer Assisted Language Learning – CALL*).

Методика CALL розвивалася протягом останніх десятиліть і зараз є важливою складовою методології викладання іноземної мови. Спочатку вона сприймалась як доповнення до вивчення мови, в той час як сьогодні CALL все частіше використовується для заохочення самостійності учнів. Варто додати,

що освітні середовища, в яких ІКТ використовуються для вивчення іноземних мов, також змінюються з часом. G. Stockwell пропонує поділ на традиційне (*face-to-face, traditional learning*), дистанційне електронне (*correspondence, E-learning*), комплементарне (гібридне, змішане) (*hybrid, blended learning*) навчання..

Таблиця 4.

Основні характеристики традиційного, електронного та змішаного навчання

	Традиційне навчання	E-learning	Blended learning
місце проведення заняття	безпосередньо в навчальній аудиторії	платформа електронного навчання*, інструменти Web 2.0	навчальна аудиторія + платформа електрон. навчання, інструменти Web 2.0
спосіб комунікації викладача зі студентами	безпосередній прямий контакт але обмежений у часі	віддалений доступ але немає часових обмежень	безпосередній але обмежений + віддалений але необмежений
час проведення заняття	обмежений рамками розкладу занять	необмежені зустрічі в режимі on-line	обмежений розкладом + необмежений в on-line режимі
матеріали та виконувані вправи	традиційні підручники (посібники)	виконання завдань в режимі on-line	традиційні матеріали + завдання в on-line режимі
участь студентів у занятті	в навчальній аудиторії	в режимі on-line	в навчальній аудиторії + в режимі on-line
зворотній зв'язок	безпосередній, усний, миттєвий, в режимі реального часу	прямий, письмовий, в реальному часі або із затримкою	прямий, усний, письмовий, в реальному часі або із затримкою

* - в даному випадку під платформою електронного навчання розуміється платформа Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), тобто, середовище дистанційного навчання, що пропонує широкий спектр on-line-інструментів для навчання та викладання.

Далі розглянемо особливості застосування змішаного навчання (*blended learning*) в процесі іншомовної підготовки майбутніх вчителів нефілологічних спеціальностей, яке поєднує традиційну модель та модель on-line-навчання, причому on-line-компонент є важливим, навіть, ключовим елементом (від 30 до 75 відсотків всього курсу). Змішане навчання (*blended learning*) – є відносно новим методом навчання, проте з кожним роком у нього з'являються все більше послідовників на теренах Європейського Союзу, зокрема в Польщі та Чехії, які переконані, що доповнення традиційних занять в аудиторії on-line-компонентом може принести позитивні результати.

Традиційні методи навчання та методи E-learning вимагають від викладача використання принципово різних підходів до розробки навчальних програм, організації занять, форм спілкування між студентом та викладачем. Навчання за методикою *blended learning* пропонує студентам додатково посилити ефективність розвитку іншомовних навичок через збалансоване використання переваги обох вище згаданих «крайніх» методик. Польська дослідниця E. Olejarczuk визначає подібності та відмінності між *традиційним навчанням*, *E-learning* та *blended learning* (Таблиця 4).

При розробці курсу за методикою *blended learning* викладачеві необхідно враховувати багато важливих елементів, щоб забезпечити якість та ефективність навчальної програми, на якій базуються цей курс. Процес розробки, як правило, відбувається у кілька етапів:

- 1) докладне планування курсу;
- 2) розробка навчальних матеріалів;
- 3) розміщення матеріалів на платформі електронного навчання.

На першому етапі відбувається початкова інтеграція компоненту електронного навчання із традиційної формою. На цьому етапі розробник має знайти відповіді на наступні запитання:

- які освітні цілі в студентів, що беруть участь у цьому курсі?
- чому саме в цій групі варто застосувати методика *blended learning*?
- яким чином перевіряти іншомовні досягнення студентів?

- яких студентів залучити до курсу (спеціальність, рік навчання, семестр іноземної мови, рівень іншомовних навичок, розмір групи)?
- який тип курсу (спеціального/професійного/академічного спілкування)?
- яких досвід (якщо взагалі є) у студентів у використанні ІКТ в освіті?
- яким чином студенти використовуватимуть on-line-ресурси (чи це буде відкритий доступ для всіх, чи краще давати пароль доступу вибраним особам)?
- чи взагалі студенти потребують курсу *blended learning* або достатньо було обмежитися традиційною формою навчання?

Як бачите, необхідно проаналізувати велику кількість запитань (а відповіді на деякі зовсім неочевидні), перш ніж переходити до другого етапу – розробки навчальних матеріалів для курсу. Безперечно, цей етап є найбільш трудомістким та одноманітним через необхідність приділяти велику кількість часу аналізу та відбору відповідних навчальних матеріалів і розробці вправ з використанням комп'ютера. По-перше, необхідно визначити пропорційне відношення кількості аудиторних та on-line-занять: який з двох типів буде домінувати та в якій мірі. По-друге, варто пам'ятати, що студенти нефілологічних спеціальностей, як правило, мають різні преференції стосовно стилів і стратегій вивчення іноземної мови, тому варто якомога більше урізноманітнити курс з точки зору використання матеріалів, щоб кожен зміг знайти свій мотивуючий до навчання елемент. Окрім того, матеріали та вправи курсу мають бути представлені в різних формах, наприклад, роздаткові матеріали, які можна завантажувати та роздрукувати, інтерактивні вправи, посилання на веб-сайти, on-line-вправи та фільми.

Останній крок проектування курсу – розміщення розроблених матеріалів і вправ на платформі Moodle, що також вимагає значних часових затрат і великого терпіння. Тут варто пам'ятати про такі важливі речі, як:

- ознайомлення студентів із способами входу/виходу на платформу;
- встановлення для студентів чітких правил роботи на платформі;
- представлення програми курсу в паперовій та/або електронній формах;

- представлення способів спілкування учасників курсу (e-mail, чат, відео-конференція) для забезпечення комунікації «студент-викладач» та/або «студент-студент» на випадок виникнення питань, сумнівів, а також для непередбачуваних проблем (наприклад, тимчасова відсутність доступу до Інтернету), які можуть призвести до того, що завдання не будуть виконані у встановлений термін.

Розглянемо практичний приклад. Співробітники центру мов та комунікацій Познанського університету J. Kisielnicki та V. Nowacka розробили курс за методикою *blended learning* на платформі Moodle для вдосконалення навичок з іноземної мови для професійного спілкування майбутніх вчителів інформатики та технологій. Курс під назвою «Perfecting Soft Skills (PerfectSS)» здебільшого орієнтований на студентів другого ступеня навчання, які вже замислюються над питанням працевлаштування, а тому, окрім вдосконалення мовних навичок, спрямований на розвиток гнучких навичок (*soft skills*), які високо цінуються на сучасному ринку праці. Компонент електронного навчання був інтегрований із традиційними заняттями у співвідношення 30% на 70%. Під час on-line-занять студенти відпрацьовували гнучкі навички, а в аудиторії з викладачем вивчали іноземну мову, пов'язану із професійною спеціалізацією.

Тематичний охват компоненту гнучких навичок включає 10 блоків:

on-line-блок № 1 – визначення гнучких навичок;

on-line-блок № 2 – відмінності між гнучкими та твердими навичками;

on-line-блок № 3 – ведення перемовин, шляхи пошуку компромісу;

on-line-блок № 4 – презентація ідей, думок, пропозицій, рішень;

on-line-блок № 5 – переконливість у доведенні власної точки зору;

on-line-блок № 6 – використання невербальних засобів спілкування (мова тіла);

on-line-блок № 7 – поведінка в проблемних ситуаціях, управління стресом;

on-line-блок № 8 – ефективна організація, управління часовими ресурсами;

on-line-блок № 9 – управління людськими ресурсами, мотивація, само-мотивація;

on-line-блок № 10 – ведення ділової кореспонденції.

Кожен з блоків зосереджений на фундаментальних аспектах гнучких навичок і поділений на три розділи, включаючи спеціальні глосарії, вправи на розвиток рецептивних навичок, on-line-словники, Інтернет-ресурси, вправи на граматику, короткі вступні відео до кожної теми. Численні on-line-завдання, що дають студентам можливість перевірити свої знання на практиці, являють собою такі типи вправ, як «істина/лож» (*true/false*), «заповнення пропусків» (*fill in the gaps*), «об'єднання інформація за ознакою» (*matching*), «кросворд» (*crossword*).

Іншим цікавим видом вправ є on-line-завдання, виконуючи які, студенти повинні були скласти короткий опис певного процесу, пов'язаного із гнучкими навичками, та надіслати його викладачу. Перевагою цього типу завдань є можливість завантаження та роздрукування матеріалу, а також отримання on-line-оцінки. Основна ідея використання цього застосунку в рамках курсу полягає в тому, щоб записати висловлювання студентів, а потім завантажити їх.

Окрім того, деякі з тем, включених до компоненту електронного навчання, доповнені словниками з можливістю редагування, які студенти можуть доповнювати списками словникового запасу, а після завантажити та надрукувати. Учасники курсу також мають можливість спілкуватися з викладачем та один з одним в спеціальному чаті.

Прикладний модуль курсу «Perfecting Soft Skills (PerfectSS)» складається з трьох основних секцій:

- Секція № 1 – містить вступний матеріал по темі, який можна завантажити;
- Секція № 2 – пропонує студентам ознайомитись із розробленими матеріалами, подивитись короткометражний відео-ролік, виконати інтерактивні вправи;
- Секція № 3 – надає студентам можливість повторювати граматичні структури та одразу після виконання вправи отримати зворотній зв'язок.

Учасники курсу можуть отримати максимум 100 відсотків за виконання завдання, причому кількість спроб його виконати не обмежується, а кінцевий результат розраховуються як середнє значення від загальної кількості спроб. Перевага платформи Moodle полягає в тому, що вона дозволяє відстежувати роботу студентів за допомогою автоматично створюваних звітів про вхід до

системи, які надають вичерпну інформацію про час роботи та типи виконуваних учасниками завдань. Окрім того, система надає викладачеві-інструктору курсу можливість встановлювати часові рамки для виконання заданого модулю.

Отже, розробка та впровадження навчальних курсів за методикою *blended learning*, безсумнівно, є трудомістким процесом, що вимагає значних зусиль, часу та енергії, а також ґрунтовних знань в області on-line-інструментів. Попри те, що використання нових методів навчання завжди пов'язано з виникаючими проблемами та сумнівами, вони також створюють нові можливості для всіх учасників освітнього процесу. Погоджуємось із думкою Р. Neumeier, що «будь-який компонент CALL вимагає високого ступеня самостійності студента (самодисципліни та організаційних навичок) і самомотивації». Тим не менш, розглядаючи позитивні та негативні аспекти навчання за методикою *blended learning*, приходимо до висновку, що позитивних набагато більше, особливо якщо дивитись на це з точки зору стрімко зростаючої кількості досліджень, що підтверджують позитивне ставлення студентів до ідеї вивчення іноземних мов за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, і що змішане навчання позитивно впливає на рівень іншомовної компетентності фахівців, зокрема, майбутніх вчителів нефілологічних спеціальностей.

Підводячи підсумки, зауважимо, що за умови правильного розроблення та організації навчання за методикою *blended learning*, студенти отримують можливість навчатися в своєму власному темпі, в зручному місці та в зручний для них час, а також можливість брати на себе персональну відповідальність за власне навчання. Однак, вірогідно, найбільша перевага комплементарних навчальних курсів полягає в тому, що вони ставлять студента в центр процесу викладання та навчання.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО РОБОТИ ЗА МЕТОДИКОЮ ПРЕДМЕТНО- МОВНОГО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ (CLIL)

Дидактична методика предметно-мовного інтегрованого навчання (*Content and Language Integrated Learning (CLIL)*) у найбільш загальному сенсі відноситься до викладання немовного предмету з використанням іноземної мови як засобу спілкування та обміну освітнім контентом. Методика CLIL дозволяє сформувати лінгвістичні і комунікативна компетенції майбутніх учителів нерідною мовою у тому ж навчальному контексті, у якому відбувається формування їхніх загальних знань та умінь. Зміст немовного предмету розробляється за допомогою іноземної мови, яка одночасно служить для опосередкування даного освітнього контенту. Цей тип інтегрованого навчання має дві основні мети – здобуття знань і навичок у предметній та іншомовній сферах, а також часто доповнюється третьою метою, що визначає, яким чином ці навички будуть розвиватися. CLIL є новим педагогічним підходом, який сьогодні активно впроваджується до систем освіти як в Чеській Республіці, так і в Польщі.

В педагогічну науку термін CLIL був уведений у середині 1990-х років, проте впродовж років його визначення кілька разів змінювалось. Сьогодні CLIL – це специфічний тип викладання, що поєднує процедури дидактики іноземних мов і немовних предметних дидактик. Його характерною рисою є звернення до багатьох організаційних форм і методів роботи, в яких використовуються різноманітні стратегії навчання, а основна мета – стимуляція критичного мислення студентів, розвиток творчості та підвищення мотивації. CLIL базується на відомому припущенні, що іноземні мови найкраще вивчаються на основі реального конкретного контенту, опосередкованого іноземною мовою, а не просто шляхом зосередження уваги на самій мові, її структурах і формах, як це часто відбувається в процесі «чистого» викладання іноземних мови.

CLIL іноді називають одним із підходів до двомовного навчання, яке передбачає дуже інтенсивний контакт з цільовою мовою та спрямоване на здобуття іншомовної компетентності на рівні носія мови (native speaker), принаймні на рівні рецептивних навичок. З іншого боку, CLIL фокусується як на рецептивних, так і на продуктивних навичках, одночасно приймаючи до уваги їх можливу обмеженість з боку всіх учасників навчального процесу – як студентів, так і викладачів, а тому часто реалізується частково іноземною, частково рідною мовою, проте, підкреслюючи особливу роль іноземної.

Методика CLIL віддзеркалює сучасний глобалізований світогляд, в якому окремі галузі знань і дисципліни переплітаються, взаємно доповнюючись та збагачуючись. У цьому контексті класичний тип навчання, який передбачає викладання окремих предметів окремо, більше не відповідає вимогам часу. CLIL не лише дозволяє інтегрувати предмети й дисципліни, а також вносить нові процедури, що сприяють суттєвій активізації ролі студента в освітньому процесі, тим самим розвиваючи навички навчальної автономії. Методика CLIL дуже швидко розповсюджується в європейському (і не лише) освітньому просторі в трьох основних формах. Так званий «жорсткий» CLIL передбачає, що не менше половини дисциплін навчального плану зі спеціальності викладаються іноземною мовою. Ця форма підпорядковується спеціальному контенту (предметна мета) і найчастіше реалізується викладачами нефілологічних спеціальностей. Натомість, у «м'якому» CLIL професійні викладачі іноземних мов включають до свого навчального плану тематичний зміст певного нелінгвістичного предмету, а вибір контенту підпорядковуються іноземній мові (лінгвістична мета). Третя форма «часткового занурення» займає проміжне положення, і використовується, коли деякі модулі з програми зі спеціальності вивчаються іноземною мовою.

У Польщі та Чехії найбільш розповсюдженою є «жорстка» форма CLIL, оскільки, на думку педагогів, вона здатна краще реалізувати ідею інтеграції навчання певній дисципліні та іноземній мові. Одночасно вони свідомі того, що лише збалансоване поєднання іншомовного та нефілологічного контенту може

дати найбільший навчальний ефект. Якщо викладач прагне використовувати іноземну мову в якості засобу спілкування на занятті з певного предмету, він має усвідомлювати, що мова не може «диктувати» контентну складову таких занять. Істинна інтеграція – це та, в якій можна визначити, які саме мовні елементи зроблять інформацію найбільш доступною для студентів, яка допоможе їм краще аналізувати ідеї, працювати з ними, адаптувати для себе та на їхній основі продукувати нові. В педагогічній практиці методика CLIL часто використовують викладачі спеціальних (нефілологічних) дисциплін, які мають високий рівень іншомовної підготовки. Значно рідше CLIL реалізується викладачами іноземних мов, які викладають свою дисципліну на спеціальному контенті іншої (немовної). Проте, останні часто підсвідомо переслідують лише одну ціль навчання – мовну, оцінюючи загальну успішність учнів здебільшого в ракурсі успішності з іноземної мови. Отже, логічніше підготувати вчителя-предметника, який матиме високий рівень компетентності в галузі іноземної мови, аніж «іншомовного» філолога, який має додаткові предметні спеціалізації.

До переваг методики CLIL традиційно відносять: високі вимоги до когнітивних процесів студентів, які зазвичай не включені до підручників з іноземних мов; навчання компенсаторним стратегіям і розвиток комунікативних навичок ефективним способом; робота з реальним контентом (інформацією), який можна використовувати в подальшій практичній діяльності; збільшення можливостей працевлаштування на ринку праці (в тому числі за кордоном) та підготовка до подальшого навчання; розширення міжкультурної компетентності студента; підвищення професійної кваліфікації викладача. Говорячи про недоліки CLIL, найчастіше зазначають: недостатню підготовленість студентів для використання іноземної мови в процесі вивчення професійних предметів; нестачу або навіть відсутність відповідних навчальних матеріалів та інструментів оцінювання для CLIL; неусвідомлене або безсистемне впровадження методики; небажання викладачів працювати за

методикою CLIL через трудомісткість та складність підготовки до викладання; недостатня мовна та/або професійна компетентність самого викладача.

Використання CLIL потенційно покращує клімат не лише в межах студентської групи, а й усього закладу, керівництво якого може заощадити час у навчальній програмі, дозволяючи студентам спілкуватися іноземними мовами на немовних заняттях, одночасно використовуючи міждисциплінарну концепцію навчальної програми для підвищення конкурентоспроможності закладу. Таке інтегроване навчання в формі CLIL повинно бути чітко ґрунтоване на умовах і в контексті ЗВО та регіону. Як посилити переваги методики та зменшити її недоліки в конкретному закладі – це питання визначається можливостями викладацького складу та контингенту студентів. На думку М. Олрі́нска, мотивація з боку викладачів має вирішальне значення, а запорукою успіху є вибір оптимального методу реалізації. Навчальні заклади, на думку науковців, також повинні пропагувати CLIL серед населення та бути спроможні адекватно реагувати на освітні потреби учнів і студентів. Ефективним може бути створення системи співпраці не лише в рамках школи та ЗВО, а й за їх межами, адже без активної взаємодопомоги викладачів, підтримки з боку керівництва закладу та матеріального забезпечення, впровадження CLIL може значно ускладнитись.

Популярність викладання на методикою CLIL в останні роки пов'язана із загальним розвитком викладання іноземних мов в загальноосвітніх навчальних закладах Польщі та Чехії. Наряду з цим, політичні та соціальні зміни також призвели до суттєвого зростання інтересу до іноземних мов на всіх рівнях освітнього процесу – серед викладачів, учнів, батьків, адже іншомовна компетентність вимагається більшістю сфер суспільного життя, від професійної та навчальної діяльності до закордонних поїздок, туризму, доступу до іноземних джерел інформації (фільми, література тощо). Однією з відповідей на необхідність розширення активного знання іноземних мов, серед іншого, став розвиток двомовної освіти в початкових, середніх і вищих закладах освіти обох країн, і, як наслідок, все частіше звернення викладачів до CLIL. Сьогодні,

паралельно до регулярних занять з іноземної мови, відбувається навчання за цією методикою, яка ставить за мету не замінити традиційні заняття, а, скоріше, збагатити їх.

З 1990 року програма двомовного (як повного, так і часткового) навчання реалізовувалась у рамках проекту Міністерства освіти, молоді та спорту Чеської Республіки на базі лише кількох загальноосвітніх шкіл. Викладання проводилось іноземними та чеськими фахівцями, які були відповідно підготовлені для такого виду діяльності. Ситуація значно змінилася із збільшенням шкільної автономії. Двомовна освіта перестала бути прерогативою кількох шкіл, що були залучені до експерименту, а впровадження методики CLIL підтримується як у державних, так і в приватних школах. Інтенсивність та ефективність її впровадження на пряму чи опосередковано залежать від багатьох факторів, перерахованих нами вище, проте наріжним каменем все ж залишається питання кваліфікації викладацького складу. Дослідниці J. Novotná та M. Hofmannová, замислюючись на тим, що повинні знати та вміти викладачі CLIL, згадують основні моделі, які впродовж багатьох років реалізовувались у різних країнах і з різними результатами:

1) навчання за методикою CLIL здійснюється носіями іноземної мови (native speakers), які мають педагогічну освіту в певній лінгвістичній галузі знань;

2) навчання за методикою CLIL здійснюється вітчизняними вчителями нефілологічних спеціальностей, які здатні активно використовувати іноземну мову в професійній діяльності, проте не мають спеціальної іншомовної освіти;

3) навчання за методикою CLIL здійснюється вітчизняними вчителями – професійними фахівцями з іноземної мови, проте які не мають відповідної освіти з певного нефілологічного предмету;

4) навчання за методикою CLIL здійснюється двома вчителями – фахівцем з іноземної мови та фахівцем з нефілологічної спеціальності, які одночасно присутні в класі й допомагають (доповнюють) один одного.

Досвід впровадження цих моделей в країнах ЄС підтверджує припущення про те, що кваліфікований фахівець з іноземної мови, який не має відповідної освіти з нефілологічної спеціальності, стикається з багатьма проблемами в CLIL через свою недостатню обізнаність у питаннях предметної дидактики, а тому не досягає необхідних результатів з нефілологічної дисципліни, яку намагається викладати. Модель, в якій у класі присутні два вчителі одночасно, та модель із залученням вчителя-предметника – носія іноземної мови, зазвичай дають кращі результати, однак обидві моделі є фінансово значно дорожчими, а тому їхнє широкомасштабне впровадження в польських і чеських школах найближчим часом вважається мало вірогідним

Тому, найреалістичнішим варіантом залишається підготовка вітчизняних учителів нефілологічних спеціальностей, здатних активно використовувати іноземну мову в процесі викладання своїх дисциплін.

В системах педагогічної освіти Чехії та Польщі, на бакалавріаті підготовки майбутніх учителів початкових класів традиційно реалізуються програми отримання основної кваліфікації із додатковою спеціалізацією з іноземної мови. Для майбутніх учителів інших нефілологічних спеціальностей на педагогічних факультетах університетів пропонується підготовка на спеціальних курсах викладачів за методикою CLIL у межах різних навчальних програм.

На педагогічному факультеті Західно-Чеського університету в Пльзені (*Fakulta pedagogická Západočeské univerzity v Plzni (ZČU)*) впродовж семестру студентам магістратури викладається дисципліна «Інтеграція загальноосвітніх предметів до викладання англійської мови», в рамках якої студенти знайомляться з принципами ефективного інтегрованого навчання та вивчають процедури створення контентно-мовного інтегрованого навчального блоку. До змісту курсу входять принципи викладання CLIL, ознайомлення з основами планування та організації інтегрованого навчання, методами роботи та оцінювання. Після закінчення курсу студенти чітко усвідомлюють основні дидактичні відмінності між викладанням лише іноземної мови, лише

нефілологічного предмету та за методикою CLIL; здатні здійснювати ефективне планування та управління CLIL; можуть оцінювати навчальні процедури, що ґрунтуються на критеріях ефективної роботи з нефілологічним спеціальним контентом, викладеним іноземною мовою.

На педагогічному факультеті Масарикова Університету в Брно (*Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity*) магістерська програма пропонує додатковий обов'язковий семестровий курс «Предметно-мовне інтегроване навчання», метою якого є представлення інформації та підвищення обізнаності студентів щодо філософії CLIL, щоб майбутні вчителі були спроможні використовувати цю методику в процесі викладання нефілологічних предметів. Співпрацюючи в своїх предметних групах (історія, математика, географія), студенти вчаться планувати викладання CLIL, користатися різними методами та методиками, шукати та редагувати відповідні автентичні матеріали, надавати підтримку учням та оцінювати їхню успішність, а також поглиблюють свої знання в сфері електронного навчання. Результатом курсу є підготовка уроків, в яких майбутні вчителі працюють за темами своїх немовних предметів.

На кафедрі математики педагогічного університету в Чеських Будейовіцах (*Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích*) впродовж одного семестру майбутні вчителі математики знайомляться з особливостями викладання свого предмету іноземною мовою, опановують методологію використання CLIL у початковій і середній школі, вивчають спеціальну математичну термінологію, можливості використання сучасних інформаційних технологій у навчанні CLIL, визначають переваги та недоліки використання автентичних матеріалів. Курс має як теоретичну, так і практичну спрямованість, адже студенти закріплюють знання та відпрацьовують здобуті навички шляхом проведення розроблених власноруч CLIL-уроків на базі «підшефних» шкіл в період практики.

На педагогічному факультеті Карлового університету в Празі (*Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze*) навчання методиці CLIL відбувається на кількох рівнях. Дидактика CLIL викладається на кафедрі

методики навчання математики, одночасно на кафедрах іноземних мов викладання професійних предметів проводиться іноземною мовою з метою розвитку як теоретичних знань студентів, так і їхніх практичних навичок в цій сфері. Впродовж двох семестрів студенти вивчають курс, метою якого є розширення знань і вдосконалення навичок в галузі інтегрованого навчання з точки зору методології. Іншими темами є іншомовна пропедевтика та професійна лексика. Студенти відвідують заняття в школах, в яких відбувається викладання нефілологічних предметів за методикою CLIL, а також проводять там власні уроки. Під час планування та реалізації інтегрованого навчання студенти часто кооперуються, практикуючи групове навчання.

Магістрантам кафедри математики і методики навчання математики педагогічного факультету університету в Оломоуці (*Pedagogicka fakulta Univerzity Palackého v Olomouci*) пропонується двосеместровий курс «Інтегроване навчання математиці та англійській мові», який, окрім майбутніх учителів математики, можуть відвідувати студенти інших педагогічних спеціалізацій. У першому семестрі студентів знайомлять з принципами та методологією CLIL у формі змішаного навчання. Впродовж другого семестру студенти виконують конкретні практичні завдання, розробляють CLIL-уроки, які потім проводять в школах. Мовні навички студентів цілеспрямовано розвиваються на рівні професійної математичної термінології, а також на рівні загального володіння іноземною мовою для професійного спілкування.

С розвитком впровадження CLIL в школах, значно розширилось коло бажаючих підготувати вчителів для роботи за цією методикою. Відповідні курси пропонуються педагогічними факультетами університетів, освітніми центрами, закладами післядипломної педагогічної освіти та, навіть, приватними особами. Польща та Чехія активно долучаються до участі в національних, регіональних і міжнародних (в основному європейських) проектах, метою яких є вивчення проблематики, розроблення методології та провадження системної ефективної підготовки вчителів CLIL. Немає необхідності перераховувати всі проекти, в яких брали участь польські та чеські освітні заклади впродовж

останнього десятиліття, проте скажемо кілька слів про один з найперших і найвдаліших, який суттєво вплинув на розвиток системи підготовки вчителів до роботи за методикою CLIL, зокрема, в Чеській Республіці.

За підтримки Європейської комісії в партнерстві із Британською Радою, Інститутом Гете та Університетом імені Масарика (м. Брно) впродовж 2009-2012 років був реалізований проект *«Викладання англійською мовою предметів в початкових і середніх школах регіону Височина»*, метою якого було підвищити рівень викладання мовних і немовних предметів, забезпечити методичну підтримку та підготовку вчителів до навчання CLIL, а також створити, перевірити та акредитувати навчальну програму для підтримки впровадження методики в школах регіону. На першому етапі учасників проекту (практикуючих вчителів і студентів педагогічних факультетів) знайомили із передовим національним і закордонним досвідом у цій галузі. Учасники активно залучалися до роботи, формуючи об'єднані команди для вибору, оцінювання та створення навчальних матеріалів для CLIL-експериментів. Другий етап проекту проводився із використанням електронного навчального середовища Moodle, в якому учасники застосовували власноруч створені матеріали в практичному навчанні. Кожна команда представляла розроблені заходи CLIL у формі міні-презентацій, записів уроків та/або безпосередньо шляхом викладання в реальному шкільному класі. Предметами, під час вивчення яких CLIL найчастіше застосовувався, були географія, фізика, хімія, правознавство, історія, математика, образотворче мистецтво та фізичне виховання. На третьому етапі відбулась загальна дискусія, в ході якої учасники оцінювали представлені зразки навчання за методикою у відповідності до заздалегідь визначених критеріїв, обговорювали проблеми, пропонували вдосконалення. В кінці проекту учасники визначили переваги та недоліки CLIL-навчання, визначили шляхи для подальших експериментів.

Проте, за словами організаторів, головним результатом проекту було налагодження «зворотного зв'язку», адже всі залучені до проекту школи зробили SWOT-аналіз (використовуючи метод анонімного анкетування) задля

з'ясування інтересу до самої ідеї запровадження CLIL з боку колег-вчителів, учнів, батьків. Результати роботи вчителів оцінювались батьками позитивно, учні зазначали збільшення мотивації до навчання, та й самі викладачі здебільшого схвально висловлювались щодо досліджуваної методики. Однак, після першого року навчання жодна школа, що була залучена до проекту, не наважилась системно застосовувати CLIL для викладання одного або кількох предметів та включити його до свого регулярного навчального плану. Серед причин відмови найчастіше зазначались: нестача або повна відсутність відповідних навчальних матеріалів, неготовність учнів, складність і брак часу на підготовку, неадекватне матеріальне забезпечення шкіл та навіть спротив з боку самих учителів до подібних CLIL-інновацій, зокрема, через зменшення «центральної» ролі вчителя у навчальному процесі. Проте, основною причиною все ж таки був низький рівень володіння іноземною мовою самих учителів-предметників. З вище зазначеного слідує, що впровадження предметно-мовного інтегрованого навчання є непростю справою, що потребує тривалішого підготовчого періоду, впродовж якого як учителі, так і учні набувають необхідних знань, навичок, впевненості у власних силах і навчаються систематично працювати з методикою CLIL.

Ефективна підготовка вчителя нефілологічних спеціальностей до роботи за методикою предметно-мовного інтегрованого навчання передбачає розвиток професіоналізму, принаймні, в трьох основних областях: у сфері немовного предмету; в сфері іноземної мови; в сфері дидактики інтегрованого навчання. Перша позиція є очевидною, адже викладач має бути експертом у предметі, який викладає учням. Наступною є рівень володіння іноземною мовою, за допомогою якої вчитель викладає свій немовний предмет. У європейських країнах немає однакових законодавчо встановлених норм і стандартів щодо мінімального рівня іншомовної компетентності вчителів CLIL, проте в Рекомендаціях Європейської комісії щодо підготовки таких фахівців зазначається, що рівень іншомовної компетентності повинен варіюватися від B2 до C2 за системою CEFR. Очевидно, що вчителів CLIL необхідна лінгвістична бігкість, адже провадження навчання іноземною мовою вимагає

від учителя вміння вільно спілкуватися нею в основних професійних і побутових ситуаціях, розуміти термінологію та використовувати лексикон, специфічний для немовного предмету, що викладається (хімія, географія, фізика), організувати навчання та представляти програму (принаймні частково). Чим нижчий рівень іншомовної компетентності, тим сильніше вчитель вимушений адаптувати (спрощувати) курс інтегрованого навчання через мовні обмеження.

Важливою характеристикою ефективного вчителя CLIL є високий рівень володіння дидактичними навичками, що сприяє створенню продуктивного навчального середовища. Це базові компетенції якісної педагогічної підготовки, такі як здатність застосовувати активуючі методи навчання, вміння створювати різноманітні цікаві навчальні ситуації, адаптувати освітній процес до різних стилів і потреб навчання, знати, поважати та враховувати рівень іншомовної підготовленості учнів, активно залучати учнів до співпраці, обираючи відповідні організаційні форми тощо. Одночасно, як зазначає М. Multańska, окрім факторів, зазначених вище, особиста вмотивованість учителя, який прагне викладати свій предмет іноземною мовою, є запорукою успішності такого навчання, адже підготовка до уроків займає багато часу й вимагає від учителя самовіддачі (навіть, самопожертви), особливо на початкових етапах навчання.

У довгостроковій перспективі системність, успішність і стійкість викладання CLIL забезпечується наявністю у вчителя вище перерахованих професійних якостей, проте, не обмежуються ними. Описи основних компетенцій вчителя CLIL представлені в педагогічній літературі в різній кількості та з різних точок зору (J. Svejnová, A. Czura, M. Pawlak, P. Romanowski, K. Sladkovská, T. Šmídová). На думку вчених, окрім того, що вчитель досконало знає свій предмет, добре володіє іноземною мовою й основними дидактичними прийомами, він має ознайомитись з когнітивними, соціокультурними та психологічними аспектами вивчення нефілологічного предмету засобами іноземної мови. Вчитель CLIL повинен усвідомлювати розмаїття потреб учнів з точки зору знань, навичок, здібностей, досвіду тощо, а також вміти визначати та враховувати ці потреби при плануванні занять. Вчитель CLIL має

враховувати роль і функцію іноземної мови в когнітивному процесі, постійно шукаючи оптимальний баланс у плануванні між предметно-орієнтованою діяльністю та іноземною мовою, знаходячи такі методи роботи, які ефективно розвиватимуть обидві ці області. Дослідниця А. Czuga зазначає, що вчитель CLIL використовує інтерактивні та активуючі методи роботи з урахуванням віку, іншомовної підготовки, здібностей учнів, а також різні вербальні та невербальні форми представлення та відпрацювання навчального контенту, базуючись на стилях навчання та потребах учнів. Окрім того, провадить навчання через різні організаційні форми та використовує широкий спектр ресурсів і засобів навчання, включаючи інформаційні технології, які допомагають учням не лише здобувати знання з предмету, що вивчається, а й розвивати іншомовні навички через симуляцію різних комунікативних ситуацій «предметного» спрямування.

Розробники «Таблиці компетентній вчителя CLIL» (Р. Bertaux, С. Coonan, М. Frigols-Martín, Р. Mehisto) доповнюють вище наведений перелік стверджуючи, що ефективний вчитель CLIL в процесі інтегрованого навчання:

- одночасно добре розуміється на основних лінгвістичних аспектах іноземної мови та особливостях своєї предметної галузі знань;
- знайомить учнів не лише зі змістом предмету, що вивчається, а також з лінгвістичними засобами, методами та стилями спілкування, пов'язаними з цільовим предметом;
- обирає форми і методи оцінювання, які створюють сприятливе навчальне середовище та забезпечують зворотний зв'язок як з точки зору освітнього контенту цільового предмету, так і розвитку іншомовних навичок;
- оскільки впровадження CLIL в шкільну практику вимагає змін в управлінні закладом та кооперації між педагогами, він готовий співпрацювати з колегами, ділитися знаннями та навичками, обмінюватися досвідом, отримувати та надавати зворотній зв'язок по мірі необхідності;
- усвідомлює необхідність контакту між усіма зацікавленими сторонами, задіяними в процесі CLIL (учнями, батьками, адміністрацією тощо) та визнає їхню важливу роль у розвитку інтегрованого навчання;
- постійно самовдосконалюється через рефлексію та самооцінку.

Дослідники D. Coyle, P. Hood, D. Marsh стверджують, що традиційні університетські програми не в змозі забезпечити підготовку компетентного вчителя CLIL, тому необхідно створювати та впроваджувати спеціалізовані програми підготовки, що базуються на специфічних методиках інтегрованого навчання. Нажаль, сьогодні, на відміну від більшості країн Європейського Союзу, в Польщі та Чехії відсутні акредитовані університетські програми, які повністю орієнтовані на підготовку вчителів CLIL. Педагогічні факультети пропонують лише окремі курси (описані вище), які найчастіше є елективними або взагалі факультативними. Окрім того, практикуючі та майбутні вчителі, які зацікавлені у розвитку своїх професійних компетенцій в галузі CLIL, мають доступ до численних курсів (як очних, так і віртуальних), що пропонується Національним інститутом післядипломної освіти (*Národní institut pro další vzdělávání*), Національною Агенцією європейських освітніх програм Міністерства освіти, молоді та спорту (*Národní agentura pro evropské vzdělávací programy*), національними представництвами Британської ради (*British Council, Велика Британія*), Інституту Гете (*Goethe Institut, Німеччина*), Французького Альянсу (*Alliance Française, Франція*) та інших міжнародних організацій. Якщо вчитель зацікавлений в офіційній сертифікації своєї компетентності в галузі викладання CLIL, в нього є можливість скласти міжнародний іспит Cambridge ESOL Teaching Knowledge Test - CLIL module, що тестує знання принципів CLIL-навчання, планування, стратегії та оцінювання. Таким чином, стратегія адекватної системної підготовки вчителів CLIL не має чіткого визначення ані в чеському, ані в польському контекстах. У таких умовах першим кроком має стати оцінка існуючих компетенцій і з'ясування потреб учителя, зацікавленого у планомірній роботі за методиками предметно-мовного інтегрованого навчання. Ця оцінка може базуватися на представлених вище вимогах, описаних в Рекомендаціях Європейської комісії щодо підготовки таких фахівців, Таблиці компетентностей вчителя CLIL, рефлексіях самих вчителів, відгуках учнів, батьків, адміністрацій закладів освіти, інших зацікавлених осіб.

МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Міжкультурна компетентність все частіше згадується поряд з мовною та комунікативною компетенціями як одна з основних цілей іншомовної освіти. Зрозуміло, що зведення знання іноземної мови лише до знання її формальних структур не є гарантією успішного спілкування на стику, як мінімум двох культур. Попри бездоганне володіння іноземною мовою на фонетичному, семантичному та граматичному рівнях, відмінності, що виникають у результаті культурної відособленості, можуть стати причиною міжкультурних непорозумінь. Реакція учасників спілкування на ці непорозуміння може бути вкрай різною – починаючи від посмішки та здивування, закінчуючи обуренням і роздратуванням. Іноді в результаті контакту з нормами, притаманними іншій (чужій) культурі, у людини може навіть статися так званий «культурний шок».

Людина із високим рівнем міжкультурної компетентності є більш чутливою до іншої культури та тих її характерних елементів, які у більшій чи меншій мірі відрізняються від норм, що притаманні культурі місцевій, а тому вона не схильна до формування швидких суджень щодо особистості співрозмовника лише на основі його вербальної (невербальної) поведінки. Перш ніж робити висновки, така людина намагається з'ясувати причину певної поведінки співрозмовника, наміри, якими він керується, та зрозуміти їхнє походження. Таким чином міжкультурна компетентність розглядається як всеосяжна навичка, що дозволяє людині функціонувати та справлятися в нових складних ситуаціях іншомовного спілкування в контексті мультикультуралізму. Більшість науковців сходяться на думці, що міжкультурна компетентність не є вродженою навичкою і не може бути розвинута повністю, адже її набуття – це нескінченний двонаправлений процес розвитку особистості, який починається з моменту першої зустрічі з чужою реальністю, та триває до кінця життя, отже є динамічною величиною, яка постійно змінюється в результаті отримання нової інформації, здобуття нового досвіду, почуттів і переживань.

У цій главі ми сфокусуємо увагу не на описі повсякденних ситуацій іншомовного спілкування, які, безперечно, відіграють важливу роль у процесі формування міжкультурної компетентності майбутнього вчителя, а зосередимось на представленні спеціалізованих методів і завдань, які спрямовані на її розвиток в умовах інституціонального навчання, зокрема, на заняттях з іноземної мови для професійного спілкування. Нижче згадані методи та завдання розглядаються як частина процесу оволодіння іноземною мовою, оскільки, в доповнення до їхнього позитивного впливу на формування міжкультурної компетентності майбутніх вчителів нефілологічних спеціальностей, вони також сприяють розвитку мовних і комунікативних компетенцій студентів, вдосконаленню індивідуальних мовних навичок (основних і часткових), заохоченню самостійності, посиленню мотивації до вивчення іноземних мов.

Хоча інтеркультуралізм у мовній освіті не є цілком новим явищем, кількість публікацій польських і чеських вчених-педагогів на цю тему просто вражає, отже питання є надзвичайно актуальним і вимагає глибокого осмислення та обговорення. Динаміка соціально-економічних змін, реформування систем освіти, і, особливо, посилення ідей мультикультуралізму на теренах Європейського Союзу, означає, що роль викладача іноземної мови для професійного спілкування постійно переосмислюються та оновлюються. Однією із найскладніших задач є необхідність розвивати міжкультурну компетентність студентів, щоб вони могли стати свідомими громадянами об'єднаної Європи та світу. Давно минули ті часи, коли домінували конкретно визначені підходи, що, використовували однакові інструменти та методи для всіх студентів, та, начебто, забезпечували отримання однакових результатів у процесі досягнення однакових цілей. У сучасній лінгводидактиці все набагато складніше. Сьогодні неможливо однозначно відповісти на запитання, які саме підходи та методи іншомовної освіти є найефективнішими, які саме цілі є найважливішими. В епоху розмаїття, що проявляється в усіх аспектах життя,

дидактика навчання іноземних мов пропонує широко зрозумілий еkleктизм, реалізований як частина комунікативного підходу.

Комунікативний підхід, запропонований ще у сімдесятих роках минулого століття, не визначає головним завданням іншомовної освіти ідеальне (безпомилкове) оволодіння мовною системою, а акцентує увагу на здатності ефективно спілкуватися відповідно до конкретної комунікативної ситуації, заохочує індивідуальний підхід до кожного студента із врахуванням його індивідуальних освітніх потреб, робить наголос на розвитку самостійності студента та вдосконаленні навичок самонавчання. Це лише деякі характеристики комунікативного підходу, який еволюціонує по мірі того, як відбуваються соціально-економічні зміни в Європі та світі. Найбільші зміни в еволюції комунікаційного підходу відбулися на початку нового тисячоліття, коли автори Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти (CEFR), реагуючи на слабкі сторони цього підходу (наприклад, трактування користувача рідної мови (*native speaker*) як лінгвістичного ідеалу), дали визначення багатомовній і полікультурній компетентностям, а також включили рефлексію до переліку перспективних завдань. Відтоді польські та чеські педагоги почали говорити про два перспективні напрями в дидактиці іноземних мов, а саме про *інтеркультурний* і *завданнєвий* підходи.

Використання уніфікованої термінології для комунікативного та інтеркультурного підходів не означає, що ці поняття є певним чином еквівалентними або конкуруючими між собою. Слід чітко підкреслити, що інтеркультурний підхід – це певне розширення комунікативного підходу, що продовжує його традиції, наприклад, в аспекті використовуваних практичних прийомів, і вносить лише деякі зміни, наприклад, у цілі дидактики іноземної мови.

Завданнєвий підхід також продовжує традиції комунікативного підходу. Як зазначає I. Janowska, «перехід від комунікативного до завданнєвого підходу спрямований не на зведення до нуля досягнень комунікативних методів, а на побудову зовсім інших осучаснених методів на їхніх підвалинах. Сутність

зміни полягає в переорієнтації системи та її вдосконаленні, адаптації методів, засобів і цілей до нових соціальних умов та потреб».

Інтеркультурний підхід, який нас цікавить найбільше, продовжує основні принципи комунікаційного підходу, але містить деякі відмінності. Наприклад, у той час, як комунікативний підхід зосереджується виключно на елементах цільової культури (мова якої вивчається), а його ціллю є розвиток у студента компетентності, максимально подібної до тієї, яку має носій іноземної мови (native speaker), то в інтеркультурному підході маємо справу зі значним розширенням цієї перспективи. Поряд з культурою країни, мова якої вивчається, власна національна культура стає не менш важливою (а також усі інші культури). Сприйняття схожості та відмінності між ними поряд із поглибленою рефлексією над цими питаннями, дозволяють студенту поступово рухатись від культурного етноцентризму до культурного етнорелятивізму, що і є метою інтеркультурного підходу. Дидактика іноземної мови в інтеркультурній перспективі готує студента до медіації (посередництва) між багатьма різними культурами. Задля досягнення такого результату інтеркультурний підхід ставить цілі навчання, дещо відмінні від цілей комунікативного підходу. Зокрема, в рамках інтеркультурного підходу заохочується одночасна інтеграція вивчення іноземної культури та мови, на відміну від більш ранньої концепції, згідно якої головним пріоритетом був розвиток чотирьох мовних навичок (читання, письма, аудіювання, говоріння), а інформація про культуру була лише окремим доповненням. Окрім того, типовий для комунікативного підходу, малозначущий, тривіальний навчальний контент, що насамперед слугував для розвитку мовних навичок, в інтеркультурному підході трансформувалася у більш релевантний контент з різних дисциплін та галузей знань. При такому підході до вивчення іноземної мови, окрім навчальних, однаково важливими є виховні та загальноосвітні цілі, в той час як найбільш важливим в комунікативному підході було підготувати студента до використання іноземної мови в конкретній практичній ситуації. Тобто, якщо комунікативний підхід спрямований на розвиток компетентності

іншомовного спілкування, то інтеркультурний підхід спрямований на розвиток компетентності міжкультурного іншомовного спілкування, що є особливо важливим в контексті зміцнення позицій мультикультуралізму як суспільного явища в Польщі та Чехії. Далі розглянемо специфіку формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей в умовах формальної педагогічної освіти.

На думку польських і чеських педагогів, міжкультурна компетентність є поняттям настільки ж широким та об'ємним, як і сама культура. Відносно до іншомовної освіти, її розглядають як ціль, досягнути якої можливо, шляхом використання релевантних методів, стратегій та навчальних матеріалів вчителем, який сам повинен мати високий рівень міжкультурної компетентності. Позиція освітян щодо статусу міжкультурної освіти в межах іншомовної освіти співпадає з позицією Ради Європи, яка декларує, що «відповідно до визначення інтеркультурності, найбільш важливою ціллю іншомовної освіти є підтримка розвитку особистості учня, його почуття самоїдентичності через досвід багатства інших мов і культур». Міжкультурна компетентність трактується ними як усвідомлення відмінностей та подібностей між вітчизняною та зарубіжною культурами, включно із стереотипами; здатність вибирати та використовувати правильні стратегії в процесі спілкування з представниками інших культур; вміння здійснювати посередництво між власною та зарубіжною культурою для подолання культурних непорозумінь та уникнення потенційних конфліктних ситуацій.

Погоджуємось з точкою зору Н. Komarowska, яка вважає, що для майбутнього вчителя міжкультурна компетентність передбачає насамперед знання та навички, що дозволяють вміти самому та бути здатним навчити своїх учнів:

- визнавати подібності та відмінності між власною культурою та культурою суспільств, мови яких вивчається;
- аналізувати нові культурні явища, що включають традиції та поведінку представників інших спільнот;

- дивитись на людей і події очами представників іншої культури, розуміти їхню точку зору, беручи до уваги традиції, вподобання, історичний бекграунд;

- використовувати здобуті знання для отримання більш об'єктивної картини власної культури, традицій, звичаїв, способу мислення;

- виховувати в собі толерантність і здатність до безконфліктного співіснування з представниками інших культур;

- розвивати вміння запобігати (залагоджувати) можливі конфліктні ситуації (міжкультурні непорозуміння) за участю представників різних етнічних груп.

Аналіз численних визначень міжкультурної компетентності дозволяє нам виділити три її основні компоненти:

1) афективний – ототожнюється із здатністю сприймати чужу «інакшість», вмінням розбиратися в неоднозначних ситуаціях, демонструвати гнучкість, емпатію, співпереживання, стресостійкість, впевненість у власних силах;

2) пізнавальний – ототожнюється із знанням елементів інших культур;

3) метакомунікаційний – ототожнюється із здатністю до ефективного іншомовного міжкультурного спілкування.

Для майбутніх вчителів нефілологічних спеціальностей заняття з іноземної мови для професійного спілкування є чудовою можливістю сформувати міжкультурну компетентність, розвиваючи власну допитливість, толерантність, відкритість до інших культур, не обов'язково лише тих, які пов'язані із цільовою мовою.

Відповідно до існуючих моделей міжкультурного навчання, розвиток міжкультурної компетентності розглядається як цілеспрямований процес формування особистості, під час якого людина змінює свої знання, відношення, емоції. Ці моделі пов'язані спільною метою, проте їх вирізняє здебільшого те, чи є вони лінійними або циклічними за своєю природою. Лінійні моделі визначають навчання як кінцевий процес, що в результаті призводить до дуже

високого рівня міжкультурної компетентності (модель розвитку міжкультурної чутливості М. J. Bennett, модель міжкультурного навчання D. S. Hoopes).

Однак, відповідно до циклічних моделей, навчання – це процес постійного та нескінченного формування знань, розвитку навичок позитивного ставлення та міжкультурної свідомості. Хоча, відповідно до моделі Bennett, розвиток міжкультурної компетентності є континуумом поглиблення знань – від етноцентричної до етнорелятивістської стадії, тим не менш, циклічні моделі (завдяки їх спіральній побудові) виглядають привабливішими для використання. На думку педагогів, розвиток повної міжкультурної компетентності як кінцевої цінності, є маловірогідним в умовах інституціонального навчання, в той час, як циклічні моделі передбачають постійне нарощування знань і навичок, створюючи можливість для роздумів з різних «часових» і «якісних» точок зору. Кожне повернення до тієї самої проблеми пов'язане з якісно вищим рівнем отриманих знань і навичок, тому що нова відправна точка є кращою за попередню, адже збагачена досвідом, здобутим на попередньому етапі навчання. Це дає можливість навчати студентів цікавості, чуйності та уважності не лише по відношенню до інших, а, насамперед, до себе.

З лінгводидактичної точки зору міжкультурне навчання поділяють по формі його реалізації та використовуваному навчальному контенту. Поділ за першим критерієм дозволяє говорити про *відкриту* та *приховану* форми міжкультурного навчання. *Відкрита* форма полягає у виконанні окремих спеціалізованих завдань, послідовностей вправ, тематичних модулів, безпосередньо націлених на розвиток міжкультурної компетентності студентів. *Прихована* форма передбачає часткову інтеграцію елементів міжкультурного навчання до лінгвістичних вправ, основною ціллю яких є розвиток чотирьох мовних навичок, збагачення лексичних ресурсів та граматичних знань. Зважаючи на специфіку іншомовної підготовки майбутніх вчителів нефілологічних спеціальностей, коли іноземні мови не є профільючими, а тому на їх вивчення відводиться обмежена кількість годин, польські та чеські

педагоги схиляються до прихованої форми міжкультурного навчання, перевага якої полягає, насамперед, в економії часу. Використовуючи методи роботи, що є характерними для цієї форми навчання, викладачі не зобов'язані витратити додатковий час на досягнення «міжкультурних» цілей завдяки їх інтегрованості із цілями лінгвістичними. Використання відкритої форми міжкультурного навчання доречніше в середовищі майбутніх філологів, які вивчають іноземні мови на поглибленому рівні, хоча окремі її елементи можна використовувати також і в роботі з майбутніми викладачами інших дисциплін.

Залежно від типу використовуваного контенту, міжкультурне навчання поділяється на *зосереджене на цільовій культурі* та *орієнтоване на загальний культурний розвиток* студента. *Зосередженість на цільовій культурі* розуміють як включення до змісту уроку матеріалів, що сприяють підвищенню обізнаності студентів у рамках культури країни, мова якої вивчається, пов'язаної з нею системи цінностей, норм, правил, табу тощо. З іншого боку, навчання, *спрямоване на загальний культурний розвиток*, передбачає здобуття знань і навичок, що належать до так званої загальнокультурної свідомості, безвідносно до будь-якої конкретної країни. Як і у випадку прихованого міжкультурного навчання, в процесі іншомовної підготовки майбутніх вчителів нефілологічних спеціальностей, чеські та польські педагоги надають перевагу загальнокультурному контенту. Широкий контекст, що не обмежений однією конкретною культурою, ознайомить студентів із самим поняттям «інакшості», дає можливість змінити перспективу сприйняття реальності, відійти від практики формулювання «абсолютних» істин та міркувань, оснований на перших враженнях і стереотипах, та, як наслідок, краще зрозуміти власну культурну «запрограмованість» в протиставленні з широким спектром різноманітних поведінкових моделей.

Польські та чеські дослідники погоджуються, що формування міжкультурної компетентності майбутніх вчителів нефілологічних спеціальностей є складним завданням. Основною вимогою є, з одного боку, висока міжкультурна чутливість самого викладача іноземної мови для

професійного спілкування, а також висока обізнаність та досвід використання конкретних прийомів і методів роботи в цьому напрямі. З іншого боку, такі гальмуючі фактори як нерівномірність контингенту студентів-нефілологів за рівнем володіння іноземною мовою та, інколи, слабкість або відсутність мотивації до її вивчення, також не полегшують викладачеві життя. Однак, усвідомлення необхідності підготувати майбутніх вчителів до найкращого способу функціонування в мультикультурному світі не дозволяє викладачам іноземної мови для професійного спілкування залишатись пасивними в аспекті міжкультурного навчання в умовах інституціонального вивчення іноземної мови. Наведемо практичні приклади вправ, які застосовують польські та чеські педагоги.

Моделювання (симуляція) іншомовних комунікативних ситуацій є ефективною інтерактивною формою міжкультурного навчання відкритого типу, орієнтованою на загальнокультурний зміст. В контексті розвитку міжкультурної компетентності техніка симуляції набуває особливого значення у зв'язку з тим, що будучи моделлю та репрезентацією певної реальності, вона надає можливість навчитися протистояти іншому світогляду. За умови неможливості реальних зустрічей з представниками інших культур, симуляція розглядається як спосіб заповнити цю прогалину. Студенти отримують ролі, які вони мають виконувати відповідно до чітких інструкцій, проте з великою лінгвістичною свободою. З метою запобігання можливій негативній інтерференції стереотипності мислення, в симуляції бажано презентувати сценарії взаємодії між вигаданими культурами (національностями). Моделювання ситуації будується за певною схемою, яка окреслює конфлікт, що начебто виникає через відмінність інтересів двох вигаданих спільнот, їхні радикально різні погляди на життєві ситуації, темперамент та інші особливості. Учасники симуляції, які представляють діаметрально протилежні точки зору, стикаються із завданням досягнення компромісу, що задовольнить усі сторони уявного конфлікту. Компроміс досягається шляхом ведення перемовин і поступового переходу від протистояння до діалогу. Готовність студентів брати

участь у перемовинах і вести їх відповідно до принципів діалогу є ознакою успішності виконання вправи. Однак, проведення симуляції за інструкціями є лише частиною задачі. Не менш важливим є подальший аналіз проведеного моделювання, в ході якого студенти мають можливість поділитися своїми відчуттями. Етап резюмування є надзвичайно корисним, адже він дозволяє студентам зрозуміти та усвідомити, які процеси та механізми відіграють ту чи іншу роль в успішному міжособистісному та міжкультурному спілкуванні, а чого люди часто не помічають у повсякденному житті. На заключному етапі підсумування та оцінки симуляції особлива роль відводиться викладачеві, який за допомогою спрямовуючих запитань заохочує студентів до роздумів, стимулює їх робити конкретні висновки. Додаткова цінність використання симуляції полягає в можливості тренувати впевненість (сміливість) студентів, яка є неодмінною умовою формування готовності до іншомовного спілкування, яка, в свою чергу, є однією з найважливіших і найскладніших цілей іншомовної освіти.

Цікавим різновидом технології моделювання є симуляції, які не вимагають усного спілкування мовою, що вивчається. Ціллю таких вправ є ознайомлення студентів з існуючими культурними стандартами, які знаходять вираження у невербальній поведінці (за сценарієм вони мають значно відрізнятися від відомих студентам стандартів поведінки). Студенти діляться на дві групи, кожна з яких отримує опис кількох культурних стандартів своєї вигаданої спільноти. Завдання полягає в тому, щоб презентувати кожний з цих стандартів протилежній групі, яка, в свою чергу, повинна зрозуміти, якими жестами представлені різні зразки соціальної поведінки (привітання, погроза, згода, заперечення, прояви симпатії чи антипатії, привернення уваги, попередження про небезпеку тощо). Попри явно виражений ігрово-розважальний характер подібних вправ, подальша рефлексія та оцінка результатів приносить багато цінних роздумів, які допомагають розвивати загальну міжкультурну обізнаність студентів.

Культура – це засіб колективного впливу, що визначає поведінку, мислення та почуття індивіда настільки сильно, що індивід не в змозі йому опиратися, а тому в будь-якій момент життя перебуває під дією цього впливу. Для того, щоб допомогти майбутнім викладачам усвідомити, що культура – це не лише модель світу, але й набір правил, які дозволяють людям функціонувати в цій моделі, адаптуватись до неї та, за потреби, трансформувати її, М. Szopski пропонує працювати з так званою «цибулевою діаграмою Хофстеде» (Рис. 4). Ця гнучка технологія відкритого типу спрямована на розвиток у студентів розуміння визначального впливу культури на свідомість та вчинки людей. Вона не потребує складної підготовки або великої кількості часових і матеріальних ресурсів, і може бути легко реалізована в умовах інституціонального навчання. Технологія вважається доречною для використання в мононаціональних (монокультурних) групах, в середині яких традиційні для місцевої культури моделі поведінки (мислення) людини можуть розглядатися як безальтернативно правильні та єдино можливі.

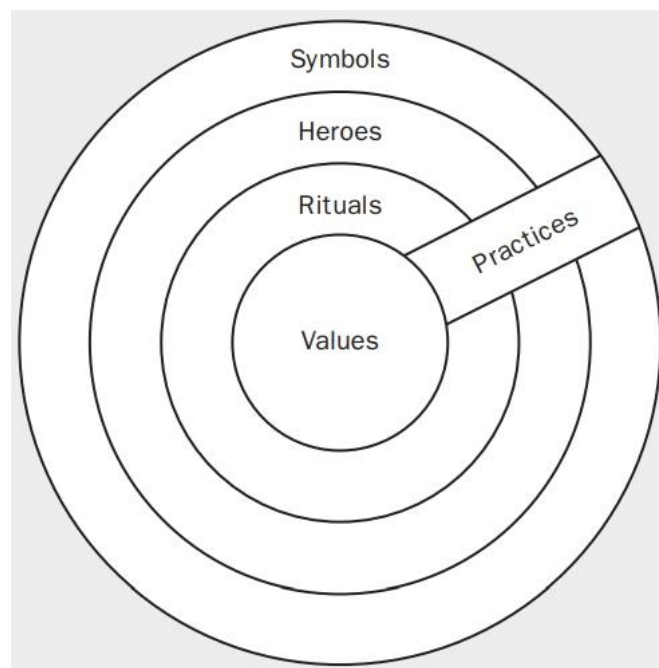


Рис. 4. «Цибулева» діаграма рівнів прояву культурних відмінностей

Відповідно до концепції Хофстеде, культурні відмінності проявляються на чотирьох різних рівнях, які можна образно порівняти із шарами ріпчастої

цибулі. Найбільш недоступна область його діаграми (середина цибулини) складається з *цінностей*, які культивуються в межах певної культури. Вона є найскладнішою для вивчення, розуміння та інтерпретації людьми, які вирости (живуть) в іншій культурі. Наступним за доступністю рівнем діаграми, в певному сенсі визначеним цінностями, є *ритуали* – звичайні форми поведінки, які характерні та вважаються «нормальними» в конкретній культурі. Два інших шари, найбільш доступні та відносно швидкозмінні, складаються з *авторитетів* і *символів*. Усі перераховані елементи знаходять своє відображення в практиках, типових для даної культури.

Використання даної технології в умовах інституціонального вивчення іноземних мов сприяє формуванню загальнокультурної компетентності, адже уявне перевтілення студентів у різні ролі дозволяє їм помітити, що ритуали, авторитети, символи та цінності напряду залежать від цих ролей. Всі сфери життя піддаються впливу культури незалежно від волі людини, тому зміна ролі робить необхідною й зміну мислення. Для виконання вправ з використанням «цибулевої діаграми» необхідно поділити клас на групи по 4-5 осіб. Кожній групі присвоюється певна ідентичність, а завдання полягає в тому, щоб заповнити окремі поля діаграми у відповідності із визначеною ідентичністю. Наприклад, студентам пропонують ідентичність «одиноких чоловіків, що самі виховують малих дітей» або «жінок, які свідомо відмовляються від особистого життя заради кар'єри». Вибір ролей, як правило, здійснює сам викладач, керуючись потребами та можливостями групи. Результатом вправи є заповнені різним змістом діаграми, які стають гарною відправною точкою для дискусій і роздумів про вплив культурного оточення на повсякденне життя людини.

Розуміння механізмів культури та здатність сприймати її в інтерактивному аспекті, тобто чітко усвідомлювати взаємний вплив оточуючого середовища на когнітивні процеси та поведінку людини, потребує від вчителя відповідного рівня міжкультурної компетентності. Формування цієї компетентності на заняттях з іноземної мови для професійного спілкування – завдання нелегке, тому польські та чеські педагоги намагаються її розвинути,

серед іншого, шляхом донесення до свідомості майбутніх вчителів того факту, що все, що здається людям чужим і неприйнятним, сприймається ними лише з точки зору власного досвіду та оцінюється на основі схем, які діють в їхній власній культурі. Саме тому для розвитку міжкультурних навичок учнів, потрібен вчитель, який розуміє себе та інших в контексті власної (національної) та глобальної культури, який зможе підтримати та супроводити учня на трудному, але цікавому шляху формування особистості свідомого громадянина світу.

Як зазначалось нами раніше, ціль розвитку міжкультурної компетентності не повинна досягатись за рахунок послаблення загальних лінгвістичних цілей. В процесі іншомовної підготовки майбутніх вчителів нефілологічних спеціальностей ця теза набуває особливого значення, адже кількість часу та ресурсів, відведених на вивчення мови, є значно обмеженими у порівнянні із філологами. Представлені вище форми міжкультурного навчання відкритого типу є ефективними, проте, через згадані програмні обмеження, викладачі іноземних мов для професійного спілкування звертаються до них не настільки часто, як їм, можливо, хотілося б. Отже міжкультурний навчальний контент має бути максимально інтегрованим до контенту іншомовного. Далі розглянемо методи та вправи прихованого типу, які одночасно спрямовані на розвиток як загальної міжкультурної компетентності, так чотирьох основних лінгвістичних навичок.

Почнемо із завдань на *формування сприйняття*, ціллю яких є навчити студентів усвідомлювати, що сприйняття оточуючої дійсності є вибіркоким, оскільки залежить від обставин, особистих інтересів і досвіду, приналежності до певної групи у складі певного культурного середовища. Це означає, що реакція на однакові подразники навіть в межах однієї групи може значно відрізнятись.

Опис зображення (але, лише того, що бачиш). Усі студенти отримують однакові зображення (картина, малюнок, фото) із проханням назвати іноземною мовою лише те, що вони бачать (людей, предмети, явища), без зайвих уточнень

і характеристик. Очікуються майже ідентичні набори лексем, проте, результати, навіть в такому елементарному завданні, іноді можуть значно відрізнятись. Це пов'язано з тим, що, описуючи однакові зображення, студенти орієнтуються не стільки на те, що бачать, скільки на свої особисті почуття. Це завдання демонструє, що людина практично не здатна описати навіть очевидну реальність об'єктивно, не інтерпретуючи її крізь призму сталих елементів оцінки або інших категорій, що є невід'ємною частиною її існування. Всі описи обов'язково аналізуються щодо співвідношення об'єктивних тверджень і суб'єктивних інтерпретацій під час групової дискусії. Таким чином, студенти не лише закріплюють лексичний матеріал, але й усвідомлюють, що в образах людей, речей, явищ, які вони створили, переважають їхні особисті почуття, а не очевидні факти. Ілюстрації повсякденного життя найкраще підходять для цього завдання.

Трьохфазний опис зображення (із врахуванням культурних відмінностей).

Суть вправи полягає в перериванні автоматизму «сприйняття → інтерпретація → оцінка». Усі студенти отримують однакові зображення певного феномену, що є характерним для іноземної культури (іспанська корида, китайська чайна церемонія, мексиканська сієста). Першим етапом є максимально детальний опис зображення іноземною мовою, без будь-яких інтерпретацій. Другим етапом є інтерпретація, в ході якої студентів просять визначити певні зв'язки між людьми (предметами) на зображенні. Вже на цьому етапі стає очевидним, як іноземна культура переплітається з місцевою, коли студенти пояснюють чужі для них явища з точки зору національної (польської, чеської) культури. На третьому етапі студенти формулюють власні враження щодо зображеного феномену, дають йому оцінку і пояснюють свою думку. Ця вправа розвиває у студентів міжкультурну чутливість при інтерпретації та оцінюванні всього, що відрізняється від звичного. Для цього найкраще підходять ілюстрації явищ, що є «типовими» для інших культур, або «нейтральні», але які можна по-різному трактувати (побутові сцени, репродукції соціальної реальності, твори відомих художників).

«Маніпульоване зображення» (опис невідомої людини з коментарем).

Студенти отримують однакові зображення людини, які супроводжуються різними (заздалегідь підготовленими) коментарями на кшталт «найкраща подруга моєї матері», «несправедлива викладачка англійської мови», «занадто настирлива сусідка по кімнаті». Завдання студентів – не лише описати зовнішність людини, а надати їй характеристику. Як правило, описи однієї й тієї ж людини значно відрізняються залежно від коментарів, написаних під картинками. Наприклад, жінку звичайної зовнішності, яка має «позитивні» коментарі, студенти описують як «з класичними рисами обличчя», «дотримується строгого стилю», «уникає кричущого макіяжу». Ту ж саму жінку, проте, з «негативними» коментарями, описують як таку, що «не турбується про зовнішність», «нехтує косметикою», «занедбала себе». Ціллю вправи є дати студентам зрозуміти, наскільки сильно судження інших людей впливають на їхнє сприйняття, інтерпретацію та оцінку.

Зміна перспективи. Суть завдання полягає в представленні певної ситуації (історії) з точки зору різних її учасників. Це сприяє розвитку емпатії (співчуття), оскільки тренує здатність звертати увагу на фактори і події, які, залежно від точки зору, можуть виглядати більш чи менш важливими. Оптимальними для таких вправ є матеріали з виразними символами, що дозволяють студентові легко уявити ситуацію очима різних дійових осіб (відомі літературні твори, зразки живопису, реальні історичні події). Викладач ділить клас на кілька груп, які отримують однаковий текст, наприклад, казку про Попелюшку. В залежності від того, який вид мовленнєвої діяльності відпрацьовується, студенти в усній (чи письмовій), монологічній (чи діалогічній) формі розповідають цю історію з точки зору іншого персонажа (Попелюшки, Короля, Принца, Феї, Мачухи). І хоча відправною точкою для кожної групи є однаковий сюжет, на його основі створюються п'ять різних історій лише з кількома спільними елементами. В результаті обговорення студенти бачать, що речі, які є важливими для Короля, не мають ніякої цінності для Мачухи, і навпаки.

Зниження порогу сприйняття. Після ретельного ознайомлення із текстом (зображенням) студенти описують його по пам'яті. Вони закривають очі і зосереджуються лише на тому, що відчувають або чують. Завдання сприяє усвідомленню того, що запахи та звуки впливають на інтерпретацію людиною певних явищ так само, як візуальні образи. Особливо велику силу мають спогади, що асоціюються із запахами. Приємні аромати сприяють позитивному посиленню сприйняття ситуації, і, як наслідок, позитивній фіксації в пам'яті. Переживання, що супроводжуються неприємними запахами, призводять до того, що як сама ситуація, так і люди, які задіяні в ній, оцінюються більш негативно. Кулінарні ілюстрації (тексти) є найбільш підходящими для реалізації цієї справи. Це можуть бути універсальні зображення людей, які споживають сніданок, вечерю, десерт, фрукти (в цьому випадку викладач приносить на урок приправи, традиційні для польської/чеської кухні), а можуть бути ілюстрації, що відносяться до конкретної національної кухні, близькосхідної або середземноморської (принесені спеції та прянощі мають бути більш екзотичними). Реакція людей на запахи дуже індивідуальна. Навіть спеції з традиційної кухні можуть визивати різні відчуття, не кажучи вже про прянощі, що прийшли з інших країн, або не є дуже популярними. Це завдання допомагає студентам усвідомити, що при оцінюванні інших людей (місць) вони не повинні занадто керуватися запахами, що сприймають, адже така поведінка може призвести до винесення негативних суджень, які, однак, не в повній мірі відображають оцінювану реальність. Інколи незвичні аромати, характерні для певних регіонів, дискредитують країну та її жителів в очах іноземців, що є вкрай несправедливим.

Існує велика кількість лексем, які зустрічаються одночасно в кількох мовах, але, не в усіх цих мовах мають однакове значення. Словники, особливо двомовні, мало допомагають у вирішенні проблеми, адже, в кращому випадку, приводять лише денотативний еквівалент лексеми, не повідомляючи ані про її конотативні функції в рамках різних суспільних контекстів, ані про її соціальне значення. Польські та чеські педагоги свідомі того, що в їхніх мовах таких

лексем більш ніж достатньо, тому в процесі іншомовної підготовки майбутніх вчителів часто вдаються до завдань на *формування навичок правильного розподілу значень*, ціллю яких є ознайомлення студентів з тим фактом, що значення певної лексеми залежить від контексту її виникнення, функції, яку вона виконує в певному соціальному контексті, та зв'язку із сусідніми поняттями.

Міркування на тему «пустих місць». Для виконання вправи підходять фрагменти текстів або малюнків, в яких очевидно чогось не вистачає. Наявність таких «пустих місць» змушує студентів робити припущення стосовно їх заповнення. Завдання полягає не в тому, щоб знайти правильну відповідь, а в тому, щоб сформулювати якомога більшу кількість різних, іноді, можливо, абсурдних, гіпотез щодо цих пустих місць. Наприклад, якщо, роздивляючись зображення сервірованого столу, студент запитує «А чому немає гіркового перцю?», дає іншим зрозуміти, що в місцевості, звідки походить студент, наявність гіркового перцю на столі є звичайною справою, і студент одразу помітив його відсутність, бо ця спеція має бути на столі в будь-якому випадку. Питання, які ставлять студенти, зумовлені їх приналежністю до певної культури, тому припущення представників різних культурних груп стосовно однієї й тієї ж реалії можуть суттєво відрізнятись.

Створення смислових колажів із зображень і різних типів тексту. Колажі використовуються як наочний, всеохоплюючий спосіб представлення значення певної лексеми, оскільки дозволяє визначити її функцію та відношення з іншими лексемами. Студенти діляться на групи, які готують колажі, що відносяться до однакової лексеми, проте використовують різні матеріали. Один колаж готується на основі малюнків, текстів, фото, що пов'язані із країною мови, що вивчається, а другий колаж – на основі «рідної» культури студентів. Згодом студенти порівнюють колажі та визначають, чого не вистачає в колажі, пов'язаному з іноземною культурою, та що, одночасно, входить до їх «рідного». Ця вправа дозволяє студентам поєднати значення однієї й тієї ж лексеми в іноземному та «власно-культурному» контексті, дає

зрозуміти, що одна лексема може бути зрозуміла (розтлумачена) по-різному в залежності від умов, що продиктовані культурою, в якій вона використовується.

Встановлення пріоритетів. Завдання вправи полягає в тому, що кожен зі студентів іноземною мовою перераховує кілька пріоритетів, що стосуються актуальних аспектів його життя, наприклад, «під час екзаменаційної сесії що для тебе є: найважливішим / дуже важливим / важливим / менш важливим / взагалі неважливим». Аналізуючи цю інформацію, студенти помічають, що одні й ті ж самі речі, в одній тій ж самій ситуації для когось є вкрай необхідними, а для іншого зовсім непотрібними. Таким чином вони усвідомлюють, що усі люди різні, і що так, як ми оцінюємо поведінку інших людей як дивну (неадекватну), так і інші люди оцінюють нашу поведінку з точки зору власних культурних переконань. Отже, не варто судити про інших на основі власного списку пріоритетів. Вправа використовується під час відпрацювання різних тем (робота, відпочинок, родина, звички тощо).

Системні питання. Ця вправа розвиває здатність студентів формулювати іноземною мовою логічну послідовність запитань з метою встановлення соціального значення та контексту використання певної лексеми. Цей ланцюжок запитань дозволяє поступово досягти правильного розуміння значення лексем, що вживаються у внутрішньо-культурному та міжкультурному спілкуванні, особливо в ситуаціях, коли людина не розуміє смислу висловлювань свого співрозмовника, або їй здаються дивними його поведінка, жестикуляція, елементи гардеробу тощо. У цій вправі доцільно використовувати ілюстрації, що представляють конкретну культуру (символи, явища, предмети), які не є зрозумілими для власної культури.

Далі розглянемо вправи, спрямовані на *розвиток вміння порівнювати різні культури*. Ціллю вправ, зібраних в даній групі, є розвиток у студентів навичок пошуку та зосередження уваги на порівнянні культур по тим компонентам, що мають вирішальний вплив на якість цього порівняння. При порівнянні культур мова йде не про те, щоб студенти лише вміли знаходити та

визнавати існуючі відмінності (це скоріше призводить до формування узагальнень і стереотипів, а не до наближення розуміння інших культур), а про те, щоб студенти навчилися шукати основу та причини цих відмінностей. Тому, з метою уникнення хибних висновків, що випливають з бездумного порівняння явищ і послідовностей дій, необхідно виявляти не лише подібності та відмінності, а також усвідомлювати загрози, що можуть виникнути в результаті прийняття занадто поспішних суджень та тенденцію їх узагальнювати. Завдяки цим вправам студенти легше сприймають оточуючу реальність й формують більш обґрунтовану думку про інших.

Узагальнення та диференціація. Студенти отримують речення наступного змісту «німці правильні та ввічливі, проте в них немає душевної теплоти», «в Німеччині люди із задоволенням спілкуються», «собаки в Німеччині слухняні, і діти також слухняні», в яких вони повинні знайти граматичні структури для узагальнення, а потім переформулювати фрази таким чином, щоб ті не містили непотрібних узагальнень. Ця вправа привертає увагу студентів до певних мовних форм, що сприяють стереотипізації, а також змушує їх усвідомити, що достатньо лише дрібниці – неправильно сформульованого речення – щоб зробити занадто поспішне узагальнення, часто, несправедливе твердження щодо іншої людини, спільноти, народу тощо.

Стереотипна оцінка. Ще одна з вправ, що роблять студентів чутливими до занадто поспішних суджень про інших. Студентів просять надати представникам різних культурних груп певні характеристики. Аналізуючи результати, студенти помічають, що кожен атрибут, який вони присвоюють, містить елементи оцінки, більш того, всі ці атрибути здебільшого базуються на стереотипах. Після цього студентам приводять дані досліджень, проведених в інших країнах, щодо характеристик, які приписуються самим полякам (чехам) представниками різних закордонних культур, та просять їх визначити, наскільки ці характеристики є справедливими. Ця вправа привертає увагу студентів до того факту, що занадто поспішна, стереотипна оцінка інших частіше за все є хибною, адже не відображає об'єктивної реальності. Форма

виконання вправи залежить від рівня іншомовної підготовки студентів: для більш просунутих вправа виконується шляхом дискусії іноземною мовою; студентам із нижчим рівнем пропонується скласти перелік іншомовних прикметників, що означають позитивні або негативні риси певної спільноти. Також у «нерівномірних» з мовної точки зору групах, дискусію можна поділити на два етапи: спочатку сильніші студенти представляють результати іноземною мовою, після чого слабші студенти роблять коментарі польською (чеською) мовою.

Усвідомлення упередженого ставлення. Хоча ця вправа виглядає, скоріше, шкільною, деякі викладачі використовують її на заняттях з іноземної мови для професійного спілкування. Викладач пропонує студентам два пакунки – один обгорнутий сірим звичайним, другий – яскравим цвітним папером. Студенти роблять свій вибір (як правило, обирають яскравий пакунок), а потім роблять обґрунтовані припущення щодо вмісту обох пакунків. Після розпакування з'ясовуються, що припущення не справдились, адже в «сірому» пакунку знаходиться щось цікаве, скажімо, книжка, а в «яскравому», що виглядає значно привабливішим, лише стара цегла. Вправа завершується загальним обговоренням шкідливості скороспішних бездумних суджень щодо інших людей (речей), а також шляхів уникнення упередженості при оцінці інших. Студенти зайвий раз усвідомлюють, що інколи зовнішність виявляється оманливою.

Сприйняття іншомовних текстів. W. Butzkamm справедливо зауважує, що «той, хто сприймає іншомовні тексти, сприймає значно більше, ніж тексти», адже процес сприйняття текстів не обмежується перекладом значень іншомовних символів, а також передбачає послідовне вивчення та розуміння скритої на ними культури. На його думку, повне розуміння тексту гарантує не лише визнання іншої культури, а й активну її абсорбцію.

На думку D. Szczeńniak, сприйняття іншомовного тексту (у розмовній або письмовій формі) призводить до детальної реконструкції обох контекстів – як того, в межах якого був створений цей текст, так і того, в межах якого він

сприймається. Як правило, контексти створення іншомовного тексту та його сприйняття помітно відрізняється, що обумовлено культурними відмінностями. Усвідомлення процесу сприйняття тексту дозволяє знаходити функціонально еквівалентні мовні та культурні явища, значення яких є результатом взаємодії між соціокультурним контекстом і «приймачем» тексту.

Роботу з іншомовними текстами не варто обмежувати лише вправами на розвиток навичок читання та аудіювання. Також необхідно давати студентам завдання, спрямовані на виявлення міжкультурних відмінностей автора та читача, усвідомлення яких допомагає читачеві сформуванню власної позиції щодо питань, які викликають сумніви та протиріччя. Вивчаючи іноземну мову в умовах інституціонального навчання, важко визначити один конкретний тип текстів, який дає студентові найбільш вичерпне уявлення про іноземну культуру. Асортимент навчальних матеріалів величезний – від звичайних побутових текстів (оголошень, інформаційних повідомлень, новин), газетних статей, передач радіомовлення, закінчуючи текстами вузькопрофесійного спрямування і літературними творами. На думку С. Karolak, саме останній групі текстів, несправедливо забутих на заняттях з іноземної мови для професійного спілкування, має приділятися більше уваги, адже такі тексти мають потужний потенціал для формування міжкультурної компетентності майбутніх вчителів. Перераховуючи лінгвістичну, пізнавальну та мотивуючі цінність літературних текстів, авторка наголошує, що найважливішою їх функцією є введення читача до світу іноземної культури. Хоча реальність, в таких текстах представлена у художній спосіб (отже не повністю відповідає дійсності), літературні твори розглядаються як джерело культурологічного пізнання не стільки в сенсі обізнаності щодо «сухих» фактів, скільки в сенсі занурення у світ людей – спосіб життя та побут жителів іншої країни, їхню поведінку, мислення, взаємовідношення, почуття, ритуали. Сприйняття літературних текстів певним чином відрізняється від інших навчальних матеріалів, оскільки остаточне значення тексту стає зрозумілим лише після специфічної взаємодії в результаті відкриття читачем важливих для нього тематичних та естетичних сфер, через

які він намагається встановити своєрідний діалог з автором. Робота з літературними текстами є цікавим особистим досвідом для студентів, проте потребує ретельнішої підготовки та забезпечення належних умов, які, за браком часу, не завжди доступні на заняттях з іноземної мови для професійного спілкування.

Сприйняття іноземних фільмів. Оригінальні фільми іноземною мовою, як художні, так і документальні, не лише знайомлять аудиторію зі світом іншої культури, а також пропонують зразки «живої» мови, що використовуються в автентичних ситуаціях іноземного спілкування. На відміну від інших засобів масової інформації, фільми, що походять безпосередньо з «цільової» країни, дають можливість вивчити справжню мову, що використовується жителями цієї країни, та культурне тло, на основі якого відбуваються показані комунікативні ситуації. Таким чином студенти отримують інформацію про зовнішній вигляд людей, які фігурують у фільмі, про їхню поведінку (вербальну та невербальну) в конкретних ситуаціях, цінності, яким вони надають перевагу тощо. Звичайно, подібно до текстів, не всі фільми пропонують глядачеві достатньо об'єктивне зображення тієї чи іншої країни. Не зважаючи на це, кожен фільм вбудований до конкретних культурних реалій, а тому має культурологічну цінність. На відміну від художніх, документальні фільми зображають реальних людей, справжні події, представляють культуру цільової країни всеохоплюючим і об'єктивнішим чином, однак неможливо стовідсотково стверджувати, що навіть вони представляють «задокументовану дійсність» без перекручень і фальсифікацій. У. Abraham вводить термін «відфільтрованої реальності» по відношенню до контенту документальних фільмів, базуючись на факті, що режисер фільму обирає лише окремих фрагмент реальності (що логічно, адже все показати неможливо), піддає його кіно-обробці, часто супроводжуючи начебто «нейтральними» коментарями на основі власних суб'єктивних суджень і переконань. З іншого боку, документальний фільм може бути сприйнятий та оцінений глядачами вкрай по-різному, оскільки кожен з них ставиться до нього також суб'єктивно. Тим не менш, попри те, що фільми не дають абсолютно

правдивого відображення реальності, вони торкаються більшої кількості аспектів цільової культури, ніж інші ЗМІ. Роль іноземних фільмів в процесі формування міжкультурної компетентності майбутніх вчителів важко переоцінити, особливо відносно тих мов і культур, прямий контакт з якими ускладнений з різних причин (велика відстань, отримання в'їзних віз, нестабільна політична обстановка тощо). На думку К. Miñułka, жодне навчальне середовище не здатне настільки ефективно, як фільми, сприяти розширенню власного світогляду, переосмисленню стереотипності щодо сприйняття окремих суспільств (культур), поясненню незрозумілих цінностей і стандартів поведінки, вже не кажучи про можливість контакту із сучасною «живою» іноземною мовою. Нажаль, попри технічну доступність оригінальних фільмів, їхню беззаперечну дидактичну користь, включно із мотиваційним, міжкультурним і методологічним аспектами, вони відносно рідко використовуються на заняттях з іншомовної підготовки майбутніх вчителів нефілологічних спеціальностей через обмежену кількість годин, що відводяться на вивчення іноземної мови для професійного спілкування.

Спілкування між членами однієї й тієї ж культурної зони відрізняється від спілкування між людьми, що належать до різних культурних груп, адже, окрім подолання суто лінгвістичних бар'єрів, вони мають постійно реагувати на можливі дії співрозмовника, що не вписуються до переліку стандартів власної культури. Тобто, в умовах міжкультурного спілкування існує набагато вища вірогідність неправильно зрозуміти поведінку співрозмовника не лише на вербальному, а й невербальному рівнях. Зважаючи на цей факт, безсумнівно корисними є вправи на *розвиток дискурсивних навичок у міжкультурних ситуаціях*, які спрямовані на привернення уваги студентів до важливих (проте, часто недооцінених) факторів, що істотно впливають на процес іншомовного спілкування.

Вибір адекватного «регістру» розмови. Суть вправи полягає у знаходженні відповіді на запитання «хто, як і з ким розмовляє?», тобто, студента вчать обирати правильну форму для звернення, привітання, прощання,

або переходу на більш чи менш інтимний рівень спілкування, адекватно до ситуації та/або співрозмовника. Те, як людина звертається до інших людей, залежить від певних домовленостей, затверджених в конкретній культурі. Варто пам'ятати, що окремі форми, звичайні для однієї культури, можуть бути повністю відсутніми в іншій, тому їх прямий переклад на іншу мову зазвичай призводить до зайвих непорозумінь у спілкуванні. Наприклад, для поляків, які вивчають німецьку мову, може бути проблематично правильно використати привітання «*Dzień dobry*», адже в німецькій мові воно відповідає як «*Guten Morgen*», так і «*Guten Tag*». Правильне використання інших форм привітання залежить не стільки від часу доби, скільки від ступеня близькості співрозмовників. Складнощі виникають не лише при взаємодії між двома різними культурами, але й у межах власної. Наприклад, слово «*Hello*», яке останнім часом вживається багатьма поляками як в розмовній, так і в письмовій комунікації, має свої правила застосування. М. Марсjanік зазначає, що використання студентами даної форми звернення в бік однокласників є абсолютно нормальним, проте, в бік осіб, з якими вони знаходяться у відношенні «*Pan/Pani*», є неприпустимим, тому що її використання означає рівний або вищий соціальний ранг особи, яка звертається. «*Hello*» може сказати керівник до підлеглого або викладач до студента, проте, не навпаки.

Правила використання форм звернення до конкретної особи також є культурно обумовленими, тому конструкції, що зустрічаються в одній культурі, інколи не мають еквівалентів в іншій. Часто вживана польська форма звернення «*Pan (Pani) + ім'я*» не має аналогів в німецькій мові, а стандартне англійське «*Miss (Mrs.) + ім'я*» під час звернення до незаміжньої (заміжньої) жінки взагалі не диференціюється у більшості мов світу. Інші форми персонального звернення у польській мові також не мають відповідності в інших мовах, наприклад «*księżę proboszczu*» до священика, «*pani magister*» до співробітниці аптеки, «*panie kierowco*» до водія автобусу. У порівнянні з іншими культурами, чехи та поляки при зверненні частіше використовують різні титули, зокрема, академічні, та очікують того самого від інших. Наприклад, звернення до

викладача «*panie profesorze / pani profesor*» є обов'язковим не лише для студентів університету, а й для учнів старших класів загальноосвітніх шкіл. Вони значно рідше, ніж ті самі німці, знижують рівень спілкування, переходячи на «*ti*», а офіційні форми звернень використовують навіть під час сварки («*pani jest głupia*» замість «*ty jesteś głupia*»). Навички вибору адекватного «регістру» розмови частіше відпрацьовуються під час написання листів, офіційних звернень, а також шляхом інсценування виробничих ситуацій.

Тлумачення комунікації. Ця вправа привертає увагу до різниці між дослівним і комунікативним перекладом, що робиться шляхом перенесення культурних реалій. Для здійснення такого перекладу студент повинен мати глибокі культурологічні знання (в широкому сенсі), а також знання специфіки різних типів тексту. Вправа змушує студентів усвідомити, що навіть у випадках, коли, здається, з граматичної точки зору текст перекладений бездоганно, без загальнокультурного розуміння «цільової» країни, знання її комунікативних особливостей, переклад буде важко зрозумілим для інших. Ця вправа орієнтована на більш «просунутих» студентів оскільки її виконання потребує добре розвинутої мовної компетенції.

Аналіз критичних інтерактивних ситуацій (critical incidents) і тематичних досліджень (case studies). Основна відмінність між цими двома методами полягає в тому, що вивчення критичних інтерактивних ситуацій відноситься до короткострокових, а вивчення тематичних досліджень – до більш комплексних описів комунікаційних ситуацій. Як *critical incidents*, так і *case studies* описують певні ситуації, що виникають на основі непорозумінь, проблем і конфліктів між співрозмовниками, причиною яких є культурні відмінності. Виконуючи вправи, студенти індивідуально, або малими групами, обговорюють передумови та причини виникнення непорозумінь, а також можливі наслідки. Зазвичай це робиться на основі запитань і відповідей, або на основі підготовленого викладачем переліку альтернатив, з якого студенти обирають ті, які, на їх думку, найкраще пояснюють поведінку учасників ситуації. К. Міхулка підкреслює, що у випадку аналізу ситуацій, які ілюструють

непорозуміння, що призводять до міжкультурних конфліктів, варто застосовувати глибокий і всебічний аналіз, тому що лише від він дозволяє відкрити багато інтерпретативних точок зору, які, в свою чергу, уможливають вивчення впливу ситуаційних, культурологічних та особистісних чинників на іншомовну взаємодію.

Застосування *critical incidents* і *case studies* на заняттях з іноземної мови для професійного спілкування сприяє одночасному формуванню усіх компонентів (афективного, пізнавального, метакомунікаційного) міжкультурної компетентності майбутніх вчителів, адже вони: впливають на усвідомлення власної культури; розширюють знання про інші культури, і процеси, що пов'язані з їх загальним функціонуванням; підтримують розвиток таких навичок як рефлексія, релятивізація систем відліку, зміна точок зору, емпатію, а також тренують здатність контролювати застосування комунікативних стратегій і схем, робити їх оцінку та, у разі необхідності, відповідну миттєву модифікацію.

Як зазначалося вище, описані методи та вправи є частиною так званої прихованої міжкультурної освіти, що передбачає інтеграцію міжкультурного навчання з іншомовною підготовкою. Їх застосування допомагає майбутнім вчителям краще усвідомити відмінності та подібності між власною та іншими культурами, розвиває здібність поратись зі складними ситуаціями спілкування, що спричинені культурним розмаїттям. Польські та чеські педагоги, усвідомлюючи, що розвиток міжкультурної компетентності не відбувається лише лінгвістичними та комунікативними засобами, все частіше пропонують вище згадані завдання та вправи на заняттях з іноземної мови для професійного спілкування.

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПОЛЬЩІ ТА ЧЕХІЇ

Досягнення успіху у вивченні іноземних мов залежить від багатьох факторів, таких як компетентність та відданість викладача, використовувані методи, методики та матеріали, частота контакту студентів із іноземною мовою у закладі та поза освітнім процесом тощо. Проте, індивідуальні відмінності між студентами, такі як вік, мовні навички, мотивація, тип особистості, риси характеру, стилі та стратегії навчання, також мають ключове значення. Визначимо найважливіші особистісні фактори, що впливають на вивчення іноземних мов та представимо, як польським та чеським освітянам вдається їх враховувати в процесі іншомовної підготовки майбутніх вчителів нефілологічних спеціальностей.

Процес вивчення іноземної мови приносить дещо різні результати, залежно від того, чи відбувається він в природних умовах, чи лише інституціоналізованим способом, чи в межах обох цих форматів. Коли людина має можливість розвивати іншомовні навички в країні, де мовою, що вивчається, активно користуються, вирішальними є ситуації мовної взаємодії та частота її використання. З іншого боку, якщо викладання відбувається здебільшого в закладі освіти, вкрай важливим є підготовленість викладачів, і це стосується не лише мовних компетентностей, а й навичок викладання, включаючи методи та прийоми, підручники та посібники, інші навчальні матеріали, якими вони користуються.

Однак, незалежно від обставин, у яких людина намагається опанувати іноземну мову, те, як вона вчиться та якого рівня знань досягає, багато в чому залежить від її індивідуальних відмінностей, таких як мовні навички, мотивація, страх перед мовою, стилі та стратегії навчання тощо, як зазначає Z. Döngyei, ці відмінності «відносяться до вимірів стійких рис особистості, які впливають на всіх людей, але дещо по-різному». Окрім того, студенти не лише

відрізняються один від одного, але й змінюються самі, часто під впливом своїх викладачів.

Спектр індивідуальних відмінностей людини є нескінченно широким. Окремі фактори можна оцінювати по-різному, але жоден з них не є вирішальним, оскільки переважна кількість є взаємопов'язаними, багатовимірними. Успішність або неуспішність іншомовної підготовки визначається під впливом сукупності особистісних факторів (як людиною сприймається та обробляється інформація, яку роль відіграють позитивні та негативні емоції в процесі іншомовної взаємодії у певній ситуації та/або з певними людьми тощо). Деякі фактори можна вважати повністю або значною мірою незмінними, а деякі можуть бути модифіковані завдяки навчальній діяльності.

Не викликає сумніву факт, що в групах, де навчаються майбутні педагоги-мовники, контингент студентів відносно однорідний, а тому в них не настільки сильно відбувається вплив індивідуальних відмінностей студентів на процес та результат вивчення іноземної мови, адже переважна більшість має якщо не однакові здібності, то принаймні подібні схильності, вподобання, психологічні особливості, освітній бекграунд, мотивуючі чинники тощо. Оскільки предметом нашого дослідження є іншомовна підготовка майбутніх вчителів нефілологічних спеціальностей, проблема впливу особистісних факторів на успішність у вивченні іноземної мови має більш глибокий характер через більшу нерівномірність з точки зору готовності до вивчення іноземної мови, яка не є профільюючим предметом.

Коротко охарактеризуємо основні індивідуальні відмінності, які викладачі мають враховувати в процесі навчання студентів іноземним мовам.

Почнемо з *віку* студентів, адже вважається, що він має чи не вирішальне значення для вивчення іноземної мови. Популярні гіпотези «критичного періоду» стверджують, що повноцінно розвивати мовленнєві навички людина може лише до настання певного віку, наприклад, статевої зрілості чи навіть раніше. Проте ця теорія переважно стосується вивчення «першої» або основної

мови, якою людина спілкується впродовж життя. В процесі опанування другої, третьої і т.д. мови, запорукою успіху є не стільки вік студента, скільки мотивація, частота контактів з мовою, що вивчається, застосування відповідних стратегій навчання. В інституційних умовах дорослі також мають перевагу перед підлітками завдяки життєвому досвіду, більш розвинутим навчальним навичкам, чіткіше визначеним цілям, здатності довше зосереджуватись навіть на дуже втомливих завданнях. Тому заява 20+ річного студента про те, що він вже фізично нездатний вивчити іноземну мову, є безпідставною, і виглядає, радше, як непереконалива відмовка. Погоджуємось із Н. Komorowska, що хоча використовувані методи навчання повинні враховувати вік студентів (як не має сенсу пропонувати підліткам часто розбирати довгі складні речення, так само важко припустити, що дорослі студенти будуть у захваті від частого використання рухливих ігор під час занять), проте в умовах педагогічного університету ця проблема не стоїть занадто гостро, адже переважна більшість студентів належать до однієї вікової категорії. І хоча вік людини належить до індивідуальних відмінностей, вплив цієї відмінності нівелюється майже автоматично за рахунок природної категоризації суспільства за віком, адже важко уявити, що більш-менш сумірна частина складу академічної групи буде належати до іншого покоління. Тому викладачеві необхідно лише підібрати методику навчання, адекватну до вікового складу групи.

Стать студента – це індивідуальний фактор, дискусія про вплив якого може викликати певні суперечності, адже політична коректність вимагає обережності при винесенні суджень про те, в яких видах навчальної діяльності вправніші жінки, а в яких чоловіки. Не менш важливим є той факт, що саме поняття гендеру трактується по-різному, і деякі фахівці стверджують, що його не слід розглядати виключно в біологічному вимірі, оскільки гендер є культурно обумовленим і є частиною людської ідентичності. Однак окремі дослідження показують, що жінки поведуться інакше, ніж чоловіки, виконуючи комунікаційні завдання, і що взаємодія може бути ефективнішою у змішаних парах. Також вважається, що жінки частіше вивчають іноземну мову, мають

більше шансів на успіх і частіше використовують певні стратегії, хоча це залежить від різних факторів, зокрема соціокультурних умов

Індивідуальна інтелектуальна здібність традиційно визначається як «якість психіки людини, що складається із здатності пристосовуватись до нових ситуацій, здатності до навчання та запам'ятовування на основі досвіду, розуміння та застосування абстрактних концепцій, використання здобутих знань для управління оточуючим середовищем. Тобто, це загальна здатність до пізнання та вирішення проблем, що поєднує такі когнітивні здібності, як відчуття, сприйняття, пам'ять, уяву, відтворення, мислення, а також увагу, волю та рефлексію». Проте, це ще одна індивідуальна відмінність, яка, через певну політичну коректність, не є дуже частим предметом педагогічних досліджень. Теорія множинності інтелекту, припускає існування різних його типів (міжособистісний, просторовий, мовний, музичний тощо), і те, що всі студенти мають різний ступінь розвиненості різних його типів. Інші дослідники закликають відрізняти аналітичний інтелект від творчості або вміння знаходити практичні рішення. Обидві ці теорії мають привернути увагу викладачів іноземних мов, хоча б тому, що вони щодня бачать сильні та слабкі сторони своїх учнів, в тому числі, в інтелектуальному плані, а тому повинні враховувати інтелектуальні відмінності кожного студента при організації навчального процесу. Польські дослідники А. Biedroń і М. Pawlak вважають, що попре все, викладачеві слід пам'ятати, що інтелект значною мірою визначає інші когнітивні навички, а тому його роль у вивченні іноземних мов важко переоцінити (особливо це стосується дорослих). Інтелектуальні здібності студента вважаються більш важливими для аналізу та засвоєння системи іноземної мови, а ніж для здобуття комунікативних навичок.

Тісно пов'язані з індивідуальними інтелектуальними здібностями – *індивідуальні мовні здібності*, які можна найпростіше визначити як своєрідний «талант» людини до вивчення іноземних мов. Практичний досвід свідчить, що вивчення іноземної мови для деяких людей є легшим, ніж для інших, що в кінцевому рахунку відбиваються на швидкості та якості їхньої іншомовної

підготовки. Це, однак, не означає, що студенти з нижчими мовними здібностями приречені на невдачу, оскільки обсяг навчального навантаження, а також тип та рівень мотивації мають тут велике значення. Також варто звернути увагу на два важливі питання. По-перше, загальне розуміння іншомовних здібностей сильно змінилося за останні роки. Деякі фахівці ототожнюють їх з так званою «оперативною» (робочою) пам'яттю, яка дозволяє запам'ятовувати та обробляти невелику кількість інформації протягом декількох секунд під час виконання мовних завдань. Інші визначають мовну здібність як «багатокомпонентну структуру, що містить інтелектуальний та спеціальний компонент (складається з мовленнєвої та мовної частин), ядром якої є мовне чуття або мовна інтуїція», або взагалі як «вроджену здатність людини до створення та сприйняття мовленнєвих витворів». По-друге, досі триває дискусія щодо того, наскільки іншомовні здібності є закладеними генетично, отже, відносно незмінними, і наскільки ними можна керувати, використовуючи відповідні завдання, оптимізуючи методи навчання тощо.

Незважаючи на величезне значення *особистості* студента в дидактичному процесі, її роль у вивченні іноземної мови вивчена дуже слабо. Дослідники погоджуються щодо основних рис особистості людини, включених до так званої моделі «Великої п'ятірки» або OCEAN (openness – відкритість досвіду, conscientiousness – сумлінність, extraversion – екстраверсія, agreeableness – доброзичливість, neuroticism – схильність до психологічного стресу). Існують також теорії, які припускають, що особистість є більш динамічною структурою, яка змінюється залежно від ситуації, цілей, переконань, стратегії чи соціокультурного контексту. Дослідження польськими та чеськими педагогами ролі особистості у вивченні іноземних мов показали, що, серед іншого: відкритість досвіду є ознакою цікавості до різноманітних і незвичайних ідей, інноваційних методик навчання, впливає на готовність студента до іншомовної комунікації; сумлінні студенти демонструють організованість і самодисципліну, надають перевагу запланованим, а не спонтанній навчальній поведінці; екстраверти говорять охочіше, ніж

інтроверти, особливо у формальних, стресових ситуаціях; доброзичливі студенти прагнуть до кооперації та взаємодопомоги, вони більш толерантні та відкриті до міжкультурної комунікації; невротичні студенти є більш емоційно вразливими, реактивними, збудливими. Отже риси особистості студента можуть обумовлювати використання тих чи інших стратегій навчання.

Індивідуальні стилі навчання можна визначити як кращі способи отримання, обробки та запам'ятовування інформації, що впливають на те, як кожен студент підходить до вирішення різних завдань. З одного боку, ці систематичні моделі поведінки є привабливою сферою педагогічних досліджень. Вони добре зрозумілі викладачам, які щодня бачать, що студенти підходять до вивчення іноземної мови різними способами, і як це можна врахувати при плануванні своєї викладацької діяльності. З іншого боку, існує певна плутанина з термінологією, немає єдиної думки щодо найкращого методу класифікації стилів навчання, не кажучи вже про конкретні практичні рекомендації для викладачів. Наприклад, деякі класифікації обмежуються основними сенсорними модальностями (зорова, слухова, тактильна) або схильностями студентів до групової або індивідуальної роботи, а інші враховують особистісні виміри або визначають стилі пізнання у ширшому розумінні (екстраверсія/інтроверсія, залежність/незалежність від оточуючого середовища, імпульсивність/рефлексивність тощо). Результати досліджень ролі стилів навчання не є однозначними, тому в цьому аспекті викладачі повинні покладатися на інтуїцію, а не на рекомендації фахівців. Ще один важливий момент полягає в тому, що, хоча стилі навчання досить стійкі, їх можна певною мірою модифікувати, заохочуючи учнів експериментувати з різними стилями.

Індивідуальні стратегії навчання визначаються як свідомі думки та дії, спрямовані на ефективніше вивчення іноземних мов та їх використання в різних життєвих і професійних ситуаціях. До них, зокрема, належать планування свого навчання, пошук можливостей поспілкуватись іноземною мовою, складання речень з новими словами для їх кращого запам'ятовування, відгадування значення невідомих слів із контексту, мобілізація себе до навчання

(навіть попри відсутність успіху), прохання викладача пояснити певну проблему. Відправним пунктом для дослідження індивідуальних стратегій навчання були численні спроби визначити характеристики та поведінку так званих «хороших студентів» із сподіванням, що їхній навчальний досвід переймуть слабші студенти. З того часу вчені знають набагато більше про те, як використовуються індивідуальні стратегії, які фактори визначають їх використання, взаємозв'язок між їх використанням та рівнем складності.

На думку A.D. Cohen індивідуальні стратегії навчання поділяються на:

- метакогнітивні (планування та моніторинг навчання, оцінка результатів);
- пізнавальні (стосуються виконання конкретних мовних завдань);
- афективні (дозволяють студентіві регулювати власні емоції);
- соціальні (стосуються співпраці студента з іншими людьми).

Їх також можна аналізувати стосовно різних підсистем та мовних навичок, таких як вимова, граматики, читання та говоріння. Надзвичайно важливо, що сама частота використання індивідуальних стратегій не обов'язково призводить до ефективнішого навчання, оскільки вони повинні бути пристосовані до завдань, які виконуються, та індивідуальних профілів студентів. Найкраще, якщо вони утворюють своєрідний «ланцюжок» взаємно підтримуючих думок і вчинків, що сприятимуть отриманню кращих результатів у вивченні іноземної мови.

Очевидно, що студенти можуть мати *індивідуальні переконання* щодо різних питань, пов'язаних з вивченням іноземної мови, таких як, складність мови, спосіб її викладання, функції викладача, роль студента або навіть самі цілі навчання. Індивідуальні переконання мають важливе значення, оскільки реально визначають поведінку студента в класі. За несприятливих умов вони можуть стати справжньою перешкодою у навчанні (наприклад, сумніви в доцільності вивчення іноземної мови, яка не є спеціальністю, або хибна впевненість щодо неможливості вивчити мову в певному віці або обсязі), та навіть бути джерелом конфлікту, якщо вони принципово суперечать професійним переконанням викладача. Дослідження ролі індивідуальних

переконань у вивченні іноземних мов було ініційоване Е. Horwitz у 1985 році, який емпірично довів, що вони відчутно впливають на кінцевий результат. Результати інших досліджень не настільки однозначні. Сьогодні багато фахівців, зокрема польських і чеських (Е. Piechurska-Kuciel, М. Pawlak), впевнені, що індивідуальні переконання студентів не такі стійкі, як вважалося раніше, і є динамічними, розвиваючись залежно від освітнього контексту та інших факторів. Тому видається, що вони можуть бути певною мірою модифіковані викладачем, який надає студентам можливість замислитись над попереднім досвідом та/або спонукає їх по-іншому поглянути на конкретні освітні ситуації.

Індивідуальна мотивація не лише дає студентові стартовий імпульс почати вивчення іноземної мови, але й потім стає підтримуючою рушійною силою для продовження навчання, попри довгу тривалість і виснажливість цього процесу. Тож не дивно, що цей фактор відіграє фундаментальну роль, значною мірою визначаючи кінцевий рівень оволодіння іноземною мовою та компенсуючи різні види когнітивного дефіциту. Говорячи про мотивацію до вивчення іноземної мови, ми можемо посилатися як на її генезис, так і на інтенсивність зусиль, вкладених у процес навчання. Людина може вивчити іноземну мову, прагнучи інтегруватися з носіями мови, або сприйнявши її інструментально, наприклад, як засіб, що дозволить знайти кращу роботу. Джерело мотивації може знаходитись як всередині людини (відчуття внутрішньої потреби самостійно вивчити мову), так і виходити ззовні (вивчення мови в угоду батькам або задля отримання кращої оцінки). Останнім часом найбільш популярною теорією мотивації до вивчення іноземних мов є так звана «теорія ідеального мовного «Я», яка передбачає, що зусилля, спрямовані на вивчення іноземної мови, продиктовані прагненням зменшити відстань між поточним рівнем іншомовної компетентності та баченням студента себе, як потенційного користувача мови в майбутньому. Ця теорія допомагає зрозуміти причини того, чому людина починає вчитися, а також враховує досвід навчання, який впливає на бажання та готовність людини продовжувати навчання щодня.

Вченими доведено, що в процесі вивчення іноземних мов сила мотивації може відчутно змінюватись як у довгостроковому діапазоні (впродовж років, місяців), так і в короткостроковому вимірі (від заняття до заняття, або навіть від завдання до завдання впродовж одного заняття). Це означає, що викладачам доцільно докладати зусиль для ініціації та підтримки мотивації, використовуючи різні мотиваційні чинники, пропонуючи студентам нове бачення переваг володіння іноземними мовами в майбутньому.

Тісно пов'язана з мотивацією *індивідуальна готовність до іншомовного спілкування*, тобто ймовірність початку розмови, якщо людина має можливість вибору. Ця готовність брати участь в іншомовній взаємодії є результатом впливу низки відносно стійких факторів, таких як, екстравертованість особистості, іншомовна комунікативна компетентність, віра у власні здібності, рішення розпочати розмову з певною людиною або в певній ситуації. Якщо взяти цілком логічне припущення, що метою вивчення іноземної мови є, головним чином, розвиток навичок спілкування в різних ситуаціях, то готовність до спілкування має суттєве значення, оскільки визначає, готова людина передати співрозмовнику конкретне повідомлення або ні. Як і у випадку з мотивацією, результати останніх досліджень показують, що цей атрибут є доволі динамічним і готовність брати участь у розмові може змінюватись залежно від ситуації. Це дає можливість заохотити студентів спілкуватись іноземною мовою шляхом продуманого підбору тем і завдань, відповідного планування занять, організації групової роботи, створення відчуття комфорту тощо.

Створення відчуття комфорту (безпеки) є дієвим засобом мінімізації такої несприятливої для іншомовного навчання індивідуальної особливості студента як *мовна тривога*. Це особливий тип внутрішнього дискомфорту, який можна визначити як «страх або негативна емоційна реакція, що виникає, коли людина вивчає іноземну мову та/або коли користується нею». На заняттях з іноземної мови ця тривога означає страх ситуацій спілкування, страх отримати незадовільну оцінку, страх бути висміяним іншими одногрупниками. Цей

фактор може стосуватися як процесу іншомовного спілкування в цілому, так і окремих видів мовленнєвої діяльності (страх припуститися орфографічної помилки, не зрозуміти співрозмовника, помилятися у вимові або побудові речення). Щодо причин виникнення мовної тривоги, вони, серед іншого, пов'язані із низькою самооцінкою, надмірною зосередженістю студента на тому, що подумують інші, неправильним уявленням про методи виправлення мовних помилок або виконання певних типів завдань. Хоча в деяких ситуаціях мовна тривога може стати мобілізуючою, найчастіше вона має негативний вплив на процес навчання та його результати, хоча б тому, що страх говорити чи не зрозуміти висловлювання викладача або одногрупників може ускладнити зосередження уваги на тому, що відбувається на занятті, і призвести до того, що студент продукуватиме лише короткі, небагатослівні висловлювання. Надихає той факт, що мовну тривожність можна зменшити, хоча слід пам'ятати, що її виникнення може бути пов'язане з рисами особистості, стилями навчання тощо.

Останнім часом у дослідженнях польських і чеських вчених-педагогів щодо впливу індивідуальних відмінностей на процес вивчення іноземної мови з'явилися кілька нових напрямів. Дослідники M. Kruk та J. Zawodniak займаються вивченням проблеми відчуття нудьги при вивченні іноземних мов. Хоча цей фактор є явно негативним проявом, який демонструє незацікавленість і небажання студентів бути задіяними у тому, що відбувається на заняттях, на думку вчених, в окремих випадках нудьга може дати імпульс для збільшення участі студента в абсолютно нових видах навчальної діяльності. Інші дослідники зосереджуються на важливості ролі позитивних емоцій. Наприклад, K. Drożdżał-Szelest показала, що задоволення від відчуття успіху має більший вплив на вивчення іноземної мови, ніж негативні наслідки мовної тривоги. У свою чергу, M. Pawlak зосереджує увагу на цікавості, що виникає під час вивчення іноземної мови, та демонструє позитивний зв'язок цікавості із готовністю студента до іншомовного спілкування та відчуттям задоволення від нього. Фахівці також почали звертати увагу на роль рішучості у вивченні іноземної мови, яку трактують як наполегливість та пристрасть у досягненні

далекосяжних цілей. Хоча дослідження не надають прямих доказів взаємозв'язку між цією індивідуальною ознакою та рівнем оволодіння іноземною мовою, інтуїція підказує, що такий зв'язок існує, і варто глибше вивчати це питання. Результати досліджень цих факторів дозволяють польським і чеським фахівцям краще зрозуміти, що саме є запорукою успіху у вивченні іноземних мов, і трансформувати це розуміння в конкретні рекомендації для викладачів.

Зокрема, дослідження, проведене М. Pawlak демонструє, що викладачі, які здійснюють іншомовну підготовку майбутніх вчителів нефілологічних спеціальностей, не лише свідомі цієї проблеми, а й намагаються організувати та провадити навчальний процес з урахуванням індивідуальних відмінностей студентів. Більшість викладачів вважають таку різноманітність об'єктивним явищем, якого неможливо уникнути, проте обов'язково необхідно брати до уваги. Основне питання полягає в тому, що треба робити, щоб посилити можливий позитивний вплив індивідуальних відмінностей на процес навчання іноземним мовам, та що слід врахувати, щоб мінімізувати негативний вплив цих факторів, і в якій мірі це взагалі можливо.

Як було зазначено раніше, деякі фактори або зовсім неможливо змінити, або змінити дуже важко. Неможливо вплинути на вік студентів, а припущення, що під час занять з іноземної мови вдасться сформувати оперативну (робочу) пам'ять або вжити інтенсивних дій для зміни домінуючих стилів навчання, також виглядає маловірогідним. Звичайно, можна спробувати адаптувати заплановані заходи та завдання під індивідуальний профіль кожного студента, щоб допомогти йому використати свої сильні сторони і тим самим збільшити шанси на успіх. Однак, обмеженість у часі та щоденне навантаження на викладачів, зовсім не сприяють систематичній індивідуалізації. Студенти можуть настільки відрізнятись за рисами особистості, переконаннями, мовними навичками, робочою пам'яттю та бажаними стилями навчання, що, по-перше, неможливо достатньо точно та однозначно описати їхні профілі, по-друге, важко уявити постійну розробку окремих завдань для кожного студента. Збалансоване

рішення полягає у забезпеченні максимальної різноманітності, щоб на заняттях з іноземної мови можна було отримати максимальну користь як для зорово-сенсорних, так і для слухо-сенсорних студентів, як для екстравертів, так і для інтровертів, як для тих, хто вважає за краще зосередитися на деталях, так і для тих, хто виступає за цілісний погляд на ситуацію.

До факторів, які можуть бути модифіковані в процесі навчання іноземним мовам, належать мотивація, готовність до іншомовного спілкування, використання різних стратегій навчання, відчуття мовної тривоги, нудьги, задоволення, цікавості. Кілька прийомів роботи з індивідуальними відмінностями вже були представлені вище при обговоренні окремих факторів, але до цього переліку можна додати, наприклад, використання системи взаємопов'язаних мотиваційних стратегій, які, зокрема, стосуються: забезпечення мотиваційних умов шляхом створення приємної, дружньої, доброзичливої атмосфери на занятті; ініціації мотивації через орієнтацію навчальної діяльності студентів на досягнення конкретних цілей; підтримання цієї мотивації шляхом розвитку самостійності студентів; заохочення до позитивної рефлексії та самооцінки за допомогою мотиваційного зворотного зв'язку.

У свою чергу, зниження рівня мовної тривожності забезпечується шляхом: використання різних технік релаксації; контролю за тим, що заплановані навчальні заходи та завдання є достатньо адаптованими до мовних навичок студентів нефілологічних спеціальностей, і всі студенти встигають підготуватися до виконання завдань; плавної поступовості іншомовного вдосконалення; виховання взаємного дружнього ставлення студентів до одногрупників та викладачів; створення підтримуючої та емоційно позитивної атмосфери під час роботи над помилками.

Під час відпрацювання індивідуальних стратегій навчання викладач повинен забезпечити їхню системність та дотримання основних принципів, таких як: орієнтація на метакогнітивні стратегії на початку навчання; ідентифікація та оцінка навчальних стратегій, які вже використовуються;

забезпечення студенту можливості вибору між різними застосовуваними стратегіями; вивчення іноземної мови в інших контекстах, якщо необхідно, звертаючись до рідної мови.

Звичайно, слід пам'ятати, що ступінь здійсненості всіх зазначених заходів залежить від часу, доступного викладачам, оскільки їхнє основне завдання полягає в тому, щоб зосередити увагу на навчальній діяльності, яка приведе до досягнення студентами рівня володіння іноземною мовою, визначеного в основній навчальній програмі. Очікування в цьому аспекті повинні бути реалістичними, оскільки, якщо рекомендації фахівців слабо корелюють із об'єктивним станом справ, вони не лише виявляться неефективними, але й можуть стати причиною того, що індивідуальні відмінності будуть ще менше враховуватись в процесі іншомовної підготовки студентів. Тому найважливішим завданням вчителя є ознайомитись зі індивідуальними відмінностями студентів настільки добре, щоб мати змогу найбільш ефективно підтримувати їхні самостійне навчання поза аудиторією. Процес самостійного навчання студентів досягає своєї максимальної ефективності лише у випадку, якщо студенти достатньо усвідомлюють свої власні індивідуальні особливості та самі здатні правильно використовувати ці відмінності у вивченні іноземних мов.

ШЛЯХИ ЗАОХОЧЕННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО АВТОНОМНОЇ РОБОТИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Впродовж багатьох років залишається актуальним питання впровадження навчальної автономії в процес іншомовної підготовки майбутніх вчителів, про що свідчить велика кількість присвячених цій тематиці публікацій, як польських, так і чеських авторів (А. Brychová, М. Chvátlová, К. Dvořáková, Н. Friedlaenderová, S. Hanušová, Т. Hanzák, А. Holúbeková, І. Novořáková, V. Janíková, М. Klichowski, Н. Krauze-Sikorska, К. Kuszak, G. Lojová, J. Nowak, М. Pawlak, А. Pietrzykowska, J. Simonová, К. Sladkovská, V. Spilková, J. Straková, І. Stuchlíková, К. Vlčková). Це не дивно, адже навчальна автономія є обов'язковим елементом формування ключових компетентностей, затверджених у 2018 році Радою ЄС в межах «Рамкової програми оновлення ключових компетентностей для навчання впродовж життя». Попри суттєві зміни, яких впродовж останнього часу зазнала сама парадигма навчання іноземним мовам, та зростаюче значення ролі самодіяльності та незалежності в освітньому процесі, деякі викладачі все ще відчують певний дискомфорт від думки, що сьогодні студенти несуть основну відповідальність за те, що і як вони вивчають. Ці викладачі досі впевнені, що результати іспитів значною мірою відображають докладені ними (не студентами) зусилля в процесі навчання, і, таким чином, переносять додатковий стрес через відчуття постійного оцінювання їхньої роботи з боку керівництва, колег, батьків і самих студентів. З цієї точки зору, як успіхи, так і невдачі, є результатом ефективних (або не дуже) дій викладача. Тому, маючи певну свободу вибору щодо реалізації змісту основної навчальної програми, підготовки студентів до іспитів, організації роботи в аудиторії, або підготовки занять, спрямованих на розвиток навчальної автономії студентів, викладачі, як правило, зосереджуються на тих видах діяльності, за якими можна скласти звітність та/або провести певні вимірювання успішності. З цієї ж причини, навчальний

контент, спрямований на розвиток самостійності студентів (підготовка проєктів, стратегічний тренінг) такими викладачами майже ігнорується.

Результати інших (більш оптимістичних) спостережень демонструють, що невпинно зростає кількість викладачів, які перестають грати традиційну роль класних «головнокомандуючих», у свою чергу, студенти поступово перестають просто слідувати інструкціями викладача. Вони починають все більше впливати на те, як проводиться заняття, який контент вивчається, яким чином вони бажають отримувати знання та розвивати мовні навички, який темп роботи є для них оптимальним, які матеріали (джерела) вони воліють використовувати. Поступовий перерозподіл попередніх обов'язків викладача «на плечі» студентів є невід'ємним елементом підтримки навчальної автономії. Завдяки тому, що студент має реальний вплив на те, що відбувається в класі, він отримує відчуття контрольованості процесу власного навчання, тобто стає більш автономним.

Погоджуємось із чеською дослідницею S. Hanušová, яка вважає, що майбутні вчителі (особливо студенти старших курсів), як правило, вже є сформованими особистостями з точки зору вибору підходів до власного навчання, звичок, вироблених (або ні) в процесі попередньої освіти, бачення професійного шляху, яким вони мають намір рухатись після закінчення університету. Деякі з них, що досягли певних успіхів у вивченні іноземних мов ще в школі, можуть не відчувати необхідності докладати будь-яких додаткових зусиль для подальшого розвинення своїх іншомовних навичок (адже іноземна мова не є профільною), вважаючи, що наявного загального багажу знань та умінь буде достатньо для функціонування в групі без особливих проблем. Вони неправильно розуміють сам принцип навчальної автономії, помилково вважаючи себе повністю незалежними (*teacher-independent*). Такі студенти не роблять нотатків, не пишуть переклади слів (фраз), не приділяють достатньої уваги граматиці. В результаті вони призупиняються в прогресі вивчення іноземної мови, а згодом з'ясовується, що їм не вистачає знань для отримання бажаної оцінки. Інший (протилежний) тип студентів – ті, хто систематично

вчаться від заняття до заняття, зазвичай сідають якомога ближче до викладача, ведуть докладні конспекти, аналізують приклади, охоче виконують домашню роботу, намагаючись завжди мати «під рукою» заучене правило або точне значення слова. Нажаль, такі студенти, як правило, відрізняються високим ступенем залежності від викладача (*teacher-dependent*), а тому не схильні до навчальної автономії. Також є студенти, що вчаться так званими «ривками», тобто активізують навчальну діяльність ближче до початку екзаменаційної сесії або напередодні тесту.

На думку V. Janíková та K. Vlčková, студенти нефілологічних спеціальностей відрізняються не лише підходами до вивчення іноземної мови. У кожного з них свої інтереси, вони походять з різних родин і місць, вивчають іноземні мови впродовж довшого чи коротшого періоду, використовують різні стратегії навчання, надають перевагу різним дидактичним рішенням. Очевидно, що кожен студент характеризується більшим чи меншим ступенем автономності, в наслідок чого, по-різному організовує свою роботу з вивчення іноземної мови як в аудиторії, так і поза її межами. Студенти, що належать до першого типу (*teacher-independent*), зазвичай, не надають великого значення питанням, що обговорюються, та/або практичним вправам, що відпрацьовуються в університеті. Найчастіше, розвиток їхньої іншомовної компетентності ґрунтується на засвоєнні нових слів, фраз, граматичних структур на основі перегляду закордонних фільмів, серіалів та/або відеоблогів, прослуховування пісень іноземною мовою тощо. Такі студенти характеризуються дуже високим ступенем навчальної автономії та вважають, що викладач їм в принципі не потрібен. Їхня протилежність – (*teacher-dependent*) студенти – зазвичай обмежуються знаннями, отриманими безпосередньо від викладача або під час виконання поставлених ним завдань. Вони не відчують необхідності шукати додаткову інформацію в Інтернеті або з інших джерел, а задовольняються матеріали з навчального підручника (посібника). Звичайно, між цими крайніми підходами є багато студентів, які, попри наявний високий рівень іншомовної компетентності, не лише продовжують регулярно та

старанно готуватися до занять, а ще й шукають додаткові способи вдосконалення своїх навичок поза навчальною аудиторією, наприклад, шляхом проведення онлайн-спілкування з носіями мови, що вивчається.

Отже, однією з головних цілей викладача іноземної мови для професійного спілкування в цьому аспекті є, по-перше, формування у студента збалансованого розуміння самого феномену навчальної автономії; по-друге, вироблення позитивного ставлення до принципу автономності навчальної діяльності; по-третє, заохочення до автономії шляхом створення навчальних ситуацій, які допоможуть кожному студентові максимально ефективно проявити свою самостійність. Кілька подібних навчальних ситуацій, запропонованих А. Pietrzykowska для заохочення автономії майбутніх учителів, розглянуті нижче.

Ситуація *«Корисний британський сніданок»* може бути запропонована для занять, на яких розглядається тематика здорового способу життя, підтримування організму в гарній фізичній формі, правильного харчування, британської культури. Викладач заздалегідь домовляється зі студентами щодо проведення спільного сніданку, наприклад, на першому уроці наступного четверга. Для цього заняття кожен студент має: по-перше, самостійно приготувати нескладну, проте здорову, повноцінну їжу (тобто це не може бути пачка чіпсів, снікерс або пляшка коли із супермаркету); по-друге, описати англійською мовою процедуру приготування (представити інформацію про необхідні продукти, їх кількість, процес обробки); по-третє, обґрунтувати англійською мовою, чому саме приготовлена їжа корисна для здоров'я. Ця, здавалося б, тривіальна ситуація виявляється доволі складним завданням, найпростішою частиною якого, за словами самих студентів, є власне приготування сніданку. Натомість, подальший опис англійською мовою вимагає від студентів значно більших зусиль. Перша трудність, з якою вони стикаються, це визначення кількості необхідних інгредієнтів. Британська та континентальні кухні мають різні системи вимірювання, отже, в чому визначати масу та об'єм – грамах, фунтах, столових ложках, літрах, пінтах чи

унціях – на це питання студенти самі шукають відповідь, вже не розглядаючи викладача в якості основного джерела інформації. Вони самостійно «гуглять» прості оригінальні британські рецепти, знаходять на YouTube відео-роліки з Джеймі Олівером або Найджелою Лоусон, вивчаючи яскраву, динамічну та, одночасно, інформативну манеру презентації. Навіть найслабші студенти помічають, що образи і сугестивні описи виконуваних дій, дозволяють зрозуміти багато з того, що вони дивляться. Студенти не лише повторюють лексику, вивчену на заняттях, а й самостійно засвоюють нову. Третя частина завдання також вимагає самостійного пошуку інформації, і навіть якщо студенти звертаються до вітчизняних джерел, наступним кроком є переклад англійською мовою пояснення, чому вранці корисно вживати, скажімо, вівсянку з бананами. Таким чином засвоюється велика кількість фраз, таких як «низький вміст холестерину», «високий вміст вітаміну А», «багатий на мікроелементи» та інших. Заняття перетворюється на задоволення, студенти з нетерпінням чекають на смачний сніданок, але до його початку кожен має прокоментувати блюдо, яке приготував. Студентська навчальна автономія підтримується кількома способами. Оскільки студенти мають близько тижня на підготовку «корисного британського сніданку», вони самі вирішують, в якому темпі будуть працювати. Від них також залежить, які джерела інформації використовувати, чи будуть вони працювати самостійно або попросять когось про допомогу. Вони також мають самостійно вирішити, яку їжу приготувати – ту, що дійсно хотіли б з'їсти, або ту, що легше описати під час презентації на занятті. Окрім вдосконалення лінгвістичних навичок (читання, аудіювання, говоріння), студенти додатково отримують як вузько специфічні знання (щодо британського способу життя, національної кухні, не метричної системи вимірювання), так і загальнокультурні (щодо корисності повноцінного харчування, здорового способу життя), які їм згодом знадобляться у подальшій педагогічній діяльності.

Ситуація *«Презентація улюбленого заняття»* може бути запропонована для занять, на яких розглядається тематика розмаїття індивідуальних

навчальних, професійних, культурних, спортивних вподобань студентів. Це процес, тривалість якого визначається кількістю студентів групи та обсягом часу, відведеного на вивчення дисципліни. На кожному уроці один студент отримує свої «15 хвилин слави» для представлення іноземною мовою захоплення, якому він/вона приділяє найбільшу кількість часу, та/або в якому він/вона спромігся досягти найбільших успіхів. Студенти заздалегідь узгоджують між собою графік виступів, та, звісно, самі вирішують, про що будуть розповідати. Викладач дає майже повну свободу дій стосовно тематики та способу представлення матеріалу, проте бажано, щоб виступ супроводжувався мультимедійною презентацією. По закінченню виступу починається дискусія, модерацією якої займається не викладач, а сам доповідач. Внутрішня мотивація грає ключову роль в підготовці до таких виступів. Навіть студенти, які мають певні труднощі із вивченням іноземної мови, докладають максимум зусиль, щоб представити своє улюблене заняття найкращим чином, і пишаться тим, що нарешті змогли показати щось, в чому вони дійсно можуть досягти (вже досягли) результату. Варто підкреслити величезний ентузіазм, з яким студенти залучаються до підготовки 15-хвилинних міні-уроків, які вони повністю проводять самі іноземною мовою, а також зусилля з перекладу великої кількості слів, словосполучень, спеціальних термінів, пов'язаних з представленим видом діяльності (професійних, спортивних, мистецьких тощо). Важливість самостійного прийняття рішень стосовно того, чому та як студенти будуть навчати своїх одногрупників, також важко переоцінити.

Ситуація «Самостійне читання» є ефективним шляхом заохочення студентів до розвитку навичок сприйняття іншомовного літературного тексту. Спочатку більшість студентів без ентузіазму сприймають повідомлення, що їм доведеться читати художню книжку іноземною мовою, проте їхній настрій покращується, коли вони дізнаються, що на це відводиться багато часу (два місяці). Їхнє завдання полягає в тому, щоб самостійно обрати будь-який твір іншомовної літератури, прочитати його, а потім розповісти іноземною мовою

свої враження від прочитаного, а також прочитати вголос перед усією групою заздалегідь підготовлений уривок з цього твору та пояснити, чому обрали саме цей фрагмент. Вибір книжки становить першу проблему, адже не всі студенти нефілологічних спеціальностей мають чітке уявлення щодо рівня власної компетентності в цьому виді мовленнєвої діяльності (рівень складності тексту має бути одночасно «по силах» студентові та не зовсім «дитячим»). Викладач навмисно не дає студентам персональних рекомендацій з цього питання, даючи можливість прийняти рішення самостійно. Частина студентів відвідує офіційні сайти видавництв, на яких зазначаються рівні складності текстів з використанням традиційних термінів (*beginner, pre-intermediate, intermediate, advanced*); дехто користується критеріями градації складності, що прийняті в Європейській системі опису іншомовного навчання; треті вирішують скористатися послугами сервісу Pearson English Graded Readers (<https://readers.english.com/levels>), на якому можна особисто визначити рівень власної компетентності читача після проходження спеціального онлайн-тесту. Хоча робота з текстами високого рівня складності не є самоціллю цього завдання, практика свідчить, що, нажаль, меншість студентів обирають автентичні неадаптовані тексти. По мірі виконання завдання студенти починають усвідомлювати, що читання іншомовного тексту не складає для них особливих труднощів, коли зникає тягар обмеженості в часі, і такий спосіб є набагато приємнішим та ефективнішим, ніж щоденне виконання вправ з читання на заняттях в університеті. Після обміну коментарями стосовно прочитаного матеріалу, обговорення та голосування за саму цікаву книжку на основі представлених студентами рецензій, настає кульмінаційний момент – читання обраних фрагментів вголос перед групою. Ця частина завдання є найбільш хвилюючою для студентів, адже їм заздалегідь (приблизно за місяць) повідомляють, що саме ця робота буде оцінюватись викладачем, який звертатиме особливу увагу на легкість читання, якість вимови, темп, смислові паузи, інтонацію, модуляцію голосу тощо. Час читання вголос складає не більше двох хвилин, проте студентам доводиться відпрацьовувати читання

обраного уривку багато разів, включно із перевіркою вимови багатьох слів, якій вони раніше не приділяли особливої уваги. Іноді виявляється, що «читацькі» здібності багатьох студентів перевершують очікування не лише викладача та одногрупників, але й власні. Більшість студентів визнають, що подібні заняття є такими, що надовго запам'ятовуються, що варто витратити час і зусилля не лише на читання книжки, а й на відпрацювання обраного фрагменту. Те, що спочатку задавалося тягарем, на практиці виявилось джерелом не лише знань, а й задоволення та радості.

Описані навчальні ситуації є прикладами практичної підтримки автономії студентів у вивченні іноземної мови, здебільшого, за межами класної кімнати. Те, що відбувається вже безпосередньо на занятті, фактично, є відображенням невеликої частини тих зусиль, яких студенти докладають під час самостійної підготовки вдома. Як можна побачити, заохочення до навчальної автономності може стати ефективним інструментом подолання часових обмежень, пов'язаних з визначеною відносно невеликою кількістю годин, що відводяться в польських і чеських університетах на вивчення іноземної мови для професійного спілкування, про що свідчать дві з трьох описаних навчальних ситуацій. Також зауважимо, що підтримка незалежності студента як в навчальній аудиторії, так і поза її межами, дуже важлива не лише в освітньому контексті. Готовність майбутніх вчителів до прийняття самостійних рішень в школі також впливає на формування незалежної позиції в інших сферах життя, повного викликів та динамічно змінюваного.

РОЗВИТОК НАВИЧОК АВТОНОМНОЇ РОБОТИ ТА САМООЦІНЮВАННЯ В ПРОЦЕСІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Доцільність, можливість та ефективність використання окремих методів та/або засобів навчання в процесі іншомовної підготовки майбутніх вчителів нефілологічних спеціальностей завжди було предметом дискусії серед польських і чеських лінгводидактів. Основним завданням таких дискусій є встановлення відповідності (адекватності) застосування певної методології (інструментарію) поставленим лінгвістичним цілям з урахуванням обмеженості ресурсів і часу, відведених на іншомовну підготовку в умовах інституціонального навчання. Одним із часто обговорюваних питань є практика використання популярних нині «мап думок» (*mind maps*), ефективність яких все ще викликає жваві дискусії.

По суті, мапа думок це діаграма, на якій відображають слова, завдання, думки, інші елементи, розташовані радіально навколо ключового поняття або ідеї. Вони використовуються для створення, систематизації, структурування ідей, і як допоміжний засіб під час навчання, організації, розв'язання проблем, прийняття рішень, написання документів тощо. За словами їх винахідника – Tony Buzan, такий метод організації та управління знаннями, є «комплексним інструментом для візуального вираження думок, що може застосовуватись до будь-якої форми процесу мислення, особливо для підтримки пам'яті, творчості, навчання, отже він є багатофункціональним інструментом для мозку».

Польська дослідниця К. Ziolo-Ruzuk пропонує використовувати різновид мапи думок, так звані «мапи мрій і цілей» (ММЦ), для розвитку навичок автономності та самооцінювання на заняттях з іноземної мови для професійного спілкування. ММЦ, як і мапи думок, оснований на творчих вправах, аналогічні по формі, проте націлені на самоаналіз, зосередженість на собі, своїх власних цілях і бажаннях, отже, стосуються, радше, не думок, а емоцій. Мапа думок завжди має централізовану структуру, в той час як мапа

мрій і цілей не повинна дотримуватись цього шаблону. Мапа думок допомагає керувати інформацією та знаннями, а мапа мрій і цілей – бажаннями та прагненнями. Проте, це не означає, що ММЦ є лише інструментом творчого вираження емоцій, адже в ракурсі освіти її можна використовувати для оцінки особистих досягнень, постановки цілей і створення мотивації для подальшого навчання.

ММЦ асоціюється педагогами, насамперед, із заняттями, як груповими, так індивідуальними, на яких під керівництвом викладача (наставника) відбувається встановлення та організація ієрархії особистих мрій та освітніх цілей студентів. Мапа складається із зображень (малюнків, фотографій, журнальних нарізок) з мінімальною кількістю написаного тексту. Подібне символічне представлення означає, що іншим людям неможливо зрозуміти ММЦ без супровідних пояснень з боку автора. На уроках іноземної мови для професійного спілкування цей засіб, певним чином модифікований, може використовуватись для оцінювання власних досягнень і визначення освітніх цілей студентів. Графічне представлення ММЦ повинно визначати час для їх досягнення (місяць, семестр, півріччя, рік). Пізніше, по закінченні встановленого часу, маркування треба повторити, використовуючи першу мапу в якості відправної точки, що допомагає розставити пріоритети, які з плином часу можуть суттєво змінюватись. К. Сєр описує, яким чином цілі мають бути розташовані на мапі. Дослідниця пропонує після перерахування цілей обрати для них пріоритет: фундаментальні, важливі, бажані, просто приємні. Окрім того, варто вибрати з мапи найбільш значущі цілі, що найкращим чином відображають те, чого саме студент прагне досягти, і відзначити їх будь-яким символом аби ще більше підкреслити їхнє особливе значення. Потім потрібно переглянути цілі ще раз і переконатись, що серед них є лише ті, яких прагне досягнути саме студент, а не ті, що встановлені для студента іншими людьми (батьками, друзями, викладачами тощо). Як правило, структура ММЦ є потрійною: починаючи від пункту «де я був» (наприклад, на початку семестру),

продовжуючи пунктом «де я перебуваю зараз», і закінчуючи пунктом «де я хотів би бути» (наприклад, наприкінці навчального року).

В структурі ММЦ також корисно виділити області, яким студент приділяє найбільше уваги під час вивчення іноземної мови, це можуть бути: «моє місце в групі», «мій словниковий запас», «моя впевненість під час іншомовної розмови», «моя граматики», «моя стратегія вивчення іноземної мови» тощо. Використання займенників «мій/моя/моє/мої» є обов'язковим, адже таким чином студент зайвий раз нагадує собі та іншим, що ММЦ є формою його власного (суб'єктивного) вираження, спробою рефлексії щодо особистого «я» іноземною мовою. Працюючи над частиною ММЦ, що присвячена плануванню навчання, викладач має постійно наголошувати студентів, що його цілі повинні бути конкретними, максимально докладними, сумірними, досяжними у часі, та, насамперед, його власними, а не нав'язаними із зовні.

Розробка ММЦ може бути як елементом роботи під час заняття (з попередньою підготовкою або без неї), так і формою домашньої роботи. Якщо ММЦ реалізується на занятті, але цьому передують кропітка підготовка, студент приходить на урок з ретельно підібраними й докладно продуманими матеріалами (ілюстраціями), які найкращим чином відображають його думки, переконання, прагнення, почуття. Якщо почати працювати над складенням ММЦ прямо на уроці (без попередньої підготовки), це, як правило, стає неприємним сюрпризом для студентів, які не звикли до спонтанного виконання, начебто, «немовних» завдань, що може негативно вплинути на якість роботи та кінцевий результат.

ММЦ також може стати відправною точкою для дискусії щодо пошуку «місця під сонцем» для вивчення іноземної мови серед інших щоденних занять, що особливо важливо для майбутніх вчителів нефілологічних спеціальностей, які часто скаржаться на нестачу часу та можливостей поєднувати непрофільну іншомовну підготовку із вивченням багатьох дисциплін за профілем основної спеціалізації. На думку J. Kućka, M. Nowak, J. Sawicka, M. Wilczyńska, розмірковування над тим, де на шкалі освітніх пріоритетів знаходиться

вивчення іноземної мови, та якими є найважливіші (насамперед для студента) його елементи, може стати потужним компонентом формування мотивації для продовження навчання. Корегування цілей допомагає виявляти додаткові переваги, про які студентові буде важко забути, адже вивчення іноземної мови є довготривалим процесом, з відтермінованим у часі результатом, в якому успіху під гаслом «я швидко вивчу іноземну мову!» досягти практично неможливо. Тому конкретизація цілей робить мрію студента реальною, він починає вірити, що, навіть не будучи основною спеціальністю, іншомовна компетентність є для нього абсолютно досяжною.

Виконання завдань, пов'язаних з ММЦ, посилюють відчуття свободи дій у справі планування власної навчальної діяльності. Це приводить до успіху в освіті та, як зазначає А. Studenska, ґрунтуючись на власних дослідженнях автономності, «для студента одним з найважливіших факторів під час здійснення діяльності, пов'язаної з управлінням власною поведінкою, особливо навчальною, є відчуття власної ефективності, адже воно значною мірою впливає на вибір освітніх цілей, обумовлених його готовністю (неготовністю) до наполегливого й довготривалого щоденного подолання відомих труднощів, що, у свою чергу визначає вибір використовуваних стратегій навчання». Готуючи власну ММЦ, варто пам'ятати, що сама мапа ніяким чином не оцінюються, отже немає потреби ані її ідеалізувати, ані доводити правильність власних переконань під час презентації. Створення мапи є не самоціллю, а лише засобом, що сприяє рефлексії над власним освітнім буттям. Відібрані студентом зображення ілюструють кроки, які бажає зробити студент для досягнення своєї мети, способи та обставини навчання. Вони чітко демонструють контраст між його уявленнями про процес вивчення іноземної мови та реальним станом справ, а також описують, чому студент докладає (або не докладає) тих чи інших зусиль для її вивчення.

ММЦ в якості інструменту розвитку навичок, що допомагають у вивченні іноземної мови, повинні розглядатися в контексті впливу емоцій на процес навчання. Це не нова проблема, хоча увага польських та чеських дослідників,

насамперед, зосереджена на емоціях, пов'язаних із мотивацією, та на тому, як підтримувати інтерес студентів нефілологічних спеціальностей до вивчення іноземних мов за допомогою, наприклад, культурних елементів або змодельованих відповідним чином механізмів заохочення. Достатньо уваги також приділяється вивченню проблеми зв'язку самосвідомості зі ступенем розвиненості навчальної автономії студента, невід'ємним компонентом якої є здатність об'єктивно оцінювати свої знання та навички, а також планувати короткострокові (довгострокові) освітні цілі. Самосвідомість, що розуміється як глибоке віддзеркалення власних потреб і вподобань у сфері іншомовної освіти, а також конкретних цілей, що визначені в часі, вважається основою самоосвіти, без якої студентові неможливо сподіватися на довготривалий успіх у вивченні іноземних мов. Погоджуємось із дослідницею К. Ziolo-Pużuk, яка називає самосвідомість «найважливішим елементом навчальної автономії», адже вона розвиває здатність контролювати власне навчання.

Концепція навчальної автономії існує в педагогічній науці починаючи з другої половини ХХ століття, а її нинішня популярність пов'язана із зростаючою демократизацією освіти та навіть з антипедагогічними рухами, що набирають оберти. Окремі дослідники знаходять її витоки у філософії Канта, особливо у сфері самооцінки як форми внутрішнього права людини. Навчальна автономія та пов'язана з нею можливість висловити власну думку щодо навчального процесу та освітнього середовища, також стосується політичних питань, таких як емансипація та співвідношення сил у навчальному закладі.

У випадку вивчення іноземних мов для професійного спілкування, навчальна автономія не може приймати форму «тотальної» і класифікується, радше, як альтернативна методика, що акцентує увагу на емоціях та їхній ролі у вивченні іноземної мови, а також внутрішньо- та міжособистісних процесах, які відбуваються всередині групи. На думку Н. Komorowska, на заняттях з іноземної мови елементи навчальної автономії мають вводитися в три етапи:

1) етап планування, який складається з вибору цілей навчання та способів їх реалізації;

2) етап моніторингу, тобто дотримання графіку та введення елементів для оцінки ефективності вжитих дій;

3) етап оцінки, тобто відповідь на запитання, чи досягнуто поставлених цілей і, якщо так, то в якій мірі

ММЦ доцільно застосовувати на першому та/або третьому етапах.

Дослідники А. Studenska та А. Szabo розуміють концепцію навчальної автономії як персональну відповідальність за власне навчання, тому звертають увагу на мотивацію (насамперед внутрішню), стратегії навчання, відносини всередині групи та самооцінку. Власне, з цих елементів збудовані етапи впровадження автономії:

1) підвищення самосвідомості студента;

2) зміна поведінки під впливом самомотивуючих чинників;

3) передача навичок і знань, а також отримання реального контролю над власним навчанням.

В цьому випадку вчені рекомендують використовувати ММЦ, насамперед, на першому етапі формування навчальної автономії. А. Studenska, перераховуючи вправи, що сприяють формуванню навчальної автономії в інституціональному середовищі, зокрема радить: «давати студентам можливість виражати власну думку та самостійно рішення проблеми; залучати студентів до прийняття рішень відносно предметів, методів та оцінки роботи, що виконується впродовж заняття; активно спілкуватися зі студентами, повідомляючи інформацію о критеріях оцінки, сильних/слабких сторонах їхньої роботи; демонструвати розуміння його труднощів та обсягів витрачених зусиль; стимулювати мотивацію студентів шляхом підвищення рівня їхніх прагнень і зазначення обґрунтованості й корисності запропонованих (вжитих) заходів».

Формування здатності майбутнього педагога самостійно оцінювати власні навички та ставити реалістичні цілі належить до основ викладання іноземних мов, оскільки вона запобігає розчаруванням, що виникають внаслідок невдалих спроб втілення нездійснених планів і, таким чином, знижують мотивацію до продовження навчання. Студенти, які вивчають

іноземну мову не як профільную дисципліну, не завжди замислюються над власним процесом іншомовного навчання. Активні методи роботи, такі як метод проектів, певним чином «змушують» студента до рефлексій, пов'язаних із плануванням навчального процесу, проте ці рефлексії часто обмежуються обмірковуванням технічних аспектів реалізації проекту. К. Ziolo-Pužuk навіть стверджує, що часто індивідуалізація навчального процесу відбувається дещо ззовні для студента, тому що його освітні потреби, схильності та можливості оцінюються фахівцями без його безпосередньої участі, після чого, також без участі (або з незначною участю) студента відповідні зміни вносяться до навчальної програми. Більшість важливих рішень, пов'язаних з викладанням іноземних мов для професійного спілкування, з самого початку приймаються без участі студентів, що призводить до виникнення так званої «засвоєної пасивності» деяких студентів, яка проявляється у впевненості, що, оскільки іноземна мова не є основною спеціальністю, мотивація та прогрес у її вивченні залежать від зусиль викладача, а не студента.

М. Roda, розробниця вправ, спрямованих на розвиток самосвідомості як елементу навчальної автономії, звертає увагу на те, що «оскільки самосвідомість відіграє важливу роль в соціальному функціонуванні, при вивченні іноземної мови для студентів-нефілологів вона, насамперед, асоціюється з усвідомленням себе як людини, що вивчає іноземну мову відповідно до власних переконань стосовно того, *що вивчати, як вивчати і яким чином* набуті знання знадобляться у майбутній професійній діяльності».

Більшість вправ, які виконуються під час занять, насамперед, переслідують мовленнєві цілі, а отримувані попутно навички, що пов'язані з формуванням самосвідомості, мають комплементарну цінність. Заняття з використанням ММЦ спрямовані на безпосереднє ознайомлення студентів з метакогнітивними стратегіями, мнемотехніками, способами вивчення освітніх преференцій, а також допомагають формувати самосвідомість і навчальну автономію студента, які, в свою чергу, сприяють підвищенню мотивації до навчання, пошуку найбільш ефективних методів роботи та в цілому

виробляють позитивне ставлення до вивчення іноземної мови для професійного спілкування. Ці заняття також потребують належного планування, оскільки кожному студенту має бути гарантований час для виступу, та вимагають забезпечення відповідного почуття комфорту та безпеки, а тому вчені не рекомендують пропонувати їх в якості «криголамів» (*icebreakers*) серед мало знайомих людей або для новачків, які тільки приєдналися до групи. У деяких студентів такі заняття можуть визивати відчуття «пустого марнування часу», що є ознакою підсвідомого опору, пов'язаного з необхідністю розповідати про себе, або в наслідок повільної адаптації до незнайомих методів роботи. Тому спочатку потрібно пояснити студентам доцільність подібних вправ, запевнити їх, що вони не будуть оцінюватись, або навіть почати з менш складних (адаптивних) творчих завдань.

З метою швидшої адаптації для роботи з ММЦ, R. Domań пропонує почати з *діалогових карток* (також відомих як метафоричні картки), які мають допомогти студентам знайти свій шлях до нової форми роботи на заняттях з іноземної мови. Ці картки найчастіше використовуються в якості відправної точки для дискусії про власні думки та почуття, вони також можуть бути корисними для вираження преференцій, опису поточної та бажаної ситуацій, є своєрідним поштовхом до творчої діяльності, створення більш довгих усних або письмових висловлювань. Самі картки не мають конкретного значення, представлені на них зображення є символічними, адже завданням картки є «спровокувати мислення». Тут важлива комбінація двох елементів: з одного боку – знання з певної теми, попередній досвід, а з іншого – випадковий стимул у вигляді візуального образу. Асоціації, що народжуються в результаті зіткнення цих двох елементів, дозволяють відкривати нові, неочікувані, вражаючі аспекти реальності. На занятті з іноземної мови для професійного спілкування діалогові картки також можуть виконувати діагностичну функцію, визначаючи прогрес студента, роль та місце в роботі групи, або стати початком тематичної дискусії («що я думаю про майбутню професію», «робота моєї мрії» тощо). Головне правило роботи з такими картками полягає в уникненні

діяльності, пов'язаної із змаганням (конкуренцією), та вираженні поважного ставлення до висловлювань інших, що передбачає не лише не перебивати одногрупників, але й ретельно контролювати зміст і тривалість (в умовах обмеженого часу) власних висловлювань. Картки також можна використовувати для типових мовних завдань з побудови усних висловлювань або як джерело натхнення для письмових творів іноземною мовою.

На нашу думку, головною проблемою повноцінного впровадження ММЦ в програму іншомовної підготовки майбутніх вчителів нефілологічних спеціальностей залишається нерівномірність рівня іншомовних знань, умінь та навичок студентів різних спеціалізацій, навіть в межах однієї групи. В більш «просунутих» групах це можна робити іноземною мовою, за умови, що студенти свідомі того, що відпрацювання мовних навичок не є основним завданням складання ММЦ, і їхні можливі помилки не будуть виправлятися та оцінюватись. Нажаль, в менш підготовлених групах, виконання таких вправ іноземною мовою майже неможливо, а рідною мовою, на нашу думку, не доцільно.

Отже, мапи мрій і цілей (діалогові картки) можуть використовуватись для розвитку навичок автономної роботи, оцінки (самооцінки), креативності, спонукаючи студентів до роздумів щодо цілей, вподобань, бажань, сподівань, пошуку власного місця в процесі навчання, завдяки чому стати додатковим фактором привабливості занять з іноземної мови для професійного спілкування. Однак, згадані дидактичні рішення потребують ретельної підготовки, терпіння, часу, відкритості до здобуття нового досвіду як з боку викладача, так і студента.

Успішність іншомовної підготовки визначається під впливом сукупності особистісних факторів, які або є повністю (значною мірою) незмінними (*вік, стать, індивідуальні інтелектуальні та мовні здібності, тип особистості*), або можуть бути модифіковані завдяки навчальній діяльності (*індивідуальні стилі та стратегії навчання, індивідуальні переконання, мотивація, готовність до іншомовного спілкування, мовна тривога, відчуття нудьги,*

цікавості, задоволення від навчання). В процесі іншомовної підготовки майбутніх вчителів нефілологічних спеціальностей (на відміну від студентів-мовників), проблема впливу особистісних факторів на успішність у вивченні іноземної мови має більш глибокий характер через більшу нерівномірність з точки зору готовності до вивчення іноземної мови, яка не є профілюючим предметом.

Оскільки, через обмеженість у часі та щоденне навантаження на викладачів, адаптація заходів та завдань під індивідуальний профіль кожного студента є майже нереальною, найважливішим завданням викладача іноземної мови є ознайомитись зі індивідуальними відмінностями студентів настільки добре, щоб мати змогу найбільш ефективно підтримувати їхні самостійне навчання поза аудиторією. Процес самостійного навчання студентів досягає своєї максимальної ефективності лише у випадку, якщо студенти достатньо усвідомлюють свої власні індивідуальні особливості та самі здатні правильно використовувати ці відмінності у вивченні іноземних мов.

Також необхідно мати уявлення щодо готовності майбутніх вчителів нефілологічних спеціальностей використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі загалом, і для вивчення іноземних мов зокрема, тобто отримати релевантну інформацію чому студенти використовують (чи не використовують) ті чи інші інструменти, застосунки, програмне та апаратне забезпечення, та з'ясувати потреби, складнощі та очікування студентів щодо роботи в електронному навчальному середовищі.

Навчальна автономія є обов'язковим елементом формування ключових компетентностей, затверджених у 2018 році Радою ЄС в межах Рамкової програми оновлення ключових компетентностей для навчання впродовж життя. Результати спостережень демонструють, що в Польщі та Чехії невпинно зростає кількість викладачів, які перестають грати традиційну роль класних командирів, у свою чергу, студенти поступово перестають просто слідувати інструкціями викладача. Вони починають все більше впливати на те, як проводиться заняття, який контент вивчається, яким чином вони бажають

отримувати знання та розвивати мовні навички, який темп роботи є для них оптимальним, які матеріали (джерела) вони воліють використовувати. Поступовий перерозподіл попередніх обов'язків викладача в бік студентів є невід'ємним елементом підтримки навчальної автономії. Завдяки тому, що студент має реальний вплив на те, що відбувається в класі, він отримує відчуття контрольованості процесу власного навчання, тобто стає більш автономним. Отже, однією з головних цілей викладача іноземної мови для професійного спілкування в цьому аспекті є, по-перше, формування у студента збалансованого розуміння самого феномену навчальної автономії; по-друге, вироблення позитивного ставлення до принципу автономності навчальної діяльності; по-третє, заохочення до автономії шляхом створення навчальних ситуацій, які допоможуть кожному студентові максимально ефективно проявити свою самостійність.

Навчальні ситуації із застосуванням мапи мрій і цілей, діалогових карток використовується викладачами для розвитку навичок автономної роботи, оцінки (самооцінки), креативності, спонукаючи студентів до роздумів щодо цілей, вподобань, бажань, сподівань, пошуку власного місця в процесі навчання, завдяки чому стати додатковим фактором привабливості занять з іноземної мови для професійного спілкування. Вони є прикладом практичної підтримки автономії студентів у вивченні іноземної мови, здебільшого, за межами класної кімнати. Однак, подібні дидактичні рішення потребують ретельної підготовки, терпіння, часу, відкритості до здобуття нового досвіду як з боку викладача, так і студента.

Заохочення до навчальної автономності є ефективним інструментом подолання часових обмежень, пов'язаних з визначеною відносно невеликою кількістю годин, що відводяться в польських і чеських університетах на вивчення іноземної мови для професійного спілкування.

ВИСНОВКИ

Розглянувши процеси оновлення вищої педагогічної освіти відповідно до вимог глобалізованого суспільства, робимо висновок, що іншомовна підготовка майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей є складною системою, яка реалізується в професійній педагогічній освіті у навчальному, пізнавальному, розвивальному та виховному аспектах, а результатом такої підготовки є готовність вчителів нефілологічних спеціальностей до життя та професійної діяльності в умовах глобалізації, сформованість якої визначається за ціннісно-мотиваційним, когнітивно-інформаційним, операційно-діяльним; науково-дослідницьким і професійно-рефлексивним критеріями.

Аналіз досвіду Польщі та Чехії уможливив зробити загальний висновок, що окремі методологічні підходи й технології організації іншомовної підготовки педагогів у цих країнах заслуговують на імплементацію в Україні. Визначаємо чотири основні напрями іншомовної підготовки вчителів нефілологічних спеціальностей, за якими українським освітянам необхідно посилити роботу:

1) підвищення мотивації студентів до вивчення іноземних мов, зокрема, шляхом збільшення кількості загальноосвітніх та спеціальних дисциплін, які викладаються іноземною мовою;

2) розвиток міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності, зокрема, шляхом пропагування ідей мульти- та плюрилінгвізму, виховання у студентів почуття «європейськості», залучення їх до міжнародної співпраці, участі в міжнародних грантах, проектах, програмах академічного обміну;

3) підвищення рівня навчальної автономності студентів, зокрема завдяки впровадженню інноваційних особистісно орієнтованих технологій навчання, збільшення частки самостійної роботи, індивідуалізації навчального процесу, використанню дистанційних форм вивчення іноземних мов, інтенсивному застосуванню ІКТ;

4) обмін досвідом викладання іноземних мов між європейськими закладами вищої педагогічної освіти, зокрема, шляхом популяризації наукового туризму серед викладачів, їхній участі у закордонних стажуваннях тощо.

Перебіг і попередні результати реалізації зазначених способів імплементації кращого польського та чеського досвіду у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського дозволяє стверджувати, що вже сьогодні маємо певні напрацювання та здобутки. Констатуємо велике прагнення викладачів оптимізувати освітній процес та бажання підвищити іншомовну компетентність майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей з урахуванням кращого європейського досвіду, що спонукає наших колег все активніше застосовувати не лише інноваційні технології викладання із залученням ІКТ, а й нову методологію іншомовної підготовки. Йдеться, насамперед, про збільшення навчальної автономності студентів, акцентування на проектній роботі, а також викладання окремих дисциплін іноземною мовою. Як показує практика, наші студенти все більше долучаються до програм академічного обміну, здобуття подвійного диплому, проте, наразі це здебільшого стосується студентів-мовників. Навіть з урахуванням їх, відсоток студентів, що задіяні в такій роботі, в десятки разів поступається кількості польських і чеських студентів. Набагато більше роботи доведеться зробити у напрямках посилення мотивації студентів нефілологічних спеціальностей до вивчення іноземних мов та підвищення рівня їхньої міжкультурної іншомовної компетентності. На нашу думку, саме така методологія іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей на даному етапі гарантуватиме найкращий і найшвидший результат.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Adamkovičová, M. Dištančné vzdelávanie s elektronickou podporou - alternatívny spôsob vzdelávania učiteľov na pedagogických fakultách. Dizertační práce. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2014.
2. Aleksandrowicz-Pędich, L. (2005) Międzykulturowość na lekcjach języków obcych. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
3. Aleksandrowicz-Pędich, L. (2006) Rozwijanie kompetencji interkulturowej na studiach biznesowych. Propozycje programowe. Białystok: Wydawnictwo UwB.
Annex to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. Brussels, 17.1.2018 COM(2018) 24 final.
4. Bandura, E. (2007) Nauczyciel jako mediator kulturowy. Kraków: Tertium.
5. Brychová, A., Janíková, V., & Sladkovská, K (2012). Evropské jazykové portfolio v praxi. 1. vydání. Praha: NÚV.
6. Buzan, T. (2011), Myšlenkové mapy: probud'te svou kreativitu, zlepšete svou paměť, změňte svůj život. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 213 s.
7. Communication from the European Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions (2005) A New Framework Strategy for Multilingualism. Brussels: Directorate General Press and Communication.
8. Communication from the European Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions (2004). Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: an Action Plan 2004 – 2006. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
9. Communication from the European Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions (2008). Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment. Brussels: Directorate General Press and Communication.

10. Gromov I.V., Kobysia V.M. Usage of Modern Information Technologies in Learning and Research Activities. *Media and Trust. Theoretical, Research and Practical Contexts*. Szczeciń. 2014. Vol. 1. S. 217-223.
11. Gromov I.V., Kolomiets A.M., Kolomiets D.I., Mazajkina I.O., Nalyvaiko O.I. Europeanization of the Ukrainian System of Higher Pedagogical Education through the Improvement of Undergraduates' Foreign Language Communicative Skills. *SOCIETY, INTEGRATION, EDUCATION*.(SIE 2019). Rezekne. 2019. Vol. 3. P. 443-454.
12. Gromov I.V., Kolomiets A.M., Lazarenko N.I., Zhovnych O.V., Biretska L. Foreign Language Competence of the Citizens of Poland and Czech Republic within the Context of Current All-European Linguistic Processes. *SOCIETY, INTEGRATION, EDUCATION* (SIE 2018). Rezekne, Latvia. 2018. Vol. 3. P. 512-523.
13. Gromov I.V., Mazajkina I.O. Applying of modern multimedia-technologies into the process of foreign languages teaching. *Innovative solutions in modern science*. 2017. № 3 (12). P. 29-43.
14. Gromov I.V., Mazajkina I.O. Usage of portfolio-technology in the process of foreign languages learning by European higher school students. *Linguistic Training of Students of Universities of Non-philological Specialities in the Context of Bologna Process and Recommendations of the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*. Proceedings of the VIII International Scientific and Methodological Conference, October 5-6, 2017. Odessa, 2017. P. 211-214.
15. Gruba, P., Hinkelman, D., Cardenas-Claros, M.S. (2016), New technologies, blended learning and the 'flipped classroom', [w:]. *The Routledge Handbook of English Language Teaching*, London: Routledge.
16. Hofstede, G., Hofstede, G.J., & Minkov, M. (2010), *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. Revised and expanded 3rd Edition. New York: McGraw-Hill, 550.

17. Hovořáková, I. (2017). Strategie učení se cizímu jazyku u nevidomých studentů anglického jazyka jako cizího jazyka, (disertační práce). Brno: PdF MU.
18. Janowska, I. (2011) Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Kraków: TAIWPN Universitas.
19. Karolak, Cz. (1999) Dydaktyka literatury wobec potrzeb nauki języka w warunkach obcokulturowych. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
20. Komorowska, H. (1999) Metodyka nauczania języków obcych. Warszawa: WSiP
21. Komorowska, H. (2009), Metodyka nauczania języków obcych, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
22. Krajka, J. 2012. The language teacher in the digital age: Towards a systematic approach to digital teacher development. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
23. Lenneberg, E. (1967), Biological Foundations of Language, Nowy Jork: John Wiley & Sons.
24. Lojová, G. (2005). Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov, niektoré psychologické aspekty učenia sa a vyučovania cudzích jazykov. Bratislava: Univerzita Komenského.
25. Mehisto, P., Marsh, D., Frigols, M.J. (2008) Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education. Oxford: Macmillan Education.
26. Norris, J., Sawyer, R. & Lund, D. (2012). Duoethnography: Dialogic Methods for Social, Health, and Educational Research. Left Coast Press.
27. Pawlak, M. (2011), Badania empiryczne nad autonomią w nauce języka obcego – cele, metodologia, perspektywy, [w:] M. Pawlak (red.), Autonomia w nauce języka obcego – uczeń a nauczyciel, Poznań-Kalisz-Konin.
28. Special Eurobarometer № 243 (2006). Europeans and their Languages. Report. Wave 64.3 – TNS Opinion & Social. Brussels: Directorate General Press and Communication].

29. Special Eurobarometer № 386 (2012). Europeans and their Languages. Report. Wave EB77.1 – TNS Opinion & Social. Brussels: Directorate General Press and Communication].
30. Szopski, M. (2005) Komunikowanie międzykulturowe. Warszawa: WSiP].
31. The Hays Global Skills Index 2019/20. Oxford. 56 p.
32. Wilczyńska, W. (1999), Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego, Warszawa–Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
33. Zawadzka, E. (2004) Nauczyciele języków obcych w dobie przemian. Kraków.
34. Zerková, Jana. (2011). Interkulturní komunikační kompetence a její rozvíjení v hodinách anglického jazyka. Disertační práce, Masarykova univerzita v Brně, 268 s.
35. Акімова О.В. Розвиток професійно важливий якостей у майбутніх учителів: монографія / О.В. Акімова,, В.М. Галузьяк, О.В. Волошина. - Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД».
36. Вікторова, Л. В. Зарубіжний досвід іншомовної підготовки студентів [Текст] / Л. В. Вікторова // Монографія. – К. : Міленіум, 2016. – 365 с.
37. Громов Е.В., Мазайкина И.О. Самостоятельная подготовка студентами дидактических материалов с учётом принципов индивидуализации и дифференциации обучения иностранным языкам. *Педагогические инновации – 2017*: материалы международной научно-практической интернет-конференции, 17 мая 2017. Витебск, 2017. С. 144-146.
38. Громов Є. В., Коломієць Д.І. До проблеми іншомовної компетентності майбутніх учителів трудового навчання. *Актуальні проблеми підготовки вчителя трудового навчання та технологій середньої школи : теорія, досвід, проблеми*: матеріали Всеукраїнської наукової інтернет-конференції, 30 жовтня 2018. Вінниця, 2018. С. 94-97.
39. Громов Є., Галузьяк В., Акімова О. Сучасні зарубіжні підходи до розуміння лідерства і виховання лідерів. *Лідер. Освіта. Суспільство* // Щоквартальний науково-практичний журнал. – Х.: НТУ «ХПІ». 2019. – № 1, С. 32-53.
40. Громов Є.В. Актуальність вивчення досвіду іншомовної підготовки майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей у вищих навчальних

зкладах Польщі та Чехії. *Освітологія (Oświatologia)*. 2017. Вип. № 6. С. 163-169.

41. Громов Є.В. До сторіччя становлення системи педагогічної освіти Польщі (1919-2019). *Рідна школа*. Київ. 2019. Вип. 3-4 (1062). С. 18-25.

42. Громов Є.В. Застосування колективних форм аудиторної роботи як засіб підвищення мотивації в навчанні англійському усному мовленню польських студентів нефілологічних спеціальностей. *Проблеми освіти*. 2018. Вип. 89. С. 109-124.

43. Громов Є.В. Іншомовна комунікативна компетентність як індикатор готовності педагога до професійної мобільності. Формування професійно мобільного фахівця: європейський вимір: Матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції (Дніпро, 25 квітня 2019 року) / Міністерство внутрішніх справ, Дніпропетровський університет внутрішніх справ; за ред. Л.Л. Сушенцевої, Т.С. Сулими, О.В. Тарасової; заг. ред. Л.Л. Сушенцевої. – Дніпро : Видавництво «Літограф», 2019. – С. 72-75.

44. Громов Є.В. Мотивація викладачів іноземних мов до інноваційних підходів у підготовці майбутніх учителів. *Innovations and Modern Technology in the Educational System: Contribution of Poland and Ukraine : Proceedings of International Scientific and Practical Conference*. – Sandomierz, 2017. P. 86-90.

45. Громов Є.В. Підвищення конкурентоспроможності української освіти на Європейському ринку освітніх послуг. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Київ-Вінниця. 2012. Вип. 29. С. 360-365.

46. Громов Є.В. Порівняльний аналіз напрямів реформування освіти у Польщі та Україні наприкінці ХХ ст. *Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології*. Харків. 2011. Вип. 1. С. 56-61.

47. Громов Є.В. Порівняльний аналіз проблем вивчення іноземних мов у Польщі та Чехії (за даними видань, що індексуються наукометричною базою Scopus) / Громов Є.В., Лазаренко Н.І., Коломієць А.М., Жовнич О.В. //

- SCIENCE AND LIFE: Proceedings of articles the international scientific conference. Czech Republic, Karlovy Vary - Ukraine, Kyiv, 30 November 2017 [Electronic resource] / Editors prof. I.P.Klimov, I.V.Ignatko, V.B.Mantusov. – Electron. txt. d. – Czech Republic, Karlovy Vary: Skleněný Můstek. – 62-71 pp.
48. Громов Є.В., Коломієць А.М. Викладання навчальних дисциплін англійською мовою студентам магістратури як чинник розвитку транснаціональної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2018. Вип. 21. С. 176-180.
49. Громов Є.В., Коломієць А.М. Розвиток іншомовної компетентності майбутніх магістрів педагогічної освіти в контексті євроінтеграційних процесів. *Рідна школа*. 2018. № 9-12 (1060). С. 15-20.
50. Громов Є.В., Коломієць А.М., Коломієць Д.І. Кореляція потреб школи та пропозиції системи педагогічної освіти (на прикладі Польщі). Колективна монографія. *Університет – Школа: співпраця в умовах євроінтеграції*. Вінниця. 2019. С. 49-68.
51. Громов Є.В., Коломієць Д.І., Бабчук Ю.М. Блогінг як сучасна світова педагогічна технологія підготовки вчителів. *Modern methods, innovations and operational experience in the field of psychology and pedagogics* : Proceedings of the International research and practice conference, October 20-21, 2017. Lublin, 2017. P. 51-54.
52. Громов Є.В., Мазайкіна І.О. Застосування мультимедійних технологій як основа особистісно орієнтованого підходу у викладанні іноземних мов. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2017. Вип. 49. С. 81-86.
53. Громов Є.В., Мазайкіна І.О. Про основні аспекти державної політики Польщі та Чехії з питань вивчення англійської мови. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2018. Вип. 50. С. 258-263.

54. Громов Є.В., Мазайкіна І.О., Ямчинська Т.І. Особистісно орієнтовані технології навчання іноземних мов: навч.-метод. посіб. Вінниця : ВДПУ, 2017. 76 с.
55. Громов Є.В., Фальштинська Ю.В., Ямчинська Т.І. Професійна підготовка викладачів іноземних мов в умовах інформаційного суспільства: навч.-метод. посіб. Вінниця : ВДПУ, 2018. 79 с.
56. Заболотська О. Іншомовна підготовка студентів немовних спеціальностей в умовах глобалізації / О.Заболотська // Збірник наукових праць. Херсонського державного університету. Педагогічні науки. – 2015. – Вип. 67. – С. 232– 240.
57. Сура Н. А. Професійна іншомовна підготовка майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій у технічних університетах : монографія / Н. А. Сура. – Луганськ : СНУ імені В. Даля, 2012. – 300 с.
58. Теорія і практика формування іншомовної професійно орієнтованої компетентності в говорінні у студентів нелінгвістичних спеціальностей : колективна монографія / О. Б. Бігич, Л. В. Бондар, М. М. Во- Проблеми підготовки сучасного вчителя № 9 (Ч. 2), 2014 305 лошинова [та ін.] ; за ред. О. Б. Бігич. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2013. – 383 с.

Навчальне видання

Громов Євген Володимирович

ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПОЛЬЩІ ТА ЧЕХІЇ

Навчально-методичний посібник

Підписано до друку « 25 » лютого 2020 р.

Формат 148 x 210 x 7

Папір офсетний. Друк різнографічний. Ум. др. арк. 6,2.

Гарнітура Nimes New Roman

Наклад 100 прим.