

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет іноземної філології

Кафедра англійської мови та методики її викладання

Методика формування англомовної лінгвістичної компетенції учнів старшої
школи засобами електронного підручника

Кваліфікаційна робота

на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

Виконала: студентка 241 м групи
Бурман Ліна Василівна
Спеціальності: 014.02 Середня
освіта (Мова і література
англійська) Освітньо-професійної
(наукової) програми: « Середня
освіта (Мова і література
(англійська))» другого
(магістерського) рівня вищої
освіти за спеціальністю 014.02
Середня освіта (Мова і
література англійська))
галузі знань 01Освіта/Педагогіка.
Кваліфікація: викладач
англійської мови та світової
літератури

Керівник: канд. філол. наук, доцент
Поторій Наталія Володимирівна
Рецензент: доцент Кузнецова Н.В.
(ст.викл. Академічного ліцею ім.
проф. О.Мішукова при ХДУ)

Херсон – 2019

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	3
ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. Теоретичні засади формування англомовної лінгвістичної компетенції учнів старшої школи засобами електронного підручника	7
1.1. Лінгвістична компетенція як педагогічна проблема.....	7
1.2. Сучасний стан проблеми формування англомовної лінгвістичної компетенції учнів старшої школи.....	15
1.3. Електронний підручник як засіб формування англомовної лінгвістичної компетенції учнів старшої школи	22
1.4. Методичні передумови формування англомовної лінгвістичної компетенції учнів старшої школи.....	36
Висновки до першого розділу.....	51
РОЗДІЛ 2. Методика формування англомовної лінгвістичної компетенції учнів старшої школи засобами електронного підручника	53
2.1. Цілі та зміст навчання англомовної лінгвістичної компетенції учнів старшої школи.....	53
2.2. Відбір текстів для формування лінгвістичної компетенції учнів старшої школи засобами електронного підручника.....	61
2.3. Модель формування англомовної лінгвістичної компетенції учнів старшої школи	64
2.4. Система вправ для формування англомовної лінгвістичної компетенції учнів старшої школи засобами електронного підручника.....	73
Висновки до другого розділу.....	93
ВИСНОВКИ	94
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	96
ДОДАТКИ	105

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ІКК –іншомовна комунікативна компетенція

АЛК – англomовна лінгвістична компетенція

ЗОНЗ – загальноосвітній навчальний заклад

ЕП – електронний підручник

ДП – друкований підручник

АМ – англійська мова

ВСТУП

Соціокультурно спрямоване навчання передбачає подолання культурних розбіжностей потенційних різномовних комунікантів, надання їм можливості сприймати й адекватно розуміти один одного в різних соціально і культурно зумовлених ситуаціях спілкування за умов потенційної і реальної інтеркомунікації, що забезпечує повноцінне міжкультурне та міжособистісне спілкування.

Теоретико-методологічні засади навчання іноземних мов у контексті міжкультурної комунікації висвітлено в роботах таких учених, як: І.Бім, О.Бігич, С.Боднар, Н.Бориско, Є.Верещагін, В.Воробйов, І.Зимня, В.Костомаров, О.Монт'єв, В.Маслова, Ю.Пассов, І.Рогова, В.Сафонова, О.Тарнапольский, С.Тер-Мінасова, Г.Томакін, L. Bloomfield, D. Brown, J. Van Dijk та ін.

Результати досліджень учених стали основою для розробки методики формування іншомовної соціокультурної компетенції: в учнів загальноосвітніх шкіл під час позакласної роботи (О.Шиліна) і використання проектної (Ю.Бевзін) роботи; у процесі навчання англійського діалогічного мовлення (Ю.Кузьменко), на основі текстів-полілогів культурно-країнознавчого характеру (Л.Головчук) у студентів немовних спеціальностей: психологічного (І.Султанова), технічного (В.Топалова), фінансово-економічного (О.Щербакова), нефілологічного (Р.Гришкова) профілів; студентів мовних спеціальностей у процесі читання публіцистичних (О.Бирюк), прагматичних (Л.Біркозаєва), художніх (Л.Рудакова, О.Профотаєва) текстів, навчання монологічного й діалогічного мовлення

(А.Гордеева), фразеології (К.Балабуха), позанавчальної діяльності (С.Шеховцова), професійної підготовки (І.Закір'янова), засобами фольклорного матеріалу (Н.Бачинська). Водночас проблема формування лінгвістичної компетентності учнів загальноосвітніх шкіл засобами електронного підручника не була предметом досліджень науковців

Навчання іноземних мов засобами електронного підручника висвітлено в роботах Бадер В. І. (теоретичні засади побудови електронного підручника з лінгводидактики), Радченко Ю.В. (використання електронного підручника у школах Франції).

Актуальність дослідження.

Необхідність вивчення учнями загальноосвітніх шкіл соціокультурного і соціолінгвістичного компонентів з використанням сучасних автентичних матеріалів засобами електронного підручника зумовило вибір теми дослідження “Методика формування англomовної лінгвістичної компетенції учнів старшої школи”.

Зв'язок дослідження з науковими програмами, планами, темами.

Проблематика дослідження безпосередньо пов'язана із науково дослідною темою кафедри англійської мови та методики її викладання Херсонського державного університету «Приоритетні тенденції розвитку методики викладання іноземних мов у середніх та вищих навчальних закладів» (Державний реєстраційний номер 0117U 006791).

Мета роботи полягає в теоретичному обґрунтуванні й розробці методики формування АЛК учнів старшої школи з використанням електронного підручника.

Досягнення поставленої мети передбачало реалізацію таких **завдань**:

- 1) дослідити АЛК як педагогічну проблему та обґрунтувати ефективні умови її формування;
- 2) проаналізувати сучасні підходи до навчання та визначити ті, використання яких матиме позитивний вплив на формування АЛК учнів старшої школи;
- 3) уточнити структуру АЛК та зміст навчання АЛК учнів старшої школи;
- 4) визначити етапи формування АЛК учнів старшої школи, укласти науково обґрунтовану систему вправ та розробити модель формування АЛК учнів старшої школи;

Об'єктом дослідження є процес формування англomовної лінгвістичної компетенції учнів старшої школи.

Предметом – методика формування англomовної лінгвістичної компетенції учнів старших класів загальноосвітніх шкіл засобами електронного підручника.

Для вирішення поставлених завдань використано такі загальнонаукові **методи**: *теоретичні*: вивчення й критичний аналіз педагогічної, психологічної, методичної наукової літератури для обґрунтування теоретичних засад і ключових положень; аналіз, систематизація та узагальнення вітчизняного й зарубіжного досвіду формування АЛК для

виявлення актуальних проблем наукового дослідження і визначення його завдань; проектування й моделювання навчального процесу відповідно до розробленої у межах наукового дослідження методики; лінгводидактичний аналіз підручників з АЛК для старших класів загальноосвітніх шкіл, чинних програм і сучасних нормативних документів; порівняння й інтерпретація результатів, одержаних у процесі експериментального навчання; *емпіричні* – анкетування та тестування учасників експерименту з метою виявлення їхнього ставлення й мотивації до АЛК; методичний експеримент, статистична обробка й перевірка результатів експерименту з метою визначення достовірності й валідності результатів дослідження.

Новизна дослідження визначається тим, що в ньому: теоретично обґрунтовано, розроблено та експериментально перевірено методику формування АЛК учнів старших класів загальноосвітніх шкіл засобами електронного підручника, яка полягає у визначенні трьох етапів формування АЛК, розробці моделі формування зазначеної компетенції; уточнено сутність поняття “АЛК учнів старших класів”, уточнено зміст навчання АЛК.

Практичне значення роботи полягає в розробці системи вправ для формування АЛК учнів старших класів загальноосвітніх шкіл; відборі змісту навчання АЛК; **Апробацію результатів дослідження здійснено** на засіданні кафедри англійської мови та методики її викладання.

Публікації: стаття «Відбір текстів для формування лінгвістичної компетенції учнів старшої школи засобами електронного підручника» представлена до публікації в альманаху «Магістерські студії» Херсонського державного університету. Стаття « Система вправ з формування лінгвістичної компетенції учнів старших класів загальноосвітніх шкіл для електронних підручників» представлена до публікації у збірнику «Студентські наукові студії Херсонського державного університету».

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

1.1 Лінгвістична компетенція як педагогічна проблема

Державний стандарт базової й повної середньої освіти, критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти на підставі міжнародних і національних досліджень в Україні визначають такі ключові компетенції учнів середньої загальноосвітньої школи:

- соціальні (характеризують уміння людини повноцінно жити в суспільстві): брати на себе відповідальність, приймати рішення, робити вибір, безконфліктно виходити з життєвих ситуацій;
- загальнокультурні (комунікативні): вміння спілкуватися усно й письмово рідною й іноземною мовами, оволодівати досягненнями культури, з розумінням і повагою ставитися до людей інших національностей, релігій, мов, рас, культур, політичних поглядів і соціального стану;
- інформаційні: вміння одержувати, осмислювати, обробляти й використовувати інформацію з різних джерел;
- саморозвитку й самоосвіти: потреба й готовність постійно вчитися протягом усього життя; опановувати вміння й навички самоаналізу, самоконтролю й самооцінки;
- здоров'язберігаючі: готовність дотримуватися здорового образу життя в фізичній, соціальній, психічній і духовній сферах. Можливості продуктивного навчання доцільно співвіднести зі специфікою кожної окремої групи компетентностей [35, с.11].

На підставі наведених вище компетенцій до складу АЛК учнів старшої школи відносимо мовну, мовленнєву, текстову, соціолінгвістичну.

Дж. Равен визначав компетенцію як специфічну здатність, необхідну для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі, яка включає вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії. Бути компетентним – значить мати набір специфічних компетентностей різного рівня [124, с.79]. Дж. Равен в структурі компетенції виділяє чотири компоненти: когнітивний, афективний, вольовий, навички і досвід. Експерти програми “DeSeCo” визначають поняття компетенції як здатності успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені

завдання. На думку експертів “DeSeCo”, до внутрішньої структури компетентності входять знання, пізнавальні і практичні вміння і навички, ставлення, емоції, цінності та етичні норми, мотивація [124, с. 22].

У роботах російських дослідників (В.Болотов, А.Хуторський, В.Серіков, І. Зимня, та ін.) змістовий аспект поняття компетенції включає такі складові: мотиваційну (готовність до появи компетентності), когнітивну (володіння знаннями); діяльнісну (сформованість способів діяльності, технологічної писемності); аксіологічну (освоєння цінностей, ціннісне ставлення до професійної діяльності і особистого зростання).

Ю. Татур дає таке означення компетенції: “Компетенція спеціаліста з вищою освітою – це проявлені ним на практиці прагнення і здатності (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості та ін.) для успішної творчої (продуктивної) діяльності в професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи її соціальну значущість і особисту відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного вдосконалення” [155, с. 9]. Ю. Татур у структурі компетентності виділяє п’ять аспектів: мотиваційний, когнітивний, поведінковий, ціннісно-смісловий, емоційно-вольову регуляцію процесу і результату прояву.

І.Зимня до складу компетенції включає такі складові: а) готовність до прояву компетенції (тобто мотиваційний аспект); б) володіння знаннями змісту компетенції (тобто когнітивний аспект); в) досвід прояву компетенції в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях (тобто поведінковий аспект); г) ставлення до змісту компетенції і об’єкта її застосування (ціннісно-смісловий аспект); д) емоційно-вольова регуляція процесу і результату прояву компетенції [45, с. 25-26]. М.Холодна [162, с.36] вважає, що компетенція – це особливий тип організації предметно-специфічних знань, що дозволяють приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності. На її думку, знання повинні задовольняти таким вимогам: різноманітності (множина різних знань про різне); структурованості; гнучкості; оперативності і доступності; здатність до застосування знань у нових ситуаціях; категоріальний характер знань; володіння не тільки декларативними, але й процедурними та конструктивними знаннями; рефлексії, тобто знання про широту і глибину своїх знань [162, с.207].

Українські вчені по-різному тлумачать поняття компетенції. Найбільшого поширення набуло визначення компетенції як “сукупності знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію” [17, с.84]. І. Родигіна підкреслює головну особливість компетенції як педагогічного явища, а саме, “компетенція – це не специфічні предметні вміння та навички, навіть не абстрактні загальнопредметні мисленнєві дії чи

логічні операції (хоча, звісно, ґрунтується на останніх), а конкретні життєві, необхідні людині будь-якої професії, віку, сімейного стану – взагалі будь-якій людині” [126, с. 32-33].

І. Зимня, ґрунтуючись на працях вітчизняних психологів виділяє три групи компетенцій: особистісні – компетенції, що стосуються самого себе як особистості, як суб’єкта життєдіяльності; комунікативні – компетенції, що стосуються взаємодії людини з іншими людьми; діяльнісні – компетенції, що стосуються діяльності людини, яка проявляється в усіх її типах і формах [45, с. 26] .

У відповідності до розподілу змісту освіти на загальний метапредметний (для всіх предметів), міжпредметний (для циклу предметів чи освітніх галузей) та предметний (для кожного навчального предмета), А. Хуторський виводить трирівневу ієрархію компетенцій: ключові; загальнопредметні; предметні. Набір ключових компетенцій визначається соціумом, для різних країн є різним і залежить від ціннісних орієнтацій, світогляду окремого співтовариства. Компетенція є кінцевим результатом навчання, мета якого полягає у формуванні й розвитку особистості учня, розкритті його здібностей і талантів [164, с.37].

Для конкретизації терміну «компетенція» необхідно розглянути компетенції, якими потрібно оволодіти у процесі вивчення мови. Основною метою навчання іноземної мови – є формування комунікативної компетенції. Поняття “комунікативна компетенція” вперше було запропоноване Д.Хаймзом, який визначив її як внутрішнє знання ситуаційної доцільності мови, як здібності, що дозволяють бути учасником мовленнєвої діяльності [161, с. 50].

І. Зимня вважає, що комунікативна компетенція – це, перш за все, здатність людини адекватно ситуації спілкування організувати свою мовленнєву діяльність у її продуктивних та рецептивних видах [47, с. 57].

Іншомовна комунікативна компетенція, за визначенням А. Щукіна, – це здатність вирішувати засобами іноземної мови актуальні для тих, хто навчається, завдання спілкування в побутовій, навчальній, виробничій і культурній сферах життя; вміння того, хто навчається, користуватися фактами мови і мовлення для реалізації цілей спілкування [172, с. 109]. Незаперечним є той факт, що людина володіє комунікативною компетентністю, якщо в умовах прямого чи опосередкованого контакту успішно вирішує завдання взаєморозуміння та взаємодії з носіями мови відповідно до норм та традицій культури цієї мови.

Слід звернути увагу на те, що іншомовна комунікативна компетенція відображає готовність учня здійснювати іншомовне міжособистісне і міжкультурне спілкування з носіями мови в межах, визначених програмами та стандартами [175, с. 68].

Іншомовна комунікативна компетенція розглядається вченими як складне, багатокомпонентне утворення. До складу іншомовної комунікативної компетенції, на думку Д. Хаймза, входять лінгвістична (правила мови), соціально-лінгвістична (правила діалектів мови), дискурсивна (правила побудови смислового висловлювання), стратегічна (правила підтримання контакту зі співрозмовником) компетентності [161, с. 60].

Моделі іншомовної комунікативної компетенції, запропоновані іншими вченими (М. Байрам, Л. Бахман, І. Бім, Л. Гейхман, К. Гром, В. Сафонова, О.Соловова) містять мовну, лінгвістичну (фонетичну, лексичну, граматичну), прагматичну, організаційну, дискурсивну, соціолінгвістичну, стратегічну, навчальну, тематичну, мовленнєву, компенсаторну, соціокультурну та соціальну субкомпетентності.

У документах Ради Європи комунікативна компетенція розглядається як єдність таких компетенцій:

- лінгвістичної;
- соціолінгвістичної;
- соціокультурної;
- стратегічної;
- дискурсивної;
- соціальної [40, с.176].

В останні роки посилилась увага науковців до феномену лінгвосоціокультурної компетенції як одного з важливих показників готовності особистості до міжкультурної комунікації. Ця проблема не є новою, питання про лінгвосоціокультурний аспект навчання іноземних мов знайшло теоретичне обґрунтування в працях багатьох учених (М.Аріян, Є.Верещагін, І.Воробйова, Н.Гез, М.Євтух, І.Зимня, Н.Ішханян, В.Костомаров, О.Леонт'єв, Ю.Пассов, В.Редько, Н. Наєнко, В.Сафонова, Л.Смелякова, Г.Томахін, В.Топалова, П. Адлер, Д.Браун, Р.Ладо та ін.).

Доцільність паралельного вивчення мови та культури доводиться у роботах таких науковців, як: О.Бирюк, Н.Бориско, Є.Верещагін, І.Воробйова, Н.Гальскова, Л.Голованчук, А.Гордєєва, А.Іванова, Н.Ішханян, О.Коломінова, В. Костомаров, С.Могилевцевим, Ю.Пассов, В.Сафонова, М.Фаснова, В.Фурманова, М.Вуган, L.Damen, C.Kramtsch, G.Neuner, В.Томалін, G.Zarate та інших. Досягнуто вагомих результатів: проблема паралельного вивчення мови та культури в учнів загальноосвітньої школи в процесі навчання усномовленнєвого іншомовного спілкування розглядається

І.Воробйовою, Л.Голованчук, А.Гордєєвою, О.Коломіною, у студентів вищих навчальних закладів – О.Бирюк, С.Могилевцевим, Л.Рудаковою, О.Селівановою, В.Топаловою, М.Фасною. Проте, як свідчить проведений аналіз наукової літератури, увагою більшості науковців оминається питання формування лінгвістичної компетенції в учнів основної школи.

Хоча проблема лінгвістичної компетенції посідає вагоме місце в методичних дослідженнях учених, належної уваги не приділено розкриттю питання формування лінгвістичної компетенції в учнів основної школи.

У Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти комунікативна мовленнєва компетенція розглядається як така, що є “сукупністю лінгвістичної (лексичні, фонологічні, синтаксичні знання і вміння), соціолінгвістичної та прагматичної компетентностей» [40, с.13].

З огляду на викладені вище погляди, які підкреслюють, на наш погляд, лише окремі аспекти АЛК, розглянемо питання про компоненти означеної компетенції та особливості їх взаємодії.

У сучасній науці існують різні підходи до визначення компонентів іншомовної комунікативної компетенції. У Загальноєвропейських Рекомендаціях виокремлюють лінгвістичну (лексичну, граматичну, фонологічну, орфографічну, орфоепічну), соціолінгвістичну і прагматичну (дискурсивну, функціональну, програмування мовлення) компетенції [40, с. 108-123]. В англо-російському термінологічному довіднику з методики викладання іноземної мови виділено лінгвістичну, соціолінгвістичну, дискурсивну, стратегічну, соціокультурну та соціальну компетентності [59, с. 29]. А. Щукін окрім означених вище компонентів пропонує ввести ще й предметну та професійну компетентності [172, с. 140-142]. В. Сафонова ІКК визначає як сукупність мовної, мовленнєвої, соціокультурної компетентностей [132, с. 9].

У контексті нашого дослідження, компонентами АЛК визначаємо: мовну, мовленнєву, текстову, соціолінгвістичну компетенції.

Соціолінгвістична компетенція – це здатність здійснювати вибір мовних форм, використовувати їх згідно контексту. Щоб навчитись цьому, важливо знати семантичні особливості слів та словосполучень, їх довжину в залежності від стиля, характеру спілкування, того ефекту, який вони можуть справити на співбесідника [129, с.5].

Серед компонентів лінгвосоціокультурної компетенції виділяємо текстову компетенцію, яка передбачає комплекс знань і умінь сприймати, продукувати й інтерпретувати тексти різних типів (стосовно нашого дослідження – це автентичні тексти, автентичні повідомлення, афіши, слогани, справжні літературні, образотворчі твори,

газетні або літературні статті, особисті листи, анекдоти, уривки зі щоденників підлітків, реклама, кулінарні рецепти, казки, інтерв'ю, науково-популярні тексти) в навчальних цілях. Формуючи зазначену компетенцію особливу увагу приділяємо текстовим умінням, серед яких: впізнати текст за істотними ознаками, озаглавлювати текст, виділяти структурні компоненти тексту, читати текст і на основі отриманої інформації створювати власний текст, складати план тексту, виділяти основну думку, переказувати текст.

Аналіз будь-якого автентичного матеріалу дає масу прикладів, цінних як в практичному, так і в розвиваючому і виховному аспектах. Мова відображає особливості життя людей. Вивчаючи багато виразів, можна багато зрозуміти про культуру різних країн, мову яких ми вивчаємо. А це вимагає формування соціокультурної компетенції.

Соціолінгвістична компетенція пов'язана із практичним застосуванням англійської мови і являє собою знання та вміння, які дають змогу користуватися мовою у певному соціумі, і визначає вербальну та невербальну поведінку учасників спілкування [40, с. 4].

Погоджуємося з думкою В.Редька, що соціолінгвістична компетенція виявляється в умінні спілкуватися відповідно до певної ситуації та її контексту. Для неї характерна етикетна поведінка учасників, тобто “поведінка, в тому числі й мовна, за соціально, культурно й історично сформованими моделями в типових (стандартних) ситуаціях поведінки і взаємодії людей” [125, с. 8].

Оволодіння іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування неможливо без паралельного вивчення відповідної культури. “Якщо розуміти під культурою все, що робить та думає нація, то мова фіксує саме як ця нація думає,” – зазначає Е. Азимов [1, с.195]. Культура, на думку G. Brown – це контекст, всередині якого ми існуємо, думаємо відчуваємо і спілкуємося один з одним. A. Hirsh під культурою країни, мова якої вивчається, розуміє особливе поєднання знань і досвіду, що дозволяє учням бути адекватними учасниками міжкультурної комунікації [184, с.107].

Вона охоплює розуміння змісту й різного забарвлення висловлювань, правильну інтерпретацію культурних, історичних епізодів і реалій при читанні газет, журналів й іншої літератури, при перегляді фільмів і телевізійних програм, при спілкуванні з носіями мови й культури, розуміння поведінки й підвищену толерантність [184, с.108]. Соціокультурна компетенція передбачає “знайомство тих, хто навчається, з національно-культурною специфікою мовленнєвої поведінки і здатністю користуватися елементами соціокультурного контексту, релевантними для породження і сприйняття мовлення з точки зору носіїв мови. Ці елементи – звичаї, правила, норми, соціальні умовності, ритуали, соціальні стереотипи, країнознавчі знання та ін.” – підкреслює Е. Азимов [1, с.197].

Соціокультурна компетенція, як зазначає П. Сисоєв, дозволяє тим, хто нею говорить почувати себе практично на рівні з носіями мови (відносно культури), що є кроком до адекватного володіння іноземною мовою (тобто здатністю оперувати вивченою мовою у повсякденних ситуаціях на рівні, максимально наближеному до рівня носіїв мови) [140, с.58].

Соціокультурна компетенція визначає успішність спілкування з представниками іншомовної культури, дозволяючи почувати себе впевнено й комфортно в іншомовному середовищі. Іншомовна соціокультурна компетенція – це знання культурних особливостей носіїв мови, їх звичок, традицій, норм поведінки, етикету і вміння розуміти та адекватно використовувати їх у міжкультурній комунікації, залишаючись при цьому носієм іншої культури [129, с.8].

Незнання та нерозуміння норм та традицій спілкування носіїв іншої культури викликає “культурний шок”, що зумовлений неспівпаданням культур.

Зарубіжними науковцями (С. Kramsh, М. Byram, W. Kidd, В.Сафонова) соціокультурна компетенція виділяється як складова частина комунікативної поряд із граматичною, соціолінгвістичною, соціальною компетенцією та компетенцією дискурсу. Під соціокультурною компетенцією вони розуміють аспект комунікативної здатності, який містить у собі характерні особливості суспільства та його культури, що проявляється в комунікативній поведінці членів цього суспільства [133, с.10].

До цих особливостей належать:

1. Соціальні звичаї (невербальні: значення жестів; вербальні: початок і закінчення розмови, способи привернення уваги);
2. Соціальні ритуали (час відвідування знайомих, друзів, загальноприйняті теми бесід тощо);
3. Універсальний досвід (знання про культуру країни, мову якої вивчають) [133, с.23].

В.Калінін виділив соціокультурні чинники, які вмотивовують учнів до оволодіння соціокультурною компетенцією. Найбільш важливими мотивами автор вважає можливість розуміння оригінальних автентичних джерел без сторонньої допомоги, зацікавленість життям і діяльністю людей у різних країнах [51, с.66]. Такі учні усвідомлюють необхідність вивчення іноземної мови у соціокультурному аспекті.

Е. Верещагін вважає, що з'ясовуючи співвідношення особистості й культури, неможливо зрозуміти генезис, становлення особистості у відриві від культури соціальної спільноти (малої соціальної групи й в остаточному підсумку націй). На думку Е.Верещагіна, бажання зрозуміти внутрішній світ українця або англійця, поляка або

француза, варто вивчити українську або відповідно англійську, польську, французьку культуру [22, с.99].

Усі компоненти соціокультурної компетенції взаємопов'язані через поняття культурного та соціального контекстів. Якщо контекст культури передбачає знання реалій, загальних для всього народу-носія мови, то соціальний контекст — це знання конкретних соціальних умов спілкування, прийнятих у країні, мова якої вивчається. Відтак соціокультурна компетенція є вмінням людини усвідомлено враховувати знання соціального і культурного контекстів країни у процесі іншомовного спілкування.

Формування в учнів соціокультурної компетенції покликане залучити їх до фонових знань їх однолітків з інших країн. Відбір цих фонових знань здійснюється на основі дитячої, підліткової й юнацької літератури, мистецтва країни, мова якої вивчається та досвіду спілкування представників іншої культури з навколишнім світом [22, с.101].

У зв'язку з введенням соціокультурного компоненту вивчення іноземних мов, гостро постає проблема автентичності мовного середовища. Остання досягається за допомогою застосування автентичних текстів як одиниці спілкування. Інтерпретуючи слова Л. В. Щерби можемо констатувати, що знайомлячись із інформацією країнознавчого та культурологічного характеру, учні засвоюють особливості іншої культури й аналізуючи їх, учаться краще розуміти власну культуру [169, с.101].

Як зазначає Е. Пасов, соціокультурна компетенція змісту навчання іноземної мови має величезний потенціал у плані включення учнів у діалог культур, знайомства з досягненнями національної культури у розвитку загальнолюдської культури [110, с.7].

Грунтуючись на наведених визначеннях, розуміємо під лінгвістичною компетенцією цілісну систему вмінь використовувати знання мови, фонові знання про національні традиції, норми і цінності національної культури, специфіку вербальної та невербальної поведінки, яка прийнята у певній культурі, звичаї і факти країни, мова якої вивчається, лінгвокраїнознавчий мінімум словникового запасу мови, що в сукупності надає учням можливість досягати у такий спосіб повноцінної комунікації.

Спостереження, проведені у процесі дослідження, показали, що одне з найважливіших завдань сучасної школи – навчити учнів міжкультурної комунікації. Тому на заняттях з іноземної мови у загальноосвітніх школах створюються такі умовні ситуації, які учні змогли б розв'язати, якщо вони заглиблюються у мовне середовище (реальна комунікація з носіями мови, подорож до англійської країни, зустріч в Україні англійських гостей і т.п.). Проте, учні навіть старшої школи, як свідчать результати проведеного анкетування, не завжди розуміють які знання потрібно мати з іноземної мови, щоб розуміти не тільки спонтанне мовлення носія але й мовленнєву поведінку

представника іншомовної культури в тій чи іншій ситуації соціокультурної спрямованості. Анкетування учнів проводилося у 2018-2019 навчальному році на базі Осокорівської загальноосвітньої школи I-III ступенів, Нововоронцовського району, Херсонської області з метою з'ясування ставлення учнів до АЛК.

Анкета для опитування учнів передбачала запитання з можливими варіантами відповідей для вирішення важливих для нашого дослідження питань, наприклад, ставлення учнів до АЛК, розуміння значення АЛК, навчання ЛК на заняттях з АМ. Проаналізуємо лише деякі відповіді учнів. Стосовно розуміння суті АЛК, більшість учнів (38 %) зазначила, що розуміють під АЛК лише традиції та звичаї країни, мову якої вивчають, 23 % визначає АЛК як реалії країни, мову якої вивчають. Незначний відсоток учнів (8 %) визначають АЛК як автентичні матеріали, які можливо використовувати у навчанні через мережу Інтернет. Відповіді учнів указують на той факт, що вони не розуміють необхідності вивчати АЛК, 31 % учнів не усвідомлюють в яких сферах життєдіяльності або подальшого навчання вони зможуть використовувати знання АЛК. Незначний відсоток опитаних визначили необхідність вивчати АЛК як компонент іншомовної комунікації.

Отже, ми дійшли висновку, що в 10-11 класах навчання англійської мови більшість учнів не усвідомлюють необхідності вивчати реалії, традиції, мовну поведінку її носіїв, не мають чіткого розуміння суті АЛК. Система шкільної освіти, як свідчить наш професійний досвід, не сприяє формуванню в учнів правильного ставлення до вивчення лінгвістичної складової англійської мови.

1.2. Сучасний стан проблеми формування англійської лінгвістичної компетенції учнів старшої школи

Відповідно до Закону України «Про загальну середню освіту», та положень Концепції загальної середньої освіти (11-річна школа), старша школа (10-11-ті класи) функціонує як профільна, якнайповніше реалізуючи принцип особистісно-орієнтованого навчання, що сприяє розвитку в учнів можливостей для створення власної освітньої траєкторії. Концепція мовної освіти в Україні визначає мету і завдання, принципи вивчення мов, структуру і зміст навчання, умови реалізації. Вона ґрунтується на основних положеннях Конституції України, Законів України «Про освіту», про мови, Державної національної програми «Освіта» (Україна XXI століття), Європейської хартії регіональних

мов або мов меншин, Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти.

У переліку навчальної літератури, рекомендованому МОН для використання загальноосвітніми навчальними закладами на 2013–2014 н. р., знаходимо три програми для елективних курсів з англійської мови: «Ділова англійська мова» (курс за вибором для профільної школи), 10–11 кл. (автор Павлюк А. В.); «Науково-технічний переклад» (курс за вибором для профільної школи,) 10–11 кл. (автор Коваленко А. Я.); «Основи перекладу» (курс за вибором для профільної школи), 10–11 кл.(автор Коваленко А. Я.).

Сучасна парадигма шкільної іншомовної освіти зорієнтована на таку організацію навчання, котра забезпечує комунікативно-діяльнісний характер процесу оволодіння іноземною мовою в інтеграції з міжкультурним спрямуванням його змісту. Програма Міністерства освіти і науки України з іноземної мови для загальноосвітніх навчальних закладів (10-11 класів) передбачає формування в учнів іншомовних умінь і навичок для підтримання спілкування в типових ситуаціях різноманітних сфер життя.

Головна мета навчання іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах полягає у формуванні в учнів комунікативної компетенції, базою для якої є комунікативні вміння, сформовані на основі мовних знань і навичок. Розвиток комунікативної компетенції залежить від соціокультурних і соціолінгвістичних знань, умінь і навичок, які забезпечують входження особистості в інший соціум і сприяють її соціалізації в новому для неї суспільстві. Усі цілі навчання досягаються у комплексі, підпорядковуються головній меті та реалізуються в процесі її досягнення і сприяють таким чином різнобічному розвитку особистості учня.

Оволодіння учнями іноземною мовою сприяє розвитку в них здібностей використовувати її як інструмент спілкування в діалозі культур і цивілізацій сучасного світу, вона розглядається як засіб міжособистісної взаємодії в умовах багатонаціонального і полікультурного світового простору. Згідно з програмою соціокультурна поведінка в різних ситуаціях спілкування, адекватна носіям мови, може бути вироблена в особливих навчальних умовах і за допомогою певних методів навчання. Для учнів старшої школи такими можуть бути інтерактивні методи навчання, що дозволяють розв'язувати комунікативно-пізнавальні завдання засобами іншомовного спілкування: рольові ігри, навчальні ситуативні завдання, парні та групові форми роботи тощо. Такі види діяльності вмотивовують навчання, надають йому більшої прагматичності, ілюструють учням можливі ситуації, що потребують відповідної мовленнєвої поведінки, яка не порушує усталених традицій і законів, прийнятих у країні, мова якої вивчається. Важливою передумовою соціокультурного спрямування змісту навчання учнів старшої школи є

широке використання автентичних матеріалів: текстів, діалогів, ілюстрацій та інших додаткових дидактичних засобів.

Навчальний матеріал, передбачений програмою, і процес навчання підпорядковуються досягненню практичних, освітніх, виховних і розвивальних цілей в їх єдності. Він повинен забезпечувати не лише оволодіння знаннями, навичками і вміннями з предмету, але й розвивати увагу, пам'ять, мислення учнів, формувати в них уміння робити висновки і узагальнення, розширювати світогляд, підвищувати культурний рівень, сприяти розвитку особистісних якостей, у тому числі доброзичливості, співпереживання, колективної взаємодопомоги тощо. Цілі й методи навчання мають бути спрямовані на розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння (діалогічного і монологічного мовлення), читання, письма. Завданнями освітньої галузі у старшій школі є:

- подальший розвиток мотивації до вивчення мови, засвоєння через мову історії, культури народу, моральних та етичних цінностей, формування духовного світу учнів, їх світоглядних переконань, громадянських якостей, утвердження за допомогою засобів мови національних і загальнолюдських цінностей;
- розвиток умінь вільно спілкуватися в різних ситуаціях, формулювати та відстоювати власну думку, вести дискусію, оцінювати життєві явища, моральні, суспільні, історичні та інші проблеми сучасності, висловлювати щодо них власне ставлення, досягати взаєморозуміння та взаємодії з іншими людьми;
- удосконалення базових лексичних, граматичних, правописних умінь і навичок, узагальнення та поглиблення знань учнів про мову як суспільне явище;
- вироблення вмінь орієнтуватися у різноманітній інформації іноземною мовою, у світі класичної і масової літератури, користуватися сучасними інформаційними комунікаціями (Інтернетом, системою дистанційного навчання тощо), проводити пошуково-дослідницьку діяльність (знаходити, сприймати, аналізувати, оцінювати, систематизувати, зіставляти різноманітні факти та відомості), застосовувати на практиці здобуті у процесі вивчення мови знання, набуті вміння та навички [189, с.2].

Навчання з іноземних мов реалізується через відповідне навчально-методичне забезпечення з цих предметів. Викладання іноземних мов у старшій школі здійснюється за такими програмами: Програми для спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови. Іноземні мови. 1-11 кл. (видавництво «Поліграфкнига», 2010 р.); Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Іноземні мови (рівень стандарту, академічний, профільний рівень) 10-11 кл. (видавництво «Поліграфкнига», 2010 р.); Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Іноземні мови. Програми для

профільного навчання (курси за вибором, спецкурси) 10-11 кл. (видавництво «Навчальна книга», 2004 р.); навчальними посібниками, визначеними в інформаційних збірниках Міністерства освіти і науки України, як основних так і додаткових для використання в навчальному процесі.

Згідно з програмою учні старшої школи ЗНЗ повинні мати наступні вміння та навички:

Аудіювання: розуміти висловлювання в межах запропонованих тем, а також автентичні тексти, висловлювання вчителя й учнів, основний зміст пізнавальних радіо- і телепередач, зміст дискусії, що відбувається в класі або подається у звукозапису [35].

Відповідно до вмінь читання – розуміти тематичні автентичні, тексти різних жанрів і стилів (художні, науково-популярні, публіцистичні тощо), використовувати адекватні стратегії визначення невідомих мовних одиниць, аналізувати окремі уривки з тексту, визначати найбільш значущу інформацію, систематизувати і коментувати її [35].

Говоріння передбачає розвиток умінь монологічного мовлення без попередньої підготовки висловлювати відповідно до запропонованих сфер і тематики спілкування, відтворювати зміст прочитаного, побаченого або почутого, висловлюючи та обґрунтовуючи власне ставлення до осіб, подій, явищ, про які йдеться, брати участь у дискусіях, логічно та аргументовано висловлюватися з обговорюваних проблем, доводити власну точку зору і власне ставлення до них, складати план, тези для побудови мовленнєвих висловлювань [35].

Щодо діалогічного мовлення, то учень набуває умінь спілкуватися з носіями мови у межах визначеної тематики, використовувати відповідні мовні одиниці, у тому числі типові зразки мовленнєвого етикету, прийнятого в країні, мова якої вивчається, у разі потреби доречно користуватися компенсаторними засобами [35].

Згідно писемного мовлення учень повинен уміти створювати письмові мовленнєві висловлювання різних типів і жанрів у межах запропонованих сфер і тем, а також на основі почутого, побаченого, прочитаного і з власного життєвого досвіду, доречно використовуючи відповідні мовні засоби, висловлюючи власне ставлення та обґрунтовуючи власну думку про предмет спілкування [35].

Відповідно до мовних навичок, учень повинен знати достатню кількість мовних одиниць для комунікації у межах визначених сфер і тематики спілкування, а також основні правила орфографії та пунктуації, уміти продукувати письмове повідомлення з дотриманням мовних правил [35, с.8].

Соціокультурний аспект навчання англійської мови передбачає розвиток умінь відображати за допомогою мовних засобів бачення світу, спосіб життя та мислення,

особливості культури певного народу, усвідомлювати їх відображення у мові, вміти спілкуватися з урахуванням таких особливостей з представниками різних культур, знати типові правила поведінки і дотримуватися їх під час спілкування.

Діяльнісний (стратегічний) аспект оволодіння англійською мовою має на меті сформувані навички та вміння сприймати новий досвід, запам'ятовувати, аналізувати, узагальнювати його та відповідно діяти у навчальних і життєвих ситуаціях [35].

Навчання іноземної мови у старшій школі здійснюється за спеціально підготовленими підручниками та посібниками.

У старшій школі ЗНЗ використовують підручники А.Несвіт або О.Карп'юк.

Підручник А.М.Несвіт 10 клас складається зі вступу (Introduction) та восьми розділів (Units) основного курсу. Кожен з них присвячений темам, які вивчаються за програмою з іноземних мов: «Я, моя сім'я, друзі», «Дозвілля і спорт», «Харчування», «Природа і погода», «Живопис», «Наука і технічний прогрес», «Шкільне життя», «Робота і професії». Розділи поділяються на уроки, що висвітлюють окремі аспекти основної теми. У кожному тематичному блоці (Unit) є рубрики, присвячені розвитку вмінь аудіювання, говоріння, читання і письма. Доступність змісту і мови підручника, науковість викладу навчального матеріалу відповідає віковим особливостям учнів. Словниковий запас для кожної теми розширюється за рахунок нових слів, які подані у Vocabulary File. Підручник відповідає принципам систематичності, наступності і логічної послідовності викладення матеріалу. Автор подає завдання від репродуктивних до творчих, запропонована проектна робота передбачає широке використання мови і спілкування нею під час обговорення, підготовки і презентації проекту. Це сприяє творчому характеру запропонованих завдань. Однак у цьому підручнику недостатньо активізується нова лексика, відсутня значна кількість вправ і завдань соціокультурної спрямованості.

Підручник англійська мова для 11 класу: О.Карп'юк: структурно складається з восьми великих підрозділів (units), які певною мірою співпадають з тематикою сфер спілкування за програмою для 11 класу (рівень стандарт): «Я, моя сім'я, друзі», «Культура харчування», «Мистецтво», «Молодь і молодіжна культура», «Наука і технічний прогрес», «Природа і довкілля», «Україна у світі», «Шкільне життя», «Робота і професії». Кожний з підрозділів має чітку структуру – читання, словник, граматики, аудіювання, говоріння, письмо та перевірка знань. У розділах «Читання» та «Словник» відбувається введення в тему, активізація знань з теми, первинне введення лексики, читання автентичного тексту, пов'язаного із заявленою темою. Розділ «Граматики» вміщує довідковий матеріал з граматики та надає ряд лексико-граматичних вправ, що включають роботу з граматичними структурами, а також новою лексикою, фразовими дієсловами. Слід

зазначити, що граматичний матеріал викладений в граматичному довіднику дуже стисло, тому не відтворює повної картини даного граматичного правила. У розділі «Аудіювання» учні мають змогу прослухати тексти, практикувати сприйняття мовлення на слух; у тому числі з введеними новими лексичними одиницями з теми. Говоріння надає змогу підвищення рівня комунікативної компетенції в заданих робочих ситуаціях, пов'язаних з процесом соціалізації. У цьому ж розділі розглядаються мовні кліше, стійкі мовні звороти і відбувається практика діалогічного та монологічного мовлення. Розділ «Письмо» націлене на формування навичок творчого та професійного письма. Але не завжди частини одного уроку логічно поєднані між собою. У деяких уроках прослідковується перенасиченість новою лексикою, що не завжди робить можливим опрацювати її на достатньому рівні. Тексти для читання завеликі за обсягом і не несуть культурознавчого характеру, тому краще практикувати роботу з невеликими за обсягом текстами, що дозволить швидко прочитати і обговорити їх зміст.

Підручник «Англійська мова» Л.Калініна, І.Самойлюкевич розроблений для учнів 10 - го класу загальноосвітніх навчальних закладів, які обрали академічний рівень навчання. У підручнику представлені матеріали з 6 розділів (Units). Кожен з них це певна сфера спілкування, наприклад. «Твоє шкільне життя», «Подорожі Великобританією і Україною». По завершенню кожного розділу учні можуть перевірити отримані знання, виконуючи тестові завдання «Test Yourself». Облік індивідуальних (апелювання тематики навчальних матеріалів до смаків та інтересів середньостатистичного старшокласника) і вікових (адекватний рівень складності завдань і насиченості навчального матеріалу) особливостей здійснений в повній мірі з необхідним акцентуванням на потенційні можливості учнів, а також з опорою на їх інтелектуальний рівень і ступінь навченості. Але лексичний матеріал підручника занадто складний для засвоєння учнями, які не мають високого рівня навченості. Підручник містить забагато текстів для читання (деякі з них великі за обсягом). Не має поурочного розподілу матеріалу та окреслення чітких завдань для домашнього опрацювання після кожного уроку.

Згадані вище підручники містять достатню кількість вправ, інформації, завдань для формування лінгвістичної компетенції, але соціокультурна змістова не повною мірою методично підкріплена відповідними завданнями і вправами.

Іноді школи використовують автентичні підручники:

«Click On» - п'ятирівневий підручник. Зручна структура підручника сприяє розвитку всіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності (говоріння, читання, письма, аудіювання). Міжкультурна спрямованість курсу і ретельно підібрані теми підтримують інтерес учнів і мотивують до вивчення мови. Кожен рівень складається з п'яти модулів. Кожен модуль

включає два розділи. Підручник містить реальні діалоги з повсякденного життя, інтерактивні завдання для розвитку мовних навичок, пропонується ретельне опрацювання правил граматики, велика кількість завдань для аудіювання, є проектні роботи, моделі-зразки письмових робіт, розділи по практиці нормативної вимови, пісні, ігри, регулярні розділи на повторення, розділ, присвячений британській та американській культурі. Цей підручник рекомендований Міністерством освіти і науки України до використання в середніх навчальних закладах.

Опрацювання цього підручника можливе за умови достатнього і високого рівнів навченості учнів. Для інших рівнів – підручник занадто важкий.

«Grammarway» - барвисте оформлення, в малюнках, зрозуміле пояснення, можливість перевірити себе 'на швидку руку, є відповіді, зрозумілі теоретичні таблиці. Правила представлені докладно, чітко, без зайвої інформації, є різні рівні володіння мовою. У кінці кожного розділу є завдання для розвитку навичок мовлення та письма з використанням певних граматичних структур.

Недоліками цього підручника вважаємо недостатню різноманітність вправ для навчання різним видам мовленнєвої діяльності, особливо письма; слабка соціокультурна спрямованість навчання.

Опитування вчителів щодо підручників, виявило положення, які не сприяють підвищенню ефективності методики формування АЛК учнів старшої школи: використання застарілих, не автентичних текстів; наявність вправ, які носять некомунікативний характер та невідповідають інтересам учнів, соціокультурній та соціолінгвістичній спрямованості навчання.

Профільне навчання іноземної мови передбачає поглиблене і професійно-орієнтоване вивчення предмета. Воно має створити учням сприятливі умови для врахування їхніх індивідуальних особливостей, інтересів, здібностей, нахилів, мотивів і потреб для формування чіткої орієнтації на певний вид майбутньої професійної діяльності, пов'язаної з іноземною мовою. Години, відведені на іноземну мову в загальноосвітніх школах, дозволяють оволодіти мовним матеріалом (лінгвістична компетенція), різними видами мовленнєвої діяльності (мовленнєва компетенція), інформацією про різноманітні особливості життєдіяльності країни, мова якої вивчається (соціокультурна компетенція). Це здійснюється не тільки за рахунок збільшення обсягу відповідного навчального матеріалу, а й у результаті широкого використання активних методів навчання, організації дослідницької та проектної діяльності учнів, залучення до навчального процесу новітніх технологій, у тому числі електронних засобів навчального призначення [87, с. 3].

Розглянувши основні нормативні документи, в яких відображено спрямованість на володіння учнями лінгвістичної та соціокультурної компетенції ми, вважаємо, що хоча досить детально у відповідних програмах висвітлено зазначені аспекти, до сих пір не розглядалась в методиці навчання іноземної мови проблема формування лінгвістичної компетенції учнів загальноосвітніх навчальних закладів засобами електронного підручника. Тому свідчить низка наукових доробок учених, присвячених цій проблемі. Зокрема, Арванітопуло Елла Георгіївна пропонує використання в навчанні іноземної мови у старших класах методів та прийомів навчання, що максимально наближають до реальних умов спілкування з представниками іншомовної культури, зокрема, проектів [3].

Бачинська І.А. пропонує формування лінгвосоціокультурної компетенції засобами електронного підручника [5].

У світлі сучасних вимог до організації навчального процесу, згідно з загальноєвропейськими тенденціями висувуються високі вимоги до володіння лінгвосоціокультурною компетенцією учнів ЗОНЗ. Враховуючи відсутність навчально-методичного забезпечення процесу оволодіння АЛК учнів старших класів ЗОНЗ, використання ефективних засобів, зокрема електронного підручника, доходим висновку про необхідність розробки ефективної методики формування лінгвістичної компетенції учнів старшої загальноосвітньої школи засобами електронного підручника. Доведемо раціональність використання електронного підручника при формуванні АЛК учнів старшої школи.

1.3. Електронний підручник як засіб формування лінгвосоціокультурної компетенції учнів старшої школи

Ефективному засвоєнню знань з англійської мови сприяє комплексне використання способів і засобів навчання, підпорядкованих навчальній, розвивальній та виховній меті. До засобів навчання в сучасній лінгводидактиці прийнято відносити саму мову в її функціональному аспекті – мовлення вчителя й учнів, які є основними учасниками педагогічного дискурсу. Усе більшої популярності набуває інтегровальна група засобів – навчально-методичний комплект підручники, посібники, збірники вправ і завдань, диктантів, переказів, словники, енциклопедії). Відповідно до сучасного рівня науки оновлюється традиційний дидактичний (роздавальний) матеріал (спеціальні картки, документальні фотомалюнки, листівки тощо), наочність (таблиці, схеми, лінгвістичні

карти, репродукції картин тощо) і технічні засоби навчання, серед яких найбільш поширеним є комп'ютер.

Для занять англійської мови в школах можливим є використання комп'ютера як інструментального засобу навчання: для залучення інформаційного банку і структурування навчального матеріалу; пошуку потрібних даних, представлення результатів у наочній формі; укладання каталогу навчально-методичної інформації з предмета.

Доцільність використання електронних підручників з різних предметів є незаперечним фактом. Необмежені технічні можливості цих засобів навчання сприяють модернізації системи освіти відповідно до вимог суспільства, а також допомагають максимально врахувати індивідуальні здібності учнів.

В. Круглик зазначає: „Електронний підручник призначений для самостійного вивчення теоретичного матеріалу курсу й спирається на гіпертекстову основу, що дозволяє працювати за індивідуальною освітньою траєкторією” [70, с.17].

Перед науковцями й викладачами постає завдання розробити такий програмний засіб навчання, який би зміг повністю індивідуалізувати можливості студентів. Програмні засоби навчання (далі ПЗН), порівняно з традиційними навчально-методичними засобами, забезпечують нові можливості, серед яких О. Башмаков та І. Башмаков виділяють:

- створення умов для самостійного опрацювання навчального матеріалу (самоосвіти), що дозволяють учневі обирати зручні для нього місце й час роботи з комп'ютерними засобами навчання, а також темп навчального процесу;
- більш гнучку індивідуалізацію навчання й забезпечення умов для його варіативності (особливо в адаптивних комп'ютерних засобах навчання і далі КЗН), здатних налаштовуватися на поточний рівень підготовки учня, кола його інтересів);
- можливість надання в мультимедійній формі унікальних інформаційних матеріалів (картин, рукописів, відеофрагментів, звукозапису);
- можливість автоматизованого контролю й об'єктивного оцінювання знань і умінь тих, хто навчається;
- можливості пошуку інформації в КЗН і зручнішого доступу до неї гіпертекст, гіпермедіа, автоматизовані вказівники, пошук за допомогою ключових слів, повнотекстовий пошук тощо) та ін. [8, с. 4].

Отже, програмні засоби навчання порівняно з традиційними навчально-методичними засобами дозволяють розширити коло інтересів учнів засобами мультимедіа, що сприяє активізації їхньої навчально-пізнавальної діяльності, інтенсифікації процесу навчання, спрямованого на отримання значного обсягу потрібної

інформації за відведений час для вивчення дисципліни і продуктивного його використання для досягнення поставленої мети. Програмні засоби можна використовувати на різних етапах отримання навчальної інформації, одним з яких є виконання практичних завдань з моментальним оцінюванням виконаної роботи. Дидактичні можливості програмних засобів навчання сприяють розвитку мотивації учнів, індивідуалізації процесу навчання, під час якого студенти розвивають і виявляють індивідуальні якості, інтелектуальні здібності, навички самостійної роботи. Як слушно зауважив В. Биков, „дидактичний принцип повноти теоретичних знань може бути реалізований лише за умови ефективної самостійної роботи [10, с.28]”. На нашу думку, використання програмних засобів навчання допоможе учителям створити зручні умови для навчання учнів, зацікавити їх, мотивувати до опрацювання конкретного предмета, розділу, теми, виконання практичного завдання.

Для визначення лінгводидактичного потенціалу електронного підручника необхідно визначити поняття «електронний підручник».

Сьогодні в науці відсутній єдиний погляд на тлумачення цього поняття: «електронний підручник» розуміють як педагогічний програмний засіб, апаратне й програмне забезпечення, комп'ютерна програма та ін. [8, с.133]. Деякі автори подають такі терміни: „навчальний матеріал на машинних носіях” та автоматизований навчальний курс”, що виступають синонімами до поняття електронний підручник” [8, с.67].

На думку Ю. Машбиця [87, с.24], О. Соловова [145, с.157] та ін., електронним підручником можна назвати групу навчальних комп'ютерних програм, що вміщують у собі навчальний матеріал дисципліни, курсу, розділу чи окремої теми. Електронний підручник, здебільшого розрахований на самостійне опанування навчальної інформації, повинен доповнити традиційний друкований підручник (далі ТДП).

Крім того, „електронний підручник має не тільки зберігати всі переваги друкованого підручника, а й повною мірою використовувати можливості сучасних інформаційних технологій, їх мультимедійність і багатомодальність [100, с. 15]”. В.Редько, С. Карп, О. Кохан під електронним підручником розуміють такий продукт, у якому акумульовано навчальний матеріал, методично доцільно структурований у певній дидактичній системі. Тематика й обсяг цього матеріалу цілком відповідають вимогам програми для певного класу або етапу навчання. А це означає, що така навчальна книжка або такий диск спроможні забезпечити свого користувача повним обсягом і рівнем знань, умінь і навичок, визначених відповідною програмою для певного класу [125, с. 8].

На нашу думку, подане визначення характеризує не стільки електронний підручник, як підручники електронні й друковані загалом. Погоджуємося із загальним

визначенням, запропонованим авторами, але вважаємо некоректним їхнє твердження, що навчальна книжка або диск спроможні забезпечити свого користувача повним обсягом навичок, оскільки навички - це автоматизовані вміння, яких набувають студенти в процесі систематичного виконання завдань. Отже, електронний підручник може бути важливим засобом формування навичок.

О. Тищенко пропонує таке визначення електронного підручника: електронний підручник - комп'ютерний, програмний засіб, який призначений, у першу чергу, для надання нової інформації, доповнює друковані видання, що слугують для групового, індивідуального або індивідуалізованого навчання, і дозволяє частково тестувати отримані знання й уміння того, хто навчається [156 с. 90]".

Ми не заперечуємо запропонованого визначення, у якому, на нашу думку, слушно вказано на обмежений контроль тестування, однак нам видається, що це визначення звужує можливості ЕП, розрахованого на гіпертекстові й мультимедійні засоби навчання, а не лише на представлення нового матеріалу й виконання тестів.

Особливий інтерес викликає визначення О. Козлова, О.Солодової, О. Холодоз. Автори наголошують на тому, що „комп'ютерний підручник являє собою сукупність програмно-апаратних засобів і навчально-методичних видань, об'єднаних спільним задумом та тематикою, і має на меті інтенсифікацію навчального процесу на основі застосування персонального комп'ютера в навчальній роботі [80, с. 98]". Нам імпонує підхід авторів, оскільки вони акцентують увагу на сукупності програмно-апаратних засобів і навчально-методичних видань, з'ясовують мету створення комп'ютерного підручника. Це визначення ми й беремо за основу.

Таким чином, електронний підручник з англійської мови – мультимедійний засіб навчання, побудований на загальнодидактичних, лінгводидактичних та специфічних принципах навчання мови і спрямований на формування мовної, мовленнєвої, комунікативної, соціолінгвістичної, текстової, соціокультурної компетенції учнів.

ЕП з англійської мови побудований на таких загальнодидактичних принципах навчання, як науковість, наочність, зв'язок теорії з практикою, доступність тощо.

Принцип науковості „диктує необхідність відбору загальноновизнаних, достовірних відомостей про мову, які відповідають досягненням сучасної лінгвістичної науки й потрібні для формування мовних і мовленнєвих умінь : навичок [161, с. 27]". Н. Голуб справедливо зазначає, що „відібраний матеріал повинен бути науково достовірним, несуперечливим з погляду тлумачення понять, фактів [29, с. 93]". Принцип науковості став провідним у доборі змісту ЕП.

Принцип наочності сприяє підвищенню пізнавального інтересу до виучуваного предмету шляхом аудіовізуального сприйняття предметів і явищ. Під час використання ЕП принцип наочності представлено за допомогою засобів мультимедіа, а саме: відео, аудіо, фотофрагментів, що використовують для закріплення прочитаного й почутого. І. Підласий зазначає, що „наочність не мета, а засіб навчання, розвиток мислення тих, хто навчається [117, с. 449.]". Підтримуючи погляд ученого, додамо, що вивчення англійської мови, не повинно перетворитися на перегляд фото- і відеофільмів.

Принцип зв'язку теорії з практикою передбачає „встановлення правильного співвідношення теорії з практикою у викладанні англійської мови, добір таких тренувальних вправ, які б давали змогу закріплювати одержані знання, а також формувати необхідні практичні вміння й навички [117, с. 32]". Цей принцип вимагає розуміння учнями значення мовної теорії в суспільному житті й будь-якої діяльності, умілого її застосування на практиці.

Принцип доступності зорієнтований на організацію навчання з урахуванням вікових особливостей і рівня знань учнів з предмета англійська мова. І. Підласий пише: „В основі принципу доступності лежить закон тезауруса: дохідливим для людини є лише те, що відповідає її тезаурусу. Латинське слово *tesarius* означає „скарб". У переносному значенні під цим розуміють обсяг накопичених людиною знань, умінь, способів мислення [117, с. 458.]". Зміст електронного підручника з англійської мови може бути побудований у доступній формі, що полегшує учням загальноосвітніх шкіл сприймати навчальну інформацію, дозволяє отримувати потрібну або цікаву додаткову інформацію, у тому числі з мережі Інтернет.

М. Попов, Р. Мільруд, Л. Чуксіна зазначають, що навчання учнів засобами ЕП ґрунтується ще й на таких дидактичних принципах:

- природовідповідності, згідно з яким технологія навчання людини повинна бути співзвучна з її біологічною природою та духовними потребами;
- індивідуалізації навчання, що враховує індивідуальні здібності тих, хто навчається, у процесі занять;
- інтенсивності, який забезпечує максимальний обсяг засвоєння матеріалу за мінімально короткий час навчання;
- оптимізації, який закликає до свідомого вибору в навчальному процесі оптимального варіанта роботи з урахуванням її результативності, витрат часу й ресурсів [119, с. 44].

Під час роботи з електронним підручником принцип природовідповідності застосовують насамперед в інтерактивному електронному спілкуванні через електронну

пошту, за допомогою якої учні висловлюють власну думку або індивідуальне розуміння виконуваного. Суть принципу полягає у тому, що, всі дії щодо навчання дитини мають відповідати її природі, закономірностям її розвитку, задаткам, здібностям, нахилам, інтересам [103, с. 92]".

Принцип індивідуалізації, мета якого полягає у розкритті індивідуальних мовленнєво-комунікативних здібностей учнів, покликаний розвивати або вдосконалювати мисленнєво-мовленнєвий процес у навчанні, обирати темп, час і місце роботи, самостійний аналіз виконаної роботи засобами ЕП.

Принцип інтенсивності є одним із провідних під час роботи учнів з ЕП що зумовлює забезпечення чіткою й доступною навчальною інформацією, яка б сприяла її засвоєнню за короткий час.

Принцип оптимізації, за словами І. Малафіїка, передбачає „такий вибір методів, засобів і організаційних форм навчання, який забезпечує максимально можливе досягнення конкретної мети навчання за мінімально можливий час навчання [186, с. 85]". Цей принцип вимагає від учнів ще й грамотного використання ключових слів під час роботи за допомогою функції пошуку, що сприяє швидкому знаходженню потрібної інформації.

Отже, важливо під час розроблення ЕП в документах виділити за допомогою шрифту, кеглю, накреслення назви розділів, теми, визначення, не забувати про виділення гіперпосилань. Усі ці вимоги сприяють організації оптимального режиму роботи учнів під час опрацювання теоретичного й практичного матеріалу.

Нами виділено ще один принцип – принцип технічного інформаційно-комунікаційного забезпечення, який, на нашу думку, украй необхідний під час роботи з електронними підручниками з англійської мови. Він зумовлений можливістю отримання значних обсягів навчальної інформації за допомогою програмного продукту, можливості зворотного зв'язку, завдяки чому студенти можуть активно опановувати дисципліну, користуючись при цьому альтернативним джерелом навчання – ЕП. Урахування зазначеного принципу сприятиме розвитку креативних здібностей учнів, підвищенню якості навчального процесу, рівня мотивації, інформаційної культури індивідів.

ЕП з англійської мови побудований з урахуванням лінгводидактичних принципів. Принцип комунікативності спрямований на формування в учнів „умінь розв'язувати комунікативні завдання з метою оволодіння спілкуванням [85, с. 30]".

Тому принципу комунікативності повинен підпорядковуватися весь процес навчання. Головне – спрямованість навчального процесу на розвиток практичних умінь оволодіння мовою як засобом спілкування в різноманітних ситуаціях. Це зумовлює

створення таких ситуацій, коли учні будуть усвідомлювати, що остатній рівень сформованості мовних знань ускладнює процес комунікації, тобто вивчення мови підпорядковується розвитку комунікативних умінь і навичок. Принцип комунікативності зобов'язує учителя англійської мови зробити кожного учня активним винахідником шляхів і засобів розв'язання певного комунікативного завдання та передбачає розвиток у них уміння користуватися мовою як засобом спілкування й пізнання.

Учені-лінгводидакти (Р. Мартинова, В. Плахотник, О. Першукова, Б. Вульфсон, Ю.Пассов та ін.) виділяють такі лінгводидактичні принципи навчання іноземної мови: функціонально-стилістичної спрямованості навчання мови, комунікативної значущості, актуалізації мовних відомостей, удосконалення різних видів мовленнєвої діяльності тощо. Під час роботи учнів з електронним підручником з англійської мови провідними, на нашу думку, є такі принципи:

Принцип функціонально-стилістичної спрямованості передбачає розгляд мовних одиниць на всіх рівнях мовної системи з урахуванням різних типів, стилів і жанрів мовлення, призначених для використання в конкретних мовленнєвих ситуаціях; застосування набутих знань, умінь і навичок під час роботи з дидактичним матеріалом, використання якого сприяє активізації розвивально-пізнавальної діяльності учнів. Розвиток стилістичних умінь і навичок сприятиме підвищенню рівня грамотності, удосконаленню набутих мовленнєвих умінь і навичок у різних сферах суспільного життя. Це зумовлює включення до електронного підручника таких вправ, що ілюстрували б функції мовних одиниць у мовленні, сприяли б формуванню в учнів умінь комунікативно доречного вибору мовних одиниць тощо.

Комунікативно-когнітивна парадигма сучасної методики стимулює дослідників до перегляду традиційних поглядів на педагогічні явища й значно розширює можливість їхньої інтерпретації. Методологічні засади цієї парадигми й нові дослідницькі принципи уможливають переосмислення основних завдань до вивчення учнями англійської мови, переакцентацію мети мовної освіти з формування мовної компетенції учнів на вдосконалення комунікативної й соціокультурної компетенцій, що забезпечує комфортне існування людини в соціумі, реалізацію її комунікативних потреб. Точкою відліку стають когнітивні можливості учнів та їхній комунікативний потенціал. Життя переконало, що вчитель не може обмежуватися вузькими мовними цілями.

На важливості використання етнокультурних відомостей у навчально-виховному процесі наголошують І.Бім, О.Бігич, Н.Бачинська, С.Боднар, Н.Бориско, Є.Верещагін, В.Воробйов, Л.Голованчук, І.Зимня, В.Костомаров, О.Леонтєв, В.Маслова, Ю.Пассов,

Г.Рогова, В.Сафонова, О.Тарнопольский, С.Тер-Мінасова, Г.Томахін, О.Шиліна, L.Bloomfield, D.Brawn, J.Van Dijk. та ін.

Своєрідність сучасного електронного підручника вбачаємо в його побудові та структурі, що дозволяють суб'єктам навчання працювати в індивідуальному інтерактивному режимі, отримувати інформацію за допомогою різноманітних засобів (фото-, аудіо-, відео- тощо), систематично здійснювати контроль за рівнями засвоєних знань, сформованих умінь і навичок завдяки постійному зворотному зв'язку; у пріоритетному використанні текстового навчального матеріалу, що репрезентує соціокультурні концепти, з поступовим розширенням інформаційного поля.

Саме тому вважаємо електронний підручник основним засобом формування соціокультурної компетенції учнів.

Тому до провідних лінгводидактичних принципів побудови електронного підручника відносимо соціокультурний. В.Беспалько, Н.Тализіна, В. Ланкін, І. Лернер, Краєвський аналізують підручник як модель педагогічної системи, у якій головну роль відіграє не стільки предметний матеріал, скільки педогогічна сутність, на основі якої матеріал уміщується в систему освітньо-інформаційної комунікації. Формується погляд на підручник як на освітнє середовище, що характеризується такими аспектами: підручник як середовище навчання; підручник як середовище професійної творчої діяльності; підручник як середовище накопичення знань і культурних цінностей [69, с. 133]".

Одним із провідних завдань ЕП є максимальне полегшення розуміння навчальної теоретичної інформації з подальшим практичним застосуванням і забезпеченням активного запам'ятовування найбільш потрібних визначень, термінів, тверджень тощо. Як зазначають С. Попов, Р. Мільруд, Л. Чуксіна, „у користувача повинно створюватися враження екскурсії підручником та його розділами й повної співпричетності до подій, які відбуваються в них [119, с. 92]".

Мета електронного підручника – сприяти формуванню лінгвосоціокультурної компетентності учнів. Електронний підручник має низку позитивних властивостей, що докорінно відрізняють його від звичного підручника. Серед переваг електронного підручника ми виділяємо можливість подання навчального матеріалу в зручнішому вигляді (гіпертекст, аудіо- і видеоматеріал), інтерактивного безпосереднього спілкування учнів між собою, з учителем за допомогою електронної пошти, з комп'ютером, опрацювання додаткової інформації (словники, довідники, додатковий матеріал до основних тем дисципліни, бібліографія тощо), отримання швидких результатів виконаної роботи; можливості індивідуального підходу опрацювання інформації, визначення часу й темпу роботи тощо. Фронтальна робота за допомогою ЕП,

крім навчального заняття, продовжуватиметься й під час виконання домашньої чи самостійної роботи, узагальнення чи повторення навчального матеріалу, під час роботи з додатковим матеріалом тощо. Використання електронного підручника дозволяє не лише заощадити підготовки до занять учителя, а й ефективно вплинути на працездатність учнів під час опрацювання теоретичного матеріалу, виконання практичних завдань, роботи з допоміжним матеріалом, під час самостійного аналізу отриманих знань. Електронний підручник має необмежену можливість кількісного та якісного наповнення навчальною інформацією, натомість звичний підручник має лише обмежену кількість навчальної інформації.

Для здійснення самоконтролю за рівнем знань електронний підручник є незамінним засобом навчання, у програмі якого вбудовано функцію швидкого зворотного зв'язку: учень, виконуючи тестові завдання, деякі практичні вправи, має змогу, по-перше, „оперативно переключитися на довідковий теоретичний матеріал для його повторення [167, с.56]" у разі виникнення труднощів, по-друге, отримати об'єктивний результат виконаної роботи шляхом моментального автоматичного контролю знань; по-третє, зробити висновки, самостійно аналізуючи при цьому недоліки й помилки за допомогою різноманітних можливостей електронного підручника (гіпертекстові й мультимедійні засоби електронного підручника, доступ до мережі Internet тощо). Інтерактивна взаємодія учнів між собою (обмін думками, аналіз виконаного завдання), учнів із вчителем (консультація) спрямована на розвиток писемної комунікації (офіційно-ділова кореспонденція, приватне листування, тематичні практичні завдання) засобами електронної пошти, що є необхідною складовою електронного підручника. Інтерактивна взаємодія учнів з комп'ютером виявляється під час виконання практичних завдань із можливістю зворотного зв'язку, тобто автоматичного оцінювання, що неможливо під час роботи зі звичним підручником.

Можливості електронного підручника щодо представлення навчальної інформації за рахунок поєднання тексту, аудіо- й відеосупроводу ширші, ніж у звичайного підручника. Отже, під час роботи учнів з електронним підручником «різноманіття форм представлення навчальної інформації сприяє підвищенню пізнавального інтересу до навчання і дозволяє вибрати найбільш зручну форму подання матеріалу [124, с. 180]».

Сучасний електронний підручник повинен відповідати потребам конкретного користувача, дозволяти урізноманітнювати обсяг і складність поданого матеріалу, його фахову специфіку залежно від майбутньої спеціальності учня, використовувати мультимедійні технології, зокрема фото- і відеофрагменти, звуковий супровід, гіперпосилання тощо.

Зупинимося окремо на перевагах ЕП, які подають Ю. Машбиць, С.Тюменцева та ін.:

- електронний підручник збільшує можливість індивідуалізувати процес навчання, забезпечує оптимальну для кожного конкретного учня послідовність і обсяг різних форм роботи над навчальним курсом, що полягає у вивченні теорії, розборі прикладів, проведенні самостійних досліджень, таким чином дозволяючи побудувати навчання з урахуванням індивідуальних особливостей пам'яті, сприйняття й мислення того, хто навчається;
- новизна роботи підвищує її мотивацію;
- в ЕП може бути реалізована особистісна манера спілкування, що створює сприятливе середовище для учнів;
- забезпечує змогу самоконтролю якості набутих знань і навичок;
- прищеплює навички дослідницької роботи;
- заощаджує час учнів, необхідний для опанування навчального матеріалу шляхом оптимального поєднання різноманітних засобів і прийомів, важливих для вивчення дисципліни, і доступного, стислого наочного викладу матеріалу;
- активно допомагає учневі, акцентує його увагу на більш важливих аспектах виучуваного матеріалу;
- реалізує проблемне навчання [87, с.55].

Таким чином, застосування ЕП у навчальному процесі, безперечно, розширює можливості процесу індивідуалізації навчання. ЕП, як і ТДП, розкриває зміст виучуваного предмета, але, на відміну від ТДП, більшою мірою реалізує дидактичні функції всіх структурних компонентів підручника, як-от: текст, додатковий текст, позатекстові компоненти, тобто тематичні мультимедійні можливості, приклади, контрольні питання, практичні завдання, тести тощо.

Дидактичні функції підручника, на думку В. Краєвського [69] й Д.Зуєва [48], виявляються на базі провідного принципу єдності змістової й процесуальної сторін навчання. Науковці вважають, що, проектуючи зміст навчального матеріалу, слід ураховувати методи, закономірності, принципи та можливості навчання загалом, визначати не лише предметний зміст «поняття, закони, способи діяльності та ін.), а й методи подання учням навчального матеріалу, способи його засвоєння. Вони розглядають підручник як необхідний засіб послідовної реалізації мети - принципів, змісту, методів навчання, як єдину систему, що складається з компонентів, кожний з яких несе спеціальне навантаження, завдяки чому реалізовано функції підручника.

Під дидактичною функцією електронного підручника з англійської мови ми розуміємо його властивості, якісне оформлення змісту й засоби забезпечення його засвоєння, що „повністю відповідає цільовому призначенню підручника в процесі реалізації змісту освіти в умовах розвивального і виховного навчання [49, с. 59]”.

Проблемою загальнодидактичних функцій підручника займалися В.Беспалько, В.Бейлінсон, Д. Зуєв, М. Скаткін, А.Хуторської та ін. Усі автори наголошували, що провідною функцією підручника є інформативна.

Д. Зуєв виокремлює ще одну з головних функцій підручника - координаційну, яка не лише узгоджує наявні засоби навчання, а й розширює арсенал освіти за допомогою інших джерел інформації [49, с. 59].

М. Скаткін, крім інформаційної функції, виділяє й такі: трансформаційну; систематизуючу, закріплення й самоконтролю; самоосвіту; інтегративну; координувальну; виховну й розвивальну [140, с.27].

А. Хуторської до основних дидактичних функцій засобів навчання відносить: компенсаторну (полегшення процесу навчання, зменшення витрат часу й сил викладача, майстра виробничого навчання й тих, хто навчається); інтегративності (вивчення навчального об'єкта, явища, процесу частинами й загалом); інструментальності (раціональне забезпечення відповідних видів діяльності учнів і педагога) [165, с.402].

На нашу думку, провідною функцією електронного підручника є інформативна: різноманітна форма репрезентації значних обсягів матеріалу, лексикографічних, додаткових джерел; можливість використання різних способів збереження й обробки навчального матеріалу дозволяють покращити сприйняття отриманої інформації [30, с.72].

Рівень якості наочного подання матеріалу засобами медіа значно підвищується, оскільки при цьому використовуються аудіо, відео. Своєрідною рисою електронного підручника є можливість постійного оновлення навчальної інформації тощо.

Услід за вченими (М. Скаткін, А. Хуторський), виокремлюємо й такі функції електронного підручника, як закріплення й самоконтроль, компенсаторність. Перевага електронного підручника полягає не тільки в закріпленні набутих знань і вмінь шляхом поточного й кінцевого автоматичного контролю, а й об'єктивного самоконтролю, завдяки чому підвищується рівень самостійності учнів і з'являється необхідність у постійному самооцінюванні. Завдяки економії часу на пошук потрібного матеріалу учнями й учителями відбувається постійне залучення учнів до навчальних дій і зменшення навантаження на вчителя під час занять. Електронний підручник сприяє індивідуальній самостійній роботі учнів, тому функція індивідуалізації є однією з провідних під

час вивчення предмета англійська мова. Виступаючи в ролі суб'єкта навчального процесу, учень має змогу обирати шляхи опрацювання інформації з електронного підручника, зручний для нього темп роботи, що дозволяє індивідуалізувати навчання, зробити його особистісно-зорієнтованим. Електронний підручник передбачає різні види роботи, одним з яких є спілкування учнів і вчителя засобами електронної пошти. За допомогою електронних ресурсів учні можуть спілкуватися між собою. До того ж, матеріал, уміщений в електронний підручник може обговорюватися під час наступних занять. Отже, електронний підручник виконує комунікативну функцію, яка дозволяє шляхом писемного спілкування продемонструвати вміння вести діалог, будувати монологічне висловлювання; розвиває навички писемного мовлення.

Виокремимо й мотиваційну функцію електронного підручника, бо тільки мотивація здатна стати чинником активного залучення особистості до процесу пізнання, який дозволить підвищити інтерес до вивчуваного предмета. Швидкий темп роботи, можливість самоаналізу, закріплення набутих знань під час повторного виконання практичних завдань, різноманітні форми сприйняття інформації, що значно продуктивніше за мимовільне запам'ятовування. Заняття, де не існує заздалегідь поставленої мети, не може не мотивувати учнів до навчання. В. Беспалько наголошує, що „створення довільної мотивації навчання завжди пов'язане з чітким усвідомленням тим, хто навчається, дієвої потреби під час вивчення конкретного предмета [8, с.63]”.

Електронний підручник з англійської мови має низку класифікаційних ознак, що дозволяють характеризувати електронний підручник як засіб нового покоління, спроможний забезпечити організацію навчального процесу й розвинути в учнів мотивацію для досягнення поставленої мети. Засобом довільної мотивації під час роботи з електронним підручником передусім є для учня можливість працювати в зручному для нього темпі роботи, наявність зворотного зв'язку, функції самоконтролю тощо.

Розглянемо класифікаційні ознаки електронного підручника:

1. ЕП має гуманітарну спрямованість.
2. Призначення ЕП – отримання учнями комунікативно значущої для них навчальної інформації, яку необхідно закріпити на практиці. Це дає підстави вважати ЕП навчальним засобом.
3. Зміст навчального матеріалу має інтегральний характер, спрямований на ефективний усебічний цілісний розвиток індивіда, його вдосконалення, самопізнання й саморозкриття.
4. ЕП розрахований на усне й писемне спілкування, тому комунікативний підхід до навчання англійської мови засобами ЕП спонукає індивіда до вивчення й закріплення

набутих знань, накопичення практичних навичок; діяльнісний підхід, зорієнтований на опрацювання навчальної інформації з урахуванням можливостей ЕП, здатних допомогти індивіду набути власного досвіду, реалізувати себе як особистість, тому що „людська діяльність завжди цілеспрямована, підпорядкована меті як свідомо представленому запланованому результату, досягненню якого вона служить [139, с.88]”. ЕП дозволяє розвинути творчі здібності під час отримання учнями нової навчальної інформації за допомогою засобів мультимедіа шляхом побудови й розміщення текстів, практичних завдань, таблиць, словників; робота з ЕП спрямована на індивідуалізацію навчання з урахуванням особистісних здібностей учнів, рівня їхньої підготовленості, темпу роботи, можливостей та інтересів.

5. ЕП з англійської мови розрахований на використання його й у мережі Інтернет, і локально. З одного боку, відсутність мережі Інтернет під час роботи з ЕП позбавляє учнів можливості скористатися додатковою інформацією, а з іншого – дає простір для самостійності думок, прийняття рішень тощо.

Якість ЕП визначають його складники – інноваційний, мотиваційний та когнітивний. Інноваційним складником ЕП, на нашу думку, є наявність різноманітних засобів отримання навчальної інформації (гіпертексти, мультимедіа, мережа Інтернет); передача інформації та інтерактивна взаємодія (електронна пошта); самоконтроль (практичні завдання, тести) тощо. Запропонований інноваційний складник ЕП дає змогу учням, які вже мають відповідні знання, вміння й навички, підходити до вивчення навчальної інформації й виконання практичних завдань більш ефективно та якісно. У свою чергу, мотиваційний складник стимулює процес роботи учнів під час опрацювання навчальної інформації. Мотиваційний складник електронного підручника по-перше визначає навчальну інформацію в різних форматах (текст, фото, аудіо, відео, таблиці); по-друге, індивідуалізація навчання; по-третє, авторські пропозиції, свобода дій, відсутність психологічного дискомфорту (виконання завдань біля дошки, невідповідна усна відповідь, брак навчальної літератури). Крім цього, ЕП повинен не тільки надавати нову корисну інформацію, але й бути цікавим, пізнавальним, спрямованим на розвиток в учнів когнітивних процесів різних рівнів (від сенсорно-перцептивних до мисленневих), що допомагають вирішувати теоретичні і практичні завдання за допомогою різноманітних форм і засобів навчання.

С. Сисоєва наголошує на необхідності створення й упровадження електронних навчальних посібників у процесі інформатизації освіти. Авторка зазначає, що „електронні навчальні видання дозволять підвищити ефективність безперервної професійної освіти людини протягом усього життя [138, с.78]”. Будь-яка сучасна

людина зможе користуватися електронними навчальними виданнями протягом усього суспільного й сесійного життя, що допоможе їй безперервно підвищувати свій кваліфікаційний рівень, удосконалювати особистісні професійні можливості за допомогою своєрідної структури ЕП, подання значного за обсягом теоретичного й практичного матеріалу, спрямованого на поміркованість у діях та розвиток мислення.

Отже, ЕП розрахований на:

- динаміку творчого потенціалу як джерела розвитку людини, що досягається шляхом виконання практичних завдань, спрямованих на вдосконалення мисленнєвої діяльності й свідомості;
- удосконалення комунікативних здібностей учнів як джерела усного й писемного спілкування і як однієї з умов формування відповідної самооцінки, що дозволяє під час комунікативного інтерактивної взаємодії оцінити й проаналізувати власні й чужі висловлювання засобами електронної пошти;
- уміння експериментувати для встановлення істинності, наукових тверджень, виходячи з яких учень намагається знаходити об'єктивно правильне або суб'єктивно нове розв'язання конкретного завдання або ситуації;
- збагачення словникового запасу учнів – фундаменту розвитку комунікативних здібностей, завдяки якому розвивається власне мислення, пізнається об'єктивна дійсність, полегшується хід думок і висловлювання під час будь-якої з форм спілкування;
- активізацію пізнавальної діяльності як підґрунтя для оптимізації навчально-виховного процесу, спроможного інтенсифікувати розвиток особистості шляхом організації й формування мотивів навчальної діяльності;
- індивідуалізацію особистості, що сприяє розвитку індивіда, здатного бути незалежним у своїх діях і переконаннях, виокремлюватися серед інших;
- взаємозв'язок із сучасними тенденціями, позначений гуманізацією виховання, розвитком національної самосвідомості індивіда, його прагненням до розуміння й пізнання побаченого й почутого, що дозволить бути конкурентоспроможним на ринку праці [7, с.108].

Правильно організована вчителем робота з використанням ЕП дає змогу залучити учнів до навчального процесу. С. Яшанов справедливо зазначає: «Використання ЕП у роботі викладача дозволяє змінити процес викладання дисципліни з урахуванням досягнень у тій чи іншій галузі та суттєво підвищити якість навчання внаслідок розширення можливостей навчання, різноманітності форм і видів подання теоретичної та практичної інформації [174, с. 246]", тим самим активізувати пізнавальну діяльність на заняттях під час опрацювання матеріалу.

Таким чином, підвищення якості навчання засобами ЕП залежить від таких чинників: структури, змісту, способів подання навчального матеріалу, насиченості наочним матеріалом, значної кількості прикладів, зворотного зв'язку тощо. Ефективним буде вважатися те заняття з використанням ЕП, де вищезазначені чинники будуть реалізовані повною мірою.

1.4. Теоретико-методичні передумови навчання лінгвістичної компетенції учнів загальноосвітньої школи засобами електронного підручника

Успішність організації навчання залежить від урахування ряду факторів, серед яких психофізіологічні та психологічні особливості учнів є одними з найголовніших. У сучасній віковій психології прийнято виділяти основні періоди розвитку школяра: молодший шкільний вік (від 7 до 11 років); підлітковий вік (від 11 до 15 років); рання юність або старший шкільний вік (від 15 до 18 років). У нашому дослідженні ми розглядаємо старший шкільний вік – період цивільного становлення людини, його соціального самовизначення, активного включення в громадське життя, формування особистісних якостей. Навчальна діяльність старшокласників пред'являє набагато більш високі вимоги до їхньої розумової активності і самостійності. Учні старшого віку опановують пізнавальні процеси (сприйняття, пам'ять, увагу, уяву), підкоряючи їхню організацію визначеним завданням. Розумова діяльність старшокласників характеризується більш високим рівнем узагальнення й абстрагування, вмінням аргументувати судження, доводити істинність або хибність окремих положень, робити глибокі висновки й узагальнення, об'єднувати досліджування в систему, розвивати креативність мислення.

Цій віковій групі властиво довільне запам'ятовування, що виявляється ефективним у тому випадку, якщо учні усвідомлюють навіщо варто запам'ятовувати той або інший матеріал.

Допомагає у цьому віці запам'ятовування й усвідомлення характерних рис матеріалу, співвіднесення і значеннєве угруповання об'єктів запам'ятовування, і головне – опора на розумову роботу в навчальній діяльності.

На сучасному етапі розвитку методики навчання іноземної мови учені вважають необхідним усвідомлене оволодіння іншомовними навичками та вміннями з опорою на мисленнєві процеси аналізу та синтезу. Набуті навички та вміння є більш гнучкими та

сталими, мислення учнів характеризується різними особливостями такими як: самостійність, глибина, розуміння, швидкість.

Мислення функціонує в єдності з мовленням. Наявність особистісних відмінностей мислення вимагає застосування різних прийомів навчання.

Успішне оволодіння лінгвістичною компетенцією зумовлене науковими підходами до її вивчання. Розглянемо докладніше ті з них, які згідно тематики започаткованого дослідження є найбільше раціональними.

Основи особистісно-діяльнісного підходу були закладені в психології роботами Л.Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Б. Ананьєва, в яких особистість розглядалася як суб'єкт діяльності, що, формуючись у діяльності і в спілкуванні з іншими людьми, визначає характер цієї діяльності і спілкування. Ідеї особистісно-діяльнісного підходу в контексті викладання іноземних мов було узагальнено та значною мірою розвинено у працях І. Зимньої [47, с.16]. Науковець вважає, що цей підхід базується на єдності двох його компонентів – особистісного і діяльнісного, які, власне, є окремими психологічними підходами.

В аспекті особистісного підходу основний акцент робиться на особистісних якостях людини: її спрямованості, ціннісних орієнтаціях, життєвих планах, сформованих установках, домінуючих мотивах діяльності й поведінки.

У межах діяльнісного підходу мовленнєву діяльність трактують як особливий вид людської діяльності, яку визначають як активний, цілеспрямований, опосередкований мовою та зумовлений ситуацією спілкування процес взаємодії людей між собою (процес рецепції й продукції мовлення) [48, с.48].

Іншими словами, особистісно-діяльнісний підхід передбачає, що в центрі навчання знаходиться сам учень. Учитель визначає навчальну мету заняття та спрямовує і корегує навчальну діяльність учня, виходячи з його інтересів, рівня знань, навичок і вмінь.

Реалізація особистісно-діяльнісного підходу у навчальному процесі з іноземної мови означає, що формування іншомовних мовленнєвих навичок і розвиток умінь відбувається шляхом і завдяки здійсненню учнем іншомовної мовленнєвої діяльності [89, с. 83]. Отже, у нашому дослідженні, навчальна діяльність учнів організується таким чином, щоб вони виконували вмотивовані дії з мовленнєвим матеріалом для вирішення комунікативних завдань, спрямованих на досягнення цілей і намірів спілкування.

Особистісно-діяльнісний підхід реалізує основні вимоги до сучасного навчального процесу, а саме: комунікативну співпрацю вчителя і учнів; урахування індивідуальних особливостей учнів; діяльнісний характер навчання, що передбачає організацію занять як

навчальної діяльності, спрямованої на постановку й розв'язання учнями конкретного навчального завдання [41, с. 23].

Діяльнісний підхід до навчання мови базується на мовленнєвій діяльності, враховує когнітивні (пізнавальні), емоційні, вольові здібності учня. Він передбачає формування системи компетенцій (комунікативної — мовленнєвої, мовної, соціокультурної та діяльнісної (стратегічної).

Особистісно-діяльнісний підхід реалізується, насамперед, у комунікативному підході до навчання мов.

У зв'язку з висуненням в якості головної мети навчання – оволодіння мовою як засобом спілкування, було визначено комунікативний підхід. Він розроблявся як зарубіжними науковцями (М. Berns, С. Brumfit, D. Hymes, W. Littlewood, S. Savignon), так і вітчизняними (І. Бім, О. Леонтьєв, Р. Мільруд, Ю. Пассов, М. Ляховицький, В. Скалкін). Комунікативний підхід спрямований на практичне оволодіння мовою в різних сферах спілкування, на наближення процесу навчання мови до процесу реальної комунікації.

Створити процес навчання як модель реальної комунікації означає змодельовати основні параметри спілкування, до яких Ю. Пассов відносить:

- особистісний характер комунікативної діяльності суб'єктів спілкування, що має втілитись: а) у комунікативній поведінці викладача як учасника процесу спілкування й навчання; б) у комунікативній (умотивованій, активній) поведінці студента як суб'єкта процесу спілкування й навчання;
- змістову основу процесу спілкування, або предметність комунікації, яка має бути змодельована обмеженим, але точним набором предметів обговорення (у межах проблем);
- взаємостосунки і взаємодію мовленнєвих партнерів;
- ситуації як форми функціонування спілкування, що моделюють найтипівіші варіанти взаємостосунків студентів;
- систему мовленнєвих засобів, засвоєння яких забезпечило б комунікативну діяльність у ситуаціях спілкування (їх наявність і організацію); реальна система цих засобів підлягає моделюванню у спрощену систему, яка виконує ті самі функції, хоч і меншими засобами;
- функціональний характер засвоєння й використання мовленнєвих засобів;
- евристичність навчання [110, с.72].

У перерахованих параметрах ураховані основні якості процесу спілкування: діяльнісний характер, цілеспрямованість, умотивованість, ситуативна співвіднесеність, предметність і змістовність. Ці параметри створюють такий процес навчання, при якому виявляється можливим розвивати основні якості спілкування.

У процесі навчання учні набувають здатності користуватись мовою залежно від конкретної ситуації, навчаються комунікації у процесі самої комунікації.

Лінгвістичний підхід є певним наслідком того, що переклад має справу з двома мовами. Послідовники цього підходу (Г. Егер, Дж. Кэтфорд, В.Н.Комісаров, Ю. Найда, Я.І. Рецкер, А.В. Федоров, Дж. Ферс) головну увагу приділяють не формальним, а змістовним відношенням між текстом оригіналом (ТО) і текстом перекладом (ТП).

Текстоцентричний підхід – поєднує мовну, мовленнєву компетенції. Центральне місце в текстоцентричній технології займає опора на зв'язний текст, на слово в найширших ареалах його побудови, багатоаспектному смислового та символічного виявах, що міститься насамперед у художній літературі. На уроках із застосуванням текстоцентричної технології учитель може якнайтісніше поєднувати навчання з вихованням, опираючись на багатство слова, його зміст і звучання, активно впливати на розумовий розвиток дітей, домагатися свідомої праці по засвоєнню теми. За умов застосування тексту як стрижневої дидактичної домінанти уроку школярі оволодівають способами розв'язання навчально-мовних, мовленнєвих і правописних завдань, формується їхня операційна діяльність, постійно здійснюється перенос засвоєних способів дії на новий навчальний матеріал. Вивчення мовних одиниць здійснюється на основі аналізу тексту в єдності змісту й форми, що дозволяє тісніше поєднати засвоєння лінгвістичних знань з формуванням комунікативних умінь і розв'язанням різного роду завдань, а також мотиваційного забезпечення навчального процесу. На доцільно відібраному невеликому текстовому матеріалі учні виконують значну кількість різноманітних видів діяльності та відповідних навчальних дій, що сприяє розв'язанню комплексу навчальних завдань, розвиткові різних інтелектуальних і практичних здібностей і вмінь за економних витрат урочного часу та сил учнів [19].

Таким чином, використання текстоцентричного підходу у формуванні лінгвістичної компетенції учнів має ряд суттєвих переваг:

1. Підвищується пізнавальний інтерес школярів до предмета та якість знань учнів;
2. Розвиваються комунікативні навички та креативність мислення.

З урахуванням компетентнісного підходу формування АЛК включає формування мовних (фонетичної, лексичної, граматичної компетентностей), мовленнєвих компетенцій (аудіювання, говоріння (діалогічне мовлення та монологічне мовлення), читання, письмо), соціокультурної та лінгвокраїнознавчої компетенції (комплекс соціокультурних знань, умінь та навичок, оволодіння якими, забезпечує здатність учнів розрізняти специфіку культурної та мовленнєвої поведінки носія мови, виокремлювати соціокультурний контекст) в іншомовному мовленні.

Відповідно до особистісно-діяльнісного підходу, в основі організації навчання з формування АЛК покладено врахування індивідуально психологічних особливостей учнів старшої школи, їх потреб та інтересів, діяльнісний характер навчання, створення атмосфери співпраці вчителя і учнів.

З урахуванням основних положень комунікативного підходу процес навчання АМ наближено до процесу реальної комунікації, в яких моделюються ситуації соціокультурної та соціально-побутової сфери. Відповідно до соціокультурного підходу, АЛК учнів є цілісним інтегративним умінням здійснювати ефективну діяльність в іншомовній інокультурі з урахуванням гнучких комунікативних стратегій і тактик, культурно-специфічних цінностей і норм поведінки.

Формування лінгвістичної компетенції має здійснюватися на засадах *соціолінгвістичного* підходу, визначеного В. Сафоною:

1. Передбачається попереднє вивчення соціокультурного контексту використання іноземних мов, соціокультурного контексту навчання іноземної мови в конкретній країні і конкретному національному середовищі.

2. Потрібна глобалізація, гуманізація, екологізація і культурологічна соціологізація змісту мовної освіти.

3. Розвиток самосвідомості в учня як у культурно-історичного суб'єкта, що є носієм колективних соціокультурних якостей, умінь використовувати іноземну мову як засіб міжкультурного спілкування, розвиток потреб учня у соціокультурному освоєнні світу.

4. Результатом соціокультурної освіти є соціокультурна компетенція, яка робить учня здатним орієнтуватися в соціокультурних особливостях автентичного мовленнєвого середовища, прогнозувати перешкоди та проблеми, а відтак і способи їх усунення, в умовах міжкультурного спілкування, пізнання країн і народів, соціокультурної самоосвіти.

5. Іноземна мова – засіб спілкування, інструмент пізнання світової культури, національних культур і соціальних субкультур народів країн досліджуваної мови.

6. Використовується система проблемних соціокультурних завдань: пізнавально-пошукові, пізнавально-дослідницькі завдання, комунікативні та комунікативно-пізнавальні рольові ігри, пізнавально-дослідницькі навчальні проекти, навчальні дискусії [133].

Отже, формування АЛК учнів старшої школи доцільно здійснювати на основі компетентнісного, особистісно-діяльнісного, комунікативного, лінгвістичного, текстоцентричного підходів.

Формування АЛК учнів старшої школи є успішним, якщо спирається на систему певних принципів – вихідних положень, «які у своїй сукупності визначають вимоги до навчального процесу в цілому і його складових: цілей, завдань, методів, засобів, організаційних форм, процесу навчання [113, с. 151]».

Спираючись на дослідження дидактів і методистів, услід за А. Щукіним [172, с.302], важливими для організації процесу виділяємо такі дидактичні (послідовності й систематичності, активності, індивідуалізації, творчості, наочності) та методичні (комунікативності, автентичності навчального матеріалу) принципи. Коротко охарактеризуємо реалізацію у процесі формування АЛК учнів старшої школи кожного із зазначених принципів.

Принцип послідовності й систематичності у навчанні АЛК реалізується у виборі тематики, послідовності введення мовного, мовленнєвого і лінгвосціокультурного матеріалу у відповідному порядку – системі [89, с. 112]. Згідно цього принципу, формування АЛК здійснюється поступово: “від простого до складного.

Принцип активності займає одне з провідних місць у системі принципів формування АЛК та реалізується під час: активної комунікативної та пізнавальної діяльності учнів; формування в учнів навичок та вмінь аудіювання, говоріння, читання, письма. Слід наголосити, що принцип активності є обов'язковою умовою навчання АЛК учнів. Основними джерелами активності є цілі, мотиви, бажання та інтереси. При навчанні АЛК учнів необхідно враховувати як зовнішню (тренування), так і внутрішню (розумову) активність учнів.

Особливе значення для реалізації принципу активності відіграє підбір завдань, що входять до складу електронного підручника, які мають стимулювати в учнів прояв активності та творчої самостійності. Ми погоджуємося з думкою І. Задорожної [41, с. 112], що використання автентичного тексту як одиниці комунікації сприяє розвитку мовленнєвої активності учнів та стимулює їх пізнавальну активність за рахунок того, що текст є продуктом культури, мову якої вивчають. Таким чином, відбувається забезпечення інформацією для виконання різних завдань, що у свою чергу, сприяє формуванню АЛК. Підбираючи цікавий та інформативний матеріал, використовуючи відповідні технології (проектні, проблемне навчання), різноманітні прийоми та види роботи, ми здійснюємо вплив на емоційну та мотиваційну сфери учнів [41, с. 112].

Головною умовою досягнення успіху у навчанні АЛК учнів старшої школи є їхня активність, яка виражається в тому, що учні усвідомлюють цілі навчання, планують і організують свою діяльність, виявляють інтерес до знань.

Формування АЛК учнів старшої школи повинно здійснюватись з урахуванням принципу індивідуалізації. С. Ніколаєва визначає індивідуалізацію навчальної діяльності учнів з оволодіння іншомовними мовленнєвими навичками і вміннями як систему взаємозумовлених дій викладача і учнів, яка реалізується на всіх етапах навчально-виховного процесу [102, с. 74]. С. Ніколаєва виділяє чотири види індивідуалізації відповідно до структури особистості [103, с.137]:

- мотивувальну (особистісну) індивідуалізацію, яка враховує відмінності у мотиваційній сфері і передбачає цілеспрямоване формування нових видів мотивації;
- регулювальну (дидактичну) індивідуалізацію, що базується на рівні сформованості іншомовних навичок та вмінь і передбачає варіювання завдань щодо мети і складності;
- розвивальну (психологічну) індивідуалізацію, спрямовану на врахування в навчальному процесі реального рівня функціонування психічних процесів та їхній розвиток;
- формулювальну (типологічну) індивідуалізацію, яка сприяє формуванню індивідуального стилю оволодіння іншомовною діяльністю [103, с. 86].

Для реалізації даного принципу особливу роль відіграє пристосування та адаптація процесу навчання до рівня володіння іноземною мовою кожного учня, зважаючи також на його психологічні особливості. З огляду на це, необхідно надавати учням можливість вибору власного темпу, послідовності, умов та способів сприйняття інформації та виконання завдань, спрямованих на підвищення ефективності навчання АЛК.

Принцип творчості передбачає що, під час вирішення будь-яких комунікативних завдань, учень має можливість переносити знання, навички і вміння у новий контекст їх використання [142, с.5], що сприяє розвитку творчості та відповідно формуванню АЛК учнів старшої школи.

Визначальною ознакою принципу творчості є створення сприятливих умов для розкриття творчого потенціалу учнів, формування орієнтацій та якостей з наступною їх актуалізацією у самоосвітній діяльності [52, с.138]. Виникає необхідність забезпечення творчого характеру навчання шляхом перенесення акценту на творчі види вправ, які розвивають творче мислення учнів. Отже, залучення учнів до спілкування в різних ситуаціях, стимулювання і розвиток творчого мислення шляхом виконання різноманітних творчих видів роботи (проектів, презентацій тощо) сприяє реалізації принципу творчості й формуванню АЛК.

Необхідність принципу наочності у навчанні іноземних мов обґрунтовується діалектикою переходу від чуттєвого сприйняття до абстрактного мислення в процесі пізнання [129, с.94].

Принцип наочності обґрунтували:

- Я.А.Коменський («Золоте правило дидактики», яке вимагає залучення до навчання всіх органів чуття); [61, с.384].
- Й.Г.Песталоцці («наочність потрібно поєднувати з мисленням»); [112, с.22].
- К. Д. Ушинський («наочні відчуття мають велике значення для розвитку мови»); [159, с.155].
- Л.В.Занков (вивчав різні варіанти поєднання слова з наочністю) [42, с.97].

Існує два напрями реалізації даного принципу: використання наочності як засобу навчання і засобу пізнання. У першому випадку спеціально підібрані зорово-слухові зразки (звукозапис, таблиці, схеми, комп'ютерні програми тощо) допомагають учням розвивати мовні (лексичні, граматичні, фонетичні) компетенції та мовленнєві (у читанні, аудіюванні, говорінні, письмі) у навчанні АЛК. У другому випадку засоби наочності виступають в якості джерела інформації [129, с. 43].

Наочність має такі форми вираження: мовна (словесно-мовленнєва) і немовна (предметно-зображальна). Під мовною наочністю розуміють діяльність, пов'язану з демонстрацією мови, сприйняття і відтворення якої має наочно-чуттєвий характер [172, с. 152]. Мовна наочність передбачає забезпечення учнів зразками вимови для подальшого відтворення, граматичним, лексичним матеріалом та варіантами його використання, прикладами різного виду письмових робіт, презентацій, роботі у мережі Інтернет тощо. Немовна наочність передбачає використання слайдів, фотографій, малюнків тощо [41, с. 119].

Реалізація принципу наочності проявляється у забезпеченні учнів різноманітними зразками, що допомагають зорієнтуватися і правильно організувати навчання.

Перейдемо до аналізу методичних принципів.

Важливу роль, у навчанні іноземних мов, як відомо, на думку багатьох методистів відіграє принцип комунікативності, згідно з яким, необхідно так організувати навчання, щоб він забезпечував реалізацію його комунікативної мети. Принцип комунікативності конкретизується у принципах, що визначають зміст і методи навчання. Згідно з принципом функціональності мовний матеріал відбирається з урахуванням його комунікативної і функціональної значущості, з урахуванням комунікативних потреб учнів старшої школи (принцип комунікативної значущості навчального матеріалу). Навчальний матеріал вводиться в ситуаціях, що моделюють реальне спілкування (принцип наочності та активності). Учні засвоюють його в процесі виконання комунікативних завдань. Контроль результатів навчання також носить комунікативний характер: перевіряються вміння учнів здійснювати комунікативну діяльність. За принципом комунікативності

процес формування АЛК організовується як реальна комунікація, яка може виникати у будь-якій сфері діяльності людини.

Важливим в організації навчання АЛК є принцип автентичності навчальних матеріалів. Під навчальним матеріалом розуміють спеціально відібраний і методично організований матеріал, призначений для презентації і засвоєння в процесі навчання. До навчальних матеріалів відносять усні й письмові тексти, невербальні знакові повідомлення (графіки, схеми), реалії країни, мова якої вивчається [171, с. 365]. Автентичні навчальні матеріали – це матеріали, які створені носіями мови для носіїв мови і функціонують у реальних умовах, а не у навчальній ситуації [19].

Важливу роль у навчанні іноземної мови відіграють автентичні навчальні тексти, які носії мови продукують для носіїв мови, тобто власне оригінальні тексти [161, с. 193]. Автентичні тексти повинні бути різноманітними за тематикою, здатними представляти функціонування мови в формі, прийнятій носіями мови у природному соціальному контексті, наближати читача до цільової мовної культури, а також навчати культурі країни, мова якої вивчається [19].

Т.С. Ямских [173, с.117] виділяє такі ознаки автентичного тексту:

- 1) створюється носієм мови в процесі спілкування;
- 2) вміщує реальний мовний та мовленнєвий матеріал, перенесений з комунікативної практики спілкування носіїв мови;
- 3) надає достовірну, актуальну та цікаву інформацію;
- 4) пов'язаний з актуальними країнознавчими відомостями та фактами.

Ю. Романюк [127, с. 60] вважає, що автентичний текст є запозиченим з повсякденної практики спілкування носія мови та має достовірну лінгвокраїнознавчу інформацію. До основних переваг використання автентичних текстів з Інтернет-ресурсів, відноситься наближення учнів до реальної комунікативної ситуації, поповнення фонових знань учнів, зростання мотивації вивчення іноземної мови при використанні автентичних текстів, що викликає взаємодію учнів з «реальною» мовою [127, с. 347].

Принцип автентичності передбачає також автентичність завдань до навчальних матеріалів. Автентичні завдання повинні стимулювати взаємодію учнів із текстом, передбачати операції, які виконують у позааудиторний час при роботі з джерелами інформації [94, с.8].

До переліку принципів, що лягли в основу започаткованої в дослідженні методики відносимо принцип доступності. За цим принципом методи і засоби навчання слід добирати відповідно до рівня розумового, морального і фізичного розвитку учнів, щоб інтелектуально та фізично не перевантажити їх. Проте це не означає, що зміст

навчального матеріалу має бути спрощеним, елементарним. Навчальні завдання повинні перевищувати рівень пізнавальних можливостей учнів, спонукати їх до напруження пізнавальних зусиль, подолання посильних труднощів. За цієї умови навчання сприяє подальшому розвитку [72, с. 58]

Стосовно нашого дослідження, принцип доступності надає можливість:

- вибирати основне, суттєве в емпіричному компоненті змісту (властивості, ознаки, функції);
- забезпечувати відповідність обсягу домашнього завдання встановленим нормам;
- надавати диференційовану допомогу учням у навчанні;
- встановлювати обсяг знань і темп навчання з урахуванням реальних можливостей учнів.

Нами виділено ще один принцип – принцип технічного інформаційно-комунікаційного забезпечення, який, на нашу думку, украй необхідний під час роботи з електронними підручниками з англійської мови. Він зумовлений можливістю отримання значних обсягів навчальної інформації за допомогою програмного продукту, можливості зворотного зв'язку, завдяки чому студенти можуть активно опановувати дисципліну, користуючись при цьому альтернативним джерелом навчання – ЕП. Урахування зазначеного принципу сприятиме розвитку креативних здібностей учнів, підвищенню якості навчального процесу, рівня мотивації, інформаційної культури індивідів, а також допоможе забезпечити, на думку О.Когут, „реалізацію соціального замовлення, зумовленого інформатизацією сучасного суспільства [54; с. 148]”.

ЕП з англійської мови побудований з урахуванням лінгводидактичних принципів. Принцип комунікативності спрямований на формування в учнів „умінь розв'язувати комунікативні завдання з метою оволодіння спілкуванням [113, с. 30]”.

Тому принципу комунікативності повинен підпорядковуватися весь процес навчання. Головне - спрямованість навчального процесу на розвиток практичних умінь оволодіння мовою як засобом спілкування в різноманітних ситуаціях. Це зумовлює створення таких ситуацій, коли учні будуть усвідомлювати, що остатній рівень сформованості мовних знань ускладнює процес комунікації, тобто вивчення мови підпорядковується розвитку комунікативних умінь і навичок. Принцип комунікативності зобов'язує учителя англійської мови зробити кожного учня активним шукачем шляхів і засобів розв'язання певного комунікативного завдання та передбачає розвиток у них уміння користуватися мовою як засобом спілкування й пізнання.

Реалізація зазначених принципів у навчанні учнів старшої школи АЛК зумовлює використання відповідних методів і технологій навчання.

У загальнодидактичному розумінні поняття “метод навчання” включає в себе “сукупність способів взаємопов'язаної діяльності викладача і учнів, спрямованих на досягнення цілей освіти, виховання і розвитку учнів [2, с. 137]”.

Значний внесок у розвиток теорії методів навчання зробили Є. Голант, М. Данилов, Б. Єсіпов, М. Скаткін, М. Лернер, А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Бондар, В. Паламарчук та ін.

Метод навчання є складним багатоаспектним явищем. За кожним із цих аспектів методи групують, створюючи класифікації методів навчання – упорядковані за певною ознакою їх системи (І. Підласий).

На думку багатьох дослідників (Ю. Бабанський, В. Онищук, О.Савченко, М.Махмутов, Т.Шамова, А. Щукіна та ін.), основними критеріями класифікації методів навчання є дидактична мета, джерела знань, логіка засвоєння навчального матеріалу, рівень самостійності учнів. Сьогодні відомі класифікації методів за джерелами знань (Є.Дмитровський, О.Текучов, Я. Федоренко, С. Чавдаров), за рівнем пізнавальної діяльності учнів (І. Лернер, М. Скалкін), за способом взаємодії викладача й учнів (Ю.Чабанський, О. Беляєв, С. Караман, В. Мельничайко).

Аналіз наукових підходів до визначення “методу навчання” як методичного терміну показує різноманітність його тлумачень. За класифікацією Щукіна А. [172, с.377], усі методи можна поділити на чотири групи: прямі (інтуїтивні), свідомі, інтенсивні, комбіновані.

До методів першої групи відносимо: аудіолінгвальний та аудіовізуальний.

Друга група методів включає: свідомо-практичний (Б.Беляєв, Т.Вцель, О. Шкляєва, Е.Шубін) та свідомо-порівняльний (І.Грузинська, О.Миролюбов, І.Рахманов, Р.Розенберг, Л.Щерба).

До третьої групи входять: сугестопедичний метод (Г.Лозанов, Г.Китайгородська) і його модифікація - релаксопедія (А. Востріков, І. Шварц).

До четвертої групи належать: функціонально-комунікативний (І.Бім, В.Слободчиков, А.Сбарков); комунікативний (Ю.Пасов); діяльнісно-комунікативний (Н.Склярєнко) та системно-комунікативний (Р.Мартінова).

На сьогоднішній день поряд із традиційними методами існує ряд інноваційних технологій та методів. Усі вони застосовуються на уроках англійської мови відповідно до тематики, мети та вимог, які зазначені в освітньому стандарті основної загальної освіти з іноземної мови: розвиток іншомовної комунікативної компетенції, яка передбачає розвиток мовленнєвої, мовної, соціокультурної, навчально-пізнавальної компетенцій. Широко вживаним на заняттях є метод бесіди, який полягає в тому, що зміст виучуваного

матеріалу розкривається у відповідях учнів на поставлені вчителем запитання. Під час формування лінгвосоціокультурної компетенції засобами електронного підручника цей метод сприяє розвитку усного й писемного мовлення, спонукає до розкриття власних ідей, заохочує до самостійної індивідуальної діяльності. За словами П.Підкасистого існують різноманітні види бесіди: вступні, бесіди-повідомлення або евристичні бесіди, закріплювальні [114, с.141]

Вступна бесіда необхідна на будь-якому занятті, під час неї «з'ясовується ступінь розуміння й готовності студентів до нових видів діяльності; до пізнання нового [114, с.141]. Вступна бесіда з учнями спрямована на формування мети уроку, постановку завдань, які повинні розглянути учні засобами електронного підручника.

Евристична бесіда на думку П. Підкасистого, відкриває можливості для створення ситуації пошуку, для реалізації проблемного навчання. Самі різноманітні можливості електронного підручника покликані залучити учнів до постійної взаємодії (письмової, усної) з усіма учасниками навчального процесу, активного пошуку нових і закріплення вже набутих знань шляхом власних зусиль, комунікативно доречного використання всіх норм мовлення під час усних або письмових відповідей, розвитку творчої ініціативи.

Закріплювальна бесіда перебуває в тісній взаємодії з евристичної, бо, як зазначає П.Підкасистий «бесіда націлена на систематизацію теоретичних знань, набутих учнями і засобів їх використання в нестандартних ситуаціях, на перенос їх у процесі вирішення нових навчальних і наукових проблем на між предметній основі [114, с.141]. проведення закріплювальної бесіди після використання електронного підручника стимулює учнів до подальшої навчальної діяльності, бо під час такої бесіди учні можуть показати не тільки знання теорії й уміння використовувати їх на практиці, а й розкрити оптимальні шляхи набуття й реалізації знань.

Крім різних видів бесіди, для нашого дослідження актуальним є розгляд особливостей спілкування, яке за характером комунікантів може бути дистанційним й контактним. Спілкування засобами електронного підручника і мережі Інтернет сприяє формуванню усного діалогічного та писемного мовлення учнів. За допомогою письмового віртуального діалогу учнів між собою або з учителем на будь-яку тему, передбачену програмою, можна навчитися висловлювати власні думки й пропозиції, не остерігаючися зовнішніх і внутрішніх чинників (невпевненість, страх виступу перед аудиторією), добирати потрібні слова й конструювати речення, користуючись при цьому додатковою інформацією, що є стимулом для вироблення навичок пошуку в процесі писемної комунікації.

Контактне спілкування – усне спілкування. Ознаки контактності виявляються в процесі групового навчання засобами електронного підручника, де невеликі міні-групи учнів «можуть спільно працювати з одним мультимедійним додатком, розвиваючи при цьому навички співпраці, ведення діалогу з іншими учнями. Таке спілкування частіше відбувається на завершальному етапі уроку, під час підведення підсумків своєї діяльності. Метод роботи з підручником є одним з найважливіших методів навчання. Поділяємо думку І. Підласого, який вважає, що перевага цього методу у «можливості для тих, хто навчається, багаторазово опрацювати навчальну інформацію у доступному для нього темпі та в зручний час [114, с.493].» Дотримуючись поглядів ученого про ефективність зазначеного методу, який залежить від сформованості вміння читати і розуміти прочитане, вважаємо, що ефективність методу роботи з електронним підручником у навчальному процесі насамперед визначено якістю попередньої підготовки учнів працювати з підручником й комп'ютером, сформованими в них навичками читання, слухання, сприймання навчальної інформації з комп'ютера та її трансформацію в усному і писемному мовленні.

Теоретичні й практичні аспекти використання інтерактивних технологій і методів навчання у вищих навчальних закладах представлені в роботах В. Беспалько, В.Євдокимова, М. Кларіна, О. Пехоти, Л. Пироженко, Є. Пометун, Г. Селевко, В.Серікова, С. Сисоєвої, І. Якиманської та інших вітчизняних і зарубіжних учених. Інтерактивні технології навчання, як технології, що сприяють соціальному становленню особистості, розглянуті в роботах Б. Ананьєва, Л. Виготського та ін. Проблемам інтерактивного спілкування присвячені наукові праці М. Богомолової, Б. Ломова, Р. Немова, Л.Петровської, Л. Уманського тощо. Класифікацію інтерактивних методів навчання пропонують в своїх дослідженнях Т. Паніна, Л. Вавилова, Є. Голант. Розглянемо деякі приклади інноваційних методів навчання.

Надзвичайно ефективним методом роботи учнів на занятті є кейс-метод (метод випадків і ситуацій). Цей інтерактивний метод навчання дає змогу наблизити процес навчання до реальної практичної діяльності. Він сприяє розвитку винахідливості, вмінню вирішувати проблеми, розвиває здібності проводити аналіз проблем, спілкуватися іноземною мовою [66, с.22]. Кейс-метод передбачає перехід від методу накопичення знань до діяльнісного, практико-орієнтованого щодо реальної діяльності підходу. Це один з найбільш випробуваних у практиці метод навчання навичкам прийняття рішень та вирішення проблем. Мета цього методу – навчити слухачів аналізувати інформацію, виявляти ключові проблеми, вибирати альтернативні шляхи вирішення, оцінювати їх, знаходити оптимальний варіант і формулювати програми дій [66, с.91]. Кейс-метод

допомагає учням глибше зрозуміти тему, розвивати уяву, отримати додаткову інформацію, застосувати і розвинути аналітичне і стратегічне мислення, вміння вирішувати проблеми та робити раціональні висновки, розвинути комунікаційні навички. Використання цієї технології дозволяє організувати самостійну роботу учнів, роблячи її осмисленою, цікавою та ефективною. Учні попередньо ознайомлюються і вивчають кейс, залучаючи до нього матеріали попередніх уроків та інші джерела інформації.

Корисним видом діяльності є створення дискусій іноземною мовою, тематика яких може бути різноманітною. Доцільно створювати тематично-орієнтовані дискусії, прив'язуючи їх до соціокультурної компетенції учнів та застосовуючи відповідну спеціалізовану лексику. За основу таких обговорень можна брати інформацію з автентичних текстів, об'яв, афіш та газетних статей. Учитель бере на себе роль організатора спілкування, формулює питання, звертає увагу на оригінальні думки учнів, суперечливі запитання, допомагає у розв'язанні напружених моментів, що виникають під час дискусії. Дискусії є важливим засобом пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання. Вона значною мірою сприяє розвитку критичного мислення, дає можливість визначити власну позицію, формує навички відстоювати свою думку, поглиблює знання з обговорюваної проблеми і все це повністю відповідає завданням сучасної школи [19, с.41].

Є. Полат відзначав, що метод проектів передбачає визначену сукупність навчально-пізнавальних засобів та дій учнів, які дозволяють вирішити ту чи іншу проблему в результаті самостійних пізнавальних дій та припускають презентацію цих результатів у вигляді конкретного продукту діяльності [118, с.27].

У проектній роботі з використанням електронного підручника учні залучаються до створеної учителем пошукової навчально-пізнавальної діяльності. Використання проектних технологій робить можливим формування та розвиток пошуково-дослідницьких, комунікативних, технологічних, інформаційних компетенцій, формує креативність, стимулює інтелектуальну активність, розвиває комунікативні вміння, допомагає формувати міжпредметні зв'язки, вчить використовувати інформаційно-телекомунікаційні технології у вивченні іноземної мови, допомагає оволодіти навичками роботи в групі, формує соціальну мобільність. Крім того, все це підвищує мотивацію учнів, оскільки в даному випадку вивчення мови стає не ціллю, а засобом створення кінцевого продукту діяльності. Навіть найслабші учні можуть проявити себе тут в повній мірі, виконуючи посильні для них завдання, і, в результаті, кожен учень робить свій внесок у створення проекту [19, с. 54].

Різновидом загально групового обговорення є технологія "Мікрофон", яка надає можливість кожному сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію [125, с.88].

Однією із причин недостатнього володіння англійською мовою, нездатності учнів вести бесіду в ситуаціях спілкування є відсутність атмосфери іншомовного спілкування, стосунків з носіями мови. Це спонукає вчителя інтенсифікувати навчально-виховний процес, з тим щоб англійська мова була не лише предметом вивчення, але й застосовувалась як засіб спілкування.

Успішне вирішення цієї актуальної проблеми можливе за умови створення реальних та уявних проблемних ситуацій, які моделювали б дійсність. У таких умовах вивчення мови носить природний характер, самі учні, не усвідомлюючи цього, охоче беруть участь у спілкуванні, виявляють ініціативу, стають учасниками цікавих і важливих подій [135, с.138].

Значну увагу в нашому дослідженні приділяємо системно-комунікативному методу.

За своїми теоретичними та практичними засадами цей метод значно відрізняється від вищеописаних методів.

До принципів системно-комунікативного методу належать: 1) принцип повного засвоєння матеріалу, що вивчається; 2) принцип рівних можливостей для всіх учнів; 3) гуманності й об'єктивності в оцінюванні результатів навчальної діяльності учнів; 4) активної асистенції; 5) індивідуалізації навчання.

Ефективність навчального процесу, ефективність використання запропонованих методів і прийомів значною мірою залежить від матеріальних засобів навчання, які впливають на пізнавальну діяльність учнів, розвиток різних здібностей.

Як уже зазначалося (підрозділ 1.3) одним із основних засобів формування в учнів лінгвосоціокультурної компетенції є електронний підручник, який на думку П.Підкасистого належить до матеріальних засобів навчання. Ефективність використання електронного підручника в навчальному процесі залежить від якості підготовки вчителя, а також сформованості вмінь учнів працювати з комп'ютерною технікою. Візуалізація вихідних і проміжних даних оброблення поточних і кінцевих результатів, відображених у зручній для користувача формі представлення практичного матеріалу текстами, таблицями, тестами з використанням засобів ІКТ сприяє формуванню лінгвосоціокультурної компетенції.

Під час роботи учнів з електронним підручником використовуються методичні прийоми перегляду відео фрагментів, прослуховування аудіо запису, а також технічний

прийом – робота з комп’ютерною технікою. Названі методи, взаємодіючи між собою у процесі навчання утворюють цілу систему, виступаючи складовими єдиного процесу навчання.

Використання засобів мультимедіа є виправданим оскільки при формуванні лінгвосоціокультурної компетенції використовуються автентичні матеріали більшість з яких не втрачають своєї автентичності саме завдяки візуальному сприйняттю учнями.

Висновки до першого розділу

На підставі існуючих у науковій літературі дефініцій лінгвістичної компетенції, узагальнень практичного досвіду вчених, інтеграції різних наукових підходів до розуміння сутності лінгвістичної компетенції, визначаємо поняття “англомовна лінгвістична компетенція учнів старшої школи ” як цілісну систему вмінь використовувати знання мови, фонові знання про національні традиції, норми і цінності національної культури, специфіку вербальної та невербальної поведінки, яка прийнята у певній культурі, звичаї і факти країни, мова якої вивчається, лінгвістичний мінімум словникового запасу мови, що в сукупності надає учням можливість досягати у такий спосіб повноцінної комунікації.

На основі аналізу психолого-педагогічної та методичної літератури уточнено структуру АЛК учнів старшої школи і виділено мовну, мовленнєву, лінгвістичну, текстову, соціокультурну та соціолінгвістичну компетенції.

Складовими мовної компетенції визначаємо фонетичну, граматичну та лексичну компетенції. До складу мовленнєвої компетенції включаємо компетенцію в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі. Лінгвістична компетенція містить семантичні, синтаксичні, морфологічні, фонетичні та лексичні знання. Соціокультурну компетенцію трактуємо як комплекс соціокультурних знань, навичок та вмінь, оволодіння якими забезпечує здатність учнів розрізняти специфіку культурної та мовленнєвої поведінки носія мови, виокремлювати соціокультурний контекст в іншомовному мовленні. Текстову компетенцію розглядаємо як умову застосування автентичного тексту, вивчення мовних одиниць відбувається на основі аналізу тексту.

Формування АЛК учнів старшої школи доцільно здійснювати на основі компетентнісного, особистісно-діяльнісного, комунікативного, лінгвістичного, текстоцентричного, соціокультурного та соціолінгвістичного підходів.

З урахуванням компетентнісного підходу формування АЛК включає формування мовних (фонетичної, лексичної, граматичної компетенцій), мовленнєвих компетенцій (аудіювання, говоріння (діалогічне мовлення та монологічне мовлення), читання, письмо),

соціокультурної компетенції (комплекс соціокультурних знань, умінь та навичок, оволодіння якими, забезпечує здатність студентів розрізняти специфіку культурної та мовленнєвої поведінки носія мови, виокремлювати соціокультурний контекст) в іншомовному мовленні.

Відповідно до особистісно-діяльнісного підходу, враховуються індивідуально психологічні особливості учнів старшої школи, їх потреби та інтереси.

З урахуванням основних положень комунікативного підходу процес навчання АМ наближено до процесу реальної комунікації, в яких моделюються ситуації соціокультурної та соціально-побутової сфери. Використання текстоцентричного підходу у формуванні АЛК учнів сприяє підвищенню пізнавального інтересу школярів до предмета, розвитку креативності мислення.

Відповідно до соціокультурного підходу, АЛК забезпечує ефективну діяльність учнів в іншомовній інокультурі.

Оптимальним для формування АЛК учнів старшої школи визначено раціональне поєднання дидактичних (послідовності й систематичності, активності, індивідуалізації, творчості, наочності,) та методичних (комунікативності, автентичності навчального матеріалу, принцип технічного інформаційно-комунікаційного забезпечення) принципів. Аналіз наукових досліджень, а також власний педагогічний досвід дозволив виділити найбільш ефективні методи формування АЛК учнів старшої школи: кейс-метод, проблемне навчання, проектні технології, комунікативно-ситуативний метод, електронний підручник.

У результаті вивчення робочої програми дисципліни “Англійська мова”, Програми Міністерства освіти і науки України з іноземної мови для загальноосвітніх навчальних закладів (10-11 класів) визначено, що соціолінгвістична складова предметного та процесуально-діяльнісного компонентів змісту має бути посилена.

На підставі аналізу чинних підручників і посібників для навчання АЛК учнів старшої школи, була виявлена недостатня їх спрямованість на організацію такого навчання. Проведене опитування засвідчило, що чинні посібники і підручники не спонукають і не мотивують учнів до оволодіння соціолінгвістичним компонентом іншомовної підготовки.

У світлі сучасних вимог до організації навчального процесу згідно з принципами Болонської декларації висувуються високі вимоги до володіння учнями АЛК. Враховуючи недоліки навчально методичного забезпечення, зроблено висновок про необхідність розробки ефективної методики формування АЛК учнів старшої школи.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

2.1. Цілі та зміст навчання лінгвістичної компетенції учнів старшої школи

Як зазначалося раніше, основна мета формування АЛК учнів старшої школи полягає у формуванні мовної, мовленнєвої, соціолінгвістичної, соціокультурної, текстової компетенцій. Особливість навчання АМ у загальноосвітній школі полягає у тому, що у процесі її вивчення формуються навички та вміння користуватися іноземною мовою як засобом спілкування у процесі вирішення будь-яких завдань, отримання нової, соціально та культурно значущої інформації. Через це навчання АЛК учнів старшої школи носить багатоцільовий характер. Вважаємо за необхідне детальніше зупинитися на аналізі основних цілей, передбачених Програмою для загальноосвітніх навчальних закладів: “Іноземні мови (англійська)”: практичну, освітню, розвивальну, виховну, соціокультурну [122, с. 8], які розглянемо докладніше.

Практична мета полягає у формуванні в учнів здатності й готовності до міжкультурної комунікації у соціокультурній та соціально-побутовій сферах, що передбачає розвиток умінь опосередкованого письмового (читання, письмо) і безпосереднього усного (говоріння, аудіювання) іншомовного спілкування [19]. Беручи за основу дослідження В.Стрілець [146, с. 24] та опираючись на програму для загальноосвітніх навчальних закладів “Іноземна мова (англійська)” [122, с.2], вважаємо за доцільне уточнити, які вміння необхідно розрізняти у кожному виді мовленнєвої діяльності: читанні (розуміння та реагування на інформацію подану в текстах країнознавчої тематики; визначення позиції, наміру та точки зору автора письмового тексту; виділення головної інформації; оцінювання та узагальнення інформації), письмі (написання зрозумілих текстів; описання інформації, отриманої з автентичних текстів країнознавчої тематики; висловлення своєї точки зору на певну проблему), аудіюванні (розуміння основних ідей аудіотексту; розпізнавання інформації в аудіотекстах), говорінні (реагування на основні ідеї та розпізнавання суттєво важливої інформації під час обговорень, дискусій, бесід; продукування детального монологу з широкого кола тем, пов’язаних з навчанням) [122].

Освітня мета АЛК учнів старшої школи передбачає вивчення іноземної мови не як лінгвістичної системи, а як засобу міжкультурного спілкування та інструменту пізнання культури. Залучення до елементів цієї культури розглядається як обов'язкова умова успішних безпосередніх та опосередкованих мовних особистісних контактів з представниками даної культури. В цілому, досягнення освітньої мети здійснюється в аспекті гуманітаризації освіти, означаючи розширення кругозору учнів, підвищення рівня його загальної культури і освідченості, а також вдосконалення культури мислення, спілкування й мовлення [122, с.4].

Розвивальна мета АЛК учнів старшої школи спрямована на активізацію пізнавальних здібностей учнів, загальнонавчальних умінь, удосконалення набутих ними знань і умінь навчальної діяльності. Розвивальна мета при вивченні мови реалізується у вирішенні завдань, що сприяють формуванню механізму мовної здогадки, вміння переносити сформовані навички в нову ситуацію на основі проблемно-пошукової діяльності, готовності вступати в іншомовне спілкування, потреби в подальшому опануванні мови яку вивчають, мотивації до подальшого самостійного оволодіння іноземною мовою і т.д. [122с.5].

Виховна мета навчання АЛК учнів старшої школи передбачає вирішення завдань, пов'язаних з підвищенням мотивації до вивчення мови, відповідальності учнів за навчання та розвитком індивідуальності. Реалізація даної мети сприяє формуванню в учнів старшої школи прагнення до подальшого безперервного набуття нових знань, розуміння важливості вивчення англійської мови і потреби користуватися нею як засобом спілкування у різних сферах діяльності [122, с.6].

Реалізація соціокультурної мети пов'язана з досягненням учнями розуміння важливих і різнопланових міжнародних соціокультурних проблем, для того щоб діяти належним чином у культурному розмаїтті життєвих та навчальних ситуацій [122, с. 6].

Сучасна парадигма шкільної іншомовної освіти зорієнтована на таку організацію навчання, котра забезпечує комунікативно-діяльнісний характер процесу оволодіння іноземною мовою в інтеграції з між культурним спрямуванням його змісту. Цей підхід зумовлений процесами глобалізації міжнародних контактів, де іноземній мові належить роль важливого засобу спілкування. У зв'язку з цим посилення соціокультурного контексту змісту навчання є соціально і педагогічно доцільною тенденцією розвитку іншомовної освіти у старших класах. Соціокультурне спрямування змісту комунікації забезпечується: а) готовністю учнів використовувати іноземну мову як засіб між культурного спілкування; б) можливістю для учнів створювати власну соціальну та культурну ідентичність шляхом зіставлення й усвідомлення культури носіїв мови, що

вивчається, та власної національної культури; в) когнітивним розвитком учнів, що стимулює їхню навчальну діяльність, адаптує її до європейських стандартів та створює умови для входження в сучасний світовий соціум [19].

Згідно з навчальною програмою учні 10 – 11 класів повинні володіти соціокультурними навичками:

- знати суспільство і культуру спільноти, мова якої вивчається, у межах тематики спілкування, пов'язаної з такими аспектами:
 - повсякденне життя;
 - умови життя;
 - міжособистісні стосунки;
 - цінності, ідеали, норми поведінки;
 - соціальні правила поведінки;
 - ритуальна поведінка;
- здатність привести до спільного знаменника рідну й іноземну культури в межах змісту програми;
- здатність визначити й використати різні стратегії для контакту з представниками інших культур;
- знання про правила поведінки та норми етикету в родині;
- знання про моделі вербальної та невербальної поведінки підлітків;
- знання про особливості навчальної поведінки старшокласників у різних країнах;
- знання про звичаї та традиції дозвілля в Україні та англомовних країнах;
- знання про історичні та культурні цінності України та англомовних країн;
- знання про заходи з охорони довкілля в Україні та англомовних країнах;
- правила вступу до розмови.
- Правила ввічливості.
- Вирази народної мудрості [122].

У методичній літературі з іноземної мови, під змістом навчання розуміють сукупність того, що учень повинен засвоїти у процесі навчання [59, с. 100].

На думку А. Щукіна на зміст навчання впливають рівень розвитку методики і суміжних наук, а також умови навчання [171, с. 127]”.

Зміст навчання, констатує В. Стрілець [146, с. 29] відзначається багатокomпонентністю. “В нього входять як предметні і процесуальні аспекти, так і наявний, а також набутий емоційно-оціночний досвід учасників навчального процесу [26, с. 82].”

Н. Гальскова визначає компоненти змісту навчання іноземних мов через:

- сфери комунікативної діяльності, теми, ситуації і програми їх розгортання, комунікативні і соціальні ролі, мовленнєві дії і мовленнєвий матеріал (тексти, мовленнєві зразки і т.д.);
- мовний матеріал, правила його оформлення і навички оперування ним;
- комплекс спеціальних (мовленнєвих) умінь, які характеризують рівень практичного володіння іноземною мовою як засобом спілкування, в тому числі в інтеркультурних ситуаціях;
- систему знань національно-культурних особливостей і реалій країни, мова якої вивчається;
- навчальні й адаптивні вміння, раціональні прийоми розумової праці, які забезпечують культуру засвоєння мови в навчальних умовах [26, с.82].

I. Бім [11], до змісту навчання іноземної мови відносить такі компоненти: 1) матеріальний, під яким розуміють мовний і мовленнєвий матеріал різного рівня організації (від слова до тексту, написаного, або такого, що озвучується) та правила оформлення і оперування ним («лінгвістична» інформація), елементи мовного досвіду, «мовної культури». Матеріальний компонент утворюють лексичні, граматичні, фонетичні та графічні мовні засоби, а також тексти різних жанрів та видів; 2) ідеальний, під яким розуміють предметний зміст, що передається за допомогою цих одиниць у межах теми, відповідно до ситуацій спілкування (екстралінгвістична інформація – думки, духовні цінності як компоненти соціального досвіду, культури); 3) процесуально-діяльнісний – передбачає предметні та розумові дії з іншомовним матеріалом, на основі яких формуються знання, навички та вміння в різних видах мовленнєвої діяльності. Процесуально-діяльнісний аспект змісту навчання забезпечується за допомогою вправ, які, являючи собою певну ієрархію, повинні в результаті створювати умови для мовленнєвої практики та практики у спілкуванні; 4) почуттів та емоцій учнів.

До кожного з компонентів змісту навчання застосовуються такі важливі процедури, як відбір та методична організація матеріалу. Відбору підлягають одиниці мови – звуки, слова, правила їх утворення, стійкі словосполучення, а також одиниці мовлення – узагальнені типи речень, тексти різного ступеня розгорнутості та стилістичної і тематичної співвіднесеності, правила їх побудови й інтонування. При відборі враховується предметно-змістовий план мовлення, головним чином його тематична співвіднесеність. Це знаходить відображення у виділенні тем та тематичної лексики. За результатами відбору складаються фонетичний, граматичний, лексичний та тематичний мінімуми, які фіксуються в програмі, як в основному документі [109, с.78].

Згідно з результатами дослідження Р. Мартинової [85, с. 135], компонентами змісту навчання іноземних мов є:

- 1) рецептивні і репродуктивні лінгвістичні знання, володіння якими передбачає здатність відтворювати ізольовані лексичні, граматичні та лексико-граматичні одиниці рідною мовою при їх сприйнятті іноземною і навпаки;
- 2) рецептивні і репродуктивні лінгвістичні навички, які полягають у здатності правильно відтворювати рідною та іноземною мовою словосполучення і речення з мовним матеріалом, що вивчається;
- 3) репродуктивні і продуктивні лінгвістичні вміння, які передбачають спроможність вживати кожен мовну одиницю у поєднанні з раніше вивченим матеріалом;
- 4) репродуктивні і продуктивні передмовленнєві вміння, які включають здатність правильного виконання мовленнєвих дій у межах кожної теми з поступовим переключенням уваги із форми висловлювання на його зміст;
- 5) мовленнєві вміння читання, аудіювання, говоріння й письма, які передбачають вільне здійснення мовленнєвої діяльності з повним зосередженням уваги на основному змісті висловлювання;
- б) інтегративні вміння, які полягають у здатності здійснювати іншомовну мовленнєву діяльність не в межах навчальних мовленнєвих ситуацій, а у безпосередній професійній чи повсякденній діяльності людини.

Беручи до уваги зазначені вище дослідження, а також, враховуючи цілі навчання англійської мови в загальноосвітній школі, ми виокремили компоненти змісту навчання АЛК учнів старшої школи: позамовний, лінгвістичний, соціокультурний, діяльнісний. Зупинимося на характеристиці кожного із зазначених компонентів.

Позамовний компонент АЛК учнів старшої школи включає сфери комунікативної діяльності, теми та ситуації.

За визначенням А. Щукіна, мовленнєва ситуація – це сукупність обставин, в яких здійснюється спілкування, а також система мовленнєвих і немовленнєвих умов, необхідних і достатніх для здійснення мовленнєвої дії [171, с.437].

Услід за В. Редько [125, с. 8], вважаємо, що навчально-мовленнєві ситуації дають можливість моделювати акти спілкування в навчальному процесі під час формування навичок і вмінь у чотирьох видах мовленнєвої діяльності: вони визначають не тільки зміст комунікації, але й структуру, вибір мовних засобів, темп мовлення тощо.

Згідно Загальноєвропейських Рекомендацій [40, с.157] мовленнєва ситуація має наступні зовнішні характеристики: сфера, місце, соціальна характеристика місця дії, учасники спілкування, предмети, події, дії і тексти.

У навчальному процесі необхідно моделювати ситуацію спілкування з урахуванням усіх визначених параметрів і розвивати в учнів уміння використовувати мовні засоби іноземної мови у відповідності до цих параметрів. Учні також необхідно долучати до соціокультурної специфіки найбільш типових ситуацій спілкування у країні, мова якої вивчається, і формування вмінь використовувати вербальні і невербальні засоби спілкування з урахуванням цієї специфіки [89, с. 102].

Г. Єлізарова [38, с.222] до основних типів ситуацій міжкультурного спілкування відносить такі: психологічні (моделюють психологічні особливості “відкриття” явищ шляхом виконання нескладних психологічних завдань); мовленнєві з міжкультурним компонентом (моделюють ситуації реального міжкультурного спілкування).

У методичній літературі з іноземної мови прийнято виділяти комунікативні ситуації, які впливають на вибір тематики спілкування, які можуть бути як монотемними, так і політемними. Вони повинні відповідати реальним інтересам і можливостям учнів, а також бути особистісно значущими для них, створювати умови для виявлення творчої активності та самостійності [38, с. 59].

Використання навчальних ситуацій сприяє формуванню в учнів досвіду виконувати не тільки певні мовленнєві дії, зумовлені темою спілкування, але й використовувати для цього відповідні мовні та мовленнєві засоби, адекватно здійснювати поведінкові дії, характерні для носіїв мови в різноманітних видах реальної життєдіяльності [38, с. 238].

Згідно з Програмою для загальноосвітніх навчальних закладів «Іноземна мова (англійська)» [122, с.12], зважаючи на цілі формування АЛК учнів старшої школи, ми виділяємо та досліджуємо освітню сферу комунікативної діяльності учнів старших класів загальноосвітньої школи.

Тематичний компонент змісту АЛК учнів старшої школи в зазначених сферах комунікативної діяльності включає 17 блоків: 10 клас – «Я, моя сім'я, друзі», «Дозвілля і спорт», «Харчування», «Природа і погода», «Живопис», «Наука і технічний прогрес», «Шкільне життя», «Робота і професії»; 11 клас – «Я, моя сім'я, друзі», «Культура харчування», «Мистецтво», «Молодь і молодіжна культура», «Наука і технічний прогрес», «Природа і довкілля», «Україна у світі», «Шкільне життя», «Робота і професії».

Незаперечним є той факт, що мовленнєва дія неможлива поза ситуацією спілкування. З методичної точки зору особливе значення має здатність ситуації конкретизувати мовленнєву дію і предметно-змістовий план мовлення, зумовлювати вибір мовленнєвих засобів [89, с. 102].

До типових комунікативних ситуацій, в яких учні використовують знання, набуті в процесі навчання АЛК учнів старшої школи, ми відносимо: отримання нової інформації

соціокультурної тематики, участь у конференціях та проєктах, обговорення цікавих проблем, що виникають в країнах, мова якої вивчається.

Лінгвістичний компонент складається з мовного та мовленнєвого матеріалу.

Формування АЛК учнів старшої школи відбувається на основі формування мовленнєвих компетентностей, які охоплюють програму для загальноосвітніх шкіл “Іноземна мова (англійська)”, що орієнтована на прослуховування коротких повідомлень, розповідей, описів, розмов загального та соціокультурного характеру. Використання сучасних технічних засобів навчання іноземної мови сприяє формуванню в учнів старшої школи компетентності в аудіюванні [62, с.442].

Компетенція у говорінні передбачає компетенцію у діалогічному і монологічному мовленні. На думку О. Тарнопольського, діалогічне мовлення є базовим і потребує розвитку вмінь більшої складності, пов'язаних із реагуванням на співрозмовника/співрозмовників та спонтанністю [153, с. 31].

У дослідженні ми розглядаємо такі типи діалогів, які, згідно Програми для загальноосвітніх навчальних закладів «Іноземна мова (англійська)», необхідні для оволодіння учнями старшої школи АЛК: діалог-обговорення, діалог-розпитування, діалог-обмін враженнями (інформацією) [122, с.4]. Формування монологічної компетентності учнів, згідно цієї програми «Іноземна мова (англійська)»: передбачає оволодіння такими типами монологів: опис малюнків, монологічне висловлювання за ситуацією (темою), створення монологічного висловлювання за допомогою природних опор [122, с.5].

Для формування в учнів старшої школи вмінь монологічного мовлення варто використовувати можливості мережі Інтернет, яка надає можливість учням прослуховувати новини, анонси, політичні та культурні події, в країні, мова якої вивчається.

Програма для загальноосвітніх навчальних закладів “Іноземна мова (англійська)” передбачає формування компетентності у письмі та орієнтує на написання повідомлень, створення проєктів, які також можливо здійснювати через мережу Інтернет.

Враховуючи вимоги програми для загальноосвітніх навчальних закладів «Іноземна мова (англійська)» [122, с.3], у структурі АЛК учнів старшої школи виділяємо читання і розглядаємо такі його види: вивчаюче, ознайомлювальне, пошукове та переглядове.

Уміння максимально точно отримувати з тексту інформацію характеризує вивчаюче читання, яке сприяє проникненню у смисловий зміст тексту і адекватного його розуміння. Вивчаюче читання характерне для опрацювання автентичних матеріалів, які містять дуже важливу для читача інформацію та вимагає 100% розуміння всієї інформації. Це найбільш поширений вид читання [153, с. 73].

Ознайомлювальне читання орієнтоване на визначення та адекватне розуміння основних деталей тексту, що вимагає від читача цілісного сприйняття елементів тексту різних рівнів, володіння автоматизмом впізнання слів та об'єднання їх значень у єдине смислове ціле, а також уміння швидко розпізнавати значення невідомих слів [153, с. 73].

Пошукове читання спрямоване на знаходження в тексті конкретної інформації. Цей вид читання передбачає наявність уміння орієнтуватися в структурі тексту, вибрати необхідну інформацію з певної проблеми, вибрати і об'єднати інформацію кількох текстів з окремих питань [153, с.75].

Переглядове читання передбачає отримання загального уявлення про інформацію, яка знаходиться в тексті [153, с.175].

Мовний матеріал є складником змісту і включає характерний для АЛК учнів старшої школи лексичний і граматичний мінімуми. До лексичного мінімуму включена загальна та лексика соціокультурного контексту.

Особлива увага звертається на багатоконпонентні словосполучення, абрєвіатуру, сталі фрази, кліше, що відображують історію, реалії й культуру країни, мова якої вивчається. У граматичний мінімум включаємо видо-часові форми дієслів, пасивні конструкції, герундій, інфінітив.

Наступним складником змісту є соціокультурний, який на думку Н.Бориско є сукупністю лінгвокраїнознавчих, соціолінгвістичних, соціально-психологічних, культурологічних і міжкультурних знань, навичок і вмінь, які складають здатність і готовність особистості до міжкультурного діалогу у ролі учасника і посередника [18, с. 63].

Ці знання сприяють розвитку особистості учнів, ознайомленню з соціокультурною інформацією та виступають засобом збагачення духовного світу особистості на основі знань культури країни, мова якої вивчається. До соціокультурного компоненту змісту навчання АЛК учнів старшої школи відносимо тексти країнознавчого та соціокультурного характеру, пов'язані з різними сферами діяльності людини.

Спираючись на аналіз наукової літератури, у структурі діяльнісного компоненту навчання АЛК учнів старшої школи виділяємо такі навички і вміння з огляду на динаміку формування і розвитку складових АЛК: фонетичні, лексичні та граматичні навички; вміння в різних видах мовленнєвої діяльності: в говорінні (діалогічному і монологічному мовленні), аудіюванні, читанні і письмі.

Визначення цілей (практична, освітня, розвивальна, виховна, соціокультурна, професійна), а також аналіз складників змісту навчання (позамовний, лінгвістичний,

соціокультурний, діяльнісний) дають підстави розробити модель формування лінгвосоціокультурної компетенції учнів старшої школи.

2.2. Відбір текстів для формування лінгвістичної компетенції учнів старшої школи засобами електронного підручника

Зважаючи на специфіку започаткованого дослідження, зокрема формування лінгвосоціокультурної компетенції учнів старшої школи особлива увага приділялася текстовому відбору матеріалу. Критеріями добору текстів до електронного підручника стали: 1) високий рівень їх інформативної насиченості, 2) автентичність; 3) доступність; 4) соціокультурна та країнознавча спрямованість: наявність у тексті даних, що тотожні або відмінні з нашою культурою; 5) наповненість дидактично значущими мовними одиницями відповідно до теми заняття; 6) урахування психологічних особливостей реципієнтів – адресатів мовлення; 7) здатність тексту бути об'єктом пошукової діяльності. Розглянемо докладніше кожен з них.

Г.Кравчук доводить доцільність використання критерія інформативності, під яким розуміє «предметну змістовність тексту, що містить дані про факти, події, людей, інформацію, що відображує авторську інтерпретацію тексту» [цит. за 33, с. 25]. Науковець Т. Горпініч стверджує, що «інформативність характеризує не абсолютну кількість інформації в тексті, не загальну інформаційну насиченість, але лише ту інформацію, яка швидше за все, стане надбанням читача» [33, с.25].

Вартим уваги є постулат Т. Горпініч про необхідність визначення мінімального рівня смислового навантаження тексту для уникнення інформативних перенасичень повного сприйняття інформації. Інформативними вважає науковець нові, невідомі читачеві відомості, а надлишковими – ті, які вже відомі з попереднього тексту або повідомлення [33, с.27].

Відібрані до електронного підручника тексти мають різний рівень інформаційної насиченості (від мінімальної до максимальної), бо містять певну інформацію раніше відому читачеві або невідому в залежності від рівня його навченості та додаткових фонових знань.

До засобів навчання, які найбільше можуть наблизити учня до природного культурологічного середовища відносяться автентичні матеріали: справжні літературні, образотворчі, музичні твори, газетні або літературні статті, предмети реальної дійсності (одяг, меблі, посуд тощо) та їх ілюстративне зображення, особисті листи, анекдоти,

уривки зі щоденників підлітків, реклама, кулінарні рецепти, казки, інтерв'ю, науково-популярні та країнознавчі тексти. Вони підкреслюють також важливість збереження автентичності жанру і те, що жанрово-композиційне розмаїття дозволяє познайомити учнів з мовними кліше, фразеологією, лексикою, пов'язаними з самими різними сферами життя і належать до різних стилів. Нерідко в цей перелік потрапляють одноразові повсякденні матеріали, такі як афіші, оголошення, театральні та інші програмки, анкети - опитувальники, квитки, вивіски, етикетки, меню та рахунки, карти, схеми, плани, рекламні проспекти з туризму, відпочинку, покупкам, найму на роботу [19].

Газетна / журнальна стаття є невід'ємною частиною культури носія мови, надаючи учням фонові знання про політичні та економічні явища, соціальні тенденції в світі та країні, мова якої вивчається.

Таким чином, автентичні матеріали – це матеріали, які взяті з оригінальних джерел, які характеризуються природністю лексичного наповнення та граматичних форм, ситуативною адекватністю мовних засобів, що використовуються, ілюструють випадки автентичного слововживання, і які, хоча і не призначені спеціально для навчальних цілей, але можуть бути використані при навчанні іноземної мови.

Серед автентичних матеріалів найбільш продуктивним засобом формування лінгвістичної компетентності виступає текст. Під автентичним текстом ми розуміємо текстові матеріали, які використовуються в реальному житті тих країн, в яких вони були створені для населення, що говорить на мові цієї країни. Тому автентичний текст, створений носіями мови є частиною усної та письмової інформації, яка адресована носіям мови і даної культури і, за умов їх використання в процесі навчання мови, не спрямований на облік мети, умов і етапу навчання цієї мови. Робота з подібними текстами на уроках англійської мови дозволяє оптимізувати процес формування лінгвістичної компетенції, оскільки вони:

- відрізняються природністю вживання лексики і граматичних форм та ілюструють використання мов у природному соціальному контексті у формі, прийнятій його носіями;
- характеризуються ситуативною адекватністю мовних засобів, що використовуються, тобто зміст автентичного тексту представлено лексичними одиницями загального вжитку;
- різноманітність жанрів свідчить про багатоспрямованість мови у досягненні різних цілей;
- здатні викликати в учнів зацікавленість і підвищувати мотивацію навчання, завдяки стильової та тематичної різноманітності;
- відрізняються інформативністю, тематичною цілісністю і єдністю;

- характеризуються відображенням національно-культурної специфіки певної країни;
- не формують хибні стереотипи про культуру, менталітет носіїв мови;
- мотивують до вивчення мовленнєвої поведінки носіїв мови [19].

3) Наступним критерієм виступає доступність. Дотримання цього критерію забезпечує можливість адекватного сприйняття змісту тексту синхронно з його читанням, уникнення лексико-граматичних труднощів при сприйнятті змісту прочитаного, прослуханого. Хоча тексти, що увійшла до електронного підручника є автентичними, вони добиралися враховуючи рівень навченості учнів старшої школи, тематичну спрямованість навчання згідно чинних програм, ступінь новизни.

4) Завдяки використанню текстів соціокультурної та країнознавчої спрямованості на уроках англійської мови учні знайомляться з особливостями культури країни, мова якої вивчається, стереотипами поведінки її носіїв, процесами, що відбуваються в суспільстві. Навчання природному, сучасному спілкуванню іноземною мовою можливе лише за умови використання матеріалів, узятих з життя носіїв мови або складених з урахуванням особливостей їх культури та менталітету відповідно до прийнятих мовних норм. Використання таких матеріалів, дозволяє з більшою ефективністю здійснювати навчання всім видам мовленнєвої діяльності, зокрема, аудіюванню, імітувати занурення в природну мовну середу на уроках іноземної мови.

5) Дотримання критерію наповненості текстів дидактично значущими мовними одиницями відповідно до теми заняття можливе за умови впровадження розробленої Р.Мартіновою методики відбору змісту навчання всіх видів мовного та мовленнєвого матеріалу. При цьому лексика розділяється на активну і пасивну. Відбір лексики здійснюється на основі: 1) «семантичної цінності», тобто важливості поняття, яке позначається певним словом у сфері спілкування, що має значення для певного контингенту учнів; 2) сполучуваності – здатності поєднуватися з якомога більшою кількістю слів; 3) стилістичної необмеженості; 4) багатозначності; 5) словотворчої цінності – здатності за допомогою префіксів, суфіксів і закінчень утворювати однокорені слова; 6) ядерності – бути ядром для утворення фразеологізмів та ідіоматичних виразів; 7) співвіднесеності лексики з вивченою фонетикою і граматиною [85, с.95]. При першому поданні будь-якої дози лексичного матеріалу враховується необхідність її засвоєння як в ізольованому вигляді, так і у вигляді різноманітних словосполучень та речень заснованих на раніше вивченій граматиці. Це дозволяє продемонструвати учням уживання однієї і тієї ж лексичної одиниці в різних контекстах, у різних граматичних формах. При цьому правила словотворення і трансформації лексичних одиниць з однієї частини мови в іншу

спеціально вивчаються й активізуються як в усній, так і в писемній формах мовлення, що забезпечує повне усвідомлення лексичного матеріалу і створює передумови для його подальшого використання не лише в підготовленому, але й у непідготовленому мовленні.

б) Критерій урахування психологічних особливостей реципієнтів – адресатів мовлення безпосередньо пов'язано з віковими, індивідуально-психологічними особливостями учнів старшої школи. Наприкінці старшого віку учні опановують пізнавальні процеси (сприйняття, пам'ять, уяву, а також увагу), підкоряючи їхню організацію визначеним задачам життя і діяльності. Розумова діяльність старшокласників характеризується у порівнянні з підлітковим віком більш високим рівнем узагальнення й абстрагування, з тенденцією до причинного пояснення явищ, умінням аргументувати судження, доводити істинність або хибність окремих положень, робити глибокі висновки й узагальнення, об'єднувати досліджуване в систему, розвивати критичність мислення.

Цій віковій групі властиве довільне запам'ятовування, що виявляється ефективним у тому випадку, якщо учні усвідомлюють, навіщо варто запам'ятовувати той або інший матеріал і що в результаті цього буде досягнуто. Допомагає у цьому віці запам'ятовування й усвідомлення характерних рис матеріалу, співвіднесення і значеннєве угруповання об'єктів запам'ятовування і, головне – опора на розумову роботу в навчальній діяльності [41].

На сучасному етапі розвитку методики навчання ІМ учені вважають за необхідне усвідомлене оволодіння іншомовними навичками та вміннями з опорою на мисленнєві процеси аналізу та синтезу. Набуті таким шляхом навички та вміння є більш гнучкими та сталими. Мислення учнів характеризується різними особливостями такими, як самостійність, глибина розуміння, швидкість. Мислення функціонує в єдності з мовленням. Наявність індивідуальних відмінностей мислення вимагає застосування різних прийомів навчання, які і враховувалися при доборі матеріалу до електронного підручника.

7) Здатність тексту бути об'єктом пошукової діяльності, його спроможність спонукати учнів до словесного самовдосконалення та створення висловлювань на соціокультурну тематику – виступає критерієм добору текстів до електронного підручника.

Отже, зазначені вище критерії добору текстів до електронного підручника спрямовані на ефективне формування лінгвосоціокультурної компетенції учнів старшої школи.

2.3 Модель формування англомовної лінгвосоціокультурної компетенції учнів старшої школи

Теоретичне обґрунтування й розробка системи вправ для навчання англомовної лінгвістичної компетенції учнів старшої загальноосвітньої школи набуває практичного значення за умови побудови конкретної моделі навчання, яка забезпечить роботу із започаткованою системою вправ у реальному навчальному середовищі. З урахуванням теоретичних засад дослідження було розроблено лінгводидактичну модель формування англомовної лінгвосоціокультурної компетенції учнів старшої загальноосвітньої школи.

Розроблена лінгводидактична модель дає можливість наочно представити навчальний процес, спрямований на досягнення поставленої мети – формування англомовної лінгвістичної компетенції в учнів старшої загальноосвітньої школи. Побудова моделі ґрунтується на вивченні дидактичної сутності системи навчання іноземної мови, особливостей змісту навчання іноземної мови, специфіки нашого дослідження. Основними ланками лінгводидактичної моделі є: цілі навчання, елементи предмета навчання, компоненти змісту навчання, етапи навчання та контроль одержаних результатів навчання.

Для визначення структури моделі зупинимося на компонентах змісту навчання того виду МД, що вивчається. Як уже визначалося у підрозділі 2.1, компонентами змісту навчання іноземних мов виступають:

1. Рецептивні і репродуктивні лінгвістичні знання;
2. Рецептивні і репродуктивні лінгвістичні навички;
3. Репродуктивні і продуктивні лінгвістичні вміння;
4. Репродуктивні і продуктивні перед мовленнєві вміння;
5. Мовленнєві вміння читання, говоріння й письма;
6. Інтегровані вміння.

Розглянемо лінгводидактичну модель формування англомовної лінгвістичної компетенції учнів старших класів загальноосвітньої школи, що охоплює лінгвістичний, ситуативний та інтегративно-творчий етапи, має гіпотетичний характер і є основою для проектування системи навчального процесу. Графічне зображення моделі представлено в поданій схемі (див. мал. 2.1)

Розроблена лінгводидактична модель передбачає, що формування англomовної лінгвістичної компетенції учнів старших класів загальноосвітньої школи відбувається в три етапи: лінгвістичний (вивчення лексики, граматики, фонетики); ситуативний (формування діалогічного та монологічного мовлення у ситуаціях соціально-побутової та соціокультурної тематики), інтегративно-творчий (використання інформації, отриманої з автентичних текстів для формування всіх видів мовленнєвої діяльності з метою вживання у подальшій навчальній, соціокультурній діяльності).

Перший етап – лінгвістичний – було спрямовано на формування фонетичної, лексичної, граматичної компетенції: активізацію фонових знань учнів з теми, що вивчається, а також на нівелювання труднощів фонетичного та лексико-граматичного характеру, що далі забезпечить повну концентрацію уваги учнів старшої школи на змісті автентичних текстів.

Метою другого етапу – ситуативного – був розвиток в учнів старшої школи вмінь відтворювати набутті знання в ситуаціях іншомовного спілкування в діалогічній та монологічній формах (культуроснавчої та соціально-побутової тематики), аудіюванні і письмі.

Третій етап – інтегративно-творчий – було орієнтовано на розвиток продуктивних умінь відтворювати отриману з автентичних текстів інформацію у навчальній та соціокультурній діяльності з аргументацією власної точки зору щодо виникаючих проблем з опорою на знання.

Розглянемо кожний етап детально. Виходячи з того, що учні старших класів загальноосвітніх шкіл для формування англomовної лінгвістичної компетенції повинні навчитися читати тексти з автентичних джерел, відтворювати отриману з них інформацію у діалогічному і монологічному мовленні, у ситуаціях соціокультурної спрямованості, метою першого етапу було оволодіння фонетичною, лексичною, граматичною компетенціями для подолання і зняття труднощів формальної сторони мовлення, які б гальмували процес навчання. Отже, першою метою лінгвістичного етапу було формування фонетичної компетенції через опанування знаннями правил нормативної вимови звуків, слів, формування навичок сприймання та нормативного озвучення ізольованих ЛО та словосполучень з ними, а також лінгвістичних умінь сприйняття та нормативної вимови речень з цими ж мовними одиницями. Фонетичні знання набувалися шляхом почергового озвучування слів, фонетичні навички формувалися шляхом

прослуховування слів, що вивчалися, їх повторенням за носієм мови (програма електронного підручника) в ізольованому вигляді і в словосполученнях. Якість набутих знань перевірялась шляхом диференціації і впізнання ізольованих фонетичних явищ, трансформації й підстановки фонетичних явищ, складання монологів і діалогів з теми заняття з використанням нових і засвоєних раніше фонетичних явищ.

Другою метою цього етапу було формування лексичної компетенції через надання знань сутності ізольованих ЛО, формування навичок сприйняття та відтворення цих же ЛО у словосполученнях та розвиток умінь читати речення й тексти з раніше вивченими ЛО. Набуття лексичних знань здійснювалося шляхом відтворення окремих ЛО рідною мовою при їх сприйнятті англійською (рецептивні знання) та англійською при їх сприйнятті рідною мовою (репродуктивні знання). Лексичні навички формувались шляхом запам'ятовування словосполучень і речень зі словами, що вивчалися, їх перекладу на рідну мову, продукування власних словосполучень і речень на основі доповнення та розширення наданих зразків, а також перекладу з іноземної на рідну і навпаки. Якість набутих знань перевірялась шляхом прямого і зворотнього перекладу окремих слів, заповнення пропусків у реченнях, знаходження відповідників, написання коротких монологів та діалогів з використанням нових мовних явищ.

Третя мета лінгвістичного етапу спрямовувала на формування граматичної компетенції через надання знань з правил граматики, формування навичок сприйняття та відтворення граматичних структур, що вивчалися. Набуття граматичних знань відбувалося шляхом відтворення окремих граматичних одиниць рідною мовою при їх сприйнятті англійською (рецептивні знання) та англійською мовою при їх сприйнятті рідною (репродуктивні знання). Формування граматичних навичок здійснювалося шляхом виділення в тексті граматичних структур, їх перекладу на рідну мову, продукування власних речень на основі доповнення та розширення наданих зразків. Якість набутих знань перевірялась шляхом розпізнавання граматичних структур у реченні, перекладу речень, виконання лексико-граматичних текстів (альтернативні, перехресні, на заміну), написання коротких монологів та діалогів з використанням нових мовних явищ.

На цьому етапі значна увага приділялась зняттю лексико-граматичних труднощів для читання, аудіювання автентичних текстів. Досягнення цієї мети передбачало: нормативну вимову окремих ЛО, нормативну вимову зв'язних за змістом ЛО на рівні словосполучення, речення, семантизація окремих ЛО, зв'язних за змістом лексико-граматичних одиниць на рівні словосполучення та речення.

Досягнення цілей лінгвістичного етапу сприяло здійсненню наступного – ситуативного етапу, який було націлено на розвиток в учнів старших класів

загальноосвітніх шкіл умінь відтворювати набутті знання в ситуаціях соціокультурного спілкування в діалогічній та монологічній формах.

Першою метою цього етапу є навчання учнів спілкуванню на базі тематичних ситуацій. Для досягнення цієї мети в учнів розвиваються рецептивні передмовленнєві вміння через: 1) читання текстів, діалогів; 2) демонстрацію прочитаного у вигляді його переказу, діалогів, що складаються учнями на основі прочитаного змісту з додаванням реплік, які не вносять зміни до змісту. Тексти з культурознавчою тематикою та діалоги з соціокультурної тематики є засобами навчання. Рівень розвитку цього вміння перевіряється за допомогою тестів на розуміння змісту прочитаного.

Для засвоєння цієї ж мети учнів розвиваються репродуктивні передмовленнєві вміння через: 1) відтворення змісту прочитаних текстів; 2) виклад змісту тексту після аудіювання; 3) драматизацію змісту у вигляді монологів, діалогів. Це вміння розвивається з використанням таких засобів навчання як: питання, що деталізують слова та словосполучення, опори з наочності, що розкривають зміст прочитаних і прослуханих текстів і діалогів за соціокультурною тематикою.

Розвиток продуктивних передмовленнєвих умінь відбувається через складання діалогів та монологів за змістом з опорою на: а) деталізуючі питання, б) ключові питання, в) деталізуючі слова і словосполучення, г) ключові слова і словосполучення, д) на візуальні опори, які поступово розкривають зміст комунікації. Уміння такого рівня розвивається за допомогою різновидів наочності. Рівень розвитку цього вміння перевіряється тестами, які визначають якість мовної та мовленнєвої підготовки учнів у продукуємих ними діалогах та монологах.

Друга мета спрямована на навчання учнів усному спілкуванню на основі випадкових непередбачених обставин. Для досягнення цієї мети розвивається реально-мовленнєве вміння першого рівня складності. Воно складається з драматизації розмови на основі непередбаченого повідомлення, ситуації, що виникає, розмови і розвивається: 1) завдяки швидкій мовленнєвій реакції на мовленнєві стимули, що поступово ускладнюються; 2) продукування мовленнєвих стимулів, що поступово ускладнюються; 3) драматизацію переговорів, що виникають на основі різних обставин. Рівень розвитку цього вміння перевіряється за допомогою тестів на адекватність мовленнєвої поведінки учасників діалогічного спілкування.

Наступне реально-мовленнєве вміння другого рівня складності реалізується через драматизацію розмови на основі повідомлення, що спонтанно виникає. Це вміння розвивається шляхом прослуховування повідомлення новини і драматизації відповідних

розмов без попередньої підготовки. Рівень розвитку цього вміння оцінюється за допомогою тестів, що виявляють ступінь прояву реакції на сприйняту інформацію.

Реально-мовленнєве вміння третього рівня складності виявляється в драматизації розмови, що виникає при спонтанних проблемах на соціокультурну тематику. Вміння цього рівня розвивається шляхом драматизації полілогів на основі сюжету побутової соціокультурної проблемної ситуації. Рівень розвитку цього вміння оцінюється за допомогою тестів, що перевіряють культуру мовлення комунікантів. Досягнення цього рівня у більшості учнів констатує можливість переходу до третього етапу навчання.

Інтегровано-творчий – третій етап – мав дві мети навчання: 1) навчання учнів старших класів загальноосвітніх шкіл англомовної лінгвосоціокультурної компетенції на основі розробленого електронного підручника; 2) навчання на основі самостійно підібраної інформації.

Для досягнення першої мети навчання в учнів розвиваються: 1) рецептивно-інтегративні вміння шляхом читання та аудіювання текстів. Контроль їх розуміння здійснюється за допомогою тестів; 2) репродуктивно-інтегровані вміння – шляхом монологічного та діалогічного відтворення змісту набутої/почутої інформації. Контроль рецептивно-інтегративних умінь здійснюється за допомогою тестів, що визначають адекватність реплік, відтворених учасниками полілога до змісту прочитаної інформації.

Для досягнення другої мети в учнів розвиваються: 1) аналітико-інтегровані вміння шляхом пошуку додаткової інформації у мережі Інтернет та її систематизація. Контроль розвитку даного вміння здійснюється за допомогою тестів, що визначають смислову відповідність самостійно підбраного матеріалу з додаткових джерел тому, що вивчається.

2) трансформаційно-інтегрованих умінь шляхом введення додаткової інформації в навчальні тексти і створення таким чином, вторинних інформаційно-розширених текстів. Контроль розвитку вміння здійснюється за допомогою тестів, які визначають кількість і змістову якість додатково введеної інформації.

3) презентаційно-інтегровані вміння шляхом багато рольового відтворення змісту розроблених текстів, їх монологічного та діалогічного обговорення. Контроль розвитку даного вміння відбувається за допомогою тестів, які визначають адекватність мовленнєвої поведінки комунікантів змісту розширених текстів.

Для досягнення третьої мети навчання в учнів розвиваються: 1) інтерпретаційно-інтегровані вміння шляхом відтворення розширеної інформації в особистісній інтерпретації. Контроль розвитку цього вміння здійснюється за допомогою тестів, які визначають якість і кількість самостійних суджень по відношенню до вивченої і розширеної інформації; 2) прогнозовано-інтегровані вміння шляхом драматизації

розширеної інформації з прогнозуванням певних обставин для поглиблення значущості його змісту. Контроль розвитку даних умінь відбувається за допомогою тестів, які визначають кількість і якість висловлених ідей щодо вдосконалення предмета, що вивчається.

На кожному з етапів ми намагалися досягнути поставлених цілей та впровадити розроблену систему вправ для формування англomовної лінгвістичної компетенції учнів старших класів загальноосвітніх шкіл, яка мала свої особливості на кожному з етапів. Оскільки кожен із методів реалізується конкретним прийомом, вправою, завданням, то типи вправ класифікують за видом діяльності учня. Створення системи вправ – головна мета навчання англomовної лінгвістичної компетенції учнів старшої школи, має забезпечити поступове ускладнення й розширення обсягу інформації. Методика навчання побудована у такій послідовності: від повторення нових слів із лексичного матеріалу (тексту) до їх використання під час створення власного висловлювання; від аналізу тексту – до активного практичного його застосування, вдосконалення мовленнєвої компетенції та створення своїх висловлень. Для єдності форми і змісту навчання у започаткованій системі навчання введення нового граматичного матеріалу та його активізація відбувається за принципом свідомості не тільки в структурах, але й в текстах, де він краще осмислюється.

Розвиток мовних та мовленнєвих умінь відбувається завдяки спеціально підібраним вправам різних видів. Розглянемо їх докладно у наступному підрозділі.

2.4. Система вправ з формування лінгвістичної компетенції учнів старших класів загальноосвітніх шкіл

Проблемою добору та класифікації вправ і відповідних до них методичних прийомів, спрямованих на формування та вдосконалення комунікативно-мовленнєвих умінь і навичок, займалися І.Бім, Н.Гез, І.Рахманов, Р.Мартінова, Р.Міньяр-Белоручев, С.Ніколаєва, В.Скалкін, Н.Скляренко, С.Шатілов.

Аналіз науково-методичної літератури свідчить, що відсутній єдиний критерій класифікації, унаслідок чого виокремлено різноманітні типи вправ:

- за дидактичною метою, ступенем самостійності і творчості – підготовчі, вступні, тренувальні, завершальні, за зразком, творчі;
- за характером мовленнєвих операцій – членування мовленнєвого потоку на структурні компоненти, завершення побудови мовних одиниць, розширення й згортання

висловлень, заміна окремих елементів, перебудова і побудова мовних одиниць усіх рівнів, редагування, переклад;

- за характером розумових дій – аналітичні, синтетичні, на порівняння, доведення;
- за видом навчальної роботи – підготовчі та комунікативні;
- за етапом становлення мовленнєвих навичок – мовно-аналітичні, конструктивно-мовленнєві, комунікативні, підготовчі до мовлення, власне мовленнєві;
- за способом формування вмінь і навичок – імітаційні, репродуктивні, оперативні, продуктивні, творчі;
- за формою проведення – усні і письмові;
- за змістом програмного матеріалу – мовні, мовленнєві, комунікативні;
- за змістом – фонетичні, лексичні, граматичні, стилістичні;
- за місцем виконання – аудиторні, поза аудиторні [88, с.128].

Таким чином, розрізняють загальну систему вправ для навчання мови та системи вправ для оволодіння окремими мовними та мовленнєвими вміннями і навичками, серед яких – окремі підсистеми вправ та групи завдань.

У лінгводидактиці існує поняття комплекс вправ стосовно конкретного мовного або мовленнєвого матеріалу (комплекс вправ на засвоєння орфографії, відмінювання різних частин мови, уживання слів залежно від стилю мовлення тощо). Вправи можуть бути у вигляді тестів, алгоритмів, виконуватися на комп'ютері, у зошитах з текстовою основою.

У практиці навчання англійської мови найбільш прийнятою вважається класифікації, розробленої Н. Скляренко, С. Ніколаєвою, В. Скалкіним. В їх основу покладено дидактичну мету, завдання, виконуваного тими, хто навчається, ступінь їхньої активності й самостійності в роботі.

Мовні вправи поділяються на підготовчі, вступні, тренувальні, завершальні. Підготовчі вправи спрямовані на закріплення опорних знань, потрібних для кращого сприймання нового матеріалу. Вступні вправи проводяться після ознайомлення учнів з новим матеріалом для осмислення отриманої навчальної інформації.

Призначення тренувальних вправ полягає в тому, щоб закріпити в учнів мовні вміння й навички. Відповідно до характеру завдань розрізняють вправи за зразком, за інструкцією, за завданням, порівняльного характеру, на конструювання і моделювання мовних одиниць, заміну одних форм чи конструкцій іншими [140, с.23].

Особливий вид тренувальних вправ становлять вправи з ключами. Вони містять найрізноманітніші мовно-стилістичні завдання.

До завершальних вправ належать проблемні завдання та різні види творчих робіт. Виконуючі проблемні завдання, учні стикаються з цікавими, непередбачуваними ситуаціями, що сприяє активізації їхньої пізнавальної діяльності. Творчі роботи пов'язані з творчою уявою й розраховані на варіативність та індивідуальність виконання. Досвід учителів-словесників створив різні вправи цього типу – від складання речень, творів-мініатюр до написання великих за обсягом переказів і творів. Нарешті контрольні вправи проводяться для перевірки знань, умінь і навичок з мови [88, с.130].

Запропонована класифікація вправ спрямована на актуалізацію знань, удосконалення вмінь, набутих у молодшій школі та основній школі. Ця класифікація корисна для дослідно-експериментального навчання бо в ній запропоновані тренувальні та завершальні вправи на етапі поглиблення, узагальнення і семантизації знань, що й зумовлює їх введення до електронного підручника.

Найбільш прийнятною серед методистів і вчителів-практиків на сьогодні є класифікація вправ, запропонована В. Мельничайко. Вивчаючи різні класифікації (за характером виконуваних учнями операцій, характером їхньої діяльності, навчальною метою, місцем у формуванні навичок мовлення, лінгвістичним змістом, формою мовлення, кількістю завдань до мовного матеріалу) науковець стверджує, що «організуючи опрацювання навчального матеріалу, будуючи систему вправ, учителіві слід керуватися тим, яку роль має виконати кожна з них у процесі збагачення й удосконалення мовлення учнів [88, с.115]». Найбільш доцільним, на думку, автора є протиставлення видів роботи, здійснюваних на готовому матеріалі, і створення мовного матеріалу.

Вправи першої групи передбачають: спостереження й аналіз мовних одиниць у зв'язному тексті; аналіз текстів різних типів і стилів мовлення; стилістичне експериментування (синонімічні заміни в тексті); конструювання різних мовних одиниць (за моделями, схемами) [88, с.131].

Другу групу вправ складають вправи на конструювання зв'язних текстів (творчі роботи) і на редагування чужих та власних висловлювань [142, с.44].

Для нашого дослідження цінною є думка В.Мельничайко про те, що становлення навичок мовлення проходить такі етапи:

- сприйняття й репродуктивне відтворення мовних засобів;
- формування вмінь будувати й уживати мовні засоби;
- формування вмінь добирати мовний матеріал, необхідний для вираження певного змісту;

- використання засвоєного мовного матеріалу в непередготовлених висловлюваннях [88, с.75].

Кожному із зазначених етапів відповідає виконання певного типу вправ: аналітичних (кваліфікаційних і вибіркових), трансформаційних, конструктивних і комунікативних. Лише тоді, коли кожна з проведених робіт виконує свою роль у формуванні певного комунікативного вміння і всі вправи цілеспрямовані, наступні спираються на попередні і піднімають учнів на новий рівень володіння мовою, вони складають цілісну систему, а саме це і є однією з найголовніших передумов успішного навчання [88, с.104].

Згідно думки О.Горошкіної активізація певної мовної одиниці повина відбуватися в інтеграції процесу цілеспрямованої активізації мовного матеріалу й мовленнєвої практики, надання вправам креативно-мовленнєвої спрямованості [30, с.127]. Автор провідним вважає такі типи вправ: аналітичні, пов'язані з аналізом текстового матеріалу; асоціативні, що спонукають учнів до виявлення емоційно-почуттєвого ставлення до тексту й навчального матеріалу, що досліджувався на його тлі; когнітивно-розвивальні, що складаються на основі тексту з фоновим національним компонентом таким чином, щоб поряд з удосконаленням знань, умінь і навичок учнів одночасно забезпечити формування соціокультурної компетенції; креативно-дослідницькі, що передбачають залучення учнів до творчості через пошук, шляхом створення й розв'язання проблемних ситуацій, спрямованих на формування інтелектуально-креативних якостей учнів: мовного чуття, мислення, уяви, спостережливості [30, с.130].

Для розвитку вмінь реально-мовленнєвої комунікації Ю. Пассов пропонує комунікативно-провокаційні або комунікативно-сенсаційні вправи, які виявляють певний рівень творчого пошуку в учнів, уміння правильно реагувати на репліки в непередбачуваних ситуаціях [110, с.117]

Проаналізувавши кожну з поданих класифікацій, відзначимо, що методично виправданим є комбінування різних типів вправ, оскільки акти рецепції, репродукування й продукування тісно пов'язані між собою, тому й застосування одних видів вправ автоматично припускає використання й усіх інших. До того ж у теорії та практиці навчання популярним є твердження про те, що слід «розрізнити загальну систему вправ для навчання мови та систему вправ для оволодіння окремими мовними і мовленнєвими вміннями та навичками, серед яких – окремі підсистеми вправ та групи вправ [128, с.87]». Сукупність різних за характером вправ до окремої теми, розміщених у порядку наростання труднощів, складає систему вправ з англійської мови. Добираючи вправи слід враховувати не тільки зміст матеріалу, що вивчається, але й характер та форму виконання

завдань, сполучення вправ, послідовність за ступенем складності (від простих до складних). При цьому важливо дібрати такі вправи, які б дозволяли забезпечити застосування на практиці здобутих теоретичних знань. Робота над їх засвоєнням повинна завершуватися мовленнєвою практикою [101, с.89].

Під час розробки системи вправ до електронного підручника, ми послуговувались класифікацією вправ, спрямованих на формування мовної, мовленнєвої, комунікативної та соціокультурної компетенції учнів. При доборі вправ на формування лінгвістичної компетенції старшокласників ураховувалися такі чинники:

1) культурологічний (спрямованість текстів на формування комунікативно розвиненої та освіченої молоді); 2) тематично-змістова єдність (поєднання теми тексту з його змістом; актуальність і новизна, комунікативна спрямованість); 3) психологічний (розвиток у старшокласників уваги, пам'яті, мислення та інших психобіологічних процесів.)

Розроблена система вправ включає репродуктивні, репродуктивно-креативні, креативні (підготовчі, вступні, тренувальні, завершальні, контрольні) вправи. Всі вони відпрацьовувалися на уроках англійської мови. Систему вправ і завдань в електронному підручнику було зорієнтовано на реалізацію усіх видів мовленнєвої діяльності: слухання як особливий вид сприймання розвиває уміння відтворювати матеріал, порівнювати країнознавчий матеріал тексту з українськими фактами, виділяти в ньому головне (основну думку, тему, мікротеми), читання й говоріння вдосконалює і закріплює зазначені вміння, розвиває здатність яскраво висловлювати свою думку в діалогах та дебатах на історичну або культурологічну тему. Вправи слухово-, зорово-мовленнєві, слухово-, зорово-моторні спрямовані на вдосконалення навичок через зорове й слухове сприймання усно фіксують особливості мовлення учнів з метою його подальшого продукування, створює самостійні висловлювання в полілогах [85, с.76].

Окрім вправ, згрупованих за етапами експериментальної методики, старшокласникам було запропоновано вправи, що відзначаються місцем та формою проведення, тематикою, ступенем пізнавальної активності учнів, критерієм комунікативності, які також увійшли до змісту електронного підручника.

Було використано такі види вправ:

1) За місцем проведення: класні вправи проводилися з метою закріплення нових знань, розвитку мовленнєвих умінь старшокласників; домашні вправи виконувалися учнями вдома після ознайомлення й усвідомлення нових мовленнєвих понять. Домашні вправи мали найчастіше творчий характер:

- Уявіть собі, що ви працюєте екскурсоводом в музеї “Cutty Sark”, складіть план екскурсії для українських туристів, обов’язково ознайомте їх із історією цього музею, його особливостями.

2). За формою проведення: усні та письмові вправи були спрямовані на вдосконалення навичок учнів сприймати і продукувати діалоги різних типів й для різних ситуацій:

- Уявіть собі, що ви журналіст українського видавництва, а ваш респондент – майбутній монарх Великобританії. Використовуючи інформацію з тексту та свої власні ідеї, візьміть в нього інтерв’ю про: найцікавіші факти історії коронації в Великобританії, дізнайтеся його ставлення до монархії, його майбутні плани як монарха. Крім того напишіть статтю про свої враження від традицій коронації у Великобританії, порівняйте традиції коронації Британії з традиціями інаугурації в Україні.

- Складіть діалог з теми «Стоунхендж – загадкове місце світу». Обміркуйте такі питання: місце знаходження, призначення, теорії походження, міфи, легенди.

3). За ступенем самостійності: групові, колективні та індивідуальні вправи застосовувалися з метою перевірки рівня сформованості вмінь і навичок діалогічного мовлення та їх використання в процесі мовленнєвої діяльності: а) виконання тестових вправ; б) заповнення таблиць власними прикладами; в) тлумачення країнознавчих термінів; г) створення діалогів, полілогів, дискусій тощо.

Індивідуальні вправи виконувалися самостійно й були зорієнтовані на комунікативно-творчий характер діяльності старшокласника (порівняльний аналіз країнознавчого тексту), створення власних текстів (порівняння інформації про англійські країни з тексту та додаткових фактів з теми про країну, мова якої вивчається). Наприклад: а) проаналізуйте текст про святкування дня народження королеви Великобританії. Напишіть листівку своєму другу, розповідаючи про традиції святкування цього дня. б) порівняйте британські “Greasy Spoon” з українським шинком та харчевнею. Наведіть переваги та недоліки таких закладів, аргументуйте свою думку.

Особлива увага приділена вправам за ступенем творчості: репродуктивні вправи були основою при закріпленні лексичного матеріалу й слугували для перевірки рівня оволодіння мовленнєвими поняттями під час аналізу тексту:

- Подивіться на визначення слів з тексту і спробуйте розпізнати ці слова. Виставте їх одне за одним так, щоб остання літера кожного слова була першою літерою наступного.

- Прочитайте текст, визначте його основну думку. Доберіть заголовок до тексту.

- Знайдіть у тексті фразеологізми і доберіть до них українські еквіваленти.

- Погляньте на таблицю з літерами. Складіть з літер слова за змістом тексту.

Запропоновані репродуктивні вправи в електронному підручнику сприяли розвитку вмінь користуватися діалогічним або монологічним мовленням, на основі здобутих знань старшокласники вдосконалювали навички вести бесіду, виступати із власними висловлюваннями, реалізовувати теоретичні знання і практичні вміння в процесі різноманітних мовленнєвих операцій, самостійно шукати інформацію на запропоновану тему.

Репродуктивно-креативні вправи в електронному підручнику, враховуючи варіативність розв'язання та своєрідну індивідуальність виконання, були спрямовані на вдосконалення навичок грамотного самостійного складання монологів, діалогів, текстів, виступів і сприяли самоперевірці в оволодінні старшокласниками мовознавчих і мовленнєвих понять.

Комунікативні вправи в електронному підручнику сприяли розвитку мовленнєвих навичок, умінню комунікативно виправдано користуватися засобами англійської мови в різноманітних ситуаціях. Прикладом таких вправ в електронному підручнику є ігрові, ситуаційні, проблемні та проектні завдання, завдяки яким учні розвивають свої комунікативні вміння і навички, постійно знаходяться в процесі взаємодії з учнями і вчителем. Запропоновані комунікативні вправи електронного підручника перебувають у тісній взаємодії з навчально-мовленнєвими, які сприяють засвоєнню фонетичних, лексичних і граматичних норм мовлення і дозволяють моделювати дистантне й контактне спілкування в процесі навчання, формувати мовні, мовленнєві вміння і навички.

Для розвитку лінгвістичної компетенції в електронному підручнику використовуються 3 групи вправ, спрямовані на розвиток лексичних, граматичних, фонетичних знань і навичок. На розвиток лексичних знань використовуємо презентаційні, імітаційні, перекладні вправи. Презентовані нові лексичні одиниці вводяться з урахуванням дидактичного принципу від простого до складного. Лексичні знання вважаються набутими на рецептивному рівні, якщо учні можуть швидко і безпомилково перекладати лексичні одиниці з англійської на українську, а на репродуктивному рівні - навпаки. Наприклад:

Вправа 1:

Мета вправи: розвивати навички перекладу відповідно до контексту.

Інструкція: Translate into English. Тип вправи: рецептивно-репродуктивна, некомунікативна. Вид вправи: переклад речень на англійську мову. Режим виконання: індивідуально, письмово.

1. Наприкінці церемонії святкування ночі Гая Фокса вогняні кулі, які все ще горять викинуть до гавані.

2. Біфітери та їхні сім'ї живуть всередині фортеці та сплачують орендну плату.
3. В Англії, в рамках святкування Масляної, багато міст проводять традиційні Масляні "колективні футбольні" ігри.
4. Коронація британського монарха – церемонія, в якому монарх Сполученого Королівства офіційно коронований і наділений регаліями.

Вправа 2:

Мета вправи: розвивати лексичні навички та навички перекладу.

Інструкція: Decode these words, using given picture, read them and translate into English.

Тип вправи: рецептивно-репродуктивна, некомунікативна. Вид вправи: відтворення слів з опорою. Режим виконання: індивідуально, письмово.

- 25832628 – bluecoat
- 246778425 – chopstick
- 5323377447 – leadership

1 2
 ABC 3
 DEF
 4GHI 5
 JKL 6
 MNO
 7PQRS 8
 TUV 9
 WXYZ
 * 0+ #

Вправа 3:

Мета вправи: розвивати навички використання ЛО.

Інструкція: Make up sentences with new words.

Тип вправи: умовно-комунікативна, рецептивна. Вид вправи: продукування нових слів.

Режим виконання: індивідуально, письмово.

Westminster Abbey, Trooping the Colour, Yeomen Warders, London Eye

Вправа 4:

Мета вправи: розвивати навички використання ЛО.

Інструкція: Read sentences with new words from the text.

Тип вправи: не комунікативна, рецептивно-репродуктивна. Вид вправи: виділення нових слів в тексті. Режим виконання: індивідуально, усно.

There are many customs, both national and local, associated with Hogmanay. The most widespread national custom is the practice of first-footing, which starts immediately after midnight. This involves being the first person to cross the threshold of a friend or neighbour and often involves the giving of symbolic gifts such as salt (less common today), coal, shortbread and black bun (a rich fruit cake) intended to bring different kinds of luck to the householder. Food and drink (as the gifts) are then given to the guests. This may go on throughout the early hours of the morning and well into the next day (although modern days see people visiting houses well into the middle of January).

Заповніть таблицю, використовуючи вивчені слова:

Lexical item	Pronunciation	Translation	Grammar	Collocations	Examples	Idioms
(if it is possible)						

Valuable	væljuəbl	Цінний	Adjective	1. A valuable antique
				2. A valuable lessons The necklace is not very valuable. Was the lesson valuable?

Вправа 5:

Мета вправи: розвивати навички перекладу відповідно до контексту.

Інструкція: Read and translate word combinations into Ukrainian.

Тип вправи: рецептивно-репродуктивна, не комунікативна. Вид вправи: переклад речень українською. Режим виконання: індивідуально, письмово.

the Ceremony of the Keys, the Tower of London, Long Service, couch potato

Складіть власні речення з новими словами.

Вправа 6:

Мета вправи: розвивати навички використання ЛО.

Інструкція: Find synonyms for words in bold and translate these sentences.

Тип вправи: умовно-комунікативна, рецептивна. Вид вправи: підбір синонімів. Режим виконання: індивідуально, письмово.

1. 'Today's newspaper is tomorrow's fish and chip wrapper', people used to say.
2. A greasy spoon in the UK is commonly an independently owned business.
3. Guy Fawkes Night is an annual commemoration observed on 5 November.
4. The mission of the Girl Scouts is to enable girls and young women to develop their fullest potential as responsible citizens of the world.
5. Shrove Tuesday, a moveable feast, is determined by Easter.

Складіть питальні речення з новими словами.

Набуття лексичних знань закінчується перевіркою наявних знань на рецептивному та репродуктивному рівнях.

Перекладні вправи в електронному підручнику спрямовані на контроль запам'ятовування лексичного матеріалу, що вивчається, ставлять за мету перевірку рівня засвоєння лексичних одиниць на певному етапі їх вивчення. Зазвичай такі вправи виконуються після презентаційних або імітаційних у вигляді швидкого перекладу нових лексичних одиниць з англійської на українську і навпаки.

Вправа 1:

Мета вправи: розвивати навички перекладу.

Інструкція: Translate into Ukrainian.

Тип вправи: некомунікативна, рецептивно - репродуктивна. Вид вправи: переклад речень на рідну мову. Режим виконання: індивідуально, письмово.

1. The London Eye is a giant Ferris wheel on the South Bank of the River Thames in London.
2. An Easter Bonnet represents the tail-end of a tradition of wearing new clothes at Easter.
3. Thousands of people stand in the Mall to see the Queen and the soldiers go past.
4. Brownies are said to inhabit houses and aid in tasks around the house.
5. The modern image of the leprechaun sitting on a toadstool, red beard, green hat, are clearly inventions or borrowed from European folklore.

Вправи на формування лексичних навичок за визначенням Р.Мартінової є абзацами, «у кожному з яких багато разів повторюються лексичні одиниці у словосполученнях або реченнях, що дозволяє учням запам'ятовувати ці лексичні одиниці в типових для них поєднаннях з іншими» [85, с.98]. З кожним з таких абзаців учні виконують такі вправи:

- читання поданих словосполучень і речень з кожною лексичною одиницею ланцюжком;
- переклад їх українською мовою з опорою на підручник ланцюжком;
- прямий та зворотній переклад на слух, що сприяє запам'ятовуванню лексики, що вивчається і розвитку фонематичного слуху учнів, закладаючи основу для розвитку вмінь аудіювання;
- вимова та написання власних словосполучень та речень з кожною лексичною одиницею, що вивчається (самостійно продуковані лексичні одиниці вживаються у відповідях на запитання у словосполученнях та реченнях) [85, с.101].

Подані види вправ закінчуються контрольним перекладом лексичного матеріалу з англійської на українську і навпаки у регламентований проміжок часу.

У подальшій роботі з лексичним матеріалом учні виконують вправи на відтворення синонімічного або антонімічного ланцюжка.

Вправи з розвитку лексичних навичок є лексично запрограмованими і містять завдання на розвиток навичок уживати лексику, що вивчається на основі тексту:

- читання тексту, відповіді на запитання, переказ;
- опис малюнка або іншої наочності з опорою на деталізуючі запитання;

При виконанні вправ в електронному підручнику увага зверталася не тільки на розуміння учнями аутентичних текстів, їх сприймання та відтворення, але й на грамотність учнів, що передбачала вдосконалення граматичних і фонетичних знань і практичних умінь, доречне використання лінгвістичних понять, користування словниками з електронного підручника та додаткової країнознавчої інформації з Інтернет-мережі.

Для розвитку граматичних і фонетичних знань старшокласникам пропонувалися вправи на текстовій основі.

Для набуття фонетичних знань, розвитку фонетичних навичок в електронному підручнику пропонуються вправи на:

- 1) презентацію лексичної інформації в письмовій формі та її семантизація з наголосом на рідну мову;
- 2) написання ізольованих слів у їх транскрипційному виразі та їх усне озвучення;
- 3) написання слів, що вивчаються, в їх буквеному виразі на основі наданої транскрипції та їх читання;
- 4) розпізнавання слів по їхнім першим і останнім буквам на слух;
- 5) написання похідних форм від слів, що вивчаються (quite-quietly, success-successful, beauty-beautiful). Наведемо приклади:

Вправа 1:

Мета вправи: розвивати фонетичні навички.

Інструкція: Read words with diphthong [ai], [ei].

Тип вправи: некомунікативна, рецептивна. Вид вправи: відпрацювання звуків. Режим виконання: індивідуально, усно.

Make, since, name, holiday, time, mime, sense, crime.

Вправа 2:

Мета вправи: розвивати фонетичні навички.

Інструкція: Read words according to the transcription and write them.

Тип вправи: некомунікативна, рецептивна. Вид вправи: написання слів, відпрацювання звуків. Режим виконання: індивідуально, письмово.

[bi:fi:tə] [gɑ:diən] [kəmənweɪθ] [leɪrəkɔ:n]

Елементами граматичної компетенції є знання нових граматичних одиниць і способи їх застосування в різнотипних реченнях; навички їх семантизації в текстах, а також лінгвістичні вміння використання граматичного матеріалу, що вивчається, в самостійно складених діалогах, що базуються на засвоєній лексиці.

Для набуття знань вживання нових граматичних одиниць в реченнях пропонуються такі методичні дії:

- 1) презентація граматичної інформації в граматичних структурах;
- 2) читання речень-прикладів, зміст яких відповідає темі, що вивчається;
- 3) складання речень шляхом розташування слів в правильному порядку [85].

Усі ці дії виконуються за допомогою таких технічних засобів як таблиця неправильних дієслів, картки з граматичними структурами. Перевіряються знання граматики, що вивчається, шляхом перекладу речень з іноземної мови на рідну та з рідної на іноземну.

Вправа 1:

Мета вправи: розвивати граматичні навички.

Інструкція: Make up sentences putting words into correct order.

Тип вправи: некомунікативна, рецептивно-репродуктивна. Вид вправи: відпрацювання написання порядку слів в реченні. Режим виконання: індивідуально, письмово.

1. with / there / many / associated / many / are / Hogmanay / customs.
2. pride / “school-bentos” / children / mothers / for / in / great / their / creating / take.
3. dark / of / with / the Yeomen / wear / an ‘undress’ / Warders / normally / uniform / trimmings / blue / red.
4. spoon / mainstay / the / of / the / British / was / drivers / greasy / lorry.
5. are / rules / the Brownies / figures / break / as / who / shown / severely / mostly / punishing / figures / their / benevolent / are / above / those / still / not / who

Вправа 2:

Мета вправи: розвивати граматичні навички.

Інструкція: Put words into correct tense forms according to the context.

Тип вправи: некомунікативна, рецептивно-репродуктивна. Вид вправи: відпрацювання видочасових форм дієслова. Режим виконання: індивідуально, усно.

1. This event ___ (to take) place since 1996.
2. It ___ (to attract) around one million people in the past years.
3. Since 1748 Trooping the Colour ___ (to mark) the official birthday of the British sovereign.

4. The essential elements of the coronation ___ (to remain) largely unchanged for the past thousand years.

5. By the 20th century Guy Fawkes Day ___ (to become) an enjoyable social commemoration.

Для розвитку навичок розуміння граматичних одиниць, що вивчаються, в текстах, а звідси і розуміння смислу цих текстів, в електронному підручнику виконуються вправи на:

- 1) читання текстів;
- 2) відповіді на запитання щодо прочитаного;
- 3) викладення змісту текстів з опорою на ключові слова, фразеологізми, ідіоми [85].

Усі ці дії виконуються за допомогою таких технічних засобів як підстановчі таблиці, практичні схеми, тексти з пропущеними граматичними структурами. Перевіряється сформованість навичок граматичного матеріалу, що вивчається, шляхом вправ на переклад речень або міні-текстів з іноземної мови на рідну.

Вправа 1:

Мета вправи: розвивати навички розуміння граматичних одиниць за змістом тексту.

Інструкція: Find in the text verbs in Past Simple and read them.

Тип вправи: умовно-комунікативна, рецептивно-продуктивна. Вид вправи: знаходження у тексті речень з граматичними конструкціями. Режим виконання: індивідуально, усно.

There was juggling, pickpocketing, whoring, drinking, masquerade - people dressed up as the Archbishop of Canterbury and indulged in vulgar acts. It allowed people a space to free-up but it was banned for moral reasons and for the antiauthoritarian behaviour that went on like stoning of constables. Carnival allowed people to dramatise their grievances against the authorities on the street.

Для розвитку лінгвістичних умінь другого рівня складності, вживання граматичного матеріалу в самостійно складених діалогах на основі вивченої лексики пропонуються вправи на:

- 1) продукування діалогів на основі використання граматичних опор, ставлячи переплутані фрази в правильному порядку;
- 2) драматизацію самостійних діалогів [85, с.94].

Вправа 1:

Мета вправи: розвивати навички вживання граматичного матеріалу в діалогічному мовленні. Інструкція: Put words in the correct order and read dialogue. Тип вправи: умовно-комунікативна, рецептивно-продуктивна. Вид вправи: відтворення діалогу. Режим виконання: в парах, усно.

A: Britain / snack / is / a / what / favourite / in?

B: the baked / of course / it / potato / is.

A: popular / are / what / in / the / desserts / most / Britain?

B: most / like / on / of / fresh / British / strawberries / all / top / cream / with

У започаткованій нами системі вправ чільне місце займають 4 групи вправ на розвиток лінгвістичних умінь (говоріння, аудіювання, читання, письмо). Розглянемо докладно кожну з них:

Вправи в діалогічному мовленні, що представлені в електронному підручнику є завданнями, пов'язаними з дискусією або опитуванням на тему, що вивчається.

Вправа 1:

Мета вправи: розвивати вміння діалогічного мовлення.

Інструкція: Make up dialogue according to the situation.

Тип вправи: комунікативна, продуктивна. Вид вправи: складання діалогів на основі запропонованої ситуації. Режим виконання: парно, у міні групах, усно.

- Ситуація: Ваш іноземний друг зателефонував вам і запросив приїхати до нього в Лондон на вікенд. Складіть розмову так, щоб переконати його приїхати до Києва, бо на вашу думку, це більш цікаве місто для відпочинку.

Вправа 2:

Мета вправи: розвивати вміння діалогічного мовлення.

Інструкція: Make up dialogue according to the situation.

Тип вправи: комунікативна, продуктивна. Вид вправи: складання діалогів на основі запропонованої ситуації. Режим виконання: парно, у міні групах, усно.

- Уявіть собі: ви з другом їдете до вашої іноземної подружки, вирішіть який пам'ятний подарунок ви їй подаруєте на згадку про Україну. Зробіть свій вибір та переконайте свого друга подарувати обрану вами річ і поцікавтесь, що незвичайне можливо придбати на згадку про Великобританію.

Вправа 3:

Мета вправи: розвивати вміння діалогічного мовлення.

Інструкція: Make up dialogue according to the situation.

Тип вправи: комунікативна, продуктивна. Вид вправи: складання діалогів на основі запропонованої ситуації. Режим виконання: парно, у міні групах, усно.

- Ситуація: адміністрація школи хоче, щоб всі діти брали із собою до школи ланчбоксы, зателефонуйте батькам дітей та переконайте їх в тому, що такий етикет харчування, запроваджений за кордоном зручний і в Україні.

Група вправ на аудіювання, представлених в електронному підручнику містить завдання з використанням опори, які вимагають більш самостійності в продукуванні висловлювань. Такий текст, включений до електронного підручника, має знайомий лексико-граматичний інструментарій тому його розуміння не важке для учнів. Наприклад:

Вправа 1:

Мета вправи: розвивати навички аудіювання.

Інструкція: Listen to the text and finish these sentences.

Тип вправи: некомунікативна, рецептивно-репродуктивна. Вид вправи: доповнення речень інформацією з прослуханого тексту. Режим виконання: індивідуально, письмово.

1. School uniforms in England were first introduced ...
2. The uniforms of the time were referred as...
3. The first school to introduce this uniform was ...
4. The popularity of uniforms ...
5. Girls mainly wore ...

Вправа 2:

Мета вправи: розвивати навички аудіювання.

Інструкція: Listen to the text and put these sentences according to the context.

Тип вправи: некомунікативна, рецептивно-репродуктивна. Вид вправи: відновлення прослуханого тексту, за допомогою речень. Режим виконання: індивідуально, письмово.

1. A brownie is a legendary creature popular in folklore around Scotland and England.
2. The Killmoulis was a similar creature which inhabited mills.
3. In folklore, a brownie resembles the hob, similar to a hobgoblin.
4. The popular book series The Spiderwick Chronicles contained a Brownie named Thimbletack, who would transform into a Boggart when angry.
5. Brownies seldom spoke with humans, but they held frequent and affectionate conversations with one another.

Драматизація заданих в електронному підручнику діалогів є вправами на розвиток діалогічного мовлення. Подані на слух діалоги відтворюються учнями. Такі вправи можуть розглядатися також як вправи на аудіювання.

Вправа 1:

Мета вправи: розвивати діалогічне мовлення.

Інструкція: Listen to the dialogue and make up your own according to the situation.

Тип вправи: комунікативна, продуктивна. Вид вправи: діалогічне мовлення на основі зразка. Режим виконання: у парах, усно.

- Have you ever been to London?

- No, not yet.
- It's a pity. It's worth seeing. Let's meet at the weekend and I'll show you some photos.
- Let's arrange the day and time, then.
- Tomorrow, at 4 o'clock, near McDonalds
- OK. Bye, then.
- See you soon!

Вправа 2:

Мета вправи: розвивати вміння монологічного мовлення.

Інструкція: Make up report according to the situation.

Тип вправи: комунікативна, продуктивна. Вид вправи: монологічне висловлювання на задану тему. Режим виконання: індивідуально, усно.

- Порівняйте британських лепреконів з українськими загадковими істотами (мавка, лісовик). Дайте ваші власні приклади українських міфічних істот.

Вправами з розвитку предмовленнєвих умінь, що представлені в електронному підручнику є тематично зумовлені вправи. До вправ у монологічному мовленні відносяться завдання зі складання власних монологічних висловлень у певних мікроситуаціях із заданими словосполученнями та виразами. Кожен з цих виразів вимагає детального пояснення. Сам вираз може і не вводитися в речення, але він стає основою для продукування мікроситуації і отримання певної інформації за даною темою. Такою вправою може бути пропозиція створити історію, маючи початок. Кожен з учнів додає свою версію до загальної історії. Така вправа розвиває швидкість реакції, вміння слухати співбесідника. Наведемо приклад:

Вправа 1:

Мета вправи: розвивати вміння монологічного мовлення.

Інструкція: Read the beginning of the story and finish it.

Тип вправи: комунікативна, продуктивна. Вид вправи: монологічне висловлювання на задану тему. Режим виконання: індивідуально, усно.

Stonehenge is a prehistoric monument located in Wiltshire, England. It is the most mysterious place because ...

Складнішими тут вважаємо вправи, які вимагають більше самостійності в говорінні. У такому разі готового тексту немає, а є тільки спеціальні запитання у зв'язку з будь-якою темою або подією. Відповідаючи на запитання учні вживають як вивчену, так і незнайому лексику: Наприклад:

Вправа 1:

Мета вправи: розвивати вміння ситуативного мовлення.

Інструкція: Make up report according to the situation.

Тип вправи: умовно-комунікативна, репродуктивна. Вид вправи: складання монологічного висловлювання за ситуацією. Режим виконання: парно, усно.

- уявіть, що ви турагент і ваше завдання прорекламувати тур по історичним місцям України. Зробіть презентацію з теми “Сім чудес України”.

Вправами з розвитку мовленнєвих умінь, представлені в електронному підручнику, є особистісно орієнтованими вправами. Вони використовуються для розвитку навичок монологічного і діалогічного мовлення і містять завдання на:

- добір додаткової інформації на запропоновану країнознавчу тему;
- відповіді на ключові запитання;
- написання твору на задану країнознавчу тему;
- продукування власного діалогу або монологу на запропоновану уявну ситуацію з країнознавчою спрямованістю;
- розширення словникового складу за рахунок введення прислів'їв, приказок, ідіом, фразеологізмів на країнознавчу тематику.

Іншими мовленнєвими вправами, що вимагають вживання вивченої лексики є дискусії, диспути, мікрофон, акваріум та ін.. Такі вправи вимагають витрати більшої кількості часу і ретельної підготовки з додатковою лексикою.

Вправа 1:

Мета вправи: розвивати вміння монологічного мовлення.

Інструкція: Make up report according to the situation

Тип вправи: комунікативна, продуктивна. Вид вправи: монологічне висловлювання на задану тему. Режим виконання: індивідуально, усно.

- Забобони впливають на наше життя. Хто більш забобоний – британці чи українці? Доведіть свою думку, аргументуйте свої висловлювання. Наведіть приклади з власного життя.

Вправа 2:

Мета вправи: розвивати вміння монологічного мовлення. Інструкція: Make up report according to the situation Тип вправи: комунікативна, продуктивна. Вид вправи: монологічне висловлювання на задану тему. Режим виконання: індивідуально, усно.

- Домашні магічні істоти (домовики) чи існують вони в кожному домі? Міф чи реальність? Чи залежить це від країни або клімату? Доведіть свою точку зору, аргументуйте свої висловлювання.

Для успішного розвитку мовленнєвої компетенції учнів старшої школи й удосконалення вмінь та навичок усного мовлення в електронному підручнику представлені креативні вправи, які передбачали розвиток умінь складати твори, усні й писемні тексти, брати участь у диспутах, дискусіях, досліджувати те чи інше питання з метою його майбутнього захисту (проекти). В електронному підручнику представлені також вправи, які націлені на вдосконалення навичок сприймати, усвідомлювати, аналізувати й відтворювати тексти різного культурологічного змісту. Вони мали здебільшого дослідницький характер і передбачали залучення старшокласників до творчості через пошук, шляхом створення діалогів або полілогів за складною або проблемною ситуацією. Розглянемо такі вправи:

Вправа 1:

Мета вправи: розвиток умінь діалогічного мовлення.

Інструкція: Make up dialogue according to the situation.

Тип вправи: комунікативна, продуктивна. Вид вправи: діалогічне мовлення на основі проблемної ситуації. Режим виконання: у парах, мікрогрупах, усно.

- Read the text “The Notting Hill Carnival”, find out the information which helps you to persuade your boss to let you go to the UK and to make photos, to take interview, to see all the traditions of its celebration. Prove the speciality of the holiday. Compare and discuss the attitude of the British and the Ukrainians to such holidays, describe and discuss the norms of behaviour in both countries.

Вправа 2:

Мета вправи: розвиток умінь діалогічного мовлення.

Інструкція: Make up dialogue according to the situation.

Тип вправи: комунікативна, продуктивна. Вид вправи: діалогічне мовлення на основі проблемної ситуації. Режим виконання: у парах, мікрогрупах, усно.

- Ви захищаєте проект «Стоунхендж – культурна спадщина Британії». Обговоріть в групі чому саме Стоунхендж можна назвати культурною спадщиною, доведіть його особливість.

Одне з основних завдань креативних вправ - визначити рівень засвоєння учнями мовленнєвих понять, що забезпечили б активізацію когнітивних чинників у продукуванні усного мовлення. Це сприяло активному сприйманню, глибокому розумінню й подальшому репродуктивному мовленню.

Виконуючи такі вправи, представлені в електронному підручнику, старшокласники виявляють певний рівень творчості, вміння сприймати культурологічний матеріал,

грамотно його опрацювати й скласти монологи або діалоги, наводячи приклади, доказові аргументи, доходючи висновків.

Креативність мислення, творчу спрямованість у навчанні усного мовлення старшокласників продукували, представлені в електронному підручнику, ситуативні вправи:

Вправа 1:

Мета вправи: розвиток умінь діалогічного мовлення.

Інструкція: Make up dialogue according to the situation.

Тип вправи: комунікативна, продуктивна. Вид вправи: діалогічне мовлення на ситуативній основі. Режим виконання: у парах, мікрогрупах, усно.

- Ваш друг запрошує вас на Різдво до Великобританії, а Ви вважаєте, що краще поїхати до бабусі та дідуся до Закарпаття, бо там цікаво святкують цей день. Переконайте друга в цьому і запросіть поїхати разом.

Вправа 2:

Мета вправи: розвиток умінь діалогічного мовлення.

Інструкція: Make up dialogue according to the situation.

Тип вправи: комунікативна, продуктивна. Вид вправи: діалогічне мовлення на ситуативній основі. Режим виконання: у парах, мікрогрупах, усно.

- Ви відкриваєте свій фаст-фуд ресторан, який адаптовано до етикету харчування в Україні. Обговоріть в групах краще меню для: дітей; пенсіонерів; людей віком 20 – 40 років. Аргументуйте свою точку зору. Запитайте, яке на вашу думку меню саме для цих самих прошарків населення закордоном.

Вправа 3:

Мета вправи: розвиток умінь діалогічного мовлення.

Інструкція: Make up dialogue according to the situation.

Тип вправи: комунікативна, продуктивна. Вид вправи: діалогічне мовлення на ситуативній основі. Режим виконання: у парах, мікрогрупах, усно.

- Ви їдете поїздом на коронацію британського монарха, їхати вам довго. Ваші супутники вже в купе. Почніть розмову про інаугурацію Президента в Україні, порівнюючи ці дві події.

Вправа 4:

Мета вправи: розвиток умінь діалогічного та писемного мовлення.

Інструкція: Make up dialogue according to the situation and write the composition.

Тип вправи: комунікативна, продуктивна. Вид вправи: діалогічне мовлення на ситуативній основі. Режим виконання: у парах, мікрогрупах, усно.

- Ви познайомились з однолітком, який проживає у Британії. Він розповідає вам про традиції святкування «Ночі Гая Фокса», а потім запитує вас чи є у вашій країні свято, яке пов'язане з вогнем, спробуйте знайти подібне в Україні та опишіть це свято.

Наведені приклади вправ з електронного підручника спрямовані на вдосконалення вмінь відтворювати країнознавчий матеріал, формулювати задум майбутнього висловлювання, планувати його, добирати мовні засоби та відтворювати їх. Складнішим для учнів старшої школи виявилось конструювання діалогів дискусійного характеру, результатом якого було залучення старшокласників до різноманітних дебатів, дискусій.

Наприклад:

Вправа 1:

Мета вправи: розвиток умінь діалогічного мовлення.

Інструкція: Discuss the situation.

Тип вправи: комунікативна, продуктивна. Вид вправи: розвиток вмінь вести дебати.

Режим виконання: у парах, мікрогрупах, усно.

- організуйте дебати з теми «Скаути – найкраща молодіжна культура». Назвіть всі переваги цієї культури, порівняйте її з іншими молодіжними культурами.

Вправа 2:

Мета вправи: розвиток умінь діалогічного мовлення.

Інструкція: Discuss the situation.

Тип вправи: комунікативна, продуктивна. Вид вправи: розвиток умінь продукувати аргументоване висловлювання понадфразового рівня. Режим виконання: у парах, мікрогрупах, усно.

- організуйте дебати з теми «Національні парки – найкращий спосіб збереження навколишнього середовища в сучасному світі». Назвіть проблеми середовища, шляхи вирішення цих проблем. Назвіть переваги національних парків.

Особливе місце в розробленому електронному підручнику відведено вправам інтерактивного типу, які сприяють розвитку в учнів навичок добору потрібного країнознавчого матеріалу, вдосконалення вміння вести полілог або дискусію, історичних та країнознавчих знань, відтворювати їх у певній комунікативній ситуації.

Вправа:

Мета вправи: розвиток умінь діалогічного та писемного мовлення.

Інструкція: Discuss the situation.

Тип вправи: комунікативна, продуктивна. Вид вправи: діалогічне мовлення на основі проблемної ситуації. Режим виконання: самостійно, у парах, мікрогрупах, усно.

- Складіть список архітектурних пам'яток України, які на вашу думку можуть увійти до чудес світу. Запитайте своїх однокласників, які з пам'яток в Україні їм знайомі, та до яких вони хотіли б потрапити на екскурсію. Які закордонні пам'ятки викликають вашу зацікавленість.

При відборі навчального матеріалу було враховано такі критерії: 1) поступове цілеспрямоване ускладнення завдань з урахуванням опорних знань і набутих учнями вмінь і навичок; 2) рівномірне чередування різновидів вправ (від простих до складних); 3) навчально-методична доцільність використання автентичних текстів та матеріалів культурологічного характеру; 4) комунікативна значущість тексту; 5) розвиток кожного наступного мовленнєвого вміння на новому і раніше вивченому мовному матеріалі.

Саме такі вправи з набуття лінгвістичних знань, формування лінгвістичних навичок і розвитку лінгвістичних перед мовленнєвих та мовленнєвих умінь на культурологічній та країнознавчій основі покладені в основу електронного підручника, який став підґрунтям для проведення експерименту.

Висновки до другого розділу

1. Згідно започаткованої тематики дослідження було визначено, що основна мета формування АЛК учнів старшої школи полягає у формуванні мовної, мовленнєвої, лінгвістичної, текстової, соціокультурної та соціолінгвістичної компетенцій.
2. До цілей формування АЛК учнів старшої школи відносимо практичну, освітню, розвивальну, виховну, соціокультурну мету.
3. З урахуванням цілей навчання англійської мови в загальноосвітніх школах було виокремлено компоненти змісту навчання АЛК учнів старшої школи: 1) позамовний, 2) лінгвістичний, 3) соціокультурний, 4) діяльнісний. Перший передбачає сфери комунікативної діяльності, теми та ситуації. Лінгвістичний компонент складається з мовного та мовленнєвого матеріалу. До соціокультурного компоненту змісту навчання англійської мови відносимо тексти країнознавчого та соціокультурного характеру. У структурі діяльнісного компоненту виділено фонетичні, лексичні та граматичні навички; вміння у різних видах мовленнєвої діяльності: в говорінні (діалогічному і монологічному мовленні), аудіюванні, читанні і письмі.
4. Запропонована лінгводидактична модель дає можливість наочно репрезентувати та описати навчальний процес, спрямований на досягнення кінцевої мети – здобуття

формування лінгвістичної компетенції учнів старшої школи. Модель ґрунтується на виявленні дидактичної сутності системи навчання англійської мови, особливостей змісту навчання лінгвістичної компетенції у межах формування іншомовної комунікативної компетенції, а також специфіки започаткованого дослідження. Лінгводидактична модель презентує взаємозв'язок та єдність лінгвістичного, ситуативного та інтегративно-творчого етапів, кожен етап мав відповідну мету, завдання, методи, прийоми й форми організації навчання та контроль отриманих результатів.

5. Дослідження дидактико-методичної основи формування іншомовної комунікативної компетентності учнів загальноосвітніх шкіл (10-11 кл.), визначені зміст і структура АЛК учнів старшої школи і особливості процесу її формування, стали методологічною базою до розробки системи вправ, до якої увійшли 4 підсистеми вправ, спрямовані на формування мовленнєвих компетентностей у читанні, аудіюванні, говорінні, письмі і 3 групи вправ, якими передбачено розвиток лексичних, граматичних та фонетичних компетенцій.

Специфікою методики формування АЛК є соціолінгвістична орієнтованість кожної із її складових, яка реалізується в оволодінні учнями соціокультурно орієнтованою лексикою, граматичними явищами, які зустрічаються в текстах означеної спрямованості.

ВИСНОВКИ

1. На підставі аналізу наявних у науковій літературі дефініцій АЛК, різних наукових підходів до розуміння сутності поняття, “АЛК учнів старшої школи ” визначено як цілісну систему вмінь використовувати знання мови, фонові знання про національні традиції, норми і цінності національної культури, специфіку вербальної та невербальної поведінки, яка прийнята у певній культурі, звичаї і факти країни, мова якої вивчається, лінгвістичний мінімум словникового запасу мови, що в сукупності надає учням можливість досягати у такий спосіб повноцінної комунікації.

2. Формування АЛК учнів старшої школи доцільно здійснювати на основі компетентнісного, особистісно-діяльнісного, комунікативного, лінгвістичного, текстоцентричного, соціолінгвістичного та соціокультурного підходів.

3. На основі аналізу психолого-педагогічної та методичної літератури уточнено структуру АЛК учнів старшої школи. Згідно з компетентнісним підходом, у структурі АЛК виділено мовну, мовленнєву, лінгвістичну, текстову, соціокультурну та соціолінгвістичну компетенції.

З урахуванням цілей навчання англійської мови в загальноосвітніх школах було виокремлено компоненти змісту навчання АЛК учнів старшої школи: 1) позамовний, 2) лінгвістичний, 3) соціокультурний, 4) діяльнісний. Перший передбачає сфери комунікативної діяльності, теми та ситуації. Лінгвістичний компонент складається з мовного та мовленнєвого матеріалу. До соціокультурного компоненту змісту навчання англійської мови відносимо тексти соціокультурного характеру. У структурі діяльнісного компоненту виділено фонетичні, лексичні та граматичні навички; вміння у різних видах мовленнєвої діяльності: в говорінні (діалогічному і монологічному мовленні), аудіюванні, читанні і письмі.

Оптимальним для формування АЛК учнів старшої школи визначено раціональне поєднання дидактичних (послідовності й систематичності, активності, індивідуалізації,

творчості, наочності,) та методичних (комунікативності, автентичності навчального матеріалу, принцип технічного інформаційно-комунікаційного забезпечення) принципів.

Аналіз наукових досліджень, а також власний педагогічний досвід дозволив виділити найбільш ефективні методи формування АЛК учнів старшої школи: кейс-метод, проблемне навчання, проектні технології, комунікативно-ситуативний метод, електронний підручник.

Доведено переваги використання електронного підручника для формування в учні старшої школи лінгвістичної компетенції над друкованим, виокремлено класифікаційні ознаки та функції електронного підручника в навчанні учнів англійської мови.

4. Обґрунтовано, розроблено та експериментально апробовано лінгводидактичну модель та методику формування лінгвістичної компетенції учнів старших класів загальноосвітніх шкіл, яка складається з трьох етапів: лінгвістичного – спрямованого на формування фонетичної, лексичної, граматичної компетенції: активізацію фонових знань учнів з теми, що вивчається, а також на нівелювання труднощів фонетичного та лексико-граматичного характеру, що далі забезпечить повну концентрацію уваги учнів старшої школи на змісті автентичних текстів; ситуативного – на розвиток в учнів старшої школи умінь відтворювати набутті знання в ситуаціях іншомовного спілкування в діалогічній та монологічній формах (культурознавчої та соціопобутової тематики), аудіюванні і письмі; інтегративно-творчого – орієнтованого на розвиток продуктивних умінь відтворювати отриману з автентичних текстів інформацію у навчальній та соціокультурній діяльності з аргументацією власної точки зору щодо виникаючих проблем з опорою на отриманні знання.

Специфікою методики формування АЛК є соціокультурна орієнтованість кожної із її складових, яка реалізується в оволодінні учнями соціокультурною лексикою, граматичними явищами, які зустрічаються в текстах означеної спрямованості, фонетичного матеріалу, розвиток навичок і вмінь читання і аудіювання автентичних текстів соціокультурної та лінгвокраїнознавчої тематики з відображенням важливої автентичної інформації, навичок і вмінь письма, навичок і вмінь говоріння в ситуаціях, які моделюють комунікативні умови занурення в іншомовне соціокультурне середовище засобами електронного підручника. Означені чинники стали базою до розробки відповідної системи вправ, до якої увійшли 4 підсистеми вправ, спрямовані на формування мовленнєвих компетентностей у читанні, аудіюванні, говорінні, письмі і 3 групи вправ, якими передбачено розвиток лексичних, граматичних та фонетичних компетенцій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азимов Э. Г. Словарь методологических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Санкт – Петербург: «Златоуст», 1999. – с. 333.
2. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
3. Арванітопуло Е. Г. Проектна робота з англійської мови учнів старшої школи: [навч. посіб.] / Елла Георгіївна Арванітопуло. – К.: Ленвіт, 2006. – 56 с.
4. Бадер В. І. Теоретичні засади побудови електронного підручника з української мови як іноземної [Текст] / В. І. Бадер // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. пр. – Вип. 3. – Л., 2008. – с. 105 – 110.
5. Башмаков А. И. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем [Текст] / А. И. Башмаков, И. А. Башмаков. – М. : Информ.-издат. дом „Филинь”, 2003. – 616 с.
6. Бейлинсон В. Г. О функциональном подходе к оценке школьных учебников [Текст] / В. Г. Бейлинсон, Д. Д. Зуев // Проблемы школьного учебника. – 1977. – № 5. – С. 5 – 12.
7. Беспалько В. П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) [Текст]: учеб.-метод. пособие / В. П. Беспалько ; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж: МОДЭК, 2002. – 351 с.
8. Беспалько В. П. Отображение дидактического процесса в учебнике [Текст] / В. П. Беспалько // Школьные технологии: науч.-практ. журн. школьного технолога. – 2006. – № 6. – С. 60 – 70.
9. Биков В. Ю. Підвищення значущості інформаційно-комунікаційних технологій в освіті України [Текст] / В. Ю. Биков // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 1. – С. 28 – 33.
10. Биков В. Ю. Сучасні чинники розвитку системи освіти України [Електронний ресурс] / В. Ю. Биков // Інформаційні технології і засоби навчання : електрон. наук. фахове видання / гол. ред. : В. Ю. Биков ; Ін-т інформ. технологій і засобів навчання АПН

України, Ун-т менеджменту освіти АПН України. – 2008. – № 3(7). – Режим доступу : <http://www.nbuiv.gov.ua/e-journals/ITZN/em6/emg.html>.- Назва з екрану

11. Бим И. Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия/ И.Л.Бим // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С.11–15.

12. Бігич О. Б. Теоретичні основи формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи: дис. доктора пед. наук: 13.00.02 / Бігич Оксана Борисівна. – К., 2005. – 480 с.

13. Бондар Л. А. Теоретико-методологічні засади інтеграції навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів: [монографія] / Л. А. Бондар. – К. : Педагогічна думка, 2013. – 336 с.

14. Бондар С. Компетентність особистості інтегрований компонент навчальних досягнень учнів // Біологія і хімія в школі. – 2003. – № 2. – с. 8-9.

15. Бондаревская Е. В. Личностно-ориентированное образование: опыт разработки парадигмы / Е. В. Бондаревская. – Ростов н/Д., 1997.

16. Бориско Н. Ф. Концепция учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителей немецкого языка (на материале интенсивного обучения): Монография / Наталья Федоровна Бориско. – К.: Изд. центр КГЛУ, 1999. – 268 с.

17. Бориско Н. Ф. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Анализ некоторых аспектов / Наталия Федоровна Бориско // Иноземні мови. – 2005. – № 1. – С. 8-14.

18. Бориско Н. Ф. Теоретические основы создания учебно-методических комплексов для языковой межкультурной подготовки учителей иностранных языков (на материале интенсивного обучения немецкому языку): дис. доктора пед. наук: 13.00.02 / Бориско Наталия Федоровна. – К., 2000. – 508 с.

19. Бронетко І.А. Методика формування лінгвосоціокультурної компетенції учнів ЗОШ / І. А. Бронетко // «Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя. Філологічні науки», 2014.- Вип. №3 – С.183-186.

20. Бухбиндер В.А. Устная речь как процесс и как предмет обучения / В.А.Бухбиндер // Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках / под ред. В.А.Бухбиндера. – Киев, 1980. – С. 7-49.

21. Верещагин Е.М. / Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. // Лингвострановедческая теория слова. - М.: Русский язык, 1980. – 247с.

22. Верещагин Е.М. / Верещагин Е.М., Костомаров В. Г. // Содержание и организация внеурочной учебной деятельности учащихся по иностранным языкам в школах полного дня: дис. канд. пед. наук. – М, 1990.

23. Винницький Ю. А. Принципы разработки электронных мультимедийных учебников для средней школы [Текст]/ Ю. А. Вінницький, Г. М. Нурмахамедов // Інформатика и образование.-2006 .- № 10.-С.95-98.
24. Виштак О.В. Критерии создания электронных учебных материалов [Текст]/О.В.Виштак// Педагогика. - 2003. - № 8. - С. 19-22.
25. Вовк О. І. Особливості опрацювання навчального матеріалу в комунікативно-когнітивному підході / О. І. Вовк // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. – № 17 (230). – 2013. – С. 20-24.
26. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: [учеб. пособ. для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. завед.] / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
27. Гапон Ю. А. Специфіка дисципліни і фактори, що визначають зміст навчання іноземної мови професійної спрямованості / Ю. А. Гапон // Зб. наукових статей учасників Всеукраїнської науково-практичної конференції. – К.: Видавництво Європейського університету, 2003. – С. 40–49.
28. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17–24
29. Голуб Н. Технологія сучасного уроку рідної мови.[Текст]/ Голуб Н., Дяченко Н., Остапенко В., Шляхова В - Черкаси: Відлуння, 1999.-128 с.
30. Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю / О.М. Горошкіна: монографія– Луганськ: Альма-матер, 2004. – 362 с.
31. Гречихин И. Е. Методические подходы к комплексному использованию средств информационных и коммуникационных технологий в процессе подготовки студентов неязыковых специальностей университета (на примере образовательной информационно-коммуникационной среды обучения иностранным языкам): дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Гречихин Игорь Евгеньевич. – М., 2004. – 180 с.
32. Гризун Л. Е. Дидактичні основи створення сучасного комп'ютерного підручника : дисертація на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : 13.00.09 – теорія навчання / Гризун Людмила Едуардівна ; Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. – Ха- рків, 2001. – 210 с.
33. Горпініч Т.І. Структурно-семантична організація текстів для навчання професійно-орієнтованого читання [Електронний ресурс]/ Т.І. Горпініч // Науковий вісник Донбасу: електронне наукове фахове видання/Луганський національний університет ім.. Т

- Шевченка; голов. Ред. В.С.Курило. – 2012. № 1 (21). – Режим доступу: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archive/NN21/13gtipcf.pdf>
34. Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці // Шлях освіти. – 2004. - №3. – С.22-24.
35. Державні стандарти базової і повної середньої освіти/ Директор школи/ № 6-7 (246-247), лютий, 2003. – с. 3-17.
36. Долина А. В. Експериментальна перевірка ефективності методики вдосконалення фонетичної компетенції майбутніх учителів англійської мови у самостійній роботі / А. В. Долина // Вісник Харківського Національного Університету імені В. Н. Каразіна. Серія Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов. – 2011. – Вип. № 65. – С. 185–190.
37. Дрібниця В. О. Електронний підручник – сучасний засіб навчання [Текст]/ В.О.Дрібниця // Історія України. – 2004. – № 14. – С. 11 – 13.
38. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Г. В. Елизарова– СПб.: КАРО, 2005. – 352 с.
39. Жук Ю. О. Електронний підручник та проблема систематики комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання [Текст]/ Ю. О. Жук // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. – К., 2000. – Вип. 25. – С. 44 – 49.
40. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / перекл. з англ.; [наук. ред. укр. видання докт. пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва.] – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
41. Задорожна І. П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англійською комунікативною компетенцією: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня доктор. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання: германські мови» / І.П. Задорожна – К., 2013. – 770 с.
42. Занков Л.В. Наглядность и активизация учащихся в обучении, Учпедгиз, М., 1960
43. Зеня Л. Я. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до навчання іноземних мов учнів профільної школи: моногр. / Л. Я. Зеня. – Горлівка: Вид-во ГДПШМ, 2011. – 436 с.
44. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы», Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с. [Електронний ресурс]. – http://rc.edu.ru/rc/ bologna/works/zimnaya_1_sod.pdf

45. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
46. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 11. – С. 14–20.
47. Зимняя И. А. Педагогическая психология: [учеб. для вузов] / Ирина Алексеевна Зимняя. – М.: Логос, 2001. – 384 с.
48. Зуев Д. Д. Школьный учебник [Текст]/ Д. Д. Зуев. – М. : Педагогика, 1983. – 240 с.
49. Зуев Д. Д. Школьный учебник: вчера, сегодня, завтра [Текст] / Д. Д. Зуев // Нар. образование. – 1988. – № 12. – С. 21 – 25.
50. Ивасюк О. С. Индивидуализация как фактор самообразования старших школьников: дис.кандидата пед. наук: 13.00.01/ О.С. Ивасюк. - Ульяновск, 2004. – 203 с.
51. Калінін В.О. Структура і зміст поняття «соціокультурна компетенція» вчителя // Неперервна професійна освіта: Теорія і практика. – Київ, 2003. Вип. III – IV. – С. 65 – 72.
52. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика / Галина Александровна Китайгородская. – М.: Рус. яз., 1992. – 254 с.
53. Киян О. Н. Аутентичность как методическая категория в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / О. Н. Киян. – Режим доступа: <http://www.isuct.ru/konf/antropos/section/4/KIYAN.htm>
54. Когут О. І. Інноваційні технології навчання української мови і літератури / Ольга Когут. Тернопіль: Астон, 2005. 204 с.
55. Коваленко М. П. Информационная основа речевой деятельности в формировании лексических навыков аудирования иноязычного монологического высказывания: дис. кандидата пед. наук: 13.00.08 / Коваленко Марина Петровна. – Екатеринбург, 2003. – 181 с.
56. Коджаспирова Г. М. Технические средства обучения и методика их использования [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, К.В. Петров. – М.: Академия. 2002. – 256 с.
57. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и её информативно-методическое обеспечение: [учебное пособие] / В. А. Козаков. – К.: Вища школа, 1990. – 240 с.
58. Козлов О. А. Некоторые аспекты создания и применения компьютеризированного учебника [Текст] / О. А. Козлов, Е. А. Солодова, Е. Н. Холодоз // Информатика и образование. – 1995. – № 3. – С. 97 – 99.
59. Колесникова И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – СПб: Изд-во

«Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ»», «Cambridge University Press», 2001. – 224 с.

60. Колодько Т.М. Педагогічні умови ефективного формування соціокультурної компетенції студентів у процесі вивчення іноземної мови // Наукові записки: Зб. наук. праць. – К.: НПУ, 2004. – Вип. 57. – С. 54-63.

61. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т.1. – М.: Педагогика, 1982. – 653 с. – (Пед. б-ка)

62. Компьютерные обучающие программы [Текст] / [А. С. Демушкин, А. И. Кириллов, Н. А. Сливина, Е. В. Чубров, А. О. Кривошеев, С. С. Фомин] // Информатика и образование. – 1995. – № 3. – С. 15 – 21.

63. Концепція інформатизації освіти [Текст] / [В. Ю. Биков, Я. І. Вовк, М. І. Жалдак [та ін.] // Рідна школа. – 1994. – № 11. – С. 26-29.

64. Концепція профільного навчання в старшій школі: затверджена рішенням колегії Міністерства 2 /АПН України. Інститут педагогіки; Уклад.:□освіти і науки України від 25.09.03. №10/12 Л. Березівська, Н. Бібік, М. Бурда та ін. // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – № 24. – 2003. – С. 3 – 15.

65. Коньшева А. В. Современные методы обучения английскому языку / Ангелина Викторовна Коньшева. – [2-е изд., стереотип.]. – СПб: КАРО, Мн.: Издательство «Четыре четверти», 2005. – 208 с.

66. Кошманова Т. Кейс-метод в педагогічній освіті США// Шлях освіти. – 2000. – №1. – С.22-24.

67. Корсунська Н. О. Оптимізація комп'ютерних технологій навчання [Текст] / Н.О.Корсунська // Проф.-техн. освіта. – 1998. – № 1. – С. 33 – 38.

68. Кузьменко О. Д. Учебное чтение, его содержание и формы / О. Д. Кузьменко, Г.В.Рогова // ИЯШ. – 1970. - № 5.- С. 22-23

69. Краевский В. В. Дидактика и методика : [учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед.] / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с.

70. Круглик В. С. Концепція сучасного педагогічного програмного засобу [Електронний ресурс]/ В. С. Круглик // Інформаційні технології і засоби навчання. – Електрон. наук. фахове вид. – Вип. 3. – 2007. – Режим доступу: <http://www.nbuiv.gov.ua/e-journals/ITZN/em3/content/07kvsspm.ht>.- Назва з екрану

71. Крупченко А. К. К вопросу о профессиональной лингводидактике // Современные теории и методики обучения иностранным языкам / Под общей ред. Л.М. Федоровой, Т.И. Рязанцевой. – М.: Экзамен, 2004. – 320 с.

72. Лаврентьева Н.Б. Педагогические технологии: Технология ученого проектирования в системе профессионального образования. Барнаул: АлтГТУ, 2003. – 119 с.
73. Ланкин В. А. Электронный учебник: возможности, проблемы, перспективы [Текст] / В. А. Ланкин, О. В. Григорьева // Высш. образование в России. – 2008. – № 2. – С. 130 – 134.
74. Лapidус Б. А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе: [учеб. пособ.] / Борис Аронович Лapidус. – М.: Высш. шк., 1986. – 144 с.
75. Ленюк Н.М. Формування німецькомовної компетенції студентів технічних спеціальностей у процесі самостійної роботи: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02: Тернопіль: ТНПУ, ім.В. Гнатюка 2015, – 20 с.
76. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2003. – 536 с.
77. Лернер И. А. Дидактические системы методов обучения [Текст]/ И. А. Лернер. – М.: Знание, 1976. – 61 с.
78. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів: навчально-методичний посібник/ В. Г. Редько, Т.К. Полонська, Н. П. Басай [та ін.] ; за наук. ред. В. Г. Редька – К. : Педагогічна думка, 2013. – 360 с.
79. Лобанова Т. Д. Системный подход в формировании коммуникативно-языковой компетенции студентов неязыковых высших учебных заведений: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Лобанова Тамара Дмитриевна. – Рига, 2009. – 243 с.
80. Лавренко В. Н. Интерактивные методы обучения иностранному языку / Ю. В. Ломанова, В. Н.Лавренко // Прометей. 2007. – № 8. – С. 91.
81. Мадзігон В. М. Підручник нового покоління: яким йому бути? [текст]/ В. М. Мадзігон // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. / редкол. – К. : Пед. думка, 2003. – Вип. 3. – С. 3 – 5.
82. Мадзігон В. М. Теоретичні засади створення електронних підручників [Текст]/ В.М. Мадзігон // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки АПН України. – К.: Пед. думка, 2006. – Вип. 6. – С. 34 – 38.
83. Маковский М.М. Системность и асистемность в языке. Опыт исследования антиномий в языке в лексике и семантике / М.М.Маковский - М., 1988. - 210с.

84. Мандыч Н. Ф. Об использовании самостоятельной работы в обучении устной речи на старших курсах языкового педагогического вуза / Н. Ф.Мандыч // Самостоятельная работа в обучении иностранным языкам в школе и вузе: межвуз. сб. науч. тр. Ленингр. гос. пед. ин-та им. А.И.Герцена. – Ленинград, 1990. – С. 59-65.
85. Мартынова Р. Ю. Цели обучения иностранным языкам на современном этапе / Р.Ю.Мартынова. – Одеса: ЮНЦ АПН України, 2002. – 111 с.
86. Машбиц Е. И. Компьютеризация обучения: проблемы и перспективы [Текст] / Е.И.Машбиц. – М.: Знание, 1986. – 80 с.
87. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения [Текст]: (Педагогическая наука – реформе школы) / Е. И. Машбиц. – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.
88. Мельничайко В. Я. Творчі роботи на уроках української мови. Конструювання. Редагування. Переклад [Текст]: посіб. для вчителів / В. Я. Мельничайко. – К. : Рад. шк., 1984. – 223 с.
89. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів/ О. Б. Бігич., Н.Ф.Бориско, Г. Е. Борецька та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
90. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е випр.. і перероб. / [кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої]. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
91. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: [підручник] / [О. Б. Бігич, Н. О. Бражник, С. В. Гапонова та ін.]; під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
92. Методика преподавания иностранных языков: общий курс: [учеб. пособ.] / [М. А. Ариян, М. А. Измайлов, О. Г. Оберемко, А. Н. Шапов] под ред. А. Н. Шамова. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : АСТ: АСТ МОСКВА : Восток – Запад, 2008. – 253 с.
93. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: Курс лекцій: [навч.- метод. посіб. для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр»] / [О.Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін.] ; за ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2011. – 344 с.
94. Мильруд Р. П. Критерии содержательной автентичности учебного текста / Р. П. Мильруд, Е. В. Носонович // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 2. – С. 8-12.
95. Мильруд Р. П. Самостоятельная работа как средство повышения обучаемости школьников / Р. П. Мильруд // Вопросы интенсификации обучения иностранным языкам

- в школе. Самостоятельная работа школьников по иностранному языку. – М.: Изд-во НИИ школ МП РСФСР, 1987. – Вып. 4. – С. 6–19.
96. Мощенко А.В. Электронный учебник как компьютерный учебно-методический комплекс [Текст] // Телекоммуникации и информатизация образования. - 2005. - № 3. - С. 82-84.
97. Мультимедиа в образовании [Текст]: специализированный учебный курс / Бент Б. Андресен, Катя ван ден Бринк; авторизованный пер. с англ. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Дрофа, 2007. – 224 с.
98. Науково-методичний журнал "Іноземні мови". - К.: Ленвіт. - 2005. - №27-28. - С.3-5., С.16-24.;
99. Нефедова М.А., Лотарева Т.В. Страноведческий материал и познавательная активность учащихся/ М.А. Нефедова, Т.В. Лотарева // Иностранные языки в школе. № 6, 1987.
100. Николаева С. Ю. Индивидуализация обучения иностранным языкам / София Юрьевна Николаева: монографія – К.: «Вища школа», 1987. – 139 с.
101. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці): [навч. посіб.] /Софія Юріївна Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2008. – 285 с.
102. Ніколаєва С. Ю. Зміст навчання. / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – К. : 2010. – № 3. – С. 3–10.
103. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / Софія Юріївна Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 11-17.
104. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: [учеб. пособ. для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров] / [Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров]; под ред. Е. С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
105. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / «Директор школи. Україна» №3-4 – 2005
106. Овчарук О.В. Компетентності як ключ до формування змісту освіти // Стратегія реформування освіти України. - Київ.: К.І.С.2003. – 295 с.
107. Околелов О. П. Дистанционное обучение: сущность, дидактические особенности, технологии [Текст]/ О. П. Околелов // Дистанционное образование. – 1999. – № 3. – С. 33 – 37.
108. Павловський Є.Н. Методичні рекомендації по вивченню іноземних мов в загальноосвітній середній школі. - Л.: Школа, 1951. - 422с.

109. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Ефим Израилевич Пассов. – [2-е изд.]. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
110. Пассов Е.И., Кузовлев В.П., Коростелев В.С. Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества // ИЯШ. – 1987. – №6.
111. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Ефим Израилевич Пассов. – [2-е изд.]. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
112. Песталоцци Й.Г. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. / под ред. М.Ф.Шабасовой. – М.: Акад. пед. наук РСФСР, 1963. – Т. 2: 1791-1804. – 1963. – 563 с. 22.
113. Петровська Ю. В. Методика організації автономного навчання англійської мови студентів технічних спеціальностей: дис. кандидата пед. наук: 13.00.02 / Петровська Юлія Валеріївна. – К., 2010. – 424 с.
114. Пидкасистый П. И. Самостоятельная деятельность учащихся: Дидактический анализ процесса и структуры воспроизведения и творчества / Пидкасистый П. И. – М.: Педагогика, 1972. – 184 с.
115. Пидкасистый П. И. Сущность самостоятельной работы студентов и психолого дидактические основы её классификации. Проблемы активизации самостоятельной работы студентов. Материалы Всесоюзного совещания-семинара / Ред. Е. А. Агаенко, Л.П. Сидорова. – Пермь, 1979. – С. 23-34.
116. Плужник И. А. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: дис. доктора пед. наук: 13.00.01 / Плужник Ирина Ленаровна. – Тюмень, 2003. – 335 с.
117. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс [Текст]: учеб. для студентов пед. вузов : в 2 кн. / И. П. Подласый. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999 – . – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 1999. – 576 с.
118. Полат Е. С. Теоретические основы составления и использования системы средств обучения иностранному языку для средней общеобразовательной школы. Автореф. докт. диссертац. – М., 1989. – 167 с.
119. Попов Н. С. Методика разработки мультимедийных учебных пособий [Текст]: монография / Н. С. Попов, Р. П. Мильруд, Л. Н. Чуксина. – М. : Изд-во Машиностроение-1, 2002. – 128 с.
120. Про організацію навчальної роботи у вищих навчальних закладах // Наказ Міністерства освіти і науки України №195 від 7 червня 1996 р. // On-line: <http://www.mon.gov.ua/laws.html>.
121. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова 2-12 класи. - К., 2001.

122. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів (10-11 класи), іноземна мова/ Міністерство освіти і науки України – Київ, 2010 – 111 с.
123. Професійна освіта: Словник: Навч. пос. / Уклад. С.У. Гончаренко та ін.; За ред. Н.Г. Никало. – К.: Вища школа, 2000. с. 149. (777)
124. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы: Пер. с англ., Изд. 2-е, испр. – М.: “Когито-Центр”, 2001. – 142 с.
125. Редько В. Г. Дидактико-методичні підходи до конструювання змісту електронних підручників з іноземних мов для середньої школи / В. Г. Редько, С. І. Карп, О. В. Кохан // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2004. – № 2. – С. 7 – 10 .
126. Родин В. П. Создание электронного учебника [Текст]: учеб. пособие / В. П. Родин. – Ульяновск: УлГТУ, 2003. – 30 с.
127. Романюк Ю. В. Методика формування у майбутніх фахівців з інженерної механіки читацької англомовної компетенції з використанням навчального веб-сайту: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.02/ Романюк Юлія Вікторівна. – Київ, 2011. – 277 с.
128. Родигіна І.В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. – Х.: Вид. група «Основа», 2005. 96 с. – (Б-ка журн. «Управління школою»; вип. 8(32)).
129. Рощупкина Е.А. Формирование умений и навыков самостоятельной работы иностранных студентов в процессе обучения профессионально ориентированному чтению на русском языке: дис. кандидата пед. наук: 13.00.02 / Рощупкина Елена Анатольевна. – Херсон, 2013. – 193 с.
130. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Рубинштейн С. Л. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 688 с. – (Серия «Мастера психологии»).
131. Савченко О. Я. Без якісного підручника якісна освіта неможлива [Текст] / О. Я. Савченко // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. – К. : Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2000. – С. 4 – 5.
132. Сафонова В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / Виктория Викторовна Сафонова. – М.: Еврошкола, 2004. – 236 с.
133. Сафонова В. В. Методика обучения иностранным языкам. Языковая педагогика в схемах и таблицах. Тема: Социокультурные аспекты современного языкового образования // Методические тетради / Виктория Викторовна Сафонова. – [3-е изд.] – М.: Еврошкола, 2008. – 80 с.
134. Сердюченко О. И. Современные образовательные технологии/ О.И.Сердюченко // Завуч. – 2002. – № 2. – С. 54-60.

135. Синекон О.С. Методика інтерактивного навчання англійського писемного мовлення майбутніх фахівців з інформаційної безпеки з використанням комп'ютерних технологій: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.02/Синекон Оксана Степанівна. – Київ, 2010. – 371 с.
136. Сиротенко, Г.О. Сучасний урок, інтерактивні технології навчання [Текст] - Х.: Видавнича група «Основа», 2003.
137. Ситуационный анализ, или Анатомия Кейс-метода [Текст]/ под ред. д-ра социол. наук, проф. Ю. П. Сурмина. – Киев: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.
138. Сисоєва С. О. Створення і впровадження електронних навчальних засобів: теоретичний аналіз проблеми [Текст]/ С. О. Сисоєва // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: наук.-метод. журн. – 2005. – Вип. 3 – 4. – Ч. I. – С. 78 – 85.
139. Скалкин В. Л. Системность и типология упражнений для обучения говорению / В.Л. Скалкин // Иностр.яз. в школе. – 1979. – № 2. – С. 19–25.
140. Скаткин М. Н. Общие формы организации обучения [Текст]/ М. Н. Скаткин // Дидактика сред. шк. – 1982. – № 2. – С. 46.
141. Скляренко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь / Ніна Костянтинівна Скляренко // Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 3-7.
142. Скляренко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування міжкультурної комунікативної компетенції / Н. К. Скляренко // Навчання ділової англійської мови у Східній Європі: для чого і як? II Міжнародна наукова конференція. Тези доповідей. – Ялта, 2006. – С. 27-28.
143. Смирнов С. А. Средства обучения / С.А.Смирнов // Педагогика : теории, системы, технологии: [учеб. для студентов высш. и сред. учеб. Заведений] / под ред. С. А.Смирнова. – 6-е изд. перераб. – М.: Изд. центр «Академия», 2006. – С. 275-286.
144. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М.: АСТ: Астрель, 2009. – 238, [2] с.
145. Соловова Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход: [монография]/ Елена Николаевна Соловова. – М., 2004. – 336 с.
146. Стрілець В. В. Проектна методика навчання англійської мови майбутніх програмістів із застосуванням інформаційних технологій: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.02/ Стрілець Валентина Василівна. – Київ, 2010. – 275 с.

147. Сысоев П.В. Культурное самоопределение личности в контексте диалога культур: монография. – Тамбов: ТГУ им. Державина, 2001.
148. Талызина Н. Ф. Место и функции учебника в учебном процессе [Текст] / / Н.Ф.Талызина // Проблемы школьного учебника. – 1978. – № 6. – С. 20.
149. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология [Текст]: учеб. пособие / Н.Ф.Талызина. – М. : Академия, 1998. – 228 с.
150. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний [Текст] / / Н. Ф. Талызина. – М. : Изд-во МГУ, 1975. – 143 с.
151. Тамбовкина Т. Ю. К проблеме автономии обучающихся иностранному языку в педвузе / Татьяна Юрьевна Тамбовкина // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 4. – С. 84-88.
152. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: [навч. посіб.] / Олег Борисович Тарнопольський. – К.: Фірма «ІНКІОС», 2006. – 248 с.
153. Тарнопольський О.Б. Обучение этикету иноязычного повседневного педагогического общения в языковом вузе: предисловие к исследованию / О.Б.Тарнопольський // Іноземні мови. – 1999. – № 1. – С. 29–31.
154. Титова С. В. Теоретические основы компьютерно-информационной модели обучения иностранным языкам: дис. докт. пед. наук: 13.00.02 / Титова Светлана Владимировна. – М., 2004. – 512 с.
155. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. – 2004. - № 3. – с. 20-26.
156. Тыщенко О. Б. Новое средство компьютерного обучения – электронный учебник [Текст] / / О. Б. Тыщенко // Компьютеры в учебном процессе. – 1999. – № 10. – С. 89 – 92.
157. Україна. ДСТУ Інформація та документація. Видання електронні. Основні види та вихідні відомості» [Електронний ресурс]: ДСТУ 7157:2010 від 08.05.2010.- Режим доступу: www.nau.ua.- Назва з екрану
158. Україна. Кабінет Міністрів. Про затвердження Державної програми „Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці” на 2006 – 2010 роки [Електронний ресурс]: Постанова від 26.04.2006 № 5557.– Режим доступу : www.nau.ua.- Назва з екрану
159. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: в 2 т. / К.Д.Ушинський; пер. з рос. ред. В.М.Столетов. – К.: Радянська школа, 1983. – Т. 2: Проблеми російської школи. – 1983. – 358 с. – (Серія «Педагогічна бібліотека»)
160. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам. – Изд-во Мордовского ун-та, 1993.

161. Хаймс Д. О коммуникативной компетенции / Д. Хаймс // Коммуникативный подход к обучению языку.- [К. Брумфит и К. Джонсон(ред.)]. – Оксфорд: изд. Оксфордского университета, 1979.- С. 45-90 (англ.)
162. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с. (Серия “Мастера психологии”).
163. Хоменко О.В. Зміст навчання англійської мови у 10-11 класах середньої загальноосвітньої школи: Автореф. дис. канд. пед. наук. - К., 2001. - С.10-20.
164. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / Андрей Викторович Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – Режим доступа до журн.: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
165. Хуторской А. В. Место учебника в дидактической системе [Текст]/ А.В.Хуторского // Современный учебник: Проблемы проектирования учебной книги в условиях модернизации школьного образования: сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. – М.: ИСМО РАО, 2005. – С. 236 – 240.
166. Хуторской А. В. Современная дидактика [Текст]/: учеб. для вузов / А. В.Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
167. Черемис І. Нові вимоги до спеціаліста: поняття компетентності й компетенції // Вища освіта України. – 2006. - № 2. – с. 84-88.
168. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: [учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов] / Сергей Филиппович Шатилов. – Л.: Просвещение, 1986. – 223 с.
169. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба // – ЛКИ., 2008. – 432 с.
170. Щербань Т.Д. Компетентність – якісна характеристика спілкування // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка, АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – К.: Гнозис, 2002. – Т. IV. –С.327-332.
171. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 слов / Анатолий Николаевич Щукин. – М.: Астрель : АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с.
172. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: [учеб. пособ. для препод. и студ.] / Анатолий Николаевич Щукин. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.
173. Ямских Т. Н. Методика дистанционного обучения иноязычному информативному чтению (английский язык, неязыковой вуз) : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Татьяна Николаевна Ямских. – Красноярск, 2004. – 210 с.
174. Яшанов С. М. Особливості організації навчального процесу в умовах професійно-орієнтованого інформаційного середовища [Текст]/ С. М. Яшанов // Педагогічний

дискурс: зб. наук. пр. / гол. ред. І. М.Шоробура. – Хмельницький: ХГПА, 2010. – Вип. 7. – С. 217-221.

175. Alessi S. ML and Trollip S. R. Multimedia for Learning: Methods and Development(ed.). [Текст]/ Alessi S. – Boston : Allyn and Bacon, 2001.-

176. Asimov N. Cyber preparatory schools on the Internet // San Francisco Chronicle. - 2005. - September 18. - P. A1. ; с.135

177. Brown I. Teaching by Principles. An Interactive approach to Language Pedagogy / Brown I., H. Douglas.. – Prentice Hall Regents, 1994. – 335 p. 190.

178. Brumfit C. Communicative Methodology in Language Teaching / C. Brumfit. – Cambridge : Cambridge University Press, 1985. – 166 p.

179. Canale M. Theoretical Bases of Communication Approaches to a Second Language Teaching and Testing / Canale M., Swain M. // Applied Linguistics. – 1980. – Vol. 1. – P. 1-47.

180. Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessment / Ed. Milanovic, M] – Cambridge: Cambridge University Press, 2001 – 276 p.

181. Education for the Twenty-first Century: issues and prospects: Contribution to the work of the International Commission on Education for the twenty-first century chaired by Jacques Delors / UNESCO. – Paris: UNESCO Publishing, 1998. – 352 p. – (Education on the move).

182. Esch E. Promoting Learning Autonomy: Criteria for the selection of appropriate methods / Edith Esch // Taking control: Autonomy in language learning ; ed. by R. Pemberton, S.L. Li, W. Or, H.D. Pierson. – Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996. – P. 33-37.

183. Faerch C. Processes and Strategies in Foreign Language Learning and Communication / C. Faerch, G. Kasper // International Studies Bulletin. – 1989. – No 5. – P. 47–118.

184. Hirsh A. D. The Dictionary of Cultural Literacy: What Every American Needs to Know. Boston, 1988.

185. Hirsh E.D. Cultural Literacy, What Every American Needs to Know. – Vitage Books, 1987. – p.3.

186. Insights from the Common European Framework / Edited by K. Morrow. – Oxford: Oxford University Press, 2004. – 143 p.

187. Jorda M. P. S. Third Language Learners: Pragmatic Production and Awareness / Maria Pilar Safont Jorda. – Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2005. – 184 p.

188. Learning: the Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education of the Twenty-first Century: Highlights / [J. Delors, Al. Mufti I., I. Amagi etc.]. – Paris: UNESCO Publishing, 1996. – 46 p.

