

ЗАБОЛОТСЬКА Ольга Олександрівна

**ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ**

ХЕРСОН – 2007

УДК 371.15:371.132:378.147:81

ББК 74.580.253:74.261.7

Рекомендовано до друку Вченою Радою Херсонського державного університету (протокол № 2 від 16.10.2006)

Автор:

Заболотська О.О. – доцент кафедри англійської мови Херсонського державного університету

Рецензенти:

Васянович Г.П. – доктор педагогічних наук, професор Інституту

Післядипломної Професійної Освіти АПН України

Голобородько Е.П. – член кореспондент АПНУ, доктор педагогічних наук, професор Херсонського державного університету

Литвиненко С.А. – доктор педагогічних наук, професор кафедри вікової і педагогічної психології Рівенського державного гуманітарного університету

Заболотська О.О.

Формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників у професійній підготовці: Монографія. – Херсон: Айлант, 2006. – с.

Монографія присвячена актуальній проблемі формування індивідуальності студентів українсько-англійського мовного середовища під час їх професійної підготовки. Феномен «індивідуальність вчителя-словесника» розглядається з позиції педагогіки, психології, лінгводидактики, акмеології, андрології, соціоніки, валеології. Автор пропонує педагогічну технологію та модель формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників як складний, діалектичний і динамічний процес, що здійснюється в площині взаємодії особистості (суб'єктивного) й професії (об'єктивного), програму дослідного навчання. Основні положення, результати і висновки проведеного дослідження можуть бути використані при проведенні занять у педагогічних ВНЗ, інститутах післядипломної освіти; для розробки нормативних і варіативних педагогічних курсів, а також для наукових досліджень.

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ I Концептуальні засади формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників	15
2.1 Теоретичні позиції формування індивідуальності студента.....	15
2.2 Науково-теоретичні підходи до розкриття проблеми індивідуальності	37
РОЗДІЛ II Культура мовлення як індивідуально-професійна якість майбутнього вчителя-словесника.....	52
2.1 Лінгвістичні аспекти мовленнєвої культури.....	52
2.2 Культура української мови майбутнього вчителя-словесника.....	74
2.3 Індивідуально-психологічні якості студентів як умова успішності засвоєння іноземної мови	93
РОЗДІЛ III Стан формування індивідуальності у педагогічній практиці вищої школи.....	123
3.1. Структура і зміст поняття «індивідуальність майбутнього вчителя-словесника».....	123
3.2. Дослідження процесу формування індивідуальності майбутнього вчителя-словесника.....	147
РОЗДІЛ IV Організація, хід і результати педагогічного експерименту	191
4.1. Аналіз програми дослідного навчання і моделі формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників.....	191
4.2. Предметно-змістована професійна підготовка майбутніх учителів-словесників на когнітивно-збагачувальному та репродуктивно-відтворювальних етапах експерименту.....	205
4.2.2. Діяльнісно-творчий етап формування індивідуальності майбутніх	

учителів-словесників	242
4.2.3. Вдосконалення культури мовлення вчителя-словесника.....	269
4.3. Порівняльні дані рівнів сформованості індивідуальності в процесі експериментальної роботи.....	291
ЗАКЛЮЧЕННЯ	313
Список використаних джерел.....	320
Додатки.....	352

ВСТУП

Модернізація системи освіти, як це визначено в національній доктрині розвитку освіти України у ХНІ столітті, спрямовується на забезпечення розвитку і соціалізації дітей і молоді, виховання особистості, здатної орієнтуватися в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовленої до життя і праці в суспільстві. Водночас держава визначає одну з найважливіших умов модернізації освіти – підготовку і професійне вдосконалення педагогічних кадрів. Вихідні концептуальні положення щодо професійної підготовки майбутніх учителів-словесників закладено в законах України «Про вищу освіту» і Державній програмі «Вчитель», відображено у змісті державної політики про мовну освіту. У сучасних умовах життя висуває високі вимоги до кожної людини будь-якого віку, статусу, професії. Учитель, разом із родиною, несуть основну відповідальність за те, щоб кожна дитина посіла гідне місце в житті, щоб у неї сформувався внутрішній психічний світ, здатний допомогти у вирішенні і соціальних, і особистих проблем. Виключної важливості у зв'язку з цим набуває проблема розвитку людини не тільки як особистості, а й як її індивідуальності.

Освітня сфера другої половини ХХ ст. характеризується появою низки концепцій, теорій, технологій, в яких кожна дитина, кожен учень і студент стали центром уваги.

З погляду аксіологічного підходу, людина, з усіма притаманними їй властивостями й особливостями є найвищою цінністю в суспільстві. У зв'язку з цим розгортається ідея гуманізації освіти. Щоправда підкреслимо, що початковий рівень гуманізації ще повністю не забезпечує особистісне й професійне зростання та здійснення самореалізації; оволодіння засобами, необхідними для досягнення інтелектуально-моральної свободи, особистого щастя; створення умов для саморозвитку творчої індивідуальності людини та розкриття її духовних потенцій. Одна з причин криється в тому, що сучасні

освітні процеси не встигають за стрімкими змінами в суспільстві. Суспільство "швидкого" розвитку потребує "нових" людей, "нової" системи освіти, здатної відповісти на виклик прискореного розвитку всіх сфер суспільного буття. Інноваційні процеси в системі освіти є більш-менш усвідомленою відповіддю на ці соціальні вимоги.

Нині практично всі розвинуті країни світу усвідомили необхідність реформування своїх систем освіти для того, щоб той, хто навчається, справді став центральною фігурою навчального процесу. Суспільство інформаційних технологій, або, як його називають, постіндустріальне, на відміну від індустріального суспільства кінця XIX - середини XX ст., більшою мірою зацікавлене в тому, щоб його громадяни були здатні самостійно, активно діяти, приймати рішення, швидко адаптуватися до умов життя, що постійно змінюються. Звідси сучасне інформаційне суспільство ставить перед усіма типами навчальних закладів і насамперед перед вищою школою завдання з підготовки випускників, здатних:

- гнучко адаптуватись у мінливих життєвих ситуаціях, самостійно здобуваючи необхідні знання, уміло застосовувати їх на практиці для вирішення різноманітних проблем, щоб упродовж усього життя мати можливість знайти в ньому своє місце;
- самостійно критично мислити, визначати проблеми реальної дійсності та вирішувати їх, використовуючи сучасні технології; чітко усвідомлювати, де та в який спосіб здобуті знання можуть бути застосовані на практиці; бути здатними генерувати нові ідеї;
- грамотно працювати з інформацією (уміти збирати необхідні для вирішення визначеної проблеми факти, аналізувати їх, висувати гіпотези вирішення проблем, узагальнювати, зіставляти з аналогічними або альтернативними варіантами вирішення, встановлювати статистичні закономірності, доходити аргументованих висновків, застосовувати їх для виявлення й розв'язання нових проблем);

- бути комунікабельними, контактними в різних соціальних групах, уміти працювати колективно в різних галузях, у різноманітних ситуаціях, запобігаючи або вміло виходити з будь-яких конфліктних ситуацій;

1) самостійно працювати над розвитком власного інтелекту, підвищення свого культурного рівня.

Ще недавно вирішити ці завдання не уявлялося можливим через відсутність реальних умов для їх виконання за традиційного підходу до освіти, традиційного погляду на учня (студента) тільки як на особистість, як на об'єкт педагогічних впливів. Сьогодні можна з упевненістю констатувати, що в науці склався самостійний напрям, що включає філософський, психологічний, педагогічний, акмеологічний, андрагогічний та інші підходи до проблеми індивідуальності людини, її розвитку й формування.

У філософії, психології й педагогіці індивідуальність розглядається по-різному: у філософському й педагогічному знанні домінує розуміння індивідуальності як особливості, неповторності, унікальності людини. Індивідуальність розглядається філософами (Г. Гак, Л. Зеленов, М. Каган, І. Кон, Д. Лоуренс, Н. Михайловський, І. Резвицький, В. Тугаринов, Ю. Хабермас та ін.) і педагогами (О. Абдулліна, Є. Бондаревська, В. Ільїн, О. Піхота, В. Сластьонін та ін.) як "індивідуально-утворювальна ознака", "істотна риса особистості". Відзначається злиття понять "особистість" та "індивідуальність". Водночас ряд психологів і педагогів (Б. Ананьєв, О. Гребенюк, В. Мерлін, В. Печенков, С. Рубінштейн, В. Русалов та ін.) займають протилежну позицію в розумінні індивідуальності. Більшість психологів розглядають індивідуальність як психічний світ людини, як те, що відрізняє людину від тваринного й соціального світу. Це інтегральна характеристика психічних властивостей, станів і якостей людини, що відбиває їх єдність. У психологічних дослідженнях (Б. Ананьєв, Л. Божович, В. Мерлін, Б. Ломов, С. Рубінштейн) представлено сутність індивідуальності як інтегральну характеристику людини, показано співвідношення понять «індивід» - «індивідуальність» - «особистість». Якщо особистісні якості

породжуються соціальним світом, залежать від нього, то індивідуальні якості відображають психічний світ людини й складають певні його сфери. Сфера - це галузь психіки з певними властивостями: когнітивними, мотиваційними, афективними тощо. Тому індивідуальність визначається основними її сферами: інтелектуальною, мотиваційною, емоційною, вольовою, предметно-практичною, само регуляційною й екзистенційною (О. Гребенюк). Індивідуальність відноситься не до особистості, а до людини й розуміється як його психічний світ. Ми поділяємо означену позицію й розглядаємо індивідуальність як сплав психічних сфер людини (інтелектуальної, мотиваційної, вольової, емоційної, предметно-практичної, саморегуляційної й екзистенційної), що вирізняють людину з тваринного та соціального світу.

Розроблені концепції акмеології, категорії і закономірності, умови та способи вдосконалення людини (А. Бодалєв, Н. Вишнякова, Ю. Гагін, Н. Кузьміна, та ін.) засвідчують, що проблема індивідуальності людини як професіонала становить одну з серйозних проблем людинознавства. Звертає на себе увагу той факт, що у процесі розв'язання акмеологічних проблем учені вперше виділяють індивідуальність людини поряд з індивідним і особистісним аспектом його існування.

Близькою до акмеології є педагогіка творчого саморозвитку (В. Андрєєв), що формується у зв'язку з бурхливими інноваційними процесами в освіті, які висувають підвищені вимоги до вчителя та майбутнього педагога. Характерною рисою педагогіки творчого саморозвитку є її прагнення викликати в учнів і студентів, що готуються стати вчителями, потребу в саморозвитку креативності як професійно значущої якості індивідуальності й особистості педагога-дослідника.

Новий погляд на розвиток властивостей і якостей психіки й особистості вчителя складається завдяки положенням андрагогіки (П. Джарвіс, М. Ноулс, Р. Сміт), науки про навчання дорослої людини. Творці цієї науки виходили з основного факту - принципових розходжень між дорослою і недорослою людиною взагалі й у процесі навчання, зокрема. Ученими встановлені

особливості дорослого, який навчається, особливості процесу навчання дорослих, основні закономірності діяльності у процесі навчання тих, хто навчається. Тому складовою частиною андрагогіки є технологія навчання дорослих. Акцент робиться на життєвому досвіді дорослої людини, що детермінує її позицію в процесі навчання й вияв нею сфер індивідуальності (насамперед таких, як екзистенційна сфера та сфера саморегуляції), розвиток і становлення індивідуальності як цілісності.

Безсумнівний вклад у розв'язання проблеми формування індивідуальності людини вносить соціоніка (А. Аугустинавічуте) - наука про моделі стійких типів особистостей і закономірності відносин між ними. Одним із напрямів наукових пошуків у даній галузі знань є з'ясування специфічних природних переваг щодо певних форм діяльності людини. Для вчителя професійною формою діяльності є педагогічне спілкування, тому, з погляду соціоніки, знання сильних і слабких боків індивідуальності й особистості є особливо важливим для ефективного самоврядування і керування іншими людьми в педагогічних ситуаціях, для саморозвитку таких індивідуальних властивостей психіки, що допомагають учителям взаємодіяти з учнями, колегами і т. ін.

Отже, сучасний розвиток наук про людину складає як відоме класичне знання про її індивідуальність, так і незвичайне, яке поки ще не стало надбанням кожного практичного працівника системи освіти, але досить перспективне уявлення про особливості дорослої людини та її професійне становлення в умовах підготовки у вищому навчальному закладі. Є всі підстави вважати, що нові погляди на розвиток людини дозволять накреслити нові теоретичні позиції у вирішенні проблеми формування індивідуальності студента.

Процес освіти у ВНЗ - це період розвитку таких властивостей і якостей психіки й особистості студента, що визначають його подальший життєвий і професійний шлях. За нашими й даними інших дослідників, сучасний процес навчання у ВНЗ багато в чому ще не забезпечує розвитку індивідуальності. Навчання у ВНЗ не має розвивального характеру, воно ще не спрямоване на

розвиток індивідуальності студента як цілісного психічного явища. Об'єктивними факторами, що стримують процес реформування в аспекті розвитку індивідуальності, є такі:

- категорія «індивідуальність майбутнього вчителя» не набула свого наукового статусу (незважаючи на те, що у психології поняття індивідуальності існує, сутність індивідуальності вивчена, хоча й трактується по-різному);
- немає поки ще наукового уявлення про шляхи та способи формування індивідуальності студента як цілісності, хоча в науці склалися певні передумови для теоретичних основ розвитку такої індивідуальності;
- у документах про вищу школу розвитку індивідуальності студента не приділяється належної уваги.

Водночас це не означає, що ВНЗ не розвиває індивідуальність студента - майбутнього фахівця. Дедалі ширше використовуються новітні технології (інформаційна, проектна, проблемна тощо), в широкому розумінні призначені для активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів і підвищення ефективності їхньої загальнонаукової та професійної підготовки. Реалізація розвивальних можливостей застосовуваних технологій навчання сприяє також і психічному розвитку студентів. Однак цей розвиток має поки що стихійний і багато в чому однобічний характер.

Аналіз практичної роботи у ВНЗ свідчить, що впливу на сферу саморегуляції, екзистенційну сферу не приділяється спеціальної уваги і у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов. Такий вплив ще не став одним із завдань підготовки викладача ВНЗ. У результаті професійна підготовка виявляється недостатньо досконалою, бо студент не може виявити необхідні для своєї педагогічної діяльності психічні властивості та якості у виробничих ситуаціях, а його індивідуальність характеризується дисгармонійністю сфер.

Ці факти дозволяють виокремити такі основні суперечності в теорії та практиці вищої педагогічної освіти:

- між соціально зумовленими вимогами до особистісних властивостей і якостей випускників та відсутністю цільової спрямованості на розвиток індивідуальності в людині в процесі навчання у ВНЗ;
- між об'єктивною вимогою формування цілісної індивідуальності студента й стихійно сформульованими підходами до формування окремих сфер індивідуальності та їх складників;
- протиріччя між необхідністю формувати індивідуальність студента й відсутністю науково обґрунтованих теоретичних і методичних засад такого формування у процесі професійної підготовки.

Для розв'язання цих протиріч було розроблено *авторську концепцію*. В її основу покладено ідею пізнання особистістю педагогічної дійсності та самопізнання й самореалізації в ній. Суть концепції полягає в тому, що формування індивідуальності є процесом збагачення особистості професійно значущими якостями та властивостями, набутим педагогічним досвідом та виробленням на цій основі якісно нового суспільно й особистісно значущого знання. Ця ідея ґрунтується на принципі гуманізації професійної підготовки фахівця, здатного до примноження культурних цінностей суспільства та реалізації при цьому власного духовно-творчого потенціалу (І. Бех, Н. Бібік, А. Богуш, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Кузьміна, О. Піхота, М. Пентиліук, О. Савченко, В. Сластьонін, В. Сухомлинський, О. Сухомлинські). Проблема становлення вчителя-словесника у процесі професійної підготовки, його позиційне входження у професію вчителя розглядається нами в контексті гуманістично, аксіологічно, андрогогічно (С. Хаджирадіва), та акмеологічно (З. Сіверс, Г. Данилова) орієнтованої системи вищої освіти.

Пріоритетними передумовами формування індивідуальності є збагачення саморозвитку всіх сфер психіки студента, можливості само проектування ним власного життя як процесу безперервного професійного самозростання і творчої самореалізації, динамізму самостійного розширення структури професійно значущих знань.

Активізація процесу професійного становлення майбутнього вчителя-словесника передбачає : психологізацію професійної підготовки студента, що дозволить забезпечити вплив на психічні сфери студента, формування цілісної індивідуальності (становлення індивідуальності у процесі професійної підготовки буде тим ефективнішим і тим гармонічнішим, чим більшою буде опора на самоактуалізацію внутрішніх сил студента, тим більше стимулюватиметься функціонування екзистенційної та регулятивної сфер, з метою активізації всіх потенцій людини та її прагнення до саморозвитку), розвиток індивідуальності студента на основі спеціальних ситуацій, що дозволяють йому зайняти певну позицію, у якій поряд з інтелектуальною, мотиваційною та предметно-практичною сферами активніше функціонуватимуть екзистенційна, регулятивна й емоційна сфери індивідуальності; зміни позицій студента (той, кого навчають, - хто навчається, - хто навчає) під час професійної підготовки, структурування взаємодії викладача й студента визначається єдиною професійною основою двох суб'єктів педагогічної діяльності – викладача й майбутньої діяльності студента: цілевизначення – цілездійснення – цілествердження.

Провідна ідея авторської концепції полягає в розробці педагогічної системи формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників як складного, діалектичного і динамічного процесу, що здійснюється в площині взаємодії особистості (суб'єктивного) й професії (об'єктивного). Організаційна база системи формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників охоплює навчально-пізнавальну (навчальні дисципліни педагогічного та філологічного циклів), практичну (педагогічна практика) та професійну складові навчально-виховного процесу вищого закладу освіти у професійній підготовці. Формування індивідуальності майбутнього вчителя-словесника здійснюється шляхом збагачення індивідуальності професійно значущими якостями та властивостями, зміни позицій і змін, що відбуваються внутрі кожної позиції, яку займає студент протягом навчання у вищих закладах освіти, в його психічних станах.

Показниками вищого рівня сформованості індивідуальності майбутнього вчителя-словесника виступає її діяльнісно-творчий характер.

Загальна гіпотеза дослідження полягає в необхідності зміни традиційної концептуальної парадигми освіти на змістово-процесуальну модель формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників процес професійно-педагогічної підготовки набуває цілісності та ефективності, відбуваються прогресивні зміни в духовному розвитку студента, зрушення у таких сферах його індивідуальності, як: інтелектуальна, мотиваційна, вольова, предметно-практична, екзистенційна, емоційна та сфера саморегуляції.

Загальна гіпотеза конкретизована *частковими гіпотезами*: у процесі професійної підготовки формування індивідуальності студента досягне якісно нового рівня, збагатиться новим досвідом, властивостями та якостями, якщо реалізувати такі педагогічні умови:

- процес професійної підготовки відбуватиметься на основі інтеграції методологічних підходів, згідно з якими професійна значущість складових індивідуальності зумовить цілісний розвиток майбутнього учителя, а істотним чинником розвитку цілісної індивідуальності студента стане його суб'єктна позиція у процесі професійно-мовленнєвої підготовки;
- технологія формування цілісної індивідуальності включатиме: номенклатуру цілей формування індивідуальності студента, програму (прогноз) її формування, систему педагогічних засобів і умов, що сприяють формуванню індивідуальності в процесі професійної підготовки студента, методи аналізу процесу та результатів розвитку індивідуальності;
- забезпечення інтеракції (взаємозв'язку) формування індивідуальних сфер життєдіяльності особистості (інтелектуальної, мотиваційної, вольової, екзистенційної, предметно-практичної, емоційної сфер та сфери саморегуляції) майбутніх учителів-словесників;
- урахування індивідуально-психологічних якостей студентів у процесі професійно-мовленнєвої підготовки;

- спрямованістю навчально-мовленнєвої діяльності студентів на усвідомлення суті та специфіки мовленнєвої культури в майбутній професійній діяльності вчителя-словесника;
- моделювання спеціальних ситуацій для прояву індивідуального стилю діяльності та індивідуальних рис особистості кожного студента;
- усвідомлення майбутнім вчителем-словесником необхідності прояву своєї професійної індивідуальності у процесі педагогічної практики.

РОЗДІЛ I

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ - СЛОВЕСНИКІВ

2.1. Теоретичні позиції формування індивідуальності студента

Індивідуальність студента як наукова категорія становить сплав, єдність сфер психіки – інтелектуальної, мотиваційної, вольової, емоційної, предметно-практичної, екзистенційної та сфери саморегуляції – із притаманними віковими особливостями розвитку. Вона характеризується розвитком професійно значущих компонентів психічних сфер, що відрізняють її від індивідуальності будь-якого іншого суб'єкта. Сфери психіки можуть розвиватися лише в такій діяльності, яка активізує психічні функції. Ідеться про вплив не на пізнавальні процеси – це характерно для традиційного підходу до навчання. Для майбутнього вчителя важливими є впливи передусім на сфери – екзистенційну, регулятивну, емоційну. Розвиток цих сфер, у поєднанні з іншими, мають стати однією з цілей професійної підготовки вчителя.

Професійна підготовка як цілеспрямований процес має забезпечувати розвиток індивідуальності студента, якщо цілі орієнтуватимуться не тільки на формування професійних знань і вмінь, а й на розвиток професійно значущих рис і якостей психіки студента.

Це можливо за таких умов:

- знання викладачем сутності індивідуальності студента;
- знання властивостей і функцій процесу професійної підготовки;
- урахування основних закономірностей розвитку індивідуальності у процесі професійної підготовки;
- уведення до процесу професійної підготовки спеціальних ситуацій, що реалізують закономірності розвитку індивідуальності та її динаміку;
- достатнього рівня розвитку особистісного й індивідуального компонентів професійної компетентності викладача вищого навчального закладу.

Спільним у характеристиці життєвих позицій є уявлення людини про себе, свою екзистенційну сферу (здатність до самосвідомості, самооцінки, порівняння та ідентифікацію себе з іншими людьми тощо). Загальною характеристикою життєвої позиції постає цілісна «Я – концепція», котра має низку виявів, зумовлених відповідними сферами діяльності – професійного, соціального, сімейного, подружнього, побутового тощо.

У навчальній діяльності прийнято виділяти дві основні позиції – об'єкта й суб'єкта діяльності. Вчені (С. Рубінштейн, Б. Ананьєв, Б. Ломов та ін.) пов'язували позицію суб'єкта діяльності з індивідуальністю людини. Такий підхід характерний для Андрагогіки, де позиція дорослого суб'єкта зумовлюється, різновидами його досвіду діяльності, поведінки, спілкування, рівнем розвитку сфер психіки, основних складових індивідуальності.

У контексті формування індивідуальності студента важливо співвіднести відомі позиції з нововиявленими властивостями та якостями, дозволить використовувати їх в процесі формування індивідуальності - як стратегічні цілі, а в діагностиці - як критерії розвитку індивідуальності студента.

Звернемо увагу на три основні позиції, в яких студент перебуває впродовж навчання у вищому навчальному закладі: 1) той, кого навчають; 2) той, хто навчається; 3) той, хто навчає.

У позиції «кого навчають», студент постає людиною несамостійною в навчальній і професійній діяльності, у котрій ще не розвині уявлення про свої можливості, слабо виражені мотиви поступу в навчанні й професійній діяльності, не розвинені здатності до самоаналізу, рефлексивні процеси, відсутній образ-Я (Я-студент, Я-учитель, Я-людина, Я-громадянин тощо), відсутня чи перебуває в зародковому стані система освітніх та професійних цінностей. Студент, ще слабо володіє цілевизначенням, не прагне до вибору змісту і способів діяльності, до прийняття власних рішень, хоча в нього достатньою мірою можуть бути розвинені пізнавальні здатності (увага, пам'ять, мисленева діяльність тощо). Переважає патогенне мислення, схильність до негативних емоційних станів у стресових ситуаціях; не розвиненість

екзистенційної, саморегуляційної, емоційної сфер, заважає продуктивно здійснювати самооцінку, створювати уявлення про себе як студента, як учителя-початківця, обирати свої шляхи саморозвитку, приймати рішення в певних ситуаціях. У цей час важливо підтримувати пізнавальні, професійні та мотиви досягнення мети, ціннісні орієнтації (хоча це й не означає, що вони обов'язково пов'язані з майбутньою професійною діяльністю).

Позиція студента «хто навчається», поки ще не збігається з професійною психолого-педагогічною позицією вчителя за ступенем виявлення професійно значущих рис і якостей педагога. Тут важлива спрямованість студента на оволодіння педагогічною майстерністю, на саморозвиток професійно важливих компонентів власної індивідуальності. Набувають поступового розвитку екзистенційна, регулятивна й емоційна сфери, так необхідні у професійній діяльності. Початкові уявлення про себе як учителя, мають прогресувати але йому обов'язково притаманне прагнення у перших виявах педагогічної діяльності, у випробуваннях себе в різних професійних ситуаціях і умовах, щоб зрозуміти, чи правильно обрана професія, чи дає вона впевненість у собі, чи відбиває покликання і домагання. За прогресуючих екзистенційної, регулятивної й емоційної сфер студент, що навчається, прагне до уточнення своєї Я-концепції в різних професійних ситуаціях. Цінність педагогічної практики для нього полягає в тому, щоб порівняти ідеальний образ Я-вчитель і реальний, визначити резерви самоактуалізації.

Процес професійної підготовки за своєю природою може ставити студентів водночас й у позицію того, кого навчають, і в позицію такого, хто навчається - усе залежить від розвитку сфер індивідуальності й тих вимог, що ставляться завданнями підготовки. У характеристиках індивідуальності студентів простежується така тенденція: якщо в перші два роки вони схильні до позиції того, кого навчають, то надалі в них можуть за певних умов виявлятися ознаки позиції того, хто навчається. Завдання вищого навчального закладу й полягає в тому, щоб забезпечити становлення позиції того, хто навчається як найшвидше

(що сприятиме скороченню терміну адаптації, розвитку недостатньо сформованих сфер індивідуальності, становленню цілісної індивідуальності).

Формування позицій тісно пов'язане з розвитком індивідуальності студента й, навпаки, формування індивідуальності сприяє становленню більш високої позиції, зміні однієї позиції на іншу. Діалектика зазначених характеристик майбутнього вчителя дозволяє передбачити, що в розв'язанні проблеми формування індивідуальності студента можливим є використання психологічних механізмів становлення позицій: прагнення до позитивних переживань від задоволення потреб у визнанні, успіху, досягненні тощо.

Для розвитку екзистенційної сфери, сфери саморегуляції й емоційної сфери мають певне значення висунуті К. Роджерсом три принципи: а) кожна особистість має безумовну цінність і заслуговує поваги до себе; б) кожна особистість здатна бути відповідальною за себе; в) кожна особистість має право обирати цінності та цілі, здійснювати самостійні рішення.

Формування ціннісно-сислового ставлення до професійної діяльності можливе у проблемно-діяльнісній ситуації, у ситуаціях, з протиріччями і конфліктом цінностей. Це у свою чергу, вимагає формування особливого типу рефлексії, пов'язаної зі здатністю роздумувати над тим, що ти робиш. Н. Ключова зазначає, що спроби зрозуміти ситуацію через здійснювані в ній дії, зумовлюють її зміни, і змінюють її розуміння та здійснюваних у ній дій. Постійна перебудова ситуації є "рефлексивним діалогом" між педагогом і ситуацією невизначеності, що виникає в її професійній діяльності. Розуміння, що формується при цьому, є наслідком не стільки теорії, а скільки самої діяльності. Розвиток професіонала передбачає не лише усвідомлення ним власних можливостей, а й включення у "внутрішню роботу" із здобутими знаннями та переживаннями, що врешті решт започатковує зовнішню активність.

Становлення позиції того, кого навчають, відбувалось у школі, тому важливо в перший рік навчання у вищому навчальному закладі створювати ситуації, що забезпечують перехід на позицію того, хто навчається. Такі

ситуації орієнтують студентів на виявлення самостійності в навчальній діяльності. Досвід показує, що далеко не кожен студент першого та другого років навчання легко справляється із завданням визначити для себе цілі своєї діяльності на конкретному занятті, визначити способи та прийоми їх досягнення тощо. Тому одним із професійних завдань викладача вищого навчального закладу освіти стає формування навчальної діяльності студента. Саме ситуації, призначені для розв'язання цього завдання, сприятимуть становленню позиції студента, хто навчається, замість позиції такого студента, кого навчають.

Становлення позиції того, хто навчає (учителя), відбувається у процесі навчально-професійної діяльності студентів. Ситуації, призначені для переходу на цю позицію, орієнтують педагогів на виявлення самостійності в педагогічній діяльності як професійній. Однак для того, щоб у майбутнього педагога виникло бажання виявити професійну самостійність, він повинен відчувати в собі сили, потенції, впевненість у своїх можливостях, підтримці. У нього мають бути сформовані властивості та якості екзистенційної сфери (поряд із психолого-педагогічними та методичними знаннями й уміннями). Це стає можливим за певних умов, у спеціальних ситуаціях, що активізують саме екзистенційну, регулятивну, та емоційну сфери.

Категорія «ситуація» широко використовується у психології. Л. Виготський виділяв соціальну ситуацію розвитку дитини. П. Гальперін запропонував три типи навчальних ситуацій за критерієм типів орієнтування. Д.С. Толлінгерова розробила таксономію навчальних ситуацій на основі навчальних завдань. У педагогіці та психології навчання й виховання основна увага приділялася та продовжує приділятися проблемним ситуаціям (Т. Ільницька, Т. Кудрявцев, А. Матюшкін, М. Махмутов та ін.) і конфліктним (М. Рибаківа та ін.). До навчальних ситуацій звертаються Н. Алексєєв, Т. Машарова, В. Сериков і ін., вбачаючи в них резерв для удосконалення взаємодії вчителя й учнів, посилення розвивального впливу навчання на дитину. Висловлюються різні ідеї, пов'язані із ситуаціями: стимулювання за допомогою

ситуації успіху (Ш. Амонашвілі, В. Сухомлинський); ситуативної домінанти в організації навчальної діяльності (Т. Машарова); поєднання в навчальній ситуації життєво значущого завдання, діалогу і гри (В. Серіков); створення ситуації навчання, у якій би учням певною мірою дозволялося взаємодіяти з важливими для них особисто проблемами та питаннями, що вони хотіли б розв'язати (К. Роджерс); самостійного проектування вчителем ситуацій навчання на основі типу психічного розвитку учнів, особистісних можливостей і особливостей педагога, психологічно адекватного уявлення для того, хто вчиться, специфіки предмета (Н. Алексєєв); формування суб'єктного досвіду (І. Якиманська) та ін. У нашому дослідженні висувається ідея формування індивідуальності студента на основі спеціальних ситуацій, що дозволяють студентів зайняти визначену позицію, у якій він виявляє рівень розвитку екзистенційної, регулятивної, емоційної сфер у поєднанні з іншими сферами індивідуальності.

Зміст поняття «ситуація» включає сукупність обставин зовнішнього світу, внутрішнього стану людини та події, що на тлі цього актуалізуються [146, 28]. В. Серіков вважає створення особистісно орієнтованих ситуацій (навчальних, пізнавальних, життєвих) головною умовою виявлення школярем своїх особистісних функцій. Це такі ситуації, що потребують виявлення особистісних функцій, коли потрібно шукати сенс, подумати про себе [282].

Водночас, оскільки у процесі професійної підготовки треба розвивати професійно значущі якості психіки й особистості в єдності, викладач повинен забезпечувати психологічну основу цього процесу, створювати ситуації, у яких відбувалися б рефлексивні, регулятивні процеси. Порівнюючи співвідношення діяльності викладача з навчально-професійною діяльністю студентів. Слід відмітити, що в першому випадку викладач формує у студентів навчальну діяльність (і на її основі індивідуальність студента), а в другому - навчально-професійну (педагогічну) діяльність та індивідуальність на її основі. Тут педагогічна діяльність є метою і предметом навчальної діяльності студента.

У теорії вищої освіти категорія «ситуація» висвітлена в низці праць з проблем навчальної діяльності студентів. Спеціальна увага соціальній ситуації розвитку особистості студента приділяється тому, що вона «служує становленню та здійсненню особливого типу випереджального управління навчально-професійною діяльністю — саморегульованого смислу - і цільовизначення» [103, 106]. Ці процеси як вищі рівні самоорганізації особистості становлять основу розвитку здібностей особистості.

У концепції формування навчальної діяльності студентів виокремлюються поняття навчальної ситуації або ситуації спільної навчальної діяльності. Це організована система змінних навчального процесу, психологічним ядром якого є взаємодії, відносини та спілкування викладача зі студентами та студентів один з одним. Змінними такої ситуації є: організований та операціоналізований зміст навчального процесу; процедури, що організовують засвоєння навчального змісту й узагальнених способів навчальної діяльності; система навчальних взаємодій і стосунків між викладачем і студентами та самими студентами; динаміка взаємозв'язку всіх зазначених змінних [103, 106].

На думку Ю.Н. Кулюткіна, саме педагогічна ситуація, характеризує співвідношення умов, специфічних для взаємодії вчителя й учнів, з цілями навчання, виховання та розвитку. Смысл будь-якої ситуації в педагогічному процесі можна зрозуміти й пояснити тільки через її відношення в цілому до навчально-виховної роботи. Будь-яка конкретна ситуація має передісторію та свою перспективу розвитку, включається визначеним елементом, частиною в загальний контекст роботи вчителя.

Будь-яка ситуація – вважає Ю.Кулюткін необов'язково містить той чи інший ступінь проблемності, а зняття цієї проблемності (неузгодженості) є не що інше, як розв'язання вчителем певного педагогічного завдання. Завдання, що виникає в тій чи іншій ситуації, і є метою, заданою у визначених умовах [178, 15].

Важливим положенням у розглянутому підході до педагогічних ситуацій є те, що сукупність різних педагогічних завдань утворює ієрархічно організовану систему. До неї входять насамперед найзагальніші завдання, які визначають стратегію діяльності вчителя, і пов'язані з ними конструктивні завдання, щодо реалізації стратегії діяльності вчителя. Усі ці завдання, що мають різний рівень узагальненості, належать тим більше до одного рівня в тому розумінні, що розв'язуються не в якійсь одній окремо взятій ситуації, а протягом усієї навчально-виховної роботи вчителя. Як показує аналіз наукових поглядів на сутність навчальної та педагогічної ситуації, це явище стає предметом пильної уваги й дослідження у зв'язку з великими резервами психологічного впливу на учасників ситуації. Розглянутий тут позиційно-ситуативний підхід до формування індивідуальності студента у процесі професійної підготовки полягає в тому, що розвиток індивідуальності студента є можливим за переходу з однієї позиції на іншу в умовах спеціально створюваних ситуацій. Підхід, що спирається на поняття «ситуація», знаходить останнім часом дедалі ширше застосування як у теорії (розробляються концепції та технології, що включають як один з компонентів ситуацію), так і у практиці навчання. Як зазначалося вище, звернення до ситуації як педагогічного засобу виражає тенденцію гуманістичної освіти до реалізації психологічних закономірностей, що забезпечують суть гуманістичної спрямованості навчання. Тому, як справедливо зауважує В. Серіков, уявлення про суть педагогічної діяльності й образ педагога зазнають певних змін. «Орієнтація освіти на розвиток особистості передбачає особливий тип педагогічної діяльності. Її суть у тому, що педагог має справу зі специфічним видом досвіду, який необхідно передати вихованцеві, - з досвідом *особистісної самоорганізації* та зі специфічним педагогічним засобом формування цього виду досвіду — *особистісно орієнтованою педагогічною ситуацією*» [282, 237].

Взаємний обмін досвідом між викладачем і студентом необхідний тому, що педагогічна діяльність, індивідуальність і особистість педагога як предмети вивчення настільки складні та різноманітні, що цей обмін виступає додатковим

джерелом засвоєння важливої інформації. Він розширює можливості навчального процесу щодо збагачення професійної компетентності майбутнього вчителя. Особливістю досвіду є те, що він передає ознаки, елементи, специфіку педагогічної діяльності, властивості та якості психіки й особистості педагога, які той виявляє в різних педагогічних ситуаціях. Діяльність викладача вищого навчального закладу та майбутня професійна діяльність студента єдині майже за всіма характеристиками - за цільовою спрямованістю, структурною та функціональною організацією, використовуваними принципами та засобами тощо.

Головним в обміні досвідом у студентів має бути уявлення про важливість специфічних для професії вчителя властивостей і якостей психіки й особистості, здатності рефлексувати, виробляти уявлення про себе як про майбутнього вчителя, вміння характеризувати свою навчальну та професійну позицію. Реалізація цього аспекту обміну досвідом також можлива завдяки спільності обраної студентами професії вчителя та професії викладача вищого навчального закладу. Так, надання студентові можливості виявити себе в оцінці й аналізі педагогічної діяльності чи аналізі й оцінці педагога відіграє вирішальну роль у розвитку екзистенційної сфери (незважаючи на те, що студентові може не вистачати знань і вмінь здійснювати аналіз та оцінку). Усвідомлення майбутнім учителем своїх бажань, з одного боку, і своїх реальних можливостей задовольнити свої бажання - з іншого, виконує роль механізму розвитку самосвідомості, самооцінки, прагнення до самовдосконалення, самоактуалізації. У цьому процесі важливо, щоб викладач зумів забезпечити сприятливу для взаємодії емоційну атмосферу (на основі принципів гуманістичної психології), допоміг їм побачити позитивне навіть у тому випадку, коли майбутній вчитель не реалізував свої прагнення.

Особливість спеціальних педагогічних ситуацій, що вирішуються майбутнім учителям іноземних мов у процесі професійної підготовки, ми вбачаємо в тому, що переданий студентам досвід (на відміну від школярів, з якими відбувається обмін соціальним досвідом у широкому розумінні цього

слова) містить не тільки психолого-педагогічні знання й уміння, а й виявлення викладачем (і студентом) професійно значущих властивостей і якостей психіки й особистості. Спрямованість на виявлення сфер індивідуальності й особистості виражає головну суть взаємодії, спілкування, що не тільки важливо з погляду соціалізації, а й потрібно для становлення навчальної та професійної позицій майбутнього вчителя. Такий погляд на процес професійної підготовки майбутнього вчителя висуває нові вимоги до викладача вищого навчального закладу, що відбивають такі особливості його індивідуальності й особистості: суб'єктність викладача в педагогічній діяльності, спрямованість на самореалізацію, пов'язану зі створенням власної авторської концепції професійної підготовки майбутнього вчителя; спрямованість на інтеграцію соціального досвіду у взаємодії зі студентами, на зміщення акцентів зі змістової («знаннєвої») основи на професійно ціннісну; на формування індивідуальності майбутнього вчителя в поєднанні з особистісними характеристиками людини; на самовдосконалення, досягнення вершин свого росту у професійній діяльності, розвиток власної індивідуальності.

Позиційно-ситуативний підхід до формування індивідуальності майбутнього вчителя посилює психолого-педагогічну основу процесу професійної підготовки, що виявляється в активізації всіх психічних процесів, властивих людині, а не тільки пізнавальних, як це має місце у традиційному процесі навчання. Реалізація позиційно-ситуативного підходу вимагає додаткових регулятивних знань, необхідних викладачеві вищого навчального закладу.

Діяльність викладача щодо формування індивідуальності студента спрямовується та регулюється принципами, що відбивають закономірності розвитку психічних властивостей і якостей, новотворів, які виникають під впливом професійної підготовки.

Діяльність студента спрямована на оволодіння ціле визначенням, вибором та здійсненням дій тощо. Навчальна діяльність певною мірою тотожна

педагогічній діяльності викладача, котрий також здійснює цілевизначення, дії, аналіз досягнутих результатів і ін.

Викладач не тільки формує навчальну (навчально-професійну) діяльність студента, а й тим самим впливає на мотиваційну, інтелектуальну та предметно-практичну сфери як основні і традиційно необхідні в процесі навчання. Йому важливо забезпечити вплив і на інші сфери індивідуальності, що є професійно значущими для майбутнього вчителя, - екзистенційну, саморегуляції, емоційну. Тому принцип ізоморфізму орієнтує викладача на організацію таких психічних процесів у студентів, що можуть забезпечити самопізнання, самосвідомість, самооцінку як майбутніх учителів.

Принцип інтеграції відіграє особливу роль у розвитку індивідуальності як цілісності. Насамперед саме він визначає погляд на розвиток індивідуальності студента з точки зору єдності всіх її складових (професійного мислення, мотивації, педагогічної рефлексії й інших професійно значущих властивостей і якостей).

Водночас інтеграція - це вираження закономірності педагогічного процесу: чим більше зв'язків включатиме педагогічний процес, чим він буде ціліснішим, тим розвиток індивідуальності буде ефективнішим. У професійній підготовці студентів значення мають такі групи зв'язків: між дисциплінами психолого-педагогічного та методичного циклів; навчальною та професійною діяльністю студентів; навчальною, навчально-дослідницькою та науково-дослідною діяльністю майбутніх учителів; навчальною та науково-дослідною діяльністю студентів і викладачів; усіма видами аудиторних і поза аудиторних занять, усіма видами практик.

Принцип інтеграції орієнтує викладача на встановлення зазначених зв'язків, оскільки це сприяє ефективнішому формуванню та розвитку видів діяльності й суб'єкта цих діяльностей — студента. Обмін досвідом, зіставлення досвіду старшого та молодшого поколінь, його аналіз, оцінка, прогнозування на основі професійної діяльності - саме на це звертає спеціальну увагу викладач у процесі професійної підготовки, саме це забезпечує інтеграцію навчальної

діяльності студента та професійної діяльності викладача і на цій основі розвиток цілісної індивідуальності майбутнього вчителя.

Принцип інтеграції орієнтує на реалізацію закономірного зв'язку, зумовленого природженою здатністю людини синтезувати в психіці процеси, властивості та якості, що вона виявляє в діяльності, спілкуванні, поведінці, а також складові соціального досвіду інших особистостей.

Принцип саморозвитку індивідуальності ґрунтується на віковій особливості розвитку психіки студента. Як доросла людина, він прагне виявляти самостійність у багатьох життєвих і навчальних ситуаціях. Акмеологія й андрагогіка довели закономірність впливу самостійності, на процес удосконалення людини. Найважливішою закономірністю виховання, на думку акмеологів, є залежність творчого самовиховання як особливої сфери психологічної реальності від сукупності об'єктивних і суб'єктивних факторів соціального життя особистості. Існує взаємозв'язок між соціальним замовленням суспільства у сфері духовного розвитку особистості, що відображається в об'єктивній меті виховного процесу, і психологічною реальністю, що відбиває суб'єктивні успіхи в самовиховному процесі. Вони позитивно впливають на якість спільного творчого результату та формування ціннісних орієнтацій особистості у самовихованні. Тому принцип саморозвитку природно посідає чільне місце в комплексі принципів розвитку індивідуальності майбутнього вчителя. Цей принцип орієнтує викладача на дії щодо забезпечення самостійної продуктивної діяльності студента. Його реалізація можлива за умови створення спеціальних ситуацій, завдань і задач, пропонує на заняттях. Їх відмінність від традиційно використовуваних у навчальному процесі педагогічних закладів вищої освіти в тому, що завдання та задачі утворюють визначені блоки - психологічний, методичний і науково-дослідницький.

До першого блоку належать завдання, виконання яких передбачає використання студентами в будь-яких ситуаціях знань психології (загальної, вікової, педагогічної), а також завдання на саморозвиток індивідуальності.

Перша група включає такі завдання: визначити та порівняти індивідуальні стилі діяльності різних учителів у ході перегляду відеозаписів уроків; запропонувати свої варіанти дій під час обговорення діяльності вчителя на уроці або свого колеги; дібрати завдання для індивідуальної роботи учнів з різними навчальними можливостями; проаналізувати урок із погляду урахування вікових особливостей учнів; дібрати педагогічні засоби для керування на уроці мотиваційними станами учнів, для розвитку інтелектуальних умінь, процесів пам'яті тощо; під час аналізу вчинку учня назвати й обґрунтувати передбачувані мотиви його поведінки; назвати різні передбачувані суб'єктивні причини оцінювання вчителем результатів і дій учнів (стосовно конкретної навчальної ситуації), здійснити психологічну самодіагностику тощо. До другої групи входять завдання на саморозвиток педагогічного мислення та його якостей, педагогічної рефлексії, емоційної сфери і ін.

Другий блок охоплює завдання на застосування знань дидактики і методик викладання, наприклад: розробити конспект уроку на одну тему в кількох варіантах з урахуванням різних навчальних можливостей учнів або на основі різних навчальних програм; продумати вибір і використання на уроці різних методів навчання під час вивчення однієї і тієї самої нової теми; розробити різні засоби контролю знань і вмінь з предмета; обґрунтувати визначені цілі уроку.

До третього блоку належать завдання, пов'язані з розв'язанням навчальних (або наукових) проблем, а саме: визначити ефективність різних поєднань наочності зі словом учителя у своєму досвіді під час шкільної практики; перевірити вплив проблемних питань на активність і самостійність дітей, з'ясувати ставлення дітей до різних видів діяльності на уроці, розробити свій варіант дидактичної гри та перевірити її ефективність; пізнати та проаналізувати свій настрій і його впливи на діяльність на уроці тощо.

Особливістю наведених блоків завдань є психологічний аналіз їх виконання, що дозволяє студентам здійснити рефлексію, самоаналіз, самооцінку

й тим самим включитись у процес самому керувати розвитком індивідуальності, формувати професійно значущі компоненти індивідуальності.

Принцип альтернативи впливає із закономірного зв'язку між потребами та мотиваційними станами людини і їх задоволенням: діяльність, спрямована на задоволення власної потреби, виконується ефективніше, з великим бажанням і старанням, що призводить до активізації інтелектуальної, емоційної, предметно-практичної, екзистенційної, вольової і регулятивної сфер, тобто до розвитку цілісної індивідуальності. Правило принципу звучить таким чином: забезпечити студентів можливість вибору змісту, форми, виду, способу діяльності та часу її виконання. Значення попереднього й даного принципів полягає в тому, що вони дають можливість побічно керувати навчальною і навчально-професійною діяльністю студента й на цій основі формувати його індивідуальність.

Розв'язання зазначених суперечностей уможлиблюється за дотримання певних вимог, умов і правил реалізації принципів розвитку індивідуальності з принципами індивідуалізації навчання, що доповнюють один одного. Їх взаємозв'язок можна виразити тим, що сфери, властивості і якості психіки студента повинні формуватися з урахуванням рівнів їхнього розвитку, відповідно до принципів варіативності, саморозвитку, альтернативи.

Принципи розвитку індивідуальності пов'язані також із принципами забезпечення єдності в науковій і навчальній діяльності майбутніх учителів, професійної спрямованості, проблемності, що відбивають той або інший аспект розв'язання проблеми формування індивідуальності студента. Їх регулятивна функція обмежується забезпеченням змістової та процесуальної основ професійної підготовки студентів, а також впливом на пізнавальні процеси студентів, що не відповідають повною мірою меті формування цілісної індивідуальності студента. У зв'язку з цим варто звернути увагу на принцип педагогічного прогнозування, пов'язаний з плануванням різних видів діяльності студентів. Передбачення результатів педагогічних досліджень описував Б. Гершунський. На його думку, «педагогічне прогнозування - це не спонтанний

процес передбачення майбутнього на основі простої екстраполяції, а спеціально організований комплекс наукових досліджень, спрямованих на здобуття достовірної випереджувальної інформації про розвиток відповідних педагогічних об'єктів з метою оптимізації змісту, методів, засобів і організаційних форм навчально-виховної діяльності» [98]. Завдання педагогіки, пов'язані з передбаченням, прогнозуванням, вимагають застосування спеціальних прогностичних методів. «Наукове передбачення, передбачення майбутнього - це випереджаюче віддзеркалення дійсності. Це пізнавальна діяльність, спрямована на визначення, опис тих чи інших явищ педагогічної системи, психічних станів учнів і вчителів, які відсутні чи невідомі на момент їх існування, але можуть виникнути або бути вивчені й відкриті в майбутньому» [98]. Б. Гершунський пропонує класифікацію методів наукового прогнозування, яка містить методи експертних оцінок, методи екстраполяції тенденцій, моделювання, метод публікації прогнозування.

У педагогіці планування діяльності передбачається проектування можливих педагогічних ситуацій і пов'язаних з ними педагогічних завдань вірогідності та їх можливих рішень. У розробленій Л. Спіріним технології розв'язання педагогічних завдань, вони розподіляються таким чином:

- завдання етапу педагогічної діагностики, педагогічного цілевизначення, педагогічного планування (прогнозування) майбутньої роботи, практичного здійснення розробленого плану, завдання аналізу результатів виконаної роботи [104, 136].

Особливий інтерес викликають розроблені автором ситуації педагогічної допомоги: допомога в ситуації довірчого контакту, підтримки, розгубленості, успіху, агресії, емоційного вибуху тощо. Самі педагогічні ситуації не можуть здійснюватися без прогнозування очікуваних результатів діяльності. На думку Л. Спіріна, «педагогічне передбачення — вид науково-методичної діяльності, що розкриває риси й особливості навчально-виховних процесів майбутнього, а також очікуваних від них наслідків, які вказують не тільки на образ майбутнього, а й також на шлях і умови здійснення передбачення» [104, 149].

В. Загвязинський називає серед найважливіших функцій передбачення спонукальну, пізнавальну, керівну. Розглядаючи педагогічну діяльність як цілеспрямовану та мотивовану систему дій і операцій, що передбачають досягнення заздалегідь запланованого результату, він виокремлює разом із відомими етапами діяльності (аналіз початкового стану та ін.) і самостійний етап прогнозування [104, 160],

Неабиякий інтерес викликає прогнозування результатів формування індивідуальності студентів у процесі професійної підготовки, а також діяльності, що приводить до досягнення цілей.

Важливість розмаїття цілей для однієї і тієї самої людини пояснює аксіологічний підхід, згідно з яким індивідуальність як вища цінність повинна розвиватися цілісно. З погляду професійної акмеології, вплив навчально-професійної діяльності на розвиток індивідуальності студента повинен передбачати ієрархію цінностей і потребу змінювати й удосконалювати як самі знання, так і їх практичне перетворення [104].

Значна відмінність сучасних підходів до педагогічної освіти від традиційного способу полягає у зміні ціннісних орієнтацій, у настанові на рефлексивне, творче засвоєння нових знань, продуктивне їх упровадження та творче використання у процесі самоактуалізації. Індивідуальність студента виявляється своєрідною у процесі професійної підготовки, тому мету формування її, по-перше, неможливо визначити без знання його індивідуальних особливостей, по-друге, в умовах ВНЗ це може зробити тільки сам студент (за допомогою набору рівневих характеристик сфер, властивостей, якостей, станів).

Щодо мети діяльності викладача у формуванні індивідуальності студента, то на першому етапі, основні цілі діяльності викладача полягають у формуванні у студентів навчальної діяльності в єдності всіх її компонентів; розуміння значущості навчальної діяльності для успішності майбутньої професійної діяльності, для саморозвитку своєї індивідуальності; ціннісних орієнтирів у навчальній діяльності (формування екзистенційної, емоційної та регулятивної сфер); адекватного розуміння своїх навчальних можливостей,

прагнення до їх саморозвитку, прогнозування й моделювання саморозвитку, створення своєї «Я – концепції», прагнення до позиції суб'єкта навчальної діяльності.

На другому етапі, мета діяльності викладача спрямовується на визначення професійно значущих компонентів сфер.

Виходячи з розуміння індивідуальності як інтегральної характеристики психічних сфер, уявлення про цілі формування й розвиток індивідуальності складається у двох напрямках:

диференційоване - цілі розвитку окремих сфер, компонентів психічних сфер, цілі вдосконалення психічних процесів (забезпечення взаємозв'язків, переведення на вищий рівень функціонування);

інтегроване - розвиток психічних і соціальних компонентів в єдності, взаємозв'язку.

Так, *цілі розвитку інтелектуальної сфери* студента передусім мають бути спрямовані на зміну властивостей мислення, що дозволять йому успішно виконувати вимоги, які ставляться до педагогічної діяльності: сформувати здатність бачити різні способи розв'язання педагогічних завдань (гнучкість мислення); навчити визначати спільне і відмінне в різних способах розв'язання педагогічних завдань; розвинути здатність швидко ухвалювати (вибирати) рішення в конкретних педагогічних ситуаціях (оперативність мислення); застосовувати відомі способи педагогічної діяльності в різних конкретних ситуаціях (мобільність мислення); убачати зв'язки між педагогічними ситуаціями, між педагогічними засобами й умовами, цілями та результатами (системність мислення); уносити щось своє, відмінне від відомого вирішення педагогічних завдань (креативність мислення); розвинути здібність до пояснення педагогічних явищ, аналізу педагогічних фактів у зв'язку з конкретними педагогічними ситуаціями, обґрунтуванню своїх рішень і дій (усвідомленість мислення). Що стосується уваги, уяви, пам'яті, спостережливості, цілі розвитку повинні орієнтувати на такі їх особливості, що

зумовлені визначеною діяльністю (здатність бачити весь клас, помічати реакції всіх учнів, їхній настрій, ставлення тощо).

Мотиваційна сфера включає різноманітні цілі, мотиви, потреби. Важливе місце в мотиваційній сфері студента повинні зайняти спонуки, що пов'язані з його професією. Практика показує, що у студентів мотивація навчально-професійної діяльності, здебільшого, відрізняється від мотивації навчальної діяльності передусім за рахунок сталого бажання перевірити себе в ролі вчителя, зайняти його позицію. Якщо в навчальній діяльності у студентів переважають потреби в оволодінні знаннями, мотиви досягнення успіху в навчанні, пізнавальний інтерес, прагнення виконати необхідні завдання тощо, то у професійній діяльності, представленій лише епізодичними ситуаціями (під час розв'язання ділових педагогічних завдань, проведення лабораторних робіт), мотивацію характеризують в основному спонуки, пов'язані з уявною професійною поведінкою (бажання спілкуватися з дітьми, привернути увагу дітей до себе, прагнення передати знання дітям, тощо).

Формування мотивації студента-майбутнього вчителя іноземних мов передбачає формування мотивації навчальної і професійної діяльності в єдності, у взаємозв'язку. Це означає, що збагачення мотивації навчання (поява нових пізнавальних потреб, мотивів), розвиток властивостей мотивації навчання в умовах психолого-педагогічної підготовки є неможливими без зв'язку навчальних завдань і дій щодо їх розв'язання з професійними завданнями та способами професійної діяльності. З іншого боку, професійні ситуації за певних умов загострюють суперечності між знаннями й уміннями, що є у студентів, і тими, що необхідні для успішного розв'язання педагогічних завдань, унаслідок чого виникає потреба в здобутті додаткових знань, оволодінні новими уміннями. А це сприяє розвитку навчальної мотивації.

Розвиток і саморозвиток вольової сфери студента відбуваються найчастіше завдяки таким компонентам у мотиваційній сфері, як цілі й мотиви досягнення. Якщо ці компоненти з'являються в результаті зовнішніх дій чи внутрішніх спонук, то вольова сфера студента вдосконалюється. Проте в умовах

навчально-професійної діяльності, коли студент намагається реалізувати свої професійні здібності, нерідко виникає ситуація, що призводить до втрати впевненості в собі, самовладання, бажання продовжувати діяльність. Неготовність і небажання подолати труднощі характерні для майбутніх вчителів здебільшого тому, що вони не ознайомлені своєчасно з типовими труднощами професійної діяльності і способами їх подолання. У **вольовій сфері** ставляться такі цілі: формувати терпіння, самовладання, витримки у процесі професійної діяльності (у спілкуванні з учнями, їхніми батьками й ін.); прагнення до розвитку вольових якостей; готовність долати труднощі у професійній діяльності.

Емоційн-почуттєва сфера студента потребує розвитку у зв'язку з негативними станами, що виникають у більшості студентів під час педагогічної практики, в уявних професійних ситуаціях, які створюються на заняттях у ВНЗ. Майбутньому вчителю важливо володіти власними емоціями в педагогічних ситуаціях, розвивати в себе професійно значущі відчуття, формувати емоційну сферу в дітей. Тому цілі **діяльності викладача з розвитку емоційно-почуттєвої сфери мають** бути такими:

- формувати у студентів адекватну самооцінку;
- розвивати вміння долати страх, хвилювання, занепокоєння, тривогу, сприяти розвитку саногенного мислення;
- розвивати здатність виявляти емоційність у педагогічному спілкуванні;
- створювати сприятливу емоційно-почуттєву атмосферу.

Особливість студентського віку характеризується виявленням професійних здібностей й умінь, спектр яких настільки широкий для фахівців будь-якого профілю, що неможливо розвивати без значної пролонгованості в часі спеціально створюваними ситуаціями. Студента поступово вводять спеціально створюваними ситуаціями у світ професійних знань і умінь, власне – його професійно-практичної сфери.

Основні цілі викладача з формування наочно-практичної сфери:

- формування педагогічних умінь і навичок;

- розвиток дослідницьких здібностей в педагогічній діяльності;
- створення умов для становлення особистісного стилю педагогічного спілкування, педагогічної діяльності.

Сфера саморегуляції характеризується можливістю людини керувати своїми вчинками, діями, думками, бажаннями, відчуттями, а також уміннями проектувати й коректувати свою діяльність. У професійній діяльності вчителя важливою є здатність до рефлексії, яка і створює основу для управління собою.

Цілі діяльності викладача з формування сфери саморегуляції: розвивати здатність відчувати власні внутрішні стани у зв'язку з конкретними педагогічними ситуаціями; формувати у студентів самоаналіз своєї діяльності, своєї індивідуальності й особистості; регулювати свій настрій, відношення; прогнозувати й моделювати діяльність із саморозвитку.

Екзистенційна сфера відповідає за самосвідомість людини, за ту позицію, яку вона життєво стверджує. **Основні цілі діяльності викладача з формування цієї сфери є такими:** навчити студентів самоаналіза й самооцінки себе як індивідуальності та як майбутнього вчителя; сприяти утворенню «Я-концепції» загальної, навчальної і професійної; створювати можливості для виявлення свободи й незалежності в навчальних і навчально-професійних ситуаціях; формувати у студентів професійно важливі ціннісні орієнтації (гуманне ставлення до дітей, індивідуальність і особистість дитини як метадіяльності учителя, професійну компетентність вчителя, турботу про здоров'я дітей і своє власне, професійну «Я-концепцію», саморозвиток і самовдосконалення і ін.).

Цілі саморозвитку індивідуальності для першого етапу, (у процесі формування навчальної діяльності) можуть бути такими:

- навчитися визначати наявність і стан навчальних умінь у себе (вибирати цілі діяльності із запропонованих, самостійно формулювати свої цілі тощо); визначати цілі своєї діяльності; аналізувати навчальні ситуації; вирішувати навчальні проблеми; висловлювати припущення, гіпотези, аргументувати їх; узагальнювати і доходити висновків;

контролювати свої дії й результати; оцінювати результати навчальної діяльності; формувати в себе вольові якості в навчальній діяльності; управляти своїми емоційними станами; аналізувати й контролювати й аналізувати свої психічні стани у процесі навчальної діяльності; усвідомити й структурувати свою «Я – концепцію».

Цілі саморозвитку індивідуальності **для другого етапу** (у процесі формування навчально-професійної діяльності):

- прагнути до саморозвитку індивідуальності й особистості в єдності; навчитися адекватно оцінювати власні переваги й недоліки в готовності здійснювати професійну педагогічну діяльність; розробити тактику, програму самовдосконалення; визначити сприятливі і негативні чинники власного розвитку; визначити власну позицію в навчально-професійній діяльності й виробити «Я – концепцію» ; досягти вільного володіння педагогічною рефлексією, педагогічним спостереженням, педагогічним мисленням; розвинути в себе педагогічне прогнозування, уяву, моделювання й інші професійно значущі якості.

Наведені тут цілі саморозвитку індивідуальності студента мають узагальнений і вірогідний характер, зі суто індивідуальними виявами, залежно від рівня розвитку психічних властивостей і якостей та умов його навчання.

У ряді дисертаційних досліджень цілі формування індивідуальності студента диференціюються залежно від розв'язуваної автором проблеми. Так, Г. Даниленкова структурує номенклатуру можливих цілей лекційного заняття: у мотиваційній сфері майбутніх учителів важливо започаткувати потребу в оволодінні навчальною діяльністю, прагнення удосконалити способи та прийоми конспектування лекцій, бажання розвинути в себе процеси рефлексій, прагнення до визначення цілей своєї діяльності, ставлення до навчальної діяльності як об'єкта своєї майбутньої професійної діяльності; в інтелектуальній сфері студентів важливо розвинути розумові дії, сформувати прийоми переробки і фіксування лекційного матеріалу, розвинути гнучкість, мобільність, усвідомленість мислення як професійно значущої якості; в

емоційно-почуттєвій сфері майбутніх учителів важливо забезпечити формування самооцінки результатів навчальної діяльності, її окремих компонентів; у науково-практичній сфері важливо розвинути творчі здібності в галузі педагогічної теорії та практики; в екзистенційній сфері важливо виробляти ціннісні орієнтації, пов'язані з обраною професією вчителя (передавання соціального й індивідуального досвіду, формування різних видів діяльності, розвиток індивідуальності студента та ін.); у сфері саморегуляції необхідно виробляти незалежність поглядів, думок, підходів тощо.

С. Шпильова розробила номенклатуру цілей формування у студентів таких компонентів сфер індивідуальності, що є важливими в реалізації інтегрованого навчання в шкільній освіті, це зокрема забезпечити у студентів уявлення і знання про суть, значення, форми, рівні, напрями, умови здійснення педагогічних інтеграційних процесів; ознайомити їх з принципами побудови і характерними особливостями альтернативних інтегрованих курсів; ознайомити з принципами конструювання, критеріями й аналізом інтегрованого уроку; сформувати цілісне уявлення про взаємозалежність усіх компонентів процесу навчання у школі; формувати вміння визначати та формулювати цілі інтегрованого навчання; робити аналіз інтегрованого уроку; бачити та самостійно встановлювати взаємозв'язки між усіма навчальними предметами шкільної програми, а також зв'язки внутрішньо наочного й міжпредметного характеру; формувати вміння самостійного творчого пошуку засобів конструювання інтегрованого змісту.

Аналіз дисертаційних досліджень, пов'язаних з проблемою формування індивідуальності студентів засвідчив, що диференціація цілей - нескінченний процес, зумовлений спрямованістю викладання на спеціалізацію підготовки студентів та її варіативність, а також цілою низкою інших чинників Держстандарту вищої освіти, зокрема регіональні особливості професійної підготовки, види занять тощо. Це підтверджує характер вірогідності цільовизначення як компонента діяльності викладача та навчальної діяльності студента. Ця обставина висуває вимогу до викладачів ВНЗ, яка базується на

вмінні, відповідно до умов роботи визначати необхідний набір цілей формування індивідуальності майбутнього вчителя-словесника.

Цілевизначення у процесі формування індивідуальності студента є безперечним і важливим. Система цілей включає цілі викладача й студента, цілі формування й розвитку індивідуальності та процесу професійної підготовки, з передбаченнями саморозвитку індивідуальності та особистості студента.

Отже, теоретичними позиціями формування індивідуальності студента виступили:

- формування і розвиток професійно значущих рис і якостей всіх сфер психіки студента – інтелектуальної, вольової, мотиваційної, предметно-практичної, емоційно-почуттєвої, екзистенційної та сфери саморегуляції;

- збагачення процесу професійної підготовки спеціальними ситуаціями, що відбивають специфіку розвитку індивідуальності;

- поетапний перехід студента на різні позиції (той, кого навчають – той, хто навчається – той, хто навчає) у процесі професійної підготовки;

- здійснення принципів ізоморфізму, інтеграції, альтернативи, саморозвитку, розвитку індивідуальності в діяльності викладача під час професійної підготовки студентів;

- цілевизначення у діяльності викладача і студента.

1. 2. Науково-теоретичні підходи до розкриття проблеми індивідуальності студентів

Нова гуманістична парадигма освіти відчутно вплинула на творчі пошуки викладачів вищих навчальних закладів. У збірниках тез доповідей різних конференцій, нарад і семінарів із проблем професійної підготовки майбутніх учителів, у наукових статтях міститься величезна кількість конкретних пропозицій щодо нової організації навчально-виховного процесу. Відзначається, зокрема, що необхідно створювати умови, у яких особистість майбутнього

вчителя буде, не вдаючись до шаблонів і стереотипів, сприймати й оцінювати інших людей, керуючись настановою точно «схопити» індивідуальну своєрідність людини.

Індивідуально-творчий (індивідуально-орієнтований) підхід, на думку вчених, виступає технологічним принципом гуманізації професійної підготовки вчителя [103, 280]. Він дозволяє розглядати загальний і професійний розвиток особистості майбутнього вчителя з точки зору діалектики загального й окремого в особистості. Гуманістичний смисл полягає в розвитку індивідуально багатой, самобутньої особистості, у злитті суспільного й особистісного. На думку вчених, суспільство зацікавлене в розвитку індивідуальності, як у своїх цілях, так і в цілях самої особистості. Основне призначення індивідуально-творчого підходу полягає у створенні умов, що "запускають" внутрішні механізми саморозвитку та самореалізації особистості вчителя, виявлення й розвитку його творчих можливостей, власних педагогічних поглядів, своєрідної технології діяльності [103, 281]. Такий підхід дозволяє задіяти механізм загального та професійного саморозвитку майбутнього вчителя, а тому пов'язаний із вивченням і розвитком безпосередньої мотивації навчально-професійної діяльності студентів, навчанням їх організації саморуку до кінцевого результату. Водночас саморозвиток особистості залежить від рівня індивідуалізації та творчої спрямованості освітнього процесу. Ця висхідна позиція становить основу індивідуально-творчого підходу. Він припускає безпосередню мотивацію навчальної й інших видів діяльності організації саморуку до кінцевого результату. Це дає можливість студентові відчувати радість від самосвідомості власного росту та розвитку. Найважливіший показник розвитку творчої індивідуальності – орієнтація на творчість у праці, прагнення до самостійного творчого вирішення навчальних і професійних завдань. Умови розвитку творчої мотивації студентів в навчально-професійній діяльності є предметом багатьох спеціальних досліджень. Аналіз наукових праць (Н. Бакшаєва, О. Вербицький та ін.) показує, що важливими засобами формування мотивації у вищих навчальних закладах є проблемність у навчанні,

використання інтерактивних методів, групові форми навчання, інформаційні технології, спільна творча діяльність. Якщо в організації навчально-професійної діяльності студентів переважає самодіяльність і воля вибору, то така діяльність сприяє розвитку моральної самосвідомості, адекватної самооцінки, рефлексії, самоаналізу, творчої уяви [103, 282]. Реалізація індивідуально-творчого підходу припускає, на думку Є. Шиянова, І. Котової, насамперед формування у студентів ідеального педагогічного образу власного «Я»: яким я повинен стати, щоб бути педагогом-майстром, педагогом-творцем. Це, у свою чергу, пов'язано з перебудовою мотиваційної сфери майбутнього вчителя, перетворенням належного в бажане, у потребу особистості. Результатом такого перетворення є усвідомлення «особистісного смислу» професійних знань і вмінь [103, 283]. Ці самі автори розглядають індивідуально-творчий підхід стосовно загального розвитку особистості – в особистісному плані, вони не відмежовують, сутність індивідуальності від сутності особистості. Тому, з погляду індивідуальності, індивідуально-творчий підхід не розкриває психологічних аспектів розвитку майбутнього вчителя.

Особистісно орієнтована освіта, на думку В. Серикова, — передбачає цілі, зміст, методи, форми, взаємини вчителів і учнів і інші, що забезпечують розвиток особистісних компонентів психічного світу дитини, створюють умови для вияву особистісних функцій учня: цінностей, мотивів, настанов, переваг тощо. Є. Бондаревська розглядає сутність особистісно орієнтованої освіти в чотирьох аспектах: 1) ціннісна освіта як умова становлення людини, знаходження нею себе, свого образу: неповторної індивідуальності, духовності, творчого начала; 2) позиція вчителя в педагогічному процесі – гуманна, що забезпечує розвиток людини в людині, механізми самореалізації, саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самозахисту, самовиховання тощо; 3) функції освіти — гуманітарна, культуроформувальна, функція соціалізації; 4) зміст освіти – спрямованість на задоволення екзистенційних потреб людини (потреб буття, особистісного вибору, вибору світогляду, дій, учинків, позиції тощо). По суті, особистісно-орієнтована освіта вибудовується на взаєморозумінні її учасників,

свободі та співробітництві.

Дослідники по-різному підходять до реалізації гуманістичної парадигми освіти та пропонують різні моделі особистісно-орієнтованої освіти: культурологічна (Є. Бондаревська), антропологічна (Л. Рахлевська), людиноконцентруюча (К. Роджерс), психолого-дидактична, на принципі суб'єктивності (І. Якиманська), позиційно-дидактична (В. Сериков), проєктивна особистісно-орієнтованого навчання (М. Алексєєв), ситуативної домінанти в навчальній діяльності (Т. Машарова), рефлексивно-ціннісного підходу (Н.В. Ключєва) та ін.

Культурологічна особистісно-орієнтована освіта — епіцентром якої є людина, пізнає та творить культуру шляхом діалогічного спілкування, обміну смислами, створює «доробки» індивідуальної та колективної творчості. Ця освіта забезпечує індивідуально-смісловий розвиток учнів, підтримує індивідуальність і неповторність кожної дитячої особистості, спираючись на її здатність до самозміни й культурного саморозвитку. Стосовно учня вона виконує такі культурні функції: допомагає знайти цінності та сенс життя; здійснює його розвиток як людини культури та цілісної особистості; підтримує його індивідуальність і творчу самобутність.

Особистісно орієнтоване навчання, на думку І. Якиманської [344], припускає: виявлення особливостей учня як суб'єкта; визнання його суб'єктивного досвіду як самобутності та самоцінності; побудову педагогічних впливів з максимальною опорою на цей досвід; постійне узгодження в ході навчання двох видів досвіду — суспільного й індивідуального; розкриття індивідуальної своєрідності одержання знань через аналіз власної навчальної діяльності. Крім того, підкреслюється необхідність розвитку емоційної сфери студента [344, 143]. Не байдужність до емоційних виявів учня, до його почуттів і одночасно здатність співчувати йому — ці властивості відразу не приходять, необхідні постійні вправи, здатні збудити найтонші й точні емоційні відгуки. Викладачі розробляють свої варіанти педагогічних технологій, яким властиві як загальні риси, так і особливі.

По-перше, загальною є психологічна основа навчальної діяльності студента, що розкриває або враховує механізми розвитку психічних і особистісних властивостей і якостей. Прагнення авторів використовувати закономірності розвитку індивідуальності й особистості майбутнього вчителя починають усе більше відчуватись у педагогічних технологіях і їх обґрунтуваннях. Якщо в умовах традиційної освіти викладачі, як учені, спиралися в основному на закономірності зовнішнього порядку та приводили у відповідність цілі, зміст, методи й форми навчання, то нині акцент робиться на психологічному аспекті організації педагогічного процесу, що й повинно забезпечити в цьому процесі суб'єктну позицію студента, його самореалізацію, саморегуляцію, саморозвиток, само актуалізацію тощо. Технології починають упевнено набувати чітко вираженого розвивального характеру. Створення нових перспективних технологій освіти вимагає дослідження такої важливої проблеми, як визначення психопедагогічних принципів реалізації гуманітарних цінностей освіти [193, 85-86].

По-друге, загальною виявилася спрямованість технологій на формування професійно значущих якостей учителя (уміння бачити зміст навчальної діяльності в межах широкого освітнього поля, здатність до самопроекування педагогічного процесу, оволодіння новими технологіями навчання залежно від запитів і потреб особистості, готовність до проведення психолого-педагогічних досліджень, педагогічні вміння тощо). Питання про професійно значущі якості вчителя є одним із дискусійних. На сьогоднішній день щодо цієї проблеми існує досить багато різних думок і підходів до виділення якостей і їх класифікації. Неоднозначність вирішення цієї проблеми відбивається й на технологіях, де можна зустріти спрямованість на формування то однієї групи, то іншої групи властивостей і якостей (хоч автори можуть при цьому мати на увазі, власне кажучи, ті самі параметри людини). Проте підхід до створення технологій, з погляду психологічної й особистісної готовності майбутнього вчителя як її критерію, варто визнати як загальний. Сучасні тенденції в освіті стимулюють максимально задіяти індивідуальний потенціал кожного студента у процесі його

професійного навчання, а отже – зробити навчання особистісно орієнтованим з метою створення реальних умов для саморозвитку майбутнього фахівця.

По-третє, загальним для створюваних технологій є напрям, що ґрунтується на психології взаємодії. Дослідники відзначають необхідність побудови нової структури взаємодії викладача і студентів на заняттях, в основі якої — процес спільного пошуку, ділового співробітництва, творчого взаємовпливу та взаємодопомоги. Необхідною умовою такого міжособистісного спілкування є врахування інтересів і потреб внутрішнього світу майбутнього вчителя, його власна активність, підвищення суб'єктної ролі, максимальної індивідуалізації навчання [104, 206]. По-четверте, усі технології особистісно-орієнтованого підходу в освіті поєднує інтеграція окремих аспектів, компонентів, педагогічних засобів, висловлених в інших концепціях і технологіях. На цій основі вже з'явилися їх класифікації: технології, спрямовані на розвиток найважливіших якостей особистості (формування пізнавальних інтересів студентів, розвитку творчості тощо); технології організації індивідуальної, фронтальної, спільної навчальної діяльності і т. ін.

Є. Бондаревська пропонує виділяти три основні групи педагогічних технологій: смисло-пошукові, особистісно-розвивальні та технології педагогічної підтримки. На її думку, педагогічним технологіям властиві такі характерні риси: співробітництво, діалогічність, діяльнісно-творчий характер, спрямованість на підтримку індивідуального розвитку дитини, надання йому необхідного простору, волі для прийняття самостійних рішень, творчості, вибору змісту та способів навчання й поведінки, співтворчість вчителя й учнів. Цим вимогам, на її думку, властива універсальність, вони можуть бути віднесені до будь-якої технології. Будь-яка педагогічна технологія може стати особистісно орієнтованою, якщо буде відповідати зазначеним вимогам.

Інтеграція технологій, а також синтез підходів у розробці технологій – закономірне явище, що виражає спрямованість авторів на створення універсального варіанта. Ф. Савіна зауважила у зв'язку з цим: «Інтеграція технологій на основі інтегруючого фактора ефективніше інших шляхів, що в

основному переслідують формальне (зовнішнє), непроникале приєднання: на одному занятті діалог, на іншому – гра, на третьому – фрагмент тренінгу» [104, 89]. Вона відзначала, що цінною під час навчання студентів є технологія як проект процесів, у якому заплановані завдання, гра, діалог і інші інтерактивні методи. Це цілісна, системна технологія, орієнтована на особистість.

Нарешті, по-п'яте, загальним у концепціях і технологіях є нерозмежування індивідуальності й особистості як понять, у силу чого особистісно-орієнтований і індивідуально-творчий підходи практично нічим не відрізняються в технологіях, що їх представляють. Автори (за рідкісним винятком) використовують терміни «індивідуальність» і «особистість» у традиційному для педагогічної теорії розумінні: індивідуальність є особистісною характеристикою, що виражає її унікальність, самотність, неповторність. Ми вважаємо, що таке розуміння цих понять не дозволяє побачити з достатньою визначеністю, яким чином у технологіях враховуються психологічні й соціальні фактори, яким є механізм взаємодії цих факторів, які з них повинні висуватися вперед, а які впливати за ними, яка їх діалектика тощо.

Безумовно, процес становлення майбутнього вчителя – цілісний процес, у якому відбувається розвиток індивідуальності в єдності з розвитком особистості. Однак та обставина, що нині пріоритетним є розвиток людини, її людського потенціалу, означає, на наш погляд, визнання індивідуальності (психічного світу) провідним внутрішнім фактором соціалізації.

Як бачимо, дослідження особистості, індивідуальності людини як системи, що постійно розвивається, вимагає необхідності застосування процесуально-динамічного підходу, тобто виявлення фаз і етапів періоду юності, протягом яких відбуваються новотвори психіки, зміни в індивідуальності людини.

У процесі розвитку індивідуальність, особистість формуються, набувають визначеної форми. Ця форма становить цілісну систему психічних і соціальних властивостей, що дозволяє громадському життю людини функціонувати не тільки в колективній, а й індивідуальній формі. Важливим для розуміння закономірностей розвитку індивідуальності є вироблене у психології положення

про новоутворення, що характеризують процес розвитку та його результати. Положення про новоутворення у процесі розвитку індивіда дозволяє визначити підхід до розгляду новоутворень в індивідуальності людини визначеного віку та статусу.

Значний внесок у вирішення проблеми формування та розвитку індивідуальності зроблено такими новими галузями знань, як андрагогіка, акмеологія, аксіологія, соціоніка. У 1970 р. Малколм Шеппард Ноулс видав фундаментальну працю з андрагогіки "Сучасна практика освіти дорослих. Андрагогіка проти педагогіки", у якій він виклав нове розуміння ролі людини у своїй життєдіяльності. З погляду Андрагогіки, дорослі, які навчаються, глибоко потребують самостійності (хоча в деяких ситуаціях вони й можуть бути тимчасово залежні від кого-небудь) й повинні відігравати провідну роль у процесі своєї освіти. Завдання викладача полягає лише в тому, щоб заохочувати та підтримувати розвиток дорослого, який навчається, до самоврядування, надавати йому допомогу у визначенні параметрів навчання й пошуку інформації. Основною характеристикою процесу навчання стає процес самостійного пошуку знань, формування умінь, навичок і якостей. Основні положення андрагогіки такі:

- Тому, хто навчається, належить ведуча роль у процесі свого навчання (тому він не той, кого навчають).
- Дорослий, що навчається, прагне до самореалізації, самостійності, до самоврядування й усвідомлює себе таким.
- Дорослий володіє життєвим (побутовим, соціальним, професійним) досвідом, що може бути використано як важливе джерело навчання як його самого, так і його колег.
- Доросла людина навчається для вирішення важливої життєвої проблеми та досягнення конкретної мети.
- Дорослий розраховує на невідкладне застосування отриманих у ході навчання умінь, навичок, знань і якостей.
- Навчальна діяльність того, хто навчається, значно детермінується

тимчасовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними факторами, що або обмежують його, або сприяють процесу навчання.

- Процес навчання дорослого організований у вигляді спільної діяльності того, хто навчається, і того, хто навчає, на всіх його етапах: діагностики, планування, реалізації, оцінювання і, певною мірою, корекції.

Наведені вище положення андрагогіки дозволяють по-новому подивитись на організацію процесу навчання у вищому навчальному закладі, на позицію студента та викладача. З одного боку, прагнення змінити професійну підготовку майбутніх фахівців (як тенденція сучасної вищої освіти) спрямоване на задоволення нових соціальних і особистих потреб, що знаходить своє вираження у визначенні нових цілей освіти, у розробці нових технологій навчання. З іншого боку, реформування процесу навчання не може не враховувати закономірності зовнішнього та внутрішнього порядку.

Андрагогіка вивчає та формулює основні закономірності діяльності тих, хто навчається, у процесі навчання, і тому обґрунтовує ті особливості, що властиві технології навчання дорослих. Такого роду особливості виражені в основних андрагогічних принципах навчання, що становлять фундамент теорії навчання дорослих: пріоритет самостійного навчання; принцип кооперативної діяльності; принцип опори на життєвий досвід того, хто навчається; індивідуалізація навчання; системність навчання; контекстність навчання (термін А. Вербицького); принцип актуалізації результатів навчання; принцип елективності навчання; принцип розвитку освітніх потреб; принцип рефлексивності [104, 176-179].

Близькою до андрагогіки наукою, що вивчає закономірності розвитку дорослої людини, є акмеологія. Акмеологія, що виникла в 1928 році як вікова психологія зрілості або дорослості (Н. Рибников), пізніше стала диференціюватися на креативну, професійну, прикладну й інші види. Акмеологія — наука про досягнення вершин ("акме" у перекладі з грецького означає «вершина»).

Теорія акмеології (О. Бодаєв, Н. Вишнякова, Ю. Гагін, Н. Кузьміна,

Г. Данилова, З. Сіверс та ін.) – одна з відносно молодих теорій, але вже нині у ній визначились основні елементи у вигляді категорій, цілей, принципів та інших положень, що розкривають її зміст. Так, системоутворювальними факторами розвитку в теорії акмеології розглядаються еталони або ідеали "акме", рушійною силою – смислоутворення, потреби в самореалізації. Основні акмеологічні принципи такі: необхідність вивчення людини у процесі її розвитку як індивіда, особистості, суб'єкта праці й індивідуальності (Б. Ананьєв); необхідність одночасного вивчення двох рівноцінних з акмеологічної точки зору об'єктів – людини й діяльності. В акмеології не можна вивчати діяльність у відриві від людини, якої її виконує, і людину поза її діяльністю.

Сформована на базі загальної акмеології педагогічна акмеологія в основному вивчає проблеми вдосконалювання педагогічної майстерності, становлення педагога як професіонала, розвитку педагогічної компетентності. На наш погляд, інтерес становлять виявлені вченими акмеологічні умови досягнення професіоналізму : наявність системних якостей, що відповідають можливості професійного росту й розвитку; індивідуальна ресурсність людини; відповідність об'єктові керування, динамічність, тобто уміння своєчасно враховувати й передбачати зміни, що відбуваються у сфері відповідальності людини; репутація надійного елемента системи з добре організованим зворотним зв'язком.

Цінність акмеології для вирішення проблеми розвитку індивідуальності зумовлена тим, що індивідуальність у ній розглядається як вища сутність людини [4, 15], це є один із предметів акмеології, на який спрямовані наукові пошуки в даній галузі. Підкреслюючи індивідуальність, представники акмеології відмежовують її від особистості, вважають, що особистість і індивідуальність є «верхніми модусами суб'єктної реальності людини». Ю. Гагін відзначає, що акмеїзм формування особистості виявляється у прагненні злитись із соціально привабливою роллю у владі над іншими та визнанні при цьому суспільних норм. Акмеїзм становлення індивідуальності – у ствердженні своєї Віри і своєї Творчості, у волі до влади над собою, у безупинному русі до

справжності й досконалості. Вершиною життя кожної людини повинна стати така ступінь його розвитку, на якій він є справді вільним, – це і є вищий рівень індивідуальності. Рух до «акме» повинен стати основним сенсом життя людини. Інакше кажучи, сенс життя – у розвитку людського потенціалу, в постійному самовдосконаленні, у становленні індивідуальності.

Закономірності професійної зрілості дорослої особистості на всіх етапах її професійного становлення вивчає професійна акмеологія (О. Бодалєв, Н. Вишнякова, Ю. Гагін, Н. Кузьміна, Г. Данилова, З. Сівєрс та ін.). Предметом професійної акмеології є процеси професійного становлення, саморегуляції і самоактуалізації особистості у професійній сфері діяльності на різних вікових етапах онтогенезу особистісної зрілості фахівця: від професійного самовизначення, одержання професійної освіти до самоактуалізації в самостійній професійній діяльності й розвитку творчої індивідуальності. Цінність професійної акмеології для вирішення проблеми формування індивідуальності майбутнього вчителя в тому, що в ній сконцентровані всі питання, пов'язані з розвитком людини як професіонала. Акмеологія, спираючись на психологічні дослідження (О. Леонтьєв, Д. Ельконін), вважає, що основним фактором домінуючих змін у психіці та свідомості людини є провідна діяльність. Рання дорослість (17—25 років) виявляється в оволодінні роллю дорослої людини. Кожен юнак або дівчина опановують цю роль у визначених соціальних умовах. Для студента дорослість пов'язана, по-перше, з новим соціальним статусом, коли він вступає до вищого навчального закладу, а потім із залученням до професійного світу, до самостійної педагогічної діяльності, коли він проходить шкільну практику. Вивчення закономірностей розвитку дорослої людини дозволило акмеологам оцінити сучасну вищу освіту. По-перше, метою освіти здебільшого є повідомлення відомої, соціально апробованої й однакової для всіх суми знань; по-друге, вона не завжди сприяє розвиткові талантів, творчої індивідуальності.

Акмеологічний підхід знаходить широке застосування в педагогічних дослідженнях останніх років, особливо у зв'язку з вивченням інноваційної

діяльності вчителя, «що дозволяє осмислити закономірності розвитку особистості педагога в період його розквіту, співвіднести індивідуальне та творче начало, стимулювати рефлексивне виконання дій» [4, 59], а також у зв'язку з розробкою проблем підвищення кваліфікації вчителя.

Свій внесок у розуміння сутності індивідуальності людини, розвиток індивідуальності в сучасних умовах вносить педагогічна валеологія. Це новий напрям у науці, що з'явився на межі валеології (науки про збереження здоров'я) і педагогіки. Педагогічна валеологія як самостійний напрям у науці представлена рядом досліджень (Ю. Варшам, І. Глинянова, Г. Зайцев, В. Колбанов, П. Лейко, С. Лянче, В. Петленко, О. Семенов, Н. Смирнов, В. Соломін, Л. Татарникова, В. Чимаров, С. Andersen, Kurt Donsback, Glun Patricia, Eller Ruth Crout та ін.). Стосовно до навчальних систем педагогічну валеологію прийнято розглядати як систему, що формує здоровий спосіб життя індивіда й потребу дотримуватись його в подальшому житті (Л. Татарникова). Здоров'я людини, що розуміється як фізичне, психічне й соціальне благополуччя, визнано однією з вищих людських цінностей, а його збереження найважливішим та найскладнішим завданням. Педагогічна валеологія виходить з того, що кожна людина – це унікальна істота, що володіє самоцінністю. Життєдіяльність людини багато в чому (50%) зумовлена станом її здоров'я. Одним із сприятливих факторів здоров'я людини визнане формування індивідуальності вчителя й учня. Відповідно до концепції педагогіки індивідуальності (О. Гребенюк, Т. Гребенюк) здоров'я людини зумовлене розвитком у нього семи сфер психіки (інтелектуальної, мотиваційної, вольової, емоційної, екзистенційної, предметно-практичної та сфери саморегуляції) в єдності зі сферами особистості (моральною, естетичною, етичною, правовою тощо). Розвинена індивідуальність – це людина зі сформованими інтелектуальними, мотиваційними, вольовими, емоційними, регулятивними, фізичними якостями, людина, вільна у виборі й діях. У цьому підході, відбито насамперед валеологічний смисл, а саме: щоб зберегти фізичне, моральне, психічне здоров'я, необхідно розвивати індивідуальність в єдності з

особистісними властивостями людини. Людина, яка володіє валеологічною культурою, це передусім індивідуальність, що реалізує й розвиває свої сутнісні сили.

Діяльність учителя повинна спрямовуватися на створення умов, що відповідають розвитку конкретної дитини на основі валеологічних знань і сприятливої самоосвіти, саморозвитку й самоактуалізації індивіда. Водночас рівень валеологічної культури вчителів, студентів, школярів і їхніх батьків настільки низький, що проблема валеологічної освіти стає однією з найважливіших суспільних проблем.

У руслі педагогічної валеології ведуться активні пошуки підходів до збереження здоров'я людини в будь-яких умовах її існування, розробляються концепції, принципи, технології валеологічної діяльності педагога, способи діагностики здоров'я тощо. Усе це свідчить про те, що валеологічний аспект формування індивідуальності в педагогічному процесі становить самостійну складну проблему, що вимагає спеціальних досліджень. У зв'язку з цим набуває важливості (Ю.Орлов, Т. Васильєва та ін.), розвиток саногенного й патогенного мислення.

У розроблених і перевіреніх практикою положеннях, способах регулювання своїх психічних станів та ін., запропонованих ученими, валеологічний підхід до професійної підготовки майбутніх учителів дозволяє більш ефективно формувати індивідуальність майбутніх учителів і готувати їх до реалізації професійних умінь у своїй майбутній професійній діяльності.

Джерела становлення всіх сучасних поглядів на людину, на індивідуальність і її розвиток, гуманізацію освітніх процесів лежать у педагогічних поглядах класиків педагогіки минулого і теперішнього (Ш. Амонашвілі, О. Захаренко, П. Блонський, П. Каптерев, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський). Так, К. Ушинський в основу роботи вчителя поставив антропологічний принцип, що передбачає визнання цілісності людини, органічної єдності в ньому духовної та тілесної природи.

Певну цінність для розуміння сутності індивідуальності людини, для

вирішення проблеми формування індивідуальності в педагогічному процесі складають ідеї вальдорфської педагогіки (необхідність виявлення й розвитку людських здібностей і соціальних якостей особистості тих, кого навчають, оптимальний режим інтелектуальних, емоційних і фізичних навантажень, абсолютна самовіддача людської волі людському вільному буттю тощо). Завдання вальдорфської педагогіки – не торкаючись власного "Я" учня, сприяти формуванню його тіла й душі таким чином, щоб індивідуальність (дух) коли-небудь змогла стати його повноправним господарем. Не менш важливою ідеєю, реалізованою вальдорфською педагогікою, є гуманне ставлення до дітей. Ідея врахування вікових змін у навчанні й вихованні дітей у вальдорфській педагогіці прямо випливає з антропософського погляду на сутність людини й закони її розвитку.

Вальдорфська педагогіка намагається пізнати внутрішні особливості та закономірності розвитку особистості в її загальних рисах і стосовно до кожної конкретної дитини. Тому її вважають духовно-науковою екологією дитинства. Вальдорфська школа великою мірою вибудовується на особистості самого вчителя, від якого вимагається, крім широкої професійної підготовки, що виходить за межі знань на рівні педагогічного інституту або університету, велика практична віддача. Як свідчить досвід, робота учителя за вальдорфською педагогікою виробляє в людині внутрішню волю, волю до дії та відповідальність за свої рішення [171, 111].

У сучасних умовах виникла потреба й разом із тим назріли об'єктивні можливості для дослідження проблеми – формування індивідуальності студента у процесі професійної підготовки, з орієнтацією на індивідуальність як цінність і мету педагогічного процесу. Загальнонаукові принципи системності, цілісності, інтеграції, психологічні принципи особистісно-діяльнісного підходу, єдності свідомості й діяльності, психологічні закономірності розвитку людини уможливили цілісний підхід до процесу професійної підготовки студента, взаємозв'язок навчальної та професійної діяльності, в розвитку індивідуальності студента як цілісності.

Отже, реалізація концепції гуманізації освіти зумовила нові підходи у теорії та практиці вищої педагогічної освіти, що знайшли відображення в таких постулатах:

– індивідуальність студента, її формування та розвиток в єдності з особистістю стали однією з найважливіших цілей педагогічної освіти;

– проблема формування індивідуальності студента визнана у вітчизняній науці як актуальна, одна з найскладніших проблем, що вимагає спеціальних досліджень комплексу аспектів (методологічних, соціальних, педагогічних, дидактичних, методичних, психологічних тощо) і залучення нових наукових галузей знання, предметом яких є індивідуальність людини (акмеологія, андрагогіка, валеологія, соціоніка та ін.);

– у практиці підготовки майбутнього вчителя у вищому навчальному закладі змінилось уявлення про студента лише як носія знань, умінь і соціальних вимог на суб'єкта навчальної діяльності, здатного до неперервного саморозвитку та самоактуалізації.

РОЗДІЛ II

КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ ЯК ІНДИВІДУАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНА ЯКІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА

2.1. Лінгвістичні аспекти мовленнєвої культури

У словнику лінгвістичних термінів 1957 року подається лише термін "мова" без розподілу на поняття "мова" і "мовлення": "Мова - найважливіший засіб спілкування людей і вираження їх думок, здійснюваний у звуковій, словесній формі. Людська мова становить систему матеріальних одиниць: звуків, слів і словосполучень, які служать виразниками відповідних значень...Мова - суспільне явище" [241, 37]. Проте це поняття виокремлено, обґрунтовано і набуло статусу повноправного лінгвістичного терміна у більш сучасних словниках: словник української мови в 11 томах [293], українська радянська енциклопедія [318], словник лінгвістичних термінів, - звідки можемо визначити, що мова - це сукупність довільно відтворюваних загальноприйнятих правил, їх комбінування у процесі вираження думок, а також це знакова система, що є засобом комунікації та формування думки. Мовлення ж - це мовленнєва діяльність, функціонування мови у процесах вираження й обміну думок, конкретна форма існування мови як особливого виду суспільної діяльності; іншими словами - це практичне користування мовою у конкретних ситуаціях із наперед визначеною метою, це діяльність за допомогою мови, особлива психічна діяльність [255].

Проблема співвідношення мови і мовлення має свою історію: з часів лінгвіста Ф. де Соссюра, психологів Г.Штейнталя та В.Вундта між психологією і лінгвістикою створилось історичне розмежування предмета дослідження; психологія вивчає процеси мовлення і лише на такому рівні розглядає мову, на якому її онтологія проявляється в цих процесах лінгвістика вивчає мову як систему, трактуючи її в матеріальному аспекті (система мовленнєвих навичок) або в ідеальному, але не цікавлячись реалізацією цієї системи.

Мовлення розглядається як спосіб формування і формулювання думок засобами мови, яка виступає як інструмент, знаряддя, засіб процесів формування та формулювання думки. Цей спосіб може істотно видозмінюватися (залежно від комунікативної мети); він результується в різних формах мовлення (внутрішньому чи зовнішньому; писемному чи усному). Є. Тарасов підкреслює, що мовлення як спосіб формування формулювання думки, як суб'єкт форми відображення засобами мови, соціально відпрацьованої знакової системи, це "єдність соціального і неповторно індивідуального, що реалізується як у процесі формування і формулювання своєї думки (говоріння), так і в процесі формування і формулювання чужої думки (слухання)" [241, 72-73].

Цю функцію підкреслював і Л. Виготський, вказуючи, що "мовлення є насамперед засобом соціального спілкування, засобом висловлювання і розуміння" [91, 11]. Вирішення питання про співвідношення мови і мовлення зводиться до положення про те, що формування та формулювання думки - це процес, а отже, і мовлення як спосіб формування та формулювання думки реалізує процесуальний бік мислення, тоді як мова у філогенезі фіксує її результативний аспект. Пізнання мови на різних рівнях (фонетичному, словотвірному, лексичному, граматичному) є джерелом різнобічних знань, засобом розвитку мислення, мовлення, духовного збагачення.

Загально визнаною у спеціальній літературі є думка про тісний діалектичний зв'язок між мовою і мовленням. Власне, це дві форми існування одного суспільного явища, що співвідносяться між собою як загальне (мова) і конкретне (мовлення). Мова живе в мовленні, без нього вона не може здійснювати свою комунікативну функцію. Мовлення, а відтак, мовленнева комунікативна діяльність неможливі без мови, її словникового складу, фонетичних законів, правил граматики. Це - конкретне вираження. Реалізація мовної системи індивідом, що охоплює аудіювання (слухання та сприймання), говоріння (в т.ч. - внутрішнє мовлення), читання (вголос і про себе), письмо (текстове і орфографічне оформлення).

Звернемося, відтепер, до понять "культура мови" і "культура мовлення". Якщо йдеться про наукову дисципліну, завданням якої є удосконалення літературної мови як засобу культури, про зіставлення різних жанрів і форм висловлювань, про мовне життя суспільства і тенденції його розвитку, тобто про те, що в поширених дефініціях називають об'єктивно-історичним аспектом, - тоді є підстави вживати термін "*культура мови*". Феномен *культура мовлення* вживається якщо йдеться про нормативно-регулювальний аспект, пов'язаний зі встановленням правил користування мовними засобами, зорієнтований на носіїв мови, на суб'єктів комунікативного процесу, мовлення яких потрібно привести у відповідність з об'єктивно наявними нормами.

Культура мови - це володіння нормами літературної мови, вміння користуватися її виражальними засобами в різних умовах спілкування відповідно до мети і змісту мовлення. Вона передбачає смислову точність, багатство і різноманітність словника, логічну послідовність, чіткість, художню виразність тощо. *Культура мови* має теоретичний і практичний аспекти; *теоретичний* - передбачає ознайомлення з мовними нормами, що розрізняються на рівні вимови, наголошування, словотворення, морфології, синтаксису, лексики, стилістики, орфографії та пунктуації, а *практичний* - власну мовну майстерність [74].

Нормативне мовлення передбачає дотримання таких основних аспектів: відповідність системі мови, її законам; наявність семантико-стилістичних можливостей увиразнення, уточнення контексту; недопущення стилістичного і стильового дисонансу; недопущення змішування норм різних мов під впливом білінгвальної мовленнєвої практики.

Володіти мовою – означає знати і поважати чітко і зрозуміло висловлюватися, а це постійно спонукає підвищувати рівень культури мовлення.

Потенційний зміст терміна "*культура мовлення*" не визначивсь одразу, а пройшов певні етапи наукового осмислення. Розглядаються такі концепції

культури мовлення: вчення про правильність мовлення (О. Ахманова, Ю. Бельчиков, В. Веселитський); теорія комунікативної доцільності (В. Костомаров, О. Леонтьєв); концепція про два рівні культури мовлення - оволодіння нормами літературної мови і досягнення мовленнєвої майстерності (Л.Скворцов); концепція про зв'язок мовлення з іншими факторами комунікативного процесу і зумовлені ним позитивні якості висловлювань (Б.Головін). Д.Ганич і І. Олійник вживають термін "культура мови" у двох значеннях - як відповідність висловлювань певним вимогам і нормам і як розділ мовознавчої науки, що встановлює ці вимоги та норми на основі мовного життя суспільства (об'єктивно-історичний аспект) і водночас визначає правила користування мовою (нормативно-регулювальний аспект). Цим самим терміном послуговуються І. Білодід, С. Єрмоленко.

Л. Струганець визначає «культуру мови» таким чином: "1) сукупність комунікативних якостей літературної мови, що виявляються за різних умов спілкування відповідно до мети і змісту висловлювання; 2) культивування (удосконалення) літературної мови й індивідуального мовлення, виявлення тенденцій мовного розвитку, реальне втілення у мовній практиці норм літературної мови, відповідна мовна політика у державі; 3) самостійна лінгвістична дисципліна, яка вивчає стан мовного життя соціуму в певну епоху, а також рівень лінгвістичної компетенції мовних особистостей" [241, 37].

Вживання терміна "культура мовлення" зумовлене й тією ситуацією, яка склалася в Україні у сфері функціонування мови в різних регіонах країни, в різних ділянках суспільного життя. Культура мовлення громадян, у тому числі вчителів-нефілологів нашої держави в незадовільному стані, причиною чого є вплив діалектного, російськомовного оточення, низький рівень шкільної та мовно-мовленнєвої підготовки педагогів у ВНЗ.

Для вчителів основним знаряддям праці є як усне мовлення (вживається на уроках і після них, під час лекцій, бесід, виступів, спілкування з батьками тощо), так і писемне (складання планів до уроків, ведення

шкільної документації, оформлення характеристик учнів, протоколів, листування тощо) мовлення. Мовлення - це найефективніший засіб педагогічного впливу на учня, засіб передавання знань, досвіду, виховання. Тому у сфері професійного спілкування вчителя будь-якої спеціальності мовлення є *професійним педагогічним мовленням*. Воно має відповідати таким критеріям: мовному (нормативність, правильність) та мовно-змістовному (точність, логічність, ясність, доступність, доречність, чистота, виразність, багатство, різноманітність, естетичність).

Сучасній українській літературній мові властива тісна взаємодія зазначених характеристик з функціонально-стилістичними нормами, а тому в кожному основному стилі певна характеристика виявляє себе своєрідно як у якісному, так і кількісному відношеннях.

Розглядаючи професійне мовлення вчителя як процес, що є підсистемою у «системі його професійно-педагогічного спілкування», відзначимо його специфіку. Оскільки, як уже зазначалося, мовлення - це процес говоріння, тобто користування мовою (як знаковою системою) конкретною особистістю, то професійне мовлення учителя - це процес, спрямований на оптимальне вирішення як конкретних педагогічних завдань, так і на досягнення мети навчання і виховання особистості учня в цілому. Таке визначення може ґрунтуватися на дослідженнях О. Леонтєва, який зазначав, що проблема виховання правильного і красивого мовлення має два аспекти: "з одного боку, слід відпрацювати мовленнєві навички, мовленнєві автоматизми, необхідні для будь-якого мовлення, незалежно від його призначення та способу побудови; з іншого - формувати мовленнєві вміння, тобто саме ті, що роблять мовлення відповідним даній меті, придатним для вирішення певного завдання" [188, 75].

Дослідження цієї проблеми дозволяють з певністю вважати необхідними знання, здібності та вміння студента-випускника вести спілкування в усіх ланках освітньо-виховної діяльності. Стратегічною метою при цьому є формування і розвиток не окремих комунікативних якостей, а цілісної культури професійного мовлення як важливої риси педагога-фахівця, як обов'язкової умови успішного розвитку, освіченості нового покоління.

Поняття "культури мовлення" можна розглядати в теоретичному й практичному аспектах. Культура мовлення в теоретичному аспекті - це лінгвістична галузь філологічної науки, яка досліджує мовленнєве життя суспільства в певний період його існування та встановлює на науковій основі норми користування мовою як основним засобом спілкування, формування та вираження думок з метою вдосконалення мови як знаряддя культури.

У практичному розрізі поняття "культура мовлення" розглядається як якість мови, що реалізується у процесі мовлення та ситуації спілкування логічно, ясно, зрозуміло, доречно, виразно, різноманітно й естетично висловлювати свою думку. Так, В. Грехньов, досліджуючи проблему культури педагогічного спілкування, розглядав його як "вид духовного виробництва, до змісту якого входять як передавання (ретрансляція) знань, умінь, навичок на основі, безумовно, творчого, продуктивного їх піднесення, так і творення постійно нового - формування всебічно розвиненої і гармонійної особистості, його виховання" [105, 162]. Розвиваючи це питання, звернемось до дослідження Д. Рибсаєвої, яка розглядає культуру педагогічного спілкування не лише як професійно значущу якість особистості вчителя, а й як умову, за якої професійне середовище впливає на формування особистості майбутнього вчителя, особливо на його комунікативну спрямованість.

Тому *культура професійного мовлення педагога* може розглядатись як сплав специфічних рис, комплекс яких яскраво висвітлює ту висоту, на яку піднявся вчитель у спілкуванні з учнями, колегами, батьками.

Формування культури професійного мовлення педагога - одна з нагальних педагогічних, філологічних та соціальних проблем. Процес формування мовленнєвої культури майбутнього вчителя-словесника відбувається шляхом поступового оволодіння ступенями культури мови:

перший (елементарний) ступінь літературно-мовної правильності передбачає засвоєння мовцями теоретичних знань з мовної нормативності з метою удосконалення орфоепічних, орфографічних, граматичних навичок; *другий* (ступінь мовної варіативності) - це оволодіння на основі знань та навичок з мовної нормативності вміннями й навичками варіативного висловлювання думки залежно від стилю мовлення та ситуації спілкування, відбір таких мовних засобів, які допомагають найбільш точно, ясно, доступно та доцільно з погляду стилістики висловити думку; *третій* (ступінь мовно-мовленнєвої майстерності) - це професійний рівень, бездоганне володіння учителем всіма засобами літературної мови, розвинене "чуття мови", оволодіння ораторським мистецтвом, майстерне поєднання мовних та позамовних засобів комунікації [241].

Отже, правильність мовлення як перший ступінь у процесі оволодіння літературною мовою вимагає категоричної оцінки різним варіантам (правильно-неправильно, нормативно-ненормативно), а як вищі ступені вимагає оцінки: краще, гірше, точніше, доцільніше тощо. Але досягнення вищих ступенів мовленнєвої культури можливе лише за умови володіння нормами літературної мови, тобто серед основних вимог до мовлення "універсальною є лише перша вимога правильності" [80, 72], а інші залежать від різноманітних факторів: мети мовлення, адресата, ситуації тощо.

Безперечно, майбутній учитель своє спілкування має ґрунтувати на ефективності та оптимальності мовлення. Тому варто звернути увагу на критерії визначення ефективності культури спілкування: доцільність (придатність обраних засобів для досягнення очікуваного результату); надійність (ступінь вірогідності отримання необхідного ефекту);

продуктивність (отримання максимальної користі, найбільш повного використання ситуації взаємодії); економічність (відповідність витрати часу, сил, засобів цінності кінцевого результату); безпечність (мінімальність ризику несподіваних негативних наслідків) [241].

Отже, можемо дійти висновку, що професійне педагогічне спілкування передбачає насамперед високий рівень розвитку культури мовлення педагога, яке є "дзеркалом духовної культури людини" [241], могутнім засобом формування особистості.

Поняття "культура професійного мовлення вчителя" - це якість володіння нормами літературної мови, а також уміння використовувати її багатство та виражальні засоби в умовах професійно-педагогічного спілкування відповідно до мети й змісту мовлення, що визначаються сучасним освітньо-виховним ідеалом. З огляду на це, формування у майбутніх учителів культури професійного мовлення має стати однією з найістотніших складових їхньої професіограми та вияву їхньої індивідуальності.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях професійна освіта розглядається як сфера й організаційно-педагогічна форма освітньо-виховної діяльності, спрямованої на опанування особистістю будь-якої професії, підвищення кваліфікаційного рівня спеціаліста. Для формування особистості учителя важливе значення має спілкування. Недоліки організації і самого процесу педагогічного спілкування можуть викликати психологічний бар'єр між учителем і учнем, низький рівень передавання і, відповідно, засвоєння знань.

З метою підвищення якості й ефективності сучасної шкільної та вищої освіти великого значення маємо надавати культурі професійного та ділового спілкування як вияву індивідуальності майбутнього вчителя. Розвиток високого рівня культури мовлення педагога може ґрунтуватися на таких аспектах, як інтелект особистості, підготовленість до психолого-педагогічної діяльності, мовленнєва діяльність, мовленнєва особистість, мовленнєва здібність,

мовленнєва компетенція, мовна свідомість, лінгвістичний компонент мовленнєвої діяльності та лінгвістична компетенція. Метою процесу формування спеціаліста має бути **педагогічна готовність до професійної діяльності**, яка передбачає формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників. А тому необхідно знати і враховувати (моделювати) особливості того виду діяльності, до якого здійснюється підготовка, зберігати і підтримувати націленість на майбутню професію, що вимагає впливу на сфери індивідуальності спеціаліста, озброєння його системою знань та досвідом успішних практичних дій.

Питанням педагогічної підготовки майбутніх учителів присвячені дослідження Є. Барбіної, І. Зязюна, Ф. Гоноболіна, А. Линенко, З. Курлянд, Н. Кузьміної, Г. Нагоргої, В. Сластьоніна, Ю.Синиці, Р. Хмелюк, О. Щербакова, О. Цокур, Г. Яворської та інших. Вони показують, що діяльність учителя складається з певних елементів, які взаємопов'язані і утворюють свого роду структуру, систему та послідовність. Педагогічна діяльність може бути успішною лише в тому випадку, якщо структура особистості учителя співвідносна зі структурою його діяльності. Загально визнано, що основні галузі педагогічної діяльності вимагають спеціальних умінь: організаційних, комунікативних, конструктивних, гностичних.

У педагогічній структурі діяльності вчителя чільне місце належить комунікативному компоненту - встановленню таких взаємовідносин з учнями, які б відповідали ефективному вирішенню педагогічних завдань. Якщо вчитель надає своєму професійному мовленню відповідного значення, то в процесі його спілкування з учнем (учнями) відбуваються позитивні зміни щодо: а) змісту діяльності спілкування; б) характеру і співвідношення мотивів; в) особливостей контролю за результатами спілкування, підвищення рівня мовленнєвого самоконтролю; г) використання засобів мовленнєвого спілкування.

Педагогічна діяльність переважно здійснюється засобом мовлення. Тому якості мовлення вчителя мають відповідати основним вимогам щодо їхніх комунікативних умінь, особливо у вчителя-словесника.

В. Сухомлинський у багатьох роботах звертав увагу на роль мовлення вчителя, зокрема: "Кожне слово учителя, яке звучить у стінах школи, має бути продуманим, мудрим, цілеспрямованим..., щоб ціна слова постійно зростала. Хай кожне слово, промовлене в школі, дає плід, а не лишається пустоцвітом" [302,40].

У діяльності вчителя-словесника мовлення виконує особливо важливі функції. За допомогою цього педагогічного засобу учні набувають знань, думок, переконань, переймаються певними почуттями. Під впливом слів учителя у дітей виникають психічні процеси і стани, формуються якості особистості, розвивається вміння висловлювати свої думки та знання в усній та письмовій формах, у них формується культура мовлення.

Мовлення, з яким нерозривно пов'язане мислення людини, виконує такі основні функції: воно є засобом спілкування з іншими людьми і формою мислення, оскільки кожен з нас мислить словами. "Труднощі розв'язання питання про співвідношення мислення і мови, мислення і мовлення. - вказує С. Рубінштейн, - пов'язані значною мірою з тим, що при постановці його в одних випадках маємо на увазі мислення як процес, як діяльність, в інших - думка як продукт цієї діяльності; в одних випадках маємо на увазі мову, в інших - мовлення" [279].

На значення інтелектуально-мовленнєвих компонентів у діяльності взагалі та у професійній, зокрема, вказують такі дослідники, як Б. Баєв, С. Бизов, Ф. Гоноболін, Д. Ніколенко, П. Парібок, К. Шенькова, Л. Проколієнко, Ш.Синиця, Ш.Смірнов, І. Страхов, О. Щербаков та інші.

Розуміння мовлення як певного виду діяльності, тобто **мовленнєвої діяльності**, вперше було подано Л. Виготським і розроблено у працях із психолінгвістики (І. Зимня, О. Леонт'єв). Мовлення., мовленнєва діяльність є вищою психічною функцією людини, вона має складну психологічну структуру та багаторівневу церебральну організацію. Мовленнєва діяльність вивчається різними суміжними науками - лінгвістикою та психолінгвістикою, психологією та нейропсихологією. Проте, як показує аналіз наукових праць із

цих галузей знань, у поняття "мовленнєва діяльність" подекуди вкладається різний зміст, тому воно видається неоднозначним, що свідчить про багатоаспектність цього явища. Одним із найбільш оптимальних можна назвати визначення, запропоноване І.Зимньою: "мовленнєва діяльність - це активний, цілеспрямований, мотивований (як і будь-яка довільна дія), предметний (змістовий) процес продукування та сприймання сформульованої засобом мови думки, інформації, спрямований на задоволення комунікативно-пізнавальної потреби людини у процесі спілкування" [130, 121]. Зазначена інформація транслюється та сприймається у звукових (усна форма мовлення) та графічних (писемна форма мовлення) знаках, що зберігаються в нашій свідомості. Отже, поняття "мова", "мовлення", мовленнєва діяльність" різні за значенням, але перебувають у певних зв'язках і взаємодії.

У лінгводидактиці мовленнєва діяльність визначається як "сукупність психофізичних дій організму людини, що спрямовуються на сприймання і розуміння мовлення або породження його в усній чи письмовій формах" [255, 38].

Отже, аналіз понять мова, мовлення, мовленнєва діяльність засвідчує, що мова і мовлення є двома складовими частинами, двома ланками мовленнєвої діяльності. Вони входять до структури мовленнєвої діяльності як внутрішні засоби (мова) та способи (мовлення) її реалізації.

Змістовий бік мовленнєвої діяльності становить обмін інформацією, а формальний - користування лексикою і граматиною під час такого обміну. За законами діалектики зміст і форма взаємопов'язані, а тому можемо стверджувати, що основною метою мовно-мовленнєвої освіти має бути навчання вільного спілкування рідною (або другою) мовою, яка містить у собі навчання мови як засобу спілкування і пізнання. Зазначене вище дає підґрунтя для виділення лінгвістичного та комунікативного компонентів мовленнєвої діяльності.

Опанування мови дає можливість входження в культуру іншого народу. Входження в культуру іншого народу уможлиблює процес збагачення духовного світу людини. Виключна роль опанування мови пов'язана з необхідністю ретельного вивчення світу носіїв мови, їх культури, способу життя, національного характеру, менталітету, оскільки реальне мовлення у значній мірі визначається знанням соціального й культурного життя. Як зазначає Ж. Войнова, урахування власного досвіду студентів, опора на національну культуру тих, хто навчається, сприяє глибшому і усвідомленому засвоєнню інформації, що, у свою чергу, приводить до акультурації, до розвитку та виховання особистості на рубежі культур.

Соціокультурна освіта тоді стає «ефективною, коли вона здійснюється за принципом розвиненого кола культур, що вивчаються, з орієнтацією на діалог культур як філософську освіту та стиль життя особистості» [83, 48]. Існують різні погляди щодо розуміння поняття «діалог культур». Подекуди діалог культур розуміють як пристосування тих, кого навчають, до культурних цінностей народу - носія мови. Але пристосування до цінностей носіїв мови автоматично не перетворює цей процес у діалог культур, позаяк ті, хто опановують мову, володіють цінностями рідної культури. В іншому випадку, акцентується на формуванні вмінь презентувати рідну культуру засобами іноземної мови. Опанування іноземної мови та її культури становить дуже складний процес, який не може бути зведений лише до формування в особистості стереотипів поведінки. Він передбачає порівняльне комунікативно-орієнтоване вивчення іноземної мови і культури в комплексі з поглибленням знань рідної мови і культури, зокрема «суттєві особливості мови та культури виокремлюються у зіставленні, у порівняльному вивченні мов та їх культур» [83, 47]. Студенти мовних факультетів ВНЗ повинні бути підготовлені до ролі суб'єктів діалогу культур або особистостей, які визнають рівність різних культур і народів, опановують етику міжкультурного спілкування і здатні до сумісної діяльності, до співпраці. Як зазначає С.Тер – Мінасова « значна кількість людей несе в собі продукт своєї культури навіть тоді, коли вони розуміють, що поведінка представників інших

культур визначається їхньою іншою культурою. І тільки тоді, коли людина стикається з іншим світосприйняттям, вона може побачити різницю або конфлікт культур» [83,49]. Головна мета соціокультурної освіти засобами іноземної мови – формування та поглиблення уяви не тільки про специфічну різницю культур, а й про їх загальні риси. Тому, соціокультурна освіта майбутніх учителів іноземних мов повинна бути спрямована водночас на розвиток їхньої самосвідомості як культурно-історичних суб'єктів, так і суб'єктів діалогу культур. Культурологічний матеріал рідної мови і культури студенти повинні представляти засобами іноземної мови з метою визначення орієнтирів у зіставленні культур, що вивчаються, створення індивідуальних проектів на країнознавчу тематику, розвитку вмінь систематизації та інтерпретації фактів культури. На заняттях доречно використовувати такі форми роботи, як: презентація повідомлення, участь у дискусії, розробка вправ на засвоєння лексики, оригінальний переклад тексту, доклад за індивідуально-розробленою темою, методична розробка теми, уроку з використанням одиниць різних рівнів (слово, словосполучення діалогічне та монологічне мовлення) на матеріалі ігор, ідіом, приказок, прислів'їв, віршів та інших творів фольклору, розробка індивідуального проекту. Вхідження в діалог культур відбувається за двома етапами: перший етап – етап набуття соціокультурних знань і ситуативного тренування; другий етап – етап ситуативного вживання соціокультурних знань.

На першому етапі студенти отримують соціокультурну інформацію і відбувається тренування дій студентів у вживанні соціокультурних знань. На другому етапі студенти самостійно вживають набуті соціокультурні знання при створенні власних діалогів / монологів, у груповій бесіді, у співбесіді з носіями мови.

Соціокультурна інформація для вхідження в діалог культур відбирається за такими критеріями: 1) соціокультурна цінність матеріалу (ознайомлення студентів із культурознавчою інформацією, що містить відомості про реалії та особливості життя носіїв мови); 2) загальновідомість інформації у середовищі носіїв мови (відбір одиниць соціокультурного характеру, якими володіють носії мови на даний

момент); 3) тематичність (спрямованість на формування у студентів культурних цінностей).

Навчання спілкування між людьми різних націй уможлиблюється завдяки розумінню та врахуванню соціокультурного фактора, зокрема національних, специфічних особливостей різних компонентів культур-комунікантів. До останніх, на думку вчених (Г. Антипова, О. Донських, І. Морковіної, Ю. Сорокіна), можна віднести: 1) традиції, звичаї, обряди; 2) побутову культуру, що пов'язана з традиціями; 3) повсякденна поведінка (представників деяких культур); 4) «національні картини світу», що відображають специфіку сприйняття навколишнього світу, національні особливості мислення представників тієї чи іншої культури; 5) художню культуру, яка відображує культурні традиції того, чи іншого етносу.

Формування у студентів соціокультурної компетенції сприяє входженню в міжкультурний діалог, опанування ціннісними орієнтирами іншого народу, збагаченню духовності, формуванню індивідуальності та професіоналізму. Отже, йдеться про формування **мовленнєвої особистості** - поняття, яке досить часто зустрічається в сучасних наукових дослідженнях з філології, психології, психолінгвістики, лінгводидактики.

Мовленнєва особистість - це людина, яку розглядаємо з позиції її готовності виконувати мовленнєві дії, той, хто привласнює мову, для кого мова є мовленням. Мовленнєва особистість характеризується не лише тим, що вона знає про мову, але й тим, як вона може її використовувати. Саме в мовленнєвій особистості відбивається її індивідуальність.

При формуванні мовленнєвої культури майбутніх учителів-словесників необхідно враховувати психологічні закономірності мовленнєвої діяльності. Засвоюючи рідну мову, людина «привласнює» засоби пізнання дійсності. У цьому процесі задовольняються й формуються специфічні пізнавальні, комунікативні, соціальні та інші потреби. Відповідно МД уключає в себе загальні засоби пізнання, а також мовні здібності й мову як систему(соціальну норму), які виявляються у мовленні і є актом індивіда, який реалізує його

здібності у відповідних соціальних умовах. Такий підхід дає можливість виділити, по-перше, не глобальну МД колективу, а МД індивіда, що буде характеризувати його як індивідуальність; по-друге, розглядати мову й мовлення як засоби й способи формування й формулювання думки, що виступає предметом діяльності; по-третє, мова й мовлення – тісно взаємопов'язані інструменти МД; по-четверте, мовлення як спосіб формування й формулювання власної (говоріння, письмо) і чужої думки (слухання, читання) «включається» в усі види МД; по-п'яте під час формування культури мовлення студентів мовна система як засіб поряд з МД в цілому виступають як окремі об'єкти навчання.

Розглядаючи психологічний бік МД, звернемо увагу на проголошене Будуен де Куртене положення про необхідність розрізняти несвідоме і свідоме регулювання мовних процесів. Ця проблема в мові розглядалася вченими в різних аспектах. Перший з них пов'язаний із загальною уявою про структуру мови, мислення. Другий - стосується проблем свідомого регулювання «мовного життя». Будуен де Куртене зазначав, що мова не є замкнутий в собі організм..., вона є знаряддям і діяльністю. Якщо мова невіддільна від людини й постійно супроводжує її, то людина повинна оволодіти нею повніше, ставши залежнішою від свого свідомого втручання» [241, 67]. Будь яке висловлювання складається з кількох рівнів мети, мовленнєвої інтенції, внутрішньої програми, планування висловлювання в конкретній формі, утворення висловлювання у словесній формі.

Стосовно нашого дослідження українська мова розглядається у системі навчально-мовленнєвої діяльності. Заняття з формування знань, вмінь і навичок культури мовлення становлять одну з форм організації навчальної діяльності як цілеспрямованого процесу використання мови з метою передавання й засвоєння суспільно-історичного досвіду, оволодіння суспільними способами дій у сфері мовних понять, планування своїх дій чи бажання з метою встановлення комунікації, тобто здійснення МД [50].

МД реалізується у таких видах взаємодії людей під час вербального спілкування як слухання, говоріння, читання, письмо. Усі вони мають чимало спільного між собою й одночасно відрізняються один від одного за багатьма параметрами: а) характером вербального (мовленнєвого) спілкування; б) роллю МД у вербальному спілкуванні; в) спрямованістю МД на приймання і продукування повідомлення; г) зв'язком зі способами формування й формулювання думки; д) характером зовнішньої враженості; е) характером зворотного зв'язку.

За характером вербального спілкування МД диференціюється на види, що реалізують усне (говоріння, слухання) і письмове (читання, письмо) спілкування. Перший вид формується в людини внаслідок генетичної готовності чи спадкової діяльності в онтогенезі як способи реалізації її спілкування з іншими людьми. Читання і письмо – більш складні види МД, які вимагають цілеспрямованого навчання оволодіння ними.

За роллю, що виконує МД під час спілкування, її види диференціюються на ініціальні (говоріння, письмо) і реактивні (слухання, читання). Говоріння і письмо стимулюють слухання й читання і водночас слухання й читання є умовою говоріння (письма). При цьому вони внутрішньо менш активні, ніж процес говоріння (письма) [50].

За спрямуванням мовленнєвих дій на приймання і видачу повідомлення види МД визначаються як рецептивні та продуктивні. За допомогою рецептивних дій (слухання, читання) мовець здійснює приймання й обробку повідомлення, а за допомогою продуктивних видів (говоріння, письмо) – здійснює продукування повідомлення. У рецептивних видах МД функціонують слухові й зорові аналізатори, у продуктивних – мовленнєво-слухо-рухові. Відповідно рецептивні види визначаються особливостями слухового й зорового сприймання, тоді як продуктивні види зумовлюються виробленням складної схеми породження висловлювання.

Різні види МД передбачають різні способи формування й формулювання думки чи різні форми мовлення: зовнішню усну і письмову і внутрішню, що

виявляється у характері й зв'язку між мовленням і мисленням. Якщо думання безпосередньо відбиває формування думки у форму внутрішнього мовлення, то говоріння є вираженням зовнішнього способу формування й формулювання думки в усній формі. Письмо служить меті фіксації письмового, а іноді й усного формування і формулювання думки. Кожний із видів МД передують один одному. Внутрішній спосіб формування і формулювання думки, як і зовнішній, включається суб'єктом діяльності в різні види МД. Усі види МД взаємодіють між собою і мають велике значення у формуванні культури мовлення.

Готовність до мовленнєвих дій дуже важлива, і людина психічно формується водночас із формуванням цієї готовності [50, 61]. Готовність суб'єкта до використання мови у своїй діяльності можна назвати **мовленнєвою (мовною) здібністю**. О. Леонт'єв визначив мовленнєву здібність як сукупність психологічних та фізіологічних властивостей, що забезпечують засвоєння, творення і адекватне сприйняття мовних знаків членами мовного колективу [188].

Грунтуючись на психологічній концепції О. Леонт'єва, Г. Богін розробив параметричну полікомпонентну модель мовленнєвої здібності, її параметрами є найважливіші аспекти мови (фонетика, лексика, граматики), основні види мовленнєвої діяльності (слухання і розуміння (аудіювання), говоріння, читання, письмо) та рівні готовності до мовленнєвої діяльності. Виділяються такі рівні розвитку мовленнєвої здібності: *рівень правильності* - дотримання певного мінімуму правил; *рівень швидкості* - обґрунтований розподіл мовленнєвої дії у часі; *рівень насиченості* - багатство словника і граматичних форм, які виходять за межі мінімуму засобів, необхідних для досягнення першого рівня; *рівень адекватного вибору* - вибір мовних форм на основі адекватності висловлювання програмі повідомлення та ситуації спілкування, це найважливіший фактор - прагматично-стилістичний; *рівень адекватного синтезу цілого тексту* - вміння правильно вибрати засіб зв'язку речень у ньому [188].

Реальний носій мови з добре розвиненою мовленнєвою здібністю володіє більшістю мовних компонентів вищих рівнів. Володіння кожним рівнем передбачає і володіння всіма попередніми [188]. Практичний розвиток мови передбачає розвиток усіх мовних і мовленнєвих здібностей, що виступають у двох різних планах – інтуїтивного чуття і свідомого розмірковування. Мовні здібності на раціонально-логічному рівні виявляються у володінні мовою у формі свідомих умінь, тоді як на інтуїтивно-чуттєвому – у формі чуттєвого переживання (чуття мови), яке виникає й розвивається в процесі самого мовлення, зокрема свідомого володіння мовою, її лексичним складом та граматичною будовою. Існують мовці як з високим рівнем чуття мови, так і з низьким, але, на думку М. Жинкіна, спираючись лише на «чуття» не можна досконало оволодіти мовою. Ідеальним у розвитку культури мовлення студентів є вмiле поєднання «чуття мови» із засвоєнням самої мови, що є першим етапом в удосконаленні мовленнєвих умінь і навичок. Цей ступiнь можна назвати елементарним, бо він передбачає оволодіння елементами мовної і мовленнєвої культури, який розвиває здібності правильно, відповідно до норм літературної мови говорити й писати.

Відтак, можемо дійти висновку, що мовленнєва здібність щiльно пов'язана з мовною та мовленнєвою компетенціями, які, у свою чергу, безпосередньо залежать від професійної компетенції і є безпосереднім індивідуальним виявом учителя-словесника.

Мовленнєва компетенція вчителя - поняття полікомпонентне. Воно ґрунтується на мовній компетенції, включає в себе систему мовленнєвих умінь: уміння вести діалог, сприймати, відтворювати і створювати усні і писемні монологічні та діалогічні висловлювання різних типів.

Мовленнєва компетенція передбачає володіння мовцем багатством мовних засобів, нормами мовлення, стильовим і жанровим розмаїттям, формами мовлення (усною та письмовою). Мовленнєва компетенція забезпечує мовця можливістю безпомилково застосовувати мовний

матеріал, відповідно до теми і мети висловлювання, стиль і жанр, лінгвістичні засоби і т. ін.[255].

Мовленнєва компетенція кожної особистості виявляється у виробленні та вдосконаленні вмінь користуватись усною і писемною літературною мовою, багатством її виражальних засобів залежно від мети і завдань висловлювання; адресата і ситуації мовлення. Основою мовної і мовленнєвої компетенції є усвідомлення основної функції мови комунікативної, яка забезпечує мовленнєву діяльність її носіїв і впливає на їх духовний розвиток, на формування індивідуальності.

Розглянемо ще один компонент розвитку культури мовлення майбутнього педагога - **мовну свідомість**. Поняття "мовна свідомість" входить до концептуального апарату різних наук - філософії, психології, психолінгвістики та лінгвістики, воно становить істотний інтерес і для лінгводидактики. У лінгвістичних та психолінгвістичних дослідженнях поняття "мовна свідомість" використовується у характеристиці процесу усвідомлення носієм мовної правильності або, навпаки, помилкового мовлення під час ідентифікації належності до певної мовної спільноти. Синонімом цього терміна часто використовується поняття "чуття мови". Наявні різні погляди щодо сутності поняття "мовна свідомість". Німецький лінгвіст А. Гауер узагальнив ці дослідження. Він відносить мовну свідомість до передсвідомості і ототожнює її з "володінням мовою", під яким розуміє вміння носія мови використовувати її з метою спілкування, розуміти вимовлене за допомогою мови. Практично, автор ототожнює мовну свідомість з мовленнєвими здібностями [80].

Проблема мовної свідомості, психологічний зміст цього поняття, функції механізму, що забезпечують правильність мовлення, є однією з проблем, вирішення яких тісно пов'язане із загальними уявленнями про механізми утворення і сприйняття мовлення.

Під чуттям мови або мовною свідомістю у лінгвістиці розуміють "інтуїтивну реакцію на форму висловлювання з боку особи, для якої ця мова є рідною, як критерій правильності мовлення" [80]. З точки зору психології, у визначенні поняття треба виходити з тієї функції, яку відповідне явище виконує у мовленнєвій діяльності. Чуття мови є компонентом внутрішнього програмування мовленнєвого висловлювання, а саме, його контролювального механізму. За своїм генезисом дії за відчуттям (чуття мови) є продуктом сформованої розумової діяльності, "коли ситуація не розпізнається, а упізнається, дія викликається пусковим сигналом і програмою з фактичним виконанням та результатами" [80].

Отже, на нашу думку, можна таким чином запропонувати визначити це поняття: мовна свідомість є одним із видів повсякденної свідомості - це засіб формування, збереження та переробки мовних знаків і значень, які вона виражає, правил поєднання і застосування, ставлення до них людини. Мовна свідомість як механізм управління мовленнєво-мислиннєвою діяльністю, є обов'язковою умовою існування і розвитку всіх інших форм свідомості.

Виокремлюють такі функції свідомості: основні - інформаційна та орієнтаційна, і найзагальніша - відображальна. Мовній свідомості притаманні функції, що діють на основі специфічних функцій відображальна, оцінна, регулятивно-керувальна, інтерпретаційна, селективно-орієнтаційна.

Отже, первинною і визначальною функцією мови є комунікативна, яка забезпечує керування поведінкою (своєю і чужою). Крім того, лінгвісти виділяють й інші суттєві функції мови: когнітивну (пізнавальну, де мова вважається знаряддям пізнання і відображення об'єктивної дійсності), емотивну (функцію вираження почуттів, емоцій, суб'єктивної оцінки), метамовну (вміння описувати саму себе), та вторинні, які пов'язані з основними компонентами акту мовлення (говоріння, слухання, предмет

мовлення) і основними поняттями теорії інформації (канал зв'язку, код повідомлення): експресивна (підкреслене виявлення почуттів), апелятивна (конативна; функція звернення до адресата, спонукання його до сприйняття мовлення), референційна (денотативна, яка служить для вираження співвіднесення мовної одиниці з предметом чи явищем, указує на предмет безвідносно до його природних чи відмінних рис), фатична (контактовстановлювальна, яка має на меті звернути на себе увагу слухача, підготувати до сприйняття інформації), металінгвістична (зв'язок змістового боку мови з мисленням і суспільним життям мовців) та поетична.

Виділені вище психологічні функції мовної свідомості становлять організовану систему, де розкриваються функції самої мови. Відображальна діяльність мовної свідомості сприяє вияву всіх функцій мови. Оцінна діяльність мовної свідомості найбільш необхідна при здійсненні емоційної функції, для правильного передавання експресії, правильної конотації та виконання етичної функцій. Регулятивно-керувальна функція мовної свідомості розкривається найбільше при виконанні мовою комунікативної та когнітивної функцій. Орієнтаційно-селективна діяльність спрямована на забезпечення акту комунікації, на вирішення мовною свідомістю когнітивних та метамовних завдань. Інтерпретаційна функція необхідна в безпосередньому акті комунікації, у метамовній діяльності.

Відтак, можемо дійти висновку, що мовна свідомість вимагає не повноти відображення дійсності, а цілеспрямованого набору таких засобів спілкування, які в певних суспільно складних умовах "надають визначену характеристику об'єктам і тим забезпечують бажане їх розуміння та відповідну поведінку" [80].

Щоб визначитись із сутністю поняття **лінгвістичний компонент мовленнєвої діяльності** та розкрити його зміст, здійснимо аналіз понять "володіння та оволодіння мовою" на різних рівнях та етапах його засвоєння. У психології (Л. Виготський, О. Леонтьєв) виділяється два рівні оволодіння

мовою - рівень практичного та свідомого оволодіння мовленнєвою (мовною) діяльністю. Володіння мовою на практичному рівні полягає в умінні створювати і розуміти висловлювання; створювати нові комунікативні одиниці, не вигадуючи їх, а утворюючи за певними правилами, закладеними в системі мови [91].

Практичний рівень мовлення характеризується тим, що індивід, використовуючи різноманітні структурні одиниці мови, не усвідомлює ні ці одиниці, ні закономірності їх поєднання, а створює системи функціональних мовних узагальнень (фонематичних, морфологічних, синтаксичних). Саме оволодіння цими узагальненнями визначає мовну компетенцію, без якої володіння мовленням буде неможливим. Викладене нами дозволяє розглядати лінгвістичний компонент мовленнєвої діяльності як певне коло мовних знань, мовну компетенцію, що формується у процесі оволодіння мовою і без якої володіння нею неможливе.

Лінгвістична компетентність - необхідна база для мовленнєвої діяльності вчителя - словесника. Вона формується як продукт діяльності, спрямованої не на здобуття знань про мову, а на оволодіння спонтанною практикою мовленнєвого спілкування у процесі накладання свого мовлення на зразки. Ці знання мають характер практичних узагальнень і є основою чуття мови, яке керує процесами розуміння мовлення та його появи [241].

Отже, лінгвістичними аспектами мовленнєвої культури як індивідуально-професійної якості майбутнього вчителя-словесника виступають: точність, логічність, ясність, доступність, доречність, чистота, виразність, багатство, різноманітність, естетичність мовлення, володіння нормами та засобами літературної мови, розвинене «чуття» мови, ораторське мистецтво, майстерне поєднання мовних та позамовних засобів комунікації, мовленнєві здібності, мовленнєва компетенція, мовна свідомість та лінгвістична компетентність.

2.2. Культура української мови майбутнього вчителя-словесника

Оскільки в дослідженні йдеться про формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників української та іноземної мов, виникає необхідність розглянути специфіку засвоєння кожної з цих у процесі навчання у ВЗО та з'ясувати характерні мовленнєві прояви мовленнєво-професійної індивідуальності майбутнього вчителя як рідної (української) мов.

Проблема засвоєння української мови у ВНЗ досліджувалася рядом учених (Н. Босак, О. Бугайчук, Ж. Горіна, Л. Орехова, Т. Окуневич, М. Пентилюк).

Будь-яка мова є неоднорідним явищем, вона є сукупністю численних варіантів, кожний з яких відповідає особливостям певної комунікативної ситуації. Класифікацію цих варіантів проводять на основі різних ознак. Для української мови характерним є поряд з традиційним визначенням функціональних стилів мови та мовлення увага до колоритів мови (офіційний, урочисто-піднесений, інтимно-ласковий, ліричний, фамільярний, гумористичний, сатиричний і та ін.).

У будь-якій педагогічній діяльності основним її елементом є учитель. Невіддільною ознакою сучасного вчителя, необхідною умовою його всебічного розвитку, соціально-культурної орієнтації виступає культура мови. Тому саме вчитель повинен бути взірцем мовленнєвої культури, оскільки через його мовну компетенцію формується механізм і саморозвиток мовної особистості кожного учня. Розглядаючи названу проблему, слід розкрити такі важливі лінгвістичні поняття як “культура мови” і “культура мовлення”.

Поняття загальної культури мови і мовлення виявляється, у першу чергу, в царині професійних якостей кожної людини, і вчителя-словесника зокрема. Мовленнєва компетенція майбутнього вчителя української мови виявляється в:

- а) усвідомленні ролі і значення культури мовлення в майбутній фаховій діяльності;
- б) удосконаленні вмінь користуватися усіма виражальними засобами мови з урахуванням умов і завдань комунікації;
- в) зростанні інтересу до своїх можливостей щодо самоосвіти, самовдосконалення та самореалізації.

Культура мовлення у складі теорії мови розглядається як удосконалена літературна форма вираження й передачі думок. Теоретичні основи культури мови і мовлення розробляли вчені О. Ахманова, Н. Бабич, І. Білодід, Л. Булаховський, В. Виноградов, Б. Головін, С. Єрмоленко, М. Жовтобрюх, М. Ілляш, А. Коваль, В. Костомаров, М. Пилинський, О. Потебня, І. Синиця, М. Сулима, Л. Щерба та інші.

У науковій літературі вживаються два поняття: “культура мови” і “культура мовлення”. Однак на сучасному етапі розвитку науки про культуру мови термінові “культура мовлення” віддають перевагу як лінгвісти, так і методисти (Н. Бабич, О. Біляєв, М. Вашуленко, Б. Головін, І. Голуб, С. Єрмоленко, В. Капінос, А. Коваль, Т. Ладиженська, Т. Панько, М. Пентилюк, О. Пономарів та ін.). О. Біляєв та Н. Бабич, надаючи перевагу поняттю “культура мовлення”, вважають, що “культура мови” і “культура мовлення” співвідносні між собою як мова і мовлення, як загальне і конкретне. В. Виноградов зазначає, що “наука про культуру мови і культуру мовлення являє собою теоретичну і практичну дисципліну” [80, 3 - 9]. Чітко розмежовує ці два поняття і М. Пентилюк, доводячи, що культура мови – це “наука, що вивчає нормативність мови, її відповідність тим вимогам, що ставляться перед мовою в суспільстві”, а культура мовлення – це “досконале володіння мовою, її нормами в процесі мовленнєвої діяльності людини” [255, 4].

Більшість російських учених мають розходження у термінологічних визначеннях поняття “культура мовлення”, визначаючи його як : вчення про правильність мовлення (О. Ахманова, Ю. Бельчиков, В. Веселитський); теорію “гарного мовлення” (Б. Головін); концепцію володіння нормами літературної мови, а потім – мовленнєвою майстерністю, тобто культурою мовлення (Л. Скворцов); як лінгвістичну дисципліну, що орієнтує на якісний характер мовлення (Д. Розенталь, М. Теленкова) тощо. Однак усі ці теорії зорієнтовані на функціональний аспект мови і виходять з розуміння мови як суспільного явища, що нерозривно пов’язане з мовленнєвою діяльністю.

Спираючись на дослідження вчених у галузі культури мови і мовлення з огляду на наше дослідження, ми можемо дійти висновку, що культура мови – це самостійна лінгвістична дисципліна, яка вивчає стан і статус норм сучасної літературної мови та рівень лінгвістичної компетенції її носіїв. Культура мовлення – це досконале володіння мовою, її нормами, вміння правильно, точно й виразно передати свої думки, послуговуючись усіма засобами мови. Таким чином, основною ознакою підготовки майбутнього вчителя української мови є дотримання норм сучасної української літературної мови. Однак висока культура мовлення включає не тільки знання й володіння нормами літературної мови, а й уміння знайти точні засоби для висловлювання думки, враховуючи ситуацію спілкування. Отже, в аспекті нашого дослідження варто виділити два головні показники культури мовлення – правильність і комунікативну доцільність.

Правильність мовлення пов'язана з дотриманням норм літературної мови на усіх її рівнях: фонетичному, лексичному, граматичному, словотворчому, стилістичному. Проблеми мовної норми висвітлювалися в дослідженнях Н. Бабич, І. Білодіда, М. Жовтобрюха, А. Коваль, М. Пилинського, М. Пентилюк, В. Русанівського та ін.

Питання норми виникає тоді, коли з'являється можливість вибору тієї чи іншої мовної або мовленнєвої одиниці з числа варіантів, що мають одне і те ж значення, а “там, де немає можливості вибору, не існує проблеми норми” [80, 17].

У наукових розвідках зустрічаємо різні варіанти визначення норми. Нам імпонує думка Б. Головіна, який подає коротке, узагальнюючого характеру визначення норми: “Норма – це якість мовної структури, що функціонує, яка створюється колективом, що її використовує завдяки постійно діючим потребам у взаєморозумінні” [100].

Закладаючи соціальний аспект цього поняття, С. Ожегов слідом за О. Пешковським визначає норму як “сукупність найбільш придатних (правильних, переважаючих) для обслуговування суспільства засобів мови”, які

є результатом “відбору мовних елементів з існуючих, які утворилися знову чи були добуті з пасивного запасу минулого в процесі соціальної, у широкому розумінні, оцінки цих елементів” [240, 259-260]. У цьому визначенні закладені найважливіші елементи сучасного уявлення про норму: динамізм, соціальна зумовленість, історичність, варіативність. Визначаючи нормативність мовного факту необхідно враховувати такі передумови, як: а) відповідність явища мовній структурі; б) масове й регулярне відтворення цього факту в процесі комунікації; в) суспільне схвалення мовного факту як нормативного.

Враховуючи думки науковців про норми літературної мови в аспекті нашого дослідження, за основу беремо визначення, подане М. Пилинським: “Норма літературної мови – це реальний, історично зумовлений і порівняно стабільний мовний факт, що відповідає системі і нормі мови і становить ... найкращий варіант відібраний суспільством на певному етапі його розвитку із співвідносних фактів загальнонародної (національної) мови в процесі спілкування” [260, 94].

Відтак, нормативним є мовлення: 1) що відповідає системі мови і не суперечить її законам; 2) в якому доречно обґрунтовані норми інших стилів; 3) в якому не допускається змішування норм різних мов під впливом білінгвальної мовленнєвої практики [33]. Тому найпершим завданням, що входить у коло підготовки майбутнього вчителя української мови, є дотримання норм на всіх рівнях мовної системи, що забезпечує певний стандарт мовлення, необхідний для успішного здійснення комунікації.

Норма – явище суспільне, і тому на неї можуть впливати зміни в розвитку суспільства, в психології носія мови – народу і суб’єктивні фактори. Тому у формуванні культури мовлення студентів-філологів, дотримання ними норм літературної мови важливе місце посідають критерії нормативності, врахування яких є важливим в усвідомленні сутності норми. Якість їх тісно пов’язана з критерієм взірця, тобто мовою творів письменників, які беруться за визнаний зразок; об’єктивністю, безпомилковістю статистичного критерію; урахуванням суто мовних і позамовних (культурно-історичних) чинників розвитку

літературної мови, тобто приналежності її до чітко окресленої території; національним критерієм, за яким забезпечується чистота рідної мови, виявляються випадки неправильного вживання слів, дається оцінка мовленню; критерієм соціальної оцінки, який пов'язаний з приналежністю мовця до певної соціальної групи, з варіюванням норм, що зумовлено певними діями на мову соціального колективу мовців тощо. Отже, щоб говорити і писати правильно, необхідно не тільки знати норми літературної мови, а й враховувати критерії нормативності.

Таким чином, норма – це загальноприйнятий звичай вимовляти, змінювати записувати слово. Б. Головін пропонує розрізняти такі структурно-мовні типи норм: 1) орфоепічні (норми вимови), що регулюють вибір акустичних варіантів фонем або фонем, що чергуються; 2) акцентологічні (норми наголошування) – регулюють правильний вибір варіантів розташування і переміщення наголошеного складу серед ненаголошених; 3) норми словотворення – регулюють вибір морфем, їх розташування і сполучення у складі нового слова; 4) морфологічні, що регулюють правильний вибір форми слова та їх варіантів і 5) синтаксичні норми, які регулюють правильний вибір варіантів побудови словосполучень і речень, разом становлять граматичні норми, які діють як в усному, так і в писемному мовленні; 6) лексичні – регулюють вибір слова відповідно до стилю, змісту і мети висловлювання; 7) стилістичні – норми вибору мовних одиниць з урахуванням їх стилістичного забарвлення [100, 70-71].

Досліджуючи нормативність мови та культуру мовлення майбутніх учителів-словесників, варто приділити увагу питанню підготовки майбутнього вчителя-словесника, що тісно пов'язане з поняттям “діяльність”. Проблема діяльності в сучасній науковій літературі порушується багатьма вченими (Б. Ананьєв, Л. Виготський, П. Гальперін, Л. Ітельсон, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін.). Так, діяльність, на думку О. Леонт'єва, це система, що має свою будову, свої внутрішні закони, свій розвиток [188, 82].

Усяка діяльність має мету - те до чого прагне людина, дії - чинники, за допомогою яких здійснюється діяльність, операційний апарат, який забезпечує виконання певних дій. Ефективність діяльності забезпечується умовами, обставинами, за яких вона здійснюється, знаннями, уміннями й навичками. Отже, кожна педагогічна діяльність, що пропонується студентам, майбутнім філологам, повинна мати чітко визначену мету, завдання, мати предмет вивчення. Викладач повинен озброїти студентів певними діями, операціями. Звідси, всяка діяльність повинна бути керованою. Керування діяльністю здійснюється за принципом “зворотного зв’язку” (П. Анохін,

Н. Бернштейн), що допоможе студентам-філологам зіставити мету та результати, коригувати свою діяльність відповідно до умов, за яких вона протікає.

Навчаючись у вищій школі, студенти в першу чергу, мають справу з навчальною діяльністю. Вона розглядалася вченими (Б. Баєв, В. Давидов, Д. Ельконін, Г. Костюк та ін.) як специфічна діяльність суб’єкта, спрямована на оволодіння інформацією, яку подає викладач. Складовими навчальної діяльності виступають навчальна задача (Д. Ельконін), навчальна ситуація (В. Давидов), у процесі яких студент-майбутній філолог засвоює узагальнені способи розв’язання пізнавальних завдань. При цьому, як наголошує Д. Ельконін, необхідно орієнтувати студентів на правильне застосування дій, які вони засвоїли, що стає можливим лише у певній ситуації. Навчальна ситуація стимулює студентів до навчання (виконання певних дій). Спосіб дій становить операційну сторону навчання, визначає характер діяльності.

Навчальна діяльність неможлива без мови і мовлення. Тому на сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної науки навчання та діяльність розглядаються у руслі мовленнєвої діяльності (Л.Виготський, О. Леонт’єв, Л. Щерба та ін.). О. Леонт’єв визначає мовленнєву діяльність як процес використання людської мови з метою передачі і засвоєння суспільно-історичного досвіду, або встановлення комунікацій, або планування своїх дій [188, 188].

Мовленнєва діяльність має таку ж структуру як будь-яка інша діяльність. Вона характеризується цілеспрямованістю (мета, мотив), структурованістю (операцій дій, умінь і навичок), плановістю. О. Шахнарович зазначав, що процес породження висловлювання проходить певні етапи: мотив, мовленнєва інтенція (відчуття мовленнєвого завдання), внутрішнє програвання мовленнєвих дій, реалізація внутрішньої програми, планування висловлювання у конкретній формі, втілення висловлювання у словесну форму. Мовленнєва діяльність обслуговує навчальну діяльність і відповідно стимулює її.

У системі мовленнєвої діяльності науковці виділяють дві основні спіралі: “спіраль продукування” і “спіраль сприйняття”. Є. Сидоров, розглядаючи мовлення як діяльну систему, виділяє таку структуру мовленнєвого процесу: 1) первинна комунікативна діяльність відправника повідомлення; 2) текст як продукт первинної діяльності; 3) вторинна комунікативна діяльність адресата мовлення. Водночас кожний із компонентів цієї структури не є неподільним, а являє собою сукупність послідовних мисленнєво-мовленнєвих дій та операцій, спрямованих на досягнення певної мети [188, 35-36].

Отже, структура мовленнєвого процесу дозволяє розглядати названі компоненти з погляду їх функціонування у системі мовленнєвої комунікації.

Оскільки мовленнєва діяльність може здійснюватися як в усній, так і в писемній формах, а усне спілкування може бути прямим, безпосереднім й опосередкованим, з активним та пасивним зворотним зв'язком, то “в загальній функціональній культурі мовлення виділяють ... культуру усного сприйняття і культуру писемного сприйняття, культуру усного продукування і культуру писемного продукування, культуру взаємодії тих, хто спілкується” [74, 17].

У нашому дослідженні насамперед необхідно звернути увагу на культуру усного сприйняття інформації та культуру взаємодії мовців, що спілкуються. Таке обмеження зумовлене передусім процесом живого, безпосереднього спілкування учителя з учнями, а саме тут, на наш погляд, найбільш яскраво виявляється загальна культура вчителя-словесника та його мовленнєва культура зокрема, яка є основою якісної професійної підготовки майбутніх філологів.

Тому упродовж навчання у ВНЗ в центрі уваги повинні бути якості професійного мовлення студентів-філологів, над удосконаленням яких необхідно постійно працювати як викладачам, так і самим студентам. Професійне мовлення – це спілкування викладача зі студентами, учителя з учнями на занятті (уроці), поза ним (у процесах навчання і виховання), яке має певні педагогічні функції, мовленнєве оформлення і спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату [317, 3]

Проблема професійного мовлення – це, насамперед, проблема культури професійного мовлення вчителя, який є домінуючим суб'єктом у структурі педагогічної системи. Розвиток високоякісного професійного мовлення – це одне з першорядних завдань, адже у шкільній освіті учитель рідної мови бере активну участь у розвитку мовлення школярів [100].

Професійне мовлення вчителя української мови і літератури формується під впливом професійно-мовленнєвої діяльності – спеціалізованого використання педагогом мовлення у процесі соціально-психологічної взаємодії з учнями для розв'язання завдань освітнього характеру [100]. Думка про вирішальну роль мовленнєвого компонента у структурі професійної діяльності педагога підкреслюється у низці досліджень психолого-педагогічного характеру, зокрема у працях Н. Бабіч, О. Беляєва, А. Богущ, А. Бондаренко, М. Васильєвої, З. Зайцевої, О. Леонтєва, М. Львова, Г. Рогової та ін. Значна увага вчених приділяється аналізу окремих аспектів мовленнєвої діяльності вчителя. Досліджувалися зокрема, питання ролі та необхідності розвитку інтелектуально-мовленнєвого компонента педагогічної діяльності (В. Артемов, О. Бизов, Ф. Гоноблін, П. Парибок, Л. Проколієнко, І. Синиця), культури мовлення вчителя (О. Беляєв, М. Васильєва, Л. Мацько, В. Сластьонін), функцій мовлення в педагогічному процесі (Н. Головань, Шпандель), підготовки до мовленнєвої професійної діяльності (М. Васильєва, О. Гоголь, В. Пасинок, Л. Савенкова), мовленнєві якості учителя (Ф. Гоноблін, Т. Котик, П. Парибок та ін.).

Професійна мовленнєва діяльність є структурним утворенням, оскільки її реалізація відбувається за певними стадіями. О. Леонтьєв, досліджуючи феномен мовленнєвої діяльності, виділяв у ньому такі етапи: мотивацію і первинне орієнтування, які породжують мовленнєву інтенцію, внутрішню програму мовленнєвої дії і реалізацію цієї програми. О. Гоголь виділяє у мовленнєвій діяльності педагога певні компоненти, які в цілому співвідносні з компонентами педагогічної діяльності, це, зокрема, цільовий, мотиваційний, змістовий, операційний і контрольо-корекційний компоненти. Н. Кузьміна, розмірковуючи над особливостями професійно-мовленнєвої діяльності вчителя, звертає увагу на те, що вона повинна бути предметом спеціального проектування, організації та аналізу. Вчена обґрунтовує свої погляди такими положеннями: мовленнєва взаємодія проектується цілісно від першої зустрічі до прощання, причому краще виходити з кінцями, з того, що бажаємо одержати «на виході»; необхідно приділяти увагу техніці та технологіям взаємостосунків, виробляти індивідуальний стиль мовлення; аналіз результатів мовленнєвої діяльності повинен сприяти педагогу в пошуку шляхів самовдосконалення, оскільки його праця є взірцем для інших.

Якщо розглядати професійну діяльність учителя-словесника з позицій педагогічного менеджменту, можна дійти висновку, що її предметом є навчально-мовленнєва діяльність учня, продуктом праці виступає інформація, знаряддям – слово, мова, мовлення, а результатом – ступінь мовної та мовленнєвої компетенції учнів. Отже, інформаційний і вербальний компоненти є провідними в реалізації учителем-словесником професійно-мовленнєвого компонента діяльності. Розвинуті мовленнєві здібності вчителя ми розглядаємо як фактор, необхідний для виконання ним професійно-мовленнєвих функцій. В. Кан-Калик вважав мовленнєві здібності «органічним компонентом комунікативних здібностей вчителя, важливою ланкою його комунікативної культури в цілому». На думку Б. Ілька, компоненти мовленнєвих здібностей учителя охоплюють: 1) відмінну вербальну пам'ять; 2) правильний відбір мовних засобів; 3) вміння орієнтувати мовлення на співрозмовника; 4) високий

рівень мовленнєвої антиципації. Означену класифікацію вважаємо цілком влучною, оскільки у ній в узагальненому і лаконічному вигляді представлені основні вимоги до мовленнєвих якостей педагога.

Не будь-яке мовлення педагога можна назвати педагогічним. Д. Ніколенко під педагогічним розумів лише таке мовлення, що характеризується конкретністю, чіткістю і ясністю думок, їх логічним ходом, дохідливістю, переконливістю, впливовістю, здатністю викликати в учнів відповідні почуття. Мова вчителя, на думку дослідника, повинна поєднувати в собі суворість логіки вченого, дохідливість популяризатора, образність і надійність письменника. Своє бачення якостей педагогічного мовлення пропонує ціла низка учених-педагогів. Зупинимося на деяких з них. Широкий діапазон мовленнєвих якостей, необхідних учителю знаходимо у класифікації, запропонованій Ф. Гонобліним. З-поміж таких якостей учений виділяє: 1) якості, що забезпечують правильність мовлення (бездоганність з погляду лексики, фонетики, вимови, наголосу, правильної побудови фраз); 2) якості, що обумовлюють дієвість мовлення як засобу навчання і викладання. Це змістовність мовлення (ясність, простота, доступність викладу), струнка система викладу, послідовність у підвищенні складності; 3) спрямованість мовлення (у ній враховується ступінь сприйняття слухачем того, що говориться); 4) емоційність мовлення; 5) вольові якості мовлення (велика сила переконання і навіювання). В. Сластьонін вбачає у професійній виразності мовлення вчителя фактор, що визначає його педагогічну майстерність. Учений зауважує, що смислова сила фрази вчителя залежить насамперед від лексики. Досягнути оптимальності педагогічного мовлення можна, на думку О. Гоголь, на різних рівнях: композиційно-логічному, фразеологічному, лексичному, інтелектуальному та ін. Відтак, можна детермінувати якості, яким повинна відповідати мовленнєва діяльність педагога: нормативність, змістовність, виразність, дохідливість, упорядкованість. До них можна додати вмотивованість (О. Леонтьєв, Г. Рогова), спрямованість на співрозмовника (Г. Рогова), швидкість мовленнєвих реакцій

(М. Львов), переконливість і впливовість (О. Бондаренко, З. Зайцева, Г. Рогова) та деякі інші.

Вчителю, на наш погляд, необхідно враховувати у своїй професійно-мовленнєвій діяльності знання і вміння трьох рівнів: сутності професійно-мовленнєвої діяльності (її структури, функцій, стилів, моделей і правил спілкування); психолого-педагогічних умов організації взаємодії у педагогічному спілкуванні (роль учителя як організатора спілкування, ініціативність учителя, перцептивні уміння педагога, роль педагогічної уяви); технології організації педагогічного спілкування, широке використання всіх видів педагогічних висловлювань, свідомий вибір позиції у бесіді, вибір моделі спілкування, організація зворотного зв'язку, дотримання і навчання правил поведінки у бесіді і т. ін). У власне мовленнєву компетенцію вчителя доцільно, на думку Л. Орехової, включити такі складники: практичне володіння багатим лексико-граматичним мовним матеріалом; опанування нормативних вимог щодо користування мовою, засвоєння техніки мовлення (технології голосоведіння, добору відповідного стилю, темпу, тембру, тону і т. ін).

Важливого значення для здійснення професійно-мовленнєвої діяльності набуває пошук і формування вчителем індивідуального стилю спілкування і мовлення. В. Кан-Калик наголошує на систематичності роботи в означеному напрямку і пропонує розроблену ним систему формування індивідуального стилю спілкування. До неї учений включив: 1) вивчення педагогом індивідуальних особливостей; 2) визначення недоліків в особистісному спілкуванні (подолання сором'язливості, негативного у стилі спілкування); 3) оволодіння елементами педагогічного спілкування на основі індивідуальних особливостей; 4) оволодіння технологією педагогічного спілкування відповідно до сформованого стилю спілкування; 5) реальна педагогічна діяльність – закріплення індивідуального стилю спілкування.

Індивідуальний стиль спілкування може охоплювати такі риси, як доброзичливість / недоброзичливість, зацікавленість / байдужість, заохочення / утиснення ініціативи учнів, відкритість / закритість (у вираженні почуттів),

активність / пасивність (постійно активізує спілкування), гнучкість / жорсткість (вміє / не вміє побачити і попередити конфлікт), диференційованість у спілкуванні / відсутність диференційованості у спілкуванні. Мета педагога, який працює над формуванням індивідуального стилю спілкування (ширше – вдосконаленням професійно-мовленнєвого аспекту своєї діяльності), усвідомити позитивні / негативні риси і працювати над їх розвитком / усуненням.

Основними джерелами вдосконалення педагогічного мовлення вчені вважають наслідування, навчання і самостійну роботу над собою. Традиційна вузівська підготовка майбутніх учителів до здійснення професійно-мовленнєвої діяльності сьогодні вимагає переосмислення. Майбутній учитель-словесник вивчає чималу кількість предметів психолого-педагогічного і мовознавчого циклів, які, на перший погляд, повинні були б забезпечити студента мовною і мовленнєвою компетенціями, виробити у нього перцептивні вміння, організаторські навички. Однак практика переконує, що викладене вище є швидше бажаним, ніж реальним. Студенти-практиканти і вчителі-початківці відчують значні труднощі в реалізації професійно-мовленнєвої діяльності, бо часто не усвідомлюють полі функціонального призначення педагогічного мовлення. Вони зосереджують увагу на передачі знань, нерідко при цьому здійснюють її репродуктивним шляхом. Моно логічність, книжність, синтаксична складність, лексико-граматична невиразність мовлення, що концентрується виключно на виконання інформаційної функції, не дає можливості реалізуватися мотиваційній, впливовій, фасилітативній функціям. Інша проблема – неготовність молодих освітян знаходити шляхи практичної реалізації тих теоретичних знань, що були засвоєні у педагогічному закладі.

Один з можливих шляхів удосконалення професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх учителів криється в організації навчання активними методами, збільшенні можливостей студентів навчитися застосовувати свої комунікативні знання на практиці.

Інша низка проблем професійно-мовленнєвої діяльності молодих учителів пов'язана з неадекватною саморегуляцією у процесі педагогічного спілкування і невміння застосовувати мовлення для здійснення регуляції й оцінки навчально-пізнавальної діяльності школярів. Мовлення вчителя є основним знаряддям його оцінної діяльності, оскільки вербальні засоби заохочення чи засудження або стримування є найбільш впливовими на організацію навчальної діяльності учня, розвиток його освіченості, формування його особистості. Вміле використання вербальних засобів оцінки дозволяє педагогу виконувати мотиваційну і стимулювальну функції особистості учня.

Специфіка професійно-мовленнєвої діяльності вчителя-словесника – формування мовленнєвої особистості учня, його мовної і мовленнєвої компетенції. Мовлення вчителя-словесника виконує інформативну функцію, а в результаті його діяльності в учня формується культура мовлення, вміння будувати мовлення відповідно до ситуативних обставин чи спеціальних умов.

Система мовленнєвої діяльності майбутнього вчителя-словесника має також за мету підвищення ефективності педагогічного впливу на учнів. Звідси виникає проблема врахування мовленнєвого впливу як важливого лінгводидактичного засобу.

Під мовленнєвим впливом в психолінгвістиці розуміють “Людське спілкування, взяте в певному аспекті, а також одночасно галузь дослідження процесів впливу людей один на одного під час спілкування” [50, 5]. У будь-якому спілкуванні комуніканти прагнуть досягти певної мети, яка в результаті веде до регуляції діяльності співрозмовників. Особливої актуальності це положення набуває у професійному спілкуванні словесника з учнями, коли вчитель усвідомлює, яким чином він впливає на думки і почуття своїх вихованців. Звідси діяльність суб'єкта мовленнєвого впливу спрямована на вирішення таких завдань: 1) оптимізації спілкування; 2) здійснення власне впливу; 3) спонукання об'єкта впливу до мовленнєвої діяльності.

Отже, ефективність професійної підготовки майбутнього вчителя-словесника залежить від дотримання таких вимог:

- підпорядкування мовленнєвого акту конкретній меті спілкування;
- ретельна підготовка мовленнєвого акту;
- забезпечення зворотного зв'язку у процесі спілкування;
- врахування особливостей адресата мовлення;
- корекція мовленнєвих дій адресата;
- врахування якостей мовлення під час мовленнєвого акту.

У процесі розгляд культури професійного мовлення майбутнього вчителя-словесника звернемо особливу увагу на комунікативні якості мовлення, які є яскравим показником рівня професійної компетентності і майстерності кожного студента.

Вивчивши і проаналізувавши спеціальну літературу з питань культури мови і культури мовлення, ми помітили, що вчені (Н. Бабич, О. Біляєв, А. Васильєва, Б. Головін, М. Ілляш, А. Коваль, Т. Ладиженська, Д. Розенталь, Г. Сагач, М. Пентилюк та ін..) виділяють різну кількість комунікативних якостей мовлення (від 5 до 13).

З огляду на наше дослідження, з усієї сукупності характеристик мовлення варто виділити ті якості, сформованість яких є необхідною умовою його дієвості. Серед них основними, без яких неможливо досягти високого рівня сформованості культури професійного мовлення майбутнього вчителя-словесника є: правильність, точність, логічність, ясність, чистота, виразність, доречність, емоційність, достатність та образність.

Враховуючи основні завдання нашого дослідження, комунікативні якості мовлення варто розглядати із врахуванням вимог певного стилю мовлення, що дасть змогу надати навчальній роботі над удосконаленням професійного мовлення майбутніх учителів-словесників конкретності і цілеспрямованості, сприяти формуванню мовленнєвої особистості кожного студента. Удосконалюючи навички свідомого володіння мовою, здатності користуватися нею у будь-якій ситуації, ми сприятимемо формуванню мовленнєвої компетенції майбутніх фахівців.

Мовленнєва компетенція – це поняття інтегральне, що охоплює широке коло особистісних мовних здібностей, знань, умінь і навичок, які забезпечують успішне здійснення мовної діяльності [298] до основних умінь, що складають основу мовленнєвої компетенції майбутнього вчителя рідної мови належить:

- уміння вести діалог в різних життєвих ситуаціях, дотримуючись вимог етикету;
- уміння створювати усні монологічні висловлювання, висловлювати своє ставлення до питань, що обговорюються, давати певні роз'яснення з фаху тощо;
- уміння сприймати на слух інформацію (діалог, монолог), що передбачає зосередження уваги на основних аспектах висловлювання; використання різних прийомів фіксації почутого з метою подальшого їх відтворення; уміння створювати письмові тексти різних стилів, типів і жанрів; уміння користуватися усіма видами читання.

Професійне мовлення – це спілкування певної групи людей, лексика яких спирається на професіоналізми з певного фаху. Професіоналізмами вважаються слова, словосполучення або звороти, властиві певній групі людей, об'єднаних спільної діяльністю. Вони виконують важливу номінативно-комунікативну функцію, оскільки точно називають предмети, явища, процеси. Значна частина професіоналізмів з часом стає термінами, які покликані визначати поняття певної галузі науки, культури тощо. Звідси випливає, що найважливіша ознака професійного мовлення студента-філолога є точність, що значної мірою залежить від глибини знань та їх ерудиції, як фахівців.

Учені (Б. Головін, Б. Мучник, А. Соколов) розглядають точність у двох планах: пізнавальному і комунікативному. Б.Мучник стверджує, що “думка автора є точною, якщо вона відповідає відображенню вальному фрагментові позамовної дійсності, якщо вона становить собою те, що повинно бути сказане в даній ситуації для адекватного відображення. Фрагмент тексту точний, якщо він “притертий” до думки автора, якщо він не великий і не малий, а підігнаний

до думки “за зростом”, так, що за його формою можна людині і незнайомій із задумом, досить адекватно відновити передану думку” [230].

Комунікативна точність полягає в доборі лексичних засобів, які найбільш точно передають думку автора. Аналіз сучасних текстів дозволяє дійти висновку про те, що недотримання або порушення точності висловлювання думки може призвести до непорозуміння між фахівцями певної галузі, та неправильного тлумачення змісту тексту або висловлювання. Найчастіше порушення відбуваються, коли автор невдало використовує мовні засоби української мови – синоніми, омоніми, антоніми, пароніми, багатозначні слова тощо. Відтак, точність висловлювання залежить від культури мовлення майбутнього фахівця, загального стану культури країни, соціальних умов її розвитку.

До екстралінгвістичних чинників точності належить взаємодія культур різного рівня розвитку. Якщо інтелектуальний продукт розвиненої нації передати мовою народу, що перебуває на нижчому рівні розвитку, точності висловлювання досягти важко, а іноді просто неможливо – через відсутність слів на позначення складних понять [73]. У науковій сфері це відчувається досить гостро, причому проблеми виникають не лише на рівні термінів, а й на рівні побудови висловлювань. Точності висловлювання перешкоджає також і двомовність, на що неодноразово звертали увагу мовознавці (Р. Будагов, Л. Булаховський, О. Потебня).

Л. Булаховський відзначив наявність схрещення різних сфер мислення і говоріння, внаслідок чого багатозначність ряду слів в одній мові може призвести до створення подібних рядів у другій. При цьому двомовні і одномовні особи можуть не зрозуміти одна одну, оскільки одномовні носії не мають зазначених рядів, не можуть правильно оцінити специфічне слововживання двомовного автора [73], такі явища можуть призвести до порушення норм літературної мови на всіх її рівнях: фонетичному, лексичному, словотвірному, граматичному.

В умовах білінгвізму (українська-англійська мови) такі порушення мають місце на фонетичному, лексичному та граматичному рівнях, що приводить до інтерференції.

Теоретичні і практичні питання інтерференції розглядалися ученими в аспекті взаємодії мов в умовах білінгвізму (В. Авронін, А. Богущ, О. Бугайчук, Є. Верещагін, Ю. Жлуктенко, М. Михайлов, А. Супрун, М. Успенський, Е. Хауген, Н. Шанський).

Чітке й точне визначення інтерференції як явища залежить від того, яка наука намагається його дати: лінгвістика, лінгводидактика, психолінгвістика чи психологія. Вихідним положенням є те, що інтерференція – це явище, яке виникає при взаємодії двох мов. Лінгвісти вбачають корені інтерференції в самому механізмі мови. Є. Єршова розглядає інтерференцію на рівні мови і мовлення. А. Супрун вважає інтерференцією несвідоме використання елементів однієї мови при розумінні, а також при побудові текстів іншою мовою. Є. Верещагін, М. Успенський та М. Шанський трактують це явище як негативний вплив однієї мови на мовлення індивіда іншою мовою, де мовець сприймає, усвідомлює й реалізує ті ознаки, що існують в рідній мові. За відповідних умов інтерференція може охоплювати найрізноманітніші компоненти мови і виявляється в тому випадку, якщо мова, котрою володіє білінгв, має певний ступінь схожості і розрізнення. Саме у суспільстві криється можливість ототожнення явищ і понять рідної мови з явищами і поняттями другої. Інтерференція може спостерігатися на лексичному, фонетичному, граматичному рівнях, у словотворчій системі, в основі неї лежать факти використання носіями мови моделей другої. Звідси інтерференція – «це відхилення від норм, що виникають у мовленні білінгва під час реалізації ним однієї з мов, якими він володіє» [260, 22].

Передумовою виникнення відхилень є те, що мовець, послугуючись рідною мовою, так чи інакше використовує елементи другої мови.

Так, в англійському мовленні з'являються такі явища української мови як:
1) надмірне пом'якшення звуків; 2) неправильна вимова слів (за нормами

рідної мови); 3) уникнення закону відкритого слога; 4) неправильна побудова речень і словосполучень; 5) уникнення морфологічних норм відміннекових закінчень; 6) вплив рідної мови при перекладі словосполучень та речень.

Прагнення мовців до точності висловлювання думки – один з найголовніших чинників культури професійного мовлення майбутнього вчителя-словесника. Р. Будагов підкреслює, що вдосконалення мовлення полягає не у збільшенні словникового запасу мовців, а насамперед у здатності лексики точно відображати думку [72].

У процесі спілкування майбутні-філологи повинні вміти не тільки точно передавати свої думки відповідно до предмета мовлення, а й будувати свої висловлювання у чіткій, логічній послідовності. Логічність мовлення має багато спільного з точністю. Як і точність, логічність по-різному виявляється в типах мовлення. За твердженням М. Пентилюк, логічним називаємо таке мовлення, що забезпечує смислові зв'язки між словами і реченнями в тексті [255].

Н.Бабич зазначає, що логічне мовлення формується на основі: 1) навичок логічного мислення, спрямованого на нагромадження нових знань, і передачу цих знань співбесіднику; 2) знання мовних засобів, якими можна оформити думку; 3) володіння технікою смислової зв'язності, тобто логікою викладу, при якій не виникне суперечностей в межах цілого тексту [33].

Логічність – поняття як загально мовне (стосується усіх мов, хоча у кожній з них має свої засоби реалізації, стосується конкретної мови), так і індивідуально-мовленнєве, що залежить від способу мислення, рівня знань, життєвого досвіду студента.

Отже, логічність виявляється у точності вживання слів, словосполучень, правильності побудови речень, тексту. Основою логічності професійного мовлення є логічне мислення, що спирається на закони зв'язного мовлення. Спираючись на логічність визначають доступність, дієвість, доречність мовлення.

Серед якостей професійного мовлення студентів особливе місце посідає доречність, як ознака мовлення, що організовує його точність, логічність і

вимагає добору мовних засобів, що відповідають меті й умовам спілкування [50]. Таким чином, доречність мовлення враховує ситуацію спілкування, склад слухачів (читачів), естетичні завдання.

Разом з тим професійне мовлення майбутнього вчителя-словесника не може бути бідним, безбарвним. Бідність лексики, як і багатослів'я не прикрашає професійне мовлення. Повнота думки досягається не кількістю слів, а їх смисловою наповненістю. Тому мовлення майбутнього учителя повинно бути гнучким, динамічним, яскравим, вираженим багатим і доречним.

Багатство мови може бути джерелом засобів кожного стилю, але тільки за умови доречності тієї чи іншої мовної одиниці, яка підпорядкована змістові, формі експресивності висловлювання і виконує комунікативну роль. Окрім стильової існує контекстуальна і ситуаційна доречність у фаховому мовленні єдність змісту і форми, однорідність експресивно-стильової тональності зобов'язує контролювати словесно-виражальні та структурно-інтонаційні мовні та екстралінгвістичні засоби виразності. Контекстуальна доречність об'єднує писемне мовлення в надфразні єдності, які в усному професійному мовленні відзначаються меншими паузами на межі речень, тіснішим інтонаційним зв'язком фраз, інтонаційним підсиленням смислових повторень. Контекстуальною доречністю визначається і порядок слів у реченні. У свою чергу ситуаційна доречність організує професійне мовлення відповідно до ситуації спілкування. Вона передбачає форму спілкування, форму звертання тощо. Від професійної ситуації залежить і лексичне наповнення тексту, і застосування в ньому мовних і немовних (екстралінгвістичних, візуальних) засобів спілкування.

Висока культура професійного мовлення студента немислима без дотримання норм мовленнєвого етикету: уміння уважно слухати, не перебивати, тактовно включатися в розмову, доступно і зрозуміло висловлювати свої думки, говорити коректно, з повагою, використовуючи слова ввічливості.

Для досягнення мети у процесі спілкування варто звернути уваги на тих, хто оточує, на свою манеру спілкування, дотримуючись правил: спілкуючись,

тримайся скромно і впевнено; подбай про атмосферу вільного і рівноправного обміну думками. Таким чином, найголовнішими вимогами культури професійного етикету мають бути: ввічливість, чемність, уважність, стриманість, без яких не може відбуватися будь-яке спілкування. Ураховуючи основні характеристики комунікативних якостей мовлення, студент як особистість повинен дбати про культуру професійного мовлення, яке забезпечить повне й ефективно здійснення намірів, урахування різноманітних чинників процесу спілкування.

Отже, професійне мовлення майбутнього вчителя-словесника має відзначатися точністю, логічністю, об'єктивністю, насиченістю інформацією. Студенти мають досконало оволодіти нормами сучасної літературної мови, усіма стилями мовлення. Професійна освіта в Україні перебуває нині на новому етапі становлення. Цей складний процес пов'язаний з реформуванням вищої та середньої школи. Тому студенти-філологи мають бути здатними успішно працювати в нових умовах., бути спеціалістами високого класу, майстрами своєї справи, духовно багатою, творчою особистістю. Формування такої особистості дедалі більше пов'язують з культурою професійного спілкування. Тому точне, логічне, правильне, доречне мовлення, вміння не лише словом, а й його змістом, естетичної цінністю вплинути на співрозмовника повинні бути внутрішньою потребою сучасного студента-філолога – майбутнього вчителя-словесника.

2.3. Індивідуально-психологічні якості студентів як умова успішності засвоєння іноземної мови

Формування професійно-мовленнєвої індивідуальності учителя іноземних мов виокремлюється такими чинниками: 1) специфіка предмета «іноземна мова»; 2) мотивацією учіння; 3) психологічними типами володіння іноземною мовою; 4) індивідуально-психологічними особливостями студентів.

У зв'язку з проблемою запропонованого дослідження необхідно розглянути особливості навчальної дисципліни "іноземна мова", що можуть

сприяти формуванню індивідуального стилю діяльності студентів, розвитку різних сфер їхньої індивідуальності. Насамперед охарактеризуємо "іноземну мову" як навчальний предмет, оскільки йому властива низка особливостей.

Специфікою іноземної мови як навчального предмета є його яскраво виражений комунікативний характер. Іноземна мова слугує засобом спілкування, засобом прийому й передавання інформації про довкілля, і в якості такого він і розглядається як у процесі його вивчення, так й у процесі навчання іноземної мови. Комунікативний підхід, спрямований на розвиток у тих, кого навчають, умінь практично користуватися досліджуваною мовою, співвідносити її одиниці, форми й структурні організації з виконуваними ними комунікативними функціями. В основі комунікативно-орієнтованого підходу в навчанні іноземної мови лежить стимулювання мовленнєво-мисленнєвої активності студентів.

Наступною особливістю "іноземної мови" як навчальної дисципліни є те, що мова виступає і засобом, і метою навчання. Студент засвоює найбільш легкі мовні засоби, що до певного моменту виступають метою навчання, а потім використовує їх для засвоєння більш складних мовних засобів, тобто є вже засобом навчання.

Третьою особливістю цього предмета є також його "безпредметність", тобто неможливо вивчити "всю" мову, навчальний матеріал обмежується певним регістром (наприклад, англійська мова для спеціальних цілей, ділова мова – розмовна та письмова тощо).

Четвертою особливістю цієї навчальної дисципліни є риса, найбільш чітко розкрита в роботах Л. Щерби. Учений підкреслює неоднорідність мови, що знаходить своє вираження в різних аспектах мовних явищ (мова й мовлення, говоріння й розуміння).

Ще однією особливістю є також співвідношення знань і вмінь під час вивчення цього предмета. Успішність оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності на початковому етапі, багато в чому залежить від обґрунтованості системи мотиваційного забезпечення, що дозволить спрямовувати мотиви тих,

кого навчають, протягом усього курсу навчання іноземної мови.

У сфері мовного розвитку студентський вік характеризується становленням функції перспективної саморегуляції та узагальнювальної функції, остання пов'язана з виробленням нових значень. До речі, в цьому віці писемне мовлення може випереджати розвиток усного. У творах юнаків відзначається вдосконалення самостійності розміркувань, збільшення кількості мікротем, їх мовна та смислова наповненість. Удосконалюється морфологія, синтаксис та стилістика мови, цільність, контекстність письмового висловлювання. В цілому мова стає літературнішою, багатою на нові слова. Високий обсяг висловлювання, велика питома вага значущих слів у тексті вказують на зростання культури мовлення.

У цей період відбувається поступове вдосконалення рецептивних видів мовленнєвої діяльності. Помітно збільшується роль комунікативної настанови при слуханні. Вона сприяє об'ємнішому збереженню предметного плану тексту. Учні цього віку при переказі почутого намагаються відтворювати причинно-наслідкові зв'язки.

Засвоєння іншомовної лексики, формування та розширення потенційного словника проходить на якісно новому рівні через вироблення загальних способів орієнтування у смисловій структурі слова. Це дає можливість самостійно орієнтуватися в тексті, здогадуватись про значення незнайомих слів на основі аналізу їх форми і контекстних зв'язків з іншими словами. При засвоєнні та повторенні граматики студенти вміють порівнювати граматичні явища між собою, заходити відповідні аналоги в рідній мові, уточнювати сферу вживання та систематизувати їх на функціональній основі.

На сучасному етапі досліджується широке коло питань, що розкривають розвивальний потенціал іноземної мови як у середній, так і у вищій школі. Науковий пошук спрямований на те, щоб знайти способи стимулювання мовленнєво-мисленнєвої активності тих, кого навчають, розробити мовленнєво-мисленнєві завдання, що активізують їхню комунікативно-пізнавальну діяльність і сприяють розвитку не тільки мовлення, а й інтелекту. Звертається

увага на розвиток мислення учнів і студентів на заняттях з іноземної мови (І. Бім, О. Бігіч, І. Гізатуліна, Н. Дерунова, М. Давидова, Б. Десятников, І. Єрастов, Л. Громова, М. Калиновська, Н. Кисілевська, Р. Мартінова, Є. Пассов, В. Серебрякова, Н. Склярєнко, Т. Тамбовкіна, Г. Чернова, О. Холодіна та ін.), розвитку якостей розуму (Т. Гарбер, Н. Гізатуліна й ін.). Досліджуються функції іноземної мови у процесі формування фахівця (О. Горбуненко, Н. Пустовалова, О. Сафроненко й ін.), навчальні завдання, що допомагають організувати творчу діяльність студентів (А. Границька, В. Заботкіна, С. Калініна, В. Цетлін й ін.), досвід застосування теорії поетапного формування розумових дій (О. Кабанова, Н. Нечаєв, Г. Резницька) у процесі навчання іноземної мови.

У психолого – педагогічній науці існують різні підходи до проблеми розвитку мовленнєвих навичок тих, кого навчають, засобами іноземної мови. Але в цілому вчені дійшли висновку, що оволодіння іноземною мовою розвиває мислення, пам'ять, мовленнєву здатність, удосконалює слухові, зорові й моторні відчуття, поліпшує мовленнєве прогнозування, підвищує довільне володіння узагальненими прийомами мовленнєвої діяльності з опорою на аналіз і синтез, порівняння й узагальнення. У роботі І. Бім зазначені вище психічні функції здійснюються з опорою на мовлення. Автор висуває єдине завдання розвитку мислення й інших психічних функцій тих, кого навчають, на заняттях з іноземної мови й у самостійній роботі. Дослідженнями І. Єрастова доведено, що оволодіння мовленнєвою діяльністю регулюється не тільки навичками й уміннями, а й мисленням. Він вважає, що розумові процеси можна формувати, якщо спрямовувати мовленнєву діяльність на вирішення інтелектуальних завдань й організувати її відповідно до предметно-значеннєвого змісту даних завдань.

В інших дослідженнях виявляється зв'язок між комунікативною функцією мислення й механізмом мовленнєво-мисленнєвої діяльності. Є. Пассов дійшов висновку, що у процесі здійснення комунікативної функції мислення активізується відповідний механізм мовленнєво-мисленнєвої діяльності. Він розгортається за таким спрямуванням:

- механізм орієнтації, оцінки ситуації й власної вербальної й невербальної поведінки;
- механізм цілевизначення й утримання на провідному комунікативному завданні;
- механізм прогнозування реакції співрозмовника й змісту власного висловлювання;
- механізм селекції фактів, думок, уявлень;
- механізм конструювання змістовного фактору висловлення;
- механізм саморегуляції тактики висловлювання.

Ці механізми забезпечують побудову змістового відтворення мовлення й спрацьовують лише за умови ефективного функціонування механізмів сприйняття, мислення, пам'яті. Вони обслуговують інтелектуальну сферу говоріння та стимулюють її. Під час вивчення іноземних мов ці механізми не можуть бути витісненими на другий план. Ніяке активне говоріння не забезпечує їх розвиток, тоді як активне мислення стимулює мовленнєві процеси.

Отже, оволодіння іноземною мовою й розвиток інтелектуальної сфери становить онтологічно єдиний процес, і завдання навчати іншомовного мовлення як засобу спілкування залишається неповним без завдання навчати іноземної мови і як засобу розумової діяльності – пошуку відповідей і рішень, визначення понять, формулювання суджень, умовиводів, узагальнень, тобто послідовності інтелектуальних актів. Цілями розвитку інтелектуальної сфери студентів засобами іноземної мови є такі: розвиток мовленнєво-мисленнєвої діяльності, загальних методів мислення, мовленнєво-мисленнєвих навичок, пізнавальних умінь і процесів, умінь учитися, активізація механізмів самостійної інтелектуальної діяльності.

Проаналізуємо цілі розвитку мотиваційної сфери у процесі формування навчальної діяльності під час вивчення іноземної мови. Специфічні для вивчення іноземної мови мотиви розглядаються в роботах М. Алексанян, О. Бігіч, Н. Дерунової, Л. Каткової, Г. Китайгородської, Р. Мартинова,

І. Московської, С. Ніколаєва, Н. Складенко, Н. Симонової. Цими вченими зроблено висновок про те, що на формування мотивів у процесі навчання іноземної мови впливають особливості цього навчального предмета, зокрема його комунікативний характер. Аналіз робіт, присвячених цій проблемі, дозволив виділити мотиви, характерні для вивчення іноземної мови:

- комунікативний мотив (зумовлений потребою у спілкуванні);
- лінгво-пізнавальний мотив (зумовлений бажанням опанувати лінгвістичним кодом, додатковою професійно значущою інформацією);
- країнознавчий мотив (потреба ознайомлення із соціокультурним контекстом);
- процесуальний мотив (позитивне ставлення до окремих видів роботи).

Специфічні для вивчення іноземної мови мотиви розглядаються в дослідженні Н. Симонової [170]. Автор виділяє чотири мотиваційні орієнтації під час засвоєння іноземної мови: на процес, результат, оцінку викладача й на "уникнення неприємностей". У результаті експериментального дослідження вірогідно встановлений позитивний зв'язок мотиваційних орієнтацій з успішністю студентів.

Враховуючи результати досліджень останніх років (О. Гребенюк, Є. Лушникова, І. Московська, Ю. Орлов), ми вважаємо, що під час вивчення іноземних мов особливої значущості набувають такі складові мотиваційної сфери, як пізнавальна, інтелектуальна потреба, потреба в досягненні успіху та спілкуванні. Пізнавальна потреба в цьому випадку пов'язана з професійними мотивами, тому що за допомогою іноземної мови студенти розширюють свої професійні знання й кругозір. Потреба в одержанні нових знань за фахом стає мотивом мовленнєвої діяльності тоді, коли ті, кого навчають, усвідомлюють, що іноземна мова є засобом одержання з іноземної літератури особистісно значущої, професійно цінної інформації. Практичне використання цієї інформації у процесі виконання мовленнєвої діяльності викликає почуття задоволення пізнавальної потреби й позитивно впливає на ставлення тих, кого навчають, до іноземної мови.

Інтелектуальна потреба як складова мотиваційної сфери студента також може бути реалізована засобами іноземної мови. Мова становить систему, побудовану в результаті високого рівня абстрагування. Усе розмаїття іншомовної мовленнєвої практики втілено в обмеженому наборі абстрактних правил. Вони потрібні для практичного оволодіння іноземною мовою, але самі по собі ще не забезпечують досягнення даної мети. Необхідно формувати конкретні мовленнєві уявлення – мовні моделі, які служать орієнтирами для тих, кого навчають. Тому для успішної мовленнєвої діяльності студенти повинні навчитися самостійно думати, міркувати й виводити такі орієнтири-правила мовленнєвої діяльності. У такий спосіб може бути реалізована інтелектуальна потреба.

Від мотивації багато в чому залежить формування і виявлення професійно-мовленнєвої індивідуальності вчителя. Проаналізуємо специфіку мотивації.

Мотивація досягнення є визначальною під час вивчення іноземних мов, оскільки стимулює навчальну діяльність тих, кого навчають, сприяє реалізації закону "іrrрадації успіху". Руйнування цього мотиву в початковій стадії навчання приводить до невіри в можливість засвоїти мову, до закріплення негативного ставлення до цього предмета. Тому роль викладача під час формування мотивації досягнення полягає в тому, щоб допомогти кожному, хто навчається, перебороти психологічний бар'єр перед нерідною мовою, допомогти студентам у прагненні успішно оволодіти іншомовною мовленнєвою діяльністю.

Мотивація спілкування пов'язана з основною особливістю "іноземної мови" як навчального предмета, що носить яскраво виражений комунікативний характер. У процесі формування мотивації спілкування необхідним є визначення системи соціальних ролей і забезпечення функціонально-цільового фактору спілкування. Довірчі міжособистісні стосунки формуються в ситуації кооперації й співробітництва, полегшують процес засвоєння необхідних знань, допомагають уникнути стресу й подолати бар'єр у спілкуванні. Оволодіння нормами мовленнєвої поведінки, тобто соціалізація тих, хто навчається, у

ситуаціях, що складають міжособистісні параметри спілкування, є досить тривалим процесом. Водночас, оскільки оволодіння іноземною мовою можна розглядати як організований процес соціалізації, то важливо визнати, що час, відведений на оволодіння чинними програмами вищих навчальних закладів, виявляється достатнім строком для того, щоб навчитися орієнтуватись у необхідних для професійної діяльності ситуаціях спілкування й опанувати всіма адекватними цій ситуації мовними засобами.

Перейдемо до визначення цілей розвитку емоційної сфери у процесі навчання іноземної мови. Дослідження з дидактики й методики навчання іноземної мови, особливо технології інтенсивного навчання (А. Границька, М. Давидова, Г. Китайгородська, Р. Мартинова й ін.), переконливо доводять важливість урахування емоційних компонентів. Спільна діяльність у малій групі повинна сприяти створенню атмосфери доброзичливості та взаємодопомоги, уважного ставлення до партнерів і розвитку здатності правильно сприймати інших, адекватно оцінювати себе й результати своєї діяльності, знижувати рівень тривожності.

До номенклатури цілей процесу навчання іноземної мови необхідно ввести цілі розвитку емоційної сфери: створювати належні умови для задоволення потреб у пізнанні, спілкуванні, досягненні й інших потребах, що покладаються в основу мотивації навчання студента засобами іноземної мови, надавати допомогу тим, кого навчають, у розкритті їхніх внутрішніх потенцій, у русі шляхом самореалізації, стимулювати вироблення індивідуального стилю поведінки й життєдіяльності, формувати в індивіда здатність до цілевизначення й досягнення визначених цілей, виробляти вміння одержувати від цього емоційне задоволення, формувати адекватну самооцінку й домагатися зниження рівня тривожності студентів на практичних заняттях.

Цілі навчання, як ми вже відзначали, припускають формування в тих, кого навчають, нових знань і способів дії. На думку В. Беспалко, ці цілі необхідно конкретизувати за рівнями засвоєння знань і вмінь залежно від того, який спосіб навчальної діяльності вони можуть інформаційно забезпечити:

- 1) рівень одержання (дизнавання) інформації;
- 2) рівень відтворення інформації (сприйняття, осмислення й запам'ятовування);
- 3) рівень застосування знань у подібній ситуації (за взірцем);
- 4) рівень здійснення діяльності на основі самостійно побудованої програми [45, 55].

Відповідно до цих рівнів засвоєння розроблялися проміжні цілі навчання основних видів мовленнєвої діяльності.

На початковому етапі навчання формується комунікативне ядро майбутнього володіння спілкуванням досліджуваною мовою – вихідний набір фраз й умінь їх використовувати в певних ситуаціях. Передбачається формування мовленнєвих здібностей тих, кого навчають, у ситуаціях, максимально наближених до професійного спілкування. Цей етап можна умовно назвати першим концентром, у результаті цього етапу студенти одержують можливість оперувати більшою кількістю комунікативних блоків у межах своєї спеціальності.

Під час читання іноземної літератури за фахом заохоченням активності може виступати інтелектуальна й пізнавальна потреба. Але ця потреба повинна "опредметнитись" у тексті, що читається. Тому в навчанні читання іноземною мовою насамперед необхідна чітка професійна спрямованість текстового матеріалу. Вона припускає не тільки відповідність змісту тексту специфіці вищого навчального закладу й факультету, а й тематичний зв'язок іноземних текстів з "базовим" профільним предметом у системі навчальних планів загальної професійної підготовки фахівця.

За такої профорієнтації навчальних текстів іноземною мовою враховується відповідність змісту тексту професійній компетенції студента на кожному етапі навчання, що забезпечує можливість практичного використання інформації в навчальній і дослідницькій роботі, а це, у свою чергу, є умовою, необхідною для мотивації читання іноземною мовою.

Навчальний матеріал на кожному з етапів навчання читання не може

розглядатись ізольовано, він повинен бути послідовно вибудований у системі тематичних циклів, що презентують профілюючий предмет спеціальності як складний об'єкт, що розкривається послідовно перед тими, кого навчають, протягом усього курсу навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі. Така організація навчального текстового матеріалу створює умови для "безперервної" мотивації й для формування стійкого інтересу тих, кого навчають, до читання іноземної літератури за фахом з метою розширення своїх професійних знань.

Для переходу від навичок репродукції мовних висловлювань і їх активної продукції до ситуативного варіювання необхідний проміжний етап первісного осмислення набутого мовленнєвого досвіду та повна його систематизація. Великий обсяг матеріалу, засвоєний на першому етапі, забезпечує високий рівень аналітичної діяльності тих, кого навчають, і розвиток здатності переносити ці аналітичні здібності на новий мовний матеріал. Можна сказати, що для ефективності свого спілкування той, кого навчають, повинен займатися аналізом засвоєного ним мовного матеріалу, у чому йому надає допомогу викладач. Цей етап викликає почуття задоволення потреби в аналізі, що відповідає очікуванням студентів.

Наступний етап становить новий синтез, тобто формування творчих умінь, продукцію й ситуативне варіювання мовленнєвих висловлювань в ускладнених умовах і на новому матеріалі. Умовно ми називаємо цей етап професійно-орієнтаційним, він призначається для формування у студентів навичок і вмінь сприймати інформацію з оригінальних джерел, а також для підготовки до розуміння лекцій іноземною мовою. Під час навчання читати активізуються вміння, пов'язані з осмисленням і власне інтерпретацією змісту тексту. Це така група вмінь:

- узагальнювати, синтезувати окремі факти, установлювати ієрархію, поєднувати в значеннєві частини в результаті встановлення зв'язку між ними – за формальними мовними ознаками й на основі логіки викладу. У вирішенні цих завдань особливу роль відіграє прогнозування на значеннєвому рівні, тому

що читаючий повинен передбачати продовження й можливе завершення кожної частини;

- виводити судження, доходити висновку на основі фактів тексту, встановлювати задум тексту, що словесно в ньому не виражений, передбачувати можливий розвиток викладеного;

- оцінювати викладені факти змісту в цілому, характер реалізації авторського задуму;

- інтерпретувати – розуміти підтекст (імпліцитне значення тексту).

Прикінцевий етап навчання іноземної мови в аспекті формування навчальної діяльності студентів головним чином зводиться до рефлексії над мовним досвідом тих, кого навчають. Ця рефлексія, що має усвідомлений характер, виникає як наслідок виконання завдань, які ставляться перед тими, кого навчають, на кожному етапі навчання. Заключний етап передбачає формування творчих умінь, породження й ситуативне варіювання мовленнєвих висловлювань в ускладнених умовах і на новому матеріалі.

Студенти на цьому етапі повинні опанувати основні мовні засоби й одержати знання за фахом. Рецептивні види мовленнєвої діяльності набувають професійної функції. Вивчаючи іноземну мову, студенти опановують теоретичні знання. Удосконалення мовних умінь і навичок відбувається на основі нагромадження мовного матеріалу, а також збільшення розмаїтості ситуацій, відпрацьовування яких відбувається на основі професійно-орієнтованої комунікації.

Оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності дозволяє в розглянутий період перейти на шлях інтенсивної практики. Змістом розвивальної мети навчання є досягнення такого рівня мовленнєвої компетенції, що дозволить використати мовні знаки як знаряддя мовленнєво-мисленнєвої діяльності. Це означає, що ті, кого навчають, мають уявлення про діяльнісну мету свого мовлення, усвідомлюють комунікативний зміст мовленнєвої діяльності, творчо оволодівають прийомами інтелектуальної діяльності. До них відносяться: аналіз, синтез, конкретизація, узагальнення, порівняння, виявлення аналогій,

логічний аналіз і евристика. Кінцевими цілями розвивального навчання є формування мовних здібностей, тобто психічних функцій іншомовного кодування понять і структур, диференціація мовних кодів, виявлення мовних закономірностей, виведення мовних правил, виконання мовних правил, мовленнєво-моторна й мовленнєво-слухова сприйнятливність, рухливність і рефлексія тих, кого навчають.

Успішне оволодіння іноземною мовою припускає прогресивні зміни в характері оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю за певний відрізок часу. Така зміна виявляється в нагромадженні іншомовних засобів й у розвитку мовленнєвих механізмів для спілкування іноземною мовою, у зменшенні кількості помилок у говорінні й письмі іноземною мовою, в удосконалюванні змістовної і мовної характеристик видів мовленнєвої діяльності, таких, як читання, аудіювання, письмо, говоріння й ін. (І. Зимня). Вивчення факторів, що сприяють успішному оволодінню іноземною мовою, є актуальною проблемою, розробка якої здійснюється з різних теоретичних позицій як вітчизняними, так і зарубіжними дослідниками. Це зумовлено гострою соціальною необхідністю поліпшити оволодіння іноземними мовами.

Серед самостійних факторів успішності засвоєння іноземної мови вивчаються такі: знання й уміння в галузі другої мови, які здобуваються в аудиторії, і знання й уміння в галузі другої мови, які здобуваються поза аудиторією, тобто практично не пов'язані зі здібностями (Гарднер); лінгвістичні здібності й мотивація (Гарднер і Ламберт); рівень володіння рідною мовою (Керролл, Сепон, Пімслер) та ін.

Однак однобічність досліджень, недостатність урахування інших, зокрема особистісного фактора, є причиною низького рівня надійності прогнозування успішності в засвоєнні іноземної мови. Серед факторів, запропонованих Пімслером, Мозбергом і Моррисоном, що мають відношення до успішності засвоєння іноземної мови, називають такі: а) загальний інтелект; б) вербальна здатність; в) звукорозрізнявальна здатність; г) порядок вивчення мов і білінгвізм; д) навчальні навички; е) мотивація й відношення; є) особистісний

фактор. Ці фактори впливають безпосередньо на формування професійно-мовленнєвої індивідуальності.

Вищезгадані автори підкреслюють, що із семи зазначених факторів найменш вивченим є особистісний фактор, тобто індивідуально-психологічні особистісні якості тих, кого навчають. Нечисленні дослідження, що є в цій галузі, носять або теоретичний характер, або не підтверджені репрезентативними вибірками досліджуваних. Так, широко відомі дослідження Є. Ніди засновані виключно на теоретичних припущеннях про зв'язок успішності засвоєння іноземної мови з мотивом особливого роду, пов'язаним із бажанням спілкуватись, обмінюватись ідеями та враженнями. Дослідження А. Моррисона, присвячене вивченню рівня досягнень у навчальній діяльності залежно від особливостей комунікативних якостей, виявило зв'язок таких особистісних якостей, як замкнутість, нетовариськість, серйозність із низькими досягненнями у вивченні іноземної мови.

Є також дослідження, результати яких заперечують наявність зв'язку між деякими особистісними якостями й успішністю оволодіння іноземною мовою. Так, Д. Споерлом була спростована гіпотеза про зв'язок успішності й тенденції до підпорядкування, покірності, слухняності. Прагнення дотримуватися інструкції, як виявилось, не зумовлює успішності засвоєння іноземної мови. Цей же факт був підтверджений у дослідженні Н. Дункеля, що вивчав зв'язок між успішністю засвоєння іноземної мови й такою особистісною якістю, як обов'язковість.

У вітчизняній психології навчання іноземних мов проблема успішності оволодіння іноземною мовою активно вивчається в межах теорії мовленнєвої діяльності (І. Зимня). Відповідно до цього підходу, головною метою у вивченні іноземної мови є формування мовленнєвої діяльності досліджуваною мовою, при цьому стверджується, що мова засвоюється не стільки в мовленнєвих вправах, скільки в мовленнєвій практиці, тобто у процесі комунікації. Цей процес зумовлений багатьма об'єктивними й суб'єктивними факторами, що відбито в наведеній вище класифікації факторів успішності засвоєння іноземної

мови І. Зимньої. Дослідники називають у числі цих факторів:

а) підготовленість студентів (знання, навички й уміння, набуті до моменту навчання);

б) мотиваційні фактори, пов'язані із зацікавленістю студентів в успішному оволодінні іноземною мовою;

в) індивідуальні розходження (сукупність здібностей, характерологічних та інших якостей, що впливають на успішність засвоєння іноземної мови);

г) соціально-психологічний фактор (згуртованість колективу).

Зовсім нечисленними є роботи в галузі вивчення мотиваційного фактора, а також індивідуально-психологічних особистісних якостей у їх зв'язку з успішністю засвоєння іноземної мови й іншомовними здібностями. Частково питання про вплив особистісних якостей тих, кого навчають, на успішність засвоєння іноземної мови порушувалося в роботах В. Сибірякової, Р. Фульги, Н. Симонової й ін.

Опитування викладачів і студентів мовного вищого навчального закладу, проведене у Московському Державному Педагогічному Інституті Іноземних Мов ім. М. Тереза, показало, що вони відводять впливу особистісних якостей першорядне місце серед якостей, необхідних для успішного засвоєння іноземної мови. У дослідженні, проведеному Н. Вітт і М. Каспаровою, взяли участь 125 викладачів і 200 студентів. Викладачі в 72% випадків назвали найважливішими для успішного засвоєння іноземної мови особистісні якості, що дозволяють тим, кого навчають, організувати свою навчальну поведінку. До числа таких якостей була віднесена працьовитість, завзятість, сумлінність, інтерес до мови, почуття обов'язку тощо. Лише в 15,6% усіх відповідей викладачів були відзначені якості вищих пізнавальних процесів (якості пам'яті, мислення, уяви, уваги тощо). Аналогічна тенденція була виявлена й у відповідях студентів на запитання: "Які якості студента Ви вважаєте найціннішими для успішного вивчення іноземної мови?" [248, 121]. Однак кількісний аналіз показав деяку зміну акцентів: так, особистісним якостям перевага була віддана в 44,5%, якостям вищих психічних процесів – у 40,5%

природним даним – у 15% випадків.

Відповіді викладачів, що ставлять головною метою своєї роботи досягнення високого результату навчання, відбивають узагальнений підсумок їхнього досвіду: вони одностайно стверджують, що здібності того, кого навчають, не визначають успішність засвоєння ним іноземної мови, якщо вони не підкріплені відповідними особистісними якостями (працьовитістю, наполегливістю тощо). Студент же більше цінує ті якості, які визначають легкість засвоєння іноземної мови, тобто здібності, тому що через недостатній життєвий і професійний досвід не надає такого великого значення факторам, що стимулюють психічні можливості людини й організовують його на подолання труднощів" [248, 124].

Проблема здібностей відноситься до числа фундаментальних проблем загальної й педагогічної психології. Теоретична й практична розробка проблеми здібностей була здійснена в роботах таких видатних психологів, як Б. Теплов, С. Рубінштейн, А. Леонт'єв, Б. Анан'єв, Н. Лейтес, В. М'ясищев, А. Ковальов, В. Крутецький, К. Платонов, Л. Венгер, В. Шадриков та ін. Основні лінії вивчення проблеми здібностей визначають методологічні положення про прижиттєве формування вищих психічних функцій (Л.Виготський, А. Леонт'єв), а також про єдність свідомості й діяльності (С. Рубінштейн).

Визначаючи здібності, Б. Теплов вкладав у це поняття три ознаки. По-перше, під здібностями розуміються індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої. По-друге, здібностями називають не будь-які індивідуально-психологічні особливості, а лише ті, які мають відношення до успішності виконання діяльності. По-третє, здібності не зводяться до знань і вмінь, вироблених у людини [312].

Одним із різновидів спеціальних навчальних здібностей є іншомовні здібності, зумовлені як "здібності до використання різних систем символічних форм, що здійснюють функцію засобів спілкування з метою формування, формулювання й передачі думок, почуттів і волевиявлень" [248, 137].

У зарубіжній літературі дослідженням іншомовних здібностей вивчали такі

автори, як К. Купер, Р. Гарднер і В. Ламберт, П. Пімслер, Л. Мозберг, А. Моррисон та ін. Вивчення проблеми іншомовних здібностей здійснюється в контексті більш широкої тематики, пов'язаної з вивченням природи білінгвізму (двомовності або багатомовності), проблеми, суміжної для мовознавства та психології. Відповідно до вчення відомого лінгвіста Л. Щерби, білінгвізм становить володіння двома (або більше) мовами й регулярне переключення з однієї на іншу залежно від ситуації спілкування. Психологічними аспектами проблеми білінгвізму вивчали такі відомі лінгвісти, як Л. Щерба, Г. Колшанський, М. Михайлов й ін.

Багато праць, присвячених проблемі білінгвізму, є й у зарубіжній літературі. Здібностями до багатомовності займалися такі дослідники, як Ронжа, Павлович, Леопольд, Фолль, Мейє, Совожо, Ламберт, Штерн, Фрекен, Ревеш, Х'юс, Вейс та ін. Дослідники передусім приділяють увагу вивченню якості вербального мислення, досліджуючи темп і рухливість асоціацій (Ю. Самарін, А. Яцикевичус), узагальнення, виявлення мовного правила (С. Фолль, Д. Керрол, С. Сепон, К. Купер, Р. Гарднер, І.А. Зимня,) та ін. Дослідженню особливостей функціонування розумових процесів у контексті вивчення проблеми навченості, що визначає успішність, швидкість набуття знань і оволодіння прийомами, присвячені експериментальні дослідження С. Петрової, Г. Сабурової, А. Алибіної, В. Сибірякової, Н. Новикової, Т. Решетникової й ін.

Не менша роль приділяється дослідженням вербальної пам'яті. Вивченню продуктивності вербальної пам'яті присвячені роботи С. Фолль, Ю. Самарина, Н. Магіна, М. Гохлернера й Г. Єйгера, Є. Синиці й Б. Ільюка, Д. Керрола й П. Пімслера, А. Алибіної й ін. У зв'язку з вивченням іншомовних здібностей ретельно досліджений обсяг оперативної пам'яті (І. Зимня, С. Толкачова, Ю. Веденяпін) й ін.

Істотна роль у структурі психічних процесів, що є провідними компонентами іншомовних здібностей, приділяється відчуттю й сприйняттю, зокрема слуховій і артикуляторній чутливості (А. Яцикевичус, Д. Керрол,

П. Пімслер й ін.), імітаційним здібностям (М. Гохлернер, Г. Єйгер, І. Синиця, Б. Ільюк й ін.).

У дослідженні іншомовних здібностей вирізняється також і другий напрям. До числа робіт цього напрямку можна віднести дослідження В.Є. Нечюнаса, котрий на основі досвіду викладання іноземної мови, вивчення літератури й експериментального дослідження виділяє наступні компоненти іншомовних здібностей: 1) схильність до мов; 2) слухова диференціальна чутливість; 3) продуктивність вербальної пам'яті; 4) рухливість вербальних асоціацій; 5) здатність помітити мовну закономірність.

Особистісний фактор входить також у набір компонентів іншомовних здібностей, запропонований А. Яцикевічусом: а) перцептивні компоненти; б) мнемічні компоненти; в) розумові компоненти; г) емоційні компоненти; д) вольові компоненти; е) практичні компоненти (компоненти, пов'язані з розвитком автоматизованих способів мовленнєвої діяльності, мовленнєвих навичок і вмінь).

Продовжуючи аналіз робіт авторів, що досліджують іншомовні здібності в їх зв'язку з особистісними якостями тих, кого навчають, слід зазначити також роботи, у яких ставиться питання про зв'язок іншомовних здібностей і комунікативних якостей особистості. Дослідники виходять із положення про те, що засвоєння іншомовної мовленнєвої діяльності у процесі комунікації вимагає певного рівня розвитку комунікативних якостей. У психології проблема впливу комунікативних якостей на навченість іноземною мовою (співвідноситься зі здібностями до іноземної мови), була порушена в дослідженні В.Ф. Сибірякової, яка показала, що в молодшому шкільному віці існує тісний зв'язок між мовленнєвою активністю, яка виявляється в характері товариськості, і високою навченістю іноземної мови.

Досить активно досліджується питання про зв'язок комунікативних якостей особистості з іншомовними здібностями зарубіжними вченими, такими, як У. Ламберт, Д. Причардт, А. Моррисон, К. Вернет, Г. Дункель й ін. І тут ми бачимо вияви індивідуальності студентів.

Для одних студентів характерна необхідність теоретичного осмислювання мовних особливостей англійської мови, а для інших – цілком достатньо одного лише практичного тренування в іншомовній діяльності. У разному співвідношенні виявляються також володіння лексикою і володіння граматиною. Чимало зустрічається і таких студентів, що займають за всіма цими показниками середнє, проміжне положення, при якому названі вище крайності нібито урівноважуються.

У результаті аналізу і порівняльного зіставлення індивідуальних характеристик чітко виступили два основних психологічних типи володіння іноземною мовою, з яких один може бути названий інтуїтивним-почуттєвим, а інший – раціонально-логічним.

Інтуїтивно-почуттєвий тип володіння англійською мовою характеризується такими особливостями. Людина, яка належить до цього типу, опановує мову переважно практичним шляхом, не відчуваючи особливого нестатку у набутті теоретичних знань, що вважаються нею зовсім не обов'язковим для успішного оволодіння англійською мовою. Швидко опановує мовою як тільки починає користуватися нею. Володіючи мовою, не відчуває обмежень ні у граматичному аналізі тексту, ні в його перекладі на рідну мову. Легко і вільно міркує англійською мовою. При користуванні мовою зосереджується майже винятково на значеннєвому змісті мови. Володіє англійською мовою не тільки рецептивно, але і продуктивно. Користуватись іноземною мовою дуже любить. Найбільш важким вважає оволодіння фонетикою і правилами читання. При засвоєнні мови шкільним шляхом відчуває переломний момент. При переході від одної мови на іншу відчуває, що мислення стає іншим, а й усвідомлює його зміну. Вважає, що думки передаються при перекладі не зовсім точно. Використовує англійську мову у своїх сновидіннях. Значеннєвий бік нових іншомовних слів, словосполучень і фразеологічних оборотів швидко схоплює на основі здогаду і ніяких особливих мір, для того, щоб запам'ятати їх, не вживає. Вважає все зрозумілим для себе в системі англійської мови. Часто вставляє у свою рідну мову слова і вирази,

характерні для англійської мови. Часто переключається з рідної мови на англійську мимоволі, помилково починаючи розмовляти з тими, хто даної мови не знає. Відразу відчуває помилки, що допускаються іншими в процесі мовлення, часто не у змозі їх довести. При перекладі з однієї мови на іншу відчуває труднощі в пошуку мовних засобів. При перекладі часто не звертається до двомовного словника, але якщо буде потрібно, то воліє користуватись іншомовним тлумачним словником. Заперечує значеннєву еквівалентність окремих слів і виразів, типових для різних мов, і визначає неможливість їх точного перекладу. Перекладає з однаковими зусиллями як з англійської мови на рідну, так і з рідної на англійську. Вважає, що будь-які постатейні словники, а також звичайні перекладні (двомовні) словники шкідливі, тому, що в них даються лише переклади, а справжня семантика не розкривається. Віддає перевагу дослівним перекладам, оскільки вони дозволяють відчути своєрідність іншомовного мислення. Вважає, що для того щоб не забувати англійську мову, потрібно постійно і систематично користуватися нею у якості засобу спілкування.

Раціонально логічний тип володіння іноземною мовою характеризується наявністю протилежних особливостей. Людина, яка відноситься до цього типу, при засвоєнні мови має потребу набуття теоретичних мовних знань і вважає, що успішне оволодіння іноземною мовою без цих знань неможливо. Опановує англійську мову повільно і з превеликим напруженням, після багатьох років її вивчення. Володіючи англійською мовою, відчуває іноді труднощі як у граматичному розборі текстів, так і в їх перекладі рідною мовою. Думає іноземною мовою рідко і з великим внутрішнім напруженням. Користуючись іноземною мовою, зосереджується не тільки на значеннєвому боці мови, а й на її мовних особливостях. Володіє мовою переважно рецептивно. Практичне користування мовою ніякого особливого задоволення не доставляє. Найбільш важким вважає оволодіння лексиною, а іноді і граматиною англійської мови.

При переході від однієї мови на іншу не відчуває ніяких змін у своєму мисленні. Заперечує неможливість перекладу окремих слів і виразів і вважає,

що переклад досить точно передає думку. У своїх сновидіннях іноземною мовою не користується. Значеннєвий бік нових слів і зворотів з іноземної мови усвідомлює за допомогою перекладу, а з метою їх запам'ятовування аналізує їх і багаторазово повторяє. Вважає, що в системі іноземної мови існує багато незрозумілого. Іншомовні слова та вирази у своє мовлення не вставляє. З рідної мови на англійську переключається завжди довільно і користується англійською мовою тоді, коли є необхідність у цьому. Помилки, що припускаються іншими, і неточності в мовленні констатує на підставі своїх знань. Перекладає з однієї на іншу мову досить легко, спираючись на свої знання, розбирає текст дуже легко, не відчуває труднощів у пошуку відповідних еквівалентів. Здійснюючи переклад, звичайно користується словником, віддаючи перевагу двотомному словнику. Вважає, що слова і вирази однієї мови можна повністю перекласти на іншу мову. Заперечує неможливість точного перекладу. Більш легким вважає переклад з іноземної мови на рідну. Вважає, що постатейні словники приносять велику користь, полегшуючи переклад і розуміння іншомовних текстів. Заперечує доцільність дослівного перекладу. Упевнений у тому, що для того щоб не забути іноземну мову, треба завжди мати під рукою гарну граматику цієї мови.

Отже, зіставлення характеристик двох основних типів володіння англійською мовою досить чітко показує, що перший тип – це володіння англійською мовою на основі мовного почуття, чи *відчуття мови*. У цьому випадку людині повною мірою властиве мислення англійською мовою; іноземна мова знаходиться в неї, отже, у безпосередньому зв'язку з мисленням. Другий тип володіння іноземною мовою характеризується схильністю до *свідомо-дискурсивного використання мовних знань*, що не дозволяє подекуди зовсім вільно думати іноземною мовою, тому що в деяких випадках іноземна мова не знаходиться в безпосередньому зв'язку з мисленням.

Деякі з зарубіжних авторів також протиставляють аналогічні типи володіння мовою, стверджуючи, що в одному випадку людина спирається на *інтуїцію*, а в другому на – *рефлексію*.

Якщо мати на увазі саме практичне володіння іноземною мовою, то зрозуміло, що більш досконалим типом є інтуїтивно-почуттєвий. Люди, що відносяться до цього типу, володіють іноземною мовою так само добре і вільно, як і своєю рідною мовою. Другий тип, що перевершує перший своєю свідомістю, поступається йому у швидкості і легкості практичного володіння іноземною мовою. Зазначимо, що у цих двох типах яскраво відбивається індивідуальність як мовленнєво-професійна якість учителя іноземних мов.

Однією з цілей започаткованого дослідження ми передбачаємо вивчення характеру взаємозв'язку певних індивідуально-психічних особистісних якостей з іншомовними здібностями. Причому, можна припустити, що щільність зв'язків особистісних якостей з іншомовними здібностями буде різною залежно від рівня розвитку іншомовних здібностей. Тому становить інтерес вивчення цієї проблеми на студентах із високим рівнем розвитку іншомовних здібностей, що вивчають іноземну мову як майбутню спеціальність у мовному вищому навчальному закладі.

Мовна діяльність, що є одним із самостійних видів діяльності, має свою структурну організацію та психологічний (предметний) зміст. Формування мовленнєвої діяльності характеризується специфікою та своєрідністю, що зумовлює особливі вимоги, які ставляться не тільки до якостей психічних процесів, а й до особистісних якостей індивідів [248]. Так, комунікативна природа мови визначає необхідність вивчення малодослідженої в експериментальному плані групи комунікативних якостей тих, кого навчають. Оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю у процесі спілкування, а також характер педагогічного спілкування у процесі навчальної діяльності зумовлюють необхідність вивчення групи емоційних якостей тих, кого навчають. Специфіка іноземної мови, пов'язана з необхідністю подолання комунікативного бар'єра, з особливою організацією навчальної поведінки для успішного оволодіння більшим обсягом іншомовного матеріалу, що, як і в інших дисциплінах, припускає завзяту та копітку працю, визначила наш інтерес до групи вольових якостей тих, кого навчають.

Успішне формування іншомовної мовленнєвої діяльності щільно пов'язане з виявом як пізнавальної, так і комунікативної активності тих, кого навчають [248, 72] . Виходячи з комунікативної природи мовленнєвої діяльності та стверджуючи, що комунікативна потреба, поряд із пізнавальною активністю, є суттєвою й особистісно значущою (І.Зимня), вбачається перспективним дослідження зв'язку комунікативних якостей індивідів з успішністю засвоєння іноземної мови.

Комунікативні якості входять до структури педагогічних здібностей (Н. Кузьміна, Н. Гоноболін та ін.), організаторських здібностей (Л. Уманський та ін.).

У психології навчання іноземних мов вивчення комунікативних якостей здійснюється, здебільшого в дослідженнях проблеми педагогічного спілкування та пов'язаної з нею проблеми вирішення комунікативних завдань (О. Леонт'єв, І. Зимня, В. Малахова, Т. Путиловська й ін.). Ученими аналізувався вплив комунікативної взаємодії на уроках іноземної мови (І. Симеонова й ін.), вивчаються комунікативні якості викладача іноземної мови (А. Алхазішвілі, С. Ромашина, Г. Рогова, А. Бондаренко, Е. Хараєва й ін.). Активно досліджувались особливості комунікативного потенціалу особистості у зв'язку з виявленням оптимального стилю спілкування, що сприяє успішності здійснення іншомовної мовленнєвої діяльності (В. Рижов та ін.).

У цьому зв'язку виокремлюють два типи оволодіння іноземною мовою і зокрема, іншомовним мовленням – комунікативний і некомунікативний. Лабільність мовленнєво-мислиннєвої сфери притаманна першому з них, а її інертність – другому. Спираючись на описані М. Кабартовим характеристики типів оволодіння іноземною мовою, ми дійшли висновку, що комунікативний і некомунікативний типи оволодіння іншомовними мовленнями відрізняються переважно за ступенем активності та швидкості виконання завдань у ситуації напруженої роботи, за динамікою співвідношення орієнтувальних, виконавських, контрольних дій, за згорнутістю / розгорнутістю мовленнєвої діяльності. На основі цього визначимо позитивні та негативні індивідуально-

психологічні особливості комунікативних і не комунікативних студентів при формуванні у них індивідуального стилю (ІС) оволодіння іншомовним мовленням.

Позитивними у плані оволодіння іншомовним мовленням можна вважати такі індивідуально-психологічні особливості студентів комунікативного типу:

- ініціативність у висловлюваннях, постійна готовність до спілкування, легкість включення в іншомовне мовлення за допомогою пара лінгвістичних та екстралінгвістичних засобів;

- спроможність здійснювати процес мовлення протягом тривалого часу без перерви, переважно виконуючи навчальні завдання за схемою від простого до складного;

- можливість виконувати завдання в ситуації напруженої роботи, внаслідок чого в них підвищується тонус діяльності мислення ;

- змінюваність орієнтувальних, виконавських, мовленнєвих реакцій та швидкості розв'язання мовленнєвих завдань;

- значна згорнутість мовленнєвих автоматизмів;

- зосередженість під час виконання завдань, що оцінюються вчителем.

Негативні індивідуально-психологічні особливості студентів комунікативного типу такі:

- потреба в певному “втягуванні” у процес мовлення;

- надмірна мовленнєва активність, внаслідок чого гальмується формування мовленнєвих навичок;

- слабкий самоконтроль та недбалість у виконання завдань;

- надмірна емоційність.

Некомунікативному типу студентів притаманні такі позитивні індивідуально-психологічні особливості:

- успішне оволодіння іншомовним мовленням, коли час виконання не обмежується, а інформація підкріплюється зоровою опорою;

- спрямованість на формування мовленнєвих навичок;

- ретельність та зосередженість під час виконання завдань.

До негативних можна віднести такі індивідуально-психологічні особливості студентів некомунікативного типу:

- пасивність у спілкуванні іноземною мовою;
- невміння вибрати потрібні мовні засоби та виконання великої кількості мовленнєвих дій некомунікативного характеру;
- неспроможність відхилитися від мовної норми в будь-яких комунікаційних ситуаціях;
- потреба записувати слова та фрази і заучувати їх;
- надмірне нервове напруження під час мовлення, яке іноді призводить до перезбудження і навіть до гальмування мовленнєвої діяльності;
- неспроможність вести тривалу розмову внаслідок підвищеної втомлюваності;
- потреба в частих паузах для відпочинку та в зміні видів роботи;
- надто тривале мовлення;
- потреба в чіткому розподілі орієнтувальних, виконавських і контрольних дій;
- потреба в додатковому часі для виконання завдань;
- розгорнутість мовленнєвих дій з опорою на зовнішні орієнтири;
- дезорієнтація поведінки або зниження результатів під час виконання завдань, які оцінюються викладачем.

Знання позитивних та негативних індивідуально-психологічних особливостей студентів комунікативного та некомунікативного типу потрібне для раціональної організації навчального процесу, щодо формування індивідуальності кожного студента, завдяки чому негативні прояви нервової системи можуть бути усунуті, а позитивні – розвинуті, оскільки вони підтримують інтерес до оволодіння іншомовним мовленням.

Емоційність особистості розглядається як феномен, що має біологічну й соціальну детермінацію, що зумовлює її вивчення у двох планах. По-перше, розрізняють конституційно зумовлену емоційність, що становить інтегральну характеристику індивідуальності й поряд з активністю є однією зі складових

темпераменту (Б. Теплов, В. Небилицин, А. Ольшанникова, П. Фресс й ін.). У цьому випадку дослідники наголошують на динамічних характеристиках емоційності, що складають біологічну основу виявлення емоційності як соціально зумовленого феномена.

Досліджували функціонування емоційного фактора в мовленні ряд психологів (Л. Виготський, С. Рубінштейн, Н. Вітт, Е. Носенко, В. Галунов, Л. Єрмолаєва-Томіна й ін.). Вивченню змін і порушень у мовленнєвій діяльності, що виникають під впливом емоційної напруженості, присвячене дослідження Е. Носенко. Автором встановлено, що основні зміни мають місце по лінії спрощення діяльності, а також по лінії зміни в мотиваційній сфері мовлення [248].

Не заперечуючи дезорганізуючого впливу деяких емоційних станів на мовленнєву діяльність, дослідники, однак, вважають за можливе стверджувати, що оптимальний ступінь емоційної напруженості не тільки не погіршує, але, навпаки, сприяє активізації сенсорних і рухових функцій, забезпечуючи мобілізацію людини у важких умовах усіх її психічних і фізичних можливостей. Такий стан кваліфікується як стан емоційної активації [248].

У зв'язку з успішністю виконання різних видів діяльності у психології активно досліджується така якість особистості, як емоційна стійкість (П. Зільберман, Є. Мілерян, А. Чебикін й ін.). Остання характеризує "здатність людини до володіння своїм емоційним станом з метою збереження необхідного рівня працездатності в екстремальних умовах" [248, 144].

В умовах оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю рівень емоційної стійкості визначає здатність тих, кого навчають, протистояти різного роду стресам, що мають місце у процесі вивчення іноземної мови. Н. Вітт було виділено три види стресорів, що впливають на студентів у процесі оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю. До них відносяться:

- а) характер педагогічного спілкування з викладачем;
- б) реагування товаришів, що стимулює або гальмує мовленнєві висловлювання;

в) характер навчальної діяльності, її форма, ступінь відповідності інтересам і можливостям студентів.

Досліджень, присвячених вивченню зв'язку цієї якості з успішністю й іншомовними здібностями не проводилось. У той же час упевненість у собі, емоційний оптимізм й інші якості можуть не тільки визначати характер навчальної поведінки індивідів, але й характер їхнього індивідуального спілкування у процесі оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю.

Специфіка іноземної мови як навчального предмета, що полягає в необхідності постійного мовленнєвого спілкування іноземною мовою у процесі здійснення навчальної діяльності, зумовлює наявність великої кількості як негативних (дефіцит часу, повторювані перешкоди, невдачі), так і позитивних (успіх у діяльності, інтерес до нової інформації, використання ігрових прийомів навчання) емоціогенних ситуацій.

Можна припустити, що успішність оволодіння іноземною мовою в безупинно мінливих умовах навчальної діяльності значною мірою пов'язана з емоційними якостями особистості. Так, емоційні особливості визначають загальний тонус індивіда й характер подолання ним труднощів, зумовлених наявністю комунікативного бар'єра, що виникає на уроках іноземної мови. Крім того, вони багато в чому зумовлюють емоційно-оцінне ставлення до досліджуваного предмета, операціональний бік навчальної діяльності, активність мовленнєвої поведінки тих, кого навчають, і т.ін. Вчені відзначають, що емоційний склад впливає на успішність засвоєння іноземної мови (Н. Вітт), при цьому стійкість до емоційних впливів, що тренується й скеровується, і становить собою досвід перешкодам емоціогенного характеру, що сприяє ефективній роботі пізнавальних процесів, а це і є провідним фактором успішності засвоєння іноземної мови та виявом індивідуальності.

Питання про вплив емоційного фактора на успішність засвоєння іноземної мови привертає увагу як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Установлено, що емоційна активація є необхідною умовою продуктивної інтелектуальної діяльності, і це враховується в сучасних інтенсивних методах навчання

іноземним мовам (Г. Лозанов й ін.).

Практика інтенсивного навчання переконливо доводить, що засвоєння іноземної мови на емоційному тлі сприяє більш якісному закріпленню й нагромадженню мовних і мовленнєвих засобів, більш активному здійсненню процесу автоматизації мовленнєвих навичок. Тільки емоційно забарвлене спілкування викликає особистісне ставлення з боку тих, хто навчається, стимулює інтерес і бажання опанувати іноземну мову.

Іншомовна мовленнєва діяльність, яка включає поряд з рецептивними продуктивні види роботи, що носять значною мірою творчий характер, вимагає певного рівня розвитку емоційних якостей тих, кого навчають, які зумовлюють оригінальність, експресивність, виразність мовленнєвих висловлювань і є проявом індивідуальності.

Сучасні дослідники вважають також вольові якості особистості одним з основних факторів, що забезпечують успішність виконання різних видів діяльності (Б. Теплов, С. Рубінштейн, Б. Ананьєв, В. М'ясищев, А. Ковальов, В. Селіванов, А. Веденов, В. Крутецький, Д. Лондон й ін.) та проявом індивідуально-професійних якостей вчителів іноземних мов. Воля розуміється як сформована в трудовій діяльності здатність до свідомого регулювання людиною своєї поведінки й діяльності, що виражається в умінні долати труднощі під час здійснення цілеспрямованих дій і вчинків. Вольові якості особистості, на думку більшості дослідників, суттєво визначають успішність навчальної діяльності (В. Селіванов, В. Висоцький, А. Самошин, Д. Лондон й ін.) та є проявом індивідуальності студента.

У психології навчання іноземної мови в цілому ряді теоретичних робіт вольові якості також постулюються в якості одного з головних факторів, котрі забезпечують не тільки успішність засвоєння іноземної мови, а й формування індивідуальності майбутнього вчителя іноземних мов, що співвідноситься із кінцевим результатом навчальної діяльності (А. Артемов, Б. Беляєв, А. Леонтьєв, І. Карпов й ін.). Так, стосовно вивчення іноземної мови було показано, що рівень вольового розвитку особистості тісно пов'язаний зі

стабільністю рівня досягнень (домагань). Студенти, що відрізняються наполегливістю, самостійністю, цілеспрямованістю, виявили наявність більш стабільного рівня досягнень. Ці ж студенти характеризуються й кращою адаптацією до колективу у якому саме й формується індивідуальність. Крім того, було показано, що студенти, які мають високий рівень вольового розвитку, не знижують працездатності навіть під час стресових ситуацій іспиту. Виконаний нами аналіз специфіки іноземної мови як предмета навчання показав, що можна виділити два плани, пов'язані з необхідністю виявлення вольових зусиль у процесі оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю.

По-перше, оволодіння іноземною мовою вимагає особливої, порівняно з іншими предметами, організації навчальної поведінки з боку самих студентів для подолання труднощів, пов'язаних із вивченням іноземної мови особливо прояву їх індивідуальності. Можна назвати таку особливість іноземної мови, як її безмежність, що позначає відсутність границь, що підлягають засвоєнню інформації, а також необхідність оволодіння численними мовними засобами для того, щоб формулювати мовленнєве висловлювання на будь-яку потрібну тему. Ця особливість іноземної мови визначає необхідність тривалої й копіткої роботи над іншомовним матеріалом, пов'язаної з виробленням мовленнєвих навичок і автоматизмів. Успішне оволодіння іншомовними мовленнєвими засобами передбачає також регулярне повторення раніше засвоєного матеріалу для закріплення його в пам'яті.

По-друге, така особливість іноземної мови, що зумовлена комунікативною природою мови, як засвоєння її у процесі мовленнєвої діяльності також висуває деякі специфічні вимоги до вольових якостей. У процесі спілкування іноземною мовою часто має місце «комунікативний бар'єр». Зокрема, студентам нерідко доводиться змушувати себе розмовляти іноземною мовою перед аудиторією студентів і компетентних викладачів, формулюючи думки досить обмеженими іншомовними засобами. Вольове зусилля покликане в цьому випадку подалити зняковилість, небажання говорити іноземною мовою. Відомо, що комунікативна потреба є дуже тонкою й «примхливою» (І. Зимняя); в одних обставинах є

бажання говорити, в інших – такого бажання не виникає, і тоді необхідна вольова регуляція поведінки з боку суб'єкта навчальної діяльності.

Вольові якості, що мають відношення до успішності засвоєння іноземної мови, безпосередньо не пов'язані з іншомовними здібностями, а є лише необхідною умовою їх подальшого розвитку. Сама природа вольових якостей, що припускає подолання труднощів, суперечить основній ознаці здібностей – легкості оволодіння діяльністю.

Оволодіння іноземною мовою особливо утруднюється за недостатньо високого рівня сформованості пізнавальних процесів, наприклад, за низького рівня розвитку таких провідних компонентів іншомовних здібностей, як пам'ять, мовленнєво-мисленнєва діяльність тощо. У цьому випадку вимоги до особистісних якостей, зокрема до вольових, значно зростають. Можна припустити, що, крім своєї основної функції, пов'язаної зі свідомою регуляцією поведінки для подолання зовнішніх і внутрішніх труднощів у діяльності, вольові якості виконують ще й додаткову – компенсаторну функцію, що полягає в заповненні відсутніх або слабо розвинених якостей особистості за рахунок більш розвинених.

На формування професійно-мовленнєвої індивідуальності студента впливають такі чинники як: загальний інтелект, вербальна здатність, звукорозрізнявальна здатність, порядок вивчення мов і білінгвізм, навчальні навички, мотивація, особистісний фактор.

Особистісний фактор представлено індивідуально-психологічними якостями, серед яких комунікативні, емоційні та вольові якості мають зв'язок з іншомовними здібностями та сприяють вияву професійно-мовленнєвої індивідуальності студентів.

Врахування позитивних та негативних особливостей студентів комунікативного та некомунікативного типу сприяє формуванню їх індивідуальності та успішній організації навчального процесу.

Два основних психологічних типи оволодіння іноземною мовою – інтуїтивно-почуттєвий та раціонально-логічний, що базуються на відчутті мови

та свідомо-дискурсивному використанні мовних знань є проявом індивідуальності як професійно-мовленнєвої якості учителя іноземних мов.

РОЗДІЛ III

СТАН ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

3.1. Структура і зміст поняття «індивідуальність майбутнього вчителя-словесника»

Урахування особливостей і тенденцій розвитку вищої школи в суспільстві перехідного періоду призводить до розуміння того, що необхідно забезпечити відповідну професійну підготовку майбутніх педагогічних кадрів.

На сучасному етапі розвитку освіти й підготовки майбутніх фахівців в усіх сферах діяльності українська та англійська мови впевнено розширюють своє функціонування. У зв'язку з цим активізується проблема якості мовленнєвої підготовки студентства взагалі та студента-філолога зокрема. Лінгводидактичні засади професійної підготовки учителів-словесників зумовлюють реалізацію новітніх методів, принципів, форм роботи зі студентами, що, в свою чергу, активізує компетентнісний підхід до засвоєння молоддю лінгвістичних понять, удосконалення техніки мовлення, розвитку прагматичних навичок, фахових умінь репрезентувати навчальні тексти різних видів, оволодівати інформаційною та мовознавчою базою.

Під індивідуальністю майбутнього вчителя-словесника ми розуміємо особистість з вербальним типом інтелекту, розвиненим абстрактним мисленням, відчуттям мови, високою культурою професійного мовлення, мовленнєвими здібностями, лінгвістичною компетенцією та мовною свідомістю.

Критеріями сформованості індивідуальності майбутніх учителів-словесників було визначено:

1. **Індивідуально-психологічні особливості студента з показниками:**
інтелектуальна сфера, мотиваційна сфера, волюва сфера, предметно-практична сфера, емоційно-почуттєва сфера, екзистенційна сфера, сфера саморегуляції.
2. **Індивідуальний стиль діяльності з показниками:**
мотиваційний компонент (професійна позиція, спрямованість та самопізнання), комунікативний компонент (комунікабельність, контактність та емоційно-почуттєва культура), творчий компонент (новаторство, творчий потенціал та педагогічна інтуїція).
3. **Культура мовлення з показниками:**
нормативність мовлення, виразність мовлення, мовна компетенція, прагматична компетенція.

Охарактеризуємо кожен з них.

Критеріями сформованості індивідуальності майбутніх учителів-словесників визначено індивідуально-психологічні особливості студентів з показниками в інтелектуальній, мотиваційній, вольовій, предметно-практичній, емоційно-почуттєвій, екзистенційній сферах та сфері саморегуляції.

Індивідуально-психологічні особливості студентів пов'язані з їхніми здібностями. В нашому дослідженні вони не зводяться до знань, умінь і навичок, хоча забезпечують їх швидке набуття, закріплення та ефективне практичне використання, а визначають сукупність різноманітних психічних станів та процесів. Психічні процеси, що відбуваються у сферах індивідуальності студентів відображають їхній рівень сформованості.

Інтелектуальна сфера представлена самостійністю та оперативністю мислення, креативністю, абстрактністю та асоціативністю мислення, гнучкістю та критичністю розуму, кмітливостю, продуктивністю пам'яті, стійкістю уваги, спрямованістю на прийняття нестандартних рішень, управління розумовими процесами.

Мотиваційна сфера виокремлює потребу в наочних знаннях, в досягненні мети, у співробітництві, у спілкуванні, в саморозвитку, самопізнанні, в ділових конфліктах, в отриманні додаткових знань за профілем майбутньої спеціальності.

У емоційній сфері наявні уміння давати оцінку своєму емоційному стану, здійснювати самооцінку, уміння контролювати свій емоційний стан, знімати емоційну напруженість, справлятися із стресом, зберігати присутність духу в екстремальних ситуаціях, долати тривожність, справлятися з негативним відношенням до предмета.

Вольова сфера характеризується здатністю усвідомлено ставити далекі цілі, здібністю до тривалого вольового зусилля, уміння досягати поставленої мети, долати зовнішні і внутрішні труднощі, гальмувати свої збудження, формувати свої етичні звички, самостійність в досягненні мети, ініціативність.

Сфера саморегуляції формує навички аналізу життєвих ситуацій, чесного відношення до себе і до людей, психічного та фізичного самоконтролю,

усвідомлення своєї поведінки, свободу у виборі цілей і засобів життєдіяльності.

Предметно-практична сфера характеризується наявністю загальних здібностей (розумові, мовленнєві, інтелектуальні), спеціальних здібностей (відчуття мови, мовна свідомість), професійних здібностей (культура мовлення, мовленнєва компетенція), творчих здібностей (мовленнєва особистість), наявністю працездатності.

Екзистенційна сфера - уміння володіти своїми потребами, прагнення до самовдосконалення, усвідомлення свого внутрішнього світу, етична самооцінка, самоповага, уміння дивитися на себе «збоку», свідоме ставлення до своїх дій, вчинків, сформовані навички соціальної взаємодії.

Пізнання студентами власної індивідуальності в її професійній проекції дозволяє розв'язати низку важливих проблем: осмислення недоліків і розробка компенсаторних прийомів; виявлення індивідуальних переваг і відпрацювання власного стилю діяльності; складання і реалізація програми професійного розвитку й саморозвитку; підвищення індивідуальної стійкості до негативних явищ у професійній діяльності.

Завданням сучасної системи вищої педагогічної освіти має бути різнобічний розвиток студента як особистості та професіонала, що виявляється через індивідуальний стиль його професійної діяльності як майбутнього вчителя-словесника.

За визначенням В.С. Мерліна, „індивідуальний стиль діяльності не зводиться до темпераменту, він зумовлюється й іншими причинами: вміннями та навичками, що сформувалися під впливом життєвого досвіду” [217]. Індивідуальний стиль діяльності можна розглядати як результат реалізації вроджених якостей нервової системи й особливостей організму людини до умов діяльності, що виконується. Ця реалізація має забезпечити досягнення найкращих результатів у діяльності з найменшими витратами [217].

Вітчизняні вчені виокремлюють два основні види індивідуального стилю діяльності. У першому з них орієнтовані операції передують виконавчим і надто деталізуються. У зв'язку з цим виникає докладний план дій подумки. У процесі

виконання він дещо видозмінюється завдяки додатковій орієнтації з використанням контрольних операцій.

У другому - переважає попередня орієнтація, що є короткочасною, а план є цілісним та схематичним. У процесі виконання він деталізується й видозмінюється завдяки постійним орієнтовним операціям. Контрольні операції використовуються рідко [217].

Типологічно зумовлений індивідуальний стиль операцій спостерігається в суб'єктів з активною мотивацією та позитивною почуттєвістю в діяльності. Індивідуальний стиль зумовлений не лише якостями сумісного типу нервової системи, а й більш високим ієрархічним рівнем індивідуальності.

Ковалів Ж.В. виокремлює шість індивідуальних стильових типів педагогічної діяльності (ІСПД):

I. Стихійно-адаптивний ІСПД.

Мотиваційна спрямованість: вчитель орієнтований на педагогічну взаємодію з учасниками навчально-виховного процесу, бажає продуктивно працювати за обраною професією, виражає радість та задоволення від педагогічної діяльності.

Комунікативні здібності: вчитель характеризується середнім рівнем комунікативності, що передбачає його вміння привернути увагу і викликати інтерес до предмету повідомлення, утримуючи його протягом виступу, здатністю організувати педагогічну взаємодію, але у багатьох випадках відбувається порушення навчальної дисципліни із-за втрати контролю над аудиторією.

Здатність до інноваційної діяльності: Вчитель сприймає педагогічну діяльність як сферу реалізації власних сил, яка не піддається контролю. Професійний вибір не осмислюється, відбувається методом проб та помилок, ослаблена роль мислення та самоаналізу, рішення приймаються непродумано, вчитель веде себе згідно певних умов та обставин та всю відповідальність відносить на них. Основна мета – збалансування власної індивідуальності зі

специфічними зовнішніми умовами. В даному випадку вчитель не намагається зрозуміти причини та зв'язки між компонентами ІСПД, його уява про свій стиль є змінною та випадковою. Зацікавленість у змінах виникає спонтанно, коли цього вимагають власні інтереси. ІСПД формується з врахуванням вимог професії. Вчитель пристосовується, адаптується, але це повністю обумовлено зовнішніми умовами; індивідуальні можливості або не використовуються в повній мірі, або зовсім подавляються. Вчителем не усвідомлюється важливість професійної готовності та мотиваційної спрямованості. У такого вчителя може виникати помилкове заспокоєння за рахунок того, що його стиль дозволяє достатньо успішно адаптуватися до педагогічної діяльності.

Загальна характеристика: означений тип ІСПД вчителя іноземних мов характеризується вираженим мотиваційним компонентом, що вказує на визначену професійну позицію вчителя та його прагнення працювати в обраній сфері. Стосовно комунікативного компоненту ІСПД, то він є досить вираженим, але комунікативні вміння вчителя потребують подальшого розвитку. Творчий компонент виявляється не реалізованим із-за прагнення вчителя наслідувати визначені стандарти педагогічної праці [157].

2. Імітаційно-рольовий ІСПД.

Мотиваційна спрямованість: вчитель із задоволенням працює в обраній сфері, прагне організувати продуктивну взаємодію з учнями, виявляє зацікавленість результатами власної професійної діяльності та намагається створити необхідні умови праці для отримання від неї задоволення.

Комунікативні здібності: вчитель характеризується мовчазністю, замкненістю із-за власної невпевненості. Невиразність мовлення визначає його певний страх перед учнями. Такий вчитель не відчуває настроїв аудиторії, йому важко налагодити дисципліну та встановити контакт з групою учнів. Але в його цілеспрямованості та прагненні досягти певного успіху простежується значний багаж комунікативних вмінь та навичок.

Здатність до інноваційної діяльності: Вчитель здійснює педагогічну

діяльність стосовно її вимог. Зацікавленість у змінах виникає за певних обставин, які впливають на вибір стилю діяльності. Індивідуальність вчителя не проявляється, навпаки, вчитель намагається адаптувати професіограму до своєї особистості. Тому компетентність, професіоналізм займають провідне місце, де виключається будь-яке прагнення до власних модифікацій. Це призводить у більшості випадків до копіювання чужих стилів та певних шаблонів педагогічної діяльності. Професійне становлення вчителя нагадує рух за течією.

Загальна характеристика: означений тип ІСПД характеризується вираженим мотиваційним компонентом, що підкреслює професійну орієнтованість вчителя на педагогічну діяльність. Разом з цим прагнення дотримуватися норм та правил педагогічної праці, зафіксованих у навчальних планах, програмах, підручниках та інструкціях паралізує прояв творчих здібностей вчителя та спричиняє сухість та невпевненість у педагогічному спілкуванні [157].

3. Ситуативно-модифікаційний ІСПД.

Мотиваційна спрямованість: вчитель характеризується визначеною професійною спрямованістю, що виявляється у задоволенні обраною професією, результатами власної професійної діяльності. Простежується мотивація вчителя на формування особистості учня засобами власного предмету, на структурування своєї діяльності з метою покращення її продуктивності, яка часом характеризується нестійкістю.

Комунікативні здібності: вчитель є досить комунікативним. В нестандартних ситуаціях почуває себе впевнено, легко вирішує конфліктні ситуації, в яких проявляє певну педагогічну гнучкість та мобільність. Вміння встановити контакт з аудиторією, переконати її, схилити до виконання пропонованої навчальної програми, привернути увагу до предмету мовлення і т.п. характеризує вчителя як вмілого організатора педагогічної взаємодії.

Здатність до інноваційної діяльності: Відповідальне, професійне ставлення до роботи. Бачення вчителя охоплює й контролює всі сторони

педагогічної взаємодії. Вимогливий до себе і до учнів. Строгість та організованість діяльності. Нічого зайвого. Матеріал намагається викладати на високому рівні. Інформативна та ініціативна натура. Завжди планує розпорядок робочого дня. Існуючі педагогічні технології піддаються певній корекції залежно від ситуації, але не спостерігається свідома робота над собою. Вчитель завжди покладається на саморозвиток педагогічної ситуації і грає допоміжну роль у її вирішенні.

Загальна характеристика: Означений тип характеризується вираженим комунікативним компонентом ІСПД, що вказує на здатність вчителя ефективно будувати спілкування на гуманістичних засадах. У цьому простежується його бажання бути гідним вчителем та помічником у навчанні та вихованні учнів. Разом з тим не спостерігається прагнення вчителя до творчої педагогічної дії, що лише фрагментарно підпорядковується певним змінам [157].

4. Системно-моделюючий ІСПД.

Мотиваційна спрямованість: вчитель не демонструє стійкої мотивації до педагогічної праці, його настрої змінюються з навколишніми професійними умовами, що значно впливають на бажання працювати в обраній сфері.

Комунікативні здібності: вчитель характеризується контактністю та достатнім рівнем комунікабельності. Скрізь відчуває себе прекрасно, навіть занадто впевнено. Цілеспрямовано керує своїм мовленнєвим апаратом та намагається його грамотно застосувати у вирішенні педагогічних завдань. Відкритість та легкість у спілкуванні сприяє ефективній педагогічній взаємодії. Багатослівний, балакучий, іноді втручається в чужі справи. Така висока комунікабельність може як сприяти теплій робочій атмосфері та продуктивним взаємовідносинам з учнями, так і заважити їм.

Здатність до інноваційної діяльності: інтелігентна та обдарована людина. Професіонал своєї справи. Нетрадиційність ставлення до професії.

Педагогічну діяльність організує як з врахуванням необхідних методик, так і на підставі особистісного бачення. Прогнозує результати застосування тих чи

інших дій. Зацікавлений у професійному зростанні, тому є конкурентноздатним. Вчитель здійснює цілеспрямовану роботу над собою, своєю діяльністю, коректуючи їх згідно з власними можливостями та професійними вимогами.

Характеризується виразним комунікативним компонентом ІСПД, що підкреслює вміння вчителя дохідливо розтлумачувати сутність і зміст предмета мовлення, організовувати жваву дискусію, вислуховувати співбесідника та організовувати партнерські стосунки з аудиторією. Разом з тим, спостерігається значний вплив на усвідомлення вчителем зовнішніх умов професійної діяльності, що заважають його самореалізації. Але прагнення моделювати власну діяльність вказує на достатній творчий потенціал вчителя [157].

5. Інноваційно-пізнавальний ІСПД.

Мотиваційна спрямованість: вчитель характеризується прагненням працювати в обраній сфері, інтересом до співпраці з учнями, до творчості, до усвідомлення власних здібностей та особливостей, відповідних педагогічній праці.

Комунікативні здібності: вчитель характеризується недостатнім рівнем комунікабельності, що виявляється в його невмінні час від часу встановити контакт з учнями, впевнити їх у перевагах або недоліках предмету мовлення, спонукати до співробітництва.

Здатність до інноваційної діяльності: вчитель цікавиться інноваційними розробками в освітній галузі, намагається їх впроваджувати у навчальний процес та на основі отриманих результатів формує власну скарбничку модифікаційних засобів та прийомів. Часто впроваджує інсценування, пантоміму, наочність у викладанні матеріалу. Організує діалогічне засвоєння інформації. Стимулює учнів до оперативних дій, декламації. Проводить урок за принципом короля Артура (круглий стіл).

Загальна характеристика: Означений тип ІСПД характеризується вираженим творчим компонентом ІСПД, що простежується у нестереотипності мислення вчителя, оригінальності, неповторності способів та прийомів

педагогічної діяльності. Незважаючи на зацікавленість у співробітництві з учасниками навчально-виховного процесу, вчитель іноді не налагоджує стосунки з аудиторією, що спричиняє непорозуміння в професійному аспекті [157].

6. Індивідуально-творчий ІСПД.

Мотиваційна спрямованість: вчитель не концентрує свою увагу лише на праці в педагогічній сфері, його кругозір сягає більш широкого спектру діяльності. Він прагне застосувати особистісний потенціал у науковій, діловій, професійній та інших сферах.

Комунікативні здібності: вчитель характеризується достатнім рівнем комунікабельності. У професійному спілкуванні нічого зайвого, лише констатація фактів. Швидко орієнтується в комунікативному просторі, але при цьому спостерігається повний контроль над власними емоціями та настроями. Професійно володіє голосом, має розвинені комунікативні здібності. Точно, логічно, доречно висловлює власні думки та є вмілим організатором педагогічної взаємодії.

Здатність до інноваційної діяльності: мета діяльності такого вчителя – покращення та вдосконалення системи освіти за допомогою впровадження новітніх розробок. Він є або активним науковим діячем, або ексклюзивним педагогом, або діловою людиною і завжди знаходиться у постійному творчому пошуку, що зумовлює низку певних протиріч, подолання яких призводить до появи нового. Такий вчитель відкритий до змін і цілеспрямований у досягненні професійних успіхів.

Загальна характеристика: Яскраво виражений творчий компонент ІСПД вказує на креативність мислення вчителя, його здібність оновлювати навчальний процес, створювати відповідні умови для розвитку творчої індивідуальності учнів та власної. Але розвинений творчий потенціал вчителя вимагає більш широкого спектру його застосування, що зумовлює його профорієнтацію за межі педагогічної діяльності. Цьому сприяють розвинені

комунікативні здібності вчителя та віра в свої сили та можливості.

Аналіз розглянутих вище індивідуальних стильових типів педагогічної діяльності дає можливість виокремити основні показники за якими складається індивідуальний стиль діяльності студента, протягом його навчання у вищому закладі освіти: мотиваційна спрямованість, комунікативні здібності та творчий потенціал. Саме ці показники висвітлені в нашому дослідженні, як складові сформованості індивідуальності майбутнього вчителя-словесника [157].

Ефективне формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів-словесників передбачає залучення їх до вияву власного творчого потенціалу. В педагогічній творчості завжди виявляється взаємодія сторін, передбачених нормами професійної діяльності. Своєрідна взаємодія сформованих прийомів, навичок діяльності та структури педагогічного процесу, що розвивається, з постійно змінними педагогічними ситуаціями, створює професійну специфіку педагогічної творчості.

Процес виявлення майбутніми вчителями-словесниками власного творчого потенціалу для створення оптимальної системи особистісних дій є результатом їхньої творчої активності, що проявляється в доцільності використання методів та засобів педагогічної взаємодії у кожній конкретній ситуації навчання та виховання. Доцільність вибору цих засобів визначається двома змінними. Перша – це система професійних знань і вмінь, що сприяє забезпеченню розвитку особистості учня, друга – охоплює індивідуальні особливості вчителя: його спрямованість, досвід, здібності та психофізіологічні дані. Виявлення творчого потенціалу – адекватний, максимально повний прояв майбутнім учителем своєї індивідуальності, його творча самореалізація у професійній діяльності, що забезпечує високий кінцевий результат в аспекті створення аналогічних умов для розвитку особистості учнів, їхньої самореалізації у навчальній діяльності.

Це важливо для формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів-словесників, бо лише творчість впливає на інтеграцію їхніх особистісних якостей з діяльнісною сутністю педагогічної

професії, яка допомагає усвідомити свою унікальність, неповторність, оригінальність.

Разом з тим залишається відкритим питання, що домінує в стилі діяльності вчителя: його індивідуальні чи особистісні характеристики педагогічної праці. Очевидно, що індивідуальність здатна "прорости" в стандартній діяльності, а якщо вона повністю їй підпорядковується, то буде лише виконавцем професійних обов'язків, а не творчою натурою, здатною залишатися неповторною з оптимальною організацією можливостей своїх учнів на педагогічну взаємодію.

Мотиваційна спрямованість та комунікативні здібності становлять поряд з творчим потенціалом – основні показники індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього вчителя-словесника.

Дослідження рівня сформованості мотиваційного компонента відбувається за такими показниками, як – професійна позиція, спрямованість та самопізнання. Так, професійна позиція студентів визначається за допомогою диференційно-діагностичного опитувальника С. Климова та тесту на схильність до педагогічної професії.

Мотиваційна спрямованість студентів, яка досліджується за методиками Б.Басса та К.Земфіра в модифікації А. Реана, дозволяє виявити такі види:

1. Спрямованість на себе – орієнтація на задоволення роботою, агресивність у досягненні статусу, влади, схильність до суперництва, роздратованість, тривожність.

2. Спрямованість на спілкування – прагнення за будь-яких умов підтримувати спілкування, але часто заважаючи виконанню конкретних завдань, орієнтація на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба у прихильності та емоційно-почуттєвих відношеннях з людьми.

3. Спрямованість на зацікавленість у вирішенні ділових проблем, виконання роботи як мога кращою; орієнтація на ділове співробітництво, здатність наголошувати на власну точку зору, яка важлива для досягнення спільної мети.

Водночас, уміння пізнавати свою індивідуальність, виявляти її можливості та розуміти і компенсувати недоліки є важливою здібністю майбутніх учителів-словесників для створення психологічно комфортного стилю діяльності. Свого часу психолог К. Роджерс розробив гіпотезу самоствердження як процес зняття індивідом з самого себе маски. Зняття маски і є сутність індивіда, який виявляє незнайомі до цього аспекти свого Я – те, що слугує духовною основою становлення особистості вчителя. Чим значніші в цьому успіхи, тим вищим стає індекс власної самоповаги, що є загальною самооцінкою особистості. За формулою - самопізнання = успіх / домагання.

Покращити самооцінку можливо або максимізуючи успіх, або мінімізуючи невдачі. Розбіжності між домаганнями та реальною поведінкою спричиняють спотворення самооцінки і, як наслідок, - неадекватну емоційно-почуттєву поведінку.

Рівень сформованості комунікативного компоненту індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів-словесників визначається за його показниками: комунікабельністю, контактністю та емоційно-почуттєвою культурою. Необхідно зазначити, що майбутні вчителі-словесники повинні досконало володіти мовленнєвим апаратом і мати свій стиль спілкування. Для цього повинні розвиватись такі здібності, що забезпечать встановлення контакту з аудиторією. Серед таких здібностей можна виокремити наступні: вміння вступати в контакт, керувати ініціативою контакту, використовувати комплекс засобів організації контакту на всіх його етапах; вміння швидко орієнтуватися в конкретній ситуації; урізноманітнювати стратегії впливу на особистість і співбесідника; відчувати потреби співбесідника; слухати та розуміти партнера; контролювати власні емоції, почуття, настрій; логічно й доречно формулювати свої висловлювання; враховувати інтереси та бажання співбесідника.

Уміння людини вступати в контакт безпосередньо залежать від її комунікабельності, готовності сприймати людину як найвищу цінність. У зв'язку з цим, вивчаючи комунікабельність варто звернутися до тестів В.

Ряховського, В. Кан-Калика, Н. Нікандрова, Форверга, які дозволять визначити рівень комунікабельності студентів, їхню впевненість в незнайомих ситуаціях, у спілкуванні з новими людьми. Водночас, настрій майбутніх учителів-словесників, їхня емоційна культура, що передбачає здатність контролювати власні емоції, бути урівноваженим, толерантним та адекватним у стосунках з учасниками педагогічного процесу, теж вагомо впливають на продуктивність педагогічного спілкування. Партнери можуть отримати задоволення від спілкування лише за умов спільної спрямованості на толерантну взаємодію.

Рівень сформованого творчого компонента майбутніх учителів-словесників оцінюється за такими показниками, як: новаторство, творчий потенціал, педагогічна інтуїція.

Дослідження вияву цього компонента у студентів починається з визначення рівня розвитку педагогічної інтуїції, що досліджується за методикою Р. Немова. Саме вона є основним стрижнем творчої діяльності, що зумовлює розвиток вміння моделювати та прогнозувати педагогічну ситуацію і свою діяльність стосовно неї.

Новаторство є якістю, яку вчителі повинні виявляти в організації навчального процесу. Саме їх здатність або нездатність до інноваційної діяльності є важливим критерієм педагогічної творчості. Рівень розвитку творчого потенціалу досліджується за допомогою теста «Який Ваш творчий потенціал?», рекомендований для лабораторно-практичних занять автором підручника «Педагогічна майстерність» І. Зязюном.

Імпульс для перенесення акцентів з технології навчання на особистість того, хто навчається, дав інтенсивний розвиток в останні два десятиліття, спочатку в США, а потім і в Європі, емпіричних досліджень в галузі теорії засвоєння й оволодіння іноземною мовою (С. Chaudron, W. Edmond-son, G. Ellis, С. Faerch, J. House, W. Klein, S. Krashen, M. H. Long, E. Rod, B. Sinclair, W. Tonshoff, H. Wode й ін.). Концентрація зусиль учених на дослідженні психофізіологічних і соціально-психологічних особливостей тих, котрі навчаються, їхньої мотивації, досвіду, здібностей, емоцій викликала появу

великої кількості методичних робіт, присвячених формуванню самостійного "автономного" студента, здатного до само рефлексії, самонавчання й самоврядування.

У вітчизняній психології, педагогіці й методиці ця проблема досліджувалася й дискутувалася також давно в руслі особистісно-діяльнісного підходу, індивідуалізації навчання, організації самостійної роботи тощо (А. Бударний, В. Загвязинський, І. Зимня, М. Кабардов, А.Кірсанов, А. Маркова, С. Ніколаєва, К. Платонов, Е. Савельєва й ін.). Велике значення для розглянутої проблематики має розроблена С. Ніколаєвою теорія індивідуалізації навчання іноземної мови й способи її практичної реалізації в різних умовах навчання. Однак потрібно визнати, що жодна зі згаданих теорій дотепер не була втілена в нашій країні ні в теорії підручника, ні в самих підручниках або навчально-методичному комплексі (НМК) для практичної мовної підготовки вчителів іноземної мови. Проблема виховання самостійного студента (того, хто навчається) шляхом формування його індивідуального стилю цікавить нас у прикладному аспекті, з погляду можливостей моделювання цих процесів у навчальній діяльності. З цією метою необхідно:

1. Стимулювати студента (того, хто навчається) критично й усвідомлено підходити до цілей і завдань навчання, замислюватися над способами й видами свого навчання, своїм стилем діяльності.

2. Необхідно допомогти студентові визначити свій власний навчальний тип, запропонувавши анкету або спеціальну вправу для самодіагностики, тому що, лише усвідомивши й зрозумівши свої слабкі й сильні сторони, студент може вибрати найбільш оптимальні для себе шляхи й прийоми навчання, що компенсують недостатній розвиток тих або інших індивідуальних здібностей, які приносять відчутну користь і підсилюють внаслідок цього мотивацію діяльності.

3. Запропонувати на вибір студентові кілька способів виконання одного завдання.

4. Формувати самоконтроль за процесами власного навчання.

5. Допомогти студентів у розвитку свого активного й творчого потенціалу, пропонуючи нові "відкриті" форми завдань.

З метою реалізації зазначених можливостей необхідний не просто цілеспрямований і регулярний тренінг, інтегрований у загальну систему вправ. Формування самостійного студента (того, хто навчається) зі своїм індивідуальним стилем оволодіння іншомовною між культурною комунікативною компетенцією вимагає й експліцитно представлених завдань та імпульсів, особливо на етапі аналізу.

Завдяки засвоєнню індивідуального стилю підвищується ефективність діяльності, підсилюється позитивна мотивація, змінюється особистісний статус. Індивідуальний стиль діяльності обирається тому, що приносить комфортність, позитивну емоційну насиченість та задоволеність від предметно-практичної діяльності.

Засобом формування педагогічної культури є цілеспрямована організація педагогічного спілкування у процесі професійної підготовки студентів.

За останні десятиліття різко підвищився інтерес до проблеми спілкування як у вчених-дослідників (А. Добрович, В. Грехнев, В. Кан-Калік, О. Киричук, О. Леонтьєв, А. Мудрик), так і вчителів-практиків. Адже знання про сутність та особливості спілкування, сформованість комунікативних умінь допомагають встановлювати і підтримувати дружні стосунки з вихованцями, колегами, уникати конфліктів та ін. Майбутній учитель, оволодіваючи педагогічною культурою, перш за все повинен оволодіти культурою спілкування, готуючись до професійної діяльності.

У педагогічному спілкуванні провідна роль належить його ініціаторові, тобто вчителю, який чітко уявляє, що справжнє спілкування можливе тільки внаслідок взаємодії обох сторін – вихователя і вихованця. Інакше педагог може створити своєрідний психологічний бар'єр, що буде істотною перешкодою на шляху справжнього спілкування.

Щоб спілкування було ефективним, його учасники повинні бути готовими до взаємозбагачення, а, головне, мати значні ціннісні якості – психологічні й

соціальні. Спілкування – це готовність брати щось цінне у когось і прагнення віддавати духовні цінності іншим. У цьому – справжнє багатство людини. Оскільки вчитель є ініціатором у спілкуванні, він і повинен, перш за все, володіти невичерпним джерелом багатства.

Професіональне педагогічне спілкування – «комунікативна взаємодія педагога з учнями, батьками, колегами, спрямована на встановлення сприятливого психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності і стосунків. Непрофесіональне педагогічне спілкування, навпаки, породжує страх, невпевненість, спричинює зниження працездатності, порушення динаміки мовлення» [245, 113].

К. Станіславський, розробляючи наукові основи театральної педагогіки, писав: "Для того, щоб спілкуватися, треба мати те, чим можна спілкуватися, тобто, перш за все, свої власні переживання, почуття і думки" [298, 277].

О.Леонт'єв вдало зазначив, що "для успішності спілкування мало знати щось про співрозмовника: враховуючи, що він також моделює того, хто говорить, важливо дати йому потрібний для цього "матеріал", тобто, так би мовити, подати себе в потрібному плані" [188, 193].

Успішне протікання спілкування, безумовно, залежить також від того, наскільки педагог знає вікові та індивідуальні особливості анатомо-фізіологічного, психічного і соціального розвитку своїх вихованців. Але є ще один істотний чинник, який допомагає вчителю встановлювати контакти з учнями, тобто інтуїція. В діяльності вихователя вона має професійну спрямованість.

Організація педагогічного спілкування є засобом формування педагогічної культури. Спілкування як обмін педагогічними цінностями, є ефективним і дієвим за умови, коли спілкування учителя з учнями створює найкращі умови для розвитку позитивних мотивів в учінні, сприяє формуванню творчих здібностей особистості учня, забезпечує сприятливий емоційний клімат. Творити особистість у змозі лише той учитель, який сам є творцем, якому притаманні творчі здібності, який чітко розуміє сутність педагогічної творчості

і постійно прагне до її розвитку.

Поряд з педагогічним спілкуванням ще одним засобом формування педагогічної культури є дотримання правил і принципів етикету.

Правила етикету, що є за своєю сутністю соціальними нормами і звичаями, дозволяють говорити не тільки про рівень культури певного суспільства, а й про рівень культури і діяльності окремих індивідів. Сучасне життя, породжуючи нові ситуації спілкування, вносить нові правила етикету. Тому важливо не просто завчити самі правила, а зрозуміти сутність етикету, тобто врешті решт засвоїти основні принципи, котрі вироблені на протязі століть і сформульовані вченими, що вивчають цю проблему. Дамо їм коротку характеристику.

Принцип гуманізму втілено в низці моральних вимог, звернених безпосередньо до культури взаємовідношень.

Поважне ставлення до людей – головна моральна основа сучасного етикету. Адже до людини, до дитини необхідно підходити, за влучними словами видатного педагога А.С. Макаренка, "з оптимістичною гіпотезою", вірити в його порядність, чесність, вихованість. Необхідно постійно проявляти повагу до особистості. Про це говорив інший видатний педагог В.О. Сухомлинський: "Ви живите між людьми. Кожний ваш вчинок, кожне ваше бажання відображується на людях. Знайте, що існує межа між тим, чого вам хочеться, і тим, що можна... Перевіряйте свої вчинки усвідомленням, чи не заподіюєте ви зло, неприємності, незручності людям своїми вчинками. Робіть так, щоб людям, які оточують вас, було добре" [302].

У навчально-виховному процесі необхідно створювати ситуації, які вимагають виявлення чемності, коректності, гнучкості, люб'язності, делікатності, тактовності, скромності, точності.

Чемність – форма взаємовідносин між людьми, суть яких – добро зичливість, бажання добра іншому. Чемність включає в себе такі людські прояви як уважність, готовність стати в пригоді кожному, хто цього потребує.

Коректність – офіційна, суха чемність, уміння тримати себе в руках за будь-яких обставин, навіть конфліктних. Проявляти коректність – значить

зберігати гідність свою і свого партнера по спілкуванню. Це має безпосереднє відношення до вчителя, оскільки він стикається з конфліктними ситуаціями, неетичною поведінкою окремих учнів, їх батьків та інших людей.

Гречність – чемність шаноблива, проявляється, як правило, по відношенню до старших людей: колег, батьків учнів та ін.

Люб'язність – чемність, у якій виразно проявляється прагнення бути приємним і корисним іншому.

Делікатність – чемність, яка проявляється вчителем особливо м'яко. чутливо до тих школярів, які неврівноважені, надмірно збудливі, уразливі, егоїстичні, навіть злі. Часто це діти з нещасних і неповних родин, у яких відсутній позитивний мікроклімат. Тому вчителеві необхідно:

– уміти відчувати ту межу, за якою може виникнути образа у вихованця, колеги, інших людей, з якими спілкується;

– уміння не помічати помилок іншого, не робити зауважень у присутності інших людей;

– не задавати питань, які ставлять співрозмовника в незручне становище.

Тактовність – неодмінна умова і обов'язкова ознака гарного виховання, культури людини, педагогічної культури вчителя. Тактовність завжди передбачає чуйність до переживань іншої людини і здатність рахуватися з ним по доброті, а не заради власного благополуччя.

Скромність – уміння співставити самооцінку з думкою інших, не переоцінювати себе, свою значимість, не афішувати свої достоїнства й заслуги, уміти стримувати себе.

Точність – уміння цінити своє слово, не кидати його на вітер, тобто виконувати те, про що обіцяли, своєчасно приходити, не запізнюватися та ін. Учитель, який починає й закінчує урок із дзвоником, привчає учнів до точності, цінує час власний і оточуючих; його слово не розходиться зі справою, виконує свої обов'язки і перевіряє виконання завдань і обіцянок учнів.

Правила етикету виростають з вимог естетики. Гарне відношення до людини повинно бути красиво оформленим – привітністю, сердечністю,

коректністю. І це, в першу чергу, стосується вчителя. Більш за все це стосується тих правил поведінки, котрі відображають манери, жести, міміку, пантоміміку вчителя.

Багато правил етикету основані на естетичних вимогах:

- не можна з'являтися до класу неохайним;
- не можна зловживати косметикою;
- не можна кричати на учнів та ін.

Не можна тому, що це некрасиво, подібна поведінка ображає естетичні почуття людей, які нас оточують, в тому числі учнів, колег, а, звідси, є проявом неповаги до них. Цей принцип "спрацьовує" на протязі семінарських занять "Культура поведінки" і "Професійний імідж учителя".

Дотримання народних звичаїв і традицій пов'язано з тим, що поміж норм і правил етикету є багато таких, які важко пояснити з позицій попередніх принципів. Деякі норми виникли давно й втратили свій первісний смисл і значення. Сьогодні вони – своєрідні звичаї й традиції, які закріпились у культурному досвіді людства.

Засобом формування педагогічної культури є створення ситуацій, використання завдань, вправ і тренінгів для формування умінь педагогічної техніки.

Педагогічна техніка є складним неоднозначним засобом педагогічної діяльності вчителя, а тому оволодіння нею – процес довготривалий та нелегкий. Формування педтехніки здійснювалося в першу чергу на етапі безпосередньої підготовки студентів до педагогічної роботи, тому вже в педагогічному вузі майбутній вчитель повинен одержати систему знань з основ педагогічної техніки, а також засвоїти методики подальшого самовдосконалення в цьому напрямі та сформувати уміння педтехніки, що в цілому є суттєвою складовою процесу формування педагогічної культури.

При навчанні використовуються прийоми з різних видів тренінгів: соціально-психологічного, комунікативного, психофізичного, сутність яких полягає в опрацюванні студентами певних дій у ситуаціях, які моделюють їхню майбутню

діяльність, удосконалюють професійні властивості й уміння, сприяють саморегуляції. Ці види тренінгів забезпечують взаємодію студентів, в процесі якої здійснюється вплив, спрямований на удосконалення зв'язків і відношень, ефективного протіканню спілкуванню. Студенти вчаться адекватно оцінювати себе, своє місце в групі (відбувається розвиток статусно-позиційних якостей), ефективно взаємодіяти в системі міжособистісних відношень, прогнозувати комунікативні події і обирати адекватні засоби самореалізації в соціально-педагогічних ситуаціях професійної діяльності. Психологічний зміст навчання за допомогою тренінгів включає: усвідомлення студентом неадекватності реагування на ситуацію спілкування; формування установки на засвоєння нової інформації, що сприяє адекватному реагуванню; засвоєння адекватних способів реагування, установок, систем оцінок, які сприяють ефективній поведінці студента.

При проведенні тренінгів використовуються: групові дискусії, рольові та ділові ігри, конкретні ситуації, комп'ютерні ігри, а також психогімнастика або аутотренінг. Останній значно підвищує тонус, створює почуття бадьорості, гальмує негативні емоції, знімає емоційну й фізичну напругу.

Процес формування педагогічної культури є складним і динамічним, який має кінцевий результат – досконалий рівень сформованості культури і проміжні результати: сформованість професійної компетентності, культури мовлення, прагматичної та лінгвістичної компетентності, педагогічної етики.

Для формування педагогічної культури було встановлено рівні розвитку майбутнього вчителя-словесника: досконалий (творчий), базовий (евристичний), достатній (конструктивний) і елементарний (репродуктивний).

Досконалий (творчий) рівень розвитку педагогічної культури майбутнього вчителя передбачає чітке уявлення про цілі своєї діяльності, власного розвитку, бажання й потребу в оволодінні педагогічною культурою; професійну компетентність, оволодіння спеціальними методами наукового пізнання; впевненість у істинності знань і правильності умінь і навичок діяльності мислення; високий ступінь розвиненості педагогічного мислення і свідомості; оволодіння новими

способами і прийомами дій; домінування особистісно значимих властивостей; самостійний пошук інформації і шляхів вирішення педагогічних проблем; передбачення і прогнозування як результатів рішення, так і способів рішення, що ведуть до творчості у навчальній і соціально-практичній діяльності, а також до самоаналізу, самозміни і самовдосконалення, високий рівень культури мовлення.

Цей рівень характеризується сформованістю і активним функціонуванням усіх компонентів системи і проявом стійкої потреби і прагнення до подальшого їх удосконалення: повні, глибокі, усвідомлені й дієві знання, розвинене педагогічне мислення; сформовані інтелектуальні й комунікативні уміння та уміння педагогічної техніки, цілеспрямовано і систематично використовує їх у своїй діяльності з урахуванням вікових і індивідуальних особливостей вихованців, конкретних умов і ситуацій, творча реалізація набутих знань, умінь і навичок у процесі діяльності, сформованість системи особистісних властивостей, які сприяють прояву яскравої індивідуальності та ціннісного відношення до оточуючої дійсності, своєї діяльності, самого себе.

Базовий (евристичний) рівень характеризується правильними, але недостатньо обґрунтованими знаннями; прагненням до активної діяльності по застосуванню знань, але більшість студентів не бажає бути в ролі організатора та керівника; долаються "стереотипи" у педагогічному мисленні, з'являється прагнення до нестандартного вирішення педагогічних ситуацій, володіння нормами літературного мовлення, розвинутими лінгвістичною та прагматичною компетенціями. Пошуку різноманітних варіантів подолання конфлікту та ін.; особистісні якості яскраво виражені в навчальній і практичній діяльності. Сформовано ціннісне відношення до діяльності, знань, людей.

Спостерігається системність у знаннях, уміннях, але характерний прояв лише певних якостей, сформовано потребу в самовдосконаленні.

Достатній (конструктивний) рівень характеризується відтворенням, частковим перетворенням знань, але педагогічна ерудиція обмежена; мають місце утруднення при вирішенні конкретних педагогічних задач (невміння застосову-

вати знання на практиці); перевага надається особистісно-значимим і соціально-практичним цінностям; з'являється нестійка потреба у самовдосконаленні; недостатньо розвинена лінгвістична та прагматична компетенції, відсутня виразність мовлення, дотримання літературних норм.

Характерний помітний прояв одних компонентів і майже повна відсутність інших; не сформована система знань, система умінь, система цінностей і система якостей і здібностей особистості; нечіткі уявлення про методи та прийоми діяльності; інтуїтивний підхід до вирішення ситуацій і невміння розв'язувати їх; не чітко виражене прагнення до самовдосконалення, не чітко усвідомлюється цінність людини, знань, культурних надбань.

Елементарний (репродуктивний) рівень характеризується механічним відтворенням знань, наведенням інформації без конкретних прикладів, виконанням найпростіших способів дій, нестійкістю ціннісних орієнтацій, несформованістю умінь і навичок, нерозвиненістю педагогічного мислення та свідомості, відсутністю творчих спонукань, низьким рівнем активності та психорегулятивної діяльності; науково не обґрунтованими знаннями, відсутністю впевненості в їх істинності.

Особливістю цього рівня є недостатня або повна відсутність не тільки системи, а й необхідних компонентів педагогічної культури, відсутність потреби не тільки в її вдосконаленні, а й у формуванні.

Індивідуальність майбутнього вчителя-словесника складається з таких показників, як мовна компетенція, комунікативна компетенція, прагматична компетенція та ін.

Мовна компетенція досягається в результаті оволодіння мовцем матерією мови – фонетичними, лексичними та граматичними засобами і законами. *Мовленнєва компетенція* – уміння, використовувати мовний матеріал для досягнення комунікативних, інформативних, когнітивних, сугестивних та інших цілей. Вона передбачає володіння мовцем багатством мовних засобів, нормами мовлення, стильовим й жанровим розмаїттям.

Комунікативна компетенція забезпечує мовця здатністю орієнтуватися в ситуації спілкування, обирати відповідну модель комунікації, будувати мовлення за правилами спілкування, тобто володіти усним і писемним спілкуванням. З психологічного погляду, як зауважує І. Зимня, комунікативна компетенція – це насамперед здатність адекватно ситуації спілкування організувати свою мовленнєву діяльність у її продуктивних і рецетивних видах. Контактуючи з ними, комунікант постійно виконує дві ролі – адресанта (генератора моделювання) і адресата (реципієнта). Комунікація реалізується у таких напрямках: відправлення мовленнєвого сигналу та його прийом. Для комунікантів важливо дотримуватися правил спілкування, основними з яких є: 1) повідомлення подається певними порціями; 2) повідомлення повинно відповідати темі розмови; 3) співрозмовники роблять мовлення зрозумілим, послідовним (І. Домрачева, А. Загнітко). До комунікативної компетенції також відносять уміння мовця орієнтуватися в ситуації спілкування, вміння моделювати: 1) загальний комунікативний намір (мотив) спілкування; 2) мету мовлення; 3) особливості адресата; 4) предмет мовлення; 5) задум, основну думку. Усі означені компоненти комунікативної компетенції спрямовані на досягнення ефективності в актах комунікації.

Прагматична компетенція – здатність словесника оцінити мовленнєву ситуацію, розробити стратегію і тактику поведінки у процесі навчання.

Поряд з ними мовна компетенція розглядає такий аспект, як лінгвоестетична компетенція: культура спілкування, мовленнєвий етикет, чуття мови.

Формування мовленнєвої компетенції є невід’ємною частиною національного виховання майбутнього вчителя-словесника, здатного засвоїти основи мовленнєвої культури і стати національно-мовною особистістю. Поняття загальної культури мови і мовлення виявляється в царині духовних і професійних якостей кожної людини, і фахівця зокрема. Це пояснюється: 1) усвідомленням ролі й значення культури мовлення у майбутній фаховій діяльності; 2) зростанням інтересу до себе, своїх можливостей у плані

самоосвіти, самовдосконалення, виробленням навичок мовного чуття; 3) посиленням ролі міжнаціональної мовної самосвідомості; 4) виробленням навичок мовного чуття; 5) умінням дотримуватися норм української та англійської літературних мов, користуватися її виражальними засобами з урахуванням умов і завдань комунікації.

Культура мовлення розглядається як удосконалена літературна форма вираження і передачі думок.

Учитель є однією з ключових фігур у процесі формування і розвитку мовленнєвої індивідуальності учнів. Слово - основне знаряддя його впливу, і від того, наскільки успішно воно використовується, залежить характер і ступінь його впливу. Зміст висловлювань учителя, дібраних ним роздавальних дидактичних матеріалів, їх цілеспрямованість, тактовність, інтелігентність, сприяють усвідомленню учнями мовлення як особливого комунікативного засобу, формують у них свідомий підхід до його використання. Мовлення вчителя впливає на емоційний стан учня, формує його мовлення та відповідальність за власну мовленнєву поведінку.

Отже, розгляд критеріїв і показників сформованості індивідуальності майбутніх учителів-словесників дає підставу розглядати поняття «індивідуальність майбутнього вчителя-словесника» як складне утворення, яке характеризує особистість з гармонійно розвиненими сферами психіки: високим рівнем інтелекту, розвиненим абстрактним і креативним мисленням, потребою у співробітництві та спілкуванні, саморозвитку та самопізнанні, самостійністю в досягненні мети, ініціативністю, наявністю професійних, спеціальних та творчих здібностей, педагогічної інтуїції, педагогічної техніки, працездатністю, усвідомленістю свого внутрішнього світу, етичною самооцінкою; з умінням пізнавати свою індивідуальність, виявляти її можливості та розуміти і компенсувати недоліки, з умінням досконало володіти своїм мовленнєвим апаратом, встановлювати контакт з аудиторією, дотримуючись правил і принципів етикету, швидко орієнтуватися в конкретній ситуації, контролювати власні емоції, почуття і настрої, логічно і доречно

формулювати свої висловлення, ураховуючи норми літературного і виразного мовлення, використовувати мовний матеріал для досягнення різних цілей.

3.2. Дослідження процесу формування індивідуальності майбутнього вчителя-словесника

Дослідження проводилося в період з 2003 по 2006 роки в інститутах філології й журналістики та іноземної філології Херсонського державного університету й Південноукраїнському державному університеті ім. К.Д.Ушинського.

Основною метою дослідження визначено встановлення зв'язків між процесом професійної підготовки та розвитком індивідуальності майбутнього учителя-словесника. Дослідження включало три етапи: 1) пошуково-розвідувальний; 2) констатувальний та 3) формувальний.

На пошуково-розвідувальному етапі дослідження були використані такі методи наукового пошуку:

- анкетування викладачів і студентів ВЗО;
- інтерв'ювання викладачів ВЗО;
- спостереження за діяльністю викладачів у навчальному процесі;
- тестування студентів.

Для проведення анкетування викладачів ВЗО нами була розроблена спеціальна анкета «Карта діяльності викладача». (Додаток В), анкетування студентів української мови та іноземної філології також здійснювалося за спеціально розробленими питаннями (Додаток В).

При складанні анкети враховувались різні обставини, зокрема звернення уваги викладачів на інтерес студентів до занять, до навчального предмета, на специфіку і способи розвитку інтелектуальної сфери. В анкеті передбачено відповідний блок запитань. Ураховано не лише ставлення викладачів до проблеми розвитку індивідуальності студента, а й конкретні дії щодо вирішення цієї проблеми. Тому друга – основна – частина анкети була присвячена саме цій

сфері педагогічної діяльності.

Для анкетування студентів запитання ставилися за умови розуміння студентами поняття «індивідуальність», «індивідуальність учителя-словесника», індивідуальний стиль діяльності та усвідомлення студентами тих нововведень у зміст і методику викладання іноземної та української мов, що будуть сприяти формуванню індивідуальності вчителя-словесника.

Для уточнення одержуваної інформації передбачалось інтерв'ю з окремими викладачами ВЗО з метою одержання додаткової інформації щодо можливостей формування та розвитку індивідуальності студентів у сучасних умовах.

З метою з'ясування результативності розвитку індивідуальності студента розроблена (на основі тесту Спілбергера) методика тестування сфер індивідуальності із самооцінкою запропонованих властивостей і якостей за допомогою дев'ятибальної шкали. Результати самооцінки заносили студентом до спеціальної карти (див. нижче).

КАРТА САМОДІАГНОСТИКИ СФЕР ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ СТУДЕНТА

НАЗВА ВЗО

НАЗВА ФАКУЛЬТЕТУ

КУРС

Користуючись наведеною нижче шкалою (1 2 3 4 5 6 7 8 9), визначте рівень ваших умінь до вступу у ВЗО та сьогодні (9 – максимальний бал).

<i>Інтелектуальна сфера</i>		
Наявність умінь і навичок до навчання у ВЗО	рік	
Самостійність мислення	123456789	123456789
Оперативність мислення	123456789	123456789
Креативність мислення	123456789	123456789
Абстрактність мислення	123456789	123456789
Асоціативність мислення	123456789	123456789
Гнучкість розуму	123456789	123456789
Критичність розуму	123456789	123456789
Кмітливість	123456789	123456789
Продуктивна пам'ять	123456789	123456789

Стійкість уваги	123456789	123456789
Прийняття нестандартних рішень	123456789	123456789
Планування діяльності	123456789	123456789
Робота з різною літературою	123456789	123456789
Складання конспектів	123456789	123456789
Управління розумовими процесами	123456789	123456789
Опір стереотипам мислення	123456789	123456789
Самоконтроль	123456789	123456789

<i>Мотиваційна сфера</i>		
Наявність потреб до навчання у ВЗО		рік
Потреба в наочних знаннях	123456789	123456789
Потреба в досягненні мети	123456789	123456789
Потреба у співробітництві	123456789	123456789
Потреба у спілкуванні	123456789	123456789
Потреба в саморозвитку	123456789	123456789
Потреба в самопізнанні	123456789	123456789
Потреба в ділових конфліктах	123456789	123456789
Потреба в отриманні додаткових знань за профілем майбутньої спеціальності	123456789	123456789
<i>Емоційна сфера</i>		
Наявність умінь до навчання у ВЗО		рік
Уміння давати оцінку своєму емоційному стану	123456789	123456789
Уміння давати собі адекватну самооцінку	123456789	123456789
Уміння контролювати свій емоційний стан	123456789	123456789
Уміння знімати емоційну напруженість	123456789	123456789
Уміння справлятися із стресом	123456789	123456789
Уміння зберігати присутність духу в екстремальних ситуаціях	123456789	123456789
Уміння долати тривожність	123456789	123456789
Уміння справлятися з негативним відношенням до предмета	123456789	123456789

<i>Вольова сфера</i>		
Наявність умінь до навчання у ВЗО		рік
Здатність усвідомлено ставити далекі цілі	123456789	123456789
Здібність до тривалого вольового зусилля	123456789	123456789
Уміння досягати поставленої мети	123456789	123456789

Уміння долати зовнішні і внутрішні труднощі	123456789	123456789
Уміння гальмувати свої збудження	123456789	123456789
Уміння формувати свої етичні звички	123456789	123456789
Самостійність в досягненні мети	123456789	123456789
Ініціативність	123456789	123456789

<i>Сфера саморегуляції</i>		
Наявність навичок і умінь до навчання у ВЗО		рік
Навички аналізу життєвих ситуацій	123456789	123456789
Навички чесного відношення до себе і до людей	123456789	123456789
Навички психічного само контролю	123456789	123456789
Навички фізичного самоконтролю	123456789	123456789
Навички усвідомлення своєї поведінки	123456789	123456789
Свобода у виборі цілей і засобів життєдіяльності	123456789	123456789

<i>Предметно-практична сфера</i>		
Наявність здібностей до навчання у ВЗО		рік
Наявність загальних здібностей (розумові, мовленнєві, інтелектуальні)	123456789	123456789
Наявність спеціальних здібностей (відчуття мови, мовна свідомість)	123456789	123456789
Наявність професійних здібностей (культура мовлення, мовленнєва компетенція)	123456789	123456789
Наявність творчих здібностей (мовленнєва особистість)	123456789	123456789
Наявність працездатності	123456789	123456789

<i>Екзистенційна сфера</i>		
до навчання у ВЗО		рік
Уміння володіти своїми потребами	123456789	123456789
Здібність до усвідомленого вибору «яким бути», прагнення до самовдосконалення	123456789	123456789
Усвідомленість свого внутрішнього світу, етична самооцінка	123456789	123456789
Усвідомлена самоповага, уміння дивитися на себе «з боку»	123456789	123456789
Свідоме ставлення до своїх дій, вчинків	123456789	123456789
Сформовані навички соціальної взаємодії	123456789	123456789

Аналіз численної навчальної документації з української та англійської

філології (навчальних планів, програм та ін.) переконує в тому, що цілі формування індивідуальності студента або не представлені в ній взагалі, або вкрай слабо відтворюють цільовий аспект вирішення цієї проблеми. У кращому випадку вони пов'язані з розвитком творчого мислення, пізнавального інтересу, інтересу до професії, розвитком професійних здібностей.

Результатами тестування студентів (450 чоловік) Херсонського державного університету та Південноукраїнського державного педагогічного університету за допомогою «Карти самодіагностики сфер індивідуальності студента» встановлено:

- переважна більшість студентів оцінила розвиток усіх сфер індивідуальності на початковому етапі в 5-6 балів (виняток складають такі компоненти мотиваційної сфери, як потреби в досягненні мети, в різноманітному спілкуванні, в отриманні додаткових знань за профілем майбутньої спеціальності, які були оцінені 9 балами, що пояснюється, певно, великим бажанням одержати вищу освіту);

- в *інтелектуальній сфері* зміни в розвитку (на початку 5-6 балів, стало – 6-7 балів), не такі значні, як очікувалося, відносно велике зрушення відбулось у розвитку умінь складати конспекти (самооцінка збільшилася з 6 до 9 балів), що цілком пояснюється традиційним підходом до організації процесу навчання;

- у *мотиваційній сфері* звертають на себе увагу такі компоненти, як потреби в самопізнанні й в саморозвиткові: більшість студентів оцінює їх у 5-7 балів,

- *екзистенціальна сфера* оцінювалася більшістю студентів на початку за всіма параметрами 6-ма балами, здібність до усвідомленого вибору «яким бути», прагнення до самовдосконалення одержало вищу оцінку – 8- балів;

- у *вольовій сфері* більшість студентів оцінили розвиток їх компонентів, як уміння долати зовнішні й внутрішні труднощі та здатність до тривалого вольового зусилля (5-и балів);

- у *предметно-практичній сфері* такі компоненти, як працездатність і загальні здібності оцінювались у 7 балів, самооцінка творчих, професійних і

спеціальних здібностей – 8 балів;

– *емоційна сфера і сфера саморегуляції* мало чим відрізняються в оцінках від інших сфер – в основному багато хто поставив собі 6 балів на початку навчання.

Студенти відзначають у себе незначний розвиток умінь аналізувати життєві ситуації, знімати емоційну напруженість. Разом з тим звертає на себе увагу відмінність в оцінках одних і тих же параметрів, що свідчить про недостатню усвідомленість оцінювання, неадекватність або дійсно різний рівень розвитку цих сфер і їх складових.

Основні результати пошукового етапу дослідження спрямовувалися на вивчення окремих сфер індивідуальності студентів щодо з'ясування впливу окремих педагогічних засобів й підходів до організації теоретичної професійної підготовки майбутніх вчителів, до організації їх навчальної та навчально-професійної діяльності.

Для вивчення стану окремих сфер індивідуальності застосовувалися такі методики:

- інтелектуальна сфера (тести Айзенка та ін.);
- мотиваційна сфера (методика шкалювання);
- емоційна сфера (тест А Мехрабієна та Н. Енштейна на вивчення емпатії; тест К. Томаса на вивчення і оцінку стратегії, якій віддається перевага, поведінки в конфліктній ситуації);
- предметно-практична (завдання на цілевизначення, на розробку проектів);
- екзистенційна сфера (анкетування та ранжирування, спрямовані на з'ясування ставлення до форм контролю знань, цінності майбутніх професійних умінь);
- саморегуляція (завдання в аспекті проектного навчання).

Локальні експерименти були спрямовані на з'ясування:

- ставлення студентів до різних форм контролю знань та до можливості свідомо вибирати ту чи іншу форму контролю;

– впливу інтеграційного підходу на зміст і процес професійної підготовки, на розвиток сфер індивідуальності;

– впливу навчальної діяльності та її окремих компонентів на розвиток індивідуальності;

– впливи спеціальних прийомів психологічної дії на студентів та на розвиток їхньої індивідуальності.

Пошуковий етап процесу формування культури мовлення майбутніх учителів-словесників розпочали з анкетного опитування учителів, учнів і студентів з метою виявлення їх уявлень про сутність загальної педагогічної культури, її сутнісні характеристики і показники.

450 студентів Херсонського державного університету і Південноукраїнського державного педагогічного університету на запитання відкритої анкети «Які особливості притаманні культурі вчителя-словесника?» вказували майже на однакові якості та властивості:

- учитель повинен бути людиною освіченою, інтелігентною – 31% опитаних;

- повинен досконало знати та любити свій предмет, уміти відповісти на будь-яке питання – 62%;

- уміти спілкуватися з учнями – 49%;

- любити учнів – 29%;

- мати витримку, спокійно слухати, уміти вислуховувати учня – 26%;

- розуміти учнів – 19%;

- бути ввічливим, не ображати учнів – 17%;

- сумлінно ставитися до своїх обов'язків – 14%;

- об'єктивно оцінювати знання та поведінку учнів – 9%;

- уміти передавати знання, пояснювати так тему, щоб було зрозуміло – 6%.

Відповіді засвідчили, що учнів приваблює в учителеві, перш за все, рівень і всебічність його знань, уміння встановлювати контакти, спілкуватися, ставитися до них з повагою, любов'ю і розумінням. Але викликає тривогу той факт, що учителі не уміють вислуховувати учнів, ображають їх, нетактовно з ними

поводяться.

Шлях до оволодіння педагогічною професією пролягає через вияв індивідуальності вчителя у професійній діяльності. Студенти зорієнтовані не лише на стиль роботи майбутньої професії, а й на індивідуальний стиль навчання, що відповідає особистісному мисленню, власній інтелектуальній діяльності. Це означає, що у становленні індивідуального стилю мислення, мовлення, поведінки, навчання протягом вузівської підготовки автоматичного закладається фундамент майбутнього стилю індивідуальної професійної діяльності.

Щодо розуміння сутності індивідуального стилю професійної діяльності, то проведене опитування студентів Херсонського державного університету (інституту іноземної філології) та Південноукраїнського педагогічного університету (450 осіб) засвідчило принципові розбіжності між судженнями одних і думкою інших студентів. Одні найчастіше ототожнювали сутність індивідуального стилю професійної діяльності з внутрішніми атрибутами ідеального образу вчителя освітнього закладу як знавця конкретної навчальної дисципліни і відповідної галузі науки, хорошого психолога, здатного зрозуміти особистість учня і створити відповідні умови її розвитку. Під означеним феноменом вчителі-словесники розуміли переважно індивідуально-психологічне утворення, взаємозумовлене компонентами та внутрішніми зв'язками, що підпорядковуються певним змінам та виявляються у професійному зростанні. Студенти, навпаки, в розумінні сутності індивідуального стилю професійної діяльності вчителя надавали значну перевагу зовнішньому прояву його індивідуальності (система способів, прийомів, методів діяльності). Очевидно, що індивідуальний стиль професійної діяльності вчителя має диференційовані оцінки. Спостерігається тенденція ототожнення внутрішніх і зовнішніх характеристик досліджуваного індивідуально-психологічного утворення. При цьому до внутрішніх складових стилю відносять своєрідність духовного світу вчителя, а до зовнішніх – особливості його вияву.

Формування індивідуального стилю професійної діяльності почали з анкетування студентів з метою вияву їх самостійності у навчальній діяльності.

На запитання «Чи залежні Ви від підручника і викладача?» 80% опитаних відповіли позитивно. 17% студентів позитивно відповіли на запитання «Визначаєте Ви цілі, ставлячи перед собою конкретні завдання?» Незначний відсоток (9%) опитуваних дали відповідь на запитання «Вибираєте Ви адекватні засоби, шляхи й способи вирішення цих завдань і досягнення поставлених цілей?» Утруднювались відповісти на запитання «Чи використовуєте Ви наявні прийоми оволодіння знаннями, навичками і вміннями, адаптуючи їх до своїх індивідуальних психофізіологічних і психологічних особливостей?» 87% студентів. Запитання «Чи свідомо здійснюєте Ви процеси самопізнання й самодіагностики, тобто визначаєте свої особливості - як того, хто навчається?» виокремило 9% студентів.

Відповідь на запитання «Чи спостерігаєте, контролюєте й регулюєте Ви не тільки процеси навчання, але й свою мовленнєву й не мовленнєву поведінку в ситуаціях міжкультурної комунікації?» дали 19% опитаних.

Питання « Відповідаєте Ви за власні успіхи й помилки?» здобуло 74% позитивних відповідей. Разом з тим запитання «Керуєте Ви власними інтересами й мотивами?» - лише 21%. І 12% студентів дали відповідь на запитання «Чи проектуєте Ви свої вміння й здібності активного й творчого студента на свою майбутню професійну діяльність?»

Окреслені якості й уміння характеризують студента з індивідуальним стилем оволодіння іншомовною компетенцією. Отримані результати свідчать про актуальність проблеми формування індивідуального стилю навчання, а потім і професійної діяльності як завдання сучасного навчання у мовному педагогічному закладі вищої освіти.

Звичайно, діапазон відповідей викладачів (205 опитаних) з указаних ВЗО значно об'ємніший. Так, 63% опитаних вважають, що педагогічна культура вчителя – це сфера його духовного життя, висока освіченість, начитаність, вихованість, інтелігентність, любов до людей. Показниками педагогічної

культури, як засвідчили викладачі, є:

- тактовність – 37%;
- ввічливість – 34%;
- уміння спілкуватися з учнями та їх батьками, колегами – 34 %;
- професіоналізм – 21%;
- дисциплінованість – 19%;
- порядність – 11%;
- повага до людей – 12%;
- оптимізм – 7%;
- толерантність – 3%;
- уміння красиво одягатися – 2%.

54% викладачів вважають, що необхідно постійно підвищувати рівень педагогічної культури, працювати над собою; 20% - не вбачають за необхідне формувати педагогічну культуру, а вважають, що необхідно розвивати загальнолюдські якості вчителя на основі культури.

Ми також установили, які уявлення мають студенти щодо формування педагогічної культури вчителя-словесника та її компонентів. Так, на питання «Що таке педагогічна культура?» отримали такі відповіді.

Більшість студентів із експериментальних груп (40%) вважали, що педагогічна культура – це одна з складових загальнолюдської культури, з одного боку, і невід’ємна складова педагогічної майстерності, - з другого; 19% опитаних упевнені в тому, що це сукупність професійних якостей, яка включає, перш за все, навички спілкування з учнями, а також компоненти загальнолюдської культури; 16% студентів припускають, що це сукупність якостей особистості, що сприяє ефективній педагогічній діяльності; 11% під педагогічною культурою розуміють рівень творчих здібностей і сил людиною, котрі реалізуються в педагогічній діяльності та включають знання, уміння, навички вчителя, рівень інтелекту, морального і естетичного розвитку: світогляд, форми та способи спілкування; 2% опитаних зазначили, що це - частина духовної культури, яка характеризує рівень професіоналізму учителя,

синтез його професійних якостей.

На запитання «Які компоненти педагогічної культури Ви можете назвати?» більшість студентів відповіли: професіоналізм і педагогічна майстерність учителя, культура спілкування, розвинені комунікативні уміння. Проте студенти не вказали на важливість розвитку педагогічного мислення емпатії вчителя, розвитку у нього гуманних якостей, уяви, інтуїції, культури мовлення.

На запитання «У яких формах треба здійснювати формування педагогічної культури?» студенти утруднювались відповідати (53%) або вказували, що цим повинні займатися викладачі (41%), що слід створювати спеціальні ситуації (34%), проводити диспути (13%).

Отримані результати засвідчили, що формування педагогічної культури є незадовільним, а проблема – актуальною. Цей висновок підтвердився і аналізом відповідей на запитання «Хто є для Вас еталоном сформованої педагогічної культури?» На відсутність еталону вказали 45% опитуваних, мотивуючи це тим, що «така людина не існує, оскільки неможливо мати всі досконалі компоненти культури». 34% опитуваних вважають еталоном викладачів кафедри іноземної мови, української мови та літератури. Студенти вважали, що дуже важливо, коли викладач «співпереживає, тактовний, уміє зацікавити, ніколи не принизить, бачить у студентові Людину, завжди у доброму настрої, з доброзичливою посмішкою, стримує себе в різних ситуаціях, з ним цікаво спілкуватися, має високий рівень культури мовлення.

На запитання «Що заважає процесу формування педагогічної культури?» студенти в цілому вказали на відсутність творчої атмосфери та демократичних взаємовідносин на заняттях. На думку студентів, щоб працювати творчо, необхідні «відсутність авторитарності з боку викладача» - 54%; «взаєморозуміння» - 18%; «доброзичлива атмосфера, у якій відчуваєш себе впевнено, вільно, незалежно» - 37%; «повага до особистості студента» - 44%; «постійний діалог, висловлювання власних думок» - 35%; «створення ситуацій успіху» - 28%.

Великий вплив на формування педагогічної культури спричиняє характер взаємовідносин у ВЗО. Він повинен бути доброзичливим (35%), взаємний інтерес (18%). А от конфліктні ситуації викликають байдужість до студентських проблем (48%), небажання зрозуміти студента і прийти на допомогу (32%), безтактність (28%), нетерпимість (24%).

Аналіз відповідей на запитання свідчив про те, що проблема формування педагогічної культури актуальна. Тому їй необхідно приділяти увагу на сучасному етапі розвитку вищої школи, більш повно використовувати можливості вузівського процесу, а також самостійної роботи студентів у формуванні їх педагогічної культури.

Щоб установити реальний стан культури мовлення студентів, необхідно було провести діагностичні зрізи, які б засвідчили рівень володіння культурою мовлення першокурсниками до початку вивчення «Основ культури мовлення» і «Практикуму з української мови», «Практикуму з англійської мови».

Метою цих зрізів було виявлення реальних рівнів сформованості культури мовлення випускників загальноосвітніх шкіл, які обрали для себе професію вчителя-словесника.

Передбачалося, що діагностичні зрізи дадуть фактичний матеріал, що засвідчить рівень мовленнєвої підготовки першокурсників. Це послужило б вихідною базою для констатуючого й формуючого експериментів та розробки методики, спрямованої на удосконалення культури мовлення майбутніх учителів-словесників в українсько-англійському мовному середовищі.

Для одержання об'єктивних даних про рівень володіння першокурсниками мовленнєвими уміннями і навичками було виконано 8 завдань (Див. Додаток Б).

Метою перших 3 тестів було з'ясувати, чи розрізняють першокурсники поняття «культура мови», і культури мовлення», чи можуть дати визначення «норми літературної мови», чи вміють класифікувати норми за рівнями мовленнєвої діяльності. Аналіз відповідей показав, що більшість

першокурсників (87%) не розрізняють ці поняття. Лише 13% респондентів розуміють їх значення, але це переважно випускники спеціалізованих класів (шкіл, гімназій, ліцеїв).

Розуміють поняття «норма літературної мови» і можуть класифікувати норми лише 30% першокурсників. Це свідчить про те, що вчителі-словесники, віддаючи перевагу вивченню граматичних правил, не пов'язують їх з поняттям норми. Щодо класифікації норм літературної мови, то студенти віддавали перевагу граматичним і стилістичним нормам (60%). Зовсім не названі акцентологічні норми, тільки 10% опитуваних назвали орфоепічні, лексичні, фразеологічні норми. Їх, можливо, респонденти віднесли до норм «правильності» (27%). Взагалі не дали відповіді 13% респондентів.

4 тест був спрямований на виявлення знань першокурсниками комунікативних якостей мовлення. Аналіз відповідей показав, що більшість першокурсників (63%) віддала перевагу «правильності мовлення», не з'ясувавши, що лежить в її основі. Невелика кількість студентів (15%) виділили точність, логічність, виразність, багатство. Однак 21% осіб не дали ніякої відповіді. Це свідчить про те, що в загальноосвітній школі вчителі звертають мало уваги на поняття «комунікативні якості мовлення», не розвивають уміння учнів оперувати ними.

5 і 6 завдання ставили за мету виявити реальні вміння першокурсників дотримуватися норм літературної мови та комунікативних якостей мовлення.

5 завдання – це письмова робота. Студентам необхідно було записати речення розкриваючи дужки, вибрати правильний варіант слова, і, якщо треба, усунути зайві слова. Аналіз тесту виявив, що 51% респондентів виконали завдання правильно, 49% - допустили помилки, що свідчить про відсутність навичок виконувати такі вправи.

6 завдання пов'язане з уміннями студентів правильно перекладати на українську та англійську мови подані словосполучення. За його результатами тільки 46% осіб правильно виконали завдання. Більшість (54%) допустили помилки інтерферентного характеру.

7 завдання – усний переклад-переказ тексту українською та англійською мовою. Мета роботи - перевірити: 1) чи вміють студенти сприймати текст на слух; 2) чи можуть подолати інтерферентний вплив.

8 – письмова робота, спрямована на перевірку вмінь редагувати тексти, у яких наявні помилки інтерферентного характеру.

Працюючи над текстами, першокурсники як в усній, так і писемній формі допускали помилки інтерферентного характеру (65%). Це зумовлено 1) соціальними і регіональними умовами, у яких знаходились студенти до навчання у вищих закладах освіти; 2) невміннями першокурсників слідувати за власним і чужим мовленням та виправляти допущені помилки; 3) з помилками, що допускають учителі під час спілкування з учнями.

Отже, за результатами тестування студентів-першокурсників більше половини відповідей виявилися помилками. Це пов'язано з тим, що робота з формування культури мовлення в загальноосвітній школі ведеться на не достатньому рівні, студенти мають низький рівень володіння нормами української та англійської літературної мови.

Проведені діагностичні зрізи дали загальне уявлення про рівень мовленнєвої культури першокурсників і засвідчили, що вони не завжди сліdkують за власним мовленням, в усній і писемній формі, допускають помилки.

На констатувальному етапі здійснювали анкетування педагогічної діяльності викладачів вищої школи (див. вище «Карту діяльності викладача»), в якому взяли участь 205 чоловік – представників ВНЗ м. Херсона та м. Одеси, розподіл за стажем був такий: 24/20 особи – від одного року до п'яти років, 28/22 – від 5 до 10 років, 25/23 – від 10 до 20 років, 28/35 чоловік мали стаж понад 20 років. Предмети, які вони викладали у ВНЗ, були такими: українська мова та література, іноземна мова (англійська, німецька) та зарубіжна література.

Показники унеможливають способи розвитку інтелектуальної і мотиваційної сфер, які використовуються абсолютно всіма респондентами. Це

пояснюється відмінністю пріоритетів у методиках викладання, педагогічною майстерністю, специфікою дисциплін, що викладаються, умовами роботи тощо. Серед способів, яким віддається перевага для розвитку інтелектуальної сфери, названі: творчі завдання (93%), самостійна робота (83%), створення творчої атмосфери (68%). При цьому стаж роботи викладачів не зробив практично ніякого впливу на вибір відповідей. Одержані дані відповідають уявленням про традиційну практику навчання, для якої характерні названі способи організації навчання та впливу на розумову діяльність студентів. Як свідчать результати анкетування, такі способи оцінюються як високоефективні: «Мозкова атака», евристичні прийоми, аналогії, використовують порівняно мало (тільки 35-50 %) викладачів.

Серед засобів стимуляції студентів віддається перевага: оцінці (80%), моральному заохоченню (78%), формування інтересу до обраної професії (74%). У відповідях викладачів відчувався вплив стажу роботи: досвідчені педагоги вирізнялися великою кількістю використовуваних способів дії на мотиваційну сферу. Викладачі зі стажем до 5 років в 2-3 рази менше звертають на це увагу. У цілому інформація, представлена в таблицях не суперечила очікуванням із передбачуванням традиційних засобів заохочення.

Значна більшість викладачів (особливо тих, хто має стаж понад 5-10 років) позитивно ставляться до розвитку у студентів самостійності мислення (перше місце), цілеспрямованості й етичної позиції (друге місце), адекватної самооцінки (третє місце). Важливо відзначити, що при цьому, як видно з таблиці 4.2.2, є й негативні відповіді, хоч вони складають і незначну частину (близько 10%). Незначна частина викладачів негативно ставляться до розвитку у студентів здатності регулювати власну діяльність і прагнення до самоосвіти (перше місце), до розвитку власної позиції в навчанні (друге місце), адекватної самооцінки й цілеспрямованості (третє місце). Сам факт негативного ставлення викладачів до розвитку психічних властивостей студентів насторожує. У бесідах з окремими педагогами вдалося з'ясувати, що ця обставина пояснюється традиційно, навчання у ВНЗ розраховане на вже досить розвинену в усіх

відношеннях молоду особистість, а тому не потребує особливих засобів і способів розвитку. У той же час у сучасних дослідженнях ставиться й обговорюється проблема не лише розумового розвитку, а й виховання студентів.

Загальна кількість відповідей на поставлені запитання не збігається з необхідною. Певно, не всі запитання, пов'язані з організацією навчальної діяльності студентів, в якій вони є суб'єктами діяльності, знайшли відгук у викладачів (подальші бесіди з окремими педагогами показали, що такі запитання виявилися для них дещо несподіваними, вони не обдумували їх спеціально). На запитання анкети «Які способи Ви використовуєте під час занять, щоб розвивати ці якості?» було мало відповідей (10 – зі стажем понад 20 роки, 15 – від 10 до 20 років, 16 – від 5 до 10 років, 12 – до 5 років; всього було дано 53 відповіді (40%). Як правило, відповіді не повторювалися, тому систематизувати їх не можливо. У запропонованих відповідях містилися наступні засоби: робота з першоджерелами, забезпечення зв'язку з профілем спеціалізації, розгляд проблем на регіональному рівні, вирішення завдань, ділові ігри, доповіді, дискусії, обговорення проблемних питань, творчі завдання, бажання спілкуватися в навчальній діяльності, індивідуальна співбесіда, написання творів і рефератів, круглий стіл, підбір матеріалу для читання, особистий досвід, індивідуальна робота, колективна робота, рейтинг, анкети, варіативні завдання, приклади (ілюстрації), виявлення міждисциплінарних зв'язків, ситуації вживання, консультації, система вправ, методи проблемно-розвиваючого навчання, проекти, перевірка завдань, письмове опитування, «принцип змагання при розгляді суперечки», переконання, культурологічний аналіз і моделювання напрямів розвитку, рецензування власних відповідей і відповідей товаришів, орієнтація студентів на відстоювання власної думки, залучення студентів до проведення семінарів, опора на практичну діяльність, індивідуальні самоатестації.

Загалом анкетування викладачів ВЗО і співбесіда з ними дозволили дійти висновків про те, що:

– проблема спеціального розвитку індивідуальності студента у практиці

ВЗО тільки визначається;

– далеко не всі викладачі чітко уявляють значущість мети розвитку індивідуальності студента;

– викладачі поки що інтуїтивно звертаються до таких способів і прийомів, які всебічно активізують діяльність студентів щодо формування їхньої індивідуальності;

– у практиці вищої школи ще дуже мало виявлено способів і прийомів активізації таких сфер індивідуальності, як екзистенційна, регулятивна, наочно-практична, емоційно-почуттєва.

Одержані нами емпіричні дані, а також висновки узгоджуються з фактами, встановленими в спеціальних дослідженнях інших учених. Так, проведені українськими вченими опитування інтелігенції і студентської молоді ВЗО (аналіз їх самооцінок) констатував: основні якості вузівських працівників і студентів ВЗО не відповідають вимогам сьогодення. Переважальними виявляються якості, що підкреслюють суспільну залежність людини, її прихильність до соціальної оцінки, зовсім не виражаючи її готовність жити й діяти, спираючись на власні сили, розраховуючи, передусім, на саму себе зумовлюється це науковою кваліфікацією викладача та його особистісними якостями.

Важливими складовими в діяльності викладача є: 1) чітке уявлення про зміни в особистісному розвитку студента, 2) визначення викладачем ВНЗ педагогічних завдань, що забезпечують ці зміни, 3) уміння проектувати свою діяльність, оперативно корегувати її зміни, прогнозувати її результати.

Розв'язати цю проблему можна в комплексі враховуючи: 1) активну участь адміністрації ВЗО в розробці конкретних напрямів діяльності педагогічного колективу щодо вирішення проблеми формування індивідуальності студента (відображення в навчальній документації відповідних цілей і завдань, психолого-педагогічний моніторинг розвитку індивідуальності студентів, атестація викладачів і структурних підрозділів за наслідками розвитку індивідуальності студентів та ін.); 2) організацію серед викладачів ініціативних

наукових досліджень із питань індивідуальності студентів і формування її в умовах ВЗО; 3) систему підвищення психолого-педагогічної кваліфікації викладачів (лекції і семінари, відкриті заняття, обмін досвідом, публікації досягнень, розробка методичного матеріалу та ін.). Є підстави вважати, що саме комплексний підхід до вирішення цієї проблеми дозволить зближувати теорію і практику, забезпечити в розвитку педагогіки індивідуальності одночасно два підходи – «зверху» і «знизу». У цьому перспектива наукових досліджень, спрямованих на розробку відповідного механізму розвитку педагогіки індивідуальності в теорії та практиці освіти України.

Проаналізувавши результати тестування студентів, дані співбесід з викладачами, ми дійшли висновку, що індивідуальність студентів за роки навчання у вищій школі, звичайно, розвивається, проте сам процес протікає уповільнено, а його результати не задовольняють студентів. Навіть на основі самооцінки, яка не охоплює все багатство характеристик індивідуальності і особистості, стає зрозуміло, що за роки навчання у ВЗО психічні властивості та якості не одержують всебічного й достатнього розвитку.

Для експериментального дослідження можливо використовувати таксони, запропоновані В. Печенковим і в їх основу покласти співвідношення в рівнях розвитку названих сфер індивідуальності, об'єднавши студентів в групи за цим принципом. Доречно нагадати, що представлені в теоретичному дослідженні позиції студентів (той, кого навчають, той, хто навчається і той, хто навчає) характеризуються також об'єднанням характеристик окремих сфер, що підтверджує наш погляд на визначення результатів експерименту. За змінами у складі студентів, віднесених до тієї чи іншої позиції, можна судити про динаміку розвитку цілісної індивідуальності. Що стосується окремих сфер та їх складових, то в наукових дослідженнях з психології та педагогіки є немало діагностичних методик для їх вивчення. Таксономічний підхід до педагогічних досліджень знаходить все більш широке застосування, що, мабуть, пояснюється складністю предметів дослідження і явищ, що вивчаються.

Наступним важливим питанням є ті параметри сфер індивідуальності, які

слід визначити найважливішими для вивчення впливу процесу професійної підготовки на розвиток індивідуальності. У вирішенні цього питання ми виходили з такого:

– основним поняттям, що характеризує індивідуальність студента, є позиція, тому зміни в позиції та зміна позицій можуть виступати інтегральним показником результативності впливу на процес формування індивідуальності майбутнього вчителя-словесника;

– оскільки у становленні позиції студента в процесі професійної підготовки домінуючу роль виконує екзистенційна сфера та сфера саморегуляції, бо основними критеріями розвитку індивідуальності є саме ці сфери, які менш розвинені в індивідуальності студентів на початку навчання у ВЗО;

– у процесі професійної підготовки поступово відбувається збагачення індивідуальності за рахунок професійно значущих властивостей та якостей, тому у сферах доцільно визначати виникнення й динаміку саме цих характеристик. Характеристики змістовно наповнюються:

– *ціннісними орієнтаціями* студентів як компонентами мотиваційної сфери (наміри, прагнення в галузі навчальної та майбутньої професійної діяльності, мотивами, як нормами чи ідеалами (В.П. Тугарінов)), що пов'язані з ідеальними уявленнями студентів про свою справжню навчальну та майбутню професійну діяльність;

– *мотивація навчання та навчально-професійної діяльності* як інтегральними показниками різних сфер індивідуальності;

– *самооцінками* як здатністю виявляти свої можливості, достоїнства й недоліки (в емоційній і екзистенційній сферах);

– емоціями, почуттями та відчуттями (емоційна сфера);

– *Я-концепціями* (навчального та професійного) як показниками екзистенційної сфери;

– *цілевизначеннями* як здатністю вибирати й ставити свої цілі (характеризують мотиваційну, науково-практичну сфери та сферу саморегуляції);

– *саморегуляціями* (як здатністю розробляти задум своєї діяльності та здійснювати її з урахуванням умов і чинників)

– *рефлексіями* (як компонентами всіх сфер, особливо емоційної, екзистенційної, саморегуляції).

Ці характеристики індивідуальності є залежними та змінними.

Незалежні змінні:

– принцип розвитку індивідуальності майбутнього вчителя-словесника;

– технологія формування індивідуальності майбутнього вчителя-словесника, що включає поетапну програму формування професійної підготовки, номенклатуру цілей, діагностичні методики й методи аналізу діяльності викладачів і тих, хто навчається; спеціальні ситуації як основні засоби формування індивідуальності майбутніх вчителів-словесників;

– спеціальні ситуації в різних формах (завдання індивідуальні, групові, фронтальні; бесіда; міні розповідь; відеозапис уроку);

– спеціальні ситуації для різних видів підготовки;

– спеціальні ситуації для різних етапів підготовки (навчальної та навчально-професійної діяльності, навчально-дослідницької діяльності);

– спеціальні ситуації для контролю й оцінки результатів професійної підготовки.

Для визначення педагогічного ефекту розробленої технології необхідно запроєктовану мету та одержані результати порівняти з початковими даними, необхідно виявити початкові параметри процесу професійної підготовки, початковий стан сформованого явища (рівні розвитку окремих сфер індивідуальності, позиції студентів), прослідкувати за його розвитком та співвіднести одержані дані, користуючись певними об'єктивними критеріями.

Динаміку розвитку індивідуальності визначили за рівнями розвитку її сфер: високим, середнім, низьким.

Високий рівень характерний для особистості з гармонійно розвиненими усіма сферами: високим рівнем інтелекту, високо розвиненим абстрактним і креативним мисленням, потребою у співробітництві та спілкуванні,

саморозвитку та самопізнанні, самостійністю в досягненні, ініціативністю, наявністю професійних, спеціальних та творчих здібностей, працездатністю, усвідомленістю свого внутрішнього світу, етичною самооцінкою.

Середній рівень характерний для особистості з розвитком волювої, емоційної, предметно-практичної, інтелектуальної сфери та слабо розвиненими сферами саморегуляції та екзистенційної сфери.

Низький рівень властивий особистості зі слабо розвиненою кмітливістю, пам'яттю, увагою, самоконтролем, потребою в досягненні мети, саморозвитку, спілкуванні, співробітництві, зі слабо розвиненим умінням давати оцінку своєму емоційному стану, знімати напруженість, стрес, долати тривожність, долати зовнішні і внутрішні труднощі, навичками усвідомлення своєї поведінки, психічного самоконтролю, працездатності, соціальної взаємодії.

Констатувальний етап експерименту почали з виявлення показників формування індивідуального стилю педагогічної діяльності.

Із цією метою було розроблені вправи, які:

1. Стимулювали студентів критично й усвідомлено підходити до цілей і завдань навчання відбувалось за допомогою вправ типу: *Подумайте й скажіть (запишіть), що вам дасть виконання тих або інших завдань. Чому важливо опанувати тим або іншим мовним матеріалом? Що ви вже вмієте й знаєте з того, що пропонує підручник до цього уроку? Обговоріть ці питання в групі.*

2. Завдання типу: *Як ви працюєте з підручником або аудіо посібником? Як ви заучуєте слова? Як ви читаєте текст: чи шукаєте кожне незнайоме слово в словнику? Чи звертаєте увагу на заголовок, ілюстрації, зовнішню структуру тексту?* були спрямовані на обговорення, дискусію, обмін досвідом теми «навчання, засвоєння, запам'ятовування», тобто усвідомлення й аналізу.

3. Спеціальні вправи для самодіагностики, для усвідомлення й розуміння своїх слабких й сильних боків, вибору найбільш оптимальних для себе шляхів й прийомів навчання, що компенсують недостатній розвиток тих або інших індивідуальних здібностей, які приносять відчутну користь і підсилюють внаслідок цього мотивацію діяльності.

4. Запропоновували студентів на вибір кілька способів виконання одного завдання, наприклад, вивчити десяток слів, що є винятками з якого-небудь граматичного правила шляхом: а) механічного заучування всього списку про себе; б) заучування вголос, але під музику; в) заучування вголос, але з ритмізацією й рухом; г) згрупувавши їх за яким-небудь критерієм; д) заримувавши їх або е) склавши коротенький сюжет, тобто об'єднавши їхніми значеннєвими зв'язками. Усвідомивши на практиці ефективність іншого способу на відміну від свого, звичного, студент (той, хто навчається) скористається ним і наступного разу, здобуваючи віру не тільки в сам прийом, а й у власні сили.

5. Формували самоконтроль за процесами власного навчання, пропонуючи різні тести з певною періодичністю й стимулюючи самоаналіз: *Чи досяг я поставлених цілей і завдань? Що я зробив неправильно?*

6. Допомогли студентів у формуванні свого активного й творчого потенціалу, пропонуючи нові "відкриті" форми завдань, наприклад, "проект", "круглий стіл" або "мозковий штурм", включаючи при цьому спеціальні підготовчі вправи й завдання, що навчають цим формам роботи.

З метою реалізації зазначених можливостей, необхідний не просто цілеспрямований і регулярний тренінг, інтегрований у загальну систему вправ. Формування самостійного студента (того, хто навчається) зі своїм індивідуальним стилем оволодіння іншомовною між культурною комунікативною компетенцією вимагає й експліцитно представлених завдань й імпульсів, особливо на етапі аналізу.

Професійна позиція студентів визначалася за допомогою диференційно-діагностичного опитувальника С. Климова та тесту на схильність до педагогічної професії.

Мотиваційна спрямованість студентів, яка досліджувалася за методиками Б. Басса та К.Земфіра в модифікації А. Реана, дозволила виявити наступні види:

1. Спрямованість на себе – 47%.
2. Спрямованість на спілкування – 6%.
3. Спрямованість на зацікавленість у вирішенні ділових проблем;

орієнтація на ділове співробітництво – 12%.

На основі діагностування й тестування встановлювалися рівні сформованості властивостей майбутнього вчителя, а потім проводилася певна робота по їх удосконаленню у вигляді різноманітних вправ, ситуацій, тренінгів, педагогічних імпровізацій.

Прилучення майбутніх учителів-словесників до власного творчого потенціалу, який є показником сформованості їх індивідуальності, з метою створення оптимальної системи дій є важливою умовою ефективного формування їхнього індивідуального стилю професійної діяльності упродовж професійного навчання. Для виявлення творчого показника було запропоновано такі завдання.

Завдання 1. Уявіть, що ви почали проводити урок, всі учні заспокоїлися, настала тиша, і раптом у класі хтось голосно засміявся. Які заходи Ви використаєте в цьому випадку?

- Ви покараєте порушника дисципліни.
- Ви викличете директора школи, щоб він сам розібрався в даній ситуації.
- Ви зробите зауваження учневі і продовжуватимете урок.
- Ви не відреагуєте на сміх порушника і будете удавати, наче нічого не відбувалося.
- Ваш варіант.

Хід виконання: студенти ознайомлюються з ситуацією і продумують власний варіант вирішення проблеми.

Аналіз роботи: кожен опитаний студент аргументує свій вибір і прогнозує його результат. Решта обговорює позитивні і негативні сторони даного вибору.

Завдання: уявіть, що ви молодий вчитель і колеги вказують на ваші помилки і рекомендують як вдосконалити педагогічну діяльність. Як Ви відреагуєте в даному випадку?

Студентам необхідно було проаналізувати педагогічну ситуацію, розібратися в істинних причинах її виникнення та визначити алгоритм своїх дій, спрямованих на її вирішення. Крім того, творчий показник визначався за

результатами тесту «Який Ваш творчий потенціал?»

Результати констатувального етапу свідчать, що творчий показник ІСПД характеризується низьким рівнем розвитку і вимагає подальшого удосконалення. Студенти мають запас творчого потенціалу (середній рівень – 26%, низький рівень – 74%), але його необхідно розвивати, бо вони слабо уявляють, що таке інноваційна діяльність (середній рівень - 17%, низький рівень - 83 %) і як володіти педагогічною інтуїцією (середній рівень – 8%, низький рівень – 92%).

Комунікативний показник індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів-словесників визначався за його показниками: комунікабельність, контактність та емоційно-почуттєва культура. Майбутні вчителі-словесники повинні досконало володіти мовленнєвим апаратом і мати свій стиль спілкування. Для цього повинні розвиватися такі здібності, що забезпечать встановлення контакту з аудиторією. Серед таких здібностей можна виокремити вміння вступати в контакт, керувати ініціативою контакту, швидко орієнтуватися в конкретній ситуації, відчувати потреби співбесідника, контролювати власні емоції і почуття, настрої, враховувати інтереси співбесідника. Названі вище здібності виокремленні з індивідуально-психологічних особливостей студентів (комунікативність, емоційність, вольові зусилля), які розглядались нами раніше.

Серйозна увага приділялась формуванню комунікативних умінь студентів. З метою визначення ступеня сформованості вказаних вмінь використовували методику, розроблену В.А. Кан-Каліком і С.М. Хохловим. Було встановлено як самооцінки, так і оцінки однокурсників і викладачів.

Комунікативний показник на констатувальному етапі експерименту характеризується такими результатами: середнього рівня досягли 46% студентів, низького рівня – 54%.

Результати констатувального етапу сформованості індивідуального стилю педагогічної діяльності подані у таблиці 4.2.3.

Таблиця 4.2.3

**Результати сформованості індивідуальності майбутніх учителів-
словесників за критерієм індивідуальний стиль педагогічної діяльності на
констатувальному етапі**

Показники	Високий рівень	Достатній рівень	Середній рівень	Низький рівень
Мотиваційна спрямованість	0%	0%	18%	82%
Комунікативні здібності	0%	0%	46%	54%
Творчий потенціал:	0%	0%	23%	77%

Важливою проблемою розвитку індивідуального стилю є розгляд змін, що відбуваються в процесі переходу від одного рівня до іншого. Динаміка стилю діяльності вчителя характеризується змінами характеру зв'язків між його компонентами, які виникають в міру зростання досвіду педагогічної роботи, змінами в плані розвитку індивідуально-професійних властивостей.

Високий рівень: студенту властива професійна спрямованість, бажання організувати позитивну педагогічну взаємодію. Вияв позитивних почуттів вказує на захопленість, емоційне піднесення, радість спілкування з учнями. Майбутній учитель виявляє творчу ініціативу та активність в організації різних форм навчально-виховного процесу; йому притаманні варіативне, оригінальне розв'язання педагогічних завдань, пошук нових творчих способів роботи. Студент майстерно володіє саморефлексією та саморегуляцією, оптимально

застосовує творчий потенціал, активно використовує авторські технології, в нестандартних ситуаціях здатний забезпечити реалізацію адекватного стилю діяльності, знаходить нові ресурси. Майбутній учитель не чекає нових інструкцій, постійно пропонує свої ідеї, відстоює власні цінності з урахуванням як своїх, так і можливостей учнів.

Достатній рівень: майбутній учитель характеризується визначеною професійною позицією, мотиваційною спрямованістю на ефективну педагогічну взаємодію. Він здатний дохідливо розтлумачити сутність і зміст предмета мовлення, схилити слухачів до виконання запропонованої програми, «спостерігається здатність до інноваційної діяльності, що виявляється в зацікавленості новітніми тенденціями та пошуку нових форм організації навчально-виховного процесу. Студент володіє системою само впливу та основними принципами саморегуляції з метою створення нового адекватного стилю діяльності. Вибір поведінкового стилю здійснюється свідомо, на основі рефлексії власного досвіду. Індивідуальний стиль формується цілеспрямовано з орієнтацією на розвиток учня як творчої натури.

Середній рівень: студент замислюється над своїми можливостями та перспективами їх реалізації. Він спрямований на педагогічну діяльність, але його бажання мінливі і залежать здебільшого від обставин. Майбутній учитель намагається організувати продуктивну педагогічну взаємодію, встановити контакт з аудиторією, зацікавити її у важливості предмета мовлення, випробувати себе в різних формах організації навчально-виховного процесу, але під контролем інших. Студента занадто цікавить стороння думка, він не виходить у своїй діяльності за межі відомих йому правил та інструкцій, працюючи за підказками, перевіреними зразками і стандартами. Водночас, не відбувається системного формування стилю діяльності. Цей процес характеризується фрагментальним виявом індивідуальності.

Низький рівень: майбутній учитель незацікавлений у роботі з учнями, він спрямований на задоволення власних потреб; його рішення необмірковані, педагогічна ситуація не осмислюється, а педагогічна взаємодія

характеризується формальним спілкуванням. Діяльність учителя здійснюється методом випробувань і помилок. Все вирішують обставини та певні педагогічні умови. Вчителю цього рівня притаманна низька варіативність дій. Стиль діяльності формується стихійно, суб'єкт пристосовується до професійних умов, а власні індивідуальні особливості або не використовуються, або зовсім пригнічуються.

Аналіз результатів констатувального етапу експерименту свідчить про недостатній розвиток усіх показників індивідуального стилю професійної діяльності – комунікативного, мотиваційного та творчого. Зазначені показники на цьому етапі виокремлені лише на середньому (37%) та низькому рівні (63%), водночас високий та достатній рівень зовсім нерозвинені.

Отримавши результати пошукового етапу експерименту з виявлення рівнів культури мовлення студентів-першокурсників, ми спробували визначити фактичний рівень сформованості культури мовлення майбутніх учителів-словесників в українсько-англійському мовному середовищі. Для реалізації окресленого завдання необхідно було:

- визначити критерії сформованості культури мовлення студентів;
- розробити діагностичні завдання для контрольних зрізів;
- провести контрольні зрізи;
- здійснити обробку й аналіз одержаних даних.

На констатуючому етапі дослідження було поставлено такі завдання:

а) визначити рівень сформованості культури мовлення студентів-філологів в українсько-англійському мовному середовищі;

б) з'ясувати, якими причинами зумовлена необхідність удосконалення культури мовлення студентів-філологів;

в) констатувати, які види і форми роботи найкраще сприятимуть удосконаленню культури мовлення майбутнього вчителя-словесника;

г) виявити і класифікувати помилки, наявні у мовленні студентів-філологів з метою його вдосконалення;

г) подати кількісно-якісну характеристику прагматичної та лінгвістичної

компетенції;

д) визначити рівень сформованості умінь аналітичного й конструктивного характеру.

Для визначення рівнів сформованості мовленнєвої культури першокурсників використовувалися такі критерії: а) рівень теоретичних знань фонетичної і граматичної системи мови; б) сформованість нормативних умінь і навичок (правильна вимова звуків української та англійської мов, точне і доцільне слововживання, правильне творення і вживання словоформ, синтаксичних конструкцій); в) рівень сформованості комунікативних умінь і навичок правильного, точного, доречного вживання слів, словосполучень, речень в усній і писемній формі; г) уміння орієнтуватися в ситуації спілкування (ефективне використання лінгвістичних та екстралінгвістичних засобів).

Вихідним критерієм дослідження стало виявлення якісного і кількісного впливу мовного середовища, екстралінгвістичних факторів на мовлення студентів, що викликають порушення ними норм літературної мови. У своєму мовленні (на фонетичному та лексико-граматичному рівнях) вони досить часто допускають помилки, відхилення від норм літературної мови.

Методами дослідження було обрано анкетування, бесіду, аналіз письмових робіт, спостереження за усним мовленням студентів-філологів. Означене, в сукупності з аналізом науково-методичної, лінгвістичної, психологічної літератури, бесіди з викладачами, стало основою для прогнозування головних напрямів констатувального експерименту.

З метою виявлення соціально-психологічних факторів, які детермінують порушення норм літературної мови, було проведено анкетування студентів філологічних факультетів, що мало на меті: по-перше, виявити вплив соціальних та екстралінгвістичних чинників на мовленнєву практику білінгва та функціонування мови в його свідомості; по-друге, дослідити загальне ставлення студентів до української та англійської мов, а також до того, наскільки вони усвідомлюють потребу в дотриманні норм української літературної мови. Це б дало можливість: 1) з'ясувати рівень мотивації – дії рушійних внутрішніх

стимулів, що активно впливають на формування й удосконалення культури мовлення студентів-філологів; 2) визначити, наскільки ефективно студенти володіють нормами і як практично реалізують ці знання під час комунікації; 3) перевірити рівень усного і писемного мовлення студентів-філологів за його основними ознаками: а) багатство мовлення, тобто насиченість його власне українською лексикою, фразеологією, здатність добирати синоніми; б) правильність мовлення, що передбачає дотримання орфоепічних та граматичних норм під час перекладу з української на англійську мову; добір правильної форми слова, словосполучення, що відповідають нормам літературної мови; вживання слів і словосполучень у властивому їм значенні; редагування текстів.

Зріз проводився у два етапи:

Перший етап проводився з метою виявлення загального ставлення студентів до власного мовлення. Це питання вивчалось за допомогою методів анкетування, бесіди зі студентами, спостереження за сформованістю культури їхнього мовлення.

Для респондентів була розроблена анкета-тест, що містила 8 питань. Відповіді на поставлені запитання свідчили, що більшість студентів у спілкуванні вживають жаргонні слова (75 %); 48 % опитаних роблять це для самоствердження, 20 % - для підтримки гарних відносин з товаришами по школі, 7 % - для надання своєму мовленню жвавості і гумору. При цьому 25 % опитуваних свідчать, що їх мовлення не виправляється, а 17 % студентів іноді роблять зауваження. На запитання « Чиє мовлення Ви вважаєте еталоном ?» 63 % студентів відповіли - моїх учителів, 11 % - моїх друзів, 16 % - моїх батьків. Лише 10 % опитуваних вважають еталоном мовлення те, як говорять на телебаченні й радіо. Позитивні відповіді на запитання «Чи впливає мова ЗМІ на культуру мовлення молоді?» дали 65 % студентів, із них 37% вважають, що цей процес відбувається певною мірою.

У ході констатувального експерименту було опитано 135 викладачів факультету журналістики Херсонського державного університету та

Південноукраїнського державного педагогічного університету, які визнали, що лише 45% студентів-випускників оволоділи культурою мовлення, не допускають помилок, працюють над самовдосконаленням та самокорекцією мовлення.

Опитування, анкетування, бесіди з викладачами ВЗО, інтерв'ювання студентів дають підстави: 1) зробити висновок про психологічну готовність студентів-філологів до підвищення рівня культури власного мовлення; 2) з'ясувати провідні мотиви, що спонукають майбутнього вчителя-словесника до оволодіння високим рівнем культури мовлення: соціальний, тобто потреба досконалого знання державної мови і навчальний – необхідність якомога краще оволодіти літературним українським і англійським мовленням в умовах білінгвізму, що є основою майбутньої спеціальності.

Для розв'язання методичних завдань, пов'язаних із процесом формування й удосконалення культури мовлення студентів, з'ясування рівня їхньої мовленнєвої підготовки, нами був проведений другий – діагностичний - етап констатуючого експерименту.

Вихідним моментом для проведення зрізів виявилася необхідність одержання реальних результатів стосовно методики удосконалення мовленнєвої культури майбутнього вчителя-словесника. Передбачалося, що зрізи дадуть фактичний матеріал, який свідчив би про рівень володіння культурою мовлення студентами, а матеріали зрізів слугували вихідними даними для розробки експериментальної методики удосконалення їхньої культури мовлення в українсько-англійському мовному середовищі.

Для одержання об'єктивних даних про рівень культури мовлення студентів філологічних факультетів констатуючий зріз проводився у чотирьох групах факультету журналістики Херсонського державного університету та Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського, серед яких дві були експериментальні (ЕГ), а дві – контрольними (КГ).

Студентам було запропоновано шість завдань (Додаток Г).

Перші два завдання ставили за мету виявити реальні мовленнєві уміння студентів, ступінь сформованості навичок подолання інтерферентного впливу української мови на англійське мовлення першокурсників. Наступні чотири завдання були спрямовані на виявлення методичних причин незадовільного знання студентами норм української та англійської літературних мов.

Констатувальний експеримент дав можливість:

- одержати дані про вміння студентів дотримуватися норм української та англійської літературних мов під час переказу, перекладу та редагування текстів, уміння аналізувати чуже і власне мовлення, виправляти помилки інтерферентного характеру;
- виявити рівні засвоєння мовленнєвих умінь і навичок студентами-першокурсниками.

Констатувальний зріз підлягав кількісному і якісному аналізу одержаних результатів. Кількісний аналіз передбачав підрахунок правильних та неправильних відповідей. У якісному аналізі ми орієнтувалися на правильність, чистоту, точність і логічність, змістовність, багатство і різноманітність мовлення, на дотримання студентами-першокурсниками норм української та англійської літературної мови, наявність чи відсутність у їхньому мовленні помилок інтерферентного характеру.

Правильність виконання завдань оцінювалася за такими критеріями:

- володіння теоретичним матеріалом;
- дотримання норм української та англійської літературних мов;
- правильна та чітка артикуляція звуків української та англійської мов.

За правильні відповіді ми вважали переказ чи переклад тексту, що не містить граматичних, орфографічних, пунктуаційних помилок; безпомилковий добір до слів української мови англійських відповідників; знаходження та виправлення в текстах помилок інтерферентного характеру; правильне редагування текстів.

Відповіді, у яких переказ чи переклад тексту містили недопустиму за нормами літературної мови кількість помилок; у яких під час перекладу

допущена велика кількість помилок інтерферентного характеру; невміння знаходити в тексті помилки та редагувати трансформовані тексти, кваліфікувалися як неправильні.

Пропоновані завдання констатувального зрізу мали різний рівень складності й вимагали від студентів певних умінь і навичок – від аудіювання до продукування тексту. Виявлення та аналіз помилок у мовленні студентів-філологів здійснювалося у два етапи. На першому визначалася питома вага фонетичних, лексичних, фразеологічних, граматичних помилок інтерферентного характеру серед загальної кількості мовленнєвих помилок під час фіксації й аналізу усного мовлення студентів. На другому визначалася градація цих помилок за їх поширенням, стійкістю та частотністю вживання у писемному мовленні студентів. Результати констатувального зрізу подані в таблиці 3.2.4

Таблиця 3.2.4

Результати контрольного зрізу сформованості культури мовлення студентів-філологів на констатувальному етапі

№ завдання	Правильно виконані	Відхилення від норм	Наявність помилок	Невиконані
1	70 (15,5%)	138 (30,7%)	175 (38,9%)	67 (14,9%)
2	88 (19,1%)	145 (32,2%)	177 (39,3%)	40 (9,4%)
3	120 (26,6%)	225 (50%)	75 (16,6%)	30 (6,8%)
4	80 (17,7%)	205 (45,5%)	127 (28,2%)	38 (8,6%)
5	122 (27,2%)	124 (27,3%)	204 (45,5%)	-
6	172 (38,2%)	273 (60,6%)	-	-

Одним із показників професійної комунікативної компетенції вчителя-словесника є нормативність його мовлення на всіх рівнях. Виконання першого

завдання мало виявити у студентів уміння визначати тему, основну думку висловлювання, розуміння структурної будови тексту, а також уміння правильно, точно, у логічній послідовності передавати його зміст. Правильно виконали перше завдання 70 (15,5%) студентів. З деякими відхиленнями від норм літературної мови виконали завдання 138 (30,7%) студентів. Попередньо засвоїли норми літературної мови, допустили значну кількість мовленнєвих помилок і окремі порушення послідовності викладу 175 (38,9%) студентів. 67 (14,9%) осіб не справилися із завданням першого тесту. Окрім невміння переказати запропонований текст, що вказувало на слабкі аудіативні уміння й навички, бідний словниковий запас, студенти допустили при переказі тексту українською мовою велику кількість помилок, які зумовлені тим, що студенти прослухали текст для переказу тільки один раз і часу на його підготовку вони не мали; по-друге, студенти, намагаючись точно відтворити прослуханий текст, не сліdkували за власним мовленням, що зумовило як мовні, так і мовленнєві помилки.

Високої культури потребує усне мовлення вчителя. Водночас під час пояснень нового матеріалу в мовленні трапляються відхилення, зумовлені інтерференцією, нерозрізненням паронімів тощо. Студентам було надано завдання, спрямоване на здійснення корекції навчального тексту на предмет виявлення порушень у слововживанні. Експериментатор два рази в повільному темпі прочитав текст українською мовою. Студенти, уважно прослухавши текст, повинні перекласти і відтворити його англійською мовою, а потім скласти діалог за поданим текстом.

При виконанні другого завдання всього 88 (19,1%) осіб змогли правильно перекласти текст з української мови і відтворити його англійською. Незначна кількість помилок під час перекладу виявлена у 145 (32,2%) студентів. Частково правильним був переклад і його відтворення у 177 (39,3%). Найбільше мовних і мовленнєвих помилок допустили 40 (9,4%) студентів, складаючи діалог. Аналізуючи діалогічне мовлення студентів ми дійшли висновків, що воно значно відрізнялося від монологічного, було переважно імпровізованим,

характеризувалося неповнотою та синтаксичною незавершеністю. Підвищений темп мовлення часто призводив до збільшення кількості мовленнєвих помилок.

Третє завдання – письмова робота, що складалася з окремих словосполучень, частина яких мала помилки. Студенти повинні були знайти ці помилки, відредагувати, дібравши правильні українські та англійські відповідники. Це завдання не викликало у студентів особливих труднощів. Значна їх кількість 120 (26,6%) безпомилково дібрала до словосполучень з інтерферентними помилками українські та англійські відповідники і переважна більшість виконала це завдання з незначними неточностями 225(50%).

Невелика кількість студентів (75 – 16,6%) частково правильно виконала завдання тесту. Неправильно виконали тестове завдання 30 (6,8%) студентів, що вказує на недосконале володіння студентами-філологами лексичним складом української та англійської мов, оскільки їх мовленнєва підготовка здійснювалася в українсько-англійському мовному середовищі.

Завдання 4 – це письмовий переклад тексту з української мови. Лабораторне обстеження полягало в тому, що першокурсники, перекладаючи речення англійською мовою, ретроспективно аналізували хід своїх думок під час добору того чи іншого слова для перекладу. Мета тесту полягала в перевірці правомірності твердження, що при усному і письмовому перекладі в корі головного мозку відбуваються аналогічні процеси; що при письмовому перекладі можна спиратися на більшу кількість зв'язків (перечитування, контроль, редагування), ніж при усному. Проведення даного тексту було продиктовано необхідністю перевірити правильність виявлення причин помилок, допущених студентами в усних роботах.

Уміння перекладати текст, дотримуючись норм української та англійської літературної мови, аналізувати хід своїх думок під час добору того чи іншого слова для перекладу виявили 80 (17,7%) студентів. Правильно, але неповно, допускаючи незначні помилки, виконали це завдання 205 (45,5%) студентів. Вони в основному знайшли англійські відповідники до українських слів, але інколи вживали не ті слова. Недосконаліми виявилися уміння у 127 (28,2%)

студентів, які відчували значні труднощі у доборі англійських відповідників до українських слів, виявивши при цьому невміння аналізувати хід своїх думок під час добору того чи іншого слова для перекладу. Не змогли правильно виконати завдання 38 (8,6%) студентів. Вони не тільки неправильно переклали запропонований текст, але й допустили значну кількість помилок на лексико-фразеологічному та граматичному рівнях, що зумовлені невмінням аналізувати хід своїх думок, правильно добирати українські відповідники до російських слів.

Рівень розвитку мовної та мовленнєвої комунікативної компетенції виявляли за допомогою таких завдань, які використовувалися в якості тренувальних та спрямовувалися на засвоєння знань студентів про важливі відмінності в системах двох мов (насамперед українська, англійська). П'яте завдання – письмова робота, що складалася з 10 пар словосполучень, поданих українською і англійською мовами, спрямовувалась на виявлення рівня розвитку мовної та мовленнєвої комунікативної компетенції. Студенти повинні описати смислову різницю між словосполученнями кожної пари і перекласти українські словосполучення англійською мовою. Тест ставив за мету з'ясувати, чи керуються першокурсники поняттями про семантику слова як критеріями вибору необхідного слова, чи, не маючи таких навичок, вони користуються випадковими зв'язками.

122 (27,2%) студентів безпомилково з'ясували смислову різницю між запропонованими словосполученнями і дібрали англійські відповідники до українських словосполучень і 123 (27,3%) студентів виконали це завдання з незначними неточностями. 205 студентів (45,5%) виконали це завдання з великою кількістю помилок.

У шостому завданні пропонувалося написати твір-мініатюру на одну із запропонованих тем: «Живу для добра», «Люблю мріяти», «Дороги, які ми обираємо», «Студентське життя».

Правильно виконали завдання 172 (38,2%) студентів. Їхні твори чітко відповідали обраній темі; думки передані точно, у логічній послідовності;

студенти доречно використовували лексичне багатство української мови, не допускали помилки. Значна кількість студентів (273 – 60,6%) у своїх творах допустили невелику кількість орфографічних і граматичних помилок, зумовлених неухважністю студентів.

Перевіряючи і проаналізувавши письмові роботи студентів-філологів, ми дійшли висновку, що переважна більшість першокурсників допускає помилки на всіх мовних рівнях: від лексичного до граматичного, хоча фонетико-орфоепічні помилки були відсутні, оскільки писемне мовлення не має звуково-інтонаційного оформлення. Разом з тим питому вагу в ньому посідають лексичні й орфографічні помилки.

Серед питань культури як англійського, так і українського мовлення слід виокремити такі вузлові моменти, з якими пов'язані помилки в усному і писемному мовленні студентів:

- 1) некоректне вживання паронімів у вузькому і у широкому розумінні цього терміну.

Пароніми у вузькому розумінні являють собою близько звучні слова, що на рівні внутрішньої форми мають спільні елементи значення: human – humane, imaginary – imaginative, sensual – sensuous, defective – deficient, continual – continuous, adventitious – adventurous, authoritative – authoritarian, effective – efficient - efficacious // дипломат -дипломант, подвижник – сподвижник, рятувальник – рятівник, будівельник – будівник, музичний – музикальний, військовий – воєнний, пропорційний – пропорціональний, декораційний – декоративний, виборний – виборчий, ситуаційний – ситуативний. Саме цей вид паронімів, як правило, викликає найсуттєвіші труднощі при диференціації.

- 2) Невміння послуговуватися широким діапазоном паронімів, доречно використовуючи їх в різних стилістичних контекстах:

Мовленнева реалізація якомога повнішого ряду синонімів має особливу актуальність для українського лінгвокультурного простору, де, внаслідок історичних причин, яскраві синонімічні варіанти багатьох новітніх лінгвістичних виданнях.

Зрозуміло, що людина з високою культурою мовлення повинна в обох мовах звертатися до усієї палітри як *інтерстильових, так і інтрастильових синонімів*, тобто використовувати синонімічні варіанти, які належить до різних стилістичних реєстрів: mad, crazy, crazed, insane, maniac(al), demented, deranged, screwy, queer, wacky/work, labour, toil, travail, drudgery, grind/steal, pilfer, filch, purloin, lift, thief // йти, крокувати, ступати, простувати, прямувати, волоктися, чимчикувати, тарабанитися – бігти, летіти, мчати, покотити, чкурнути, шарахнути, дременути, поперти, подрати, ганяти / думати, мислити, розмірковувати, мізкувати, сушити голову, крутити мозком, метикувати;

та одно стильові синоніми: proud, arrogant, overbearing, haughty, lordly, supercilious, disdainful / join, connect, link, combine, unite, / shake, tremble, quiver, shiver, shudder, quake, quaver, wobble (wabble) / subservient, menial, servile, slavish, obsequious // невеселий, сумний, посмутнілий, скорботний, печальний, відчайний, журний, журботний, тужний, тужливий / молотити, лупцювати, духопелити, лічити ребра / хоробрий, сміливий, відважний, мужній, безстрашний.

- 3) Неточність у дотриманні лексико-семантичних стильових та стилістичних літературних норм.

Так, вирішальну роль при виборі певного варіанту з ряду семантичних синонімів відіграють нюанси лексичного значення слова. Скажімо, синоніми *mistake, error, blunder, slip, lapse* відрізняються один від одного за такими смисловими ознаками, як тип помилки, її причина, її ступінь та оцінка помилки мовцем. Якщо слово *mistake* має більш широке значення і ставлення мовця до помилки не як в самому слові не виражено, то передає вужче коло причин помилки (незнання, неуважність), негативну оцінку суб'єкта помилки, і часто пов'язане зі справами моралі. *Blunder* означає грубу помилку якої припускаються через неуцтво, незнання або безтактність, *slip* - незначну похибку, що має випадковий характер і є результатом неуважності, поспішності або недбалості. *Lapse* означає, як правило, лише результат неправильного виконання дій, це пробачна помилка, причиною якої послужила забутливість

або неуважність. З огляду на ці відтінки семантики, члени описаного синонімічного ряду знаходять свою реалізацію у дещо різних контекстах: *Some mistakes can be rectified. Others can't. / It wasn't all Jane's fault when she left Bill: there were errors on both sides. / He must have been drunk to make such a blunder. / As she got older her slips became more frequent. / There were several occasional lapses in his treatment of the subject.*

Порівняймо з різними контекстуальними умовами мовленнєвої реалізації семантичних синонімів в українській мові, приміром, елементів синонімічного ряду *приятель, товариш, друг*, кожний з яких означає різну близькість стосунків.

При доборі точного варіанту з низки семантико-стилістичних або стилістичних синонімів важливо враховувати стильову належність слова, ступінь формальності комунікативної ситуації:

Student (to friend): I got a «one» for history. / Student (to prospective employer): I obtained a «one» in history. / Professor (to friend): Three of my students received «one's» in history (I gave). //

Агентство повідомило про нові досягнення наших атлетів на літніх олімпійських іграх. / Головний інженер заводу доповів директору про виконання попередніх рішень адміністрації підприємства. / На картині зображено волхвів, які поспішають сповістити світ про народження Ісуса.

4) Некоректне вживання прийменників у певних усталених виразах:

identical to	з	identical with
capable to		capable of
outlook of life	а	outlook on life
prior than		prior to
similar with	м	similar to
superior than		superior to
in accordance to	і	in accordance with
according with		according to

conform in	с	conform to (or with)
die from	т	die of
in the year of 2005	ь	in the year 2005
відповідно з	з	відповідно до
звернутися по адресу	а	звернутися на адресу
поставити у приклад	м	поставити за приклад
по поверненню	і	після повернення
виступ по питанню	с	виступ у питанні
згідно інструкції	т	згідно з інструкцією
в деякій мірі	ь	деякою мірою
поновити в посаді		поновити на посаді
ввести у склад		ввести до складу
одержати у виплату		одержати на виплату
у ту ж мить		тої ж миті

У межах цього ж питання можна розглядати складні випадки керування в українській мові, зокрема, використання неоднакових відмінків після близькозначних слів: *властивий (кому), але характерний (для кого), завідувач (чим), багатий (на що), але славиться (чим), сповнений (чого), але наповнений (чим), торкатися (чого), але доторкатися (до чого)*. Причиною появи помилок у керуванні є також нерозрізнення засобів української та російської мов : *дякувати кому, а не кого, пробачати кому, а не кого, завдати чого, а не що*;

5) використання заштампованих словосполучень заялжених виразів на кшталт: *last but not the list, in this day and age, interesting to note, all works of life, the bottom line, felt like an eternity, first and foremost, straight from the shoulder, few and far between, Mother nature, each and every, slowly but surely, sober as a judge, in the final analysis, other side of the coin* // *одностайна підтримка, резонансна подія, блок пропозицій, ставити крапку над «I», на пульсі життя,*

досягти консенсусу, переконлива перемога, пакет законів, фронт польових робіт, випереджати час, нагріти руку, за великим рахунком;

б) вживання тавтологічних утворень або так званих «баластних слів» : *basic principles, new innovations, basic and fundamental meaning, be alone by oneself, return back* // ціннісна вартість, сервісне обслуговування, правофланговий авангард, морально-етичні засади, преїскурант цін.

Специфічними питаннями культури англо-американського мовлення є його **надмірна евфемізація**, зумовлена доктринами політичної коректності та фемінізму: *a used car = a new-car alternative / an experienced car, a cow = a grain-consuming animal unit, a dump = a nonrecycling center, a drunkard = a person of differing sobriety, the homeless = urban campers, road signs = ground-mounted confirmatory route markers, garbage = post-consumer waste materials, to flunk tests = to achieve a deficiency.*

7) ненормативні кальки з російської мови: являтися замість являти собою, приймати участь замість брати участь, задавати питання замість ставити питання, багато численний замість численний;

8) непотрібна іншомовність, що проявляється вживанні як широковідомих варваризмів – *бодігард :: охоронець, круїз, :: подорож, хобі :: захоплення, голкіпер :: воротар, презент :: подарунок, репродукувати :: відтворювати, фіксувати / реєструвати :: записувати*, - так і нових запозичень, які часто використовуються у засобах масової інформації та у розмовному мовленні: *головна атракція свята, проходити кастинг, моніторити ситуацію, пейджингувати інформацію, просунутий юзер, важливі месаджі, гламурна леді, алярмова ситуація, робити шопінг, артикулювати думку, встигнути зареєструватися до дедлайну, контраверсійні пункти, надати преференції;*

9) зайве стилістичне маркування, що виникає внаслідок намагання відділити «наукову» або офіційно стандартизовану форму від «пересічної»: *рисунок замість малюнок, відзив замість відгук, довіреність замість доручення, задача замість завдання, рішення замість висновок;*

10) надмірна демократизація мови, засобів масової інформації за рахунок використання маргінальної лексики, іншомовного сленгу і пов'язане з цими тенденціями недозволене облагородження далеко не позитивних образів, культ низького та негативного: *леді-кілер, автор вибухів, професійний ліквідатор = янгол смерті, блискучий вбивця = шахрай найвищого класу.*

Кількісний аналіз допущених студентами помилок дозволив визначити рівні сформованості культури їхнього мовлення, оскільки без них неможлива перевірка ефективності роботи над удосконаленням культури мовлення студентів-філологів в українсько-англійському мовному середовищі.

За цими критеріями було визначено чотири рівні сформованості мовленнєвої культури студентів-філологів: високий, достатній, середній, низький.

I – Високий – глибокі теоретичні знання фонетики і граматики української і англійської мов; багатий і різноманітний словниковий запас; уміння дотримуватися норм літературної мови; чітка артикуляція звуків української і англійської мов, правильне наголошування слів; розвинене і стилістично правильне усне і писемне мовлення; відсутність у мовленні помилок інтерферентного характеру, зумовлених впливом української мови; уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, сприймати й аналізувати чуже мовлення та продукувати власні висловлювання, свідомо використовуючи основні засоби створення виразності; розвиненість навичок самоконтролю та самокорекції.

II – Достатній – характеризується виявом таких мовленнєвих критеріїв, як правильність, точність, наявність теоретичних знань з фонетики, граматики української та англійської мов; дотриманість здебільшого норм літературної мови; достатнім словниковим запасом; розвиненим граматично й стилістично правильним усним і писемним мовленням; наявним частковим вживанням інтерферентних мовленнєвих помилок; достатнім орієнтуванням в ситуації спілкування, умінням сприймати й аналізувати чужі висловлювання і створювати власні; наявність навичок самоконтролю та самокорекції.

III – **Середній** – знання фонетичної і граматичної системи мови виявляються здебільшого в теоретичному аспекті; наявне порушення норм літературної мови; усна і писемна форми мовлення містять різну кількість помилок; уміння сприймати й відтворювати чуже мовлення; невеликий об'єм словникового запасу, кальки значно впливають на продукування власних висловлювань в усній і писемній формі; посередні навички самоконтролю та самокорекції.

IV – **Низький** – спостерігає серйозні порушення вимог критерію правильності, неглибокі теоретичні знання фонетики і граматики української та англійської мов; порушення норм літературної мови; нечітка артикуляція звуків української та англійської мов; в усному і писемному мовленні наявні різні типи інтерферентних помилок; обмежений словниковий запас впливає на логічність, точність висловлюваної думки під час продукування власних висловлювань; несформованість навичок самоконтролю та самокорекції.

Здійснена градація студентів-філологів за рівнями сформованості культури українського та англійського мовлення на початку експериментального навчання засвідчила, що під час контрольних зрізів студенти-філологи не виявили високого рівня сформованості культури українського та англійського мовлення. Переважна більшість респондентів ЕГ – 50% і 48% КГ перебувала на середньому рівні, що характеризувався нечіткою артикуляцією звуків, порушенням норм наголошування слів, не сформованістю навичок самокорекції та самоконтролю. На достатньому рівні перебувала найменша кількість учасників експерименту (14% - ЕГ і 16% - КГ), які виявили найвищий рівень сформованості культури мовлення серед усіх студентів, що брали участь в експерименті. Вони показали достатній рівень знань норм літературної мови, майже не допускали орфоепічних, лексичних та граматичних помилок під час спілкування, виявили достатні навички самокорекції та самоконтролю.

На низькому рівні перебувала значна кількість респондентів (34% - ЕГ і 30% - КГ) мовлення яких відзначалося значними відхиленнями від норм літературної мови, невмінням створювати власні висловлювання, дотримуючись

точності, логічності, доречності мовлення, несформованістю навичок самоконтролю та самокорекції. Студенти цієї групи виявили слабкі вміння застосовувати на практиці теоретичний матеріал, засвоєний у середній школі.

Проведена на цьому етапі дослідження робота дала змогу встановити, що переважна більшість студентів-першокурсників у загальноосвітній школі оволоділа середнім та низьким рівнем мовленнєвої підготовки. Вони виявили неглибокі знання норм української та англійської літературної мов, несформовані мовленнєві уміння й навички, нестійкі навички монологічного та діалогічного мовлення.

Процес навчання у ВЗО не припускає тих суперечностей, які складаються у сферах індивідуальності студента, більш того, традиційний підхід до навчання забезпечує і поглиблює ці суперечності. Необхідні нові технології, спрямовані на вирішення протиріч і розвиток на цій основі індивідуальності студента. Відзначимо, що соціологічні дані в цілому підтверджують масовий традиційний характер вищої освіти, орієнтований на передачу знань і вмінь, на репродуктивну діяльність майбутнього фахівця за активної розробки сучасних концепцій особистісно-розвиваючого навчання, що ще не знайшли своє втілення в системі освіти України.

РОЗДІЛ IV

ОРГАНІЗАЦІЯ, ХІД І РЕЗУЛЬТАТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

4.1. Аналіз програми дослідного навчання і моделі формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників

В основу розробки методичної системи формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників у професійній підготовці було покладено припущення, що за зміни традиційної концептуальної парадигми освіти на змістово-процесуальну модель формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників у процес професійної підготовки набуває цілісності та ефективності, відбуваються позитивні зміни у всіх сферах їх індивідуальності, якщо:

- процес професійної підготовки відбуватиметься на основі інтеграції методологічних підходів, згідно з якими професійна значущість складових індивідуальності зумовить цілісний розвиток майбутнього учителя, а істотним чинником розвитку цілісної індивідуальності студента стане його суб'єктна позиція у процесі професійно-мовленнєвої підготовки;
- технологія формування цілісної індивідуальності включатиме: номенклатуру цілей формування індивідуальності студента, програму її формування, систему педагогічних засобів і умов, що сприяють формуванню індивідуальності в процесі професійної підготовки студента, методи аналізу процесу та результатів розвитку індивідуальності;
- відбуватиметься забезпечення інтеракції (взаємозв'язку) формування індивідуальних сфер життєдіяльності особистості (інтелектуальної, мотиваційної, вольової, екзистенційної, предметно-практичної, емоційної сфер та сфери саморегуляції) майбутніх учителів-словесників;

- будуть враховуватися індивідуально-психологічних якостей студентів у процесі професійно-мовленнєвої підготовки;
- навчально-мовленнєва діяльність студентів буде спрямовуватись на усвідомлення суті та специфіку мовленнєвої культури в майбутній професійній діяльності вчителя-словесника;
- буде здійснено моделювання спеціальних ситуацій для вияву індивідуального стилю діяльності та індивідуальних рис особистості кожного студента;
- майбутній вчитель-словесник буде усвідомлювати необхідність вияву своєї професійної індивідуальності у процесі педагогічної практики.

Необхідність створення пропонованої методичної системи зумовлена такими чинниками:

- потребами суспільства в підготовці вчителів-словесників з високим рівнем професійної компетентності в умовах реформування загальноосвітньої школи;
- суперечностями між соціально зумовленими вимогами до особистісних властивостей і якостей випускників та відсутністю цільової спрямованості на розвиток індивідуальності в людині в процесі навчання;
- протиріччями між необхідністю формувати індивідуальність студента й відсутністю науково обґрунтованих теоретичних і методичних засад такого формування у процесі професійної підготовки;
- суперечностями між об'єктивними вимогами формування цілісної індивідуальності студента й стихійно сформульованими підходами до формування окремих сфер індивідуальності та їх складників.

Метою експериментального дослідження була розробка, наукове обґрунтування концепції, експериментальна апробація педагогічної технології формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників у процесі професійної підготовки.

Реалізація поставленої мети й перевірка вірогідності гіпотези потребувала розв'язання таких завдань:

1. Визначити теоретико-методологічні орієнтири та розробити концептуальні положення формування індивідуальності майбутніх

учителів-словесників.

2. Розкрити сутність, структуру і функції понять «індивідуальність майбутнього вчителя-словесника» та мовленнєва індивідуальність вчителя-словесника».
3. Розробити критерії, показники, охарактеризувати рівні сформованості індивідуальності майбутніх учителів української та англійської мов та рівні мовленнєвої культури майбутніх учителів-словесників.
4. Визначити педагогічні умови і з'ясувати залежність рівнів сформованості індивідуальності від педагогічних умов організації освітнього процесу.
5. Розробити й експериментально апробувати педагогічну технологію формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників.
6. Упровадити результати дослідження в практику професійної підготовки майбутніх учителів-словесників.

На початок проведення дослідного навчання було визначено коло умов:

- приблизно однаковий рівень теоретичної та практичної підготовки студентів контрольних і експериментальних груп;
- пропорційна кількість студентів у контрольних і експериментальних групах;
- пропорційна кількість навчальних годин у контрольних і експериментальних групах;
- студенти обох груп одночасно приступили до занять, а тому мали однакові стартові можливості;
- однаковий рівень фахової підготовки викладачів методистів.

За цими умовами передбачалося, що студенти контрольних груп навчатимуться за традиційною методикою з використанням чинних програм, підручників і посібників, а студенти експериментальних – за експериментальною методикою, що передбачає поетапне й системне формування індивідуальності майбутнього вчителя-словесника відповідно до створеної моделі.

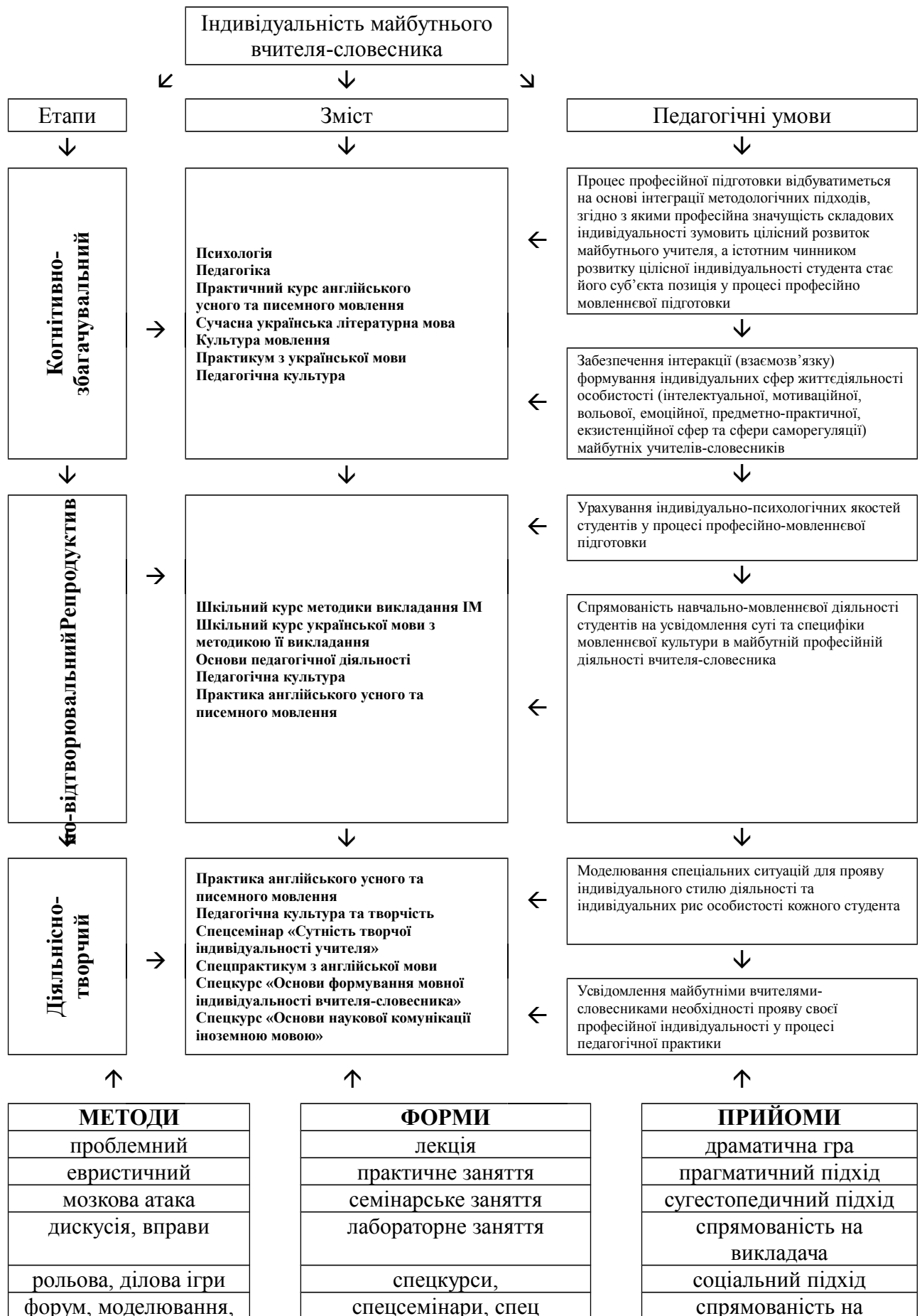
Формувальний експеримент ґрунтувався на методичних рекомендаціях Є. Барбіної, Л. Васецької, Л. Мільто, Т. Окуневич, О. Пехоти, М. Пентилюк.

Розпочинаючи експериментальне навчання, ми спроектували модель формування індивідуальності майбутнього вчителя-словесника (схема 5.1).

Розроблена нами дидактична модель формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників у професійній підготовці враховує як традиційний так і сучасний підходи до навчання у вищій школі і є багатокomпонентною. В її основу покладено модульну технологію, що реалізується в закономірностях і принципах, активних та інтерактивних формах і методах, прийомах і засобах навчання, забезпечуючи якісну фахову підготовку майбутніх учителів-словесників.

З метою перевірки гіпотези й організації експерименту було розроблено програму дослідного навчання, в якій відображено зміст процесу формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників відповідно до визначених етапів (див. Додаток Е).

Модель формування індивідуальності майбутнього вчителя-словесника



мікронавчання
спостереження, дебати
рефлексивне навчання
аудіовізуальні, протоколи, проекти

практикуми
індивідуальні заняття
самостійна робота
науково-дослідна робота студентів

студента
аналіз уроків
педагогічна практика

Пропонована програма спиралася на дидактичну модель і забезпечувала ефективний контроль та керування навчально-виховним процесом. Чітко окреслена за змістом вона ґрунтувалася на комунікативно-діяльнісному, когнітивному й особистісно-орієнтованому підходах та на специфічних принципах комунікативної спрямованості, інтегративності, системності, наступності й послідовності; визначала форми, методи і прийоми роботи на кожному з етапів формувального експерименту.

Розробляючи програму експериментального навчання, ми виходили із засад когнітивної й комунікативної лінгвістики, методики, психології й педагогіки, психолінгвістики і прагнули врахувати психологічні особливості студентського віку (пам'ять, мислення, увага, уява, розвиток усіх сфер психіки тощо), рівень загальної фахової й мовленнєвої підготовки студентів. В основу її покладено модульну організацію навчально-виховного процесу, що становило чітку систему роботи на різних етапах експерименту.

Кількість етапів експерименту та його часові межі визначалися специфікою професійної підготовки студентів філологічного факультету з урахуванням розподілу в навчальних планах передбачених програмою ВЗО фахових дисциплін, що засвоюють майбутні словесники.

На кожному етапі зміст формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників мав свої особливості щодо рівня складності засвоєння теоретичного матеріалу, напрямів роботи; форм методів, прийомів і засобів його опрацювання; ступеня самостійності студентів й їх активності у виконанні завдань, у доборі дидактичного матеріалу до занять різних типів; упровадження елементів самостійної й науково-дослідної роботи.

Методика дослідного навчання складалася з трьох етапів:

- когнітивно-збагачувальний (I – III курси);
- репродуктивно-відтворювальний (III – IV курси);

- діяльнісно-творчий (IV – V курси).

Визначені нами етапи дослідного навчання взаємопов'язані між собою. Кожен із них мав свою мету і завдання, вимагав добору специфічних форм, методів, прийомів і засобів навчання.

I етап - **когнітивно-збагачувальний** - був підготовчим і охоплював дисципліни «Практичний курс української мови», «Психологія», «Педагогіка», «Практичний курс англійського усного та писемного мовлення», «Сучасна українська літературна мова», «Культура мовлення», «Практикум з української мови», «Педагогічна культура», що засвоюються студентами на I – III курсах.

На заняттях із «Практичного курсу української мови» і «Сучасної української літературної мови» (I – III курси) передбачалося допомогти студентам першого курсу усунути недоліки шкільної підготовки з української мови і розвитку їхньої загальної культури мовлення та підготувати їх до усвідомлення, сприйняття і засвоєння теоретичних дисциплін лінгвістичного циклу.

Основною формою роботи на цьому етапі були практичні й лекційні заняття, що мали на меті:

- систематизацію знань студентів з української мови, одержаних у загальноосвітніх навчальних закладах, розширення та поглиблення їх;
- відновлення, закріплення та корекція орфографічних, пунктуаційних навичок;
- оволодіння необхідними орфоепічними, словотворчими, граматичними та стилістичними нормами;
- удосконалення зв'язного усного та письмового тексту;
- уведення лінгвістичної термінології до активного фахового словника майбутніх учителів-словесників;
- розвиток культури професійного мовлення, навичок уживання лінгвістичних термінів.

Когнітивно-збагачувальний етап продовжився на заняттях з «Культури мовлення» (II курс), що проводилися у формі лекцій, практичних та семінарських занять, науково-дослідної роботи студентів (написання доповідей,

повідомлень, рефератів) і передбачали:

- удосконалення культури мовлення студентів-філологів з урахуванням двомовного середовища;
- вироблення стійких мовленнєвих навичок, що повинні витіснити старі, неправильно сформовані;
- розробка ділових ігор з елементами корекції мовлення;
- вироблення сталих мовленнєвих навичок нормативного мовлення;
- розвиток усного й писемного фахового мовлення, навички контролю й самоконтролю за його культурою.

У вивчення курсу «Практикум з української мови» (Див. Додаток Г) було покладено навчально-предметний модуль, що відповідав чинній програмі і в основі якого лежало інтегративне бачення єдиної функціональної системи зазначеного курсу, логічно послідовне структурування розділів і тем.

У свою чергу навчально-предметний модуль тісно пов'язаний з дидактичним модулем – технологічною моделлю завершених функціональних циклів змістовних модулів курсу «Практикум з української мови».

I модуль – *Українська мова – національна мова українського народу.*

II модуль – *Фонетика. Графіка і орфографія. Орфоенія.*

1. Чергування приголосних.
2. Український наголос.
3. Уподібнення приголосних.

III модуль – *Будова слова. Словотвір.*

IV модуль – *Морфологія і орфографія.*

V модуль – *Синтаксис і пунктуація.*

VI модуль - *Норми української літературної мови.*

1. Становлення української літературної норми.
2. Типологія літературних норм.
3. Причини порушення норм.

Кожен із змістовних модулів ділився на міні-модулі, в яких розміщений теоретичний матеріал, тренувальні, контрольні, тестові завдання і вправи, що

сприяють систематизації і корекції знань студентів з української мови, набутих ними в загальноосвітній школі, осмисленню мовних норм; виробленню навичок редагування текстів, адекватного перекладу, оскільки в умовах українсько-англійського мовного середовища студенти частіше перекладають, ніж продукують відповідні до комунікативних завдань висловлювання. Так II змістовний модуль «Фонетика. Графіка і орфографія. Орфоепія» містив три міні-модулі й орієнтував на корекцію усного мовлення, що був засобом повсякденного спілкування студентів і мав свою специфіку. Цей модуль передбачав установно-мотиваційний змістово-пошуковий, контрольнo-смысловий, адаптивно-перетворювальний, системно-узагальнювальний, контрольнo-рефлексивний міні-модулі, заняття в лінгафонному кабінеті з метою корекції вимови голосних і приголосних звуків та їх сполук, читання вголос, монологічні усні перекази, побудову усних діалогів, прослуховування радіо і телепередач, виступи перед аудиторією з повідомленням чи доповіддю, роботу з орфоепічним словником.

Окрім окреслених програмою питань, на цьому етапі додатково розглянули шляхи уникнення помилок інтерферентного характеру, основну увагу приділяли нормам вимови і наголошування. Спочатку знайомили студентів зі стилями вимови: повним і розмовним, зосереджуючи увагу на повному стилі вимови, оскільки саме в ньому особливо помітні мовленнєві вади. Після цього визначали їх причини, що полягали в інтерферентному впливі української мови на англійське мовлення студентів українсько-англійського відділення. Тому для удосконалення культури мовлення майбутнього фахівця проводилася планомірна робота над уникненням подібних помилок: а) усвідомлення особливостей власної вимови; б) робота над корекцією власного мовлення; в) вироблення навичок правильної вимови шляхом багаторазового повторення слів і словосполучень; г) свідоме оволодіння нормативними навичками вимови звуків української мови та їх сполучень.

На заняттях з «Педагогіки» (II - III курси) і «Психології» (I – II курси), що проводилися переважно у формі лекційних, практичних і семінарських занять

відбувалося засвоєння і поглиблення педагогічних та психологічних знань.

Метою вивчення дисципліни «Психологія» було:

- розкрити базові поняття психології в їх внутрішніх зв'язках;
- показати детермінованість психічних явищ зовнішніми факторами буття;
- створити у студентів умови для розуміння ними єдності, цілісності, взаємозв'язку всіх психічних проявів свідомого та несвідомого життя людини;
- обґрунтувати необхідність інтегрованого підходу до психіки людини як цілісного системного утворення;
- підкреслити сутність та значущість оволодіння студентами психологічними знаннями, вміннями і навичками як особливо важливими для спеціаліста з вищою освітою в будь-якій галузі професійної діяльності;
- уможливити за допомогою вивчення курсу «Психологія» самореалізацію та самоактуалізацію студентів у життєвому та професійному просторі;
- довести об'єктивну необхідність вивчення психології як особистісно, так і професійно значущої науки;
- забезпечити оволодіння студентами практичними навичками та вміннями дослідження особистості та інтелекту в межах змісту і програми курсу.

У результаті засвоєння даної дисципліни студенти повинні знати:

- методологічні засади та світоглядні основи курсу психології;
- теоретичне обґрунтування та змістовні характеристики методів і конкретних методик дослідження психічних явищ;
- провідні наукові поняття з курсу дисципліни;
- суттєві закономірності особистості в процесі її соціалізації;
- структуру індивідуальності – темперамент, характер, здібності та шляхи її розвитку і способи дослідження;
- стадії та закономірності пізнавальної діяльності людини, категорії її розвитку;
- типи та структуру інтелекту, рівні його вияву;
- специфіку емоційно-вольової сфери;
- співвідношення свідомості та несвідомості як цілісного прояву психіки людини.

Набутті знання дають їм можливість формувати уміння:

- визначати і характеризувати ті чи інші явища психіки;
- досліджувати прояви і рівні сформованості особистості та інтелекту людини;
- застосовувати на практиці адекватні методики дослідження психічних явищ;
- втілювати в життя результати дослідження тих чи інших проявів психіки, свідомості, особистості, інтелекту людини.

Метою вивчення дисципліни «Педагогіка» було:

- засвоєння ключових положень і проблематики сучасної педагогіки;
- формування власної педагогічної позиції щодо процесу виховання школярів;
- формування досвіду самостійного і творчого аналізу та оцінки педагогічних явищ та ситуацій»
- набуття уміння теоретичного проектування та практичного конструювання навчально-виховного процесу, спрямованого на розвиток особистості учнів та їх творчу самореалізацію;
- формування педагогічного мислення, професійної самосвідомості.

У результаті вивчення дисципліни студенти повинні знати:

- основні поняття і категорії педагогіки;
- провідні філософські концепції виховання;
- сучасні теорії розвитку особистості;
- психофізіологічні закономірності розвитку особистості;
- основні типи навчання і виховної системи;
- принципи навчання і виховання;
- структурні елементи педагогічної технології: цілі, методи, засоби, форми, та зміст навчання і виховання;
- критерії оцінки ефективності навчально-виховного процесу;
- соціально-психологічні механізми виховання учнів;
- методи педагогічної діагностики.

І уміти:

- визначати сутність процесів навчання і виховання;
- встановлювати зв'язки між закономірностями розвитку особистості і принципами та технологією педагогічного процесу;
- визначати суть провідних концепцій виховання особистості;
- застосовувати методи педагогічного дослідження;
- планувати етапи і прогнозувати результати навчання і виховання;
- визначати рівень розвитку, індивідуально-психологічні особливості та взаємостосунки учнів у класі;
- конструювати цілі, зміст, методи, засоби і форми навчально-виховного процесу;
- аналізувати педагогічні ситуації та приймати адекватні рішення;
- організовувати і регулювати навчально-виховну взаємодію з суб'єктами педагогічного процесу;
- аналізувати та оцінювати процес і результати навчально-виховної взаємодії;
- здійснювати педагогічну рефлексію.
- удосконалювати навички усного й писемного професійного спілкування;
- проводити спостереження за педагогічним мовленням, формувати вміння його аналізувати й виправляти недоліки;
- формувати індивідуальний стиль педагогічного спілкування.

Когнітивно-збагачувальний етап продовжився на заняттях з «Практичного курсу англійського усного та писемного мовлення» (І - III курси), що проводилися переважно у формі практичних занять, були спрямовані на розвиток усного і писемного мовлення студентів, їх лінгвістичної, комунікативної компетенції і передбачали:

- навчання усній мові на основі розвитку необхідних автоматизованих мовних навичок;
- розвиток техніки читання та вміння розуміти англійський текст;
- розвиток навичок письма;

- формувати основні механізми вимови;
- забезпечити вільне, нормативно правильне володіння усною мовою, правильне висловлювання думок у комунікативних ситуаціях;
- навчити вживати нові лексичні одиниці з вже вивченими у комунікативних ситуаціях;
- впровадження лінгвокраїнознавчої компетенції, яка включає знання основних реалій соціокультурного розвитку країни, мова якої вивчається;
- розвиток навичок монологічного та діалогічного мовлення (підготовленого та непідготовленого);
- розвиток навичок аудіювання.

Курс практичного усного та писемного мовлення разом з іншими практичними та теоретичними курсами має забезпечити професійну підготовку вчителя іноземної мови, формування у студентів лінгвістичної та комунікативної компетенції. Комунікативна компетенція передбачає здатність сприймати та породжувати іноземну мову у відповідності до умов мовної комунікації. Лінгвістична компетенція включає знання системи мови та правил її функціонування в процесі комунікації.

Студенти повинні розвивати вміння як діалогічного, так і монологічного мовлення. При цьому підготовлені висловлювання поєднуються з умовно-непідготовленими: при заданому змісті студент самостійно обирає засоби мовленнєвого висловлювання.

Навчання монологічного мовлення базується на монологі-описі, монологі-розповіді та монологі-повідомленні. Студент у змозі виразити своє особисте ставлення до фактів або подій, формулювати критичну оцінку і доводити правильність будь-якого факту; включати до свого мовлення елементи розмірковування, аргументації. Для цього пропонується низка словосполучень і штампів, характерних для монологічного мовлення.

У цей період здійснюється навчання двох видів читання: а) вивчальне читання, яке вимагає повного розуміння тексту і критичного його осмислення; б) ознайомлювальне читання, при якому студенти повинні розуміти основний

зміст та найбільш суттєві деталі тексту. Вивчаюче читання здійснюється на аудиторних заняттях та в позаурочний час. Ознайомлювальне читання є найбільш розповсюдженим видом і здійснюється на матеріалі автентичних текстів, що несуть інформацію про побут, традиції та історію країни, мова якої вивчається.

Тексти для аудіювання представлені в літературно-розмовному стилі мовлення, а його лексика відповідає програмній тематиці.

На цьому етапі також було введено курс «Педагогічна культура», що передбачав формування спрямованості майбутніх учителів на засвоєння педагогічних цінностей, усвідомлення необхідності оволодіння педагогічною культурою. З цією метою створювали такі педагогічні умови: зміст і структуру занять будували відповідно до основних компонентів педагогічної культури; орієнтували педагогічний процес на суб'єктивну позицію студента як носія цінностей; формували позитивну мотивацію; створювали сприятливий емоційно-психологічний мікроклімат на заняттях. Розглянули загальнокультурні цінності, їх джерела та значущість для професійної діяльності, використовуючи етичні бесіди й диспути, аналіз ситуацій, морального вибору, аналіз етикетних ситуацій, рольової гри, тренінг. Формування гуманних цінностей і ціннісного відношення до них відбувалось паралельно з формуванням ціннісного відношення до навчання й освіти. Передбачали орієнтацію студентів на майбутню професійну діяльність з використанням профорієнтаційних завдань, аналізу педагогічної діяльності як власної, так і учителів.

Прагнули, щоб кожен студент почувався комфортно на заняттях, відчував успіх і задоволення від діяльності, позитивні емоції, прямим навіюванням вселяли впевненість у власні здібності й можливості, учили знімати напругу за допомогою тренінгів, вправ, розв'язання ситуацій, а також використовували доброзичливе відношення, посмішку, гумор, включали студентів до ігрової діяльності.

Розпочали роботу із самовдосконалення: студенти діагностували власні властивості, уміння створювати програми свого вдосконалення.

На цьому ж етапі реалізовувалися такі принципи: створення соціокультурного фону, активності, індивідуалізації.

Мала місце реалізація функціональних компонентів педагогічної культури: пізнавальної, дидактично-професійної, виховної, нормативної і захисної.

Вивчення курсу дозволило в процесі лекції розпочинати формування системи знань-цінностей про:

- культуру особистісну і духовну, культурні універсалії особистості (цінності, спілкування, поведінка, діяльність, ін.);
- педагогічну культуру учителя (сутність, структуру і функції);
- закони і механізми функціонування культури, діяльності, спілкування;
- культуру спілкування, культуру педагогічного спілкування, комунікативну культуру;
- засоби, форми, способи й прийоми передачі інформації;
- етикет учителя й принципи його реалізації;
- педагогічну техніку та її складові, без сформованості яких неможливе існування педагогічної культури ;
- науково-дослідну роботу та творчу діяльність, педагогічну творчість.

Таким чином, даний етап експерименту мав збагачувальний характер і покликаний був підготувати студентів-філологів до глибшого засвоєння знань із спецкурсів, спрямованих на формування індивідуальності майбутнього вчителя-словесника.

4.2. Предметно-змістова професійна

підготовка майбутніх учителів-словесників на когнітивно-збагачувальному та репродуктивно-відтворювальному етапах

Другий етап – **репродуктивно-відтворювальний** – охоплював студентів у позиції того, хто навчається (III – IV курси) і ґрунтувався на засвоєнні майбутніми вчителями-словесниками «Шкільного курсу української мови з методикою її викладання», оновленого за змістом «Шкільного курсу методики

викладання іноземних мов». Основними формами роботи на цьому етапі були лекційні, практичні, семінарські, індивідуальні й лабораторні заняття, самостійна робота студентів, що мали на меті вирішення таких завдань:

- вироблення в майбутнього вчителя-словесника навичок аналізу якості та ефективності продукту мовленнєвої діяльності (партнерів по комунікації);
- удосконалення вмінь здійснювати мовленнєві дії за умов, наближених до реальних;
- формування комунікативних якостей мовлення;
- формування мовної особистості;
- формування вміння організувати педагогічне спілкування;
- розширення загального лінгвістичного кругозору;
- удосконалення мовленнєвої культури студентів, здатних до самореалізації, саморозвитку.

У традиційних курсах з педагогіки і методики навчання іноземних мов у школі не передбачений спеціальний блок знань з основ психолого-педагогічної діяльності вчителя іноземної мови, тому нами були запропоновані спеціальні навчальні курси “Основи педагогічної діяльності” (20 годин), “ Шкільний курс методики викладання іноземних мов ” (20 годин), які узгоджено з педагогікою як навчальним предметом та змістом педагогічної практики.

В експериментальних групах робочі програми цих навчальних курсів спрямовувалися на реалізацію відповідного дидактичного забезпечення, яке передбачало концентрацію пізнавальної активності студентів на розумінні сутності й усвідомленні специфіки структурно-функціонального механізму професійної діяльності вчителя-словесника.

Цього ми намагалися досягти за допомогою здійснення студентами своїх перших самостійних дослідницьких спроб і набуття власного науково-педагогічного досвіду. У робочій програмі курсу “Основи педагогічної діяльності” головну увагу приділено вивченню проблеми професіоналізму педагогічної діяльності вчителя-словесника. Для цього контингент студентів, які вивчали цей курс, диференціювався на творчі мікрогрупи (3 – 5 чоловік), що

в процесі самостійної роботи вивчали спеціальну наукову літературу, в якій відбито суттєві аспекти педагогічної діяльності вчителя загалом й учителя іноземної мови зокрема. З цією метою широко використовувалися різні прийоми технології навчання студентів у співробітництві (Р. Славін) й частково застосовувався метод проектів (Дж. Дьюї), згідно з настановами якого пізнавальну діяльність студентів було спрямовано на виконання не репродуктивних, а різних дослідницьких завдань.

З огляду на те, що головною метою формувального експерименту було формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя-словесника як організатора і керівника навчально-пізнавального процесу, а не просто урокодавця, що виконує роль інформатора й транслятора накопиченого соціально-історичного досвіду, використання прийомів цих методів активного навчання дозволяло залучити кожного студента саме в продуктивний пізнавальний процес, уникаючи моментів, пов'язаних із пасивним оволодінням ними професійними знаннями, уміннями і навичками. Досягалося це за рахунок того, що з самого початку кожний студент був зорієнтований на самостійний пошук нової для нього інформації та застосування її на практиці, з чітким усвідомленням того, де, як і яким чином, а також для досягнення яких конкретних цілей ці знання можуть і повинні застосовуватися. Створення можливості працювати студентам у співробітництві один з одним під час вирішення різноманітних навчально-пізнавальних проблем дозволяло розвивати їхні комунікативні вміння.

Це сприяло їхньому широкому спілкуванню з ровесниками і викладачами, вільному доступу до необхідної інформації не лише в інформаційних центрах свого факультету і вузу, а й в інших наукових, культурних та інформаційних центрах з метою формування власної незалежності, аргументованої можливостями її всебічного дослідження.

Залучаючи студентів до активного пізнавального процесу, терпляче, крок за кроком привчаючи їх працювати в мікро групі з будь-яким партнером або партнерами; допомагаючи максимально виявляти свою пізнавальну активність,

серйозно ставлячись до дорученого дослідницького завдання; розвивали почуття відповідальності в них не тільки за власні успіхи, а й успіхи своїх партнерів, усієї студентської групи. Для студентів експериментальних груп запропоновано провести науково-педагогічний пошук, послуговуючись різними дослідницькими стратегіями. Перша дослідницька стратегія передбачала вивчення особливостей педагогічної діяльності крізь призму схеми: мета – мотив – зміст – способи – форми – методи – засоби – результат. Друга передбачала вивчення особливостей педагогічної діяльності згідно з її основними етапами: діагностичного (аналітичного) – моделювального (підготовчого) – виконавського (основного, етап практичної реалізації) – рефлексивного (результативного, етап самоаналізу). Третя стосувалася вивчення специфіки основних функцій педагогічної діяльності: гностичної – проектувальної – конструктивної – комунікативної – організаційної. Четверта передбачала вивчення компонентного складу цілісного управлінського циклу педагогічної діяльності вчителя: прогнозування – планування – організації – мотивування – обліку – контролю – аналізу – корекції. П'ята була спрямована на вивчення специфіки педагогічної діяльності як процесу вирішення вчителем різних типів педагогічних завдань. Шоста розглядала педагогічну діяльність як творчий процес.

Використання шести дослідницьких стратегій для обґрунтування результативного самоуправління педагогічною діяльністю вчителя-словесника слугувало самовизначенню кожного студента у сфері управлінських відношень, щоб через себе і свою навчально-пізнавальну діяльність пізнати і цілеспрямувати особливості кожного із структурних і функціональних її компонентів. З цією метою студентам рекомендовано спеціальну літературу (вивчення якої розширювало їхнє уявлення про теоретичні концепції педагогічної діяльності), розроблену: Н. Кузьміною («Методы системного педагогического исследования» – Л.: ЛГУ, 1980); В. Кан-Каліком («Педагогическая деятельность как творческий процесс». – М.: Педагогика, 1977); В. Слостениним («Формирование личности учителя в процессе его

професійної підготовки» – М., Просвещение, 1976); С. Сисоевою («Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня». - К., 1996); Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І. Зюзюна. – К.: Віпол, 2000).

Паралельно з лекційно-семінарським курсом студенти залучалися до виконання практичних завдань. Для цього кожна мікрогрупа студентів використовувала чотири бланки спостережень, що визначали міру застосування раціональних і практичних прийомів у діяльності вчителів іноземної мови щодо:

- подання інформації і створення орієнтувальної основи дій учнів;
- активізації пізнавальної діяльності учнів на уроці іноземної мови;
- створення позитивного емоційного клімату і регуляції поведінки учнів на уроці;
- організації контролю за якістю здійснення процесу і результатами пізнавальної діяльності учнів.

Після зібрання кожним студентом мікрогрупи інформації про основні прийоми діяльності трьох учителів-методистів іноземної мови організовувалося її обговорення з подальшим узагальненням результатів проведеного спостереження.

Студенти ставились у ситуації виконання таких організаційних ролей, як інформатор (доповідач) – опонент (критик) – лідер (керівник обговорення).

В експериментальних групах під час організації навчально-пізнавальної діяльності студентів з курсу «Основи педагогічної діяльності» здійснювався принциповий перехід від простої передачі навчальної інформації до активного опанування учнями змісту професійної освіти із включенням механізмів науково-дослідної комунікації й теоретичного мислення. У цій спеціально створеній ситуації контекстного навчання поступово актуалізувався й зміцнювався особистісний потенціал професійного розвитку самих студентів як майбутніх учителів іноземної мови за рахунок зростання ролі їхньої діалогічної взаємодії та колективного спілкування з викладачем і один з одним як

партнерами в науково-педагогічному пошукові. Це досягалося на лекційних і практичних заняттях за допомогою методів активного навчання:

- діалогізації, який забезпечує рівність позицій усіх учасників педагогічного процесу, право кожного на власну думку, можливість її висловити і захистити;

- проблематизації, що забезпечує збереження за кожним учасником педагогічного процесу активної дослідницької позиції, право й обов'язок кожного піддавати сумніву і критиці будь-яке зафіксоване в змісті інформації положення, тезу, судження;

- персоналізації, що передбачає визнання учасниками педагогічного процесу унікальності особистості і змісту висловлювань кожного іншого, щира повага його достоїнств і терпимість до недоліків.

Як наслідок реалізації цих принципів, у експериментальній групі домінуюча роль належала лекціям проблемного характеру, на яких процес пізнання студентів наближався до пошукової, дослідницької діяльності. Успішність досягнення мети проблемної лекції забезпечувалася спільними зусиллями викладача-експериментатора і студентської аудиторії. Основні вимоги викладача полягали не стільки в передачі навчальної інформації, скільки в залученні студентів до усвідомлення об'єктивних суперечностей, що мають місце в процесі розвитку науково-педагогічного знання і способів їхнього вирішення. У процесі інформаційно-мовленнєвого й пошукового співробітництва з викладачем студенти “відкривали” для себе нові наукові ідеї і концепції, засвоювали різні блоки професійних знань, осягаючи теоретичні основи своєї майбутньої педагогічної діяльності.

Використовуючи на лекційних і практичних заняттях різні типи дискусій, такі, як вільні і прогресивні, організовувалася поетапно навчально-пізнавальна діяльність студентів. Таких етапів було п'ять.

На першому етапі прогресивної дискусії перед студентами ставилася проблема, що потім ставала предметом їх обговорення і рішення. Визначалося її формулювання з подальшим обговоренням. На другому етапі визначався

ступінь вирішення цієї проблеми в педагогічній теорії і практиці. На третьому етапі прогресивної дискусії викладач організував обговорення різних точок зору й актуалізував роздуми студентів щодо поставлених проблем у різних групах, а студенти висловлювали свої думки, судження, можливі варіанти вирішення проблеми. На четвертому етапі дискусії викладач організував аналіз й узагальнення висунутих групових ідей, а студенти, по черзі висували свої пропозиції і виступаючи з ними, здійснювали групову роботу над з'ясуванням доцільності ознак застосованого вирішення проблеми. На п'ятому етапі студенти здійснювали вироблення остаточного рішення, а викладач оцінював значущість одержаних студентами узагальнень і висновків з точки зору їхньої ефективності та підведення підсумків дискусії.

Феномен педагогічної діяльності вчителя-словесника правомірно розглядати у вигляді особливої педагогічної системи, як “безлічі взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих цілям виховання освіти та навчання підростаючого покоління” [286].

Семинар-дискусія організувався як процес діалогового спілкування студентів, під час якого відбувалося засвоєння ними найважливіших для вчителя-словесника соціально-психологічних ролей: ініціатора, який подає оригінальну чи інноваційну ідею; лідера, який демонструє на власному прикладі бажаний стиль діяльності, спілкування і поведінки; організатора, який здійснює управлінські функції з координації зусиль членів групи; контролера, який відслідковує хід реалізації прийнятих рішень та корегує діями їхніх виконавців. Спілкування з однаково поінформованими партнерами – членами студентської групи, на відміну від спілкування з різно поінформованим партнером – викладачем, розкривало інтелектуальні можливості студентів, різко знижувало бар'єри професійного спілкування, підвищуючи його продуктивність.

У зв'язку з основною метою формувального експерименту нам слід було суттєво переосмислити завдання і програмний зміст навчального курсу “Методики навчання іноземних мов у школі”. Увага студентів цих груп звернена

на загальні й специфічні моменти управління процесом навчання іноземних мов, як щодо організації змісту підручників з іноземної мови, так і щодо способів та форм управління навчально-пізнавальною й іншомовною мовленнєвою діяльністю учнів, використовуваних у різних сучасних технологіях їхнього навчання іноземної мови, запропонованих зарубіжними і вітчизняними авторами [234].

Для цього без збільшення кількості навчальних годин, відведених на вивчення курсу, було розподілено самостійну діяльність студентів для дослідження специфіки реалізації на практиці:

- усного методу (Р. Ладо, Г. Пальмер, Ф. Френч, А. Хорнбі, М. Фріз) і системи навчання читання М. Уеста, із конкретизацією сутності й підходів авторів до організації взаємодії з учнями; розглядом основних організаційних форм навчання в межах цих методів, з критичним аналізом специфіки рецептивних і репродуктивних вправ, а також нестандартних форм, типу “умовна бесіда” та “природна бесіда”; обґрунтуванням ролі перед текстових і після текстових завдань [315];

- аудіо-лінгвального методу (Е. Стек, І. Матп), з обґрунтуванням особливостей його психологічної і лінгвістичної природи; об’єктивацією принципів організаційної та методичної систем; демонстрацією типових вправ і завдань; виявленням досягнень, обмежень та недоліків цього методу [289];

- аудіовізуального методу (Д. Берн, Ж. Гугенейм, П. Губеріна), із характеристикою його психологічної і дидактичної основ; конкретизацією цілей навчання й принципів побудови методичної системи вчителя; демонстрацією специфіки етапів роботи з діалогом-зразком, зі стандартними та оригінальними вправами [315];

- сугестопедичного методу Г. Лозанова, із характеристикою особливостей організації різнопланового спілкування і колективної діяльності учнів; демонстрацією принципів побудови навчально-методичного комплексу; обґрунтування ролі вчителя на кожному з етапів організації навчально-виховного процесу [315];

– комунікативного методу (М. Бернс, Є. Пассов, С. Савіньйон, М. Свейн), із конкретизацією основних цілей і завдань, установок та принципів організації навчально-пізнавальної діяльності учнів; характеристикою сфери взаємодії в системі “вчитель – учень”; виокремленням прийомів організації іншомовного спілкування; демонстрацією зразків типових і творчих вправ та завдань [315];

– методу активізації резервних можливостей особистості і колективу Г. Китайгородської, із зазначенням його основних принципів та їх сутності; характеристикою етапів подання нового матеріалу, практики і тренінгу в іншомовному спілкуванні; виокремленням критеріїв класифікації вправ та демонстрації їхніх моделей [315];

– системно-комунікативного методу навчання іноземних мов Р. Мартинової і В. Плахотника, що передбачає розвиток іншомовномовленнєвих умінь учнів на основі сформованості основних навичок, які відпрацьовуються у два етапи: за допомогою графічних, зображальних і вербальних опор у навчально-ігрових ситуаціях; без опор у ситуаціях спонтанної іншомовної комунікації [315].

Для цього кожна із мікрогруп студентів забезпечувалася списком основної і додаткової літератури, а також відповідними аудіоматеріалами й відеофільмами. Зокрема, умови організації самостійної роботи студентів щодо перегляду кожного з шести відео уроків передбачали виконання таких дій:

1. Спостереження за діями вчителя й учня для того, щоб зафіксувати етапи уроку (lesson steps) й основні прийоми організації, мотивування та контролю (techniques) спільної діяльності учасників іншомовного спілкування, властивих кожному із сучасних методів.

2. Перегляд відеоуроків студентами з визначенням послідовності їхніх етапів і особливостей кожного з них.

3. Виокремлення основних етапів відеоуроків, та аналіз їх за такими питаннями:

- Які дидактичні, виховні і розвивальні цілі уроку?
- Які основні способи само презентації вчителя?

- Які основні риси його стилю взаємодії з учнями?
- Яким чином здійснювалася презентація нового матеріалу?
- Як реагував учитель на активність учнів?
- Які навчальні дії учнів контролювалися вчителем і в який спосіб?
- Які мотиви пізнавальної діяльності стимулював учитель і в який спосіб?
- Чим характеризується загальна атмосфера в класі, які специфічні прийоми використовує учитель для її створення?
- Які моменти уроку викликали в учнів найбільший інтерес і чому?
- Які вправи та завдання виконувалися вчителем для досягнення поставлених дидактичних цілей?
- Які професійні ролі виконував учитель у процесі взаємодії з учнями, який ступінь їхньої ефективності?
- Як контролював учитель розуміння своїх команд учнями?
- Чи здійснював учитель оперативний контроль своєї власної діяльності і як саме?
- Як заохочувалась ініціатива учнів?
- Як і коли виправлялися помилки учнів?
- Які організаційні форми та прийоми роботи застосовував учитель і в чому їхня доцільність?
- Чому вчитель застосовував саме таку стратегію й тактику роботи з учнями, у чому полягала її сутність?
- Як організовувалась індивідуальна й групова робота учнів?
- Які сторони методу, що застосовував учитель, є найбільш сильними і чому?
- Чи є певні недоліки методу навчання іноземної мови, який використав учитель, у чому вони виявлюються?

4. Вирішення таких управлінських завдань:

- a) у контексті аудіо-лінгвального методу розробіть власний мінідіалог (до 7 реплік), сформулюйте умови вправ для його засвоєння учнями й організуйте діяльність учнів щодо опанування діалогом на практичному занятті;

б) підготуйте список тематичної лексики і практично реалізуйте фрагмент уроку для її засвоєння за методом;

в) сплануйте і проведіть фрагмент уроку іноземної мови щодо організації роботи учнів у малих групах, для чого виберіть п'ять дій, об'єднаних ситуацією, продумайте порядок подання команд для введення словника (за аналогією до першого етапу уроку ("Acting Out Commands"));

г) організуйте роботу з учнями для введення відібраного Вами тексту за сугестопедичним методом, використовуючи гру "Ball Toss";

д) зіграйте роль учителя, використовуючи прийоми методу для здійснення трьох форм виправлення помилок: обговоріть у групі успішні моменти уроку і труднощі, які виникли у Вас під час організації роботи з учнями;

е) сплануйте й реалізуйте на практиці один з етапів уроку іноземної мови, що відповідає принципам комунікативного підходу. Поділіться своїми враженнями з приводу того, що було легким і важким у реалізації настанов цього методу.

Особливістю організації пізнавальної діяльності студентів експериментальних груп було те, що узагальнювальним лекціям, присвяченим проблемі аналізу сучасних методів навчання іноземних мов, передувала серія практичних занять, організаторами, інформаторами, диспетчерами й ілюстраторами на яких виступали члени якої-небудь однієї з мікрогруп студентів. При цьому самі студенти розробляли цілі та програму проведення практичного заняття, розподіляли ролі, які вони повинні були виконувати, виходячи із завчасно розробленого ними сценарію, аналізували якість досягнення запланованих результатів і внеску кожного студента в загальну справу.

Готовність студентів до проведення практичних занять з аналізу сучасних методів навчання іноземних мов перевірялася викладачем за допомогою двох тестів. Тест № 1 вимагав від студентів послідовного розподілу етапів переглянутих відеоуроків іноземної мови. Тест № 2 передбачав визначення студентами характерних особливостей кожного із сучасних методів навчання

іноземних мов з подальшим обґрунтуванням принципів взаємозв'язків у мікросистемі “вчитель іноземної мови – учні”.

Особливістю організації пізнавальної діяльності студентів експериментальної групи щодо розуміння та засвоєння ними навичок рефлексивного управління у сфері своєї майбутньої педагогічної діяльності як учителів іноземної мови було те, що ми постаралися тісно пов'язати вивчення ними матеріалів з проблеми сучасних методів навчання іноземних мов та аналіз програм і підручників англійської мови. Причому аналіз підручників англійської мови, на відміну від традиції, ми запропонували студентам почати із зарубіжних видань з урахуванням визначеного методу навчання іноземної мови, який досліджувала мікрогрупа. Алгоритм, відповідно до якого студенти залучалися до дослідницької діяльності для вивчення переваг і недоліків підручників англійської мови, а також виявлення способів організації та контролю навчально-пізнавальної діяльності учнів у процесі рефлексивного управління їхнім навчанням іноземної мови, зумовлювався наступними чинниками:

1. Загальні відомості:

а) назва підручника, автор, місце і рік видання, кількість сторінок;

б) чи є підручник виданням чи частиною навчально-методичного комплексу, до складу якого можуть входити книга для вчителя, робочий зошит, контрольні матеріали, комп'ютерні програми і т.д.; чи може бути використаний підручник ізольовано від інших частин комплексу, чи тільки в єдності з ним (аудіо касети, відеофільми); якість складників навчально-методичного комплексу (доповнюють вони чи дублюють підручник? Ким озвучені аудіо/відеоматеріали? Чи відповідає технічний рівень аудіо/відеоматеріалів сучасним стандартам?); характеристики адресата (Для кого призначено підручник? На який рівень володіння іноземною мовою розрахований? Які його соціокультурні особливості?).

2. Цілі: опанування лінгвістичною системою іноземної мови; формування комунікативних навичок та вмінь; забезпечення інтегрованого навчання

основних видів іншомовної мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо); відповідність вимогам (державному освітньому стандарту) навчальної програми; відповідність потребам учнів.

3. Зміст і логіка організації підручника:

– який лінгвістичний підхід використано під час створення підручника: структурний, функціональний, семантичний, заснований на дискурсі, комплексний підхід;

– вивчення яких аспектів іноземної мови запропоновано в підручнику: граматики, лексики, фонетики, стилістики, словотвір і т.д.;

– у якому обсязі передбачено роботу з розвитку умінь в основних видах діяльності: аудіюванні, читанні, письмі, говорінні;

– які види текстів використано в підручнику: письмо, розмова по телефону, стаття, казка, “візуальні” тексти (малюнки, діаграма, схема тощо), інші види текстів;

– які типи текстів використано в підручнику: автентичні, навчально-автентичні, неавтентичні;

– чи подано тексти різних стилів: формальний, неформальний;

– чи враховується соціокультурний (ідеологічний, політичний, професійно спрямований, релігійний) аспект під час створення підручника;

– чи передбачено свідоме опанування граматичних і лексичних навичок: ступінь збалансування граматичного й лексичного матеріалу в усіх параграфах підручника; чи відповідає матеріал нормам вживання, принципу частотності; який із варіантів англійської мови (американський чи британський) використано в підручнику; яка логіка структурування навчального матеріалу для ознайомлення з граматиною: індивідуальна чи дедуктивна; чи подається в контексті граматичний і лексичний матеріал; чи в контексті ситуацій здійснюється тренування граматичного й лексичного матеріалу; чи враховується фактор рідної мови під час навчання іноземної мови;

– яка послідовність подання навчального матеріалу в підручнику: від простого до складного; від знайомого до незнайомого; чи забезпечена

наступність, повторюваність; чи наявна різноманітність тощо;

- які особливості організації навчального матеріалу в параграфі: від ознайомлення до тренування й застосування; від роботи над правильністю вимови і мовлення до швидкості у використанні мовних конструкцій; від жорстко керованої мовленнєвої діяльності учнів до свободи вибору;

- які види вправ використано в підручнику: тренувальні, орієнтовані на застосування за зразком, ситуативно обумовлені, проблемні, тестові, завдання на самоконтроль, рольові ігри, драматизація, змагання;

- які види навчальної взаємодії подано в підручнику: фронтальна робота, парна робота, робота в малих групах, індивідуальна робота;

- чи відповідають завдання віку, потребам та інтересам учнів;

- чи стимулюють вправи пізнавальну діяльність учнів (аналіз, синтез і т.д.);

- як сформульовано завдання: чітко, доступно, розпливчасто;

- наскільки гнучко використано матеріал у підручнику: параграфи можуть бути використані в іншій послідовності; підручник може бути використаним без якогось із компонентів навчально-методичного комплексу.

Отже, під час організації самостійної роботи з аналізу підручників англійської мови студенти орієнтувалися на здійснення дослідження за трьома критеріями: структурним (організація підручника), функціональним (характеристика адресата, мети та змісту підручника) і формальним (бібліографічні дані оформлення підручника). Цих критеріїв, на думку провідних методистів з іноземних мов (В. Бухбіндер, Т. Єрмоєнко, Є. Маслико, С. Ніколаєва та ін.), достатньо, оскільки за їх допомогою створюється адекватна картина підручника, який оцінюється за його відповідністю навчальним цілям і можливостям учнів.

Здійснюючи аналіз підручників англійської мови за цими критеріями, студенти в такий спосіб оволодівали цілісними і системними уявленнями про сутність стратегій і тактик управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів на кожному з етапів їхнього навчання, оскільки могли охопити в єдності різноманітності форм, прийомів, вправ і завдань сутність використаного в них

методу навчання іноземної мови як способу досягнення поставлених освітніх цілей.

На лекції узагальнювального типу, на якій підводилися підсумки всебічного аналізу сучасних методів і підходів до навчання іноземних мов, підводили студентів до висновків, що технологія управлінського аспекту педагогічної діяльності вчителя в різних технологіях навчання залежить від таких чинників:

- типів функцій учителя, зумовлених його роллю в процесі навчання іноземної мови (партнер, організатор, консультант, наставник, менеджер тощо);
- ступеня контролю, здійснюваного вчителем на кожному з етапів навчального процесу;
- міри відповідальності вчителя за зміст, форми і способи організації навчання іноземної мови;
- стилю взаємодії вчителя з учнями.

Студенти також усвідомлювали, що взаємини учителя й учнів у процесі навчання іноземної мови можуть бути різними: асиметричними (наприклад, при аудіолінгвальному методі: диригент – член оркестру, лікар – пацієнт, тренер – спортсмен тощо, або більш симетричними (наприклад, при комунікативному підході: друг – друг, колега – колега, член команди – член команди). Роль того, хто вчить і того, хто вчиться в багатьох ситуаціях можуть доповнювати один одного, оскільки виявлення більшої ініціативи з боку учня потребує від учителя прийняття іншої ролі (наприклад, ролі фасилітатора процесу комунікації; незалежного учасника іншомовного спілкування; спостерігача і дослідника).

Ураховуючи, що провідною метою навчання іноземних мов у школі є формування в учнів іншомовної комунікативної компетенції в єдності її лінгвістичного, соціокультурного, стратегічного й іншомовного компонентів (Є. Бейдер, І. Бім, Т. Єрмоєнко, С. Ніколаєва та ін.), в межах формувального експерименту більш пильна увага студентів концентрувалася на особливостях управлінських процесів, що мають місце у взаємодії вчителя й учнів, організованій на принципах комунікативного підходу до навчання іноземних

мов. Зверталася особлива увага на об'єктивно встановлений факт, що за комунікативного підходу центр навчання іноземної мови різко зміщується від володіння мовними формами до процесу комунікації. У силу цього в центрі навчання знаходиться особистість учня, а вчитель може активно формувати його вміння самостійної діяльності, забезпечуючи його творчу активність і виявлення навичок самоорганізації, самооцінки й самоконтролю. У зв'язку з цим взаємодія, а також рольові позиції вчителя й учня набувають особливої специфіки, що вимагає постійного врахування в організації їхньої спільної діяльності в процесі навчання іноземної мови.

Студенти усвідомлювали, що комунікативний підхід, як і кожний із сучасних методів навчання іноземних мов, передбачає особливу організацію взаємодії вчителя й учня, обумовлену роллю кожного з них. Роль останнього за комунікативного підходу значно активізується за рахунок усвідомлення своїх індивідуальних потреб і можливостей. Через це учень, одержуючи знання від учителя, членів навчальної групи та з інших джерел, повинен уміти самостійно складати свою індивідуальну програму навчання і брати на себе відповідальність за те, що вони роблять у групі; контролювати й оцінювати свої успіхи в навчанні; конструктивно вирішувати такі навчальні ситуації і проблеми, коли їхній лінгвістичний запас не зовсім адекватний висунутим вимогам.

Студенти підводилися до думки, що з цієї причини одним з найважчих управлінських завдань учителя іноземної мови є вироблення оптимальних засобів розвитку поступово зростаючої автономії учня. Обумовлено це тим, що в комунікативно спрямованому навчанні передбачається, що учні обговорюють і виробляють разом з учителем вибір своїх навчальних цілей та засобів їхнього досягнення, досліджуючи на практиці, як краще використовувати і застосовувати вже сформовані вміння та навички. У свою чергу, постійний розвиток автономії учня в процесі навчання іноземної мови призвів до виявлення таких особливостей у його організації, які фіксуються новими поняттями, як:

– self-instruction – нейтральний термін, що стосується загальних ситуацій навчання, у межах яких учні працюють без прямого контролюючого впливу вчителя;

– self-direction – термін, за допомогою якого описується певне відношення до навчального завдання, коли учень бере на себе відповідальність за прийняття рішень, пов'язаних з його навчально-пізнавальною діяльністю, проте в даному випадку виявлення його активності, спрямованої на реалізацію цих рішень, є необов'язковим;

– autonomy – термін, що описує ситуацію, у якій учень повністю відповідає за всі рішення своїх навчальних проблем і дій, що стосуються їхньої реалізації. За повної автономії учень повністю не залежить від учителя і яких-небудь спеціально підготовлених матеріалів;

– semi-autonomy – термін, що фіксує стадію, на якій учень готується одержати повну автономію;

– self-access materials – матеріали, що наявні і призначені для самостійної роботи;

– self-manager – самоменеджемент, який розуміють як ефективний спосіб самоорганізації й самоконтролю з урахуванням особистісної ситуації розвитку, провідних потреб і перспектив саморозвитку;

– individualized instruction - навчальний процес, організований з урахуванням індивідуальних характеристик і потреб особистості учня.

Отже, увага студентів концентрувалася і на вивченні новітнього професійного тезаурусу, сформованого в руслі зарубіжних технологій навчання іноземних мов. Визначення понять фіксує момент, який засвідчує, що за комунікативного підходу до навчання іноземної мови наявність мотивації учня є найважливішою передумовою успішності цього процесу.

Студенти мали дійти висновку, що комунікативний підхід до організації процесу навчання іноземної мови передбачає таке управління ним, за якого вчитель постійно залучає учнів до прийняття рішень у навчальних цілях, збільшуючи міру своєї відповідальності за якість одержуваних результатів. Під

автономією в цьому випадку розуміється повна відповідальність учня за реалізацію завдань навчання іноземної мови.

При цьому повної автономії може досягти учень, який готовий до комунікації за будь-якої можливості; активно й зацікавлено брати участь у навчальній діяльності; обговорювати і висувати пропозиції стосовно вибору текстів, завдань, вправ; іти на компроміс; обмінюватися знаннями, досвідом, враженнями; поважати індивідуальність інших; сумніватися і ризикувати; користуватися різними джерелами інформації; приймати поради й побажання від учителя та однокласників; оцінювати власні досягнення й успіхи інших.

Для посилення засобів педагогічної результативності в кінці кожного лекційного і практичного занять студенти в письмовій формі оцінювали якість його проведення, зазначаючи питання, які викликали в них особливий пізнавальний інтерес, для того, щоб викладач-експериментатор урахував їхні побажання на своїх наступних заняттях. Реалізації й стимулюванню результативних процесів, до яких повинні були бути залучені студенти, багато в чому сприяло те, що в основу взаємодії викладача і студентів було покладено принципи педагогіки співробітництва.

Результативна позиція студента найбільш плідно виявлялася в проблемній лекції і семінар-дискусії. Саме на проблемній лекції та семінарі-дискусії достатньо добре уявляється управлінський аспект педагогічної діяльності. Пояснюється це тим, що в реальному навчально-виховному процесі, як підкреслював А.С. Макаренко, "...ми завжди маємо справу з відношенням... Саме відношення складає справжній об'єкт нашої педагогічної роботи"[207].

У процесі реальної взаємодії учасників навчально-пізнавального процесу, що має місце в просторі проблемних форм організації розумової діяльності студентів, виникають найрізноманітніші відношення, що диференціюються за рівнями ієрархії та складності у єдності трьох площин:

- змістової, яка відповідає на запитання, що описується, що стверджується і з якою метою;
- процесуальної, що містить відповіді на запитання про те, яким способом

описується, за допомогою яких аргументів;

– смислової, що відбиває особистісний сенс пізнавальної інформації для студентів як майбутніх учителів іноземних мов.

Для цього на лекціях проблемного типу і семінарах-дискусіях студенти вчилися точно та лаконічно виражати свої думки, активно, але толерантно, відстоювати власну точку зору, аргументовано спростовувати помилкові позиції однокурсників. Поступово, від семінару до семінару діалогічне спілкування майбутніх учителів, коли кожний із них вів свою дискусійну "партію" тільки за зовнішніми асоціативними зв'язками й словами, що перегукуються з монологічно розвивальною позицією партнера, переводилося у власне діалог, за якого йшов розвиток спільної точки зору студентів, а результат дискусій виступав продуктом їхніх спільних інтелектуальних зусиль. Для цього під час проведення семінарів-дискусій широко використовувалися елементи "мозкової атаки" і ділові ігри.

У процесі мозкових атак студенти відпрацьовували способи своєї презентації в опануванні ролей: спостерігач – дослідник – оратор – проповідник ідей; оцінювач – критик суддя – моралізатор; інформатор – консультант – експерт; радник – наставник – просвітитель; контролер – інструктор – тренер; лідер – організатор – керівник; товариш — утішитель – психотерапевт і т.д. проводилася послідовна передача студентам умов тих дій, коли вони змушені були виконувати аналітичні, інформаційні, організаторські, контрольні та оцінні функції.

У процесі вивчення проблем керування педагогічною діяльністю практикувалися узагальнювальні заняття за принципом організації "круглого столу". На таких заняттях аналізувалися раніше вивчені ідеї, з акцентом на виокремлення описуваних ними основних оперативних схем діяльності вчителя як менеджера освіти, оцінкою міри їхньої продуктивності й можливості використання в особистому педагогічному досвіді з урахуванням індивідуальних особливостей.

Таким формам організації лекційних та практичних занять зі студентами

надавалася перевага, оскільки кожний учасник мав рівне "право" на предметно орієнтовану інтелектуально-мовленнєву активність, був зацікавлений у власних досягненнях та успіхах інших, ніс персональну відповідальність за конкретну ділянку роботи і брав участь у колективному виробленні рішень. Окрім того, в умовах колективної розумової діяльності кожен студент, послуговуючись рефлексивним планом, ділився своїми результатами з іншими, обговорював їх зі своєї точки зору, висував власні міркування, виступав як колега (однодумець або опонент) відносно не тільки до однокурсників, але й до викладачів, займав активну соціально-професійну позицію як спеціаліст і член групи.

Під час підготовки семінару-дискусії з теми "Техніка роботи вчителя іноземної мови" студентам давалися такі завдання, які сприяли опануванню ними основами самоуправління, самопрезентування, самореалізування та самоконтролем як учителя іноземної мови. Було запропоновано декілька моделей завдань, які сприяють усвідомленню й розумінню студентами своєї професійної ролі як учителів іноземних мов.

Завдання 1. Учитель іноземних мов повинен уміти подобатися дітям, їхнім батькам і своїм колегам, викликаючи в них позитивні емоції і почуття. Для цього слід дотримуватися таких правил:

- виробляти в собі позитив щодо своїх близьких;
- ставитися до людей, що оточують, з інтересом;
- уважно слухати співрозмовника;
- намагатися поставити себе на місце іншого;
- завжди бути готовими надати іншому допомогу;
- визнавати досягнення і сильні сторони інших, виражаючи це, наприклад, за допомогою компліментів;
- висловлювати свої думки чітко і виразно;
- частіше називати в розмові свого співбесідника по імені;
- критичні зауваження висловлювати стримано й доброзичливо;
- постійно підвищувати свій освітній рівень.

Інструкція: Дайте відповіді на такі запитання:

1. Що із запропонованого Ви вже застосовуєте у своїй педагогічній практиці і що будете використовувати найближчим часом і чому?

2. Які ще міркування у формуванні власного "іміджу" є для Вас достатньо важливими? Обґрунтуйте свою точку зору.

Завдання 2. Чи не виникає у Вас відчуття про постановку перед собою нової мети, спрямованої на інший підхід до свого професійного розвитку? Спробуйте зробити це, уклавши договір самим з собою. Можливо, ця своєрідна обставина сприятиме досягненню поставлених завдань:

1. а) Я ставлю перед собою таку мету _____

б) Я хочу змінити своє життя таким чином _____

2. Я обираю цю мету, тому що _____

3. Я хочу одержати результати до (терміну) _____

4. Мету обрано мною свідомо і в розумних межах, оскільки

5. Досягти змін можливо, тому що _____

6. Я позбудуся таких звичок (способу дій) _____

7. Я виробляю в собі такий спосіб дій _____

8. Щоб досягти мети, я зроблю таке _____

9. У цьому мені допоможуть такі люди _____

10. Про успіхи в реалізації мети я можу твердити за такими фактами

Інструкція: Установіть чіткий графік практичної реалізації та контролю за ходом його виконання.

Завдання 3. Якщо у Вас немає впевненості в правильності вибору професії, то доцільно себе зайвий раз перевірити. Спробуйте відповісти на такі запитання:

1. Чи є у Вас бажання почати власну справу у сфері освітнього бізнесу, не рахуючись із часом, вихідними днями і т.д.?

2. Чи є у Вас необхідна енергія для найбільш рішучих дій за будь-яких несподіваних життєвих поворотів?

3. Чи любите Ви нові ідеї та концепції, зокрема найнесподіваніші?
4. Чи здатні Ви постійно генерувати оригінальні ідеї, реалізація яких дає прибуток?
5. Чи бажаєте Ви випробувати себе в досить ризикованих ситуаціях ?
6. Чи незалежний у Вас характер?
7. Чи великий у Вас запас життєвої енергії?
8. Чи будете Ви пропонувати нові ідеї, якщо реакція на них вашого керівництва невідома?
9. Чи згодні Ви взяти участь у справі, якщо немає достатньої ясності й визначеності, але виграш, можливо, буде великий?
10. Чи боїтеся Ви раптових життєвих змін?

Інструкція: Порахуйте, скільки у Вас вийшло позитивних відповідей. За числа 7 і понад розрахуйте, що можете спробувати сили в підприємстві у сфері освіти.

Зазначимо, що за допомогою таких проблемних завдань студенти експериментальної групи, були всебічно ознайомлені з інформацією про соціальну роль і престиж діяльності вчителя в сучасних умовах розвитку нашого суспільства, про значущість результатів його професійної праці для подолання кризи в системі національної освіти, про суттєві відмінності, що є в стилі діяльності вчителя традиційного та інноваційного типів. Ця інформація підкріплювалася конкретними прикладами із життя вчителів-новаторів, описом сутності й практичного значення їхнього передового організаційного досвіду.

В окремих випадках, у процесі проведення практичних занять, застосовувався метод ігрового моделювання, під час реалізації якого навчання студентів прийняття управлінських рішень здійснювалося шляхом імітації стратегії поведінки членів кафедри іноземних мов у відповідних ситуаціях життя школи.

Окрім того, на кожному занятті належна увага приділялася кожному студенту в плані росту його професійної компетентності як вчителя іноземних мов.

На рівні гностичного компонента пізнавальної діяльності студентів у ході експериментального дослідження ефективності розроблених та описаних вище курсів були виділені такі ознаки у студентів як:

- усвідомлення своїх основних завдань при оволодінні іноземною мовою через їхнє співвідношення з метою професійно-педагогічної підготовки;
- здатність доповнювати, розширювати й поглиблювати свої знання з іноземної мови на основі самоосвіти і творчого їхнього застосування на практиці;
- уміння визначати головну мету, пізнавальну проблему та способи її вирішення під час виконання завдань з іноземної мови;
- здатність добирати і систематизувати матеріал з теми, що вивчається, і на його основі проводити елементарне дослідження,
- володіння програмним матеріалом та вміння застосовувати його в різних навчальних ситуаціях.

На рівні проектувального компонента пізнавальної діяльності студенти набули таких навичок як:

- планування дій у зв'язку з виконанням конкретного навчального завдання з іноземної мови на основі використання найбільш раціональних прийомів навчальної діяльності;
- здатність співвідносити вивчений матеріал з іноземної мови з його практичним використанням;
- передбачення можливих ускладнень під час виконання самостійних завдань з іноземної мови і способів їх подолання;
- прогнозувати і враховувати реакцію партнера з іншомовної мовленнєвої взаємодії на свої дії;
- прогнозувати декілька варіантів стратегії своїх інтелектуальних і практичних дій під час вирішення пізнавальних завдань з урахуванням своєї ролі і місця, можливостей та індивідуальних особливостей.

На рівні конструктивного компонента пізнавальної діяльності у студентів була зафіксована сформованість таких умінь як:

- складати алгоритми своїх дій у конкретних умовах застосування знань з іноземної мови;
- виокремлювати основні етапи виконання пізнавальних завдань, виходячи з його мети;
- розробляти схеми, таблиці, графіки; малюнки тощо, які ілюструють логіку розумової діяльності під час виконання конкретних завдань;
- перекомпоновувати вивчаємий матеріал шляхом його розширення та звуження, узагальненого і короткого викладу іноземною мовою (анотувати, реферувати, рецензувати тощо);
- формулювати запитання щодо змісту і способів розумової діяльності у зв'язку з вивченням конкретних тем з іноземної мови.

На рівні комунікативного компонента пізнавальної діяльності студенти оволоділи навичками:

- вступати, припиняти, змінювати перебіг, підтримувати, завершувати іншомовну комунікацію з урахуванням фактора партнера;
- вести діалог і бесіду на різні теми;
- переконувати й агітувати співбесідника засобами іноземної мови, висловлюючи власне ставлення до предмета спілкування;
- реагувати на запитання і поведінку партнера з іншомовного спілкування;
- формулювати та ставити запитання іноземною мовою з урахуванням умов конкретної ситуації комунікації.

На рівні організаційного компонента пізнавальної діяльності у студентів з'явилася:

- корегувати і змінювати свої дії чи зміст матеріалу, який викладається іноземною мовою, під час виконання індивідуальних (групових) завдань;
- мобілізувати та стимулювати свою самостійну роботу з іноземної мови;
- організовувати групову й колективну роботу для рішення пізнавальних і практичних завдань з іноземної мови, надавати допомогу на заняттях та в поза аудиторний час;
- здатність до презентації своєї особистості як суб'єкта основних видів

іншомовної мовленнєвої діяльності;

– уміння адекватно оцінювати знання і дії свої та інших під час виконання завдань з іноземної мови;

Практичний курс «Практика усного та писемного мовлення» має на меті якісне удосконалення вмінь та навичок усного та писемного мовлення. Завдання курсу на цьому етапі передбачали:

- вміння аналізувати оригінальні художні та суспільно-політичні тексти;
- удосконалення навичок монологічного мовлення (умовно-підготовлене та непідготовлене) та діалогічне мовлення (участь у проблемній лекції та дискусії);
- розвиток вміння анотувати тексти, надавати необхідний коментар, узагальнювати відомості з різних джерел,
- вивчення лінгвокраїнознавчих особливостей англійської мови;
- розвиток культури спілкування;
- розвиток культури професійного мовлення.

У цей період навчання (позиція студента, який сам навчається), закінчилася робота по оволодінню основами усного та писемного мовлення. Продовжився розвиток всіх видів та форм мовлення, особлива увага приділяється непідготовленому мовленню, проблемному обговоренню прочитаного, прослуханого і побаченого.

Основним навчальним матеріалом на цьому етапі є оригінальні художні тексти та суспільно-політичні тексти, а також навчальні тексти монологічного та діалогічного характеру.

Активний словник студентів поповнювався новими лексичними одиницями, які відображають специфіку тематики даного етапу навчання. Робота над лексикою поглиблюється, значне місце займає робота над семантикою структури слова, розвитком переносних значень, зменшенням та розширенням значення слова, лінгвокраїнознавчого коментаря.

Для оволодіння аудіюванням використовували записи на магнітофонну плівку уривків з літературних творів, науково-популярної літератури різних

функціональних стилів мовлення.

У навчанні спілкування увага приділялася умовно-непідготовленому та непідготовленому мовленню. При навчанні монологічного мовлення значне місце займав роздум (інтерпретація прочитаного та прослуханого, виступ з докладами з тематики курсу). Навчання діалогічного мовлення здійснювалося засобами проблемних ситуацій, бесід та дискусій.

На цьому етапі формувалися вміння самостійної роботи під час підготовки докладів, рефератів, анотацій текстів суспільно-політичного та наукового характеру.

Репродуктивно-відтворювальний етап був основним у формуванні педагогічної культури, оскільки він передбачав включення студентів у конкретну діяльність по використанню набутих педагогічних цінностей, інноваційних технологій проведення занять, подальше самовдосконалення. Перш за все необхідно було приділити увагу формуванню умінь і розпочали цей процес з інтелектуальних, оскільки вони забезпечують реалізацію знань-цінностей, формування яких відбувалось за допомогою навчально-пізнавальних завдань.

У процесі навчання студентів спілкування і формування комунікативних умінь використовували проведення рольових і ділових ігор; створення ситуацій для засвоєння правил і принципів етикету при спілкуванні, знайомили студентів з принципами безконфліктного міжособистісного спілкування. Формували й вміння педагогічної техніки, які допомагають створити професійний імідж, для чого використовували правила й вимоги до нього, вправи і тренінги, ситуації й задачі.

На репродуктивно – відтворювальному етапі відбувалося формування індивідуального стилю навчальної діяльності у той період, коли студент займає позицію того, хто навчається. Для формування індивідуального стилю навчальної діяльності в процесі навчання ІМ необхідно закласти матеріальну основу у вигляді спеціальних вправ і завдань, які допоможуть сформувати самостійного студента, здатного:

- бути відносно незалежним від викладача й підручника;
- визначати й вибирати цілі, ставлячи перед собою конкретні завдання;
- визначати й вибирати адекватні засоби, шляхи й способи вирішення цих завдань і досягнення поставлених цілей;
- використати наявні прийоми оволодіння знаннями, навичками і вміннями, адаптуючи їх до своїх індивідуальних психофізіологічних і психологічних особливостей;
- свідомо здійснювати процеси самопізнання й самодіагностики, тобто визначати свої особливості – як того, хто навчається;
- спостерігати, контролювати й регулювати не тільки процеси навчання, але й свою мовленнєву й не мовленнєву поведінку в ситуаціях між культурної комунікації;
- відповідати за власні успіхи й помилки;
- керувати власними інтересами й мотивами;
- проектувати свої вміння й здібності активного й творчого студента на свою майбутню професійну діяльність.

Для практичного вирішення проблеми моделювання в навчальній діяльності процесів формування індивідуального стилю важливим постає питання його компонентного складу. У зарубіжній психологічній і методичній літературі це питання вивчається в руслі дослідження стратегій і стилів навчання, для яких використовуються різні терміни: study/learning skills, Lerner-, Denk- (D.F. Danserau, J.W. Thomas, W.D. Rohwer, R.L. Oxford, D.N. Perkins, S.F. Chipman, J.W. Segal, R. Giaser, H.F. Friedrich, P.M. Fischer, H. Mandl). При цьому більшість методистів розрізняють техніку або прийоми, що полегшують вивчення іноземної мови (Lerntechniken, study skills) і тактику, що полегшує використання іноземної мови для спілкування, визначаючи умовність різниці між ними.

Сучасна наука пропонує велику кількість різноманітних класифікацій стратегій і стилів навчання. Найбільш вдалою з погляду практичного застосування нам уявляється методична типологія P. Bimmel й U. Rampillon, які,

спираючись на роботи J.O'Malley, A.U. Chamot, R.L. Oxford, пропонують виділяти:

1. Стратегії вивчення індивідуального стилю:

1.1. Прямі або когнітивні: стимулююче запам'ятовування (прийоми мнемотехніки) і такі, що допомагають засвоювати мовні явища (структурування, аналіз, використання допоміжних засобів...);

1.2. Непрямі або мета когнітивні: регулюючі процеси навчання (планування, організація...), афективні (редукування стресу...) і соціальні (робота з партнером, прохання про допомогу...).

2. Стратегії використання іноземної мови або компенсаторні стратегії, що допомагають тому, хто навчається, компенсувати в іншомовному спілкуванні недоліки у власних знаннях й уміннях (утворення й перевірка гіпотез, семантизація незнайомих слів за мовними індикаторами і за допомогою контексту, використання міміки, жестів, зміни темпу тощо).

Для уніфікації термінології ми зупинилися на терміні "індивідуальний стиль", а його компоненти одержали назву "тактик", кожна з яких базується на певних знаннях, навичках, засвоєних прийомах і способах роботи. Наведемо деякі приклади вправ для формування індивідуального стилю.

Самоідентифікація. Для складання серії вправ і завдань на визначення навчального типу студентів (тих, хто навчається) можна скористатися будь-якою класифікацією типів (Rbimmel, U. Rampillon; B. Fischer, L. Fischer; G. Neuner; M.K. Кабардов, O.B. Соколова та ін.).

1. Читання тексту (у парах або індивідуально).

2. Складання класифікації на основі тексту (у мікро групах) і загально групове обговорення результатів роботи мікро груп.

3. Проведення анкети «До якого типу тих, хто навчається, Ви відносите себе? Яким видом іншомовної діяльності володієте найкраще?» (у парах або трійках).

4. Підведення підсумків анкетування в групі: а) кожен член групи повідомляє про приналежність до того чи іншого типу: б) один з пари або

трійки доповідає про результати анкетування; в) обговорення питання "Які навчальні типи представлені в групі?"

5. Заповнення за допомогою тексту й анкети таблиці «Мої сильні й слабкі сторони» (індивідуально або в підгрупах, що об'єднуються тип).

6. Обговорення й запис декількох загальних рекомендацій "Як побудувати свою роботу над іноземною мовою з урахуванням власного типу?" (може бути домашнім завданням).

Самоідентифікація студентів (тих, хто навчається) важлива, природно, не сама собою, а для вибору найбільш оптимальних способів і прийомів навчання, тобто для визначення власної мета когнітивної та когнітивної тактики.

Метакогнітивна тактика. Оволодіння нею впливає на успішність процесів формування індивідуального стилю й оволодіння міжкультурною комунікативною компетенцією. Ця тактика формується на базі знань студентів (тих, хто навчається) про себе, про організацію власної праці й про найбільш оптимальні способи планування, організації й регулювання процесів навчання вдома й на заняттях.

Вправи для оволодіння метакогнітивною тактикою можна не виділяти в окрему рубрику, а включити до циклів, присвячених навчанню, робочому дню студента або роботі над мовою. Ці вправи мають також, в основному, вид анкет для самооцінки з наступним обговоренням результатів анкетування. Анкети можуть супроводжуватися невеликими текстами із введенням у проблематику. У підручнику можна дати готову анкету або запропонувати студентам скласти анкету самостійно. У другому випадку окремі речення спочатку обговорюються, а потім складається загальна анкета, котра і проводиться на занятті. Готові анкети можуть містити визначення кількості балів за кожну відповідь й оцінну частину або бути абсолютно відкритими. Відповідно по-різному проводиться й обговорення результатів. На закінчення обов'язково організовується складання рекомендацій (з опорою на текст або без нього, усно або письмово, у парах або підгрупах). Рекомендації можуть мати вигляд опитувальника, за допомогою якого можна перевірити оптимальність свого

варіанта вирішення проблеми. Наведемо зразковий список проблем для вправ, що формують мета когнітивну тактику:

1. Історія мого навчання. Що вплинуло й сформувало мій особистий досвід у навчанні іноземної мови?

2. Основа для моїх знань з іноземної мови.

3. Як можна полегшити вивчення складного матеріалу з іноземної мови?

4. Який час для занять іноземними мовами є найбільш зручним для Вас? Ви віддасте перевагу для навчання вечірньому чи денному часу?

5. Моє навчальне місце. Які умови необхідно створити Вам для продуктивної роботи?

6. Спільне навчання – переваги й проблеми. Мій ідеальний партнер по навчанню.

7. Методи навчання іноземної мови. Перевагу яким методам навчання іноземної мови Ви надаєте?

8. Вибір словників і підручників з граматики. Як Ви працюєте з ними?

9. Робота з лекційним навчальним посібником. Як я визначаю мету свого навчання? Як я контролюю досягнення своєї мети?

10. Аудіо й відеомагнітофон – мій лінгафонний кабінет.

11. Які можливості пропонує програма з вивчення іноземної мови без учителів? Інтернет – не тільки для розваги, а й для навчання.

12. Наша пам'ять: учимо й забуваємо.

13. Помилки – не привід до розчарування. Моя статистика помилок – шлях до успіху. Каталог помилок, мої «улюблені помилки».

14. Вивчення іноземної мови приносить мені задоволення. Ваша особиста мотивація.

15. Як можна контролювати стресові ситуації? Ніякого страху перед контрольними роботами й іспитами.

Когнітивна тактика. Вправи для формування когнітивної тактики того, хто навчається, включають найбільш ефективні прийоми та способи сприйняття, запам'ятовування, переробки й використання інформації. Їх

доцільно підрозділити на дві підгрупи: 1) оптимізуючи засвоєння граматики, лексики й фонетики; 2) полегшуючі процеси оволодіння простими й деякими комбінованими видами мовленнєвої діяльності (МД). Це дозволить не виділяти ці вправи в окремі підсистеми й рубрики. Правда, у цьому випадку виникає небезпека того, що пропонований тренінг залишиться "сліпим", тобто не виведеним на рівень рефлексії й усвідомлення студентами. Уникнути цього можна розширенням мотиваційно-орієнтуючої фази комунікативного завдання до вправ і супутніх методичних рекомендацій у книзі для викладача. Наведемо приклад лексичної вправи із традиційним «сліпим» (А) і із препарованим «прозорим» (В) формулюванням завдання.

А. Допоможіть Сарі Браун (чиє хобі – кулінарія) систематизувати її знання про англійську кухню. Вона знає різні блюда – у яких розділах меню можна знайти ці блюда?

– Сир, салат, вівсянка, сідло баранчика, біфштекс із кров'ю, морозиво з ягодами й гарячим шоколадом.

В. І. Сара незабаром їде в Америку. Вона намагається запам'ятати назви типових блюд, яким надають перевагу в цій країні, щоб при нагоді мати можливість замовити та спробувати їх. Як ви порадите їй завчити ці назви?

2. Можна по-різному заучувати слова: писати їх у списку й багаторазово повторювати, підготувати картки з перекладом і потім грати, нові слова переглядають із картинками й заучують за зоровими асоціаціями, складають категорії за яким-небудь критерієм. Що Вам подобається або підходить найбільше в такій системі заучування слів?

Звичайно, аналітичну частину вправи (аналіз прийому заучування нових слів за допомогою систематизації) можна провести й після виконання вправи, під час контролюючої фази. Але оскільки ні викладач, ні студенти не звикли до аналізу подібного роду, то на початкових етапах роботи з тим або іншим елементом когнітивної тактики більш ефективними нам видаються вправи типу «В». Дамо короткий огляд основних груп прийомів і способів, що складають когнітивну тактику того, хто навчається, наприклад, у галузі засвоєння лексики

іноземної мови:

1. Самостійна семантизація незнайомих лексичних одиниць на основі розвитку мовного припущення за допомогою рідної мови, інтернаціоналізмів або іншої іноземної мови, словотворчих елементів іноземної мови, контексту та (чи) ситуації, візуально-образотворчого матеріалу...

2. Пошук незнайомої лексики в словниках: двомовних одномовних (тлумачних) – уміння й прийоми швидкого й правильного користування довідковою літературою.

3. Запам'ятовування лексичних одиниць.

3.1. Ведення словника: двомовного, одно або двомовного з прикладами; організація словника: за темами, за алфавітом, за частинами мови з використанням різних кольорів і (або) символів (наприклад, для маркування роду, типу відмінювання тощо), з використанням синонімів (антонімів) або однокореневих слів.

3.2. Складання картотеки: двомовної, одномовної або двомовної з прикладами, із граматичними позначками, з різними власними асоціаціями з використанням різних кольорів для карток і (або) написів, картинок тощо. (Переваги картотеки порівняно зі словником: зручний формат, що дозволяє вчити слова практично скрізь, і різноманітні можливості, а саме: відсортовувати засвоєну лексику, групувати й класифікувати її за різними критеріями, зберігати в коробці з різними відділами – «Знаю добре», «Потрібно повторити», «Увесь час забуваю» і т.п., періодично проводячи ревізію відділів і пересортовуючи картки; застосовувати картки різних кольорів (для частин мови, родів, типів дієвідміни), використовувати картотеку для різних лексичних ігор).

3.3. Використання різних каналів сприйняття: заучування в голос, під музику, з ритмізацією тощо.

3.4. Групування лексики за різними критеріями (тема, сім'я слів, спосіб словотвору, синонімія, антонімія, асоціативний ряд...).

3.5. Знання й використання прийомів мнемотехніки, серед яких найефективнішими для вивчення іноземної мови є:

а) техніка "Locі": нові слова – «закріплюються» за добре відомими стабільними об'єктами по дорозі додому, за предметами обстановки у власній квартирі й т.п.;

б) техніка асоціативних зв'язків:

– інтерактивних – щоб вивчити ряд слів, потрібно пов'язати їх в асоціативний ланцюжок, нехай навіть безглуздий (наприклад: букет квітів в умивальнику, що грає на хмарі, а з нього йде дощ із жаб);

– графемних – для запам'ятовування лексики, для запам'ятовування граматичного матеріалу;

– образних – півень і кран (за формою);

– з рідною мовою: glass, journal, magazine;

– кінестетичних – "прив'язування" слова або фрази до жесту, руху (наприклад, зачування просторових прийменників із семантизуючими жестами);

– контрастних – для запам'ятовування;

– природних – для запам'ятовування

в) "Keyword method" – до англійського слова підбирається пара з рідної мови – "ключове слово" й обидва слова асоціюються в якому-небудь інтерактивному образі;

г) складання речень або твір історій для запам'ятовування слів одного роду, винятків із граматичного або фонетичного правила й т.п.

д) римування;

е) акроніми;

ж) мелодизація та (або) ритмізація – наприклад, приспівування мовленнєвого кліше або фрази на просту відому мелодію (для зачування правопису s/ss/x);

з) візуалізація якого-небудь правила, наприклад, фонетичного (виділення довгих голосних): зображення рамкової конструкції англійського речення у вигляді моста й ін.

і) індивідуальне оформлення схем, таблиць, парадигм тощо.

Когнітивна тактика для оптимізації оволодіння видами мовленнєвої діяльності. Вправи для вивчення й застосування цієї тактики можна не виділяти в окремі блоки або рубрики, оскільки оволодіння нею нерозривно пов'язане з процесами навчання говорінню, аудіюванню, читанню й письму. Як було проілюстровано вище, будь-яку вправу для навчання видів мовленнєвої діяльності можна трансформувати у вправу для формування індивідуального стилю, перетворивши її форму зі "сліпої" в "прозору", тобто звернувши увагу студентів на його цілі, різні способи виконання тощо і спонукавши їх до міркування над навичками, що виробляються, й використовуваними прийомами. Тому формулювання комунікативних завдань до вправ, що навчають когнітивній тактиці, відрізняються від "звичайних" вправ, що навчають говорінню, читанню й т.д. Якщо останні моделюються в загальному контексті сюжету циклу або уроку і, як правило, двопланові (перший план – спілкування, а другий – навчання), то перші мають особливу двоплановість. Перший план полягає в навчанні й само учінні, а другий – у рефлексії й міркуваннях такого типу: *Що мені потрібно зробити? Як це можна зробити? Як це зробити краще? Чому я роблю саме так, а не інакше? Який прийом підходить мені більше й чому? Для чого я виконав цю вправу? Що я довідався із цього тексту/вправи? Що я вивчив?*

Продемонструємо це на прикладі формування когнітивної тактики аудіювання. Алгоритм модельованої діяльності студентів для оволодіння цією тактикою включає:

1. Самоідентифікацію.
2. Оволодіння мінімумом знань про механізми, цілі та способи аудіювання, типи аудіо текстів, а також про власні можливості.
3. Тренінг:
 - оперативної слухової пам'яті, уваги й антиципації;
 - навичок визначення різних сигналів й орієнтирів (ситуативних, емоційних, граматичних, значеннєвих, логічних):
 - навичок прогнозування на рівні слів (мовленнєвого припущення) і на

рівні тексту (антиципації або значеннєвого здогадування);

– різних видів аудіювання з урахуванням позиції слухаючого (аудіювання діалогу, монологу й аудіювання в діалозі);

– прийомів ефективної роботи з аудіо посібником і з реальними фонограмами (радіопередачі, аудіо касети).

Покажемо на прикладах деякі прийоми формування цієї тактики.

Визначення власного стилю й тактики аудіювання:

1. Як Ви навчилися аудіюванню? Ваш особистий метод роботи.

2. Обговоріть зі своїм партнером по спілкуванню Вашу тактику в навчанні аудіюванню. Що Ви вважаєте в ній головним?

3. Складіть анкету й дайте відповіді на неї письмово.

4. Оцініть результати й узагальніть їх за такими пунктами:

– Чи є аудіювання важливим для спілкування?

– Чи часто Ви займаєтеся аудіюванням?

– Які тексти Ви використовуєте під час навчання аудіюванню?

– Де в житті Ви можете зіштовхнутися з необхідністю аудіювання, тексти якого жанру при цьому будуть використовуватися?

– Чи робите Ви які-небудь помітки під час аудіювання?

– Слухаєте текст повністю чи фрагментарно?

Індивідуальна тактика між культурного спілкування. Особливу групу серед тактичних прийомів, оптимізуючи усне між культурне спілкування, складають прийоми, названі в зарубіжній методиці "communicative strategies" й об'єднані Бориско Н.Ф. за назвою «індивідуальна тактика між культурного спілкування». Аналіз численних робіт з даної проблематики дозволяє виділити в ній кілька груп прийомів або стратегій: соціальні, афективні й компенсаторні.

Найбільш суттєву роль у реальних процесах іншомовної комунікації відіграють так звані соціальні стратегії. Вони використовуються, щоб організувати яку-небудь спільну діяльність, попросити про допомогу й т.п. До цієї групи більшість методистів відносять: прохання повторити/пояснити слово,

висловлювання, факт чужої реальності, думку, намір; прохання виправити або перевірити коректність власного висловлювання, пояснення власної позиції, думки або явища рідної культури; порівняння фактів або явищ у рідній і чужій культурах.

Наступна група стратегій називається компенсаторними – вони використовуються іншомовним комунікантом неусвідомлено або свідомо в тих випадках, коли йому недостатньо знань і вмінь із іноземної мови для успішного між культурного спілкування. У традиційному навчальному процесі їхнє використання не заохочується, хоча в спілкуванні рідною мовою всі часто користуються ними. Вважається, що студент (той, хто навчається) повинен уміти коректно й точно висловлюватися, використовуючи відповідні мовні засоби. На практиці це приводить найчастіше до того, що той, хто навчається, хоче коректно мовчати. Компенсаційні стратегії включають:

- а) code switch у рідну або іншу іноземну мову;
- б) прохання про допомогу (Як сказати це?);
- в) граматичне або лексико-граматичне спрощення власного висловлювання, парафраз;
- г) припинення акту комунікації, зміну теми або уникнення її (якщо той, хто навчає, знає або помічає, що він не в змозі спілкуватися з цієї проблеми);
- д) використання описів, загальних родових понять, синонімів ("дерево" замість "дуб", "те, чим відкривають пляшки" замість "штопор", "погано" замість "жахливо" і т.д.);
- е) придумування власних слів і використання наявних в іноземній мові слів-замінників;
- ж) використання повторів (техніка "відлуння") або перепитувань з відповідною питальною інтонацією, що є для партнера непрямим сигналом пояснити слово або поняття;
- з) використання невербальних засобів – міміки, жестів, малюнків тощо.

Деякі прийоми, наприклад, зміна теми або несподіване закінчення акту комунікації, вимагають, для уникнення між культурних непорозумінь,

відповідного вербального й невербального оформлення тощо.

До афективних стратегій відносяться настанови на пошук можливостей спілкування з іншомовними комунікантами, уміння перебороти боязкість і страх зробити помилку тощо. Як показали результати нашого анкетування, переважна більшість українських студентів (74% опитаних) шукають контактів для спілкування; 15% – не шукають і тільки 11% – свідомо уникають їх, назвавши основними причинами невпевненість у собі, психологічні бар'єри й страх помилок.

Для допомоги студентам доцільно запропонувати й тренування у мовленнєвих засобах для вступу в контакт та інших комунікативних кліше, що організують спілкування (вітання-прощання, звертання, початок-кінець бесіди, вибачення й реакція на нього, сигнал-реакція на повідомлення співрозмовника тощо). Упевненості у міжкультурному іншомовному спілкуванні надає володіння так званими *small talks*, які в більшості західноєвропейських культур відносяться до стабільних і безпечних актів спілкування. Для *small talks* придатні теми: погода, самопочуття, компліменти, актуальна ситуація партнера, враження від країни (міста, підприємства). Дуже близькими до них є теми: хобі, відпустка, сім'я, діти, цікаві телепередачі або новини кіно, робота (у загальному вигляді), суспільно-політичні події (для старших етапів). Для тренування цих ритуальних діалогів є кілька можливостей:

А. Викладач починає заняття із *small talks*, варіюючи теми протягом декількох днів.

Б. В один із циклів включається трохи *small talks* для аудіювання із завданнями: визначити тему, ситуацію, співрозмовників, їхні ролі та настрій, дібрати до діалогів відповідні картинки з підручника, розіграти аналогічні діалоги тощо.

В. Студенти стимулюються шляхом відповідних завдань до аналізу цього феномена спілкування, його ситуації, а також соціокультурного значення.

Г. На закінчення виконуються вправи в парах зі зміною партнерів на продукцію *small talks* у ситуаціях із різним ступенем детермінованості,

наприклад:

1. Наші друзі зустрічають сусіда, вітають його, цікавляться його самопочуттям, роблять свої зауваження щодо прогнозу погоди та прощаються.

2. Студенти зустрічаються з їхнім лектором у понеділок. Як відбувається їх small talk?

Формування індивідуального стилю оволодіння іншомовною комунікацією й уміннями навчати її інших є однією з актуальних завдань сучасного навчання у мовному педагогічному закладі вищої освіти. Комплексний підхід до проблеми формування індивідуального стилю дозволив розширити розуміння між культурної комунікативної компетенції та її компонентів і розглянути по-новому проблему індивідуалізації навчання.

4.2.2. Діяльнісно-творчий етап формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників

Третій етап - **діяльнісно-творчий** - охоплював студентів, що знаходились у позиції того, хто навчає (IV – V курси) і передбачав набуття власного педагогічного досвіду й ознайомлення з перспективним досвідом вчителів англійської й української мов, удосконалення вмінь проводити уроки й позакласні заходи з мов, активізацію й поповнення фахового словника інноваційною лінгводидактичною термінологією, практичне застосування отриманих на заняттях професійних знань і вмінь, удосконалення навичок контролю й самоконтролю професійного мовлення.

Фахова дисципліна «Практика англійського усного та писемного мовлення» на діяльнісно-творчому етапі формувального експерименту набула нового змісту.

Метою навчального процесу на цьому етапі стало постійне збагачення індивіда логічним творчим мисленням та діями як спонуками до саморозвитку.

Завдання курсу на цьому етапі були спрямовані на розвиток вмінь та навичок творчо оволодіти усним та писемним мовленням в різних

комунікативних сферах та ситуаціях спілкування; використання мови як засобу підвищення загальноосвітнього та професійного рівня студентів, подальше розширення словникового запасу студентів та інтенсивна активізація набутих лексичних одиниць, розвиток навичок реферування.

Принцип орієнтації навчання на формування кожного студента як мовної індивідуальності реалізувався в такий спосіб:

- здатність та готовність студента здійснювати текстову діяльність мовою, що вивчається;

- здатність до адекватної взаємодії з представниками інших культур та соціумів;

- розкриття індивідуального потенціалу студента реалізується в ході його спеціалізації засобами мови.

Комунікативна спрямованість, толерантність взаємин спілкування, емоційно-духовна насиченість змісту, диференціація та індивідуалізація, варіативність змісту, форм та методів, безперервність, соціокультурна адекватність, відкритість до змін і перспектив – усе це спрямовано на формування та розвиток мовної індивідуальності майбутнього вчителя-словесника.

Важливим для викладача є опанування вміннями повсякчас ставити того, хто навчається, в такі умови, коли він самостійно приймає рішення і набуває досвіду індивідуального стилю оволодіння мовою.

Обираючи сучасні методи навчання щодо формування мовної індивідуальності майбутнього вчителя-словесника (способи, прийоми, форми навчання), необхідно враховувати, що методи, котрі використовуються, повинні:

- створювати атмосферу, в котрій студент відчуває себе комфортно й вільно, стимулювати його інтереси, розвивати в нього бажання використовувати мову на практиці;

- розвивати емоції, почуття та відчуття, співвідносити їх з реальними потребами, стимулювати його мовленнєві, когнітивні, творчі здібності;

- активізувати студента, стимулюючи його до активної взаємодії з іншими

учасниками цього процесу;

- створювати ситуації, в яких студент повинен усвідомлювати, що його поступ більшою мірою пов'язаний з саморозвитком його індивідуальності, ніж із прийомами та засобами навчання, котрі задає викладач;

- передбачувати різні форми роботи в групі: індивідуальну, групову, колективну, котрі повною мірою стимулюють активність, самостійність та творчість студента.

Концептуальне переосмислення сучасних підходів до освітнього процесу потребує дотримання таких умов для трансформації навчання в індивідуально – орієнтоване:

- створення індивідуально-орієнтованих навчально-педагогічних ситуацій, що спонукають суб'єктів учіння до усвідомлення свого образу “Я” та адекватної самооцінки;

- зміна ролі діалогу в іншомовному спілкуванні;

- організація мовленнєвого середовища в процесі навчання мови;

- автономність навчання мов;

- відтворення учіння як індивідуальної діяльності;

- актуалізація та збагачення індивідуального комунікативного та мовленнєвого досвіду особистості студента;

- розкриття особистісного потенціалу майбутнього вчителя-словесника;

- значна увага повинна приділятися самостійній роботі студента, формуванню культури мовлення, його індивідуальному стилю оволодіння мовною компетенцією, який значно впливає на професійний розвиток фахівця.

Принцип формування культури мовлення є досить специфічним, тому поряд з загальнодидактичними принципами (*принцип свідомості і творчої активності, наступності і перспективності*) значну роль відіграють у цьому процесі такі специфічні принципи навчання, як: *принцип комунікативно-мовленнєвого спрямування, принцип урахування особливостей мови, принцип домінуючої ролі вправ, принцип навчання на мовленнєвих зразках, принцип поєднання мовного тренування з мовленнєвою практикою, принцип*

взаємозв'язку основних видів мовленнєвої діяльності, принцип професійного спрямування навчального матеріалу.

Формування культури мовлення студентів значною мірою залежить від методів й прийомів організації навчальної роботи, що добирає викладач, ураховуючи дидактичну мету, характер і зміст навчального матеріалу.

Необхідність індивідуалізації навчально-виховного процесу сьогодні все більше визнається як основна тенденція сучасної вищої школи. Індивідуалізація потребує, щоб студенти отримували широкі можливості для творчого оволодіння науковими знаннями, самі обирали шляхи самовдосконалення. Отже, індивідуальний підхід має бути включеним у живу тканину навчально-виховного процесу.

Індивідуалізація навчання є одним з найбільш ефективних методів формування у студентів індивідуального стилю оволодіння іншомовною компетенцією поряд з самостійною роботою, комунікативним методом, проблемним навчанням, інтенсифікацією, сугестопедією, рольовою грою або соціодрамою.

Крім проблемного подання матеріалу у вигляді мовленнєво-мисленнєвих завдань, для досягнення заданих цілей можливим є використання алгоритмів та елементів програмованого навчання. Комунікативне завдання, виникає на основі комунікативної ситуації як сукупності обставин дійсності, що спонукають індивіда до вступу в мовленнєвий контакт та участі в ньому; воно є його логічним продовженням, тому терміни «комунікативне завдання» й «комунікативна ситуація» не мають суворих меж і часто є взаємозамінними. Комунікативним завдання стає у випадку прийняття його студентом, тобто в момент включення мотиву висловлювання (механізму комунікативної мотивації).

Засобами активізації пізнавальної (у цьому випадку мовленнєво-мисленнєвої) діяльності на заняттях із розмовної практики (УПМ) виступає комунікативне завдання. У процесі його виконання одночасно відбувається як стимулювання розумової діяльності й пізнавальний пошук мовця, так і

становлення власного мовленнєвого вміння. Іншими словами, чим активнішим і змістовнішим є мовленнєво-мисленнєва діяльність тих, кого навчають, тим швидше й міцніше формуються їхні мовленнєві вміння. Завдання методиста у зв'язку зі сказаним полягає в тому, щоб правильно скеровувати становлення мовлення як розумовий процес і тим самим його удосконалювати.

З цього погляду навчання спілкування за допомогою виконання комунікативних завдань може бути розглянуте як проблемне навчання. Однак проблемність комунікативного навчання іноземної мови специфічна. Виходячи з того, що під час породження висловлювань різних рівнів мовець стикається із труднощами як змістового плану, так і плану вираження, можна говорити про два аспекти проблемності. Один із них розглядається як пошук лінгвістичних засобів для адекватного оформлення самостійного висловлювання. Проблемним для студента, тобто таким, що викликає певні труднощі й високу напругу його розумової активності, є перехід від чітко окресленого лінгвістичного змісту до його варіювання в типових комунікативних ситуаціях і до обговорення проблем поза рамками ситуації.

Типологія проблемних ситуацій у цьому плані представлена в роботах Р.П. Мільруда, який виділяє поведінкові, морально-етичні, суспільно-політичні й науково-пізнавальні проблемні ситуації [222]. Проаналізувавши дані типи ситуацій відповідно до запропонованих вище критеріїв проблемності змісту, ми дійшли висновку, що найвищий ступінь проблемності містять науково-пізнавальні проблеми, а найнижчий, відповідно, поведінкові.

У проблемних завданнях поведінкового типу реалізуються комунікативні наміри запиту й видачі інформації та вираження власної думки комунікатора, згоди й незгоди із чужим. У проблемних завданнях морально-етичного типу, найімовірніше, реалізуються комунікативні наміри оцінки й вираження думки. У соціально-політичних проблемних ситуаціях передбачається володіння вмінням коментування й аргументування. У науково-пізнавальних проблемних ситуаціях – засобами вираження оцінки, уміннями коментування, аргументування й контр аргументування. Але всі вони відповідають головному

– формуванню культури мовлення у іншомовному спілкуванні.

Ріст проблемності змісту й формулювання його лінгвістичними засобами накладає певний відбиток на організацію навчального матеріалу й навчального процесу.

До V курсу зменшується частка рецептивно-репродуктивних вправ і репродуктивного говоріння; збільшується обсяг продуктивних висловлювань спонтанного характеру. Експозиція проблемної ситуації все частіше подається не за допомогою мовлення викладача, а шляхом прослуховування чи прочитання текстів. На жаль, зменшується кількість ситуацій для актуалізації формул щоденного мовленнєвого етикету, одночасно характер більш складних проблемних ситуацій диктує необхідність оволодіння формулами для ділового контакту тощо.

Наведемо приклади проблемних комунікативних ситуацій, використовуваних на заняттях із розмовної практики на 2-4-их курсах.

Тема «Спорт і відпочинок» (4 семестр)

1) Допоможіть членам міського комітету зі справ спорту вирішити питання: чи слід організувати спортивний клуб із боксу для жінок? Наведіть аргументи «за» і «проти» й обґрунтуйте свою точку зору.

Тема «Охорона здоров'я» (6 семестр)

2) За даними 1990 р. близько 16 000 тварин (кроликів, свиней, мишей, морських свинок) загинуло в ході експериментів косметичних фірм, що випробовують у такий спосіб свою продукцію. Яку косметичну продукцію Ви б хотіли придбати – випробувану на тваринах або з особливим знаком «not tested on animals»? Які, на Вашу думку, можуть використовуватися альтернативні види тестування продукції косметичних фірм?

Тема «Питання війни і миру» (7 семестр)

3) Американські ідеологи, виправдуючи використання США атомної бомби, що позбавила життя більше 200 000 безневинних людей, пишуть, що втрати США й союзників були б набагато більшими, якби війна тривала й була б перенесена на територію Японії. Висловіть свою згоду або незгоду з подібною

аргументацією. Прокоментуйте прислів'я "All is fair in love and war".

Наведені проблемні ситуації можуть бути віднесені до розряду поведінкових (1), науково-пізнавальних (2) і суспільно-політичних (3), хоча кожна з них має виражене морально-етичне підґрунтя. Різна необхідність експонування даних ситуацій за допомогою текстів: ситуація (1) може виявитися приводом для дискусії без попереднього прочитання студентами тексту; для вирішення проблеми, запропонованої в ситуації (2), необхідне залучення ряду фактів, що висвітлюють питання використання тварин як матеріалу для тестів; обговорення проблеми, викладеної в ситуації (2), є неможливим без опори на публіцистику (тексти "The Roots of the War", "The Cold War", "Military Service" і т.п.).

Нами визначено умови вибору та застосування у навчанні іншомовному спілкуванню методів педагогічного стимулювання, які також спрямовані на розв'язання проблемних ситуацій. До них належать:

1. Стимулювання самостійності та активності студентів.
2. Розвиток колективної комунікативної діяльності.
3. Поетапна /по фазова/ реалізація моделі-ситуації рівно партнерства у спілкуванні викладача та студентів.

Як і І. Зимня, ми розглядаємо самостійну роботу як цілеспрямовану, внутрішньо мотивовану, структуровану самим суб'єктом в сукупності виконуваних дій та кориговану ним за процесом та результатом діяльності [131].

Організація самостійної роботи порушує цілий ряд проблем, які вносяться до готовності самого студента як суб'єкта даної форми діяльності до її здійснення. За узагальненими даними М. Дяченко – 45,5 % студентів визнають, що їм не вистачає умінь вірно організувати самостійну роботу.

Будучи вищою формою навчальної діяльності, самостійна робота зумовлюється індивідуально-психологічними та особистісними характеристиками студента як суб'єкта учіння. До таких психічних детермінантів відноситься *саморегуляція, яка виступає одною з умов формування індивідуальності студента*. О.К. Осницьким були виділені ті

моменти предметної саморегуляції, які співвіднесли з організацією самостійної роботи на заняттях. Сюди входять:

- уявлення про можливості цілеутворення та цілеутримання;
- уміння моделювати власну діяльність /виділяти умови, відшукати у своєму досвіді уявлення про предмет потреби/;
- уміння програмувати власну діяльність /вибір способу перетворення заданих умов, відбір засобів здійснення перетворень, визначення послідовності певних дій/;
- уміння оцінювати;
- уміння коректувати свої дії [110].

Інтерес у плані організації самостійної роботи з іноземної мови викликають запропоновані Г. Марковою прийоми навчальної роботи [209]. Їхнє цілеспрямоване формування у студентів на практичних заняттях з іноземної мови забезпечує подальше їх використання в самостійній роботі. Ми спробували *адаптувати* запропоновані прийоми переробки іншомовного тексту, укрупнення навчального матеріалу, виділення в ньому вихідних ідей, принципів, законів, усвідомлення узагальнених способів вирішення лінгвістичних задач, самостійну побудову студентами системи задач наступного типу:

- прийоми культури читання, культури слухання, прийоми короткого та найбільш раціонального запису /виписки, тези, анотація, реферат, загальні прийоми роботи зі словником, довідниками, книгою/;
- загальні прийоми запам'ятовування /структурування навчального матеріалу, використання особливих прийомів мнемотехніки з опорою на образну та слухову пам'ять/;
- прийоми зосередження уваги, які спираються на використання студентами різноманітних видів самоконтролю, поетапну перевірку своєї роботи;
- загальні прийоми пошуку додаткової інформації /робота з словниками, комп'ютером, мультимедійними енциклопедіями/;

– контроль-корекційна перевірка здобутих знань та вироблення практичних умінь і навичок роботи зі словом, текстом (редагування, переклад, аудіювання, добір синонімів, виправлення помилок у вимові).

– прийоми раціональної організації часу, розумної по черговості роботи та відпочинку, складних та нескладних, усних та письмових завдань.

Розвиток колективної комунікативної діяльності розглядається як "педагогічне співробітництво", яке виступає реальним втіленням особистісно-діяльнісного підходу саме до вивчення іноземних мов, де співробітницьке спілкування є і форма, і засіб, і мета навчання.

Перевага, яка надається груповим формам роботи на заняттях з ІМ, визначається самою логікою пізнання мови як засобу спілкування і має, крім цього, ще й соціально педагогічне обґрунтування, яке дозволяє ще раз підтвердити точність методологічного положення про те, що індивідуальність формується в *колективі*, в практичній діяльності, у взаємодії з іншими людьми і що сам навчальний колектив створюється у такій взаємодії / Г. Китайгородська, А. Макаренко, В. Сухомлинський, В. Шаталов, К. Ушинський, В. Ядов та інші/.

У ситуації спільної роботи з однолітком необхідно виникають та розвиваються рефлексивні моменти діяльності, зокрема, дії контролю /самоконтролю/ та оцінки /самооцінки/ /Л. Айдарова, Г. Цукерман/. Тим самим, навчальне співробітництво сприяє повноцінному формуванню індивідуальних навчальних дій в єдності усіх їх компонентів.

Участь усієї мовної групи в колективній формі навчальної діяльності викликає почуття задоволення тих, хто навчається і створює у кожного із них повну уяву користі, необхідності, правильності своєї власної мовленнєвої діяльності, сприяє успішності всього процесу навчання, мовленнєвому спілкуванню в цілому.

Процес формування комунікативної компетенції ми уявляємо у вигляді діалогічної системи, яка забезпечує способи трансляції граматичних знань, відпрацювання іншомовних мовленнєвих навичок та умінь в різних формах взаємодії викладача та студентів на заняттях з іноземної мови.

Успішність спільного вирішення лінгвістичних задач зумовлюється такими факторами, які характеризують стиль діяльності партнерів:

1) наявність у них навичок самоорганізації /О. Вербицький, С. Кондратьєва/; 2) ділового спілкування /Г. Костюк/, а також 3) ступенем підготовленості студентів до діяльності /В. Кольцова/.

Спецкурс, запропонований студентам на цьому етапі формувального експерименту був - „Педагогічна культура та творчість”. В його основу було покладено принципи курсу „Основи педагогічної майстерності”, розроблений доктором педагогічних наук, професором Херсонського державного університету Є. Барбіною та авторський матеріал.

В основу цієї навчальної дисципліни було покладено принципи: гуманізму, цілісності, комплексності, комунікації, поступовості, єдності особистісного та діяльнісного підходів, активності та концентричності.

Досвід роботи вищих навчальних закладів України, де склалася традиція виділення основ педагогічної майстерності в самостійний курс, показав, що успіх організації й проведення відповідних занять вдається за найбільш повного втілення в навчальних тренінгових завданнях таких важливих принципів театральної педагогіки, як вимога життєвої правди, над завдання, активності й дії. Сформульовані К.Станіславським для підготовки акторів, вони виявилися не менш значущими й під час засвоєння педагогічної діяльності.

Використовуючи поняття театральної педагогіки, можна стверджувати, що ділова гра – це свого роду репетиція, тренінг поведінки майбутнього вчителя в ситуації, що аналогічна професійній. Необхідність багаторазового програвання майбутньої ролі для актора мало в кого викликає сумнів.

Рольові й ділові ігри як найбільш активні методи навчання дозволяють урахувати ці особливості педагогічної діяльності завдяки наступним своїм якостям:

- забезпечення рольового перевтілення;
- можливість здійснення реальних дій, відтворення природних рис ситуації, що розігрується.

Ці якості дозволяють розглядати рольові й ділові ігри як імітацію, модель реальної професійної діяльності, у роботі з якою майбутній учитель досягає втілення перерахованих вище принципів: життєвої правди, втілення над завдання тощо.

Активність дій будить творчу самостійність майбутніх учителів, допомагає їм усвідомити відповідальність прийнятої на себе ролі. Одна й та ж ситуація може програватися кілька разів, щоб дати можливість учасникам гри побувати в різних ролях і запропонувати свої варіанти вирішення. Протягом невеликого проміжку часу студенти демонструють й аналізують різноманітні індивідуальні варіанти програвання однієї й тієї ж ролі, порівнюють вимоги, пропоновані до різних ролей, співвідносять поведінку інших учасників, реалізовану в грі, із власної поведінкою, переносять ці моделі на реальну педагогічну дійсність. Це створює реальну можливість інтегрованого застосування знань, активізації загальних і спеціальних здібностей й умінь, у тому числі придбаних раніше на заняттях із педагогіки, психології, методики виховної роботи, методики викладання спеціальних дисциплін, логіки, фізіології тощо.

Однак відповідна форма роботи зі студентами буде тільки тоді ефективною, якщо буде здійснюватися на основі послідовного включення тих, кого навчають, у навчальний процес із обов'язковою систематизацією життєвого досвіду, вражень, засобів рефлексивного самоаналізу й способів вирішення ситуацій.

Ми вважаємо, що програма спецкурсу „Педагогічна культура та творчість” повинна будуватися так: загальна логіка подачі навчального матеріалу повинна співвідноситися з послідовним "зануренням" у специфіку педагогічної діяльності. Це значить, що поступово відбувається ускладнення завдань, які стоять перед викладачем і студентами, що в найбільш загальному вигляді можна охарактеризувати, як:

- 1) освоєння й відпрацьовування структурних елементів діяльності;
- 4) відновлення зв'язків між окремими структурними елементами діяльності;
- 5) формування професійно значущих якостей;

- 6) індивідуалізація стильових особливостей професійної діяльності;
- 7) вибір і відпрацьовування індивідуальної стратегії «педагогічної діяльності»;
- 8) формування інтегральної індивідуальності вчителя.

Процес професійної підготовки майбутніх учителів повинен передбачати засвоєння студентами специфіки педагогічного впливу, що складається з безлічі операцій, що вбирають у себе сукупність якісно різних елементів (інструментувань різних рівнів організації): мимічних, пантомимічних, моторно-рухових тощо. Це створює реальні основи для наступного оволодіння вчителем мистецтвом впливу на особистість вихованця відповідно до обставин конкретної педагогічної ситуації, але – довірчого. Способами здійснення подібних контактів на більш близькій емоційно-почуттєвій дистанції виступали:

- персоніфікація текстів повідомлень (лекції, виступи на дискусіях), що досягається особистісною включеністю в ситуацію взаємодії з аудиторією того, хто повідомляє;

- висловлення особистісних оцінок з особливої процедури доброзичливого оцінювання з опорою на позитивні досягнення студента;

- акцентування уваги на суб'єктивній позиції педагога або студента, що проводить мікро викладання.

Підсумовуючи вищесказане, уточнимо й конкретизуємо основні особливості методики проведення занять із курсу ПКТ. Насамперед, повинні бути забезпечені вимоги:

- 1) повної розкнутості студентів, що досягається в процесі створення особливої психологічної атмосфери на кожному занятті;
- 2) організації умов для інтенсифікації творчої уяви майбутніх учителів;
- 3) забезпечення високої комунікативності й активності включення кожного студента у взаємодію з аудиторією;
- 4) установлення довірчих взаємин між всіма учасниками заняття – членами студентської групи й викладачем;
- 5) наявності постійного зворотного зв'язку через аналіз кожним студентом і

групою в цілому своїх реальних досягнень в оволодінні окремими складовими педагогічної майстерності;

6) здійснення аналізу й виділення окремих елементів навчально-виховного процесу на основі мікро викладання й вирішення мікро ситуацій (коли практика відображається у вигляді теоретичних і діяльнісних моделей), що дозволяє кожному студентові активно включитися у відпрацьовування елементів педагогічної майстерності й ще на етапі вузівського навчання одержати реальну можливість для розвитку здібності до педагогічної творчості;

7) проведення занять у кабінетах, лабораторіях, студіях педагогічної майстерності, обладнання яких допомагає створенню візуального ефекту присутності в класі, керуванню умовами навчання, розширенню можливостей курсу з формування в тих, кого навчають, компонентів педагогічної майстерності, поглибленню аналізу й самоаналізу.

Курс передбачає проходження студентами трьох етапів:

1 етап – пізнання студентами сутності своєї майбутньої професії та специфіки професійно-педагогічної діяльності. Особлива увага тут приділяється формуванню суб'єктивних моделей професійної діяльності як основної установи, згідно з якою відбуватиметься подальше професійне становлення того чи іншого студента. Спеціально підібрана система завдань спрямовується на розвиток професійно ціннісних орієнтацій і відхід студентів від спрощення потреб у змістовному дослідженні та осмисленні важливих професійних сенсів.

2 етап – пізнання майбутнім вчителем своєї особистості як педагогічного інструментарія та засобу результативного управління поведінкою та діяльністю учнів (засвоєння методик роботи зі своєю особистістю, техніки саморегуляції в умовах професійної діяльності). У процесі такої роботи у студентів інтенсивно відбувається становлення педагогічної позиції як системи відношень до суттєвих аспектів педагогічної реальності. На цьому етапі відбувається перехід від уявлення про професію і особистісні якості до побудови відповідних, реальних моделей своєї діяльності, перехід професійно значущих

індивідуальних якостей на більш високі рівні завдяки оволодінню педагогічною технікою і технологіями.

3 етап – засвоєння методик і технік управління собою та своєю діяльністю у процесі організації життєдіяльності учнів, формування цілісного уявлення про індивідуальні стратегії та стилі педагогічної діяльності, розробка і реалізація програми їх вдосконалення. Студенти цілеспрямовано оволодівають майстерністю управління навчально-виховним процесом за умови поєднання групових та індивідуальних форм роботи.

Реалізація зазначених вимог відбувається на основі розвитку в студентів здібності до педагогічної рефлексії. Істотна умова – інтеграція набутих у вищому навчальному закладі знань й умінь зі шкільною практикою, коли майбутні вчителі шукають і знаходять творчі вирішення педагогічних ситуацій, варіанти індивідуального підходу до дітей, здійснюють вибір засобів впливу на учнів, вихованців, практикуються в нестандартному вирішенні педагогічних завдань. Саме педагогічна практика виявляє бар'єри професійного становлення, сприяє постійному самовдосконаленню в його цільовій і процесуальній формах, підвищенню рівня педагогічної культури майбутнього вчителя. Самоосвіта й самовиховання як ланки безперервного процесу формування педагогічної майстерності та його вищого рівня – педагогічної творчості, – набувають при цьому особливого значення.

Не менш важливу роль у цьому відіграє мотиваційний компонент процесу навчання, який припускає, що викладач, котрий веде заняття, буде цілеспрямовано стимулювати в майбутніх учителів потребу шукати й знаходити творче вирішення педагогічних завдань. У результаті такого педагогічного стимулювання у студентів виникають нові позитивні мотиви навчання.

Одним із можливих шляхів є залучення майбутніх учителів до створення індивідуальних програм з оволодіння педагогічною професією, постійним підвищенням рівня професіоналізму.

Обов'язковою вимогою під час проведення занять є створення умов для інтеграції набутих у вищому навчальному закладі знань й умінь зі шкільною

педагогічною практикою, коли майбутні вчителі шукають і знаходять творчі вирішення завдань у безпосередньому шкільному середовищі: виборі підходів до дітей і відповідних педагогічних засобів впливу, знаходженні нестандартних рішень у різноманітних педагогічних ситуаціях.

Самопізнання, самоосвіта, саморозвиток – суттєві складові частини безперервного процесу формування педагогічної творчості; професійне самовдосконалення набуває для студента розвитку у постійному, якісному зрушенні до рівня досконалості. Наприклад, самоосвіта починає розумітися студентом не як нагромадження певної суми психолого-педагогічних знань, здобутих спонтанно вчителем, а як цілеспрямований процес, що здійснюється відповідно до чіткої індивідуально прийнятої програми особистісного саморозвитку.

Робота над відповідними індивідуальними програмами є складовою частиною курсу педагогічної творчості. Викладач допомагає кожному студентові розробити власну з урахуванням специфічних рис індивідуальності. Важливі напрями особистісного самовдосконалення в рамках даної програми: пізнання, осмислення загальнолюдських цінностей і способів їхнього присвоєння (інтеріоризація), освоєння діючих засобів їх реалізації. Навчальний курс педагогічної творчості допомагає майбутньому вчителю опанувати прийоми організації власної діяльності, усвідомити педагогічну діяльність як рефлексивне керівництво діяльністю учнів, розвивати ті якості, які знаходяться в основі цього рефлексивного керівництва (спостережливість, емпатія, динамізм, емоційна стабільність). Вони актуалізують життєвий досвід студентів, розширюють діапазон подій у саморозвитковій педагогічного досвіду.

Ураховуючи значну кількість індивідуальностей учнів, умов їх життя і обставин, що зумовлюють їх поведінку, великий спектр функцій та завдань, які виконує вчитель в дуже стислих часових інтервалах та термінах, неважко уявити собі складність завдань, які покладені на ВНЗ – підготувати своїх випускників до відповідної професійної творчості, сформуванню варіативності мислення, потребу у постійній дослідницькій діяльності з метою пошуку

оптимальних рішень. Без сумніву, подібний підхід до формування майбутніх вчителів не може забезпечуватись лише однією навчальною дисципліною. Більш того, навіть цілеспрямоване впровадження в структуру професійної підготовки нового навчального предмета, який би відповідав за формування якостей „творчого педагога”, не вирішує даної проблеми.

Під творчою діяльністю розуміють створення нового, оригінального, а також здійснення усталеного новими засобами.

Під творчою педагогічною діяльністю частіше всього розуміють вміння використовувати набуті знання в нових ситуаціях, відмова від професійних й пізнавальних стереотипів, у становленні на позиції творчого мислення (Н. Кузьміна, М. Нікандров, В. Кан-Калік, Л. Мільто, В. Сластьонін). Виділяють й інші критерії: неповторність (за характером здійснення і результатом), індивідуальні здібності, вияв творчої активності людської свідомості у певних соціальних та професійних умовах. Значною мірою процес творчості обумовлений такими суб'єктивними факторами, як: загальна і професійно-педагогічна спрямованість особистості; особлива ієрархія мотивів; наявність продуктивної уяви.

Аналіз запропонованих різними авторами моделей творчої діяльності (Б. Теплов, А. Лук, Я. Пономарев, С. Сисоєва, Л. Мільто та інші) дозволив зробити висновок про те, що формування якостей творчого вчителя залежить не тільки від природних індивідуальних нахилів. Творчості можна вчити, творчі якості – формувати. Тоді необхідний та достатній рівень професійної діяльності досягається як результат послідовного накопичення індивідом якісних змін.

Дослідники проблеми підготовки вчителів до педагогічної творчості (А. Аверіна, Н. Шафажинська, М. Нікандров, В. Кан-Калік, В. Сластьонін, С. Сисоєва) констатують той факт, що майбутні вчителі не тільки не підготовлені, але й не орієнтовані на процес творчого оволодіння професією вчителя. Лише в окремих студентів цей процес проходить на інтуїтивнім рівні, або наслідування досвідчених вчителів, з роботою яких вони знайомляться під час педагогічної практики.

Одна з причин недостатнього розвитку творчої спрямованості діяльності студентів у тому, що вони опановують програмний матеріал психолого-педагогічного, методичного та спеціального циклів не замислюючись над використанням набутих знань з цих дисциплін у своїй майбутній професійній діяльності, не враховуючи взаємозв'язок між окремими циклами та предметами, не вміючи самостійно використовувати набуті знання та вміння для самовдосконалення та під час практики у школі.

У процесі формування педагогічної творчості майбутніх учителів іноземних мов використовуються різноманітні методи, як традиційні, так і не характерні для вітчизняної вищої школи. Це, зокрема, аудіовізуальні методи (audio-visuals), різні види дискусій (discussions), демонстрування та виставка (demonstration and exhibition), гра (game), спостереження (observation), лекція (lecture), програмоване навчання (programmed instruction), експеримент (experiment), мікронавчання (microteaching), протоколи (protocols), рольові ігри (role playing), моделювання (simulation), дебати (debate), форум (forum), круглий стіл (round table), “мозкова атака” (brain storming), вирішення проблем (problem solving), рефлексивне навчання (reflective teaching), та деякі інші.

Нижче ми розглянемо окремі методи, що вважалися найбільш перспективними при реалізації їх у дослідному навчанні.

Ефективним засобом формування /зміни/ соціальних настанов студентів у сфері спілкування була **групова дискусія**. Суть її полягала в тому, що з групою студентів організовувалося обговорення тих або інших конкретних проблем, які виникали у процесі спілкування, конфліктів між партнерами з метою пошуків рішень. Метод групової дискусії мав великий ефект, оскільки дозволяв студентам виявити власну точку зору, збагатитися інформацією, розвинути досвід участі у пошуку вирішення проблеми в групі.

Одним із найбільш ефективних способів розвитку та формування у студентів умінь, необхідних в міжособистісному спілкуванні, було визначено **рольову гру**. Рольові ігри широко використовуються в практиці викладання та глибоко досліджені в педагогіці /Л. Івановою, Є. Фоміним, С. Шмаковим, М.

Яновською/.

Стосовно нашого дослідження суть цього засобу навчання полягала в тому, що поставлена комунікативна задача вирішувалася учасниками ролевої гри імпровізованим розігруванням певної ситуації, в ході якої вони програвали ролі окремих персонажів, які брали участь в ситуації.

Ролева гра створювала для її учасників умови, щоб вони могли:

а) усвідомлювати не лише сутність висунутої ними соціально-психологічної ситуації, але й власні соціальні настанови та почуття, думки, пов'язані з тією або іншою роллю;

б) розвивати вміння "входити в положення інших людей", краще розуміти їх позиції та почуття;

в) апробувати нові ролі та форми спілкування в ситуаціях, які моделюють реальне життя.

Сугестопедія в нашому дослідному навчанні базувалася на таких принципах:

1) засвоєння навчального матеріалу на свідомому і несвідомому рівнях;

2) процес засвоєння може реалізується значно швидше, ніж прийнято про це думати;

3) процес засвоєння гальмується: а) нормами та обмеженнями суспільного життя; б) відсутністю гармонійності та релаксації у процесі реалізації наявних можливостей особистості; в) неспроможністю використання можливостей, які знаходяться в загальмованому стані у більшості людей.

Підхід, спрямований на Викладача (Д. Пальмер, Дж. Ешер, Є.Стевік). Концентрував увагу на викладачеві – як керівникові навчального процесу, що відбувався в навчальній аудиторії. Фокусував увагу на студентів, на тому що відбувалося в його свідомості, що він, як індивід, вносив у навчальний колектив. Дрили - інструкції складаються із команд, змодельованих інструктором /викладачем/, які згодом виконуються студентами. Участь студентів у виконанні дрилів забезпечувала успішне прагматичне оформлення висловлюванє мовою, яка вивчається, згідно зі сформованим досвідом.

Соціальний/Терапевтичний підхід (послідовники Г.Лозанова – Є. Стевік, Ч. Карен, К. Грін та інші). На відміну від попередніх, напрямок переміщував фокус уваги від викладача та студентів як учасників навчального процесу в сферу їх терапевтичної або соціальної взаємодії, які спричинялася на суб'єкта учіння як члена соціального співтовариства ця взаємодія .

Драматична гра – даний напрямок є продовженням розвитку ідей активізації навчально-пізнавальної діяльності у процесі оволодіння ІМ (С. Стерн, Р. Ді Піетро, Р. Родрігез, Р. Вайт та інші). Цей метод сприяв стимулюванню продукування комунікативних актів та мобілізації компетенції студентів для їх здійснення. Для нас цікавими є ідеї Робіна Скарселла, об'єктом досліджень якого є стимулювання формування комунікативних умінь через **соціодраму**, яка справедливо, на його думку, є найефективнішим для цього засобом. Через соціодраму опанувався граматичний матеріал, розвиваючи у студентів здатність продукувати граматичні речення.

Одним із таких методів є **мікро навчання**. Застосовувався нами для оволодіння майбутніми вчителями вміннями педагогічної техніки (technical skill of teaching), зокрема, такими як міміка, пантоміміка, управління своїми емоціями, увага, спостережливість, техніка мовлення, а також різноманітними специфічними дидактичними, організаторськими та комунікативними вміннями.

Цей метод зменшив складність мистецтва викладання для майбутнього вчителя, дозволив йому сконцентруватись на оволодінні певним умінням; мікронавчання також забезпечувало спокійне, контрольоване оточення для практики, аналіз викладання.

Іншим методом, метою якого була підготовка майбутніх учителів до умов шкільної реальності, було **моделювання**.

Завдяки йому студенти мали можливість побачити проблеми молодих учителів та запропонувати шляхи їх вирішення, оскільки в умовах педагогічної практики, коли присутній учитель-методист, такі проблеми можуть не виникати. Моделювання уможливило майбутнім учителям самим вирішити проблеми, а не

тільки спостерігати, як їх вирішують інші; воно показало прогалини у знаннях та вміннях студентів, які можуть бути заповнені при подальшому навчанні та під час педагогічної практики. Зросла впевненість студентів у своїх професійних можливостях. Моделювання спонукало майбутніх учителів застосувати набуті знання з педагогіки та психології у практичній діяльності.

Метод рефлексивного навчання дав можливість у стінах вузу організувати викладання та його оцінку. Декілька студентів навчалися в одному “класі” з тими ж цілями, що створювало можливість конкуренції та обміну досвідом і, врешті, підготувало вчителя до реальностей життя класу та примусило його учасників замислитись над тим, чому вони діють так чи по-іншому.

Творчість вчителя невіддільна від його креативності та інтуїції. Необхідно дати вчителю керівництво для того, щоб його робота була творчою. Запропоновано короткий опис стадій процесу творчості, які, незважаючи на відмінне їх визначення різними вченими, все ж можна звести до чотирьох:

- 1) підготовка, яка включає визначення проблеми, збір попередньої інформації, способи альтернативних підходів;
- 2) обдумування, яке включає підсвідому роботу розуму над проблемою;
- 3) осяяння або непередбачена поява під впливом ряду обставин свіжого погляду на проблему;
- 4) підтвердження, коли перевіряється ефективність рішення, яке виникло у момент осяяння.

Природно, що цей опис творчого процесу є орієнтованим, оскільки в конкретному творчому акті ці стадії можуть мати розбіжність. Незважаючи на існуючу узгодженість у визначенні характеристик творчих людей (дії згідно внутрішнього переконання, незалежність мислення та дій, сприйнятливність, енергійність, надання переваги новим підходам, відкритість позиції, самостійність, здатність бачити по-новому вже відоме), учені розходяться у поглядах на походження цих якостей. Вони вважають, що неможливо за бажанням видавати дипломи креативним учителям, можна лише сприяти їх

творчій поведінці.

У творчості вчителя при драматизації навчального процесу виділяють чотири аспекти: знання техніки моделювання; сприйнятливості до настрою в класі; готовності до імпровізації; уміння перейти від запланованих до незапланованих аспектів уроку. Цінність кожного способу драматизації полягає у ступені підвищення уваги учнів завдяки цьому способу, що в результаті веде до покращення навчання у тому розумінні, що засвоюється більше інформації, досягається глибоке концептуальне розуміння, більш ефективно розвиваються вміння учнів. Метою експериментальної роботи з драматичної підготовки вчителів, є розкриття притаманного вчителю таланту та здібностей до імпровізації. Учителі ознайомлюються з рядом моделей та тактикою поведінки у різних контекстах. Їм демонструють переваги поживлення процесу навчання за допомогою драматичних елементів. Моделюються типові навчальні ситуації з використанням, як вдалим так і ні, якогось артистичного засобу. Опора на традиційні методи не заохочується, від учителів вимагають постійної розробки нових методик.

Під час педагогічної практики майбутні учителя виконували наступні завдання: 1) розробляли навчальний “сценарій” або драматичні епізоди з метою викликати увагу та цікавість учнів, посилити мотивацію, драматизувати цілі уроку та ін.; 2) діяли на уроці як актори, основуєчись на особистому стилі викладання та привабливості, використовували методи навчання, які посилюють увагу, інтерес, ентузіазм; 3) організовували процес навчання, маючи на увазі створення творчої, стимулюючої атмосфери в класі, коли учні відчують посвячення, співпереживання, переконаність та майстерність учителя; 4) драматизували навчальну діяльність шляхом проведення ігор та інших методів з метою підтримки уваги учнів, уникнення нудьги, посилення мотивації та закріплення розуміння.

Формування індивідуальності буде результативним лише в тому випадку, коли людина виступає одночасно у ролі суб'єкта і об'єкта виховання. Звідси випливає необхідність у мобілізації активності особистості.

Самовдосконалення – особистісний процес, який реалізується як в репродуктивній, так і в творчій діяльності. Структура самовдосконалення включала взаємопов'язані компоненти: самопізнання (самоаналіз своїх професійних можливостей, властивостей, готовності до самовдосконалення, усвідомлення необхідності й прийняття рішення займатися ним; планування (з'ясування цілей і завдань на певний проміжок часу, складання плану); власне процес самовдосконалення (практична діяльність по формуванню компонентів педагогічної культури); самоконтроль і самокорекція рівня розвитку культури.

На основі самопізнання і планування розпочинали практичну діяльність – систематичну і цілеспрямовану роботу по самовдосконаленню. Необхідно зазначити, що в цей період приділялася особлива увага самоконтролю і самокорекції: студент контролював роботу над собою, постійно тримав її в свідомості (рефлексія), що дозволяло своєчасно встановлювати відхилення у своїй програмі і коректувати подальшу роботу. Цьому сприяло ведення педагогічного щоденника, складання планів самостійної роботи, бесіди з викладачами під час індивідуальних консультацій.

На цьому етапі розвитку педагогічної культури студентів, виховували потребу в постійному самовдосконаленні, вводили студента в творчу лабораторію по створенню своєї унікальної особистості. Але ж необхідно коригувати процес "творення себе", порівнювати отримані результати з ідеалом, критично їх осмислювати і оцінювати навколишню діяльність і себе, перш за все, скласти план свого саморозвитку. І в цьому студентові допоміг його педагогічний щоденник як певна програма опису особистого досвіду, творчих роздумів, пошуків своєї творчої індивідуальності, аналізу своєї діяльності, набуття досвіду "письменника, критика", індивідуального почерку, певного рівня мовленнєвої культури; комунікативної культури і тезаурусного рівня.

А. Макаренко стверджував, що "хороший вихователь повинен обов'язково вести щоденник своєї роботи".

Неможна не погодитися з В.О.Сухомлинським, який радив КОЖНОМУ учителю вести педагогічний щоденник: "Щоденник – особисті записи,

замітки . В них – джерело роздумів, творчості... Щоденник, який ведеться десять, двадцять, а то й тридцять років – це величезна цінність. Адже у кожного мислячого педагога є своя система, своя педагогічна культура. Скільки дорогоцінних перлин педагогічної мудрості пропадає тоді, коли учитель-майстер, учитель-творець, завершує творче життя... Записані й осмислені спостереження дуже допомагають учителеві в його роботі... Щоденник допомагає зосередити думку, спрямувати розумові зусилля на щось одне... Щоденник вчить розмірковувати" [301, 575].

Про те, яке значення має щоденник для учителя, розповіли студентам, навели приклади (Ш. Амонашвілі, А. Макаренко, Л. Толстой, В. Сухомлинський, К. Ушинський). Професія учителя вимагає творчого підходу. А творчість передбачає аналіз того, що зроблено, пошук шляхів вирішення певних завдань, розв'язання ситуацій, аналізу розмов, діалогів з учнями і колегами, осмислення своєї поведінки й ін.

Організуючі навчально-виховний процес, ми прагнули до такої взаємодії зі студентами, коли виявлялися всі три рівні педагогічної творчості. На першому рівні на основі використання виховних ситуацій, вправ, тестування викладач отримав інформацію про рівень розвитку компонентів педагогічної культури, формував позитивні мотиваційні установки, зокрема, до самовдосконалення та ін. На другому рівні прагнув до варіативно-конструктивного, евристичного вирішення завдань і вправ, включення в ситуації практичної дії (педагогічна практика, виховні заходи). На третьому рівні студенти виконували творчі завдання (розробляли нестандартні уроки, писали твори, аналізували педагогічну практику та досвід роботи вчителів, участь у конкурсах, олімпіадах, наукових конференціях і ін.). При цьому виділяли й стимулювали успіхи студентів, виявляли властивості, які сприяли творчій діяльності (творчий інтерес, пошук нових фактів, нової інформації з метою саморозвитку; ініціативність і активність, самостійність і наполегливість, цілеспрямованість і впевненість у власних силах; здатність до дослідницької діяльності; розвиток інтелектуальних параметрів: позитивне ціннісне відношення до діяльності та

ін.).

Процес формування творчої індивідуальності вчителя забезпечувався за умови реалізації професійної підготовки студента, засобами особистісно-орієнтованої педагогічної технології розвитку та саморозвитку студента, формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя-словесника.

Одним із основних методів формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя-словесника був особистісно-орієнтований тренінг, що розвивав особистісні якості, формував творчу індивідуальність, виробляв позитивну Я-концепцію майбутнього вчителя.

Головною метою тренінгу, що використовувався у процесі формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя, був розвиток особистісних якостей студентів.

Принципи організації особистісно-орієнтованого тренінгу щодо формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя:

1. Принцип діалогізації взаємодії.
2. Принцип суб'єкт-суб'єктивного підходу до взаємовідносин між викладачем та студентами.
3. Принцип само діагностики, розвитку рефлексивних здібностей, уваги до свого "Я", руху від розуміння групових процесів до розуміння категорії Я – в ситуації.
4. Принцип постійного зворотного зв'язку.
5. Принцип психологічної події, що розкриває вплив емоцій на мислення людини.
6. Принцип природної матеріалізації вивчаємих соціально-психологічних явищ: неможливо навчитись спілкуванню, розвинути сенситивність, не враховуючи почуттєво-практичний досвід студентів.
7. Принцип акцентуації мови почуттів приділяє значну увагу жестам, міміці та нелінгвістичним засобам мовної поведінки майбутніх учителів іноземних мов.
8. Принцип доброзичливої атмосфери, формування позитивного

відношення до іншої людини, спілкування через особистісні контакти між всіма учасниками [222].

Особливість тренінгу як форми особистісно-орієнтованого навчання виражався в тому, що він носив груповий характер.

Спецсеминар "Сутність творчої індивідуальності учителя" проводився за пропонуванням змістовним модулем:

Лекційний модуль I. Сутність творчої індивідуальності вчителя

1. Бесіда з метою ознайомлення з такими поняттями як: особистість учителя, індивідуальність учителя, творча індивідуальність учителя.
2. Діагностика рівня сформованості творчої індивідуальності студентів.

Лекційний модуль II. Проблема творчої індивідуальності вчителя в роботах В.А.Кан-Калика и др.

1. Теоретико-дослідницькі повідомлення студентів з порівняльним аналізом авторських позицій щодо проблеми творчої індивідуальності вчителя.

Лекційний модуль III. Етапи становлення творчої індивідуальності вчителя.

1. Вивчення та аналіз досвіду вчителів – майстрів: а) спостереження та описання досвіду ; б) аналіз та осмислення досвіду з точки зору педагогічної теорії.

Лекційний модуль IV. Індивідуально-творчий стиль діяльності як основа творчої індивідуальності учителя

1. Бесіда за основними теоретичними положеннями.
2. Змістовний аналіз стильових рис творчої діяльності учителя.

Лекційний модуль V. Творче вирішення педагогічних завдань як прояв творчої індивідуальності майбутнього вчителя.

1. Методика вирішення педагогічних завдань.
2. Творче вирішення педагогічних завдань (із досвіду роботи учителів –

майстрів).

3. Робота студентських мікро груп (педагогічні рольові ігри; дискусії).

Лекційний модуль VI. Мистецтво мови учителя – виявлення його індивідуальності.

1. Робота за темою "Основи мистецтва спілкування".

2. Виступи студентів з доповідями щодо педагогічних проблем.

На діяльнісно-творчому етапі формування педагогічної культури ввели додаткове практичне заняття на тему: "Культура поведінки учителя і учнів", у процесі якого з'ясували залежність між культурою поведінки учителя і культурою поведінки школярів.

У процесі лекцій, семінарсько-практичних занять і педагогічної практики давали студентам установку на вдосконалення компонентів педагогічної культури, намагались зробити чіткими і зрозумілими завдання, які повинен виконувати учитель з достатнім рівнем сформованості педагогічної культури.

З метою формування педагогічної культури у кожній лекції акцентувалась увага на компонентах педагогічної культури як у теоретичному, так і у практичному планах, тобто організовувалась така діяльність студента, яка сприяла становленню цього складного утворення: постійний діалог, вирішування завдань, розв'язання ситуацій (частіше творчого, дослідницького характеру), аналіз явищ і процесів, їх оцінка. Деякі проблеми, задачі вирішувались спільно з викладачем у ході лекції, інші – самостійно студентами або в процесі наступного практичного заняття.

Кожне семінарсько-практичне заняття обов'язково включало такі чинники формування педагогічної культури майбутнього вчителя як:

1) „понятійну розминку”, тобто повторення основних теоретичних положень, понять з метою узагальнення теоретичних знань, їх корекції й оформлення у певну систему, встановлення міжпредметних зв'язків на основі вирішення пошукових і творчих завдань;

2) створення педагогічних умов, які сприяють формуванню педагогічної

культури;

3) використання засобів формування педагогічної культури;

4) проведення занять у формі діалогу, бесіди, дискусії, усного журналу, брейн-рингу, прес конференції, рольової гри та інше;

5) постійне використання у процесі занять (лекції, семінарсько-практичні заняття, виховні заходи, конференції) творів мистецтва (музики, живопис, вірші, пісні), залучення інформації з фахових предметів;

6) підготовка студентами доповідей та рефератів;

7) для виконання завдань, проведення рольової гри та інших форм занять залучались як всі студенти, так і певні групи, тобто були створені „акторські групи”, які заздалегідь знайомились з педагогічними задачами і ситуаціями і готували їх показ в ході семінарсько-практичного заняття, так і лекції;

8) фрагментарне або повністю самостійне проведення 2-3 студентами занять з обов'язковим наступним самоаналізом. Разом з викладачем складала план заняття, опрацьовувалась обов'язкова та додаткова література, підбирали завдання і ситуації та наочність, проводились репетиції;

9) вибір експертів, тобто тих студентів, які аналізуватимуть не тільки проведення заняття, але й його підготовку і всі дії ведучих, особливо відзначаючи сформованість компонентів педагогічної культури;

10) створення сприятливого емоційно-психологічного мікроклімату на заняттях, а також врахування емоційного самопочуття кожного студента.

У навчально-виховному процесі необхідно спиратися на окремі принципи. Тому ми дотримувалися вимоги провідної ролі соціокультурного контексту навчання, виховання та розвитку студентів.

Л. Виготський обґрунтував його значення в розвитку психіки особистості. **Створення соціокультурного фону** в процесі навчання сприяло впливу на формування свідомості, емоцій, почуттів, а також на поведінку та діяльність особистості, розвивало педагогічну культуру майбутнього вчителя іноземних мов.

Вимога формування активності студентів передбачала організацію їх

діяльності, в якій вони були не пасивними об'єктами, а суб'єктами цього процесу, рівноправними його співучасниками. Активність студентів була не тільки репродуктивного, а й продуктивного характеру, тобто творчою активністю: не тільки слідували алгоритмам, скільки самостійно оцінювали ситуацію та приймали самостійні рішення. При цьому мотив або система мотивів виступала рушійною силою розв'язання задач, вирішення ситуацій. З метою формування позитивної мотивації навчальної діяльності створювали проблемні ситуації, ситуації новизни та інші, включали студентів в активну роботу.

Індивідуалізація навчання була також умовою формування педагогічної культури студентів, тому що дозволяла сформувати індивідуальність кожного, оскільки вимагала самостійного знаходження свого місця в колективній роботі у відповідності з власними інтересами, досвідом діяльності та особистісними особливостями. Включення в навчальний процес індивідуально-диференційованих вправ і завдань забезпечувало задоволення різноманітних потреб студентів з різним рівнем розвитку педагогічної культури.

4.2.3. Вдосконалення культури мовлення майбутніх вчителів-словесників

На діяльнісно-творчому етапі продовжувалося формування культури мовлення майбутніх учителів-словесників.

В основу розробки методики удосконалення культури мовлення майбутнього вчителя-словесника було покладено основні положення учених – лінгводидактів і психолінгвістів (О.Біляєв, Є.Голобородько, Н.Жинкін, О.Леонт'єв, А.Маркова, Г.Михайловська, М.Пентиліук та ін.) за якими: вивчення мовних одиниць розглядалося як мовленнєва діяльність; для її успішного здійснення оволоділи комунікативними вміннями, що впливали на спеціальні знання; навчальний матеріал подавали у системних відношеннях.

Для побудови ефективної методики, спрямованої на удосконалення

культури мовлення майбутніх учителів-словесників у двомовному середовищі великої ваги має правильний добір та організація навчального матеріалу, що здійснюється з урахуванням критеріїв порівняння, урахування труднощів, частотності допущеної помилки, модульності, комунікативності.

Розглядаючи процес удосконалення культури мовлення студентів в єдності та взаємозв'язку освіти, виховання й розвитку нами була сформована основна мета, підготовки майбутнього фахівця, що має важливе значення для формування мовної особистості студента, культури його мислення й мовлення, інтелектуальних здібностей, яка передбачала:

- розвиток мовного чуття, логічного мислення, удосконалення усної і писемної форм мовлення, інтересу й уваги до виучування мовних явищ, доречного і точного використання засобів мови в різних ситуаціях спілкування;

- розширення загального лінгвістичного кругозору, удосконалення мовленнєвої культури студентів, здатних до самореалізації, саморозвитку, які досконало володіють комунікативними якостями мовлення.

Мета експериментального навчання зумовила визначення її змісту «Практикум з англійської мови» та спецкурс «Основи формування мовної індивідуальності вчителя-словесника» для студентів українсько-англійського відділення були спрямовані на формування у них нормативного мовлення. Результати констатуючого зрізу засвідчили середній і низький рівень фонетичної, лексичної і граматичної правильності усного і писемного мовлення як з рідної так і іноземної мов, наявність у мовленні студентів інтерферентних помилок, зумовлених впливом другої мови. У зв'язку з цим, активізували дію цілеспрямованого й систематичного впливу на удосконалення мовленнєвої культури майбутніх учителів-словесників, що стало результативним за таких умов:

- свідомого ставлення студентів до самого процесу навчання, уміння адекватно оцінити набуті знання, уміння й навички працювати над удосконаленням культури власного мовлення;
- створення стійких мотивів досконалого володіння мовними нормами

української та англійської мов через серію вмотивовано-мислительних дій, що сприятимуть кращому усвідомленню й засвоєнню змісту одержаної інформації;

- досягнення високого рівня мотивації учіння за допомогою використання мовленнєвих ситуацій, які спонукатимуть студентів до спілкування на різні теми і сприятимуть удосконаленню їхньої культури мовлення;
- спільної і систематичної діяльності всіх викладачів, усіх спеціальних дисциплін з метою дотримання вимог до нормативного мовлення, точності, чистоти, єдності форми і змісту, доречного використання невербальних засобів під час спілкування.

Аналіз помилок та діагностування причин їх виникнення, результати аналізу стану сформованості культури українського мовлення студентів зумовили створення програми, яка відповідала специфіці дослідного навчання і охоплювала фонетичні та лексико-граматичні явища, що були специфічними для української мови. Дидактичний матеріал дослідного навчання був спрямований на удосконалення культури мовлення і подолання явищ фонетичної та лексично-граматичної інтерференції в усному і писемному мовленні студентів.

В основу пропонованої методики було покладено модульний принцип, що передбачав комплексний підхід до вдосконалення культури усного і писемного мовлення студентів на заняттях з основних лінгвістичних дисциплін. Викладання цих курсів у системі модульного навчання відрізнялося насамперед плануванням і формою подачі навчального матеріалу. Характерною рисою даної технології був блочно-пошуковий спосіб здобування знань шляхом організації дослідницької діяльності студентів, спрямованої на виконання проблемно-мовних і мовленнєвих завдань.

Оволодіння принципом модульності досягалося шляхом застосування різних форм (лекції, семінарські, практичні заняття, самостійна робота студентів), методів (імітаційних, оперативних, комунікативних) та прийомів

навчання (спостереження над мовою, аналіз мовних фактів, синтез одержаних знань, диференціація граматичних явищ, порівняння, імітація, трансформація, комбінування, конструювання, редагування), які підпорядковувалися темі, що вивчалася (навчання за модульною системою ми подаємо на прикладі вивчення курсу «Основи формування мовної індивідуальності вчителя-словесника»).

Набуті теоретичні знання зі спеціальних профільних дисциплін допомогли студентам удосконалити навички культури мовлення під час роботи над «Практикумом з англійської мови» (Див. Додаток Е), де розглядались наступні питання:

Семінарське заняття № I. Етимологія слів.

1. Власномовні слова.
2. Запозичення з інших мов та барбаризми.

Семінарське заняття № II. Продуктивні та непродуктивні форми англійського словотворення.

1. Афіксація, конверсія, префіксація.
2. Скорочення, аббревіатури.

Семінарське заняття № III. Лексичні значення та семантична структура англійських слів.

1. Полісемія та однозначні слова.
2. Семантичні відношення в парадигматиці.

Семінарське заняття № IV. Проблема перекладу англійських одиниць на рідну мову.

1. Семантичні кореляції у фразеології.
2. Еквівалентність перекладу ідіом, прислів'їв, приказок та фразеологізмів на українську мову.

Семінарське заняття № V. Стилiстичні диференції англійського словника.

1. Літературна мова та розмовна лексика.
2. Діалекти та варіанти англійської мови.

Семінарське заняття № VI. Норми англійської літературної вимови.

1. Літературна вимова.

2. Типові помилки.

Завдання варіювалися за визначеними темами (див. додаток).

Спецкурс «Основи формування мовної індивідуальності вчителя-словесника» передбачав ґрунтовне вивчення теоретичних питань даного курсу. Основні форми роботи (лекції, семінари, практичні заняття) мали на меті підвищити рівень володіння культурою мовлення майбутніми вчителями-словесниками; удосконалювати культуру монологічного та діалогічного мовлення; розвивати комунікативні якості мовлення через систему комунікативних завдань, систему рольових, контрольних-корекційних ігор. Програма складалася із трьох частин: лекційний курс, практичні заняття, самостійна робота студентів.

I. Лекційний модуль **«Індивідуальність як науково-педагогічна проблема»**.

1. Визначення поняття індивідуальність у сучасній науці.
2. Індивідуальність та особистість.
3. Різні форми прояву індивідуальності.

II. Лекційний модуль **«Індивідуальність студента як педагогічна категорія»**

1. Індивідуально-психологічні особливості студентського віку.
2. Чинники, що впливають на формування індивідуальності студента.
3. Творча індивідуальність педагога у формуванні індивідуальності студента.
4. Інноваційні технології та підходи до формування індивідуальності

майбутнього вчителя»

III. Лекційний модуль **«Мовленнєва діяльність»**

1. Психологічні закономірності мовленнєвої діяльності.
2. Мовленнєва діяльність як засіб формування мовленнєвої культури студентів-словесників.
3. Мова як засіб входження в діалог культур.

IV. Лекційний модуль **«Основи культури мовлення учителя-**

словесника»

1. Особливості мовного розвитку вчителя-словесника.
2. Лінгвістичні аспекти мовленнєвої культури.
3. Культура спілкування.
4. Майстерність публічних виступів.

Високий рівень активності студентів у навчальній діяльності, спрямованої на удосконалення культури мовлення забезпечувався навчальною грою, яка мала чітке призначення – формування окремих професійних якостей майбутнього вчителя-словесника. Залучення студентів до навчальної гри потребувало від них активності, самостійного вирішення завдань, свідомої організованості, продуктивної діяльності, в якій виявилися мовленнєві якості учителя-словесника, формування навичок діалогічного мовлення, що проходило на тлі удосконалення техніки взаємодії між собою.

При моделюванні гри, коли кожен студент, включаючись в ігрову діяльність, виконував дві ролі: одну – безпосередньо рольову, а другу – як майбутній учитель – словесник, здійснювалась корекція мовленнєвих умінь і навичок. Перша функція конкретизована самим змістом і метою гри, що диктує мовленнєву поведінку учасників, друга – має аналізувати, коригувати й удосконалювати мовленнєві уміння.

Так у грі «Конференція» виявили у студентів рівень мовленнєвих умінь у складній мовленнєвій ситуації. Тема конференції «Роль інноваційних форм навчання в педагогічному процесі» була спрямована на: обмін думками з проблем інноваційних форм проведення уроків англійської та української мов, з якими студенти познайомилися під час перегляду відеофільмів, відвідування уроків у школі або читання періодичних видань. У ході гри кожен учасник мав 3 – 4 хвилини для виголошення свого повідомлення на задану тему й анотацію до цього повідомлення у двох-трьох реченнях. У процесі гри здійснювалась корекція мовлення її учасників, пошуки потрібної лексики, виправлялися помилки (лексичні, граматичні). Такі комунікативні ситуації сприяли удосконаленню правильності мовлення, вироблення сталих фонетичних,

лексико-граматичних навичок, які в результаті активної мовленнєвої практики змінили стару, неправильно сформовану.

Цілеспрямована підготовка студентів до управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів під час навчання іноземної мови, яка передбачала формування їхньої індивідуальності як вчителів-словесників, була спрямована не тільки на опанування теоретичною частиною їхньої майбутньої професійної діяльності, а й на оволодіння методами її всебічного дослідження. З огляду на те, що педагогічна діяльність учителя-словесника має системний характер, оскільки вона є частиною суспільного поділу праці – системи вищого порядку, елементи якої між собою тісно пов'язані, її вивчення здійснювали з позицій системного підходу.

Системний підхід, створюючи реальну можливість розгляду професійної діяльності вчителя-словесника як керуючого підсистемою цілісного освітнього процесу, давав змогу студентам у їхньому емпіричному досвіді виявити й описати особливості виявлення основних функцій її структури, проаналізувати специфіку її основних елементів і способів їхніх взаємозв'язків з урахуванням індивідуальності її суб'єктів. Окрім того, застосовуючи засоби системного підходу студенти одержували можливість багатомірного аналізу педагогічної діяльності вчителя-словесника, що зрештою дозволяло охопити її сутність з урахуванням факторів сучасного соціокультурного середовища і спроектувати модель її суб'єкта як учасника, організатора та керівника навчально-пізнавального процесу.

Успішне вирішення практичних дослідницьких завдань, що орієнтують студентів у межах проведення ними індивідуального науково-педагогічного дослідження на виявлення сутності функцій педагогічної діяльності вчителя-словесника, з одного боку, а також на визначення спектра зовнішніх умов і внутрішніх факторів, що обумовлюють формування його індивідуальності як суб'єкта цієї діяльності в процесі особистісного професійного розвитку, з іншого боку, було неможливим без опанування теорією спецкурсу „Основи наукової комунікації іноземною мовою”.

Навчальна дисципліна „Основи наукової комунікації іноземною мовою” є однією з найважливіших дисциплін у структурі професійно-педагогічної підготовки студентів факультету іноземних мов, що надає можливість значно розширити їхній кругозір як майбутніх фахівців у сфері надання освітніх послуг та дослідників психолого-педагогічних і суто філологічних закономірностей. Зміст та технологія викладання даного курсу розраховані на розкриття методологічних засад, логіки та специфіки проведення наукового дослідження, на ознайомлення студентів з особливостями практичного впровадження в своєму власному досвіді теоретичних, емпіричних і статичних методів наукового дослідження, що сприяє формуванню особистості майбутніх вчителів-словесників як дослідників реальної дійсності. Головною метою дисципліни є підготовка до проведення самостійних наукових досліджень в руслі філології, методики викладання іноземних мов, психології і педагогіки шляхом опанування засад загальної методології та методики сучасної дослідно-експериментальної роботи. Серед важливих завдань дисципліни постають:

- розвиток творчої особистості студентів як педагогів-дослідників, що реалізовуватимуть й розроблятимуть інноваційні методи та технології навчання іноземних мов на основі опанування сучасних концепцій освіти й переосмислення досягнень передового педагогічного досвіду, який накопичено у сфері науково-педагогічного знання;

- формування професійно значущих якостей студентів як філологів-дослідників, які розроблятимуть сучасні проблеми германської філології, актуальні питання мовознавства, лінгвістики, фонетики, граматики;

- удосконалення практичних навичок та вмінь студентів щодо реалізації методик психолого-педагогічної діагностики, розширення їх особистісного професійного досвіду щодо організації науково-дослідної роботи в умовах сучасного педагогічного процесу школи, опанування способами викладу здобутого емпіричного матеріалу у формах: тез, наукової статті, доповіді, курсової та дипломної роботи;

- оволодіння жанрово-стильовими канонами усного та писемного

дискурсу, оскільки публікації (їх якість та кількість) традиційно слугують основним критерієм оцінки професійної діяльності молодого вченого.

Під час здійснення студентами теоретичного аналізу наукової літератури, їм було рекомендовано виокремити основні принципи й настанови системного підходу до аналізу педагогічних явищ, висвітлені в роботах С. Архангельського, Ю. Бабанського, В. Беспалько, Т. Ільїної, Н. Кузьміної, Ф. Корольова, Н. Хмель, В. Якуніна та інших авторів. Головна увага зосереджувалася на опануванні спеціальним науковим тезаурусом, у межах якого на сьогодні вже вироблено як загальне визначення об'єктів через поняття „система”, так і виділені суттєві ознаки, властивості та зроблено багатомірну категоризацію й ідентифікацію їх у термінах власне педагогічних систем.

На семінарських заняттях, що проводились у формі дискусій студенти обговорювали: жанрові різновиди наукового мислення, стиль наукового спілкування, роль синтаксичної компресії у письмовій науковій комунікації, методи та процедури лінгвістичного аналізу тексту; аналізували: роль неозначеної номінації в мові наукової прози, фактора адресата наукової прози, її прагматичну функцію, невербальні засоби передачі інформації, мету рольової гри в науковому спілкуванні, жанрово-стильові особливості наукового діалогу та монологу в усній комунікації; готували доповіді на студентські конференції.

Аналіз знань студентів після засвоєння спецкурсу „Основи наукової комунікації іноземною мовою” засвідчив оволодіння студентами жанрово-стильовими канонами усного та писемного мовлення, розвиток швидкої адаптації до нових досягнень в науці, яка в подальшому дозволяє спеціалісту стати провідником передової наукової думки; розвиток навичок самостійної творчої роботи.

Зазначені вище курси студенти вивчали перед педагогічною практикою в школі, оскільки ряд завдань за їх програмою передбачали практичне їх втілення.

Проходження студентами-філологами активної педагогічної практики на V курсі здійснювалося на діяльнісно-творчому етапі експерименту. Зміст

діяльності студентів на період педагогічної практики передбачав такі провідні завдання :

- вивчення особливостей індивідуальної техніки роботи вчителя іноземної мови;
- створення плану організації методичної роботи вчителів української та іноземної мов;
- розробка моделі оперативного управління системою позакласної виховної роботи з української та іноземної мов;
- розробка графіка внутрішнього шкільного контролю якості навчання української та іноземної мов (тематичного, фронтального, узагальнюючого і т.д.).

Головна роль серед практичних завдань студентів на період педагогічної практики надавалася вивченню нормативних документів та інструкцій, які були порадищем для практичної діяльності вчителів іноземної мови. Тут використовувався метод розроблення студентами внутрішньої документації школи, спрямований на закріплення і застосування їхніх знань, формування на їхній основі вмінь вирішувати завдання із планування й організації діяльності вчителів кафедри іноземних мов.

Особливий інтерес студентів під час педагогічної практики викликала реалізація методу управління. Як нововведення у період практики на базі гімназій №6, №3, №57 ми спробували реалізувати тиждень самоуправління, коли в ролі завуча й методиста, а також учителів іноземної мови виступали студенти-практиканти, які самостійно виконували всі покладені на них функції та обов'язки згідно з їхнім посадовим статусом. Цей епізод із життя студентів був найяскравішим і незабутнім, викликав велику кількість позитивних емоцій та переживань, оскільки експертами якості виконання ними професійної ролі виступали спеціалісти, які за посадою виконують відповідні функціональні обов'язки.

Тиждень самоуправління проводився у формі імітації робочого дня методиста або вчителя іноземної мови.

Внаслідок реалізації описаних вище форм, методів і прийомів майбутніх учителів-словесників в межах спецкурсів, а також педагогічної практики, у них відбувалося формування результативної позиції, що сприяє розумінню сутності зміненої соціокультурної ситуації сучасного суспільства і педагогічної парадигми, усвідомленню особистісної значущості й прийняття своєї професійної ролі вчителя іноземних мов.

Отже, на відміну від традицій, в експериментальних моделях навчання, ми спробували максимально забезпечити тісний міжпредметний зв'язок між дисциплінами педагогічного циклу. Тут ми активізували три види зв'язків: за змістом (принципи методологізації і системності), за способом організації навчально-професійної діяльності студентів (принципи проблематизації й діалогізації) та за суб'єкт-суб'єктним стилем взаємодії в мікросистемі "викладач-студент" (принципи індивідуалізації і персоналізації).

Педагогічна практика студентів четвертого та п'ятого курсів відбувалася на основі розробленої нами концепції.

Цілі концепції:

- чи виявиться запропонована концепція практики прийнятою студентами, яке ставлення вона викликає в них;

- чи справляться студенти з розробкою власних індивідуальних програм розвитку під час практики;

- як вплинуть індивідуальні програми розвитку на результати практики.

Для вивчення цих питань були використані:

- а) аналіз педагогічних щоденників із розробленими в них індивідуальними програмами, записами навчальних і виховних заходів, коментарями, даними само діагностики, висновками;

- б) спостереження за педагогічною діяльністю студентів і діагностика рівнів розвитку педагогічних умінь, психічних і особистісних якостей;

- в) бесіди зі студентами та вчителями;

- г) анкетування студентів;

- д) виступи студентів на підсумковій конференції з практики.

По-перше, як показала реакція студентів під час установчих конференцій, організація практики, її завдання, зміст і вимоги не викликали у студентів невдоволення або байдужості. Навпаки, студенти виявили зацікавленість, що пояснюється, на наш погляд, наданою їм можливістю бути вільними у виборі завдань із практики. Викликаний у студентів інтерес виявився досить стійким і масовим, судячи з потоку студентів, що приходили на консультацію на кафедру педагогіки та методики викладання іноземних мов протягом усього періоду практики. Студенти зверталися за допомогою у складанні індивідуальної програми розвитку, у виборі завдань, у вирішенні виниклих труднощів (пов'язаних зі слабкістю проектувальних умінь) і з інших питань. Нагадаємо, що індивідуальна програма розвитку містила результати само діагностики рівнів розвитку педагогічних умінь і професійних якостей психіки й особистості, набір цілей і завдань для досягнення поставлених цілей.

За даними всіх етапів практики, абсолютно всі студенти справилися зі складанням індивідуальних програм розвитку. Зрозуміло, програми виявилися всі різними і не тільки за складом індивідуальних цілей і завдань (в одних було 15-17 цілей, в інших 5-7, кількість обраних завдань коливалася від 5 до 25). За формулюваннями цілей можна було судити про те, що більшість студентів усвідомлено поставилися до складання цільової частини своєї програми: вони знаходили власні аспекти тих цілей, що були запропоновані як приклади в методичному посібнику, вони дійсно корелювали з даними само діагностики розвитку умінь і професійних якостей психіки й особистості. Частина студентів (приблизно 20%-30% – кількість мінялася залежно від етапу практики) виконали цю роботу або формально, неусвідомлено (можливо, якісь приклади цілей їм більше сподобалися), або не зуміли зрозуміти головне — спробувати проникнути у власний, що ще тільки складається, професійний світ, усвідомити й оцінити свої можливості, щоб побачити напрями свого розвитку, удосконалення.

Серед завдань, призначених для формування педагогічних умінь під час роботи в школі, більшість студентів вибрали такі, котрі вимагали розробки

конспектів уроків і виховних заходів, їхнього проведення, виготовлення наочного приладдя, що цілком пояснюється тією увагою до цих видів роботи, що приділялася на заняттях із методики викладання іноземних мов і методики виховної роботи. Звертає на себе увагу той факт, що й у меті, і в завданнях усі студенти приділили увагу розвитку професійно значущих властивостей і якостей психіки й особистості. Особливо їх хвилюють сфера саморегуляції, емоційна, інтелектуальна та предметно-практична сфери — вони хотіли б розвинути в себе креативні здібності, педагогічне мислення, здібності керувати своїми емоційними станами й ін.

Тому серед завдань виявилось досить багато таких, котрі відповідали даним напрямам. Особливою популярністю користувалися, наприклад, завдання на розвиток уміння визначати час будь-якого етапу уроку, завдання на визначення рефлексії у вчителя й у себе, завдання на визначення проблемних ситуацій і причин їх виникнення тощо.

У своїх педагогічних щоденниках багато студентів щиро описували свої відчуття від спілкування з дітьми під час уроків, змін, виховних заходів, висловлювали свої думки з приводу виконання окремих завдань (наприклад, для керування емоційними станами студентка використовувала рекомендований прийом – настільну картку з написаним на ній словом «радість», у щоденнику вона з захватом пише, як ця картка допомогла їй повернути віру в себе, гарний настрій, після того, як у результаті нерозуміння дітьми її пояснення нової теми настрої упав, і руки опустилися; студентка іншого потоку поставила перед собою мету не просто використовувати такий прийом регулювання своєї емоційної сфери, а й перевірити ефективність двох прийомів – картки зі словом «щастя» і фотокартки своєї коханої людини, другий прийом виявився, як вона пише, найдієвішим). Студенти діляться також своїми творчими знахідками, усвідомлюючи, що в них вони виявляють креативні здібності, – це складені казки, кросворди, загадки тощо. Чимало зустрічається міркувань, пов'язаних із тим, які уявлення про педагогічні явища у студентів були, і якими ці педагогічні явища виявилися в реальному житті, у конкретних ситуаціях. Ці й інші цікаві

факти, що мають місце в педагогічних щоденниках, свідчили про великий вплив педагогічної практики і її організації на професійне становлення студентів, на їхній розвиток як індивідуальностей і особистостей у цілому (професійний світогляд, мотивація педагогічної і навчальної діяльності, педагогічне мислення й ін.).

Спостереження за педагогічною діяльністю студентів і бесіди з ними показали:

- усі студенти усвідомили недостатність своєї теоретичної та практичної підготовленості до педагогічної діяльності, зуміли встановити свої індивідуальні слабкі місця в підготовці, зокрема, виявили слабкий розвиток окремих компонентів сфер індивідуальності й особистості;

- більшість студентів виявляла бажання удосконалювати свої дії негайно, демонструвати їх викладачам і розбиратися в причинах своїх недоліків і помилок; їх відрізняла психологічна готовність до роботи над собою, прагнення до самовдосконалення.

Результати само діагностики (на основі анкетування) виявили, що більшість студентів п'ятого курсу наприкінці практики визначили рівні розвитку дидактичних умінь у такий спосіб:

- гностичні уміння – репродуктивний (II) рівень
- проектувальні уміння – продуктивний (III) рівень
- конструктивні уміння – репродуктивний (II) рівень
- організаторські уміння – творчий (IV) рівень
- комунікативні уміння – творчий (IV) рівень.

Більшість студентів п'ятого курсу вважала, що процес розвитку дидактичних умінь під час практики був завжди усвідомлюваним, отже, підтверджується той факт, що студенти ставили перед собою мету розвитку цих умінь у своїх індивідуальних програмах саморозвитку.

Діагностика рівнів розвитку професійної компетентності студентів, здійснена викладачами кафедри педагогіки, показала, по-перше, деякі відмінності в оцінках одних і тих же студентів. По-друге, результати

діагностики відрізняються від результатів само діагностики. Перший факт можна пояснити тим, що одні й ті ж уміння в одних і тих же студентів різні викладачі оцінювали в різних ситуаціях (на уроках різних навчальних предметів, на початку чи в кінці практики тощо), що, природно, не могло не відбитися на вияві й оцінці педагогічної вмілості. Не виключаємо й те, що, користуючись одним й тими ж критеріями, викладачі проте вносили елементи суб'єктивізму в оцінку студентів. Відмінність результатів діагностики від результатів само діагностики можна пояснити тим, що в більшості студентів четвертого курсу оцінка завищена за рахунок превалювання емоційного компонента оцінки над когнітивним.

Більшість студентів зуміли справитися з поставленими перед собою цілями й опанувати тими уміннями, яких у досвіді поки ще не було. Саме цим ми пояснюємо, що студенти продемонстрували в основному другий рівень розвитку вмінь. На даному етапі практики іншого бути й не могло. У педагогічних щоденниках студенти називають ті вміння, що їм вдалося сформулювати: уміння підбирати матеріал для самостійної роботи учнів на уроці, будувати урок, пояснювати учням новий матеріал й ін. (усі студенти називають різні уміння).

Важливим аспектом практики був саморозвиток професійних компонентів індивідуальності й особистості студента відповідно до індивідуальної програми розвитку. Кожен студент визначав для себе перспективи розвитку в галузі сфер психіки й особистості, здійснив само діагностику результатів. На думку студентів, їм вдалося розвинути в собі гнучкість педагогічного мислення, спостережливість, відчуття часу тощо.

Важливим моментом був новий етап цілепокладання, яким закінчувалася аналітична діяльність студентів під час підведення підсумків практики. Більшість студентів визначила і правильно сформулювала цілі свого розвитку й удосконалювання своєї професійної готовності на наступному етапі педагогічної практики.

Були складені завдання за методиками викладання іноземних мов на

основі загальних видів навчальної і педагогічної діяльності:

- 1) викладання;
- 2) вивчення досвіду роботи вчителя;
- 3) дослідницька діяльність.

Вивчення матеріалів дають підстави стверджувати, що:

– завдання, які студенти обрали для цього етапу практики, відрізнялися тим, що перевага віддавалася складанню тестів з іноземних мов, завдань для учнів, розробці проектів уроків і позаурочних заходів щодо іноземних мов. Цікавою, насиченою в цьому відношенні виявилася робота багатьох студентів. Наприклад, Надія М. подала результати виконання восьми завдань (визначила типові помилки учнів, оцінила результати контрольної роботи, розробила задум групової роботи учнів, виявила типові ситуації труднощів для учнів і вчителя, придумала завдання для розвитку логічного мислення у дітей, оригінальні теми творів, оригінальний проект позакласного заходу іноземною мовою. В окремих щоденниках містилися матеріали з вивчення досвіду роботи вчителів, матеріали курсових досліджень. Не можна сказати, що ці матеріали були якісними (студентам поки не вистачає досвіду в дослідницькій діяльності). Однак те, що деякі спробували сформулювати в себе вміння й у цьому напрямку (а не тільки в проведенні уроків), показово – говорить про позитивний вплив запропонованих кафедрами завдань;

– займатися саморозвитком, ставати суб'єктом – непросто (мало виявилось студентів, хто подав у своїх щоденниках дані про себе, є опис уроків, списки класів, у яких проходили практику, результати виконаних завдань і т.п., а от спостережень, з яких було б видно, що студент виявляє професійні психологічні властивості та якості, мало – приблизно 40-50%). Наприклад, Ольга К. відзначає у своєму щоденнику: "Після уроку завжди прокручувала урок ще раз, обмірковувала, де були промахи, де було дуже добре – тобто проводила самоаналіз...". Подібні записи, наведені ними факти і викладені думки, коментарі вказують на усвідомлений підхід до вивчення і своєї професії, і себе як початківця-професіонала;

– наступне, що звертає на себе увагу, це великий інтерес до першого тижня практики. Багато хто захоплено розписує зміст роботи вчителя в перші дні дитини в школі. Наприклад, Юля Д. пише про помилку вчительки, що не повідомляє батькам учнів про вимоги до дітей як до учнів та ін. Юля Т. пише: "Діти часто відволікаються, не слухають учительку, їй доводиться кілька разів говорити їм одне й те ж ..."

Результати самооцінки такі: більшість студентів відзначили в себе ріст практично всіх умінь і якостей. При цьому:

- гностичні уміння – досягли третього рівня розвитку,
- проєктувальні – третього,
- конструктивні – четвертого,
- організаторські – четвертого,
- комунікативні – четвертого.

Позитивна динаміка виявлялася щодо засвоєння педагогічних і психологічних знань, та після практики кількість студентів третього рівня трохи зменшилася, але з'явилися студенти з четвертим рівнем. Позитивна динаміка виявляється й у розвитку дидактичних умінь і умінь виховної роботи, причому значно вище студенти оцінюють свою готовність до виховної роботи.

У розвитку професійних властивостей і якостей у студентів також відбулися позитивні зміни (особливо помітні в педагогічному мисленні – покращилася гнучкість і оперативність мислення). За всіма показниками студенти відзначилися більш високими оцінками наприкінці практики порівняно з її початком.

Аналіз щоденників показав, що студенти по-різному поставилися до ведення записів. Але не тому, що не хотіли, а тому, що їх переповняли почуття, котрі вони не могли виразити письмово. У своїх виступах на підсумковій конференції з педпрактики це підтвердилося: студенти досить красномовно та змістовно виступали і ділилися своїми спостереженнями, думками, висновками, що вирізнялися часом мудрістю, часом високим ступенем усвідомленості своєї роботи в школі, у деяких випадках – високою професійною зрілістю.

Записи в щоденниках продемонстрували ріст їхніх авторів: на початку практики студенти відзначали, як правило, формальні сторони свого перебування в школі, з нагромадженням досвіду записи ставали все більш цікавими завдяки думкам, спостереженим фактам, власним переживанням тощо. Найбільше місце приділялася характеристиці емоцій і почуттів, ситуаціям педагогічного спілкування і проведенню уроків. Порівняно з попереднім етапом студентів цього потоку відрізняла змістовніша робота над собою, більш серйозна аналітична діяльність — вони демонструють педагогічну рефлексію, самоаналіз, самооцінку, саморегуляцію більшою мірою, ніж студенти попереднього потоку. Наведемо кілька уривків із щоденникових записів студентів:

«...У перший день практики поставила собі за мету спробувати запам'ятати як найбільше імен учнів, запам'ятати їхні обличчя та хто де сидить ... Пам'ятаючи про складання індивідуальної програми саморозвитку, намагалася на уроках оцінити сформованість у себе педагогічного мислення. Для цього спробувала відстежити в ході уроку зв'язок між етапами заняття ... На уроках чітко простежуються основні етапи уроку. У деяких випадках перехід від етапу до етапу проходив різко, без належних переходів. Можливо, діти звикли до такої побудови уроку, а може, учитель користується цим для підтримки уваги дітей. І це спостереження дає мені можливість відзначити, що в мене деякою мірою розвинена системність педагогічного мислення. ... Цілі на завтрашній день: продовжувати заучувати імена дітей, ... стежити за виявленням учителем на уроках педагогічної рефлексії»

«Говорять, перші уроки – найважчі. Сьогодні я розумію, що з цим дійсно важко не погодитися. Мій пробний урок із англійської мови. Перше і найважливіше, що я повинна зробити – це перебороти страх перед початком уроку. Я вже придумала, як це зробити (подивитися в очі учням, що мені симпатизують, що мене вже полюбили). Оратори говорять, що це допомагає. От і перевіримо. Все. Мені пора... Ну що ж? Напевно, правду говорять, що перша чарка колом. Хоча, Оксана Олексіївна сказала, що для початку зовсім непогано.

Що стосується подолання страху, то спосіб виявився дійсно вірний. Але моментами я і про нього забувала. Однак десь після 10-15 хвилин клас виявився в моєму розпорядженні – у тому смислі, що я ним заволоділа цілком».

«Вираз обличчя мимоволі мінявся часто в перший тиждень, коли я ще не уявляла собі, що діти можуть задавати такі несподівані питання. Або вони говорять те, чого я не очікувала. Я то дивувалася, то сміялася, то лаяла за некрасиві вчинки. Пізніше я навчилася контролювати себе і помітила, що дітям більше за все подобається світле, привітне або здивоване обличчя. Страх перед класом був у перші 2-3 дні. Усе здавалося не так, незручним, складним. А потім увійшла в роль, до того ж діти прийняли мене і навіть по-своєму намагалися допомогти».

«На початку практики я відчувала страх перед уроками. На самих уроках часто втрачала значеннєву нитку, допускала помилки. Доводилося займатися аутотренінгом і більше спілкуватися з дітьми. Буквально на третій день страх практично пропав або пропадав разом зі словами: "Сідайте!". Уроки почали проходити більш організовано, я стала орієнтуватись у часі і, виходячи з цього, розраховувати кількість завдань».

Тут подано узагальнені дані, в окремих студентів відзначено в основному другий рівень розвитку всіх складових або четвертий. Серед професійних властивостей і якостей студенти оцінили третім рівнем розвитку тільки емоційну сферу й педагогічну рефлексію, інші властивості та якості (мотивація, мислення), на їхню думку, знаходяться на четвертому рівні розвитку. Окремі студенти писали в щоденниках (або говорили в бесіді), що, незважаючи на те, що праця вчителя дуже важка, вони все рівно будуть працювати в школі.

Відомо, що студенти схильні завищувати свої оцінки, оцінюючи не стільки реальний стан справ, скільки потенційний. На думку викладачів, для студентів за результатами практики характерна:

1) стійка потреба в удосконалюванні професійної компетенції, здатність керувати власною емоційною сферою на продуктивному рівні, сформованість на продуктивному рівні проєктувальних умінь, умінь виховної роботи;

2) студенти віддають перевагу особистісно-орієнтованому підходу, творчо організують комунікативну діяльність, творчо організують виховні заходи.

Стиль діяльності може бути предметом як цілеспрямованого формування так і самоформування. В обох випадках означений процес залежить від індивідуально-особистісних властивостей студентів.

Формування стилю діяльності це цілеспрямовання на "перспективу" отримання задоволення від майбутньої праці, тому її успішність, яку можливо досягти через професійне й особистісне зростання, є одною з важливіших умов цього процесу.

Реалізуючі третю умову, що передбачала залучення майбутніх учителів-словесників до вияву творчого потенціалу, ми намагалися підтримувати інтелект студентів у стані постійної інтуїтивної напруженості, для чого в методику отримання нової інформації вводили додаткові дії прогнозування результатів та формулювання гіпотез. Головна мета такої організації навчання полягала в наданні студентам можливості мислити, розвивати свій творчий потенціал та застосовувати значну інтелектуальну енергію для усвідомлення свого індивідуального стилю професійної діяльності. У пізнавальному процесі студентів поєднувалося творче мислення з інтуїтивним, де пошук нового завжди забезпечувався їхнім творчим потенціалом, вмінням відчувати та отримувати ту інформацію, яка виходить за межі часу та простору, тобто яку вони не можуть бачити і відчувати в певний момент.

Студентам пропонувалося виконати завдання, побудовані на "мозковому штурмі", ділових іграх та вирішенні проблемних ситуацій. Завдання вправ полягали у:

- вмінні студента дослідити індивідуальні здібності своїх учнів;
- постановці та визначенні конкретних цілей та завдань перед собою;
- вивченні реальної педагогічної ситуації;
- доборі оптимальних прийомів, засобів діяльності, які б сприяли ефективному вирішенню педагогічної дилеми.

Водночас виконання кожної вправи охоплювало низку етапів творчого

процесу: усвідомлення задуму, передбачення наслідків творчості; визначення шляхів реалізації задуму; маніпулювання в думках образами, елементами твору, зв'язками між ними, розбудова варіантів; технічне здійснення, реалізація ідей, версій; оцінка знайдених рішень, варіантів, співвідношення їх із задумом, відбір.

Всі завдання були поєднані однією тенденцією – постановкою мети, задач, що вимагало від студентів прогнозування результативності своїх дій. Кожен студент, послуговуючись своєю педагогічною інтуїцією, записував обраний результат, а потім порівнював з еталонним, підтверджуючи або відхиляючи свої здогади. В такі моменти й відбувався розвиток творчого мислення. Осмислення інформації, що надходить з навколишнього середовища, зокрема протягом навчання, – суто особистісний процес. Більшість завдань студенти вирішували вперше, і кожен успіх у роботі був самостійним відкриттям. Як відомо, чим більше активізується інтелект, тим багатшим та щедрішим він стає, тим більше розвивається творча здатність людини до пізнання.

Основою практичних занять стало вирішення педагогічних ситуацій, які студенти вирішували як разом, так й індивідуально. Спочатку все відбувалося в колективній творчості. Вони обговорювали всі можливі варіанти вирішення певної педагогічної ситуації, негативні наслідки окремих з них. В більшості випадків спостерігалася активність, ініціативність, гнучкість, толерантність з боку студентів. Це вказувало на різноманітне ставлення як до педагогічної діяльності в цілому, так і до можливості самовияву. Прилучення майбутніх учителів-словесників до власного творчого потенціалу з метою створення оптимальної системи особистісних дій є важливою умовою ефективного формування їхнього індивідуального стилю професійної діяльності упродовж професійного навчання.

Виконуючи варіативно-креативні завдання упродовж педагогічної практики, майбутні вчителі-словесники мали змогу долати конформність мислення, в оптимальній формі єднати індивідуальні здібності в педагогічній діяльності, активізувати творчу діяльність, спрямовану на уникнення

загальноновизначених шаблонів, стандартів педагогічної праці. Тому впровадження означених завдань у педпрактику майбутніх учителів-словесників виступало умовою ефективного формування їхнього індивідуального стилю професійної діяльності у ВЗО.

З метою систематизації результатів формувального експерименту упродовж педагогічної практики майбутніх учителів-словесників було використано такі методи роботи, як спостереження, проведення бесід, використання експертної оцінки та самооцінки тощо. Це дозволило простежити особливості становлення індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів іноземних мов в практичній діяльності з позицій самих студентів, експериментатора й навколишніх спостерігачів (керівник педпрактики, викладачі навчальних предметів).

Зокрема, експериментатор використовував карту спостереження професійної діяльності, яка дозволяла оцінювати педагогічні дії кожного студента за всіма компонентами індивідуального стилю професійної діяльності.

Аналіз педагогічної практики дозволив визначити в цілому позитивний вплив нового підходу до її організації та змісту, що виразилося в таких результатах, як формування і розвиток у студентів педагогічних умінь, розвиток професійних компонентів психіки й особистості.

Таким чином, проведення формувального експерименту ґрунтувалося на розробленій технології й дидактичній моделі. Їх реалізація й особистісна орієнтація забезпечувалися добором ефективних форм, методів, прийомів і засобів навчальної діяльності студентів-філологів.

4.3. Порівняльні дані рівнів сформованості індивідуальності майбутнього вчителя-словесника на констатувальному і прикінцевому етапах

На кожному з етапів експериментального навчання проводилися прикінцеві зрізи для порівняння їх результатів з даними констатувального експерименту.

Рівень сформованості комунікативних вмінь значно зріс після впровадження курсу „Педагогічна культура і творчість”: студенти оперативно вирішували проблеми, легко вступали в контакти, були ввічливими й шанобливими у стосунках, значно зменшилася кількість зауважень щодо їх поведінки та ін.

Значні зміни відбулися й у переоцінці цінностей майбутніх учителів, що є закономірним результатом зміни взаємовідношень майбутнього вчителя зі світом, оточуючими людьми, самим собою. Тому на перше місце вийшла родина, здоров'я, знання, спілкування. З'явилися такі цінності, як Батьківщина, знання, спілкування, яких не було в попередні роки. Було визначено рівні сформованості загальнолюдських цінностей (досконалий, базовий, достатній, елементарний).

Досконалий і базовий рівні сформованості цінностей характерні для студентів, які володіють системою знань з проблем загальнолюдських цінностей і постійно їх поповнюють, мають чіткі уявлення про сутність цінностей та усвідомлюють необхідність їх втілення в реальну дійсність; позитивно оцінюють цінності й свої відношення будують на основі цінностей; сформована позитивна мотивація стосовно діяльності, котра сприяє впровадженню цінностей в життя; постійна готовність брати участь у цій діяльності. Головне, що вони вважають Людину головною цінністю. Достатній рівень характеризується тим, що майбутні вчителі мають великий обсяг знань про цінності, але вони не зведені в систему; мотиви діяльності по втіленню цінностей у життя сформовані недостатньо, відсутнє їх чітке усвідомлення, готовність до участі в діяльності висока, але недостатньо проявляються активність у цьому напрямі.

Елементарний рівень характеризується тим, що відсутня система знань про цінності й потреби у їх поповненні; часто відсутні мотиви діяльності та готовність в ній, активність проявляють лише за наказом.

Також було встановлено ступінь сформованості у студентів ціннісного відношення до педагогічної професії. Критеріями було обрано: успішність,

рівень психолого-педагогічних знань, комплексна оцінка результатів педагогічної практики, ініціативи, творчість. На досконалому рівні зріст встановлено з 9% до 38%, на базовому рівні – з 30% до 34%.

100% респондентів вказали на важливість формування педагогічної культури – основи всієї діяльності вчителя. За аналізом опитування студентів стали зрозумілими актуальність і необхідність впровадження в навчальний процес курсу „Педагогічна творчість і культура”, який дійсно вплинув на формування особистісних і професійних якостей майбутніх учителів. Удалим було те, що він відразу ніби ввів студентів у „майстерню вчителя”, відкриваючи „маленькі та великі таємниці”, уміння спілкуватися з вихованцями, розуміти їх, відчувати їх переживання, а також оцінювати себе. Більшість студентів (80%) вказали на сформованість уміння „тримати себе в руках”, керувати емоціями, концентрувати увагу аудиторії. 92% студентів усвідомили важливість уваги і уваги, а тому займаються її тренінгом; 72% надають великого значення культурі рухів, 84% – візуальному образу, 65% займаються формуванням культури мови.

Позитивні зміни відбулися й у розвитку умінь педагогічної техніки: більш виразними, доцільними і виправданими стали жести, міміка, пантоміміка; майбутні вчителі навчилися керувати своїми емоціями, знімати напругу; зовнішній вигляд їх став більше діловим, але й водночас елегантним; зросла мовленнєва культура, тобто професійний імідж студентів відповідає їх професійній діяльності.

Аналіз отриманих результатів засвідчив ефективність використання науково–методичної системи формування педагогічної культури студентів.

У формуванні мовленнєвої культури, окрім ефективних методів і прийомів навчання, велике значення мають засоби навчання, що допомагають правильно організувати й провести заняття, спрямоване на формування мовної індивідуальності майбутнього вчителя-словесника.

До основних засобів навчання належать підручники, посібники, методичні рекомендації з практичного курсу англійської мови (УПМ), словники, аудіозаписи, дидактичний матеріал, лінгафонні практикуми.

Аналіз виконаного першого завдання «Практикуму з української мови» свідчить про глибше засвоєння студентами ЕГ (на відміну від студентів КГ) норм літературної мови, кращі уміння слухати і переказувати текст, дотримуючись точності, логічності та інтонаційної виразності. Таких в експериментальній групі 45 осіб, що становить 38 %. Вони якщо й припускали порушення правильності і чистоти мовлення, то одразу ж виправляли допущені помилки. До навчання такий рівень виявляли лише 32 особи. Таким чином спостерігаємо зростання цього показника. Однак більшість мала ще недостатній рівень сформованості культури мовлення.

На другому етапі з метою перевірки рівня засвоєння норм літературної мови та комунікативних якостей мовлення ми запропонували студентам: 1) прослухати текст українською мовою, перекласти його та відтворити українською мовою; 2) висловити свою думку щодо прочитаного та поділитися нею з товаришами (скласти діалог); 3) перекласти словосполучення українською мовою, увівши кілька з них у речення (зв'язний текст), відредагувати текст. Якість перекладу пропонованого тексту в студентів експериментальних груп була вищою, вони значно менше допускали помилок, у тому числі й інтерферентного характеру. Студенти виявили вміння будувати власні висловлювання і складати діалоги, правильніше добирали українські відповідники до російських словосполучень; більшість з них увели словосполучення не в окремі речення, а склали невеличкі твори-мініатюри. У контрольних групах рівень унормованості культури мовлення теж підвищувався, але не так істотно. Удосконалили своє мовлення лише 25% респондентів, рівень знань яких на I етапі був низький (5%). Отже, удосконалення мовлення студентів контрольних груп відбувалося не такими швидкими темпами, як в експериментальних групах.

Збільшення кількості правильних й зменшення неправильних відповідей у студентів експериментальних груп засвідчив сталість мовленнєвих навичок, підвищення рівня мовної майстерності та мовленнєвої компетенції. Рівень знань студентів порівняно з першим етапом дослідного навчання змінився

таким чином: високий рівень знань виявили 7 осіб – на I етапі – 10 осіб, тобто збільшився на 3 особи. Ці студенти вільно володіли усним і писемним мовленням. Думки висловлювали, дотримуючись точності, логічності, не порушуючи чистоти мовлення та інтонаційної виразності. 12 осіб мали достатній рівень знань, а на I етапі – 19 осіб, тобто цей рівень збільшився на 7%. Знання норм літературної мови були самодостатніми і систематизованими. Вони добре орієнтувалися у ситуації спілкування. Однак інколи допускали мовленнєві орфоепічні помилки, зумовлені впливом російської мови, зокрема, помилки в наголошуванні слів, які зразу ж виправляли, що свідчить про рівень сформованості мовленнєвих умінь. Цім студентам було рекомендовано продовжити роботу над удосконаленням та корекцією культури власного мовлення. Студенти з середнім рівнем підготовки склали 65 осіб. – на I етапі і 62 особи – на другому етапі, їх кількість відповідно зменшилась на 9% на користь першого етапу дослідного навчання.

Студенти КГ груп виявили середній рівень мовленнєвої підготовки. У їхніх висловлюваннях виявлено різні види фонетичних, лексичних, граматичних помилок, серед яких переважали помилки інтерферентного характеру. Мовці цих груп могли створювати власні висловлювання, але під час спілкування часто зустрічалися з труднощами у доборі мовних засобів та потрібного українського відповідника (слова, словосполучення). Отже, культура мовлення зазначених груп студентів теж потребувала подальшого удосконалення. До категорії з низьким рівнем сформованості культури мовлення віднесено 12 осіб II етапу і 15 осіб I етапу дослідного навчання, що свідчило про його зменшення на 5%. Студенти цієї категорії виявили недостатній рівень знань норм літературної мови, не дотримувалися вимог комунікативних якостей мовлення. У своєму мовленні вони допускали значну кількість мовних і мовленнєвих помилок: спостерігалось порушення орфоепічних, акцентологічних, лексико-граматичних норм, точності і логічності у висловлюваннях інтерферентні помилки, вони не працювали над корекцією мовлення, тому воно потребувало більшого вдосконалення.

На третьому етапі перевірялася сталість вироблених під час дослідного навчання мовленнєвих навичок та умінь їх використовувати, виявлення вміння студентів орієнтуватися у ситуації спілкування, складати зв'язні висловлювання в усній і писемній формі на пропоновану викладачем тему, оцінювати власне і чуже мовлення та працювати над корекцією свого мовлення.

Тестові завдання та творчі роботи, які виконували функцію контролю якості знань дали можливість виявити вміння студентів орієнтуватися в ситуації спілкування, складати діалоги, складати зв'язні висловлювання в усній і писемній формі на пропоновану викладачем тему, оцінювати власне і чуже мовлення та працювати над корекцією власного мовлення.

Якісний аналіз рівнів сформованості культури мовлення студентів на III етапі дослідного навчання дав можливість стверджувати, що студенти V курсу експериментальних груп краще оволоділи навичками нормативного мовлення, ніж студенти контрольних груп: творчі роботи та усні висловлювання були змістовними, варіативними, відзначалися точністю та логікою викладу.

Результати контрольного зрізу останнього етапу дослідного навчання свідчать, що високий рівень мали 19% студентів (20% - ЕГ, та 12% - КГ); достатній 37% (45% - ЕГ та 32% - КГ), що свідчить про досить високий рівень сформованості культури мовлення зазначених студентів на кінець дослідного навчання. Кількість осіб із середнім рівнем на цьому етапі зменшилася на 30% за рахунок перерозподілу студентів з високим та достатнім рівнем знань і становила 32% (33% - ЕГ, 53% - КГ). Кількість студентів з низьким рівнем сформованості культури мовлення в експериментальній і контрольній групах залишилася без змін і становила 2% (ЕГ) і 3% (КГ). Кількісний аналіз рівня сформованості культури мовлення студентів на третьому етапі засвідчив сталість мовленнєвих умінь і навичок в експериментальних групах. Порівняльний аналіз рівнів сформованості культури мовлення майбутніх учителів-словесників за результатами констатуючого, першого, другого та третього контрольних зрізів подаємо в таблиці 5.2.1.

Таблиця 4.3.1.

Порівняльний аналіз рівнів сформованості культури мовлення майбутніх учителів-словесників на I, II, III етапах

Рівень	Відсоток студентів (%)									
	До експер.				I етап		II етап		III етап	
			КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	5%				8,5%		9,5%		19,5%	
			4	6	7	10	7	12	12	20
Достатній	11,5%				20,5%		23,5%		36%	
			11	12	18	29	21	26	32	45
Середній	70,5%				62%		63,5%		32%	
			71	70	68	60	56	51	53	33
Низький	13,5%				9%		2,5%		2,5%	
			14	12	9	7	3	2	3	2

Порівняльний аналіз позитивних зрушень у рівнях сформованості культури мовлення майбутніх учителів-словесників ЕГ та КГ, дозволив стверджувати, що відносна кількість студентів з високим рівнем мовленнєвої підготовки в ЕГ на кінець дослідного навчання зросла на 20%, а в КГ – на 12%, з достатнім – на 37% в ЕГ та на 26% - КГ, із середнім зменшилася на 47 % -ЕГ та 23% - КГ, з низьким – на 12% - ЕГ та 13% - КГ.

Аналіз проведеного практикуму з англійської мови показав низький рівень культури мовлення на початковому етапі в експериментальній групі так, як і в контрольній (27%): студенти допускали багато помилок у вимові слів, неграмотно вживали лексику в певних ситуаціях спілкування, не завжди розуміли значення слів у даному контексті, добирали неправильний варіант перекладу речень або фразеологічних одиниць, зокрема прислів'їв та приказок, у діалогічному та монологічному мовленні вживали сленг замість літературної лексики. Зазначені помилки і недоліки свідчать про недостатній рівень підготовки студентів з теоретичних дисциплін, несформованість навичок вживання набутих знань у спонтанному мовленні. Однак треба зазначити, що

студенти намагалися виправити помилки у вимові, знайти певну лексичну одиницю при перекладі, вживати норми мовленнєвого етикету.

Збільшення кількості правильних й зменшення неправильних відповідей у студентів експериментальних груп після опрацювання практикуму свідчить про сталість мовленнєвих навичок, про підвищення рівня мовної майстерності та мовленнєвої компетенції. Студенти навчилися відрізняти відтінки значень різних синонімічних груп, добирати необхідні значення слів згідно з ситуацією та контекстом, контролювати правильну вимову слів через комп'ютер та аудіоплівку. Завдяки роботі з автентичними матеріалами студенти набули навичок аудіювання текстів оригіналу з літературними нормами мовлення.

Таким чином, проведений порівняльний аналіз фактичних даних, одержаних на констатувальному та формуальному етапах дослідного навчання, засвідчив позитивні якісні зміни у мовленні майбутніх учителів-словесників. Кількісними показниками рівнів сформованості можна вважати середнє арифметичне унормованості усного й писемного мовлення, розвиненості контрольної-стимулюючих умінь, обізнаності з комунікативними якостями мовлення. Одержані результати підтвердили ефективність запропонованої методики удосконалення культури мовлення майбутніх учителів-словесників, які знаходяться в українсько-англійському мовному середовищі. Переважна більшість студентів експериментальних груп у процесі навчання досягла високого (37%) й достатнього рівня (53 %). Для них характерна висока унормованість усного і писемного мовлення, добра обізнаність з комунікативними якостями мовлення, наявність постійної уваги до мови взагалі та до культури власного мовлення зокрема.

Проведене дослідження дозволило виявити деякі тенденції формування правильності усного і писемного мовлення майбутніх учителів-словесників шляхом подолання фонетичних та лексико-граматичних помилок, зумовленого спеціальним добром навчального матеріалу, спрямованого на активізацію мовленнєвої діяльності студентів й автоматизацію навичок правильного вживання лексико-граматичних форм.

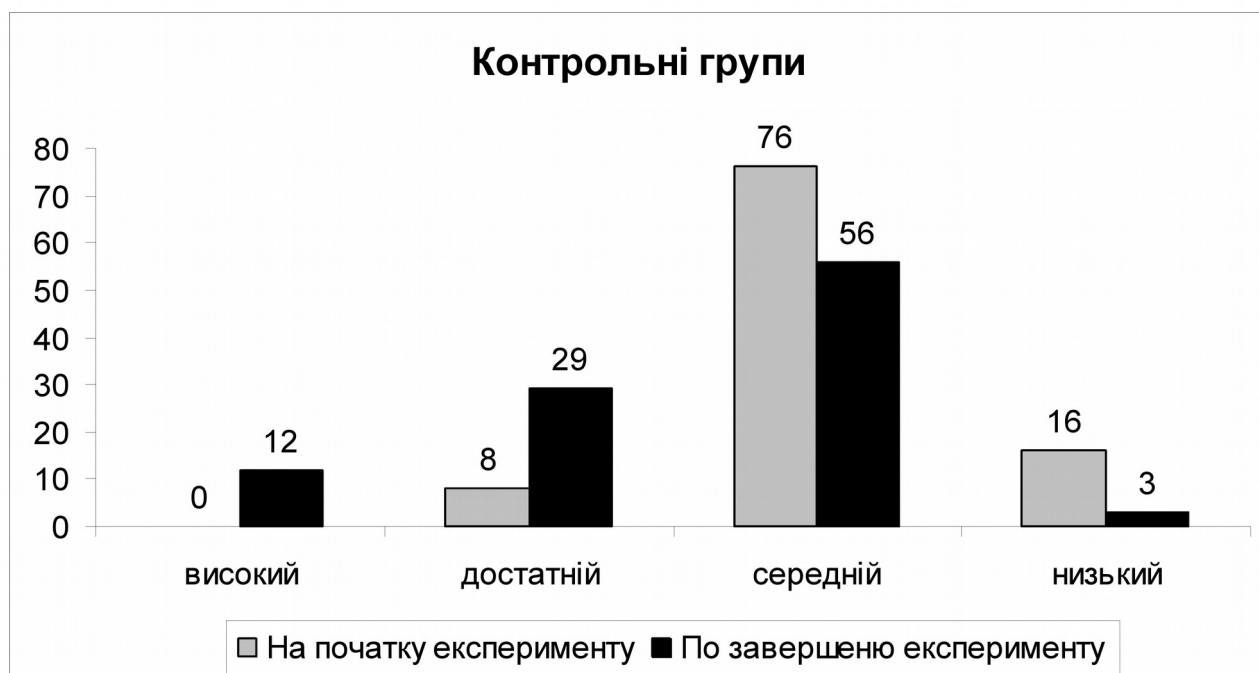
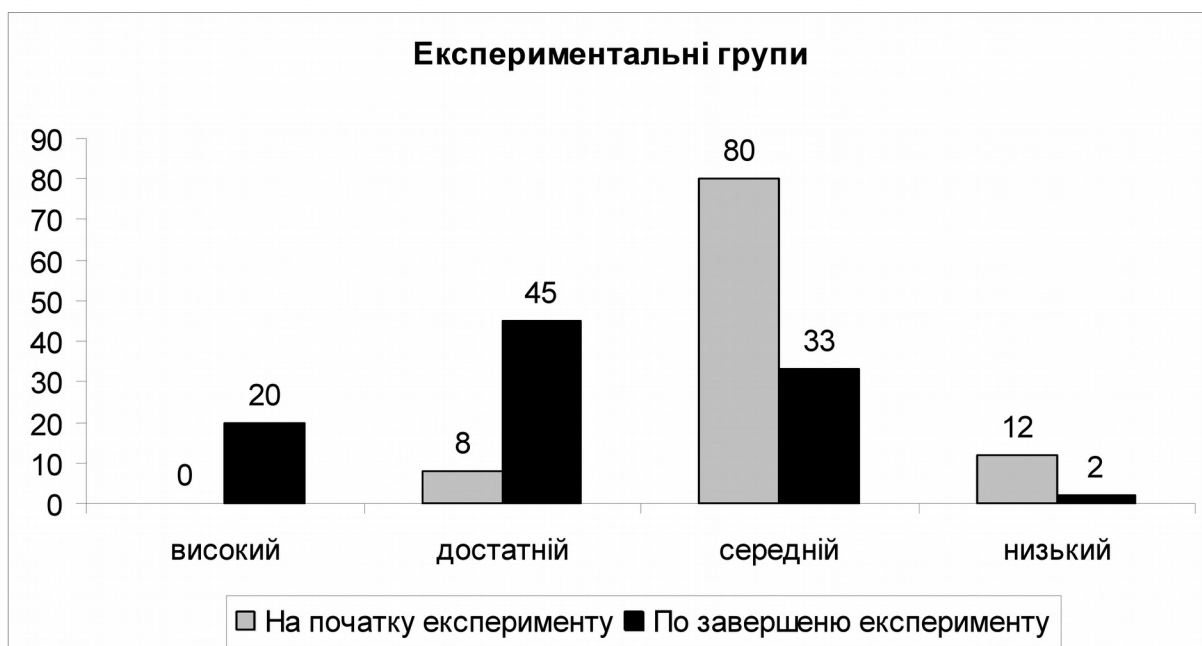
У ході дослідження підтвердилося припущення про те, що мовлення студентів залежить від їхніх індивідуально-мовленнєвих здібностей, якості засвоєння мовного і мовленнєвого матеріалу впродовж навчання у ВНЗ й екстралінгвістичних засобів: наявності – відсутності впливу іншої мови на мовлення рідною мовою; створення позитивної мотивації удосконалення культури власного мовлення в умовах білінгвізму; впливу зовнішнього контролю на правильність мовлення, що сприяє формуванню внутрішнього самоконтролю, який є необхідним чинником удосконалення культури мовлення майбутніх учителів-словесників та звільнення їх від інтерферентного впливу.

Отже, експериментальні дані переконливо довели, що удосконалення культури мовлення майбутніх учителів-словесників буде успішним, якщо:

- забезпечити оволодіння мовним матеріалом, необхідним і достатнім для контактування в різних ситуаціях спілкування, для чого організувати презентацію навчального матеріалу, дотримуючись комунікативно-діяльнісного принципу;

- залучати студентів до навчального спілкування, наближеного до реальних умов, віддаючи перевагу розвитку усної форми мовлення.

Динаміка рівнів сформованості індивідуальності майбутніх учителів-словесників за критерієм – культура мовлення (%)



На основі отриманих результатів вивчення індивідуального стилю професійної діяльності сучасних учителів-словесників, їхніх уявлень щодо його сутності, індивідуально-психологічних характеристик студентської педпрактики було вивчено рівень сформованості трьох компонентів ІСПД (мотиваційний, комунікативний та творчий) у студентів інституту іноземної філології

експериментальних груп, до яких увійшли студенти V курсу, які вже частково працювали з дітьми і які будуть проходити залікову педагогічну практику, де їм створені відповідні можливості для вияву власної індивідуальності та усвідомлення недоліків своїх дій.

У даному випадку було використано низку тестів, за допомогою яких намагалися дослідити індивідуальні здібності студентів до становлення власної системи дій. Ми застосовували методики Є. Климова, У. Томаса, В. Ряховського, Б. Басса, Форверга та інших авторів. Пропонуємо детальніше ознайомитися з діагностикою рівнів сформованості індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів-словесників на етапі їхнього професійного навчання за кожним компонентом.

Мотиваційна спрямованість студентів експериментальних груп досліджувалася за методиками Б. Басса та К. Замфіра в модифікації А. Реана. Означена методика дозволяла виявити наступні види спрямованості:

1. Спрямованість на себе.
2. Спрямованість на спілкування.
3. Спрямованість на зацікавленість у вирішенні ділових проблем.

Отримані результати показують, що більшість студентів спрямовані на себе (71%), 11% – на спілкування і решта (18%) – на справу. Це говорить про те, що для студентів не має значення діяльність сама по собі. Вони прагнуть задовольнити власні потреби.

Вивчаючи комунікабельність звернулися до тестів В. Ряховського, В. Кан-Калика і Н. Нікандрова, Форверга. Це дозволило визначити рівень комунікабельності студентів експериментальних груп, їхню впевненість в незнайомих ситуаціях, у спілкуванні з новими людьми. Тестування показали, що такими вміннями на високому рівні володіють лише 6% студентів, на достатньому рівні – 22% і низькому - 72%.

Тест Форверга дозволив оцінити достатність тих якостей студентів, які вони повинні виявляти у взаєминах з людьми. Більшості студентів (63%) властива конкретність, відсутність загальних фраз, спрямованість на набутого

досвіду і моральної поведінки. 32% – мають розвинену емпатію, що дозволяє їм відчувати себе "в шкірі іншого". 5% – продемонстрували ініціативність, безпосередність, відвертість та щирість у стосунках з іншими.

Методика, спрямована на вивчення здібностей до самоуправління у спілкуванні дозволила виявити також мобільність майбутніх вчителів у спілкуванні, їх властивості доцільно, за власною ініціативою, змінювати вже усталені форми спілкування. Результати тестів показали, що лише 8% студентів мають стабільну модель спілкування. Такі студенти почувають себе комфортно не лише в тих ситуаціях, коли вони впевнені в діях і вчинках партнерів. Вони залишаються "собою" навіть в тих випадках, коли їх звичний стиль спілкування може бути недоречним. У 23% студентів була виявлена потреба бути самими собою, вони будують свою поведінку залежно від ситуації, виявляють спрямованість на партнера, схильність до взаємодії з ним. У 15% студентів – виявлена мобільність у спілкуванні, вміння адаптуватися до поведінки партнера, готовність до діалогу. Однак, вони свідомо чи несвідомо намагаються, спілкуючись з партнерами, маніпулювати ними. І решта студентів (54%) намагаються підлаштовуватися під співбесідника, але в більшості випадків їм це не вдається.

Визначити розвиток емоційно-почуттєвої сфери майбутніх учителів-словесників допомогла методика, запропонована В. Додоновим. У більшості студентів (61%) настрої змінюється залежно від ситуації, що значно впливає на продуктивність педагогічної взаємодії. Це люди настрою, тому навколишні завжди бояться "потрапити їм під руку". 27% студентів характеризуються толерантністю у відношенні до навколишніх. Вони намагаються приховати негативний настрої та діяти згідно поставленої мети. Але це не завжди їм вдається. 12% – заявили, що завжди контролюють свої емоції та забезпечують теплу взаємодію з навколишніми.

Вивченню педагогічної інтуїції допомогли методика Р. Немова та метод спостереження за процесом проведення навчальних занять.

Студентам необхідно було проаналізувати педагогічну ситуацію,

розібратися в істинних причинах її виникнення та визначити алгоритм своїх дій, спрямованих на її вирішення. Отримані результати показали, що у студентів не розвинена педагогічна інтуїція, їм не вистачає знань для побудови схеми аналізу педагогічних ситуацій та планування своїх подальших дій. Високий рівень володіння педагогічною інтуїцією не спостерігався, достатній рівень був виявлений у 6% студентів, середній рівень в 11% і низький – у 83%.

Далі досліджувався рівень розвитку творчого потенціалу у студентів експериментальної групи. Тут використовувався тест „Який Ваш творчий потенціал”, рекомендований для лабораторно-практичних занять автором підручника «Педагогічна майстерність» І. Зязюном. В результаті були отримані такі дані: 67% студентів володіють нормальним творчим потенціалом. 21% студентів мають значний творчий потенціал, який надає їм великий вибір творчих можливостей, тому їм доступні різноманітні форми творчості; 12% студентів мають незначний потенціал.

З метою перевірки наявності у студентів педагогічних ідей, що виходять за межі існуючих нормативів і сприяють створенню нових педагогічних систем і технологій, було використано метод ділової гри. Аналіз використання ділової гри доказав, що більшість студентів (71%) не достатньо реалізують свої задуми і цілком покладаються на ініціативу інших. 23% – характеризуються організаторськими здібностями, активно беруться за нову справу, але невпевнено висловлюють свої думки і бояться їх застосовувати; 6% студентів демонструють ініціативність, новаторство, творчу активність, але вимагають стороннього контролю власних дій.

Системний теоретичний аналіз особливостей індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів-словесників дозволив охарактеризувати рівні вияву досліджуваного професійно-особистісного утворення: низький; середній; достатній; високий.

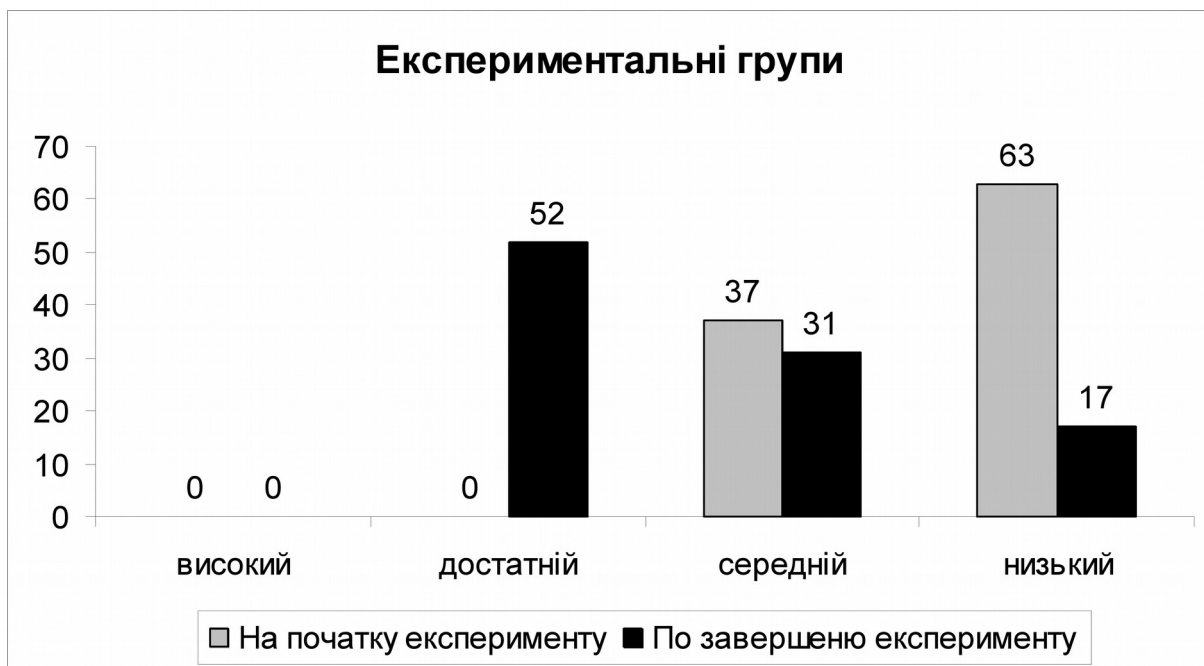
Достатнього рівня досягла більшість студентів (52%), що є значним прогресом, зважаючи на те, що на констатувальному етапі експерименту не спостерігався високий та достатній рівень сформованості індивідуального

стилю професійної діяльності.

Покращилися також показники середнього рівня сформованості досліджуваного професійно-особистісного утворення (з 37% до 31%) і значно зменшилися, упорівнянно з попередніми даними, показники низького рівня (з 63% на 17%). Це вказує на певну динаміку формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів-словесників продовж їхнього навчання у ВЗО під час реалізації педагогічної дії з оптимальним стилем діяльності, що задовольняв потреби учнів та їх самих.

Не вдалося досягти вияву високого рівня розвитку індивідуального стилю професійної діяльності всіма студентами. Це пов'язано з недостатністю практичного досвіду, який набувається упродовж реальної педагогічної діяльності. Організація педагогічної практики у ВЗО ще не забезпечує поступового вживання майбутніх учителів у професійні відносини, оскільки кількість відведених годин на практику обмежене, а студенти не бажають працювати за фахом. Більш того, сучасна система педагогічної освіти відмежовується від організації процесу оволодіння майбутніми вчителями професійними знаннями, вміннями і навичками з урахуванням розвитку їхньої індивідуальності. Натомість, професійна підготовка педагогічних кадрів виконує своє призначення лише тоді, коли вчитель є сформованою творчою індивідуальністю, яка виховується, розвивається, удосконалюється в процесі навчання у ВЗО.

Динаміка рівнів сформованості індивідуальності майбутніх учителів-словесників за критерієм – індивідуальний стиль діяльності (%)



До третього року навчання у ВНЗ студенти відзначають деякий розвиток сфер індивідуальності, оцінюючи кожну якість, уміння, здатність вищим балом; – в *інтелектуальній сфері* зміни в розвитку (на початку 5-6 балів, стало – 6-7 балів), не такі значні, як очікувалося, відносно велике зрушення відбулось у

розвитку умінь скласти конспекти (самооцінка збільшилася з 6 до 9 балів), що цілком пояснюється традиційним підходом до організації процесу навчання;

– у *мотиваційній сфері* звертають на себе увагу такі компоненти, як потреби в самопізнанні й в саморозвиткові: якщо на початку більшість студентів оцінює їх у 5-7 балів, то до третього року навчання – у 7-9 балів. В інших компонентах цієї сфери таких значних змін не спостерігається. Це свідчить про великі структурні та якісні зміни в мотиваційній сфері;

– *екзистенціальна сфера* оцінювалася більшістю студентів на початку за всіма параметрами 6-ма балами, на третьому курсі – в основному 7-ма. Лише здібність до усвідомленого вибору «яким бути», прагнення до самовдосконалення одержало вищу оцінку – 8-9 балів у багатьох обстежуваних;

– у *вольовій сфері* більшість студентів оцінили розвиток їх компонентів, як уміння долати зовнішні й внутрішні труднощі та здатність до тривалого вольового зусилля (з 5-и балів оцінка підвищилася до 8-и балів);

– у *предметно-практичній сфері* такі компоненти, як працездатність і загальні здібності – залишилися без змін і оцінювались як на початку, так і на третьому році навчання у 7 балів, тільки на один бал підвищилася самооцінка творчих, професійних і спеціальних здібностей;

– *емоційна сфера і сфера саморегуляції* мало чим відрізняються в оцінках від інших сфер – в основному багато хто поставив собі 6 балів на початку навчання і 7 балів – на третьому році навчання.

Формуванню інших новоутворень в індивідуальності студентів сприяв інтегративний підхід до змісту та процесу професійної підготовки: застосування інтегрованих лекцій, інтегрованих практичних занять, інтегрованих тематик рефератів, курсових і дипломних досліджень. Відзначимо, що інтегрований підхід до організації процесу навчання органічно поєднався з інтерактивними методами та формами навчання (інсценування, ділові й рольові ігри, колективні розробки проектів, навчальні конференції тощо).

Інтегровані заняття й завдання викликали у студентів підвищений інтерес, що в цілому сприяло формуванню таких новотворів у мотиваційній сфері, як

мотиви досягнення та пізнавальні мотиви, і забезпечувало найкращий комплекс мотивів для розвитку індивідуальності студента. При цьому було помічено, що така організація процесу навчання впливала на позицію студентів: вони ставали впевненішими в собі, могли усвідомлено пояснювати свої дії та причини, що спонукали їх до дій, та ін. Нами було зроблено висновок про те, що необхідно посилити психологічну основу процесу професійної підготовки, щоб професійно значущі новотвори з'явилися не тільки в предметно-практичній сфері (педагогічні вміння), а й інших сферах індивідуальності.

Створення спеціальних ситуацій (навчальних і професійних уявлених) здійснювалося безпосередньо автором у процесі викладання таких дисциплін, як методика викладання іноземних мов у школі (дисципліна спеціалізації), мотивація навчання іноземних мов, практика усного та писемного мовлення, а також у процесі керівництва навчально-дослідницькою і науково-дослідною діяльністю студентів.

Обробка результатів педагогічної практики на підставі обраних нами критеріїв дозволила одержати розподіл студентів за таксонами (позиціям) і побачити динаміку в розвитку індивідуальності в цілому (див. таблиці).

Таблиця 4.3.3
Рівні розвитку індивідуальності, що відповідають позиціям студентів другого курсу (початок експерименту – 2002 р.) констатувальний етап – контрольні групи

Рівні розвитку сфер	Таксони				
Високий			М,В, К, СМ, ЕМ	І,М, ЕК, М,В, ЕМ, П-П	І, М, В, СМ,ЕМ, ЕК, П-П
Середній		І, В, ЕМ	І, М, П-П, ЕМ	М, ЕК, П-П	І, П-П, ЕК, СМ, ЕМ
Низький	І, М, П- П, ЕК, М, СМ, В	ЕК, П-П, СМ,	І, П-П		
Чисельність таксону	19	29	11	2	2
Частка, %	33,9	51,7	19,6	3,5	3,5
Позиції	Той, кого навчають	Той, хто навчається	Той, хто навчається	Той, хто навчає	Той, хто навчає

Позначення: І – інтелектуальна сфера; М – мотиваційна сфера; П-П – предметно-практична сфера; ЕК – екзистенційна сфера; Р – сфера саморегуляції, ЕМ – емоційна сфера, В – вольова сфера.

Таблиця 4.3.4

Рівні розвитку індивідуальності, що відповідають позиціям студентів п'ятого курсу (кінець експерименту – 2006 р.) формувальний експеримент - контрольні групи

Рівні розвитку сфер	Таксони				
Високий				П-П	
Середній		І, В, ЕМ	І, М, П-П, ЕМ	М, ЕК, П-П	І, П-П, ЕК, СМ, ЕМ
Низький	І, М, П-П, ЕК, ЕМ, Р, В	ЕК, П-П, Р, СМ,	І, П-П		
Чисельність таксону	6	14	18	12	32
Частка, %	10,7	25,0	32,1	21,4	57,1
Позиції	Той, кого навчають	Той, хто навчається	Той, хто навчається	Той, хто навчає	Той, хто навчає

Таблиця 4.3.5

Рівні розвитку індивідуальності, що відповідають позиціям студентів експериментальної групи (констатувальний етап і кінець експерименту – 2002 – 2006 рр.)

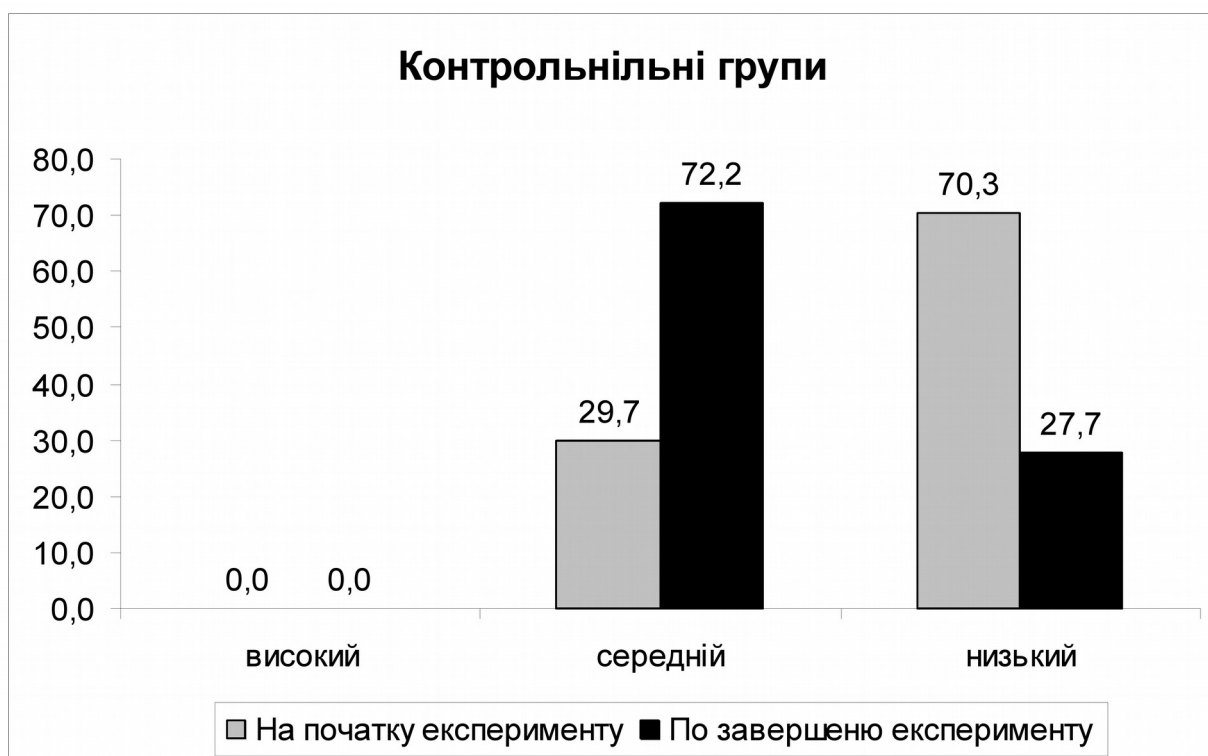
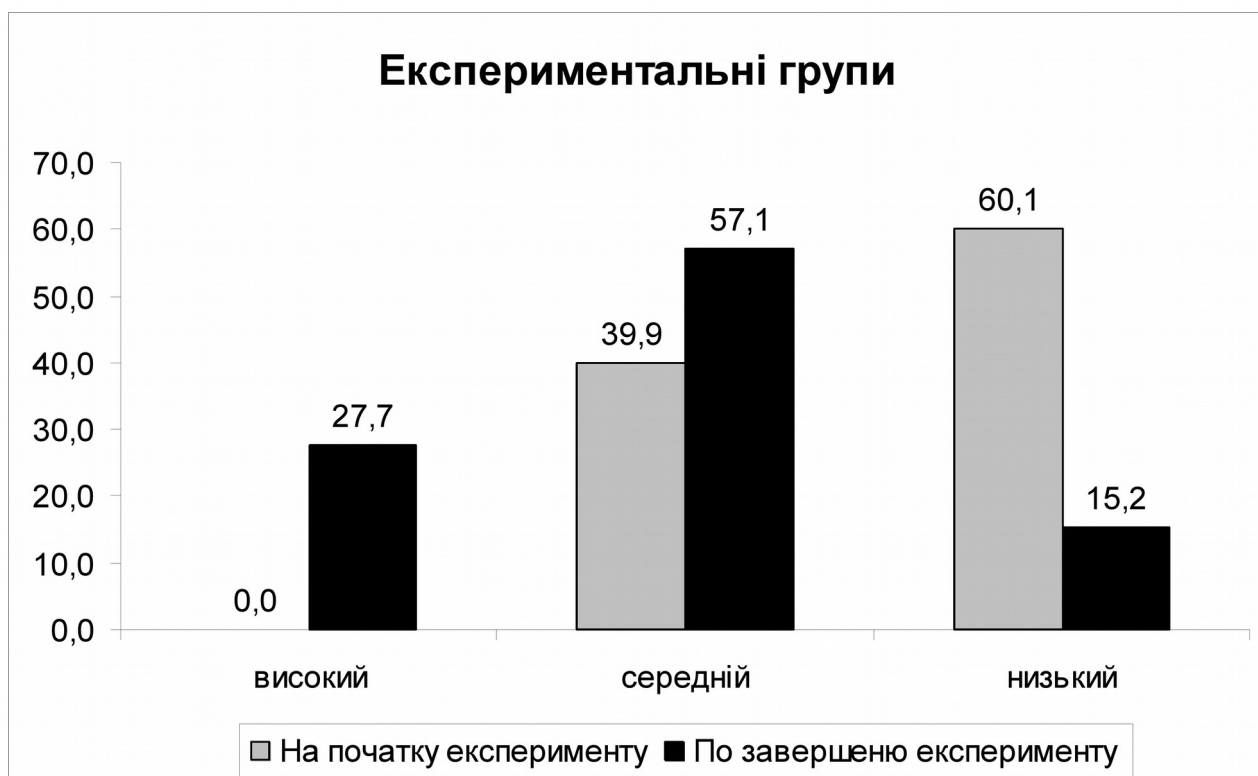
Рівні розвитку сфер	Таксони				
Високий			М,В, ЕК, СМ, ЕМ	І,М, ЕК, СМ,В, ЕМ, П-П	І, М, В, СМ,ЕМ, ЕК, П-П
Середній		І, В, ЕМ	І, М, П-П, ЕМ	М, ЕК, П-П	І, П-П, ЕК, СМ, ЕМ
Низький	І, М, П-П, ЕК, ЕМ, Р, В	ЕК, П-П, Р, СМ,	І, П-П		
Чисельність таксону	21/10	38/5	15/18	8/39	15/29
Частка, %	38,8/18,5	70,3/9,2	27,7/33,3	14,8/72,2	27,7/53/7

Позиції	Той, кого навчають	Той, хто навчається	Той, хто навчається	Той, хто навчає	Той, хто навчає
---------	--------------------	---------------------	---------------------	-----------------	-----------------

Як видно з таблиць, протягом експерименту відбулася динаміка в позиціях студентів, що свідчить про розвиток у них індивідуальності, причому у студентів експериментальної групи динаміка виявилася значнішою, ніж у контрольній групі. Відзначимо, що особливістю результатів формуючого експерименту було те, що студенти займали не одну позицію, вони характеризувалися одночасно і як ті, хто навчаються, і як ті, кого навчають. Особливо це виявилось в експериментальній групі студентів.

Нагадаємо, що мета і завдання експерименту полягали в тому, щоб визначити ефективність і оптимальність розробленої технології формування індивідуальності майбутнього вчителя-словесника у процесі професійної підготовки, перевірити застосовність у практиці основних положень дослідження. Основна гіпотеза експерименту полягала в наступному. Аналіз масової практики показав, що в реальних умовах відбувається формування окремих сфер, властивостей і якостей індивідуальності. Ми вважали, що застосування в процесі теоретичної та практичної підготовки студентів принципу розвитку індивідуальності та розробленої на основі концепції позиційно-ситуативного підходу технології професійного становлення індивідуальності майбутнього вчителя іноземних мов забезпечать ефективне функціонування психічних властивостей і якостей студентів і будуть сприяти розвитку цілісної індивідуальності. Підтвердження гіпотези експериментально означає в цьому випадку, що розроблена технологія дає практично більш високий результат, ніж масовий досвід, що говорить про її ефективність.

Динаміка рівнів сформованості індивідуальності майбутніх учителів-словесників за критерієм – індивідуально-психологічні особливості (%)



Цей процес буде оптимальним, якщо забезпечить планований результат мінімальним комплексом засобів. Для цього важливо застосовувати засоби з урахуванням їх можливостей на основі одержуваної інформації про зміни, що відбуваються в індивідуальності, умовах її розвитку й успішності розв'язуваних

викладачами завдань.

З урахуванням критеріїв оптимізації процесу навчання (Ю.Бабанський) було розроблено ознаки оптимізації формування індивідуальності. Першою ознакою варто вважати одночасний розвиток цілісної індивідуальності в більшості студентів експериментальних груп. Другою ознакою є розвиток у кожного студента більшості компонентів сфер індивідуальності. У зв'язку з тим, що студенти мають різний рівень сформованості сфер, необхідним наближенням до оптимальності є насамперед позитивні зрушення в розвитку компонентів сфер більш низького рівня, індивідуальності та професійно значущих компонентів у сферах екзистенційній, емоційній і регулятивній (за відсутності регресу в інших компонентах). Третьою ознакою є безперервне просування від нижчих рівнів індивідуальності до вищого в максимально можливому для даних умов темпі, але без надмірної стомлюваності викладачів і студентів.

Зміни в масовому досвіді з часом незначні. Тому є можливість порівнювати зміни в експериментальних процесах зі станом у масовому досвіді. Ефективність експериментальної роботи визначалася не за абсолютним значенням, а за педагогічним ефектом, що відповідає природним умовам навчального процесу. Експериментальні дослідження доповнювалися широкою дослідно-експериментальною роботою викладачів. Масова організація дослідної роботи дозволила цілеспрямовано конструювати передовий педагогічний досвід, упроваджувати позитивні результати дослідження, перевіряти основні його положення й удосконалювати запропоновані рекомендації.

Аналіз педагогічних щоденників п'ятикурсників, спрямований на виявлення педагогічних умінь спостерігати, проводити самоаналіз, уміння рефлексувати, оцінювати власні дії та дії інших у педагогічному процесі, уміння ставити цілі для педагогічної практики, для свого подальшого професійного самовдосконалення й ін., дозволив установити багато цікавих фактів.

Разом з цим інтерес становила інформація, що містить результати само

діагностики дидактичних умінь, умінь виховної роботи, професійно важливих властивостей і якостей.

Анкетування студентів після педагогічної практики дало можливість одержати додаткову інформацію про ті зміни в індивідуальності, що очікувалися. Студентам пропонувалося відповісти на такі питання:

– Яким би я хотіла стати вчителем (стосовно учнів, батьків учнів, до себе, до колег, до суспільства і держави)?

– Чи задоволена я собою як учителем?

– Що більше за все я стала в собі цінувати й поважати?

– Чим я собі не сподобалася під час практики?

Відповіді студентів говорять самі за себе. Ось деякі приклади:

«У собі я стала поважати те, що я можу щось для когось зробити, допомогти. Я не очікувала від себе того, що мені сподобається в школі ... я зрозуміла, що свою професію вибрала правильно».

«Більше за все я стала поважати й цінувати себе як учителя: на практиці я переконалася в тому, що я щось можу, у мене щось виходить. Я можу спілкуватися з дітьми, розуміти їхній стан, співпереживати, підтримувати їх у важких обставинах».

«Я не сподобалася собі тим, що часто не могла об'єктивно оцінити учнів, поставити об'єктивну оцінку, часто я не почувала час, не дотримувалася часових меж уроку».

Аналіз творів студентів у відповідях на питання анкет показав, що такі сфери, як екзистенційна, емоційна, регулятивна значно змінилися, відбувся їхній розвиток, вони збагатилися і професійно значущими компонентами.

У процесі дослідження з'ясовано, що силами одного викладача (і навіть декількох) не вдається сформувати цілісну індивідуальність майбутнього вчителя. Можна домогтися значного педагогічного ефекту у формуванні окремих компонентів, сфер індивідуальності та не значного – у формуванні цілісної індивідуальності студента.

Аналіз процесу і результатів експерименту дозволяє зробити такі висновки

про ефективність розробленої технології.

1. Експеримент підтвердив необхідність застосування пропонованої технології у процесі професійної підготовки студентів до педагогічної діяльності.

2. Формування індивідуальності є органічною частиною роботи викладача, яка цілеспрямовується на розвиток само організаційних структур студентів.

3. Порівняння умов формування індивідуальності майбутнього вчителя-словесника виявило межі можливостей окремих викладачів і цілих колективів: а) кожен викладач може досягти значних результатів порівняно з масовим досвідом, якщо буде цілеспрямовано прагнути формувати цілісну індивідуальність; б) високого результату формування цілісної індивідуальності можна досягти погодженими зусиллями всього педагогічного колективу.

4. Експеримент підтвердив оптимальність розробленої технології, її застосування у масовому досвіді. Усі викладачі-експериментатори, опанувавши технологією, могли вирішувати педагогічні завдання й одержувати позитивні результати. Істотним підтвердженням оптимальності пропонованої системи є позитивні результати роботи колективів шкіл, у яких впроваджувались результати даного дослідження. Отримані практичні результати підтверджують правильність теоретичних положень і необхідність упровадження в масовий досвід принципу розвитку індивідуальності та технології формування індивідуальності.

ЗАКЛЮЧЕННЯ

У дослідженні представлено принципово новий концептуально-методичний підхід до формування індивідуальності майбутнього вчителя-словесника як складової цілісного процесу професійно-педагогічної діяльності. Уперше побудовано структурно-процесуальну модель формування

індивідуальності майбутніх учителів-словесників на основі системно-цілісного, особистісно-діяльнісного, інтегративного, культурологічного підходів та сучасних теорій педагогічної діяльності, професійно-педагогічної підготовки у ВНЗ; розроблено й обґрунтовано педагогічну категорію «індивідуальність майбутнього вчителя-словесника», визначено її сутність, структуру і функції; виявлено та описано фактори, закономірності й умови розвитку індивідуальності майбутнього вчителя-словесника і на цій основі розроблено концепцію, що містить позиційно-ситуативний підхід до формування індивідуальності студента; розроблено технологію формування індивідуальності студента в процесі професійної підготовки.

У процесі дослідження визначені та уточнені психолого-педагогічні основи формування індивідуальності майбутнього вчителя-словесника: охарактеризовано вимоги, цілісні властивості й функції процесу професійної підготовки, обґрунтовано його цілі, завдання й етапи, спрямовані на розвиток індивідуальності майбутнього вчителя-словесника; виявлено суть спеціальних ситуацій як дидактичного засобу формування індивідуальності, розроблено типи та види ситуацій, уточнено характеристики понять «індивідуальність студента», «індивідуальність вчителя», «творча індивідуальність студента», «творча індивідуальність вчителя», критерії оцінювання індивідуальності майбутнього вчителя-словесника;

Удосконалено положення щодо використання в навчально-виховному процесі ВНЗ потенціалу педагогічної практики, самостійної роботи студентів, інтерактивних методів і форм навчання.

Подальшого розвитку набули сенситивні процеси формування професійно значущих складових сфер індивідуальності студента, виявлення об'єктивних зв'язків між новоутвореннями сфер індивідуальності й проективною професійною підготовкою.

У дослідженні обґрунтовано інтегративні зв'язки педагогічної і соціально-педагогічної складових змісту підготовки, взаємозв'язки теорії та практики в оволодінні майбутніми вчителями-словесниками змістовою і процесуальною

сутністю педагогічної діяльності та формування у них цілісного знання про людину як об'єкта і суб'єкта соціалізації, теоретичному узагальненні і систематизації наукових підходів до змісту і структури професійно-педагогічної діяльності і підготовки до її здійснення, окресленню концептуальні підходи до вивчення феномену індивідуальності в ході підготовки майбутніх учителів-словесників до їх професійної діяльності.

Удосконалено змістові характеристики понятійно-категоріального апарату дослідження, визначено сутність понять «індивідуальність студента», «спеціальна ситуація», «позиція студента» як педагогічних категорій, принципу розвитку індивідуальності як андрагогічного принципу, в описові позиційно-ситуативного підходу до формування індивідуальності й моделей формування індивідуальності майбутнього вчителя-словесника, діяльності викладача ВНЗ і студента у плані розвитку індивідуальності. Було визначено сутність понять:

«Індивідуальність студента» - цілісність, єдність гармонійно розвинених сфер і їх складових, незалежність від інших і бажання зберегти свою неповторність, своєрідність своїх поглядів і переконань, своєрідний вияв у навчальних та професійних ситуаціях.

«Творча індивідуальність студента» - вираження своєї неповторності у нестандартних способах навчальної діяльності, в оригінальних прийомах здійснення пошукової, дослідницької діяльності, незалежній поведінці в навчальних ситуаціях, висловлення власної пропозицій, задумів.

«Індивідуальність вчителя» - індивід, особистість з високорозвиненою педагогічною майстерністю, компетентністю, професійною позицією, саморегуляцією, креативністю, наявністю професійних здібностей, індивідуальним стилем діяльності та спілкування.

«Творча індивідуальність вчителя» - складна, відкрита система, що реалізується за умови якісного перетворення себе, самовдосконалення, саморозвитку професійно значущих якостей, розробки своєї педагогічної концепції.

«Індивідуальність майбутнього вчителя-словесника» - особистість з вербальним типом інтелекту, розвиненим абстрактним мисленням, відчуттям мови, високою культурою професійного мовлення, мовленнєвими здібностями, компетенцією та мовною свідомістю.

Розширено і доповнено зміст професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-словесників педагогічною складовою, розроблено педагогічну технологію формування індивідуальності, до якої входять номенклатура цілей, змістові та процесуальні засоби професійної підготовки, що дозволяє керувати формуванням і розвитком окремих сфер цілісної індивідуальності студента в процесі теоретичної і практичної професійної підготовки; використанно в ході підготовки інтерактивні методи і форми навчання, що забезпечують суб'єкт-суб'єктну взаємодію студентів і викладачів. Розроблено та впроваджено у практику підготовки у ВНЗ учителів-словесників спецкурс «Педагогічна культура і творчість», «Основи наукової комунікації англійською мовою», «Практикум з англійської мови», «Практикум з української мови», оновлено зміст курсу «Шкільний курс методики викладання англійської мови», доповнено програму педагогічної практики. Основні положення, результати і висновки проведеного дослідження можуть бути використані при проведенні занять у педагогічних ВНЗ, інститутах післядипломної освіти; для розробки нормативних і варіативних педагогічних курсів, а також для наукових досліджень.

Розроблена в дослідженні технологія формування цілісної індивідуальності майбутнього вчителя-словесника є науковою основою діяльності викладача вищого навчального закладу. Вона включає систему цілей формування індивідуальності, засоби й умови, що забезпечують і сприяють розвитку індивідуальності, методи вивчення індивідуальності й методи аналізу процесу та результатів формування індивідуальності. Усі компоненти технології розраховані не тільки на викладача вищого навчального закладу, вони передбачають взаємодію викладача та студента, орієнтовану на процес саморозвитку індивідуальності, котрий стимулює як викладач, так і сам студент.

Така взаємодія знайшла відображення й у меті формування та розвитку індивідуальності, і в методах вивчення й аналізу результатів розвитку індивідуальності, і в засобах формування індивідуальності.

Розробка цільової функції має потребу в оптимізації. Оптимізація цільової функції формування й розвитку індивідуальності пов'язана з необхідністю зберегти спрямованість процесу навчання на цілісні властивості індивідуальності, не захоплюватися впливом на окремі сфери чи їх складові.

Організація професійної підготовки майбутніх учителів становить систему педагогічних ситуацій, що складаються із сукупності найбільш загальних (актуалізація позитивних психічних станів, розвиток психічних властивостей і якостей, формування професійно значущих властивостей і якостей тощо) і особистісних ситуацій, що підлягають реалізації загальних стратегічних напрямів у діяльності викладача.

На основі теоретичного дослідження розроблена концепція педагогічної практики, що спирається на ідею про те, що педагогічна практика в школі як цілісний процес повинна сприяти саморозвитку індивідуальності студента, розвитку його психічних і особистісних властивостей і якостей.

Організація діяльності студентів під час педагогічної практики передбачає самодіагностику готовності до неї. Спираючись на результати само діагностики, кожен студент складає індивідуальну програму саморозвитку, що включає цілі та зміст роботи. Відповідно до поставлених перед собою цілей кожен студент обирає завдання. Завдання орієнтують на розвиток педагогічних умінь та професійно значущих властивостей і якостей індивідуальності й особистості.

Аналіз характеристик проходження студентами педпрактики вказує на те, що їх більшість оцінок є завищеними, багато студентів не відповідають отриманій оцінці. Якщо послуговуватися результатами оцінок, можна вважати, що ми маємо справу з професіоналами, з компетентними вчителями. Але практика показує інше: формальне відношення до педагогічної діяльності, не усвідомлення власної ролі як керівника навчально-виховного процесу, спрямованість на задоволення своїх потреб знешкоджують учительську

професію.

Удосконалення культури мовлення майбутніх учителів-словесників відбувалося поетапно й спиралося на експериментальну програму, яка враховувала вимоги чинних програм лінгвістичних курсів; рівень базових знань, умінь і навичок студентів, соціолінгвістичні умови й психологічні чинники готовності студентів до формування стійких мовленнєвих навичок.

За результатами дослідження було виявлено послідовні стадії удосконалення мовленнєвої культури та подолання фонетичної і лексико-граматичної інтерференції в усному і писемному мовленні студентів: усвідомлення ними мовленнєвих порушень інтерферентного характеру; створення позитивної мотивації учіння; проведено диференціацію нормативного – ненормативного фонетичного й лексико-граматичного матеріалу, який може мати мовні та мовленнєві помилки; корекція усного й писемного мовлення студентів, вивільнення його від інтерферентних явищ; формування стійких нормативних навичок шляхом виконання мовних і мовленнєвих вправ різних видів; створення комунікативних ситуацій, спрямованих на закріплення нормативного мовлення; активізація нормативних навичок фонетичної та лексико-граматичної правильності в різних ситуаціях спілкування; вільне оперування здобутими навичками.

Удосконалення культури мовлення майбутніх учителів-словесників в українсько-англійському середовищі відбувалася поетапно і забезпечувалося модульною системою навчання й подачею теоретичного матеріалу укрупненими частинами, що сприяло формуванню вмій орієнтуватися у ситуації спілкування; створенню усних і письмових висловлювань з урахуванням вербальних та невербальних засобів; розвитку контрольних стимулюючих навичок організації та корекції мовлення згідно з нормами літературної мови.

Реалізація ефективного формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів-словесників упродовж фахової підготовки, залежило від: 1) стимулювання майбутніх учителів-словесників до досягнення

успіху у професійно-педагогічній діяльності; 2) залучення майбутніх учителів-словесників до вияву власного творчого потенціалу для уможливлення оптимальної системи особистісних дій; 3) забезпечення майбутніх учителів-словесників системою варіативних креативних завдань у процесі педагогічної практики, а також активною пізнавальною діяльністю, що сприяють не лише засвоєнню знань основ стильової поведінки вчителя, але її становленню, розвитку, удосконаленню. Тут основну роль відіграє свобода вибору – найпродуктивніша для самореалізації у напрямку, який оптимальніше відповідає можливостям їх та учнів.

Емпіричне дослідження дозволило не тільки перевірити в експерименті розроблену технологію формування індивідуальності майбутнього вчителя-словесника, але й виявити його особливості, пов'язані із системними якостями процесу навчання і формуванням системних властивостей індивідуальності студента. Перша особливість полягає в комплексному характері дослідження, що виразилося в цілісному підході до досліджуваних явищ (до індивідуальності студента, до процесу формування індивідуальності, до педагогічної практики як компонента професійної підготовки), у вивченні інтегративних якостей педагогічних явищ.

Друга його особливість пов'язана з діяльністю й індивідуальністю викладача та студента. Важливим фактором цілісності є взаємодія, взаємозв'язок не тільки окремих компонентів і сторін процесу, а й взаємна діяльність викладача та студента, у зв'язку з цим друга особливість експерименту полягає в тому, що він є не тільки інструментом пізнання, не тільки інструментом, що створює нове в педагогіці, а й інструментом, що конструює передовий досвід.

Третя особливість проведеного експерименту полягає в тому, що дослідження можливостей процесу професійної підготовки у формуванні й розвитку індивідуальності майбутнього вчителя-словесника здійснювалося за участю педагогічних колективів, що уможливило застосування розробленої технології не лише окремими викладачами, а й педагогічними колективами в

цілому.

Четверта особливість пов'язана з плануванням і організацією даного експерименту. Він є комплексним, тому що всі його етапи у своїй координації і субординації утворюють цілісну систему, координуючись між собою загальним задумом емпіричного дослідження, завданнями кожного етапу, науковою програмою, визначеною для кожного виконавця, погодженими між собою методиками, єдиними позиціями колективу. Усе це спрямовано на те, щоб поряд із проведенням цілісного аналізу об'єкта перевірити методологію й методику дослідження на погодженість та скоординованість.

Гіпотеза дослідження підтвердилася експериментом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Абрамов Г. Л.* Введение в практическую психологию. — М., 1994.
2. *Абрамова Н. Т.* Целостность и управление. - М.: Наука, 1974. — 248 с.
3. *Абульханова-Славская К. А.* Деятельность и психология личности. — М.: Наука, 1980. — 335 с.
4. Акмеологические проблемы подготовки преподавателей / Под ред. Н.В. Кузьминой. – М., – Шуя, 1999. – 199с.
5. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / Под ред. Г.И. Щукиной. — М.: Просвещение, 1984. — 176 с.
6. *Алексюк А. Н., Кашин С. О.* Удосконалення навчального процесу у середній школі. — Київ: Вища школа, 1986. — 56 с.
7. *Алексюк А. Н.* Методи навчання і методи учіння. — Київ: Знання, 1980.- 218с.
8. *Алякринский Б. С.* Общение и его проблемы. — М.: Знание, 1982. — 200с.
9. *Аль-Акур С. Мухаммед.* Особенности структур интегральной индивидуальности у экстравертированных и интравертированных студентов гуманитарного вуза: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07. — Пятигорск, 1999. – 123 с.
10. *Алфимова М. В. Трубников В. И.* Генные основы темперамента и личности // Вопросы психологии. - 2000. – №2.
11. *Амонашвили Ш. А.* Воспитательная и общеобразовательная функции оценки учения школьников. — М.: Педагогика, 1984. — 296 с.
12. *Ананьев Б. Г.* Познавательные потребности и интересы // Уч. зап. Ленинградского гос. ун-та. — 1959. — № 265. — С. 14 – 21.
13. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. — Л.: Изд-во Лен. ун-та, 1968 — 339 с.
14. *Ананьев Б. Г.* Психология и проблемы человекознания. – М., 1996. -340с.

15. *Андреев В. И.* Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. — Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1988. — 238 с.
16. *Андреев В. И.* Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности: Метод. пособие. — М.: Высшая школа, 1981.— 240 с.
17. *Андреева Г. Л.* Социальная психология. — М.: МГУ, 1980.
18. *Андрос О. Я.* Стиль самоорганизации деятельности студента в структуре интегральной индивидуальности // Интегральное исследование индивидуальности: стиль деятельности и общения / Под ред. Б.А. Вяткина. — Пермь: ПГПИ, 1992. — С.104 – 122.
19. *Аникеева Н. П.* Психологический климат в коллективе. — М., 1989
20. *Аникеева Н. П.* Развитие потребности в общении — одна из важнейших задач формирования личности // Формирование потребности личности в общении. — Новосибирск, 1981. — С. 21 – 30.
21. *Ануфриев Е. А.* Социальная роль и активность личности. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971. — 152 с.
22. *Арефьева Г. С.* Социальная активность. — М.: Политиздат, 1974.— 230 с.
23. *Аристова Л. Р.* Активность учения школьников. — М.: Просвещение, 1968. — 139 с.
24. *Артемьева Т. И.* Взаимосвязь потенциального и актуального в развитии личности / Психология формирования и развития личности. — М., 1981. — С. 67—87.
25. *Асмолов А. Г.* Личность как предмет психологического исследования. — М., 1984.
26. *Асмолов А. Г.* Психология индивидуальности. - М.: Изд-во МГУ, 1986.
27. Аугустинавичуте А. Соционика, Введение. — М: ООО Фирма. Изд-во АСТ. Спб: Terra Fantastica, 1998. — 448с.

28. *Афанасьев В. Г.* О системном подходе в социальном познании // Вопросы философии. — 1973. — № 6.
29. *Афанасьев В. Г.* Проблема целостности в философии и биологии. - М.: Мысль, 1964. — 416 с.
30. *Афанасьев В. Г.* Системность и общество. — М.: Политиздат, 1980. - 368 с.
31. *Ахутина Г. В. Каширская Е. В.* Нейропсихологический анализ индивидуальных особенностей переработки лексической информации // Вопросы психологии. — 2000. — №3.
32. *Бабанский Ю. К.* Оптимизация учебно-воспитательного процесса. - М.: Просвещение, 1982. — 192 с.
33. *Бабич Н. Д.* Основы культуры мовлення. — Львів: Світ, 1994. — с.231.
34. *Байбородова Л. Л, Паладьев С. Л., Степанов Е. Л.* Изучение эффективности воспитательной системы школы. — Псков, 1994. - 337с.
35. *Барбина Е. С.* Формирование педагогического мастерства в системе непрерывного педагогического образования: Дис. доктора пед. наук: 13.00.04. — К., 1997. — 471с.
36. *Безрукова В. С.* Воспитательный процесс и его организация в практике школы. — Казань, 1982.
37. *Безрукова В. С.* Педагогика. — Екатеринбург, 1996.
38. *Белоус В. В.* Интегральная индивидуальность: Подходы. Перспективы // Психолог. журнал. — 1996. — №1 — С. 44 — 51.
39. *Белоус В. В.* Место и роль интегральной индивидуальности в современной науке // Психологический журнал, 1998. — №1. — С. 47 — 54.
40. *Белкин А. С.* Ситуация успеха. Как ее создать? — М.: 1991. — 176 с.
41. *Бернштейн М. С.* Психология научного творчества // Вопросы психологии. — 1965. — № 3. — С. 156—164.
42. *Бернштейн Н. А.* Очерки по физиологии движений и физиологии активности. — М.: Медицина, 1966. — 349 с.

43. **Бертон В.** Принципы обучения и его организация / Пер. с англ. — М.: Учпедгиз, 1934. — 237 с.
44. **Беспалько В. П.** Опыт разработки критериев качества усвоения знаний учащихся // Методы и критерии оценки знаний, умений и навыков учащихся при программированном обучении / Под ред. В. П. Беспалько. — М., 1969.
45. **Беспалько В. Л.** Слагаемые педагогической технологии. — М., 1989.
46. **Бех І. Д. Вознюк О. В. Левківський М. В.** Деякі аспекти нової виховної парадигми (в контексті творчості Макаренка А.С.). // Педагогіка і психологія. — К., Педагогічна думка, 2001. — №1. — С. 5 – 16.
47. **Бех І. Д.** Дві експериментально-виховні стратегії – два етапи розвитку педагогічної науки // Педагогіка і психологія. — К., Педагогічна думка, 2000. — №3. — С. 5 – 15.
48. **Бех І. Д.** Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології // Педагогіка і психологія. — К., Педагогічна думка, 1999. — №3. — С. 5 – 14.
49. **Бехтерев В. М.** Данные эксперимента рефлексологии // Новое в рефлексологии и физиологии нервной системы. — М., 1925. — С. 334—437.
50. **Біляєв О. М.** Культура мовлення вчителя-словесника // Дивослово. — 1995. - №1. — С.37 – 44.
51. **Біляєв О. М.** Лінгвістичний аналіз мовлення вчителя // Українська мова і література в школі. — 1999. - №1. — С.39 – 41.
52. **Бим И. Л.** Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. — М.: Русский язык, 1977. — 288с.
53. **Блауберг И. В., Юдин З. Г.** Понятие целостности и его роль в научном познании. — М.: Знание, 1972. — 80с.
54. **Блауберг И. В.** Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности. — М.: Наука, 1969. — 48 с.

55. *Блауберг И. В., Юдин З. Г.* Становление и сущность системного подхода. — М.: Наука, 1973. — 270 с.
56. *Богоявленская Д. Б., Петухова И. А.* Умственные способности как компонент интеллектуальной активности // Психологические исследования интеллектуальной деятельности / Под. ред О.П.Тихомирова. — М.: 1979. — С. 155—161.
57. *Богданова І.М.* Реалії та перспективи вдосконалення підготовки майбутніх учителів // Науковий вісник ХДПУ ім.. К.Д. Ушинського (Зб. Наук. праць) – Вип.. 56. – Одеса, 2006. – С. 87 – 91.
58. *Богоявленская Д. Б.* Интеллектуальная активность как пароблема творчества. – Ростов – на – Дону: Изд-во Рост.ун-та, 1983. – 173с.
59. *Богущ А. М.* Лінгводидактичні засади мовленнєвого спілкування: Монографія. – Одеса, 2006. – 307 с.
60. *Бодалев А. А.* Личность и общение. — М.: Педагогика, 1983. — 280 с.
61. *Боднар А. Я.* Взаємодія колективності та індивідуальності в стимуляції професійного самовизначення: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1994. – 228с.
62. *Божович Л. И., Славина Л. С.* Психическое развитие школьника и его воспитание.— М., 1979.
63. *Божович Л. И.* Проблемы формирования личности: Изданные психологические труды / Академия педагогических и социальных наук. – М., 1979.
64. Московский психолого-социальный институт / Под ред. Фельдштейна Д.И. - М.: Изд-во Институт практич. психологии. Воронеж. НПО «МОДЭК», 1995. – 352с.
65. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. — М.: Просвещение, 1968. — 464 с.

66. **Божович Л. И.** Познавательные интересы и пути их изучения // Известия АПН РСФСР. — 1955. — Вып. 73.
67. **Бондаревский В. Д.** Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию: Книга для учителя. — М.: Просвещение, 1985. — 143 с.
68. **Бочарова В. Т.** Педагогика социальной работы. — М., 1994.
69. **Брицхин М.** Воля и волевые качества // Психология личности в социалистическом обществе. — М., 1989. — 239с.
70. **Брунер Дж.** Процесс обучения / Пер. с англ. — М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. — 34 с.
71. **Буева Л. П.** Человек: деятельность, общение. — М.: Мысль, 1978. — 216 с.
72. **Будагов Р.** Человек и его язык. Изд. 2-е. — М.: Просвещение, 1976. — 247 с.
73. **Булаховський Л.** Питання походження української мови. — Вибрані праці в 5-ти томах. — К.: Наукова думка, 1977. — Т.2. — С. 9 — 216.
74. **Васильева А. Н.** Основы культуры речи. — М.: Рус.язык, 1990. — 395с.
75. **Васильева О. С.** Система средств развития познавательного интереса у студентов младших курсов вузов: Дис.канд. пед. наук: 13.00.01. — Саратов, 2002. — 243 с.
76. **Ващенко Г.** Загальні методи навчання. Посібник для педагогів. — Київ, 1997. — 410 с.
77. **Векслер С. И.** Развитие критического мышления учнів у процесі навчання. — Київ: Радянська школа, 1971. — 60 с.
78. **Вербицкий А. А.** Человек в контексте речи: формирование и методы активного учения. — М.: Просвещение, 1990. — 64 с.
79. **Ветхов О. М.** Развитие психологии навчання іноземних мов у 80 — ті роки 20 ст.(на матеріалах опублікованих в Україні та Росії) // Педагогіка і психологія. — К.: Педагогічна Думка, 2001. — №2. — С. 129 — 141.

80. **Виноградов В. В.** Проблемы культуры речи и некоторые задачи русского языкознания // Вопросы языкознания. – М.: Просвещение, 1964. – № 3. – С. 3-9.
81. **Власенко В., Богдан М.** Мовна культура мовлення майбутнього вчителя // Становлення особистості майбутнього вчителя. – Житомир, 1994. – С.38 – 52.
82. **Войцещук Л. А.** Учет взаимной интерференции и использование транспозиции при усвоении орфоэпических норм русского языка студентами педвузов: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Одесса, 1993. – 24с.
83. **Воробйова І. А.** До питання про формування соціокультурної компетенції учнів у процесі навчання іноземної мови // Педагогіка і психологія. – К.: Педагогічна думка, 1999. – №3. – С. 44 – 50.
84. **Воробьева И. А.** Формирование творческой педагогической деятельности студентов педагогического колледжа: Автореф. канд пед. наук: 13.00.01.: МГПУ, 2003. – 24с.
85. **Воронкина С. И.** Особенности понимания личности студента преподавателем ВУЗа. – М., 1986. – 170с.
86. **Винниченко Н. А.** Психологические факторы, влияющие на изменения лингвистических показателей при обучении иностранному языку // Вестник ХГУ, «Константа», 1997, №39. – С.33 – 38.
87. Всебічний розвиток особистості студента: Зб. Наукових праць / Під ред. Тхоржевського /. – Ірпінь, 2001. – 585с.
88. **Вульфов Б. З.** Делать маленькое дело с большой любовью // Социальная работа.—1992.—№ 1.— С. 54-57
89. **Вульфов Б. З., Харькин В. Л.** Педагогика рефлексии.— М., 1995.
90. **Выготский Л.С.** Вопросы психологии детской игры // Вопросы психологии. — 1996. — № 6.— С.38 - 44.
91. **Выготский Л. С.** Собрание сочинений: В 6 т. - Т.4. — М., 1984.

92. **Выготский Л. С.** Собрание сочинений в 6 - ти томах. – М., Просвещение, Т.3, 1982
93. **Вішнінська Т. М.** Індивідуально-диференційований підхід до навчання іноземної мови учнів старшої школи // Педагогіка і психологія. – К., Педагогічна думка, 2001. – №2. – С. 5 – 13.
94. **Вяткин Б. А.** Стиль активности как предмет интегрального исследования индивидуальности // Системные исследования индивидуальности // Интегральное исследование индивидуальности: стиль деятельности и общения. Пермь: ПГПИ, 1992. – С. 67 – 72.
95. **Вяткин Б. А.** Метаиндивидуальность и ее проявление у учителей начальных классов // Вопросы психологии. 2001. – №3. – С. 14 – 21.
96. **Гаврилина С. А.** Формирование самоконтроля у студентов при обучении иностранным языкам // Человек как единство телесного, душевного и духовного. – Рязань, 1999.
97. **Гендин А. М.** Потребность, интерес, цель как факторы детерминации человеческой деятельности // Проблемы философии и научного коммунизма. — Красноярск, 1971. — Вип. 6. — С. 107 – 119.
98. **Гершунський Б.С.** Педагогічне прогнозування: Методологія, теорія, практика. – Київ: Вища школа, 1986. – 197с.
99. **Гладушина Р. М.** Перехід на новий зміст освіти та проблеми вдосконалення підручників з іноземної мови // Педагогіка і психологія. – К., Педагогічна думка. 2001. – №2. – С.73 – 77.
100. **Головин Б. Н.** Основы культуры речи: Учебник для вузов. – М.: Высшая школа, 1988. – 320с.
101. **Голубева Э. А.** Способности и индивидуальность. – М., Прометей, 1993. – 308с.
102. **Грановская Р. М; Березная И. Л.** Интуиция и искусственный интеллект. — Л.: ЛГУ, 1991.

103. *Гребенюк О. С.* Педагогика индивидуальности. — Калининград, 1995. — 575с.
104. *Гребенюк Т. Б.* Деятельность преподавателя ВУЗа по формированию индивидуальности студента – будущего педагога // ВУЗ – XXI и культура / Науч. ред. проф. Скворцов В.В. – Казань: Изд-во КГПУ, 2000. – 96 с.
105. *Гриньова В. М.* Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспект): Дис. доктора пед. наук: 13.00.04. – Х., 2000. - 471с.
106. *Грибанов В. П.* Очерки психологии личности. – Н., НПИ, 1971. – 96с.
107. *Гусак Т. М., Малінко О. Г.* Підвищення самостійності студентів під час вивчення іноземних мов // Педагогіка і психологія. – К., Педагогічна думка. – 2000, №4. – С. 61 – 69.
108. *Гусев Г. В.* Психология общения: Текст лекций по спецкурсу. — М., 1980.
109. *Голобородько Е.П.*
110. *Гурова Р. Т.* Социологические проблемы воспитания. — М., 1981.
111. *Дарійчук Л. П.* Педагогічні умови формування комунікативних умінь у студентів негуманітарних спеціальностей засобами англійської мови. — Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1999. – 188с.
112. *Давыдов В. В.* Виды обобщения в обучении: Логико-психол. проблема построения учеб. предметов. — М.: Педагогика. — 1972. — 423 с.
113. Деятельность, общение, игра в развитии коллектива и формировании личности школьника: Материалы науч.- практ. конф., проведенной 19—22 октября 1981г. в Липецке / Отв. ред. А. В. Мудрик. — М.: Пед. об-во РСФСР, 1983. — 175 с.
114. *Демин М. В.* Проблемы теории личности: Социально-филос. аспект. — М.: Изд-во Москов. ун-та, 1977. — 240 с.

115. *Демідова В. Г.* Формування в майбутніх педагогів прогностичного компонента професійної діяльності: Дис.канд. пед. наук: 13.00.04. – О., 2004. – 197с.
116. *Деркач А. А., Щербак С. Ф.* Педагогическая эвристика. Искусство овладения иностранным языком. - М., Прогресс, 1986.
117. *Дилегинский Г. Г.* В защиту человеческой индивидуальности. Вопросы философии. – 1990. – №3. – С. 31 – 45.
118. *Добрынин Н. Ф.* Проблема активности личности, активности сознания // Уч. зап. МГПИ. — М., 1954. — Т. 36. — Вып. 2. — С. 40 – 48.
119. *Довгаль Л. С.* Формирование познавательной активности личности студента: Дис. канд пед наук: 13.00.01. – Сочи, 2002. – 171с.
120. *Дорфман Л. Я.* Интегральная индивидуальность и управление ее развитием: Дис. доктор. псих. наук: 19.00.07. – Пермь, 1994. – 360с.
121. *Дридзе Т. М.* Язык и социальная психология. – М., 1980. – 224с.
122. *Дубчак Г. М.* Внутрішньоособистісні конфлікти студентів у період навчання у ВНЗ: Дис. канд. псих. наук: 19.00.01. - Чернівці, 2000. – 244с.
123. *Дубенко О.Ю.* Порівняльна стилістика англійської та української мов. – Вінниця, Нова книга, 2005. – 211 с.
124. *Єрмоленко С. Я.,* Мацько Л.І. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови // Початкова школа. – 1995. - №1. – С. 33 – 37.
125. *Єрмоленко С. Я.* Культура української мови: Мова. Людина. Суспільство. – К.: Наукова думка, 1977. – 110 с.
126. *Жариков Е. С.* Научный поиск. — Киев: Изд-во Киевского ун-та, 1967.- 151 с.
127. *Жариков Е. С.* Гносеологический смысл постановки проблемы // Вопросы философии. — 1964. — № 11. — С. 36—42.
128. *Жинкин Н. И.* Речь как проводник информации. – М.: Наука. – 1982. – 159с.

129. **Журавлев Г. Е.** Структура эксперимента по вероятностному прогнозированию // Вероятностное прогнозирование в деятельности человека / Под. ред. Й. М. Фейгенберга, Г. Е. Журавлева. — М.: Наука, 1977. — С. 22-36.
130. **Зязюн І. А.** Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А.Зюзюна. — К.: Віпол, 2000. — С. 11-57.
131. **Зимняя И. А.** Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. — М., 1978. — 159с.
132. **Зимняя И. А.** Психология слушания и говорения: Дис. д-ра психол. Наук: 19.00.02. — М., 1973.
133. **Зимовина О. А.** Индивидуализация обучения в вузе с учетом доминирующих когнитивных стилей студентов: Дис. доктор. пед. наук: 13.00.01. — Сочи, 2001. — 380 с.
134. **Злобина Е. Г.** Общение как фактор развития личности. — Киев: Наукова думка, 1982. — 115 с.
135. **Золотнякова А. С.** Личность в структуре педагогического общения: Пособие по спецкурсу. — Ростов-на-Дону, 1979. — 48 с.
136. **Иванников В. А.** Психологический механизм волевой регуляции. — М., 1998. — 156с.
137. **Ивашкин В. С., Нефедова Н. В., Онуфриева В. В.** Воля как проявление силы духа // Эмоции (чувства), мышление (интеллект), произвольность (воля) в духовном становлении личности. — Рязань: «Горизонт», 1997.
138. **Івченко М. П.** Культура української мови . — К.: Рад. школа, 1963. — 49с.
139. **Ильенков Є.** Школа должна учить мыслить // Народнее образование. — 1964. — № 1. — Приложение.

140. *Ильина Т.А.* Педагогическое планирование в образовательных учреждениях.— Ярославль, 1995
141. *Ильяш М. И.* Основы культуры речи. – Киев – Одесса: Вища школа, 1984. – 187с.
142. *Кабанова-Меллер Е. Н.* Психология формирования знаний и навыков у школьников. — М.: Изд-во Акад. наук РСФСР, 1962. — 376 с.
143. *Каган М. С.* Человеческая деятельность. — М.; Политиздат, 1974.— 328 с.
144. *Калашиникова Л. Н.* Формирование познавательной активности школьников в процессе их общения во внеурочной деятельности: Дис. канд. пед. наук: 13.00.07. — Харьков, 1986. — 153 с.
145. *Кан-Калик В. А.* Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 1987.
146. *Каплинский В. В.* Формирование коммуникативных умений будущего учителя на основе проблемных педагогических ситуаций: Дис. канд. пед наук: 13.00.01. Институт Педагогики АПН Украины. – К., 1993. – 164 с.
147. *Каптерев П. Ф.* Избранные педагогические сочинения.— М., 1982.
148. *Каракровский В. А., Новикова Л. Д., Селиванова Н. Л.* Воспитание? Воспитание... Воспитание! — М., 1996.
149. *Кветной М. С.* Человеческая деятельность: сущность, структура, типы, — Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1974. — 224 с.
150. *Кочан І. М., Токарська А. С.* Культура рідної мови. – Львів: Світ, 1996. – 232с.
151. *Кириллова И. В.* Система подготовки студентов к самореализации в условиях педагогической практики: Автореф. канд пед наук: 13.00.01.: СГПУ. – Саратов, 2003. – 25с.
152. *Кирнос Д.* Индивидуальность и творческое мышление – М., 1992. – 172с.
153. *Кичук Н.В.* Педагогічна творчість: Методологія та теорія технології: Монографія / За ред.. С.Сисоєвої, Н.Гузій. – К.: ВІПОЛ, 2005 – 183 с.

154. **Климов Е.А.** Психология профессионального самоопределения.— Ростов-на-Дону, 1996.
155. **Климов Е. А.** Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. — Казань, 1969.
156. **Клячин С. П.** Андрогагические условия формирования мотивации познания индивидуальности студента: Дис. канд. пед. наук: Калининград, КГПИ, 2000. – 146с.
157. **Ковалев А. Г.** Психология личности. — М.: Просвещение, 1969. —391с.
158. **Ковалів Ж. В.** Формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін: Дис. канд. пед. наук. – О., 2005. – 207с.
159. **Коган В. З.** Понятие «активности личности» как категория социальной психологии // Некоторые проблемы личности: Сб. аспирантских работ. — М., 1971. — С. 131—145.
160. **Колденкова А. Т.** Педагогические факторы формирования профессиональной направленности студентов: Дис. канд. пед. наук. – Л., 1977. – 217с.
161. **Кольцова В. А.** Опыт экспериментального изучения познавательной деятельности в условиях общения // Методология и методы социальной психологии. — М.: Наука, 1977. — С. 190—199.
162. **Конаржевский Ю. А.** Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управления школой.— М., 1986.
163. **Конюкин О.А.** Психологические механизмы регуляции деятельности. — М.: Педагогика, 1980. — 256 с.
164. Костюк
165. **Костюк Г.С.** Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості. – К.: Рад. школа, 1989. – 608с.

166. Концепция системы профессиональной ориентации учащихся общеобразовательных школ. / Под ред. С.Н.Чистяковой.— Ярославль, 1993.
167. **Королев Ф. Ф.** Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях // Советская педагогика, 1970. — № 9. — С. 103—115.
168. **Коротав В. М.** Развитие гуманистических взглядов и утверждений: Книга для учителя.— Самара, 1994.
169. **Коротяев Б. И.** Учение — процессе творческий.— М.: Педагогика, 1989. — 159 с.
170. **Коротяева Е. Б.** Уровни познавательной активности // Народное образование. — 1995. — № 10. — С. 156—159.
171. **Корсакова Г. Г.** Формирование учебной деятельности студентов в процессе обучения иностранным языкам: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. — Калининград, 1997. — 173с.
172. **Краних Е.** Свободные вальдорфские школы. — М.: Московский центр вальдорфской педагогики, 1992.
173. **Кремінь В. Г.** Єдність завдань реформування й забезпечення стабільності — запорука розвитку вищої освіти // Філософія освіти ХХІ століття: проблеми і перспективи. Випуск 3. — К.: Знання, 2000. — 520с.
174. Краткий психологический словарь / Сост. Л.А.Карпенко. Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г. Ярошевского.— М., Просвещение, 1985.
175. **Крутецкий В. А.** Психология обучения и воспитания школьников: Книга для учителей и кл. руков. — М.: Просвещение, 1976. — 303 с.
176. **Кряжев П. Е.** Социологические проблемы личности. — М., 1971. — 172 с.
177. **Кузьмина Н. В.** Методы исследования педагогической деятельности.— Л., 1970.
178. **Кузьмина Н. В.** Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся // Вопросы психологии, — 1984. — № 1.

179. *Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С.* Развитие творческого мышления школьников. — Л.: Знание, 1967. — 38 с.
180. *Кумакер Л., Шейн Д.* Свобода учиться, свобода учить: Пособие для учителей.— М., 1994.
181. *Куракин А. Т., Новикова Л. И.* О системном подходе к исследованию проблем воспитания // Советская педагогика. — 1970. — № 10. — С. 96—106.
182. *Курлянд З. Н. Л.* Вища педагогічна освіта за кордоном / Системно-діяльнісний підхід до підготовки майбутнього вчителя: Монографія. — Одеса, СМІЛ, 2006. — С. 35 – 48.
183. *Кучерявий О. Г.* Теоретичні і методичні основи організації професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів: Дис. доктора пед. наук: 13.00.04. — К., 2002. — 515с.
184. *Лапина О. А.* Формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности учителя: Методология, теория, практика: Дис. доктора пед. наук: 13.00.01. — Иркутск, 2002. — 312 с.
185. *Левин М.* Топология и теория поля // История психологии (10-30-е гг. Период открытого кризиса): Тексты. 2-е изд. / Под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Дан. — М., 1992. - С.181-190.
186. *Легенький Г. И.* Педагогический процессе как целостная динамическая система. — Харьков: Вища школа, 1979. — 143 с.
187. *Леонтьев А. А.* Педагогическое общение. — М.: Знание, 1979. — 470 с.
188. *Леонтьев А. А.* Психология общения: Учебное пособие для студентов-психологов. —Тарту: Тарт. гос. ун-т, 1974. — 219 с.
189. *Леонтьев А. А.* Язык, речь, речевая деятельность. — М.: Просвещение, 1969. — 214 с.
190. *Леонтьев А. Н.* Деятельность и личность // Вопросы философии. 1974.— № 5.— С. 65—78.

191. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1975. - 304 с.
192. *Леонтьев А. Н.* Психологические вопросы сознательного учения // Избранные психологические произведения: В 2-х томах. — М.: Педагогика, 1983. — Т. I. — С. 348-380.
193. *Линевич Л. В.* Андрогагический подход к обучению студентов в вузе: Автореф. канд. пед. наук: 13.00.01, КГПУ. – К., 2002. – 24с.
194. *Линенко А. Ф.* Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности: Дис. доктора пед. наук: 13.00.04. – К., 1996. – 397с.
195. *Лисовский В. Т.* Ключевые принципы социальной защиты молодежи // Социальная работа.— № 1 (4).— 1994.— С.57-59
196. *Лозовая В. И.* Совершенствование методов проверки знаний учащихся // Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе / Под. ред. Ю. К. Бабанского, И. Д. Зверева, З. И. Моноезона. — М., 1980. — С. 81—83.
197. *Лозовая В. И., Троцко А. В.* Познавательная активность как педагогическая проблема // Советская педагогика. – 1989. – № 11. — С. 25-31.
198. *Лозовая В. И., Калашиникова Л. Н.* Формирование познавательной активности в процессе организации общения школьников. — Харьков: Харьк. пед. ин-т, 1989. — 120 с.
199. *Ломов Б. Ф.* Категория общения и деятельности в психологии // Вопросы философии. — 1979. — № 8. — С. 37—46.
200. *Ломов Б. Ф.* Общение как проблема общей психологии, методологические проблемы социальной психологии. — М.: Наука, 1975.— 135 с.
201. *Ломов Б. Ф.* Особенности познавательных процессов в условиях общения // Психологический журнал. — 1980. — № 5. — С. 26—42.
202. *Ломов Б. Ф.* Познание и общение. — М.: Наука, 1988. — 208 с.

203. *Лугошкін А. Л.* Как вести за собой.— М., 1986.
204. *Лучкіна Л. В.* Формування мовленнєвої культури майбутніх учителів загальнотехнічних дисциплін: Дис. канд пед. наук: 13.00.02. — К., 2000. — 232 с.
205. *Ляховицкий М. В.* Методика преподавания иностранного языка: Учебное пособие для филологических ф-тов вузов. — М.: Высшая школа, 1981. — 159с.
206. *Мазурик Т. Н.* Влияние индивидуально-психологических качеств студентов на успешность усвоения иностранного языка: Дис. канд. психол. наук: 19.00.07. — М., 1983. — 213 с.
207. *Мажар Н. Е.* Теоретические основы развития творческой индивидуальности учителя: Дис... док. пед. наук: 13.00.01.- Москва, 1996. — 478 с.
208. *Макаренко А. С.* О моем опыте // Пед. соч.: В 8-ми томах. — М., 1983. -Т. 4.— С. 248—266.
209. *Маргулис А. В.* Диалектика деятельности и потребностей общества. — Белгород: Белг. пед. ин-т, 1972. — 166 с.
210. *Маркова А.К.* Психология усвоения языка как средства общения. — М: Педагогика, 1974.
211. *Маркова А. К. Никонова А. Я.* Индивидуальный стиль деятельности учителя // Вопросы психологии.— 1987.— № 5.— С.40-48.
212. *Маслоу А.* Самоактуализация // Психология личности: Тексты.—М.,1982.
213. *Матвеева Е. И.* Диалог на уроке как средство индивидуальности подростка: Дис. канд пед. наук: 13.00.01. — Ярославль, 1999 — 235с.
214. *Матюшкин А. М.* Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии. — 1982. — № 4.— С. 5-17.
215. *Махмутов М. И.* Проблемное обучение. — М.: Педагогика, 1975.— 368 с.

216. **Меньшикова Л. В.** Психологические закономерности развития индивидуальности студентов в Вузе: Автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.01. Новосиб. гос. пед. ин-т. – Н., 1998. – 380с.
217. **Мерлин В. С.** Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М., 1986. – 256 с.
218. **Мерлин В. С.** Психология индивидуальности. Избранные психологические труды. – М., Воронеж, 1996. – 446с.
219. Методы системного педагогического исследования: Учеб. пособие / Под. ред. Н. В. Кузьминой. — Л.: ЛГУ, 1980. — 172 с.
220. Методики диагностики и коррекции основных компонентов педагогических способностей / Сост. Н.П. Ансимова, Е.Г. Заверткина, Н.Г. Рукавишникова и др.— Ярославль, 1990.
221. М
222. **Мильто Л. А.** Формирование творческой индивидуальности будущего учителя в процессе профессионально-педагогической подготовки: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 2001. – 260с.
223. **Мильруд Р. П.** Формы педагогического воздействия учителя на познавательную деятельность учащихся // Иностранные языки в школе. – 1991. — № 2. — С. 15—17.
224. **Митина Л. М.** Личностное и профессиональное развитие человека // Вопросы психологии. - №4. – М., 1997
225. Мова і культура / Вихованець І.Р. та ін. – К.: Наукова думка, 1986. – 184с.
226. Моделирование педагогических ситуаций / Под. Ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М., 1981. – 120 с.
227. **Молонов Г. Ц.** Формирование познавательной активности школьников в процессе обучения и воспитания: Автореф. дисс. д-ра пед. наук. — Улан-Уде, 1986. — 32 с.

228. **Молодиченко Н. А.** Психолого-педагогічна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до морального виховання підлітків: Дис. канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2002. – 224с.
229. **Мородова Н. Г.** Учителю о познавательном интересе. — М.: Знание.— 1979. — 47с.
230. **Мудрик А. В.** Введение в социальную педагогику: Учебное пособие. Ч. 1. — Пенза, 1994.
231. **Мучник Б.** Человек и текст: Основы культуры письменной речи. – М.: Книга, 1985. – 252 с.
232. **Мясищев В.Н.** Психологические особенности человека. – Л.: Изд-во Лен. унив., 1957. – Т. 1 - Характер. – 254 с.
233. **Мясищев В.Н.** Психологические особенности человека. – Л.: Изд-во Лен. унив., 1960. – Т.2 – Способности. – 304 с.
234. **Нагорна Г.О.** Судження як основний структурний елемент професійного мислення: Зб. наук. праць «Теоретичні питання культури, освіти і виховання». – К.: КНЛО, 2003. – Вип.. 24. – С.
235. **Наторп П.** Социальная педагогика. Найди свое дело: Рассуждения и упражнения / Под ред. Пауэре П., Рассел Д.— М., 1994.
236. **Нечаев Н. Л.** Психолого-педагогические аспекты подготовки специалистов в вузе.— М., 1985.
237. **Николаева С. Ю.** Индивидуализация обучения иностранным языкам. – К., 1987 – 139с.
238. **Николов Л.** Структура человеческой деятельности: Пер. с болг. / Под общей ред. Л. П. Бугеовой. — М.: Прогресе, 1984. — 176 с.
239. **Никонова А. Л.** Психологические особенности индивидуального стиля педагогической деятельности учителя.— М.,1986.

240. **Обозов Н. Н.** О трехкомпонентной структуре межличностного взаимодействия // Психология межличностного познания / Под ред. А.А. Бодалева.— М.,1981.— С.80-92.
241. **Ожегов С.И.** Словарь русского языка. – М.:усский язык, 1987. – 769 с.
242. **Окуневич Т.Г.** Культура мовлення майбутнього вчителя-словесника в умовах українсько-російської двумовності: Дис...канд. пед. наук: 13.00.02. – Херсон, 2003. – 201 с.
243. **Онищук В. О.** Узагальнення і систематизація знань учнів. — Київ: Радянська школа, 1970. — 134 с.
244. **Орлов Ю. М.** Самопознание и самовоспитание характера. — М., 1987.
245. **Орлов Ю. М.** Восхождение к индивидуальности: Книга для учителя. – М., Просвещение, 1991. – 256с.
246. **Осінова Т. Ю.** Формування професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя: Дис.канд пед. наук: 13.00.04. – О., 2001. – 248с.
247. **Паламар Л.** Проблеми функціонування української мови у вузах в період національного відродження // Українська мова у вищих навчальних закладах України. – К.: ІСДО, 1993. – С.3 – 11.
248. **Пальшкова І. О.** Роль педагогічної практики у формуванні професійної педагогічної культури майбутніх педагогів // Творча особистість учителя як передумова інноваційних процесів у початковій школі. Зб. наукових праць. – Житомир, 2004. – С. 32 – 37.
249. **Пантюшин О. А.** Формирование волевой сферы индивидуальности студента в процессе овладения навыками иноязычной речевой деятельности в техническом ВУЗе: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01.- Калин., 2001. – 230 с.
250. **Панферов В. Н.** Психология общения // Вопросы философии.—1971.- № 7. - С. 126-127.

251. *Панчешникова Л. М.* О системном подходе в методологических исследованиях // Советская Педагогика. — 1973. — № 4. — С. 71—80.
252. Педагогика: Учебное пособие / Под ред. П.И. Пидкасистого.— М., 1995.
253. *Пауль Б. Балтес.* Всевозрастной подход в психологии развития: исследование динамических подъемов и спадов на протяжении жизни // Психологический журнал. — 1994. — Т. 14. - №3.
254. *Пелех Л. Р.* Формування особистості майбутнього вчителя у системі масових виховних заходів вищого навчального закладу: Дис. канд. пед. наук: 13.00.04. — Рівне, 2001. — 193с.
255. *Пентиліук М. І., Горошкіна О., Нікітіна А.* Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови // Українська мова і література в школі. — 2006. - №1. - С. 15 – 20.
256. *Пентиліук М. І.* Культура мови і стилістика. — К.: Вежа, 1994. — 240с.
257. *Петровський А. В.* Личность. Деятельность. Коллектив. — М.: Политиздат, 1982. — 255 с.
258. *Петухова И. А.* Проблема отношения интеллектуальной инициативы и общих умственных способностей: Автореф. дис. канд. псих. наук. - М., 1976. — 19с.
259. *Пехота Е.Н.* Индивидуальность учителя: теория и практика. Учебное пособие для студентов и преподавателей педагогического института, учителей и слушателей института усовершенствования учителей. — Николаев: НПП, 1996. — 144 с.
260. *Пехота О. М.* Професійна індивідуальність майбутнього вчителя // Педагогика і психологія. — 1994, №4. — С.106 - 113.
261. *Пехота Е. Н.* Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя: Дис.доктора пед наук: 13.00.04. — К., 1997.
262. *Пилинський М.М.* Мовна норма і стиль. — К.: Наукова думка, 1978. — 288 с.

263. *Пископель А. А.* Природа человека (концепции А.Маслоу) // Вопросы психологии. – 1999. – №2.
264. *Подласый И. Л.* Педагогика: Новый курс: Учебник. — В 2 ч. — М., 1996.
265. *Платонов К. К.* О системе психологии.— М., 1972.
266. *Платонов К. К., Голубев Г. Г.* Психология: Учеб. пособие. — М.: Высшая школа, 1977. — С. 37 – 44.
267. *Поваренков Ю.П.* Психологический анализ профессионализации (понятие цель профессионализации). Способности и деятельность. – Ярославль, 1989.
268. *Поваренков Ю.П.* Профессиональное становление личности: Дис. д-ра псих. наук. - М., 1997. – 328 с.
269. *Потебня А. А.* Мысль и язык. – К.: СИНТО, 1993. – 192с.
270. Психология и педагогика. Учебное пособие / Под ред. К.А.Абульхановой и др. – М., 1999. – 520 с.
271. *Правдин Ю. П.* Формирование познавательной активности студентов в условиях развивающего обучения. – Казань, 1983.
272. *Радул В. В.* Становлення соціальної зрілості молодого вчителя (теорія та практика): Дис. доктора пед. наук: 13.00.01. – К., 1998. – 427с.
273. Развитие творческой активности студентов / Под. ред. Дьякова. – Воронеж, 1991. – 160с.
274. Реализация концепции педагогики индивидуальности в высшей и средней школе: Сб. научных статей / Науч. ред. О.С.Гребенюк. – Калинин.универс., 2000. – 103с.
275. *Резвицкий И. И.* Философские основы теории индивидуальности. – Л., изд-во Лен.универ., 1973. – 174с.
276. *Резвицкий И. И.* Личность. Индивидуальность. Общество. – М., Прогресс, 1973.

277. *Роджерс К.Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.
278. *Рожков М. Л., Иванова Н. Л., Чернявский А. Л.; Бекетова Н. Л.* Индивидуальный стиль деятельности учителя: Диагностика и формирование: Методические рекомендации. — Ярославль, 1995.
279. *Роман Р. М.* Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів у вищій школі США: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1993. – 173с.
280. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. – М., Прогресс, 1973.
281. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии / Отв. ред. Е. В. Щорохова. — М.: Педагогика, 1973. — 423 с.
282. *Русалов В. Н., Базылевич Т. Ф., Потемкина О. Ф.* Индивидуальность человека и общественная практика // Индивидуальность и способности. – М., 1993.
283. *Самошин А. И.* Психологическая характеристика настойчивости студентов в учебной работе: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01. МГПИ, 1967. – 16с.
284. *Сериков В. В.* Образование и личность. – М.: Логос, 1999. – 272с.
285. *Сеченов И. М.* Избранные философские и педагогические произведения. — М.: Гос. изд-во полит, лит-ры, 1947. — 301с.
286. *Сеченов И. М.* Избранные произведения. — М., 1952. — Т. 1.
287. *Скаткин М. Н.* Совершенствование процесса обучения: Проблемы и суждения. — М.: Педагогика, 1984. — 95 с.
288. *Скаткин М. Н.* Проблемы современной дидактики. — 2-е изд. — М.: Педагогика. — 95 с.
289. *Сластенин В. А.* Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки. – М., Просвещение, 1976.

290. *Слободчиков В. И.* Выявление и категориальный анализ нормативной структуры индивидуальной деятельности // Вопросы психологии, №2, 2000. – С.73 – 78.
291. *Струганець Л. В.* Культура української мови і мовна особистість вчителя: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02./НАН. – К., 1996. – 22с.
292. *Смагин В. И.* Обучение приемам экспериментально-исследовательской деятельности как средство формирования творческой активности старшеклассников. — Дисс. канд. пед. наук. — Киев, 1990. — 187 с.
293. *Сисоєва С. О.* Творчий розвиток учнів у контексті особистісно-орієнтованого навчання // Гуманітарні науки. – 2001. - №1.
294. Словник української мови. – К.:Освіта, - Т.7. – 503 с.
295. Социально-психологический анализ школьного коллектива: Метод. рекомендации к педагогической практике в школе / Сост. Ю.П. Поваренков, А.В. Матвеев.— Ярославль, 1990.
296. *Сисоєва С. О.* Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. – К., 1996.
297. *Спиркин А. Г.* Диалектико-материалистическая интерпретация творческой активности сознания // Семинар по методологическим проблемам творчества. — Симферополь, 1974. — 31 с.
298. *Старцева И. А.* Педагогическая антропология В.А.Сухомлинского: опыт воспитания человеческой индивидуальности: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – Екатеринбург, 2002. – 231 с.
299. *Станиславский К.С.* Работа актера над собой // Собр. Соч.: в 8-т. – Т.2. – С. 69 – 95.
300. *Сириш Л. Ф.* Теория и технология решения педагогических задач. – М.: Просвещение, 1976. – 212 с.
301. *Стреляу Ян.* Роль темперамента в психическом развитии. – М., Прогресс, 1982. – 231с.

302. **Строгович М. С.** Логика: Учебное пособие для высших учебных заведений. — М.: Госполитиздат, 1949. — 363 с.
303. **Сухомлинский В. А.** Неотложные проблемы теории и практики воспитания // Народное образование. — 1968. — № 10. — С.55 – 68.
304. **Сухомлинский В. А.** Методика воспитания коллектива // Избр. произв.: В 5 т. — Киев, 1979. — Т.1. — С.425 - 668.
305. **Сухомлинский В. А.** Собр. соч.; В 5-й томах. — Киев, 1979. — Т. 1.
306. **Сухомлинский В. А.** Собр. соч.: В 5-й томах. — Киев, 1979. — Т. 2.
307. **Сухомлинский В. А.** Собр. соч.: В 5-й томах. — Киев, 1980. — Т. 3.
308. **Сухомлинский В. А.** Собр. соч.: В 5-й томах. — Киев, 1980. — Т. 4.
309. **Сухомлинский В. А.** Собр. соч.: В 5-й томах. — Киев, 1980. — Т. 5.
310. Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект: Монографія / За ред. Н.Г. Ничкало. — К.: Наукова думка, 1999. - 450 с.
311. **Таньянина Е. И.** Влияние стиля индивидуальности учителя на особенности предъявления им учебной информации: Дис. канд. психол. наук: 19.00.07. — Сочи, 1998. — 148с.
312. **Тарасенко Г. С.** Формування естетико-екологічної культури вчителя: Дис. доктора пед. наук: 13.00.04. — К., 1996. — 453с.
313. **Тарнапольский О. Б.** Питання застосування нейролінгвістичного програмування у викладанні іноземних мов // Педагогіка і психологія. — К.: Педагогічна думка, 2000. — №3. — С. 5 – 15.
314. **Теплов Б. М.** Проблемы индивидуальных различий.— М., 1961.
315. **Титова Е. Л.** Если знать, как действовать.— М.,1993.
316. **Тощенко Е. С.** Педагогические условия организации самостоятельной познавательной деятельности подростков в свободное время: Автореф. дис. канд. пед. наук. — Челябинск, 1981. — 17с.

317. **Трубіцина О. М.** Підготовка майбутніх вчителів до рефлексивного управління процесом навчання учнів іноземної мови: Дис. кан. пед. наук : 13.00.04. – О., 2001. - 227с.
318. **Узнадзе Д. М.** Психологические исследования. — М.: Наука, 1966. — 451 с.
319. Українська мова. Енциклопедія. – К.:Українська енциклопедія, 2000. – 750 с.
320. **Уманский Л. Л.** Психология организаторской деятельности школьников. — М., 1980.
321. **Урываев В. А., Коняева Л. В., Большакова Т. В.** Формирование индивидуальности как важный аспект работы психологической службы вуза // Развитие личности и формирование индивидуальности: Сб. материалов. – Ярославль, ЯГПУ, 1996. – С. 81 – 84.
322. **Ушинский К. Д.** Педагогические сочинения: В 6 т. - Т.5.— М., 1990.
323. **Ушинский К. Д.** Человек как предмет воспитания: Педагогическая антропология. Избр. пед. соч.: В 2 т. / Под ред. А.И. Пискунова, Г.С. Костюна, Д.О. Лордкинадзе, М.Ф. Шабоевой. — Т.1.— М., 1974.
324. **Ушинский К. Д.** Собр. соч.: В 10-и томах. – М. - Л.: Изд-во Ак. пед. наук, 1948. — Т. 2.
325. **Ушинский К. Д.** Собр. соч.: В 10-и томах, 1950. — Т. 10.
326. Українська мова. Енциклопедія. – К. : Українська енциклопедія, 2000. – 750 с.
327. **Фердінанд де Соссюр** Курс загальної лінгвістики / Пер. з фр. А. Корнійчук, К. Тищенко. – К.: Основи, 1998. – 324с.
328. Формирование интереса к учению у школьников / Под ред. А. К. Марковой. — М.: Педагогика, 1986. — 190 с.
329. **Фридман Л. М., Пушкина Т. А., Каплунович И. Я.** Изучение личности учащегося и ученических коллективов. — М., 1988.

330. *Хадарцева Л. С.* Теоретические и организационные педагогические основы формирования познавательной деятельности студенческой молодежи: Дис. доктора пед. наук: 13.00.01. – М., 2002. – 388 с.
331. *Хайкин В. Л.* Феномен активности в развитии личности: Дис. доктора псих. наук: 19.00.13. – М., 2001. – 413 с.
332. *Хекаузен Х.* Мотивация и деятельность. Т.1.— М., 1986.
333. *Хлопков Ю. Г.* Условия становления личностно-профессиональной индивидуальности будущего учителя в ВУЗе: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. / Рост. гос. пед. ин-т.- Ростов на Дону, 1996. – 19с.
334. *Цокур О.С.* Про активізацію форм і методів навчання студентів у вищій школі // Проблеми розвитку педагогіки ХХІ століття: Теорія і практика. – Одеса, 2002. – С. 24 – 26.
335. *Чернявский А. Л.* Педагогическое мастерство: Учебное пособие.— Ярославль, 1997.
336. *Чудновский В.* Воспитание способностей и формирование личности. -М., 1986.
337. *Шакуров Р. Л.* Социально-психологические основы управления: Руководитель и педагогический коллектив. — М., 1990.
338. *Штарке Курт.* Студенты. Становление личности. - М., Прогресс, 1982.
339. *Штифурак А. В.* Формування професійних інтересів студентів педагогічних училищ в процесі вивчення іноземної мови: Автореф. дис. канд.. пед. наук: 13.00.04. – К., 2005. – 21с.
340. *Щебетенко А. И.* Развитие межуровневых структур интегральной индивидуальности студентов: Дис. доктора псих. наук: 19.00.07. – Пятигорск, 2001. – 376с.
341. *Цапенко В.І.* Формування індивідуального стилю оволодіння іноземним мовам // Іноземні мови. – 1986, №2. – С.21 – 26.

342. **Юнг К.Г.** Психологические типы. – М:Прогресс-Универс. Спб: Ювента, 1975. – 716с.
343. **Юсупов И.М.** Психология взаимопонимания. – Казань, 1991. – С. 76 – 88.
344. **Эльконин Д. Б.** Избранные психологические труды. – М: Педагогика, 1989. – 560с.
345. **Юсупов И. М.** Профессиональное самосознание педагога // Сов. Педагогика. – 1989. – №12. – С.7 – 11.
346. **Яковлева Н. М.** Дидактические условия развития познавательной активности студентов педагогических университетов в совместной учебной деятельности (на примере изучения иностранных языков): Автореф. канд. пед наук: 13.00.01. УГПИ. – Ульяновск, 2002. – 24с.
347. **Якиманская И.С.** Технология личностно-ориентированного образования // Директор школы, №6, 1999. – 171с.
348. America 2000. An Education Strategy. Sourcebook.-Washington; US Department of Education, 1991. - 66 p.
349. **American Universities and Colleges** / Comp.and ed. by the American Council on Education.- 12 ed.-New York etc., 1983. - XIX, 156 p.
350. **Anderson L. W.** Increasing Teacher Effectiveness.- Paris, UNESCO; International Institute for Educational Planning, 1991. - 133 p.
351. **Andrews D. H., Goodson L. A.** A Comparative Analysis of Models of Instructional Design // Journal of Instructional Development, 1980. - № 3. - P.2-16.
352. **Andrews J. D., Deitz D.** The Self-Steering Seminar. Improviing College Classroom Communicati on Through Student Parti cipation in Videotape Feedback // Journal of Higher Education, 1982.- U.S.- P.552-567 |

353. **Axelrod S.** Behavior Modification for the Classroom Teachers. - New York. 1977. - 216 p.
354. **Barth R. S.** Principal Centered Professional Development// Theory into Practice. 1986.- V.25, № 3. - P. 158-180.
355. **Basset T. R.** Education For The Individual. A Humanistic Introduction.- New York: Harper and Row. 1978. - 376 p.
356. **Best J. W.** Research in Education. 4th ed.-New York. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1981. - 431 p.
357. **Biehler R. F., Snowman J.** Psychology Applied to Teaching.- New York, 1987.- 469 p.
358. **Bosma H. A.** Identity development in adolescence: Coping with commitments. Profgeh.— Groningen, 1985.
359. **Boss M.** Existential Foundations of Medicine and Psychology.— L.-N.Y., 1979.
360. **Breakwell G. M.** Coping with threatened identities.— L.-N.Y., 1986.
361. **Carson R. C.** Interaction Concept of Personality.— Chicago, 1969.
362. Carnegie Council on Policy Studies in Higher Education. Three Thousand Futures: The Next Twenty Years for Higher Education.- San. Fr.: Jessey- Base, 1980. - 65 p.
363. **Combs A.** Teacher Education: The Person in the Process; // Educational Leadership, 1978.- № 35. - P. 558-561.
364. **Combs fA., Blume R. A., Newman A. J., Wass H. L.** The Professional Education of Teachers: a Humanistic Approach to Teacher Preparation.- Allyn & Bacon. Inc., 1974. - 184 p.
365. **Cruickshank D. R.** Models For The Preparation of America's Teachers.- Bloomington: Phi Delta Kappa. 1985. - 110 p.
366. **Cruickshank D. R., Kennedy J.** Evaluation of Reflective Teaching Outcome// Journal of Education Research. 1981. - 75, № 1. - P.20-32.
367. **Dahlstrom W. G.** An MMPI Handbook. — Minneapolis, 1960.

368. **Davis I. K.** Instructional Technique.- New York: State University Press, 1981. - 285 p.
369. **De Charms R.** Personal determinants of behaviour.— N.Y., 1968
370. **Deci E. L., Ryan R. M.** Self-determination and intrinsic motivation in human behaviour.- L.-N.Y., 1974.
371. **Deci E. L.** Intrinsic motivation.— N.Y., 1975.
372. Education in modern society.- Paris: OECD, 1985. - 108 p.
373. Existencial Encounter For Teacher/ Ed.by M.Greene.-New York, 1967.-232 p.
374. **Ekman P.** About brows: emotional and conversational signals.— Human Ethnology / Edited by von Cranach, K. Foppa etc.— Cambridge, L., N.Y.— 1979.
375. **Ericson E. H.** Identity youth and crisis. — L., 1968.
376. **Ericson E. H.** The problem of ego identity // Stein M.R. (eds) Identity and anxiety: a Survival of the person in mass society.— Clencoe, 1960.
377. **Fogelson R. D.** Person, self and identity. Some anthropological retrospect's, circum spect's and prospects // Lee B. Proc. of a Conf. on new approaches to the self, 1973.
378. **Ginsburg M. B.** Contradictions in Teacher Education and Society: A Critical Analysis.- Philadelphia: The Palmer Press, 1988. - 225 p.
379. **Gofman E.** Stigma: Notes on the management of spoiled identity.— N.Y., 1963.
380. **Habeemas J.** Identitat // Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus.— Frankfurt, 1976.
381. Increasing Educational Success: The Effective Schools Modes.- Wash.: Gov.print.off., 1988. - XU, 71 p.
382. Inservice 'Training and Educational Survey/ Ed. by D. Hopkins.- L., 1990.- 334 p.
383. **Lozanov G.** Suggestology and Outlines of Suggestopedy.- New York: Gordon and Breach Science Publishers, 1978. - 314 p.

384. **Lieberman S.** The effect of changes in roles on the attitudes of role occupants
385. **Matteson D. R.** Adolescence today: Sex roles and search for identity.— Homewood, 1975.
386. **Maslow A.**, 1971. The father reaches of human nature. New York: Yiking. – 153 p.
387. **Maslow A.**, 1971. The father reaches of human nature. New York: Yiking. – 45 p.
388. **Maslow A.** Some Educational Implications of the Humanistic psychology // Harvard Educational Review, 1968.—V.38. № 4. - P.582- 538.
389. **May R.** The Springs of Creative Living: A study of Human Nature and Cod. — N.Y., 1940.
390. **May R.** Mans Search for Himself. - N.Y., 1953.
391. **Mead G. H.** Mind, Self and Society. — Chicago, 1946.
392. **Merton R. K.** Social theory and social structure, rev. ed. — N.Y., 1957.
393. **Page S.** Killing The Spirit: Higher Education In America. - New York etc.: Penguin Books, 1991. - XVIII. 316 p.
394. **Patterson C. H.** Humanistic Education.- New York: Prentice Hall. 1973. - 239 p.
395. **Quina J.** Effective Secondary Teaching. Going Beyond The Bell Curve.- Harper & Row Publishers, Inc., 1983. - 480 p.
396. **Richardson E.** The Teacher. The School And The Task Of Management. -Lnd: Heinewann. 1973. - 366 p
397. **Skinner B.** The Science Of Learning and The art Of Teaching// Harvard Educational Review 24, Spring 1954. - P.86-97.
398. **Skinner B.** The Technology Of Teaching.- New York: Appleton- Century-Crafts, 1968. - 271 p.
399. **Smith B. O., Silvernan S., Borg J. Fry B. A.** A Design For A School Of Pedagogy.- Hash.D.C: US Department of Education, 1989. - 115 p.

400. **Sprinthall N. A., Sprinthall R. C.** Educational Psychology: A Developmental Approach. 4th ed. - New York: Random House. 1987. - XIX. 595 p.
401. **Tajfel H.** Social identity and intergroup relations. — Cambridge, 1982.
402. Teachers and International Labour Standards. A Handbook.- Geneva: Intern. Labour Office, 1990.- 94 p.
403. Teachers: Challenges Of The 1990s: 2nd Joint Meeting On Conditions of Work of Teachers.- Geneva: Intern.Labour Office, 1991. - VI. 130 p.
404. The Educational Administrator And Instructional Materials.- UNESCO, 1984. - 180 p.
405. The Use Of Performance Indicators In Higher Education: A Critical Analysis Of Developing Practice/ Ed. Cave M., Hanney S.- L.: Kingsley. 1988. – 128 P.
406. **Tye K. A, Benham-Tye B.** Teaching Isolation And School Reforms// Phi Delta Kappan 65, 1984. - P.319-322. '
407. **Waggener M.** The New Technologies Versus The Lecture Tradition In Higher Education: Is Change Possible?// Educational Technology, 1984.- № 2.-P.7-13.
408. **Waterman A. S.** Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and review // Devel. Psychol., 1982.— v.17, N°3.
- White R. W.** Motivation reconsidered: The concept of competence // Psychol. Rev., 1959. - 66 p

АНКЕТА

1. Що таке «індивідуальність», «особистість»? У чому вона виявляється ?
2. Як Ви розумієте «індивідуальність вчителя іноземної мови», «індивідуальність вчителя української мови»?
3. Назвіть провідні якості індивідуальності вчителя іноземної мови та вчителя української мови.
4. Чи сприяє наявна методика викладання іноземних мов у ВНЗ формуванню індивідуального стилю майбутнього вчителя?
5. Якщо ні, що цьому заважає?
6. Які, на вашу думку, нововведення у зміст і методику викладання будуть сприяти формуванню індивідуальності вчителя-словесника?

КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНOSTІ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ

4. *Індивідуально-психологічні особливості студента:*

- інтелектуальна сфера
- мотиваційна сфера
- вольова сфера
- предметно-практична сфера
- емоційно-почуттєва сфера
- екзистенційна сфера
- сфера саморегуляції

5. *Індивідуальний стиль діяльності* з показниками:

- мотиваційний компонент
- комунікативний компонент
- творчий компонент

6. *Культура мовлення* з показниками:

- нормативність мовлення
- виразність мовлення

«Карта діяльності викладача».

1. Як Ви ставитесь: (а. Позитивно б. Байдуже в. Негативно) до розвитку у студентів у процесі навчання таких психічних властивостей і якостей, як

- самостійність мислення;
- наявність власної позиції в навчанні;
- здатність регулювати власні думки, дії, вчинки, емоції;
- адекватна самооцінка;
- наявність своєї етичної позиції;
- прагнення до самоосвіти;
- цілеспрямованість?

2. Які способи Ви використовуєте під час занять, щоб розвивати ці якості у студентів своїх навчальних груп?

3. Чи надаєте Ви можливість студентам самостійно планувати свою навчальну роботу? (так, ні, іноді)

4. Чи створюєте Ви в навчальному процесі ситуації для висловлення студентами власної думки (відношення, конструктивні пропозиції і т.д.)? (так, ні, іноді)

5. Чи надаєте Ви спеціальну увагу розвитку у студентів уміння регулювати свою поведінку, відношення, діяльність? (так, ні, іноді)

6. Чи використовуєте Ви які-небудь способи розвитку у студентів уміння вчитися? (підкресліть або напишіть свої) а) поради; б) методичні рекомендації щодо конспектування лекції та навчального матеріалу, написанню доповідей і рефератів, написання плану майбутньої діяльності; в) алгоритм; г) список джерел знань, д) рекомендації з підготовки до занять; е) організація групової роботи; ж) постановка мети і т.д.

**КАРТА ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА
ПО ФОРМУВАННЮ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ**

Назва ВНЗ.....

Предмет, що викладається.....

Стаж роботи.....

Відзначте ті засоби, що Ви використовуєте на своїх заняттях для розвитку інтелектуальної та мотиваційної сфер студентів

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА СФЕРА

МОТИВАЦІЙНА СФЕРА

Творчі завдання

Постановка визначених цілей

Проектне навчання

Моральне заохочення

Проблемне навчання

Оцінка діяльності

Дослідницькі завдання

Різні засоби подачі навчального матеріалу

Самостійна робота студентів світу

Стимулювання пізнання навколишнього світу

Міжособистісне спілкування

Створення ситуацій ділового конфлікту

Асоціативні завдання

Створення ситуацій співпраці

Створення творчої атмосфери

Спілкування в навчальній діяльності

Використання методу аналогій

Формування моральних цінностей

Методи передбачення переконань

Розвиток спрямованості на відстоювання своїх переконань

Методи „мозкової атаки”

Формування інтересу до обранної професії

Евристичні засоби визначеної мети

Формування вмінь самостійного досягнення визначеної мети

АНКЕТА №2

Визначте, які з наведених нижче вмій, на вашу думку, важливі у формуванні мовної індивідуальності майбутнього вчителя-словесника.

Комунікативні вміння вчителя

Мовні та інші експресивні вміння

Висловлювати думки чітко та зрозуміло.

Здійснювати логічність у викладі думок та у їх сприйнятті.

Варіювати мовні повідомлення фактами, прикладами, порівняннями, які активізують його сприймання.

Ефективно використовувати образні засоби та інтонаційне багатство мови.

Викладати інформацію проблемно.

Виразити особисте емоційне відношення до повідомлення.

Акцентувати увагу на головному.

Скоротити висловлювання до розміру думок, що висказуються.

Додавати елементи гумору у мовлення.

Грамотно використовувати невербальні засоби комунікації.

Водночас контролювати свою вимову та реакцію слухачів.

Ефективно використовувати паузу як засіб комунікації.

Вміння здійснювати виховний вплив засобами комунікації

Вибрати оптимальний засіб виховного впливу.

Зв'язувати зміст повідомлення з життєвими інтересами слухачів та робити її особистісно важливою.

Не нав'язуючи моральних цінностей спонукати слухачів доходити самостійних висновків.

Забезпечити виникнення емоційних станів переживання.

Створювати ситуації, що спонукають до самоаналізу та зміни особистої поведінки.

Спрямувати зміст повідомлення на певного слухача, співрозмовника.

Вміння, що забезпечують взаємодію

Здійснювати позитивні враження.

Спонукати цікавість, здивування, переживання.

Визначити оптимальний варіант початку комунікації.

Створити психологічний настрій на сприйняття повідомлення.

Враховувати інтереси та потреби слухачів.

Створити умови щодо активної мобілізації свідомості.

Створити умови достатньої розкритості та внутрішньої свободи.

Виявити інтерес та увагу до слухачів, з повагою ставитись до чужої думки.

Адаптуватися до незручних обставин.

Ділитися особистими думками та переживаннями.

Виявляти прихильність до аудиторії та до окремого співрозмовника.

Вміння забезпечувати взаємодію та необхідні взаємовідносини

Треба уважно ставитись до слова, невербальним засобам впливу, уникати висловів, що ображають співрозмовника.

Уникати критики у присутності другої особистості та певних зауважень.

Правильно орієнтуватися у непередбачуваних ситуаціях.

Стримувати негативні емоції, керувати настроїм.

Усувати стереотипи, що заважають успішному впливу.

Усувати виникнення небажаних конфліктів.

Проявляти терпимість до критики у свою адресу.

Розрядити напружену ситуацію.

Уважно та активно слухати.

Переборювати психологічні бар'єри спілкування.

Перцептивні вміння

За зовнішніми признаками визначати ставлення до себе, до повідомлення, ступінь уважності.

Знаходити у співрозмовника позитивні якості та спиратися на них у процесі комунікативн взаємодії.

Адекватно оцінити та зрозуміти особистісні якості комуніканта, його настрої, позицію.

Правильно переводити дії слухачів, співрозмовників.

Правильно визначати емоційний стан аудиторії або співрозмовника.

Адекватно оцінювати потреби, інтереси та запити партнерів по спілкуванню.

Усувати негативні стереотипні установи до окремих учнів: розуміти та сприйняти тих, хто мало приємний.

Бланк самооцінки ступені значимості комунікативних вмінь

Які з наведених нижче вмінь Ви визначаєте необхідними щодо успішної комунікативної діяльності вчителя? Дайте їм оцінку за поданою класифікацією:

«5» - дуже важливе вміння

«4» - важливе вміння

«3» - бажане

«2» - мало важливе

«1» - неважливе

1. Ясно та доступно висловлювати думки.
2. Варіювати мовне повідомлення фактами, прикладами, активізующими його сприйняття.
3. Логічно конструювати вислови і підводити їх до логічного завершення.
4. Висловлювати думки чітко, виразно, інтонаційно грамотно.
5. Виразити особистісне емоційне ставлення до повідомлення.

6. Акцентувати увагу на головному.
7. Скоротити висловлювання, стисло виражати думки.
8. Додавати елементи гумору у мовлення.
9. Грамотно використовувати невербальні засоби комунікації.
10. Водночас контролювати свою вимову та реакцію слухачів.
11. Ефективно використовувати паузу як засіб комунікації.
12. Зв'язувати зміст повідомлення з життєвими інтересами слухачів та робити її особистісно важливою.
14. Не нав'язуючи моральних цінностей спонукати слухачів доходити самостійних висновків.
15. Забезпечити виникнення емоційних станів переживання.
16. Створювати ситуації, що спонукають до самоаналізу та зміни особистої поведінки.
17. Спрямовувати зміст повідомлення на певного слухача, співрозмовника.
18. Здійснювати позитивні враження.
19. Спонукати цікавість, здивування, переживання.
20. Визначити оптимальний варіант початку комунікації.
21. Створити психологічний настрій на сприйняття повідомлення.
22. Враховувати інтереси та потреби слухачів.
23. Створити умови щодо активної мобілізації свідомості.
24. Створити умови достатньої розкнутості та внутрішньої свободи.
25. Виявити інтерес та увагу до слухачів, з повагою ставитись до чужої думки.
26. Адаптуватися до незручних обставин.
27. Ділитися особистими думками та переживаннями.
28. Виявляти прихильність до аудиторії та до окремого співрозмовника.
29. Треба уважно ставитись до слова, невербальним засобам впливу, уникати висловів, що ображають співрозмовника.
30. Уникати критики у присутності другої особистості та певних зауважень.

31. Правильно орієнтуватися у непередбачуваних ситуаціях.
32. Стримувати негативні емоції, керувати настроїм.
33. Усувати стереотипи, що заважають успішному впливу.
34. Усувати виникнення небажаних конфліктів.
35. Проявляти терпимість до критики у свою адресу.
36. Розрядити напружену ситуацію.
37. Уважно та активно слухати.
38. Переборювати психологічні бар'єри спілкування.
39. За зовнішніми признаками визначати ставлення до себе, до повідомлення, ступінь уважності.
40. Знаходити у співрозмовника позитивні якості та спиратися на них у процесі комунікативн взаємодії.
41. Адекватно оцінити та зрозуміти особистісні якості комуніканта, його настрій, позицію.
42. Правильно переводити дії слухачів, співрозмовників.
43. Правильно визначати емоційний стан аудиторії або співрозмовника.
44. Адекватно оцінювати потреби, інтереси та запити партнерів по спілкуванню.
45. Усувати негативні стереотипні установи до окремих учнів: розуміти та сприйняти тих, хто мало приємний.

АНКЕТА №3

Самооцінка рівня володіння комунікативними вміннями

Уважно прочитайте кожне правило та дайте відповідь:

1. Ясно та доступно висловлювати думки для мене...
 - 4 завжди легко
 - 3 як правило легко
 - 2 іноді вдається

1 вдається дуже рідко

0 завжди трудно

2. Варіювати мовне повідомлення фактами, прикладами, активізуючими його сприйняття для мене....

4 завжди легко

3 як правило легко

2 іноді вдається

1 вдається дуже рідко

0 завжди трудно

3. Зрозуміло, що більше враження справляє мова, яка композиційно оформлена, тому намагаюсь логічно конструювати вислови і підводити їх до логічного завершення...

4 завжди легко

3 як правило легко

2 іноді вдається

1 вдається дуже рідко

0 завжди трудно

4. Висловлювати думки чітко, виразно, інтонаційно грамотно мені вдається з успіхом ...

4 завжди легко

3 як правило легко

2 іноді вдається

1 вдається дуже рідко

0 завжди трудно

5. Виразити особистісне емоційне ставлення до повідомлення для мене ..

4 завжди легко

3 як правило легко

2 іноді вдається

1 вдається дуже рідко

0 завжди трудно

6. Не дуюблю, коли у потоці слів втрачається головне, тому намагаюся акцентувати увагу на головному. Мені це...

- 4 завжди легко
- 3 як правило легко
- 2 іноді вдається
- 1 вдається дуже рідко
- 0 завжди трудно

7. Підтримую думку А.Пушкіна «Где меньше слов, там вес они имеют». Намагаюся скоротити висловлювання, стисло виражати думки....

- 4 завжди легко
- 3 як правило легко
- 2 іноді вдається
- 1 вдається дуже рідко
- 0 завжди трудно

8. Намагаюся додавати елементи гумора у мовлення. Мені це ...

- 4 завжди легко
- 3 як правило легко
- 2 іноді вдається
- 1 вдається дуже рідко
- 0 завжди трудно

9. Грамотно використовувати невербальні засоби комунікації для мене..

- 4 завжди легко
- 3 як правило легко
- 2 іноді вдається
- 1 вдається дуже рідко
- 0 завжди трудно

10. Водночас контролювати свою вимову та реакцію слухачів мені ...

- 4 завжди легко
- 3 як правило легко
- 2 іноді вдається

1 вдається дуже рідко

0 завжди трудно

11. Важливим засобом комунікації вважаю паузу. Намагаюсь ефективно використовувати її як засіб комунікації. Мені вдається це....

4 завжди легко

3 як правило легко

2 іноді вдається

1 вдається дуже рідко

0 завжди трудно

12. Намагаюсь з'ясувати зміст повідомлення з життєвими інтересами слухачів та зробити інформацію особистісно важливою. Мені вдається ...

4 завжди легко

3 як правило легко

2 іноді вдається

1 вдається дуже рідко

0 завжди трудно

13. Не нав'язуючи моральних цінностей спонукати слухачів доходити самостійних висновків для мене...

4 завжди легко

3 як правило легко

2 іноді вдається

1 вдається дуже рідко

0 завжди трудно

14. Забезпечити виникнення емоційних станів переживання мені вдається

4 завжди легко

3 як правило легко

2 іноді вдається

1 вдається дуже рідко

0 завжди трудно

15. Створювати ситуації, що спонукають до самоаналізу та зміни особистої поведінки для мене....

- 4 завжди легко
- 3 як правило легко
- 2 іноді вдається
- 1 вдається дуже рідко
- 0 завжди трудно

16. Спрямовувати зміст повідомлення на певного слухача, співрозмовника для мене....

- 4 завжди легко
- 3 як правило легко
- 2 іноді вдається
- 1 вдається дуже рідко
- 0 завжди трудно

17. Намагаюся здійснювати позитивні враження. Роблю це....

- 4 завжди легко
- 3 як правило легко
- 2 іноді вдається
- 1 вдається дуже рідко
- 0 завжди трудно

18. Спонукає цікавість, здивування, переживання для мене...

- 4 завжди легко
- 3 як правило легко
- 2 іноді вдається
- 1 вдається дуже рідко
- 0 завжди трудно

19. Намагаюся визначити оптимальний варіант початку комунікації. Роблю це....

- 4 завжди легко
- 3 як правило легко

- 2 іноді вдається
- 1 вдається дуже рідко
- 0 завжди трудно

20. Створити психологічний настрій на сприйняття повідомлення для мене....

- 4 завжди легко
- 3 як правило легко
- 2 іноді вдається
- 1 вдається дуже рідко
- 0 завжди трудно

21. Намагаюсь враховувати інтереси та потреби слухачів.

- 4 завжди легко
- 3 як правило легко
- 2 іноді вдається
- 1 вдається дуже рідко
- 0 завжди трудно

22. Створити умови щодо активної мобілізації свідомості для мене ...

- 4 завжди легко
- 3 як правило легко
- 2 іноді вдається
- 1 вдається дуже рідко
- 0 завжди трудно

23. Намагаюсь створити умови достатньої розкнутості та внутрішньої свободи. Роблю це ...

- 4 завжди легко
- 3 як правило легко
- 2 іноді вдається
- 1 вдається дуже рідко
- 0 завжди трудно

24. Виявити інтерес та увагу до слухачів, з повагою ставитись до чужої думки для мене...

- 4 завжди легко
- 3 як правило легко
- 2 іноді вдається
- 1 вдається дуже рідко
- 0 завжди трудно

25. Намагаюсь адаптуватися до незручних обставин.

- 4 завжди легко
- 3 як правило легко
- 2 іноді вдається
- 1 вдається дуже рідко
- 0 завжди трудно

26. Ділитися особистими думками та переживаннями для мене ...

- 4 завжди легко
- 3 як правило легко
- 2 іноді вдається
- 1 вдається дуже рідко
- 0 завжди трудно

27. Намагаюсь виявляти прихильність до аудиторії та до окремого співрозмовника. Роблю це ...

- 4 завжди легко
- 3 як правило легко
- 2 іноді вдається
- 1 вдається дуже рідко
- 0 завжди трудно

28. Треба уважно ставиться до слова, невербальним засобам впливу, уникати висловів, що ображають співрозмовника. Зробити це для мене...

- 4 завжди легко
- 3 як правило легко

- 2 іноді вдається
- 1 вдається дуже рідко
- 0 завжди трудно

29. Намагаюся уникати критики у присутності другої особистості та певних зауважень.

- 4 завжди легко
- 3 як правило легко
- 2 іноді вдається
- 1 вдається дуже рідко
- 0 завжди трудно

30. Правильно орієнтуватися у непередбачуваних ситуаціях для мене...

- 4 завжди легко
- 3 як правило легко
- 2 іноді вдається
- 1 вдається дуже рідко
- 0 завжди трудно

31. Стримувати негативні емоції, керувати настроїм для мене

- 4 завжди легко
- 3 як правило легко
- 2 іноді вдається
- 1 вдається дуже рідко
- 0 завжди трудно

32. Намагаюся усувати стереотипи, що заважають успішному впливу.

Роблю це...

- 4 завжди легко
- 3 як правило легко
- 2 іноді вдається
- 1 вдається дуже рідко
- 0 завжди трудно

33. Намагаюсь усунути виникнення небажаних конфліктів. Для мене це...
- 4 завжди легко
 - 3 як правило легко
 - 2 іноді вдається
 - 1 вдається дуже рідко
 - 0 завжди трудно
34. Проявляти терпимість до критики у свою адресу для мене...
- 4 завжди легко
 - 3 як правило легко
 - 2 іноді вдається
 - 1 вдається дуже рідко
 - 0 завжди трудно
35. Розрядити напружену ситуацію для мене.....
- 4 завжди легко
 - 3 як правило легко
 - 2 іноді вдається
 - 1 вдається дуже рідко
 - 0 завжди трудно
36. Намагаюсь уважно та активно слухати.
- 4 завжди легко
 - 3 як правило легко
 - 2 іноді вдається
 - 1 вдається дуже рідко
 - 0 завжди трудно
37. Намагаюсь переборювати психологічні бар'єри спілкування. Для мене це...
- 4 завжди легко
 - 3 як правило легко
 - 2 іноді вдається

1 вдається дуже рідко

0 завжди трудно

38. За зовнішніми признаками визначати ставлення до себе, до повідомлення, ступінь уважності для мене.....

4 завжди легко

3 як правило легко

2 іноді вдається

1 вдається дуже рідко

0 завжди трудно

39. Намагаюсь знаходити у співрозмовника позитивні якості та спиратися на них у процесі комунікативн взаємодії. Мені це вдається...

4 завжди легко

3 як правило легко

2 іноді вдається

1 вдається дуже рідко

0 завжди трудно

40. Адекватно оцінити та зрозуміти особистісні якості комуніканта, його настрій, позицію для мене.....

4 завжди легко

3 як правило легко

2 іноді вдається

1 вдається дуже рідко

0 завжди трудно

41. Намагаюсь правильно переводити дії слухачів, співрозмовників. Мені це вдається....

4 завжди легко

3 як правило легко

2 іноді вдається

1 вдається дуже рідко

0 завжди трудно

42. Намагаюся правильно визначати емоційний стан аудиторії або співрозмовника. Мені це

- 4 завжди легко
- 3 як правило легко
- 2 іноді вдається
- 1 вдається дуже рідко
- 0 завжди трудно

43. Адекватно оцінювати потреби, інтереси та запити партнерів по спілкуванню для мене....

- 4 завжди легко
- 3 як правило легко
- 2 іноді вдається
- 1 вдається дуже рідко
- 0 завжди трудно

44. Намагаюся усувати негативні стереотипні установи до окремих учнів: розуміти та сприйняти тих, хто мало приємний. Мені це вдається

- 4 завжди легко
- 3 як правило легко
- 2 іноді вдається
- 1 вдається дуже рідко
- 0 завжди трудно

ДОДАТОК В

АНКЕТА

Просимо Вас допомогти у соціолінгвістичному вивченні української мови. Дайте, будь ласка, відповіді на поставлені нижче запитання.

1. Яка Ваша стать?

- а) Чоловіча*
- б) Жіноча*

2. Чи використовуєте Ви жаргонні слова при спілкуванні?

- а) Так.*
- б) Ні.*

3. З якою метою ви вживаєте жаргонні слова?

- а) Самоствердитися.*
- б) Підтримувати гарні відносини з товаришами по школі.*
- в) Обмінюватися інформацією й дізнаватися нове.*
- г) Додати своєму мовленню жвавості, гумору.*

4. Чи виправляють ваше мовлення?

- а) Так.*
- б) Не звергають уваги на моє мовлення.*
- в) Не завжди, але все-таки роблять зауваження.*

5. Чи є мовлення для Вас єталоном?

- а) моїх друзів.*
- б) моїх батьків.*
- в) моїх учи гелів.*
- г) те, як говорять на телебаченні й радіо.*
- д) нічیه.*

6. Яким видам ЗМІ ви надаєте перевагу?

- а) Газети, журнали*
- б) Радіомовлення*
- в) Телебачення*
- г) Всесвітня інформаційна мережа (Інтернет)?*

7. Як ви вважаєте, чи переважають у мовленні представників ЗМІ жаргонні слова

- а) Так*

- б) Немає
- в) Іноді
- г) Свій варіант відповіді

8. Чи впливає мова ЗМІ на культуру мовлення молоді?

- а) Так
 - б) Ні
 - в) Певною мірою
 - г) Свій варіант відповіді
-

Анкета-контроль

- 1. Одним із показників професійної комунікативної компетенції вчителя-словесника є нормативність його мовлення на всіх рівнях. Виконайте завдання, яке спрямоване на вдосконалення фонетико-орфоепічної правильності мовлення. Розставте наголоси в запропонованих нижче словах.**

Яблуневий, вільха, шовковий, параліч, бесіда, показник, рукопис, випадок, нести, петля, перепис, подруга, показ, помилка, зокрема, приріст, приятель, п'яниця, решето, рукопис, фартух, циган, відстояти, вудити, заводити, черговий, кидати, кроїти, фаховий, лущити, настояти, довідник, ненавидіти, пасти, пересидіти, перескочити, перчити, плигати, товпитися, черпати, сердити.

- 2. Високої культури потребує усне мовлення вчителя. Водночас під час пояснень нового матеріалу в мовленні трапляються відхилення, зумовлені інтерференцією, нерозрізненням паронімів тощо. Спробуйте здійснити корекцію навчального тексту вчителя за темою "Конспектування та анотування як репродуктивні види писемного мовлення" на предмет виявлення порушень у слововживанні. (Прохання записувати відредагований текст на зворотному боці цього аркуша).**

Навчальний текст

Діти, на сьогоднішньому уроці ми з вами будемо говорити про конспектування та анотування, з'ясувати: що таке конспект, що таке анотація. Вам на протязі навчання, мабуть, не один раз приходилося робити конспекти статей, промов, повідомлень і т. д., а також приймати участь у різних заходах, що орієнтують на читання книжок, укладання анотацій до них. У підручнику вірно говориться про те, що "конспект - це стислий писаний виклад чого-небудь. Наше завдання з вами ще раз поговорити про основні правила написання конспектів. Розкрийте учбові зошити, децо запишемо.

Саме перше, що треба зробити, - це прочитати вихідний текст, виділити інформеми, опрацювавши кожний абзац. Треба працювати послідовно. Відзначу, що в першу чергу, варто звернути увагу й на назву тексту, бо в ній розкривається сутність, зміст тексту взагалі. Обов'язково потрібно виконувати конспект згідно тим правилам, які визначені в підручнику. Внаслідок системності дій - конспект вихідного тексту буде виконано вірно. Слідкуйте, щоб у ваших конспектах не було недоліків, завше перевіряйте законспектоване. Мова йдеться про надуживання скорочень, іншомовних слів тощо.

Навчально-методичний комплекс "Культура мови"

I. Розвиток професійної комунікативної компетенції.

а) "Орфоепічний тренінг" (1-2 хвилини на початку кожного практичного заняття - пропонуємо студентам проблемні слова та слова з подвійним наголосом (парами) для встановлення нормативного варіанту наголошення:

Наприклад: *фаховий чи фаховий, випадок чи випадок, довідник чи довідник, показник чи показник, нести чи нести, помилка чи помилка, яблуневий чи яблуневий тощо,*

б) Блок контролю: під час перевірки завдань до основної теми заняття запропонувати ряду студентам завдання на картках з метою здійснення постійної уваги за рівнем орфоепічної вправності (Картка 1, Картка 2, Картка 3, Картка 4 додаються). Примітка: студенти переписують завдання з карток у зошити).

Картка 1.

Поставити наголос у запропонованих словах.

Бесіда, бородавка, верба, веретено, вітчим, граблі, дихання, дочка, дошка, дрова, живопис, загадка, іграшка, колесо, коромисло, креміль, кропива, літопис, обруч, довідник.

Картка 2.

Поставити наголос у запропонованих словах.

Вільха, параліч, бесіда, показник, рукопис, випадок, нести, петля, перепис, подруга, показ, помилка, зокрема, приріст, приятель, п'яниця, решето, рукопис, фартух, циган.

Картка 3.**Поставити наголос у запропонованих словах.**

Відстояти, випадок, вудити, заводити, черговий, кидати, кроїти, фаховий, лущити, настояти, довідник, ненавидіти, пасти, пересидіти, перескочити, перчити, плигати, товпитися, черпати, сердити.

Картка 4.**Поставити наголос у запропонованих словах.**

Гамлет, глядач, граблі, гуртожиток, гатунок, гречний, ґрунтозахисний, Вашингтон, регентський, локшина, бажаність, незбагнений, шовковий, шелеснути, щілина, човгати, випадок, кропива, зокрема, помилка.

II. Розвиток мовної, мовленнєвої професійної комунікативної компетенції.

1) Група завдань, що використовуються в якості тренувальних та спрямовані на засвоєння уявлень студентів про важливі відмінності в системах близькоспоріднених мов (насамперед української/ російської), на попередження можливої інтерференції в найбільш типових ситуаціях (пропонується виконувати на кожному занятті з культури мови (5-7 хвилин)).

а) відредагуйте ті словосполучення, які цього потребують:

Картка 1.**Відредагуйте ті словосполучення, які цього потребують.**

Приймати участь у заходах; вірне написання слова; на протязі багатьох років; перекладати тексти на українську мову; сказати слідкуюче; шофер трамваю

попередив...; особистий рахунок у банку; залікова книга; самий найкращий день; мова йдеться про цікаву подію.

Картка 2.

Відредагуйте ті словосполучення, які цього потребують.

Виробничі стосунки; вірно сказав; виконано згідно наказу; подаю особовий приклад; музикальний інструмент; військовий комунізм; воєнно-повітряний флот; гуманна допомога; виявляти дефекти у роботі; письменник економічний у словах;

Картка 3.

Відредагуйте ті словосполучення, які цього потребують.

Гуманітарний характер літератури; недоліки на обличчі; шофер потягу; дипломант конкурсу; економічна війна; іншомовний корабель; випити чашку кофе; комунікативна людина.

ДОДАТОК Г

ЗАВДАННЯ НА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ НА КОНСТАТУВАЛЬНОМУ ЕТАПІ

ЗАВДАННЯ НА РЕДАГУВАННЯ

Відредагуйте речення. З'ясуйте характер помилок. Коли недоречно замінювати пряму мову непрямою?

1. Автор про нього каже, що ти веселий, сміливий, завзятий.
2. Мати вийшла з кімнати, сказавши, що я невдовзі повернусь.
3. Леся Українка писала, що «хотіла б я піснею стати у свою хвилину ясну».
4. Учитель запитав про те, хто вивчив поезію напам'ять?

МОВЛЕННЄВИЙ ТРЕНІНГ

Вправа. Прочитайте текст вголос, запишіть його на магнітну стрічку, прослухайте. Порівняйте свою вимову з дикторською. Поясніть причини помилок у вашій вимові.

*О, слово рідне! Орле скутий!
Чужинцям кинуте на сміх!
Співочий грім батьків моїх,
Дітьми безжалісно забутий.*

*О, слово рідне! Шум дерев! Музика зорь блакитнооких,
Шовковий спів степів широких, Дніпра між ними левий рев...*

О, слово! Будь мечем моїм!

*Ні, сонце стань! В горі стинися,
Осяй мій край і розлетися
дощами судними над ним.
Олександр Олесь*

Exercise. a) Pick out learned words from the extracts below,
b) Translate the extracts into Ukrainian.

Like most sensitive people he was subject to moods, affected by the weather and the season of the year. He could pass very rapidly from a mood of exuberant gaiety almost to despair. A chance remark - as I myself found - was enough to effect that unfortunate change. He had a habit allays of implying more or less than he said, of assuming that others would always jump with the implied, not with the expressed, thought. Similarly, he always expected the same sort of subtle obliquity of xpression in others, and very seldom took remarks at their face value. He could never be convinced or convince himself, hat there were not implications under the most commonplace remark. I suppose he had very early developed this habit of irony as a protection and as a method of being scornful with seeming innocence. He never got rid of it (R. Aldington).

2 ЗАВДАННЯ.

Прочитайте уважно текст. Напишіть переказ тексту англійською мовою. Складіть діалог за змістом тексту.

Seventy years after his death, Vincent van Gogh is acknowledged as the greatest exponent of art of his time, a period prolific with great painters. It is not the tragic, tortured and sensational character of thirty-seven years, or the heroic baffling life which justifies the enormous interest shown in his art today, but the essence of that art in its startling power of expression and compelling inner compassion, its versatility, its purity which tolerates no deviation from his coercive views and his own standards. In an absolutely personal and often entirely new method, he strives for the realization of his intentions and meaning, which from the start are aimed at the expression of what is essential to him behind the actual form (G. Knuttel).

Виразно прочитайте. Спишіть, поясніть розділові знаки в реченнях. Якого значення надають висловленню уточнюючі члени речення?

1. А там далі, серед зеленого лісу на долинці, стоїть присілок в садках (І. Нечуй-Левицький).
2. Посеред неба, над самою головною, ніжно золотились барашкові хмари (Ю.Збанацький).
3. Перед ним, на крайнебі, стояли високі вогняні гори (М. Коцюбинський).
4. Коло гаю, в чистім полі, на самій могилі, дві тополі високі одна одну хилить (Т. Шевченко).
5. А внизу, за городами, мабуть, біля мосту, важко чмихав паровий млин (П. Мирний).

РЕПРОДУКТИВНІ ЗАВДАННЯ

Прості речення перебудуйте у складні. З'ясуйте стилістичну відмінність між ними.

1. Церква ростить віру в Бога. Школа плекає розум нації.
2. Людина починається з любові. Любов виростає з дитини.
3. В давнину було мало книг. Вони мали більшу вартість і славу.

ЗАВДАННЯ ПІДВИЩЕНОЇ СКЛАДНОСТІ

Наведені висловлювання введіть у речення як цитати різними способами. З'ясуйте стильову приналежність речень.

1. Невласна пряма мова – це деформована пряма мова, включена особливим способом у непряму (В.Ващенко).
2. Там, де порушається закон рівності мов, там негайно деформується етичний порядок, там деформується мова – переможця (П. Мовчан).
3. Ні мертва мова, ні мертва цивілізація ніколи не можуть схвилювати світ (Б.Шоу).
4. – Чули? Професор так захворів, що втратив мову.
5. – Але котру? Він їх знає аж п'ять (З нар. тв.).

Вправа. Поясніть значення наведених слів - паронімів. Вкажіть суфікси і префікси, якими розрізняється їх лексичне значення.

*Інтелігентний - Інтелігентський, героїчний - геройський,
проблемний - проблематичний, продуманий - придуманий.*

2. Складіть з ними речення.

Exercise. a) Read the following sentences and comment on lexical, spelling and grammatical peculiarities characteristic of English.

b) Translate the sentences into Ukrainian.

1. You never would have gotten anything like this in Paris (E. Hemingway).
2. It was cold in the fall in Milan and the dark came very early (Id.).
3. Out on the boulevard he pulled the car over to the edge of the sidewalk and stopped (Id.).
4. "Course I've had bits of chances to go live in Minneapolis" (S. L).
5. They conducted themselves according to the rules of behavior associated with amusement park (P.S. Fitzgerald).
6. "I suggest you bring the blueprints here as soon as you can" (D. Carter).
7. He found he preferred to sit in the parlor, his feet near a small electric heater (E.L. Doctorow).
8. "Whose apartment did you say, sir?" the elevator operator asked as he slowly shut the door and the elevator began to move upward (H. Robbins).
9. Wilder /.../has been reading John le Carre. Sitting in the middle of his female household like a Sioux Indian in his wickiup (S. Bellow).
10. "Yawl wait. The popcorn will start in a minute" (W. Faulkner).
11. Out of the saloon he went and met Sylvester West the druggist stumbling along in the kind of heavy overshoes called arctics (Sh. Anderson).
12. All got in

the truck. "Have to get gas," he said (J. Steinbeck). 13. "I bet you don't remember me from school," he asked. "Do you?" "No, I guess I don't" (A. Saxton). 14. "By the way, we're invited to a party she's giving in two weeks. Just neighbors. /.../ You know them" (L. Tushnet). 15. "I met her in the supermarket. She's very pleasant" (Id.). 16. I found absolute judgments harder and harder to come by (S. Ellin). 17. I wouldn't say he had any great sense of humor (Id.). 18. "You are the janitor?" she asked. "I'm the superintendent," Chester said. "The handyman's busy" (J. Cheever). 19. He took off a sweater that was hung over his shoulders and dove in (Id.). 20. She tried on the cream-colored satin first (Th. Dreiser). 21. It was the day before Thanksgiving/.../ (Id.). 22. Smog, which was once the big attraction of Los Angeles, can now be found all over the country (A. Buchwald). 23. Captain Lloyd was told that if he still wanted to fight the small-car principle, he should park his car in the small-car parking area (Id.).

Вправа. Перепишіть уривок, вставляючи з поданої довідки синоніми.

Поясніть свій вибір.

*Зима минула ... й непомітно. Весна надійшла ..., ніби тільки вчора ..
 . І оце з'явилася знову. ... не вміє лічити й цінувати днів, бо попереду
 прослалася . . . черга їх. Весна, ... проліски в букетиках на вулицях,
 зелень першого листячка на каштанах - глянсуватого, ніжнього,
 скороченого після зимового сну. Сонячне проміння, рух фіолетових,
 оксамитових тіней на тротуарах, золоті . . . ліхтарів на асфальті
 після першої пражі весняного дощу.*

Довідка: швидко, хутко, скоро, бистро, прудко, шпарко, живо, раптово, несподівано, зненацька, нагло, неждано; щезла, зникла, пропала, зслизла; юність, молодість, юнь; незліченна, незчисленна; голубі, сині, блакитні, небесно - голубі, лазурові; відсвіти, відблиски, заграви, зайчики.

Exercise. a) Find the synonymic dominant in the following groups of synonyms. b) Give analogous groups in Ukrainian.

Faint, feeble, frail, weak; lean, slender, slim, thin; odd, quaint, queer, strange; fat, fleshy, plump, stout; cheerful, gay, jolly, joyful, merry; affair, business, case, matter, thing; ask, enquire, demand, interrogate, question; brave, audacious, bold, daring, courageous, gallant; choose, elect, pick out, select; ache, pain, pang; coarse, rough, rude; amaze, astonish, surprise.

ТВОРЧІ ЗАВДАННЯ

Вправа. Складіть і запишіть речення з порівняльними зворотами, з'ясуйте їх стилістичну роль.

Як сад, неначе наука, як струмочок, мов квіти, як у воду, неначе царівна.

Exercise. Give English equivalents for the following Ukrainian proverbs:

Буде й на нашій вулиці свято. Вовків боятися – в ліс не ходити. Горбатого могила виправить. Дарованому коневі в зуби не дивляться.

Друзі пізнаються в біді. З дурної голови та на здорову. Куй залізо, поки гаряче. Курчат восени лічать. Лихо не без добра. Лякана ворона куца

боїться. На безвідді і рак риба. На Юрія о цій порі, як рак свисне на оборі.
Не все те золото, що блищить. Не спитавши броду, не лізь у воду.

Порожня бочка гучить, а повна мовчить. По своєму ліжку простягай
ніжку. Скажеш «гоп»,

як перескочиш. Скрипливе дерево довго живе. Соловей піснями не
ситий. Тринди-ринди коржі з маком. У багатьох няньок дитина без
ока. У тихому болоті чорти водяться. Шила в мішку не сховаєш.

Шікурка за вичинку не стане. Щоб рибу їсти, треба в воду лізти.

Яка яблунька, такі й яблука. Якби та якби та вирости в роті гриби.

Як посієш так і пожнеш.

6 ЗАВДАННЯ.

Напишіть коротеньку розповідь на тему "Живу - для добра".

Що для Вас означають слова "Жити для добра"? Кого з вашого оточення ви найбільше поважаєте і за що?

ДОДАТОК Д

Опросники для диагностики способности к эмпатии А. Мехрабиена, Н. Эпштейна

Прочитайте утверждения, и, ориентируясь на то, как вы ведете себя в подобных ситуациях, выразите свое согласие «+» или несогласие « - » с каждым из них.

1. Меня огорчает, когда я вижу, что незнакомый человек чувствует себя среди других людей одиноко.
2. Люди преувеличивают способность животных чувствовать и переживать.
3. Мне неприятно, когда люди не умеют сдерживаться и открыто проявляют свои чувства.
4. Меня раздражает в несчастных людях то, что они себя сами жалеют.
5. Когда со мной кто-то рядом нервничает, я тоже начинаю нервничать.
6. Я считаю, что плакать от счастья глупо.
7. Я близко к сердцу принимаю проблемы своих друзей.
8. Иногда песни о любви вызывают у меня много чувств.
9. Я сильно волнуюсь, когда должен сообщить людям неприятное для них известие.
10. на мое настроение сильно влияют окружающие меня люди.
11. Я считаю иностранцев холодными и бесчувственными.
12. Мне хотелось бы получить профессию, связанную с общением с людьми.
13. Я не слишком расстраиваюсь, когда мои друзья поступают необдуманно.
14. Мне очень нравится наблюдать, как люди принимают подарки.

15. По-моему, одинокие люди часто бывают недоброжелательными.
16. Когда я вижу плачущего человека, то и сам расстраиваюсь.
17. Слушая некоторые песни, я порой чувствую себя счастливым.
18. Когда я читаю книгу(роман, повесть), то так переживаю, как будто, о чем читаю, происходит на самом деле.
19. Когда я вижу, что с кем-то плохо обращаются, то всегда сержусь.
20. Я могу оставаться спокойным, даже если все вокруг волнуются.
21. Если мой друг или подруга начинают обсуждать со мной свои проблемы, я стараюсь перевести разговор на другую тему.
22. Мне неприятно, когда люди смотрят кино, вздыхают и плачут.
23. Чужой смех меня не заражает.
24. Когда я принимаю решение, отношение других людей к нему, как правило, роли не играет.
25. Я теряю душевное спокойствие, если окружающим чем-то угнетены.
26. Я переживаю, если вижу людей, легко расстраивающихся из-за пустяков.
27. Я очень расстраиваюсь, когда вижу страдания животных.
28. Глупо переживать по поводу того, что происходит в кино или о чем читаешь в книге.
29. Я очень расстраиваюсь, когда вижу беспомощных старых людей.
30. Чужие слезы вызывают у меня раздражение.
31. Я очень переживаю, когда смотрю фильм.
32. Я могу оставаться равнодушным к любому волнению вокруг.
33. Маленькие дети плачут без причины.

Обработка результатов. Сопоставьте свои ответы с ключом и подсчитайте количество совпадений.

Ответ	Номера утверждений-предложений
Согласен «+»	1, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 25, 26, 27, 29, 31
Не согласен «-»	2, 3, 4, 6, 11, 13, 15, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 30, 32, 33

Полученное общее число совпадений (сумму баллов) сравните со шкалой Я (таблицей):

Пол	Уровень эмпатических тенденций			
	Высокий	Средний	Низкий	Очень низкий
Юноши	33 – 26	25 – 17	16 – 8	7 – 0
Девушки	33 – 30	29 – 23	22 – 17	16 – 0

Уровень эмпатических тенденций у женщин выше, что вероятно, связано с влиянием культурных особенностей, ожиданий и стереотипов, проявляющихся в поощрении большей чуткости и отзывчивости у женщин и большей сдержанности и невозмутимости у мужчин. Необходимо помнить о возможности развития способности к эмпатии по мере личностного роста и стремления к самоактуализации.

ДОДАТОК Д

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБЩЕНИИ

ОЦЕНКА УРОВНЯ ОБЩИТЕЛЬНОСТИ

(тест В.Ф. Ряховского)

Тест содержит возможность определить уровень коммуникабельности человека. Отвечать на вопросы следует, используя три варианта ответов – «да», «иногда», «нет».

Инструкция: « Вашему вниманию предлагается несколько простых вопросов. Отвечайте быстро, однозначно: «да», «нет», «иногда».

Текст вопросника

1. Вам предстоит ординарная или деловая встреча. Выбивает ли вас из колеи ее ожидание?
2. Вызывает ли у Вас смятение и неудовольствие поручение выступить с докладом, сообщением, информацией на каком-либо совещании, собрании или тому подобном мероприятии?
3. Не откладываете ли Вы визит к врачу до последнего момента?
4. Вам предлагают выехать в командировку в город, где Вы никогда не бывали. Приложите ли Вы максимум усилий, чтобы избежать этой командировки?
5. Любите ли Вы делиться своими переживаниями с кем бы то ни было ?
6. Раздражаетесь ли Вы, если незнакомый человек на улице обратиться к Вам с просьбой (показать дорогу, назвать время, ответить на какой-то вопрос)?
7. Верите ли Вы, что существует проблема «отцов и детей» и что людям разных поколений трудно понимать друг друга?
8. Постесняетесь ли Вы напомнить знакомому, что он забыл Вам вернуть деньги, которые занял несколько месяцев назад?

9. В ресторане либо в столовой Вам подали явно недоброкачественное блюдо. Промолчите ли Вы, лишь рассержено отодвинув тарелку?
10. Оказавшись один на один с незнакомым человеком, Вы не вступите с ним в беседу и будете тяготиться, если первым заговорит он. Так ли это?
11. Вас приводит в ужас любая длинная очередь, где бы она ни была (в магазине, библиотеке, кассе кинотеатра). Предпочитаете ли Вы отказаться от своего намерения или встанете в хвост и будете томиться в ожидании?
12. Боитесь ли Вы участвовать в какой-либо комиссии по рассмотрению конфликтных ситуаций?
13. У Вас есть собственные сугубо индивидуальные критерии оценки произведений литературы, искусства, культуры и никаких чужих мнений на этот счет Вы не приемлете. Это так?
14. Услышав где-либо в кулуарах высказывание явно ошибочной точки зрения по хорошо известному Вам вопросу, предпочитаете ли Вы промолчать и не вступать в разговор?
15. Вызывает ли у Вас досаду чья-либо просьба помочь разобраться в том или ином служебном вопросе или учебной теме?
16. Охотнее ли Вы излагаете свою точку зрения (мнение, оценку) в письменной форме, чем в устной?

Оценка ответов:

«да» - 2 очка

«иногда» - 1 очко

«нет» 0 - очков.

Полученные очки суммируются, и по классификатору определяется, к какой категории относится испытуемый.

Классификатор теста

30 - 31 очко. Вы явно некоммуникабельны, и это Ваша беда, так как больше всего страдаете от этого Вы сами. Но и близким Вам людям нелегко. На Вас трудно положиться в деле, которое требует групповых усилий. Старайтесь быть общительнее, контролируйте себя.

25 – 29 очков. Вы замкнуты, неразговорчивы, предпочитаете одиночество, поэтому у Вас мало друзей. Новая работа и необходимость новых контактов если и не ввергают вас в панику, то надолго выводят из равновесия. Вы знаете эту особенность своего характера и бываете недовольны собой. Но не ограничивайтесь только таким недовольством – в Вашей власти переломить эти особенности характера. Разве не бывает, что при какой-либо сильной увлеченности вы приобретаете вдруг полную коммуникабельность? Стоит только встряхнуться.

19 – 24 очков. Вы в известной степени общительны и в незнакомой обстановке чувствуете себя вполне уверенно. Новые проблемы Вас не пугают. И все же с новыми людьми сходитесь с оглядкой, в спорах и диспутах участвуете неохотно. В Ваших высказываниях порой слишком много сарказма, без всякого на то основания. Эти недостатки исправимы.

14 – 18 очков. Вы весьма общительны (порой, быть может, даже сверх меры). Любопытны, разговорчивы, любите высказываться по разным вопросам, что, бывает, вызывает раздражение окружающих. Охотно знакомитесь с новыми людьми. Любите бывать в центре внимания, никому не отказываете в просьбах, хотя не всегда можете их выполнить. Бывает, вспылите, но быстро отходите. Чего Вам не достает, так это усидчивости, терпения и отваги при столкновении

с серьезными проблемами. При желании, однако, Вы можете себя заставить не отступать.

4 – 8 очков. Вы должно быть, «рубаха-парень». Общительность бьет из Вас ключом. Вы всегда в курсе всех дел. Вы любите принимать участие во всех дискуссиях, хотя серьезные темы могут вызвать у Вас мигрень или даже хандру. Охотно берете слово по любому вопросу, даже если имеете о нем поверхностное представление. Всюду чувствуете себя в своей тарелке. Беретесь за любое дело, хотя не всегда можете успешно довести его до конца. По этой самой причине руководители и коллеги относятся к Вам с некоторой опаской и сомнениями. Задумайтесь над этими фактами.

3 очка и менее. Ваша коммуникабельность носит болезненный характер. Вы говорливы, многословны, вмешиваетесь в дела, которые не имеют к Вам никакого отношения. Беретесь судить о проблемах, в которых совершенно не компетентны. Вольно или невольно Вы часто бываете причиной разного рода конфликтов в Вашем окружении. Вспыльчивы, обидчивы, нередко бываете необъективны. Серьезная работа не для Вас. Людям – и на работе, и дома, и вообще повсюду – трудно с Вами. Да, Вам надо работать над собой и своим характером! Прежде всего, воспитывайте в себе терпеливость и сдержанность, уважительно относитесь к людям, наконец, подумайте о своем здоровье – такой стиль жизни не проходит бесследно.

Тест на схильність до педагогічної професії

Інструкція: Нижче пропонується перелік якостей. «Приміряйте»х на себе і оцініть ступінь їх виразності, виходячи з такої системи оцінок:

5 – так; 4 – переважно так; 3 – важко сказати; 2 – швидше за всіх ні; 1 – ні.

1. Чи вважають інші, що ви Людина образлива, вразлива у спілкуванні (у відповідь на критику, зауваження)?
2. Чи довго у Вас в душі зберігається осадок від різних переживань, що виникають під час спілкування (досада, радість, смуток)?
3. Чи часто у вас буває піднесення і спад настрою?
4. Чи тяжко і довго ви переживаєте критику на свою адресу?
5. Чи сильно вас стомлює галаслива весела компанія?
6. Ви помітно відчуваєте утруднення, соромитеся, коли доводиться знайомитися з людьми?
7. Вам легше і приємніше дізнаватися про щось із книжки, ніж питати в інших?
8. Чи часто ви відчуваєте бажання відпочити, побути наодинці?
9. Чи довго ви добіраєте потрібні слова, коли доводиться розмовляти?
10. Чи віддаєте ви перевагу вузькому колу постійних знайомих перед широким колом нових?

Залежно від набраної кількості балів можна зробити висновок:

40 – 50 балів – вам не дуже підійдуть професії з частинами і напруженими між особовими контактами;

30 – 40 – балів ви будете відчувати певний постійний дискомфорт, який доведеться переборювати зусиллями волі;

20 – 30 балів – робота завдаватиме певних незручностей, але в цілому задовольнятиме вас;

10 – 20 балів – вам підходить робота, пов'язана із спілкуванням.

Опитувальний листок Форверга на контактність

Інструкція: пропонується оцінити себе за дев'ятибальною шкалою і визначити, якою мірою ви наділені кожною з шести якостей у взаєминах з людьми. 5 балів означає, що людина має цю якість і більше віддає, ніж отримує. Менше ніж 5 – наділена цією якістю меншою мірою. Більш ніж 5 – відбувається розвиток такої якості.

1. *Емпатія.* Я бачу світ очима інших. Я розумію іншого і можу відчувати себе в «його шкурі». Я розумію всі настрої співрозмовника, і відповідаю на них.
2. *Теплота, повага.* Я різними засобами виявляю (хоч і не завжди відчуваю), що сприймаю іншого. Я розумію те, що роблять інші, хоча не завжди і не в усьому згоден з ними. Я людина, яка активно підтримує інших.
3. *Відвертість, щирість.* Я більше щирий, ніж фальшивий, у взаємодії з іншими. Я не ховаюся за ролями і «фасадами», інші знають, «на чому я стою». Я залишаюся собою у спілкуванні з іншими.
4. *Конкретність.* Не зможу сказати, що я невизначений, коли розмовляю з іншими. Я не промовляю загальних фраз, не ходжу околяса, керуюся конкретним досвідом і поведінкою, коли говорю. Я намагаюся говорити ясно, чітко, точно.
5. *Ініціативність.* У взаєминах з іншими я швидше дію, ніж реагую. Я вступаю в контакт, не чекаючи, коли вступлять у контакт зі мною. Я спонтанний. Я завжди виявляю ініціативу щодо інших людей.
6. *Безпосередність.* Я дію відкрито і прямо у стосунках з людьми, що мене оточують, не роздумуючи про те, який матиму вигляд.

Діагностування психологічної готовності студентів до опанування нового у професійній діяльності

Який ваш творчий потенціал?

1. Чи вважаєте ви, що світ, який вас оточує, може бути поліпшений?
 - а) так;
 - б) ні, він і так гарний;
 - в) так, але тільки в дечому.

2. Чи гадаєте ви, що можете брати участь у значних змінах довколишнього світу?
 - а) так, у більшості випадків;
 - б) ні;
 - в) так, у деяких випадках.

3. Чи вважаєте ви, що деякі з ваших ідей зумовили б значний прогрес у тій галузі діяльності, в якій ви працюєте?
 - а) так;
 - б) так, за сприятливих умов;
 - в) лише повною мірою.

4. Чи вважаєте ви, що в майбутньому відіграватиме таку важливу роль, що зможете щось принципово змінити:
 - а) так, напевно;
 - б) це малоймовірно;
 - в) можливо.

5. Коли ви вирішуєте розпочати якусь справу, чи думаєте, що здійсните своє починання?
 - а) так;
 - б) часто думаєте, що не зумієте;
 - в) так часто.

6. Чи відчуваєте ви бажання узятися за справу, якої абсолютно не знаєте?
 - а) так, невідоме вас приваблює;
 - б) невідоме вас не цікавить;

в) усе залежить від характеру цієї справи.

7. Вам довелося взятися за незнайому справу. Чи відчуваєте ви бажання досягти в ній досконалості?

а) так;

б) будете вдоволені тим, чого встигли досягти;

в) так, але тільки якщо вам це подобається.

8. Якщо справа, яку ви не знаєте, вам подобається, чи хочете ви знати про неї все?

а) так;

б) ні, ви хочете навчитися найголовнішого;

в) ні, ви бажаєте лише задовольнити свою допитливість.

9. Коли вас спіткає невдача, то:

а) певний час наполягаєте на своєму, всупереч здоровому глузду;

б) облишите цю справу (розумієте, що вона нереальна);

в) продовжуєте робити свою справу, навіть коли стає очевидним, що перешкоди нездоланні.

10. На вашу думку, професію слід обирати, виходячи із:

а) своїх можливостей, дальших перспектив для себе;

б) стабільності, значущості, важливості професії, потреби в ній;

в) переваг, які вона забезпечує.

11. Чи могли би ви, мандруючи, легко орієнтуватися в маршруті, яким уже пройшли?

а) так;

б) ні, боїтеся збитися з дороги;

в) так, але тільки там, де місцевість сподобалася і запам'яталася.

12. Чи зможете ви зразу після якоїсь бесіди пригадати все, про що говорилося?

а) так, з легкістю;

б) усе пригадати не зможете;

в) запам'ятовується лише те, що вас цікавить.

13. Коли ви чуєте слово незнайомою мовою, то можете повторяти його за складами, без помилок, навіть не знаючи його значення:

- а) так, без утруднень;
- б) так, якщо слово це легко запам'ятати;
- в) повторити, але не зовсім правильно.

14. У вільний час ви волієте:

- а) залишитися наодинці, поміркувати;
- б) перебувати в компанії;
- в) вам байдуже чи будете ви самі, чи в компанії.

15. Ви виконуєте якусь справу. Вирішуєте припинити це заняття лише тоді, коли:

- а) справу завершено, вона здається відмінно виконаною;
- б) ви більш-менш задоволені;
- в) вам ще не все вдалося зробити.

16. Коли ви сам(а):

- а) любите мріяти про якісь, навіть, можливо, абстрактні речі;
- б) будь-якою ціною прагнете знайти собі конкретне завдання;
- в) іноді любите помріяти, але про речі, пов'язані з вашою роботою.

17. Коли якась ідея захоплює вас, то ви починаєте думати про неї:

- а) незалежно від того, де і з ким ви перебуваєте;
- б) ви не можете робити цього лише наодинці;
- в) лише там, де буде не дуже гамірно.

18. Коли ви обстоюєте якусь ідею:

а) можете відмовитися від неї, якщо вислухаєте переконливі аргументи опонентів;

- б) залишитися при своїй думці, хоч би які аргументи вислухали;
- в) зміните свою думку, якщо опір виявиться надто сильним.

Після запису відповідей підрахуйте бали, які ви набрали: за відповідь «а» - 3 бали, за відповідь «б» - 1, за відповідь «в» - 2 бали.

Питання 1, 6, 7, 8, визначають межі вашої допитливості; питання 2, 3, 4,5 – віру в себе; 9, 15, - стабільність; 10 – амбіційність; 12, 13 – слухову пам'ять; 14 – ваше прагнення бути незалежним; 16, 17 – здатність абстрагуватися; 11, 18 – міру зосередженості. Саме ці здібності і становлять головні якості творчого потенціалу.

Загальна сума набраних балів розкриває рівень вашого творчого потенціалу:

49 і більше балів – ви маєте значний творчий потенціал, який надає вам великий вибір творчих можливостей. Якщо ви зможете застосувати ваші здібності, то вам доступні різні форми творчості.

20 – 48 балів – у вас нормальний творчий потенціал. Ви наділені тими якостями, які дають вам змогу творити, проте у вас є й проблеми, що гальмують процес творчості. Принаймні ваш потенціал дасть вам змогу творчо виявити себе, якщо ви, звичайно, цього побажаєте.

23 і менше балів. Ваш творчий потенціал, на жаль, невеликий. Проте, можливо, ви просто недооцінюєте себе, свої здібності? Іри в свої сили може викликати у вас думки, що ви взагалі не здатні до творчості. Позбудьтеся цього і таким чином розв'яжіть проблему.

Результати само обстеження дають можливість побачити якою мірою студенти психологічно готові до сприйняття передового досвіду, усвідомити їхні установки на професійне самовдосконалення.

ШКАЛА ОЦІНКИ ЗНАЧИМОСТІ ЕМОЦІЙ

Б.І. Додонов

Життя, яке ми хочемо прожити, повинно принести нам радість, щастя – всі позитивні емоції, яких нам не вистачає у повсякденному житті. Які ж вони ці емоції, яких нам бракує? Визначити їх можливо за допомогою ранжування емоційних переваг – визначити які місця вони займають. Номер рангу треба виставити поряд з кожним із емоційних станів (від 1 до 10).

1. Відчуття незвичайного, непередбачуваного, яке з'являється у незвичних обставинах, місцевості.
2. Радісне хвилювання, нетерпіння, коли ви придбали нові речі, предмети, задоволення від думки, що скоро їх стане ще більше.
3. Радісне збудження, зацікавленість, коли робота йде добре, коли бачиш, що досягаєш успіхів.
4. Задоволення, гордість, коли можеш довести свою цінність або перевершенність, коли тобою захоплюються твої суперники.
5. Веселощі, безтурботність, добре фізичне самопочуття, насолода смачною їжею, відпочинком, безтурботністю та безпекою життя.
6. Відчуття радості та задоволення, коли вдається зробити щось добре за для дорогих тобі людей.
7. Жвавий інтерес, насолода при пізнанні нового, під час знайомства з науковими фактами. Радість і глибоке задоволення при з'ясуванні сутності явищ, підтвердженні твоїх догадок та пропозицій.
8. Бойове збудження, відчуття ризику, задоволення їм, азарт, гострі відчуття під час боротьби та небезпеки.
9. Радість, добрий настрій, симпатії, вдячність під час спілкування з людьми, яких любиш та поважаєш, коли бачиш любов та повагу, коли сам отримуєш допомогу та схвалення з боку інших людей.

10. Специфічне відчуття, що з'являється під час сприйняття природи, музики, картин, віршів та інших шедеврів мистецтва.

МЕТОДИКА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПРЕДПОЧТИТЕЛЬНОГО ТИПА БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ

(Е.А. Климов)

Инструкция: Отвечайте, пожалуйста, на поставленные в таблице вопросы «да», «нет». При положительном ответе следует ставить знак плюс перед соответствующей цифрой, стоящей в данном пункте в одном из вертикальных столбцов. При отрицательном ответе по содержанию может быть двойное значение: либо отсутствие утверждения «не занимаюсь этим», «не представлялось случая», либо активное отрицание – «как раз наоборот», «не люблю это делать». Если хотите дать активное отрицание, то перед соответствующей цифрой ставьте знак минус, если же имеет место отсутствие утверждения, то никакого знака ставить не надо.

ВОПРОСЫ	ТИП по П природа	СПЕЦИА принципу Т техника	ЛЬНОСТ предмета З Знаковая система	И труда Х Худ. образ	Ч Чело- век
1. Легко, без внутренней скованности, вступаю в общение с новыми людьми	0	0	0	0	1
2. Охотно и подолгу могу что-нибудь мастерить					

(шить, чинить, вязать)	0	1	0	0	0
3. Стараюсь украсить окружающую среду. Люди считают, что мне это удастся.	0	0	0	1	0
4. Постоянно слежу и ухаживаю за растениями и животными	1	0	0	0	0
5. Охотно и подолгу могу что-нибудь подсчитывать, вычислять или чертить	0	0	1	0	0
6. Охотно провожу время со сверстниками или младшими, умею их занять, увлечь делом или помочь в чем-то.	0	0	0	0	1
7. Охотно и часто помогаю старшим по уходу за животными или растениями	1	0	0	0	0
8. Обычно я делаю мало ошибок в письменных работах	0	0	1	0	0
9. Сделанные моими руками изделия вызывают интерес у товарищей и у старших	0	2	0	0	0
10. Старшие считают, что у меня есть способности к определенной области искусства	0	0	0	2	0
11. Охотно читаю о					

растительном (животном мире)	1	0	0	0	0
12. Активно участвую в художественной самодеятельности	0	0	0	1	0
13. Охотно читаю об устройстве и работе механизмов, машин и приборов	0	1	0	0	0
14. Охотно и подолгу могу разгадывать головоломки, кроссворды, трудные задачи	0	0	2	0	0
15. Легко улаживаю конфликты между сверстниками или младшими ребятами	0	0	0	0	2
16. Старшие читают, что у меня есть способности к работе с техникой	0	2	0	0	0
17. Мои художественные работы одобряют и совершенно незнакомые люди	0	0	0	2	0
18. Старшие считают, что я способен работать с растениями и животными	2	0	0	0	0
19. Люди считают, что мне удастся ясно излагать мысли в письменной форме	0	0	2	0	0
20. Почти никогда ни с кем не ссорюсь	0	0	0	0	1

21. Результаты моего технического творчества одобряют незнакомые люди	0	1	0	0	0
22. Без особого труда усваиваю иностранные языки	0	0	1	0	0
23. Мне часто случается помогать даже незнакомым людям	0	0	0	0	2
24. Подолгу, не уставая, могу заниматься музыкой, рисованием и т.д.	0	0	0	1	0
25. Стараюсь улучшить, изменить ход развития растений или животных	2	0	0	0	0
26. Люблю разбираться в устройстве механизмов, машин, приборов	0	1	0	0	0
27. Обычно могу убедить сверстников или младших принимать тот или иной план действий	0	0	0	0	1
28. Охотно наблюдаю за животными (растениями)	1	0	0	0	0
29. Охотно читаю научно- популярную литературу, публицистику	0	0	1	0	0
30. Стараюсь понять секреты мастеров искусства и делать как они	0	0	0	1	0

Обработка данных

Подсчитайте суммы отмеченных знаками плюс или минус чисел в каждом из столбцов. Столбцы, которые дадут наибольшие положительные суммы, укажут на самый подходящий тип профессии. Незначительные положительные или отрицательные результаты сложения укажут на неподходящий для учащегося тип профессии.

Пять типов профессий (по Е.А. Климову)

2. Профессии типа «человек – природа» - объектом труда являются живые организмы. Агроном, скотник, зоотехник, ветеринар, садовник, лесник и др.
3. Профессии типа «человек – техника» - объектом труда служат технические системы, машины, установки, материалы, энергия. Токарь, слесарь, шофер, конструктор, инженер, тракторист, радиотехник, сборщик, сантехник.
4. Профессии типа «человек – знаковая система» - объектом работы здесь являются условные знаки, шифры, коды, таблицы. Корректоры, программисты, машинистки, статистики, операторы ЭВМ, библиотекари, кладовщики, экономисты.
5. Профессии типа «человек – художественный образ» - объектом труда этих специальностей служат художественные образы, их элементы и особенности. Фотограф, художник, поэт, писатель, артист, музыкант, ювелир, композитор, дизайнер, модельер.
6. Профессии типа «человек – человек» - предметом труда являются люди, группы, коллективы. Официант, продавец, учитель, воспитатель, юрист, врач, психолог, социолог; руководитель класса, группы, кружка, предприятия, дипломат, милиционер, проводник.

ДОДАТОК Г

СПЕЦ ПРАКТИКУМ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Вправа. Перепишіть текст, вставляючи замість крапок потрібні прикметники, обґрунтуйте свій вибір прикметників.

Золота осінь

Це вже початок ... осені. ... полум'ям беруться ... клени. У зелень . . кіс ... берізка влітає ... стрічки. Хизується ... намистом горобина. Навіть на ... ялині мовби змінюється барви - густішають. Ранкамиземля все частіше напинає на себе ...покривало туману. Але вдень ... небо над нею піднімається ще вище, ніж улітку.

Слова для вставок: білокурий, вічнозелений, голий, голубий, жовтогарячий, золотий, золотистий, лапатий, пишний, сріблястий, червоний.

Вправа. Використовуючи різні форми порівняння якісних прикметників, напишіть нарис (зарисовку), включивши опис зовнішності людини.

Вправа. Напишіть замітку до стінгазети про спортивні змагання в університеті, вживаючи прикметники вищого і найвищого ступенів.

Вправа. Виділені іменники замініть присвійними прикметниками. Порівняйте обидва варіанти речень і скажіть який кращий, милозвучніший,
Малий Чіпка прислухався до мови баби і обіцяв бути добрим, не чинити зла. В образі Мотрі - матері Чіпки - Панас Мирний показав долю жінки. Від лагідної усмішки Галі Чіпці polegшало на душі. Захоплювалася Чіпкою і дружина Грицька Христя, Грицько не любив і боявся правда Чіпки.

Вправа. Скільки це - півдесятка, дюжина, півдюжини, чортова дюжина, півтораста, кілька одиниць, **кілька десят**, кілька сот?
Передайте ці слова числами і **синонімічними** словами – числівниками (для неозначених виберіть приклади довільно).

Вправа. Випишіть з орфографічного словника 30 слів, корінь яких збігався б з числівником п'ять. Визначте, до яких частин мови вони належать. Складіть з цими словами кілька речень.

Вправа. Перекладіть без допомоги словника українською мовою подані слова:

а) *облик, образ, область, обращение;*

б) *общаться, общественный, общий, объясняются.*

Правильність перекладу перевірте за російсько - українським словником. Випишіть усі значення цих слів.

Вправа. Яких нових значень набувають прикметники у різних словосполученнях? Продовжіть ці ряди.

білий (сніг, сорочка, вірш, ворона...);

близький (село, свято, родич, приятель...);

красний (весна, мрія, мова...);

кривий (стежка, лінія, дзеркало, слово...).

Вправа . Перепишіть, поясніть значення слів: осипатися, зерно, молодий

1. *Осипаються осоки, осипаються дні, а туга й жалі проростають, мов сірий туман, мов сивий туман (Ст.).*

2. *Ми не лукавили з тобою,*

Ми просто йшли; у нас нема

Зерна неправди за собою (Шевч.).

3. *Двадцятий вік - вік молоді сили,*

Котра кипить, нутрує в глибині (Брат.).

Вправа. Виходячи з конкретного значення, прикметника ВЕЛИКИЙ, замініть його в усіх словосполученнях іншими прикметниками, не жвиваючи жодного з них двічі.

Велике подвір'я, великий дощ, великий мороз, велика прірва, велика гора, великий урожай, велика сім'я, великий натовп, велике значення, велика мета, великий учений.

Вправа . Порівняйте значення поданих слів в українській і російській мовах.

Вродливий, язик, любов, неділя, місяць, музика, луна, гарбуз.

Вправа . Прослідкуйте, як подаються омоніми у "Словнику української мови"(на прикладі слів: балка, гриф, куб, тур). Уведіть їх у словосполучення чи речення.

Вправа. Подані слова введіть у речення. Визначте, які з них є омонімами, а які - багатозначними.

Гусениця, лінія, чистий, вузол, світ, перо, корінь, піднімати.

Вправа. Утворіть словосполучення, з поданими прийменниками.

1. *Відповідно (наказ, розпорядження, заява, устав, закон, договір, план).*

2. *Усупереч (доля, вороги., злі сили., розрахунки).*
 3. *Наперекір (обіцянки, сумнів, порада).*
 4. *Завдяки (випадок, увага, друзі, товариші, догляд, піклування).*
- Уведіть де які з них у речення.

Вправа. Перекладіть подані іменники. Поставте їх у родовому відмінку множини.

Апельсини, армяне, ботинки, гектары, грами, сапоги, киргизи, партизани, плечи, рельси, грузини, кілограми, чулки, свадьби, солдати, туфли, яблука, яблони.

Вправа. Запишіть речення, розкриваючи дужки. Зверніть увагу на вживання власних назв.

Цими днями відбувся вечір пам'яті (Жан-Батист Клеман). Наше знайомство з (Чарлі Чаплін) відбулося у період німого кіно. Викладач провів бесіду зі студенткою (Ремчук). У концерті взяли участь батько й син (Острах).

Вправа. З кожним із поданих іменників складіть речення так, щоб в одному з них іменник означав назву чоловічої статі, а в другому - жіночої.

Археолог, завуч, професор, інспектор, суддя, філолог; книгоноша, листоноша, староста, сусіда, бідолаха, сердега, сирота,

Вправа. Поясніть уживання закінчень -а(-я), -у(-ю) Уведіть ці слова у речення чи словосполучення, щоб чітко розрізнялося закінчення родового відмінка однини.

Алмаз (коштовний камінь, мінерал, речовина); вал (ряд, деталь, машина, насип); дзвін (річ, предмет, звук); камінь (один шматок, маса, матеріал); клин (предмет, ділянка землі) клуб (дим, організація); папір (документ, матеріал); пояс (предмет, зона, смуга); тур (тварина, шаховий, у танцях); центр (міста, у математиці).

Вправа. Поставте подані іменники у давальному відмінку однини з паралельними закінченнями (де можна).

Дмитро, учень, Харків, немовлятко, Соловйов, Лисицин. серце, Орлов, орел, знання, устаткування, чай, велетень, кінь вікно, день, плюс, директор, явище, Дніпро, друг, народ.

Вправа. Дайте письмові відповіді на запитання. Виділіть словотворчий суфікс.

1. *Як називають осіб, що народилися або проживають в Україні в Сумах, Києві, Полтаві, у Вінниці, Львові на Кавказі Кубі?*
2. *Хто грає в баскетбол, футбол, теніс, волейбол, шахи, хокей, водне поло?*
3. *Хто займається плаванням, велосипедним спортом, боксом, боротьбою, штангою, боротьбою дзюдо, самбо?*

Вправа. Назвіть суфікси на означення позитивної і негативної суб'єктивної оцінки. Укажіть стилістичну роль іменників з цими суфіксами.

Батько звав Петриком, тітки, батькові сестри, - Петюнею, сусіди, дядьки - Петьком, бабуся - Петею, старші за нього хлопці казали зверхньо: Петь; дівчата обмежувалися всього двома-звуками - Пе, але "е" вимовляли протяжно, ласкаво... Люди мовби заповзялися перетворити твоє життя на свято, творячи зі звичайного твого імені якесь суцільне славохвальство: Петрусь, Петрусик, Петюник, Петюнчик, та, на жаль, життя має не саму лиш привабливу сторону, іноді повертається до тебе й суворістю. Тоді стаєш просто Петром, Петрякою, Петрилом, Петрунякою, Петриндею, Петерою, Петрюкою, Петрієм, Петриндієм (П.Загребельний).

Вправа. Складіть з поданими словами такі словосполучення, у яких був би чітко визначений рід.

Плаття - костюм, крісло - ліжко, плащ - палатка, роман - газета, штаб - квартира;

УТН, СБУ, ТСН, ТЕЦ, КДУ.

Вправа. Pozнайомтеся зі значеннями слова **МОВА**, що пропонує "Тлумачний словник української мови" за редакцією Д.Гринчишина. Складіть речення з цим словом в різних значеннях.

Мова:

1. *Здатність говорити.*
2. *Система словесного вираження думок, яка має певну звукову і граматичну будову, і яка є засобом спілкування в людському суспільстві.*
3. *Спосіб словесного вираження, СТИЛЬ, властивий кому - не будь.*

Вправа. Доберіть слова, що відповідали б темам: "ораторське мистецтво", "культура мови", "спілкування".

Вправа. До поданих прикметників - **іноземний, зарубіжний закордонний, імпортований** - доберіть іменники, що підходять за змістом.

Слова: делегація, молодь, фільм, газета, література, мова, гумор, паспорт, обладнання, країни, війська, бази, товари, гості, студенти, артисти.

Вправа. Чи можна без контексту з'ясувати значення слів **ДИНАСТІЯ, МАЯК, ФЛАГМАН**? Складіть з ними речення.

Вправа. Напишіть невеличке оповідання, вживаючи антоніми. Скористуйтеся поданим уривком як зразком.

1. Людина родиться для щастя ... і розцвітає людина в щасті, а не в журбі, в світлі, а не в темряві і незнайстві, в сім'ї а не в розпуці, і ніколи в неволі.

(О.Довженко)

2. Хмари лебедині

Плили над нами, струмувала даль, і вірилось, що лиш на те людині Щоб радощі підкреслити, печаль.

(М. Рильський)

Вправа. Доберіть фразеологічні одиниці до синонімічних рядів із таким значенням.

1. *Багато всього зазнати - пройти Крим і Рим, і мідні труби ...*
2. *Безвихідь - хоч з мосту та в воду...*
3. *Домагатися як реп'ях до кожуха...*
4. *Ледарювати - байдики бити...*
5. *Мало - крапля в морі...*
6. *Непотрібний - приший кобилі хвіст...*
7. *Гніватися - дути губи...*
8. *Як-небудь - аби день до вечора...*
9. *Жартувати - смішки строїти...*

Вправа. Перепишіть, розкриваючи дужки. Де потрібно, усуньте в реченні зайві слова.

Пробачте (мені, мене), прошу, за турботу, я (вважаю, рахую), що це видання варте уваги. Я (купив, придбав) книгу. (На котру годину, о котрій годині) ти прийдеш? (О сьомій, у сім) ранку. (Котра година, скільки годин) зараз? Поїзд прибуде (п'ять хвилин на десяту, п'ять хвилин по дев'ятій, п'ять хвилин десятої). Він (набрав, придбав, прибрав) серйозного вигляду. Я прийду (в січні місяці).

Вправа. Перепишіть фразеологізми. Поясніть їх значення, користуючись фразеологічними словником.

Воювати з вітряками, снігу зимою не випросиш, зарубати на носі, піймати на гачок, встромляти палиці в колеса, знов за рибу гроші, застукати на гарячому, збити з пантелику, як рукою зняло, заварити кашу, держати в лабетах, на ладан дихати, перепало на горіхи, мозолити очі, синім птах, насипати солі на хвіст, як оселедців у бочці, накрити мокрим рядном, сісти на голову.

Вправа. Перекладіть фразеологізми українською мовою. Складіть з ними речення.

Как белка в колесе, хоть шаром покати, два сапога пара, бросаться в глаза, принимать участие, задирает нос, сбить с толку, игра не стоит свеч, терпение лопнуло, с глаза на глаз, взять в оборот, хоть выколи глаза, одетый с иголки, нести чепуху, пускать пыль в глаза, бить баклуши.

Вправа. Доберіть фразеологізми, у яких були б числівники I, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 у різних формах. Уведіть їх у речення,

Вправа. Випишіть з тексту синонімічний ряд і поясніть значення фразеологізмів. Яку роль вони виконують у тексті?

На другий день було відомо, що чортяка мене не вхопить, бо я вночі ні разу не бухикнув. Тому дід зауважив, що я одчайдух і весь удався в нього, а мати казала, що - в оглашенного. Після цього ми з дідом перезирнулися, усміхнулися, мати посварилась на мене бровами і кулаком, а бабуся вирішила повести свого безклепкого внука до церкви. Там я мав і покаятися, і набратися розуму, якого усе чомусь не вистачало мені. Та я не дуже цим і журився, бо не раз чув, що такого добра бракувало не тільки мені, але й дорослим. І в них теж чомусь вискакували клепки, розсихались обручі, губились ключі від розуму, не варив баняк, у голові літали джмелі, замість мозків росла капуста, не родило в черепку, не було лою під чуприною, розум якимось втулявся аж у п'яти і на в'язах стирчала макітра... (М. Стельмах).

Вправа. До податях спів доберіть означення.

Рояль, бра, кава, толь, тюль, кафе, какаду, шимпанзе, пальто, шосе, метро, депо, купе, какао, меню, таксі, кіно, радіо, бюро, парі, Сочі, Тбілісі.

Вправа. Розкажіть про творчість місцевих письменників, вживаючи слова:

відноситися - ставитися, славний - славетний, відомий-прославлений, твори - праці, тема - тематика, малювати - зображати - відтворювати, любимий - улюблений, щастя - везіння - талант, притаманний - властивий - характерний.

Вправа. Визначте доречність використання іншомовної лексики. Якщо треба, відредагуйте речення.

Серед тих, хто зібрався у залі, превалювали представники молоді. Дівчина конфіденційно призналася подругам, що змінила ім'я Катерина на Кармен, тому що останнє ім'я їй зовнішності. Новий сезон відкриває хороші перспективи подальшої еволюції в області спортивної роботи. Ідентичне рішення було прийняте студентами другої групи. Як свідки на суді фігурували різні люди.

Вправа. Замініть слово *чистий* відповідними синонімами.

Чисте небо, чиста вода, чисте повітря, чистий сніг, чисті руки, чиста совість, чисті помисли.

Вправа34. Встановіть, у яких синонімічних рядах слова відрізняються :

- 1) тільки значенням:
 - 2) стилістичним і емоційно - експресивним забарвленням,
- Назвіть стрижневе слово кожного ряду.

*Мир, спокій, тиша, покій;
серйозний, поважний, солідний ;
дід, дідусь, дідуган, старий, дідуньо;
безмежний, безкрайній, неозорий, неосяжний;
упасти, повалитися, простягнутися, бахнутися, гупнутися, гримнути, брязнути.*

Вправа. З'ясуйте смислові відтінки синонімів. Доповніть синонімічний ряд своїми словами.

Як тонко підмітив народ красу природи, якими виразними, яскравими, соковитими, запаленими словами названі явища ! Скільки є слів, які означають лише те, що відбувається з вогнем, горить, палає, блищить, жевріє, полум'яніє. . . ! Кожне слово має свій відтінок (В.Сухомл.).

Вправа. Напишіть оповідання "Буря в лісі".

Використайте синонімічні ряди: *ліс, пуща, гай, бір: шмагати, сікти, бити, переїцати; гриміти, гуркотіти,, рокотати.*

Вправа. Запишіть текст, добираючи з дужок потрібний за змістом синонім. Аргументуйте свій вибір.

Перепели давали (натхненний, піднесений, захоплений, окрилений, пристрасний) вечірній концерт. Я (йшов, ступав, крокував, чимчикував, шкандибав) серед пташиних пісень, серед (замислених, задуманих) колосків жита, що (хилилися,гнулися, клонилися, никнули) з (тихим, спокійним, негучним нечутним, беззвучним, безшумним) шепотінням і (кланялися, вклонялися, шапкували) землі, сонцю, людині. Мені не видно було кінця житнього лану, бо хліб (виріс, вимахав, піднявся, витягнувся) вище мого зросту, і я (думав, гадав, мислив, розмірковував, кумекав), що тут, серед цієї (гущавини, хащі, гущави, гущини) можна заблудитись, як у джунглях.

(О. Копиленко)

Вправа. Доберіть синоніми до поданих слів. Найчастіше вживані введіть у речення. Напишіть твір-мініатюру "Біля річки".

Линути, застигати, очікувати, залляти, зм'якшувати, опалий, відмолоджений, зводянілі, пружливі, похмурий, пригаслий, випромінений, прижухлий, вибухнути, затьмарити, змарнілий, омитий, розвиднятися.

Вправа. Доберіть антоніми до прикметників, зважаючи на багатозначність слів. Складіть з ними речення.

Гостра розмова, гостра коса; вільний народ, вільний одяг; пряма доріжка, пряма людина; чорна дата, чорний хід; чисте небо, чиста дорога, тихий вітер, тихе життя.

Вправа. Прочитайте прислів'я. Назвіть антоніми. Випишіть речення з прихованим протиставленням, поясніть їх смисл.

Велика риба маленьку цілою ковтає. Багатому - свято, а вбогому - діла багато. Ситий голодного не розуміє, старий - молодого, багатий - бідного. Був на коні і під конем. Багатство до часу, а злидні до віку. Правда та кривда - як вогонь та вода. Сміх крізь сльози. Пошив: на собаку мале, а на kota велике. Хороший, як Микитина свита навиворіт. Добро пушить, а лихо сушить.

Вправа. Назвіть твори художньої літератури, у заголовку яких є антоніми. Пошукайте антоніми в заголовках газет.

Випишіть заголовки, спробуйте замінити антоніми і порівняйте написане.

ВПРАВА

Випишіть із тексту зворотній займенник себе з прийменником і без нього. Простежте за наголосом.

Не для себе

Солов'ї співають пісню не собі;
Не для себе квітне вишня на горбі;
Не для себе, в роках живлячи зело,
Вітика не землю синє джерело.
Кольори і слово, і дзвінка струна –
Не собі казав: "Ось Вам дивина!".

ВПРАВА

Запишіть речення, вибираючи з дужок потрібні форми особливих займенників 3-ї особи. Поясніть Ваш вибір.

1. З Опішні глек. (Йому, ньому) стонадцять літ, а поливо на (гм.нім), як полум'я, горить, не світло відбиває - цімні світ. Майстрів шанує світ, про (гх.них) пісні складають і казки (П.Вороненко).

2. Ти, брате, любиш Русь, яж не люблю, сарака! Ти любиш в(ій, ней) князів, гетьманів, панування, - мені ж болить (її, неї) ведвічне страждання (І.Франко).

ВПРАВА

Прочитайте числа, запишіть цифри словами, поставте їх у потрібній формі. Запишіть відповіді.

До 658 додати 1879. Від 8865 відняти 1459. Коли до 214665 додати 548, то буде ...

Визначити добуток від множення 15 на 2.

Скільки разів 14 міститься в 2450? Складіть 3127 з 95.

ВПРАВА

Провідмініайте подані словосполучення. Подумайте, де ви зустрічали ці назви. Продовжить ряд. З деякими словосполученнями складіть речення.

12 стільців; 4 броди; 17 митьтевостей весни, четверта висота, семеро сміливих.

ВПРАВА

Утворіть складні прикметники, поясніть їх правопис.

Ювілей (60 років), юнак (18 років), розчин (5 процентів), будинок (800 квартир), мороз (32 градуси), лінійка (20 сантиметрів), економія (580 тонн), робочий день (8 годин), стаж (25 років), стадіон (100 тисяч), велосипед (2 колеса), угіддя (327 гектарів).

ВПРАВА

Виправте помилки у вживанні числівників.

Семеро будинків було облицьовано керамічною плиткою. Повз нас
Пронеслося троє спортсменок. Двоє сестер - як дві краплі води.

ВПРАВА

Замініть неправильно вжиті займенники словами, що відповідають змістові речення або перебудуйте речення так, щоб займенники стали на свої місця.

1.

Біля печі сиділи мати і дочка, в ті жвавих старечих руках поблискували в'язальні спиці.

2. *Почувся гуркіт, і з-за лісу з'явився літак, прямуючи до аеродрому. Люди на ньому чекали преземління.*

3. *З неба сяяло сонце, по якому пропливали ріденькі хмарки.*

4. *Пошили чобітки для дітей, які їм дуже подобались.*

ВПРАВА

Додайте до речення заперечні або неозначені займенники.

ЗРАЗОК: *Я винний лише. - Я винний лише де в чому.*

Не зустрівся...з своїх товаришів. У нього був...хист до малювання.

Микола...ніколи не сварився. Я не прийшов...висновку. Для досягнення мети не зупиняюсь...перешкодами. Він не чекав листа.... Готуючи уроки, він не потребує... допомоги. У мене немає поганих оцінок...предмета.

ВПРАВА

Побудуйте словосполучення, розкриваючи дужки. Доведіть, що вони синонімічні. Складіть з ними кілька речень.

Заввишки(з, як); завширшки (в, з); завбільшки (в, як); завтовшки (у, з).

ВПРАВА

Утворіть словосполучення, розкриваючи дужки. Поясніть значення кожного з них.

Приніс (вода), пішов (вода), поїхати (Київ), плаває (річка), живе (село), іти (ліс).

ВПРАВА

Перекладіть українською мовою. Порівняйте словосполучення. Визначте тип зв'язку.

Болезь гриппом, ждуть его, разъехаться по домам, любовь к Украине, смеяться над собой, приблизиться к городу, сильнее ветра, плакать обо мне.

ВПРАВА

До наведених дієслів з часткою не доберіть заперечні займенники і складіть з ними поширені речення.

*Не переможе ...
Не втратили ...
Не спинити ...*

*Не збороти ...
Не прийшла ...
Не віддала ...*

ВПРАВА

Складіть словосполучення із займенниками *мене, тебе*

та прийменниками *на, під, перед, у* з в.

Зверніть увагу на наголос займенників зробіть висновки.

ВПРАВА

Введіть у речення числівники 2,3,4 і кількісно - іменні словосполучення. Поставте наголос, зробіть відповідні висновки.

Батько-батьки-2 батьки; син-сини-3 сини; дуб-дуби-дуби.

ВПРАВА

Розкрити дужки , з'ясуйте можливі помилки в деяких словосполученнях під впливом російської мови.

2(товарин); 3 (учасник); 4 (делегат); 1000 (воїн); 342 (гітар); 3 (мільярд); 1004 (карбованець); 3,5 (метр); 1,5 (центнер); 0,245 (гектар); 1/3 (вагон); 3/7 (дерево); 123 (відсоток).

ВПРАВА

Визначте, які з наведених іменників можуть сполучатися з числівниками, а які не можуть. Обґрунтуйте свою думку.

Яблуко, земля, стіл, ворота, двері, голод, сонце, вікно, море, читання, мед, грони, берег, реїна, золото, хліб, зерно.

ВПРАВА

Поєднайте у словосполученнях дієслова з наведеними в довідці фразеологізмами, з окремими складіть речення.

Визначте відмінок займенників.

*Гризти сильно -
Читати мовчки
Пам'ятати завжди
Кричати голосно*

*Швидко їсти
Стоїть стривожений
Ударив зненацька
Залишатися на одинці*

Довідка: *про себе, на весь голос, скільки й світ стоятиме, сам не свій, сам на сам, як за себе кидає, з усіх сил, ні з сього ні з того.*

ДОДАТОК Е

Завдання до «Практикуму з англійської мови»

I семінар

Exercise 1. Find English words of Indo-European origin cognate to the following German and Ukrainian words.

Vater, батько; Mutter, мати; Bruder, брат; Sohn, син; Tochter, дочка; Fufl, п'ядь
Nase, ніс; Herz, серце; Kuh, корова; Schwein, свиня; Gans, гуска; Birke, береза; Tag, день; Nacht, ніч; Sonne, сонце; rot, дурний; neu, новий; zwei, два, я; stehen, стояти; sitzen, сидіти.

Exercise 2. a) Give English equivalents of the following German words, b) Translate the words into Ukrainian.

Hand, Arm, Finger, Bar, Fuchs, Kalb, Eiche, Gras, Regen, Frost, Winter, Sommer, See, Land, Haus, Raum, Bank, Boot, Schiff; grun, blau, grau, weif schmal, dick, heif, alt, gut; sehen, horen, sprechen, machen, geben, trinken, antworten, sagen.

Exercise 3. a) Using an etymological dictionary, classify the following of native origin into: 1) Indo-European, 2) Germanic, 3) English proper.

always, answer, bear, birch, bird, bone, boy, child, corn, cow, daisy, daughter eat, fir, fox, girl, glad, good, goose, grey, hand, heart, hundred, know, lady, land, lip, lord, make, man, moon, night, nose, old, three, thousand, tree, red, room, sad, sea, see, spring, star, water, woman.

Exercise 4. a) Pick out the Ukrainian borrowings from the following sentences. b) Translate the sentences into Ukrainian.

1. They tried to reveal the mystery of the legendary Herman Pavlo Polubotok's treasures (News from Ukraine). 2. The first donation of 1.000.000 karbovanets was made by the Lviv Regional State Administration (Id.). 3. Ukraine is the biggest supplier of horilka (Id.). 4. The Association "Svit Kultury" has done a lot: it organized: the

international festivals of Ukrainian songs "Zoloti Trembity", competitions of kobza players and spiritual music (Id.). 5. Now the "Pysanka" duet has in its repertoire spring songs: gaivki, vesnianki;...Christmas songs - shchedrivki, koliadki (Id.). 6. The tune to the concert was set by kobzar Pavlo Suprun... (Id.). 7. Regional ethnographers of Zaporizhya have found evidence of scholars' suppositions that Zaporizhyan Cossacks had an undersea fleet (Id.). 8. Mr. Chornovil announced that' Rukh was going to launch a massive campaign called "The Spring of Ukraine" (Id.). 9. In the Philharmonic Society Hall, the forgotten legends about Pysanka... and Easter I songs were heard for the first time after many years of oblivion (Id.). 10. Perhaps as fate willed Oxana Savchuk - a singer from Bukovina, and Ivan Kavatsyuk - a musician from Gutsulland, met each other at the first All Ukrainian variety song festival "ChervonaRuta"(Id.).

Exercise 5. a) Explain the etymology of the words given in bold type.

b) Translate the sentences into Ukrainian.

1. His anger poured over me like lava (P. Francis). 2. When the **number** was finished, the **maestro** would nod his head if he was **satisfied** (H. Robbins). 3. I finished my chops, leaned back in my **chair** and **lit a cigarette** (Id.). 4. He took out a long **cigar and placed** it in his mouth (Id.). 5. The chatter of a machine-gun rose in **a crescendo** over their heads (Id.). 6. She was carrying a tray. On it was a pot of coffee and two **cups**. (Id.). 7. (John Major) came to see himself as part of a European troika - a team mate in future-building with Helmut Kohl of Germany and Francois Mitterrand of France (Newsweek). 8. They turned a corner and ahead of them loomed **a mammoth stadium** (M. Mafoney). 9. "Tis a fine airplane," Fitz said, looking at **the behemoth** aircraft (Id.). 10. The **robot** looked at him impassively out of its faceted eye (H. Kuttner). 11. "Here's Len Minogue, he'll play a **polka** for us," he roared, dragging a little man with an accordion, over to the **piano** (K.S. Prichard). 12. She had left the flat for less than half an hour, to buy some sandwiches at a delicatessen near Sloane Square (J. Fowles). 13. "She bought some chintz» out of her own **money** for the drawing-room **curtains** (S. Waugh). 14. In "Daydreams" he

played a **rajah in a turban** (I. Montagu). 15. They dined at a tiny seafood restaurant, jealously concealed from the **tourist hordes** in one of the back alleys (W. Smith). 16. Myra had **potato** chips and pretzels cheese **cubes and a dish** of tiny **pieces of** herring, and finally a large tray of cocktail knishes (L. Tushnet). 17. She went into the kitchen, filled a glass with equal **portions of vodka and orange juice, and** brought it to him (P. Benchley). 18. **A horde of mosquitoes** gathered immediately in the fee of the car (E. Queen). 19. "I've been taking **karate lessons**, and I gave him **a sample**. He didn't try it the **second** time" (Id.). 20. The columnist was... **dressed** in a heavy silk **kimono of authentic manufacture** (Id.). 21. Everyone had to get used to handling dog teams and building igloo shelters (S.L. Doctorow). 22. Father **mentioned** that he had shot that **zebra** on a hunting trip in Africa (Id.).

Exercise 6. Translate the following sentences into Ukrainian. Discuss the words in bold type.

1. The faculty for myth is innate in the human race (W.S. Maugham).
2. She had long white legs and blue eyes and a **complexion** like strawberry ice cream (T. O'Brien).
3. «That door leads to the long passage and then into the front hall», she said. The doctor chuckled "Wrong, my dear. That door leads to the **conservatory** (Sh. Jackson).
4. For a half-century Toscanini reigned supreme in the popular estimation as the world's greatest **conductor** (Time).
5. The influence of the late nineteenth century **Dutch** art is strongly marked in Van Gogh (G. Knuttel).
6. She was young and pretty, she was warm-hearted and **intelligent** (O. Greene).
7. An elderly woman with blue hair and a blue dress and lots of gold rings **occupied** one of the sofas (Id.).
8. "I have to act as hostess whenever Doctor Fischer gives a **party**" (Id.).
9. There had been no **communication** from Doctor Fischer, although we had sent him an announcement of the date (Id.).
10. The **dispute** only ended when she wept against the pillow and I surrendered (Id.).
11. He had closely followed the **scandal** surrounding her name (S.L. Doctorow).
12. They talked volubly and with little **reserve** (J. Joyce).
13. She stood up in a sudden **impulse** of terror. Escape! She must escape! (Id.).
- 14.

Dobbins carried between 10 and 15 pounds of **ammunition** draped in belts across his chest and shoulders (T. O'Brien).¹⁵ "Up to now, everything I told you is from **personal** experience... From here on it gets to be... I don't know what the word is." "**Speculation**" (Id.).¹⁶ In the background, just audible, a woman's voice was half singing, half chanting, but the **lyrics** seemed to be in a foreign tongue (Id.)¹⁷. All I thought was that he wanted to thank me in broken **accents** and tell me what a good chap I had been (P.G. Wodehouse).¹⁸ His **geniality** sagged a trifle, I thought, but he didn't leave me out... (Id.).¹⁹ "I suspect that Mr. Little will be calling round shortly for **sympathy** and assistance" (Id.).²⁰ "You're lost in a daydream. Miss Marple. What are you thinking about?" Miss Marple gave a **start**. "So stupid of me," she said (A. Christie).

II семінар

Exercise 1. Classify the stems of the words given below into simple, derived, compound; free, bound, semi-bound.

babylike, bluebell, blue-eyed, book, busload, cameraman, colour-blindness, crossing, document, dusty, enrich, fashionmonger, foolishness, foresee, furnitureless, gladden, grannulate, headachy, homeless, hyperslow, irresponsibility, kind-heartedness, look, old-maidish, playwright, purify, reddish, resist, rewrite, shock-proof, shoemaker, small, snow-whiteness, sunflower, take, truckload, trustworthy, unbutton, unfriendliness, unpleasantness.

Exercise 2. a) Comment on polysemy and homonymy of affixes in the following words.

b) Translate the words into Ukrainian.

unbearable, untie; degrade, depart, demobilize; dismember, disown
expresident, export, exceed; submarine, subdivision; kingdom, freedom; miner,

Londoner, boiler; reading, covering; marriage, postage, breakage, hostage; errant.

Exercise 3. a) State the origin of the prefixes and suffixes in the following words.

b) Translate the words into Ukrainian.

actor, afternoon, antithesis, apologize, auntie, badly, brighten, bicycle] businesslike, clockwise, contradict, co-operate, counterattack, cruelty, darkness, dismiss, doggy, domestic, dramatist, duckling, emergency, exceed, existence, extraordinary, famous, feeling, freedom, friendship, government, graduate, grayish guidance, heroism, homeward(s), hopeful, illogical, international, inability, irregular, leaflet, magnify, miner, misbehave, motherhood, necessary, obedience, organization, overall, poetess, poetry, polyfunctional, postage, postwar, pre-war, quicken, rewrite, strength, submarine, supernatural, transplant, troublesomel trustee, ultra-modern, unbearable, undertake, untie, womanly, worthless, youngster.

Exercise 4. a) Compare the meanings added by the suffixes to the same stems; b) Translate the words into Ukrainian.

absorb: absorbable, absorbed, absorbedly, absorbency, absorbent, absorbJ absorbing, absorbingly, absorption, absorptive, absorptiveness, absorptivity;

beauty: beauteous, beauteously, beauteousness, beautician, beautificatio| beautifier, beautiful, beautifully, beautify;

centre: centring, central, centralization, centralism, centralize, centralil centrally, centric, central, centrally, centralness, centricity;

man: mandom, manful, manfully, manfulness, manhood, manlike, rnanlines manly, manned, mannish, mannishness;

woman: wornanfully, womanhood, womanize, womanish, womanishly, wol anishness, womanlike, womanliness, womanly.

Exercise 5. a) Analyse the words with negative prefixes and comment on the origin.

b) Translate the sentences into Ukrainian.

1. Eisenstein's appetite for experience was **insatiable** (I. Montagu). 2. There was so much he couldn't understand. So much he'd **miscalculated, misread**. He'd been outmaneuvered at every important juncture (R. Ludlum). 3. He was not going to make me independent while I insisted on going in for **misguided** fooleries (C.P. Snow). 4. The weeks, the months passed with **unimaginable** rapidity (W.S. Maugham). 5. Elliott's face bore a look of frigid **disapproval** (Id.). 6. He a **non-representative** artist and he painted portraits of her in squares and oblongs (Id.). 7. He liked her shyness, her almost **uncouth immobility** (A. Coppard). 8. The man uses automobiles to get around... He strikes and **disappears**. God knows where (E.L. Doctorow). 9. His hat was absurdly small for his **abnormally** large head (Id.). 10. He had never known such feelings of **dissatisfaction** (Id.).

Exercise 6. a) Pick out the words with the suffixes 1) -er (-or) and 2) **-ish**.

Comment on their meaning.

b) Give their Ukrainian equivalents.

1. He had been a **dish-washer, car-cleaner**, plumber's helper and several other things before finally, in Buffalo, he had been inducted into the hotel business (Th. Dreiser) . 2. The Chief as he spoke emptied the **drawers** of his desk (E.L. Doctorow). 3. Among the grunts, some carried the M-79 **grenade launcher**, 5.9 pounds unloaded (T. O'Brien). 4. He became a **quarreller**, but not with her... She hardly noticed that he had become a man of angry moods (M. Spark). 5. It was a **stranger** that John then saw (M. Bragg). 6. In that low room, crowded with **farmers** and **labourers....** Seth looked like someone from another country (Id.). 7. The Republicans were outraged. The Southerners rejected the treaty in toto (I. Stone). 8. In a few minutes the two **visitors** were ushered in (A. Christie). 9. Miss Politt took hold of the **knocker** and rapped politely on the cottage door (Id.). 10, Charles had slammed back the **receiver** on its hook (Id.) 11.

The grayish light of dawn was getting brighter (R. Ludlum). 12. The name of the country inn was the Cheshire Cat, and, as its title implied, it was English and **publish** (Id.). 13. A **fattish** bald-headed man came into the drugstore (A. Saxton). 14. She was getting **snobbish** as women do as they get older, losing sight of their ideals (M. Spark). 15. George Dial was tall, dark, handsome, **Hollywoodish** (R. Chandler). 16. Albert often found himself worrying for her, in spite other attempt to be Bland-offish (J. Trevor) 17. Mary Bracegirdle's face shone pink and childish (A. Huxley). 18. It was a mood in which he might have done almost anything, however foolish (Id.). 19. The white clouds, dappled English clouds, moved so silently over the cool blue English skies (R. Aldington). 20. He was extraordinarily generous, spontaneous, rather **Quixotish** (Id.).

Exercise 7. a) Analyse the words with diminutive suffixes. b)

Translate the sentences into Ukrainian.

1. The apartment consisted of one bedroom, a **kitchenette**, and a living room (E. Queen). 2. "The Temple girl is given an alibi by her **roomie**, as you just found out (Id.). 3. "A clever little **mannie**, -" said Emmie, with a jeering grimace. (D.H. Lawrence). 4. "My **ducky**, it's only just eleven now," Little Jon was silent, rubbing his nose on her neck. "Mum, is daddy in your room?" (J. Galsworthy). 5. Since the efl the War, he had occupied at least half a dozen different flats and maisonng (A. Christie). 6. "Hallo!" said Piglet, "what are you doing?" "Hunting," Pooh (A. Milne). 7. I think it is a Brownie, but I'm not quite certain. (Nannyi certain, too) (Id.) 8. "I warn you that your Mummy won't be pleased" (R. Kipl). 9. He dug a package of cigarettes out of his pocket (R. Chandler)

Exercise 8. a) Comment on the lexical meaning of the words in bold type,

b) Translate the sentences into Ukrainian.

1. "**No shop** talk, now. You're on vacation, remember" (Sh. Jackson). 2. "Should I **drop** you home?" "All right" (E. Hemingway). 3. "So, Sergeant, where's the

ladder?"... Velie's **mouth hung** open. "Shut the **flytrap**, Velie, and go get it," said the Inspector mildly (E. Queen). 4. "I suppose you were tight" (E. Waugh). 5. Sophie was apologetic. "I will try, but I am afraid I -" (S. Sheldon). 6. She **blew** him a kiss, she was gone (J. Fowles). 7. He tried to thaw her with a smile (Id.). 8. "You're a menace. You're mentally unbalanced. You're a nut" (R. Ludlum). 9. "My **auntie** told me not to run," he explained, "on account of my **asthma**" (W. Golding). 10. "Shut up, **Fatty**." Laughter arose. "He's not Fatty," cried Ralf, "his real name's **Piggy!**" (W.). 11. Now the **antagonism** was **audible** (Id.). 12. "Like kids!" he said scornfully. "Acting like a **crowd** of kids!" (Id.). 13. He was happy to see her **fishing** for compliments, and happy to give them to her (P. Benchley). 14. "Hello," she said, turning her head so Brody could **plant** a kiss on her cheek (Id.). 15. "I love to see you at my table? Nick" (P.S. Fitzgerald). 16. "If you want anything just ask for it, old **sport**," he urged me (Id.). 17. She had few friends and **bore** a reputation of having a **sharp** tongue (Sh. Anderson)

Exercise 9. Comment on the cases of occasional shortening in bold type and give the full forms of the words they stand for.

1. However, on consideration, I saw that there was nothing to be gained by trying to lead up to it gently. It is never any use beating about the b. (P.S. Wodehouse).
2. The last bloke in the world, in short, who you would think would over fall a victim to the divine **pash**. (Id.)
3. "Well, Jeeves, what news on the Rial to? Anybody been phoning or calling or anything during my abs.?" (Id.).
4. "Always a pleasure to enjoy your **hosp**, Aunt Dahlia," I said cordially" (Id.).
5. "Secrecy and silence, then. My visit here must be strictly **incog**." (Id.).
6. One of the things you don't want in such circs, is the rival parking himself on the premises (Id.).
7. The good old persp. was bedewing my forehead by this time in a pretty lavish manner (Id.).
8. "I think we've had about enough of the **metrop.**, for the time being, and require a change" (Id.).
9. "I would have put in a crisp word or two here, but he carried on without giving me the **opp**. (Id.).
- 10.1 /.../ slipped her the distressing info (Id.).
11. "When I

am R and F that coat will be lined with mink," she said. "Coat sixteen guineas, lining six thousand" (M. Gallant). 12. He could slip any country a billion barrels of oil as easily as a man about town slips a fifty-dollar bill to a **mattre d'**. (M. Puzo).

III семінар

Exercise 1. a) Comment on the lexical meaning of the words in bold type,
b) Translate the sentences into Ukrainian.

1. I wasn't in the least surprised at Bingo wanting to lug Jeeves into his private affairs like this (P.O. Wodehouse). 2. Tutin, married sixteen years, with three children, had an affair with his secretary, Phyllis, aged eighteen. 3. In through his open bedroom window came the sweet-scented air (J. Galsworthy). 4. At his tone her colour rose and she lost her air of comradeship (A.J. Cronin). 5. The German attacks spent their force, and the huge Allied counter-attacks began. 6. "Chest! Oh God, my chest is coming apart!" Brian knew now. The pilot was having a heart attack (S. Paulsen). 7. When the train steamed out, Jimmie went to the station bar and had a whisky and soda (W.S. Maugham). 8. The bartender put his hands on top of the bar (R. Chandler). 9. She threw back the shawl and revealed a box, scarcely as large as a cigar box (A. Derleth). 10. I gave him a lift to the next telephone box (R. Gordon). 11. The next morning. Hunter was sitting in St. Louie's special box at the Grand Stadium (M. Maloney). 12. Simultaneously their hands tapped the rifle-butts in salute, as they turned right (R. Aldington). 13. On the window ledge stood an ashtray full to the brim with cigarette butts (E. Queen). 14. "I've seen her driving about in her car" (A. Christie). 15. He pushed the elevator button. The car began to descend (Th. Dreiser). 16. In colour the shell was deep cream, touched here and there with fading pink (W. Golding). 17. Colour crept back into his cheeks (H. Robbins)- 18. The pages brought him the robe of tissue gold, and set the crown and the sceptre before him (O. Wilde). 19. When she sat, he bent over and lightly kissed the crown of her head (J. Fowles). 20.

A fat dark woman was rolling dough on a large wooden table (H. Robbins). 21. "It's eight minutes past three, Walden. I figure a guy with your drag can still get dough out of the bank. We're giving you an hour to raise ten grand (R. Chandler). 22. A strange glitter came into Ronsen's eyes. They loomed intensely behind his glasses (H. Robbins). 23. Two men stood drinking from pint glasses and talking quietly (S. Barstow). 24. They were still three or four votes short of a majority for reopening the case (C.P. Snow). 25. He was a captain before he went to the front, and following the Argonne battles he got his majority (P.S. Fitzgerald). 26. Mr. Cayman was a big florid man (A. Christie). 27. The officers and men were lying down, the men firing rifles (R. Aldington). 28. While they set up the chessboard and men Theodora wandered, cup in hand, around the room (Sh. Jackson). 29. He fumbled around for a cigarette, stuck it in his mouth and forgot to light it (R. Chandler). 30. They could see now where the mouth of the stream opened out (H.G. Wells). 31 . It was getting on my nerves (P. Swann). 32. "I want you to spring the news on him. I haven't the nerve myself. 33. The men fidgeted uv the Tanks, some bending forward to ease the strain of straps, some throwing their packs a fraction higher with a jerk of their shouders. 34. She saw the wolves. It was apack of six or seven (J. Cheever)

Exercise 2. a) Comment on the diffused meanings of the words in bold type. b) Translate the sentences into Ukrainian.

1. He bought fantastic things for Isabel - a coral brooch,... a turkey,..., a new shawl, boxes of ls.6d. a pound chocolates... (R. Aldington). 2. Delia Caruthers did things in six octaves so promisingly (O. Henry). 3. He rolled on his back and felt his sides and his legs, moving things slowly. He rubbed his arms; nothing seemed to be shattered or even sprained all that badly (G. Paulsen). 4. The water looked a little murky and there were small things swimming in the water, small bugs (Id.). 5. "Come, old boy, you had much better have the thing out at once" (O. Wilde). 6. He was extremely upset by this crisis in his family life... Divorce was a very serious thing (J. Gary). 7. Nancy was a little wild, but she had such a good heart.

Nancy was always doing things for people (K. Norris). 8. "When you're boss, Johnny, you're on your own. You got no friends, only enemies. Being boss is a lonely thing, Johnny, a lonely thing" (H. Robbins). 9. "There are a lot of things I got to catch up with around here," he said. "Everything has changed" (Id.). 10. If there's one thing I like, it's a quiet life (P.G. Wodehouse). 11. Before I knew what was happening, she had darted at me, kissed me, and legged it from the room. I'm bound to say the thing rattled me. So dashed sudden and unexpected (Id.). 12. Mrs. Rivmngton... was clearly a woman of more looks than brains, who accepted things as they were presented to her (A. Christie). 13. All traces of youth and innocence had vanished. The pity of things! (Id.). 14. "What on earth did that last thing he said mean?" (J. Fowles).

Exercise 3. a) Comment on the meanings of the words in bold type. b) Translate the sentences into Ukrainian.

1. When the season opened, the hunstsman, in red coat... would blow the small horn... and they were away. 2. The price were so ruinous that even **foreigners** blenched at them (A. Christie). 3. Sir Charles called his few witnesses, the prisoner himself went into the **box** and told his story (Id.). 4. "Don't agree that we've rather neglected that **channel** of inquiry?" (Id.). 5. "It doesn't necessarily mean that the man's a dangerous criminal. Lots of respectable citizens fall in love with other people's wives" (Id.). 6. She had expected a **wire** in reply appointing some rendezvous, but nothing had come (Id.). 7. He sat long about his **meal** until a white-faced **maid** came to clear the table (A.E. Coppard). 8. "There will be a question in the **House** presently. I had that from Lord Ungar only yesterday" (A.J. Cronin). 9. "Surely, Sir William, this is matter either for the **Board** of Trade or the Mines Department" (Id.). 10. Ravello is a delightful place with a delightful little hotel (B.M. Forster). 11. The elderly man... had come into the yard with a dog, driving the cows to their milking (J. Galsworthy). 12. The sky, the flowers, the songs of birds! (Id.). 13. He looked... exactly like any errand boy or house boy (N. Gordimer). 14. He wore a well-out, well-fitting suit of dark grey, American in

style, and a turndown collar (D.H. Lawrence). 15. The young man took the seat behind the cold metal desk and began to **fire** questions at me (U. Lewis). 16. For the most part, Pauline's **salary** from various jobs paid their rent and bought their food (B. Lowry). 17. He had a good stare at us and asked us where we came from. He asked to see our **papers** (W.S. Maugham). 18. Three million dollars for a **picture...by Hollywood standards**, was not all that much (I. Montagu). 19. Brian had a digital watch, without a **crystal** (G. Paulsen). 20. *Robert*: He'd probably been **brooding** over it day and night - he was that sort (J.B. Priestley). 21. *Betty*: I'm a woman. And Stanton was the one **person** who guessed what was happening and treated me like a woman (Id.). 22. "I know about her - I seen her **picture** in the paper" (E. Queen).

B. Narrowing of meaning

1. John had a view - the fox racing across a skyline,... tail straight up in the air to leave no scent. But the **hounds** had the view as well, and they were after it (M. Bragg). 2. There was no orchard and even cooking-apples had to be purchased - but there she was lucky as John did not care much for fresh **fruit** (Id.). 3. Wonder how he's getting on? The sort of fellow who could be **starving** and sleeping in the street and he'd never complain (P. Hardy). 4. As a **girl** she wanted to be a movie star (B. Lowry). 5. "There's a certain responsibility about having been the **wife** of genius" (W.S. Maugham). 6. There was only one **room**, a room in which everything could be seen from the doorway (J. Morrison). 7. He sat down and examined all the details of the tapestry picture. A man... had just killed a **deer** with an arrow (H. Munro). 8. Nothing to do all day but sit at the door of his hut and watch the **fowls** rooting among the empty jam tins! (V. Palmer). 9. The meat was wet with juice and rich and had the taste of the smoke in it (G. Paulsen). 10. Many of the boys come from the very best **families** (E. Waugh).

C. Degradation of meaning

1. Beresford did not die. He had taken less of the **poison** than his wife (A.Berkeley). 2. "I really feel I've been terribly silly," she said (A.Christie). 3. /Moira/ moved rapidly away. Bobby sprang up to follow her, but Frankie pushed him firmly back... "Stay there, **idiot**, leave this to me" (Id.). 4. "Possibly you are paying too much attention to local **gossip**. Local gossip is very unreliable. I have heard the wildest stories" (Id.). 5. She looked sad and thoughtful (Id.). 6. "You know, Lady Frances, there are some queer customers going about" (Id.). 7. Many of them were seedy, even **doubtful** characters (A.J. Cronin). 8. "I am ashamed of you! It will ruin me! A miserable boor! **A churl! A clown! It** will degrade me in the eyes of all the gentlemen of England! (Th. Hardy). 9. "He left me when Maryann was a baby, went mining to America, and after about six months never wrote a line nor sent me a penny bit. I can't say whether he's alive or dead, the **villain**" (D.H. Lawrence). 10. Men liked to talk to anyone whose looks were pleasant to their eyes; homely women really had a better chance with women, and an almost equal break with men (K. Morris). 11. *Robert*: I never want to set eyes on you again, Stanton. You're a thief, a cheat, a liar, and a dirty **cheap** seducer (J.B. Priestley). 12. *Robert*. Were you his **mistress**? *Betty*: Yes. /Turns away and drops her head/ (Id.). 13. *Napoleon*:,.. The **fellow** is not worth the gunpowder it would cost to have him shot (B. Shaw). 14. *Lady*: Who are you that you should presume to speak to me in that coarse way. Oh, the vile, **vulgar** Corsican adventurer comes out in you very easily (B.Shaw). 15. *Lickcheese*: I'm poor: that's enough to make **a rascal** of me (Id.).

D. Elevation of meaning

1. Marshal Von Grock was a true Prussian... He had the sense of reality which belongs to soldiers (O.K. Chesterton). 2. "You can leave that to me. I've got a splendid idea" (A. Christie). 3. He accepted the **lady's** invitation to come down and stay at her little cottage at Chipping Somerton (Id.). 4. "You've been wonderful - simply wonderful... You've been an **angel**," said Frankie (Id.). 5. Eliduc's overlord was the king of Brittany, who was very **fond** of the **knight** and looked after his interests

(J. Fowles). 6. When Johnson closed the door, Sharkey gazed after him. What a good **comrade** he is, he thought (F. Hardy). 7. She's amusing to talk to and she's nice to look at" (W.S. Maugham). 8. Then came the catastrophe... **Lord** Kastellan . learnt the truth (Id.). 9. "It seems that it is as difficult to see you as a Prime **Minister**,

Exercise 4. a) Pick out synonyms from the sentences below. Comment on their shades of meaning and stylistic reference. b) Translate the sentences into Ukrainian.

1.a) The doctor glanced quickly at Eleanor and then away (Sh. Jackson),

b) Mrs. Dudley stood below and watched them in silence (Id.), c) "You ever been here

before? One of the family, maybe?" He looked at her now, peering through the bars (Id.), d) Our professor would stop, glare and drum the edge of the table (E. Bowen).

e) I stared at him, and I suppose something in my face stopped him (R. Stout), f)

"Like it?" he says, and eyes you expectantly... (L. Biggie), g) The seas' ruler, he

gazed southward over the bay (J. Joyce), h) Haines surveyed the tower and said at last: "Rather bleak in wintertime, I should say" (Id.). 2. a) They held hands across

the table and talked about parents and childhood as if they had just met (I. McEwan).

b) It wasn't like Wolfe to babble when business was on hand (R. Stout), c) I had to ride back to New York in a bus with a delegation of schoolteachers coming back

from a weekend in the mountains - chatter-chatter, blah-blah... (J. Kerouac). d) Avery always knew important persons at the adjoining tables; they would come over to chat with him (K. Morris). 3. a) She crossed to the window and looked down to

where the pool sparkled in the early sunshine (J. Mortimer), b) In front of her the motorway shimmered in the sun like the sands of a desert (Id.), c) Denis woke up

next morning to find the sun shining, the sky serene (A. Huxley), d) Haines stopped to take out a smooth silver case in which twinkled a green stone (J. Joyce), e) New

York was not the great glittering unfriendly place it might have been (K. Norris). f) A fine day, a glowing day. O bright, sharp air! (A. Coppard). g) A sarcastic smile

played upon Machiavelli's thin lips and his eyes gleamed (W.S. Maugham), h) The green-gowned, yellow-haired girl wore gardenias on her left shoulder, four of them, and a flashing bracelet on each fragile wrist (K. Brush), i) The drawing-room shone and glistened with the spotlessness of a house without children (Ch.R Snow).

Exercise 5. a) Find the synonymic dominant in the following groups of synonyms.

b) Give analogous groups in Ukrainian.

Faint, feeble, frail, weak; lean, slender, slim, thin; odd, quaint, queer, strange; fat, fleshy, plump, stout; cheerful, gay, jolly, joyful, merry; affair, business, case, matter, thing; ask, enquire, demand, interrogate, question; brave, audacious, bold, daring, courageous, gallant; choose, elect, pick out, select; ache, pain, pang; coarse, rough, rude; amaze, astonish, surprise.

Exercise 6. a) Translate the sentences into Ukrainian. b) Find neutral stylistic synonyms to the colloquial and low-colloquial words in bold type.

1. Now that he was in his mid-seventies he signed his rare letters to her '**Daddy**' or even '**Pops**' (J. Mortimer). 2. "Either you believe or you don't, isn't it? Personally I couldn't **stomach** that idea of a personal God" (J. Joyce). 3. I began crying and swearing and **socking** myself on the head for being such a damn fool (J. Kerouac). 4. "I told my uncle he was a sentimental romantic. He was." She stopped... "I'm not. I'm hard-boiled" (R. Stout). 5. Eleanor was... awkward starting the car under his eye; perhaps he will keep **popping out** at me **all** along the drive, she thought (Sh. Jackson). 6. The boy... came running in great excitement. "We had **smashing** fun." (H.E. Bates). 7. Squeezing her arm, he said into her ear, "You're some **looker** now, kid." "Thanks." (A. Saxton). 8. Where is your pal Spotty now?" "In the cooler- Somebody **cooled** him good the other night. Stuck a **shiv** in his back while he was **grabbing** some shuteye" (E. Queen). 9. "He's been seen in the company of a **chick** who always wears a violet veil" (Id.). 10. "You never give up, once you get something in your **nut**, do you?" (H. Robbins). 11. A tremendous human being...

Pretty nutso sometimes, but you could trust him with your life (T. O'Brien). 12. "Not everyone can belong to a decent family. To tell you the truth I'm glad my **governor's** a gentleman" (W.S. Maugham). 13. "I suppose you were **tight**" (E. Waugh). 14. "There's nothing to buy, really, you know, just a lot **of junk**" (J. Mortimer). 15. "I was in Paris, Hawk, **old buddy**. And did you miss some party, boy!" (M. Maloney).

Exercise 7. a) Translate the sentences into Ukrainian.

b) Find neutral stylistic synonyms to the bookish words in bold type.

1. With an effort he concealed his growing dismay, and endeavored to speak in a rational tone (A. Christie). 2. He **contrived** to appear as cool and unemotional as ever (Id.). 3. They said good-day, and **all departed** together (I. Murdoch). 4. Montparnasse has still formed the **tranquil** air of a provincial town (W.S. Maugham). 5. Catherine dipped a cloth in a bowl of cold water, wiped the perspiration off the soldier's forehead (I. Stone). 6. Between the rigorous minds of her father, her uncle Isaac Smith and grandfather Quincy, and from her own natural thirst for knowledge which she slaked by **exploratory** reading, she had achieved a **rudimentary** education along with the valuable tools of logic and objective thinking (Id.). 7. It is **notorious** that Great Britain, as compared with Italy, France, Spain and the Netherlands, has made a meagre contribution to the visual arts (E. Waugh). 8. Hogarth's... **Marriage** a la Mode has given **continuous** pleasure for two hundred years and has inspired generations of worthy **disciples** (Id.). 9. It may seem both **presumptuous** and unkind to return from six weeks' **generous entertainment** abroad and at once to sit down and criticize one's hosts (Id.). 10. My father taught me that it was flagitious to leave a letter of any kind unanswered (Id.). 11. He didn't mention the poverty... of the Hartly family, or the innumerable **progeny** (R. Aldington). 12. He **abode** in the village inn (Id.). 13. The only 'drink' ever allowed in the family was Pa Hartly's 'drop o' grog' secretly **consumed...** (Id.).

14. By the example of his own **rather fastidious** manners he corrected schoolboy **uncouthnesses** (Id.) 15. After a long day **of unremitting** but not very **remunerative** toil George had gone to call on his friend (Id.).

IV семінар

Exercise 1. a) Group the phraseological units in bold type according to their classification based on the semantic principle. b) Translate the sentences into Ukrainian.

1. He went to the bed and sat on the edge but did not lie down. It was not in the cards for him to sleep that night. The phone rang (S. Bellow). 2. "You're a very self-sufficient person, with a life plan of his own." There she was right on the nail (Id.). 3. "Would you like her yourself, Reggie?" "My God, would I not! She's terrific. A trifle long in the tooth, mark you, but she has style, real style" (J. Braine). 4. "Aren't you clever?" said Tuppence. "Especially at drawing red herring across the track. Let's go back to what we were talking about before" (A. Christie). 5. "Come, let us not beat about the bush" (Id.). 6. "AH work and no play makes Jack a dull boy." That's been the Hemmingway motto for over a hundred years (A.J. Cronin). 7. He said: "Jimmy, for God's sake don't bring a hornet's nest about your ears" (Id.). 8. He took good care of his heart by eating the boiled meats (J.P. Donleavy). 9. "You're talking through your hat," he said aimlessly and largely in order to get time (Th. Dreiser). 10. Junior was the apple of her eye, and she had big marital plans for him when that time came (D. Dunne). 11. Kay Kay was a very different cup of tea from Brenda and the Grenville sisters (Id.). 12. From the age of twelve she knew, that she could wrap men around her little finger, an expression her mother was fond of using (Id.). 13. "It's raining cats and dogs." said Billy finally. "My mantilla will be ruined," said Ann (Id.). 14. Yes! Indeed! His affairs were in apple-pie order (J.Galsworthy). 15. "Oh! tell

us about her, Auntie," cried Imogen: "I can just remember her. She's the skeleton in the family cupboard, isn't she? And they are such fun" (Id.). 16. Her absence had been a relief. Out of sight, out of mind (Id.). 17. In the small hours he slipped out of bed, and passing into his dressing-room, leaned by the open window (Id.). 18. If she could not have her way and get John for good and all, she felt like dying of privation. By hook or by crook she must and would get him! (Id.). 19. "If I were a painter or a sculptor! But I'm an old chap. Make hay while the sun shines" (Id.). 20. "What did you want to see me about?" "Old Timothy. He might go off the hooks at any moment. I suppose he's made his will" (Id.). 21. "And she's bound to kick the bucket any day now" (R. Gordon). 22. The gang of boys nudge each other with their elbows, making faces at us (J. Hagedom).

Exercise 2. Translate the following English idioms into Ukrainian.

Achilles' heel, smb.'s cat's paw, to cross the Rubicon, to cut the Gordian knot, Damocle's sword, forbidden fruit, Judas' kiss, a labour of Hercules, the lion's share, the massacre of the innocents, to meet one's Waterloo, Procrustes' bed, Pyrric victory, the serpent in the tree, Sisyphean labour, Solomon judgement, sour grapes, thirty pieces of silver, the Trojan horse, to turn the other cheek, an ugly duckling, under the rose, a wolf in a sheep's clothing.

Exercise 3. Translate the following English proverbs into Ukrainian.

A bird in the hand is worth two in the bush; A fault confessed is half redressed; As the baker, so the buns; As the father, so the sons; As you sow, you shall mow; By the street of 'By-and-by" one arrives at the house of "Never"; The cobbler should stick to his last; Don't cross your bridges before you come to them; Don't teach your grandmother to suck eggs; East or West, home is best; Enough is as good as a feast; Fine words butter no parsnips; First catch your hare, then cook him; Handsome is as handsome does; Hunger is the best sauce; If ifs and ands were pots and pans; It is the first step that costs; It's better late than never; Like cures like;

Murder will out; One good turn deserves another; Second thoughts are best; Two heads are better than one.

Exercise 4. Give the proverbs from which the following phraseological units have developed.

A bee in one's bonnet; beer and skittles; a bird in the bush; birds of a feather; a black sheep; to cast pearls before swine; to catch smb. with chaff; to clutch at a straw; to cry over spilt milk; the early bird; to eat one's cake and have it; the last straw; to lock the stable door; to make hay; a new broom; an old bird; to put all one's eggs in one basket; a silver lining; to stick to one's last; a stitch in time; to take care of the pence; a velvet paw.

Exercise 5. Give English equivalents for the following Ukrainian proverbs:

Буде й на нашій вулиці свято. Вовків боятися – в ліс не ходити.
 Горбатого могила виправить. Дарованому коневі в зуби не дивляться. Друзі пізнаються в біді. З дурної голови та на здорову. Куй залізо, поки гаряче.
 Курчат восени лічать. Лихо не без добра. Лякана ворона куща боїться. На безвідді і рак риба. На Юрія о цій порі, як рак свисне на оборі. Не все те золото, що блищить. Не спитавши броду, не лізть у воду. Порожня бочка гучить, а повна мовчить. По своєму ліжку простягай ніжку. Скажеш «гоп», як перескочиш. Скрипливе дерево довго живе. Соловей піснями не ситий.
 Тринди-ринди коржі з маком. У багатьох няньок дитина без ока. У тихому болоті чорти водяться. Шила в мішку не сховаєш. Шікурка за вичинку не стане. Щоб рибу їсти, треба в воду лізти. Яка яблунька, такі й яблука. Якби та якби та вирости в роті гриби. Як посієш так і пожнеш.

Exercise 6. a) Pick out stable idiomatic similes and comment on their semantics. b) Translate the sentences into Ukrainian.

1. "I hate my own hometown,"¹ I said. "But that's different. Look, Dufton's awful. It stinks. Literally. It's dead as mutton. Warley's alive" (J. Braine). 2. Next day he was about the same, more dead than alive (J. Galsworthy). 3. She woke in the morning, feeling bright as a new dime (A. Saxton). 4. He started getting serious as hell, like my Dad (J.D. Salinger). 5. He was hot as a firecracker (Id.). 6. He's as poor as a church mouse, whatever a church mouse may be (A. Christie). 7. "Plain as a pikestaff," said the inspector (Id.). 8. "It's going to rain like billy-ho in about two ticks" (D.L. Sayers). 9. "He must be as mad as a hatter," exclaimed the Colonel (W.S. Maugham). 10. "What note?" She took it from the shelf and handed it to him. "Here it is, plain as black and white" (A. Sillitoe). 11. "Don't be an ass. You've got the wrong man. They' 11 laugh at you like blazes over this at Scotland Yard" (E. Waugh). 12. "Did you have a good night, Jake?" "I slept like a log!" (E. Hemingway). 13. "You're as sound as a bell, really" (R. Gordon). 14. "You didn't see me coming. I was backpedaling like anything" (H.G. Wells). 15. If the whole thing were not disposed of within the next few months the fellow would turn up like a bad penny (J. Galsworthy).

Exercise 7. a) Complete the following stable idiomatic similes.

b) Translate them into Ukrainian.

(Choose the words from the lists in brackets).

1. as black as..., as brown as..., as busy as..., as clean as..., as clever as..., as cold as..., as dull as..., as green as..., as light as..., as obstinate as..., as old as..., as pleased as..., as proud as..., as red as..., as regular as..., as safe as..., as stubborn as..., as thin as..., as warm as..., as white as...

(a beetroot, the Bank of England, a donkey, a feather, ditch-water, a boo, a gooseberry, a mule, hills, punch, a toast, a monkey, soot, clockwork, a sheet, a berry, a new pin, a peacock, a rail, charity).

2. ...as a bat, ...as a bell, ...as brass,... as a cockroach on a hot stove,... as a cricket, ...as a cucumber, ...as an eel,... as a fiddle, ...as a gun,... as a hunter, ...as a kitten,... as a lamb, ...as a lion, ...as a lord, ...as a mouse, ...as nails, ...as a needle,...

Exercise 8. a) Find British synonyms for the following American phraseological units.

b) Give their Ukrainian equivalents.

To fan the breezes, all talk and no cider, atta boy!, at full split, when the hell freezes over, a rack of bones, it bangs the bush, to have a cylinder missing, to be on the anxious bench, to be all wet, to beat the band, to beat smb. to a pulp, to cut dirt, to cross the Great Divide, to be half shot, to take the starch out of smb., by a long

V семінар

Exercise 1. a) Pick out learned words from the extracts below, b) Translate the extracts into Ukrainian.

A. Like most sensitive people he was subject to moods, affected by the weather and the season of the year. He could pass very rapidly from a mood of exuberant gaiety almost to despair. A chance remark - as I myself found - was enough to effect that unfortunate change. He had a habit allays of implying more or less than he said, of assuming that others would always jump with the implied, not with the expressed, thought. Similarly, he always expected the same sort of subtle obliquity of expression in others, and very seldom took remarks at their face value. He could never be convinced or convince himself ,hat there were not implications under the most commonplace remark. I suppose he had very early developed this habit of irony as a protection and as a method of being scornful with seeming innocence. He never got rid of it (R. Aldington).

B. Seventy years after his death, Vincent van Gogh is acknowledged as the greatest exponent of art of his time, a period prolific with great painters. It is not the tragic, tortured and sensational character of thirty-seven years, or the heroic baffling life which justifies the enormous interest shown in his art today, but the essence of

that art in its startling power of expression and compelling inner compassion, its versatility, its purity which tolerates no deviation from his coercive views and his own standards. In an absolutely personal and often entirely new method, he strives for the realisation of his intentions and meaning, which from the start are aimed at the expression of what is essential to him behind the actual form (G. Knuttel).

Exercise 2. a) Extract words and phrases belonging to "officialese" (cf. Ukr.) from the extracts below, b) Translate the extracts into Ukrainian.

A. Receipt

Received from Messrs. David Hunt & Co., Ship Agents, 17 Black Friars Str., London, by order and for account of the Black Sea Steamship Co., Odessa, the sum *off*, 150 for ship's expenses. In witness whereof two copies of this receipt have been signed

10th of June, 1993. K.S. Ivchenko

Master of the s.s. "Lviv"

B. In cases which are subject to consideration by the Maritime Arbitration Commission, the President of the Commission may, at the request of the claimant, determine the amount and form of security for the claim.

C. Gentlemen,

We hereby certify that the equipment supplied against this Order is in accordance with description, technical conditions and specifications given in the above Order and conforms to our highest standards.

Very truly yours, J.Watson Sales Manager

Exercises 3. a) Compile a list of terms from the extracts below. Subdivide them into groups and state to what particular branch of science or technology they belong.

b) Translate the extracts into Ukrainian.

A. "You must have heard of newts. Those little sort of lizard things that charge about in ponds." "Oh, yes, sir. The aquatic members of the family Salamandridae which constitute the genus *Molge*" (P.O. Wodehouse).

B. Pneumonia was the thing for which I was best known, and I made a big drama out of it. But it was not by any means my only weapon; I collected minor diseases also, including, in the space of a few short years, bouts of shingles, chicken-pox, mumps, measles, ring-worm, adenoids, nose-bleed, nits, ear-ache, stomachache, wobbles, bends, scarlet-fever, and catarrhal deafness. Then finally, as though to round the lot off, I suffered concussion of the brain. (L. Lee).

C. By day the whole landscape was covered with the debris left by the broken German armies. Smashed tanks, guns with their wheels broken, stood out like fixed wrecks in the unmoving ocean of shell-holes. The whole earth seemed a litter of overcoats, shaggy leather packs, rifles, water-bottles, gas-masks, steel helmets, bombs, entrenching tools, cast away in the panic of flight. /.../ They drove the Germans from Cambrai, and pressed on from village to village, constantly shelled and harassed by machine-gun fire from their rearguard. /.../ The demoralised German infantry surrendered wholesale (R. Aldington).

D. In front of them, the yard gang was making up the midnight express. The coach cleaners scrubbed the sides of the cars with their long-handled brushes./.../ From the rear end of the train, Pledger saw the little Polish carknocker working his way forward, tapping the wheels with his hammer and flashing his lantern at the coupling connections. /.../ Then, setting his lantern on the ground, he crawled between the engine and the cars to hook up the air hose and safety chains. The engine puffed softly, and steam drifting across its flanks glowed red through the light from the firebox. In the cab window, Pledger saw the engineer leaning on his elbow smoking a pipe (A. Saxton).

Exercise 4. a) Comment on the barbarisms in bold type. State what language they came from and give their stylistically neutral synonyms. b) Translate the sentences into Ukrainian.

1. The first months, Clara watched her new **au pair** girl closely (S. Bellow).
 2. Khozraschot means the end of huge subsidies to inefficient enterprises, which will result in closures and lay-offs (Daily Telegraph).
 3. "Bratsie's a **bona fide** war hero," explained Junior, building him up. "He's downed all kinds of pianos" (D. Dunne)
 4. Billy wrote: "Annabel Christopher's performance is a chef-d'oeuvre which is also a **succes d'estime**. Although she will never make the big star grade she has an undeniable presence, a je ne sais **quoi**" (M. Spark).
 5. "Well, I've thought over this **demarche** of Getliffs" (Ch.P. Snow).
 6. - I may not have his talent, said Stephen quietly. - You never know, said the dean brightly. We never can say what is in us. I most certainly should not be despondent. **Per aspera ad astra** (J. Joyce).
 7. - Do you intend that now, the squat student said, as **ipso facto** or, let us say, as so to speak? (Id.).
 8. Cumberland's memory was of white sunny days, vast rows of statues in long gorgeous galleries, the immensity of St. Peter's, /.../ and the uselessly stately tread of imposing **Carabinieri** (R. Aldington).
 9. She knew she could never rival Lady Lechdale in the **haut monde** /.../. She became the Lady Lechdale of the demimonde (Id.).
 10. It would be tedious to describe at any length the phases of this **Wanderjahr**, which undoubtedly inspired young Gibber with the ideals and ambitions which he pursued with calm consistency throughout his life (Id.).

Exercise 5. Read the following samples of poetry and pick out poetic words. Distinguish between poetic words proper and grammatical archaisms. Give their stylistically-neutral synonyms.

Sonnet 90

Then hate me when thou wilt! if ever, now;

Now, while the world is bent by deeds to cross,

Join with the spite of fortune, make me bow,
 And do not drop in for an after-loss:
 Ah! do not, when my heart hath 'scap'd this sorrow,
 Come in the rearward of a conquer'd woe;
 Give not a windy night a rainy morrow,
 To linger out a purpos'd overthrow.
 If I Qi¹ wilt leave me, do not leave me last,
 When other petty griefs have done their spite,
 But in the onset come: so shall I taste
 At first the very worst of fortune's might;
 And other strains of woe, which now seem woe,
 Compar'd with loss of thee will not seem so.
 (W. Shakespeare).

Good-bye, proud world! I'm going home:
 Thou art not my friend, and I'm not thine.
 Long through thy weary crowds I roam;
 A river-ark on the ocean brine,
 Long I've been tossed like the driven foam;
 But now, proud world! I'm going home. (R.W. Emerson).

"Thou goest to the war, o Sigurd, for the Niblung brethren's sake;
 And so women send their kindred on many a doubtful tide, And dead full oft on
 the death-field shall the hope of their life abide;
 Nor must they fear beforehand, nor weep when all is o'er;
 But thou, our guest and our stranger, thou goest to the war,
 And who knows but thy hand may carry the hope of all the earth;
 Now therefore if thou deemest that my prayer be aught of worth, Nor wilt scorn
 the child of a Niblung that prays for things to come, Pledge me for thy glad
 returning, and the sheaves of fame borne home."
 (W. Morris).

Exercise 6. a) Comment on the historical words in bold type. b) Translate the sentences into Ukrainian.

1. **The thane** was the first title given to feudal lords and the ceorl, a free peasant in the Germanic tribes, was becoming more and more like the feudal serf (D. Morgan). 2. The English kings in the south obeyed demands for payments to the Danes, called "**Danegeld**" (Id.). 3. King Alfred succeeded in keeping the Danes out of southern England for his lifetime, with a high level of military organization and a national army (fyrd), as well as the creation of fortified **burgs** which were in fact the first English towns (Id.). 4. Alfred's successors became in practice kings of England, while the former kingdoms were now **shires** (later called counties) with local lords called **earls** (Id.). 5. An economic and social survey of the country was made by about 1086 in **the Domesday Book**. This showed that the population of England was about two million, most of them being unfree villeins or serfs (Id.). 6. With armed force well in evidence the **barons** made the king agree to their demands set out in **Magna Carta** (Id.). 7. /The first Parliament/ was a new kind of assembly, including not only the lords but two knights to represent each county and two **burgesses** or citizens from each town (Id.). 8. The **archers**, whether hired professionals or temporary soldiers from English villages, used the **longbow**, a simple, popular weapon (Id.). 9. /The gentry/ was increased in a very important way by the rise of richer peasants or **yeomen** (Id.). 10. The **Levellers** wanted to make a reality had is a dud" (Id.). 21. "Imagine the tremendous destruction that such a mishap could cause" (J.D. Revere). 22. There was a certain amount of chit-chat, and then I tore myself away (P.G. Wodehouse). 23. I placed the stub of my gasper in the ashtray and lit another (Id.). 24. The old egg had the air of one who has something up his sleeve (Id.). 25. "Laura Pyke. Don't you remember - ?" "Oh, ah. Of course. The school chum. The seminary crony" (Id.). 26. "Laura Pyke... is a food crank, curse her. She says we all eat too much and eat it too quickly and, anyway, ought not to be eating it at all but living on parsnips and similar muck" (Id.). 27. "Rosie!" "Yes, sweetie-pie?" (Id.) 28. "I

am sorry, Jeeves, but your scheme was a wash-out from the start. No earthly. A dud" (Id.). 29. "What I want," I said, "is petrol." "What you'll get," said the bloke, "is a thick ear" (Id.). 30. I got up. "I'll be tooling off, then." "If you must." "I think I'd better." "Well, pip pip." "Toodle-oo," I said, and out into the fresh air (Id.).

Exercise 7. a) State the classes of colloquial nomination the units in black type belong to.

b) Translate the sentences into Ukrainian.

1. On and off I'd met Billy Pyle at the races for **umpteens** years, and had never yet worked out how to duck him without positive rudeness (D. Francis). 2. "You might write to Miss **What's-her-name** and say we're coming" (A. Christie). 3. "I've higher **things** to think of and greater **things** to do" (S. O'Casey). 4. "The Commissioner thought there's something **you folks** ought to know" (S. Lewis). 5. "It was a rather gloomy **affair** with an insignificant looking wooden spire" (V. Canning). 6. "Afterwards a group of us went down to one of those places - what do they call them? **Disco-something...**" (E. Queen) 7. "To get a rating in my Company," Capt.

Exercise 8. a) Classify the units in bold type into slang words, jargonisms, professionalisms, and vulgarisms.

b) Translate the sentences into Ukrainian.

1. "You know what a **pipe** it is to buy an unregistered weapon in this town under the counter" (E. Queen). 2. "What do you want?" "**Dough,**" the derelict said. "**Do-re-mi.** Lots of it" (Id.). 3. Ed Tollman annoyed him. He was obviously not Barney's kind of case, but a hardworking **schmo** in deep trouble who probably thought a hundred dollars was a big fee (Id.). 4. "Why didn't you wake up?" she implored. "Because the **bastard** alarm clock didn't go off," he shouted. "Or you forgot to set the bleeding thing, one of the two" (A. Sillitoe). 5. They could be called on to trek and search for the survivors of any **kite** that belly-dived in the

north Malayan jungle (Id.). 6. He got his stiff fingers into a pocket, came out with some **chicken feed**, picked a nickel and pushed it at me (R. Stout). 7. "A thousand **dicks** and fifteen thousand cops have been looking for Hibbard for eight days" (Id.). 8. "But you need the money!... What is it now? Yellows? **Reds?** Acid? **Speed?** What the hell is it now? **Grass** isn't that expensive!" (R. Ludlum). 9. I had finished the wine while Terry slept, and I was proper **stoned** (J. Kerouac). 10. "Then what is it?" Buck Mulligan asked impatiently. **Cough it up**" (J. Joyce). 11. "Has her stomach been **pumped?**" "That - oh, yes. But she took a big dose, and they're not certain yet" (S. Bellow). 12. But then we must learn what sort of person Gina is, really, she thought... I didn't take her for a little **hot-pants** type (Id.). 13. She was sending her husband up to make sure the door hadn't **been jimmed** open (Id.). 14. He /.../ bought her an emerald ring - the real thing... He dismissed the cheaper items. "Take away all this other **shit**," he muttered. (Id.) 15. "Married!" "Absolutely **hitched up**. I hope you aren't **ratty** about it, what?" (P.G. Wodehouse). 16. I shook my **onion** again. The scheme sounded to me like **apple sauce**, and Grade A apple sauce at that (Id.). 17. "I was thinking about that condenser, and I suddenly got an idea that would allow us to locate it just where you want it, and still not run the risk **of spark-over**" (M. Wilson). 18. "You think my idea is sharp - I think it's **corny**" (Id.). 19. "I think a physicist is too **damned** important a person in any society to be kicked around by a bunch **of jerks**" (Id.). 20. "**Damn it**, I'm a United States Senator. Remember that. And don't give me that cheap melodramatic **crap** about who's keeping me a senator" (Id.). 21. "You see,/.../paratyphoid is more or less endemic here. But one day soon, very soon, we're going to have a pretty little **blaze-up**" (A.J. Cronin). 22. "Manson! /.../You're going to make a most **hell of a bloomer**" (Id.).

Exercise 9. Read the following excerpts and comment on their dialectal peculiarities.

A. North-Western

"Well thou shall have to do summat, my son. This pig-sty's no place for a man. Thee wife's next thing 'til a beggar. Thee dowter looks like an orphan. Thou looks like workhouse fodder. Thou shall hev to do summat. Yer mother's sick wid* worry."

" Don't bring her intil it. Thou moans thou's shamed. That's all."

"AH! Ay lad, Aa's shamed. But thou's bluddy near ruined. Now - theer's a job, he'll give thee fourteen bob a week. Tek it. Git out of this muck-heap. That's what Aa kem to say."

"And now thou's off." /.../

"Ay - Aa's off! Aa'll catch diphtheria sittin' in this byre. What the hell, man! Is this as good as thou can manage for thisel?" (M. Bragg).

B. Midland

"What sort o'wok do you do?"

"I wok for my feyther, 'polsterin'."

/.../"What's "polsterin?"

"Repairin' sofys and chairs. The old man teks wok in from pubs and 'ouses.

/.../ It's good work, but you've got to be as strong as a hoss, climbing up three flights o' stairs wi' a sofy on your back and getting nowt but threepence for your trouble when you get there."

"Don't your old man pay you wages?" "Ay," he said, "but it ain't a sight." (A. Sillitoe).

C. South-Eastern

"Gearge! You gart whad a wand?" At that he turned and hurried down to her.

"Janny," he said over the rail of the cellar steps, " 'tas the truth what Hen-frey sez. 'E's not in uz room, 'e en't. And the front door's onbolted." /.../ "If'e en't there," ne said, "is close are. And what's 'e doin' 'ithout 'is close, than? 'Tas a most curius basness." (H.G. Wells).

D. Cockney

The Flower Girl. Nah then, Freddy: look wh'y' gowin, deah. **Freddy.** Sorry /He rushes off/.

The Flower Girl /picking up her scattered flowers and replacing them in the basket/. Theres menners fyer! Te-oo benches o voylets trod into the mad, /.../ **The Mother.** How do you know that my son's name is Freddy, pray? **The Flower Girl.** Ow, eez ye-ooa son, is e? (G.B. Shaw).

"That's where the Socialists myke their mistyke, sir. Nothing keeps me going but the sight of other people spendin' money. It's what we might all come to with a bit of luck. Reduce the world to a level of a pound a dy - and it won't even run to that, they sy! It'a not good enough, sir. I'd rather 'ave less with the 'ope of more. Take awy the gamble, and life's a frost." (J. Galsworthy).

Exercise 10. Read the following excerpts and point out typical features of Irish and Scottish varieties of English.

A. Irish Variant

Haffigan. Tim Haffigan, sir, at your service. The top o the mornin to you, Mither Broadbent.

Broadbent /delighted with his Irish visitor/. Good afternoon, Mr. Haffigan. Tim. An is it the afthernoon it is already? Begorra, what I call the mornin is all the time a man fasts afther breakfast. /.../ Besides, I'm Irish, sir: a poor aither, but a powerful dhrinker (G.B. Shaw).

B. Scottish Variant

Did ye see the like. She's nearly gane! the puir thing! and her so young and so bonnie. I maun dae ma best for her /.../".

Back in her comfortable kitchen she shouted to her son, who sat before the huge crackling log fire: "Quick man! I want ye to run like fury to Levenford fora] doctor. Ye maun get yin at a' costs. There's an ill woman in the byre. Go, in God's

name, at once, and no' a word frae ye. It's life or death. /.../ If ye dinna hurry she'! be gane. Haste ye! Haste ye awa' for help" (A.J. Cronin).

Exercise 10. Give the British equivalents for the following Americanisms.

Apartment, associate professor, baby-carriage, baggage, candy, cane, check, cookie, corn, drugstore, editorial, elevator, fall, flat, full, gimmick, mail, mailbox, movies, saloon, sidewalk, stock, store, street car, subway, suspenders, truck.

Exercise 11. Comment on the differences in the meanings of the following words' in British and American English.

Administration, apartment, billion, corn, to cover, dresser, dumb, faculty, to fire, to guess, homely, lumber, lunch, mad, minerals, pavement, sick.

VI семінар

Exercise 1. Transcribe the words below according to British and American norms of pronunciation.

Ask, auditory, candidate, centenary, ceremony, clerk, dance, delegate, derby, dictionary, dormitory, laboratory, lieutenant, matrimony, missile, not, premier, secretary, schedule, teacher, territory, tomato, top, wrath.

Exercise 2. Write the words below according to American spelling norms.

Anaemic, catalogue, centre, colour, defence, dialogue, encase, fibre, honour, inflexion, judgement, labour, offence, programme, theatre, traveller.

Exercise 3. a) Read the following sentences and comment on lexical, spelling and grammatical peculiarities characteristic of American English. b) Translate the sentences into Ukrainian.

1. You never would have gotten anything like this in Paris (E. Hemingway).
2. It was cold in the fall in Milan and the dark came very early (Id.).
3. Out on the boulevard he pulled the car over to the edge of the sidewalk and stopped (Id.).
4. "Course I've had bits of chances to go live in Minneapolis" (S. Lewis).
5. They conducted themselves according to the rules of behavior associated with amusement park (P.S. Fitzgerald).
6. "I suggest you bring the blueprints here as soon as you can" (D. Carter).
7. He found he preferred to sit in the parlor, his feet near a small electric heater (E.L. Doctorow).
8. "Whose apartment did you say, sir?" the elevator operator asked as he slowly shut the door and the elevator began to move upward (H. Robbins).
9. Wilder /.../ has been reading John le Carre. Sitting in the middle of his female household like a Sioux Indian in his wickiup (S. Bellow).
10. "Yawl wait. The popcorn will start in a minute" (W. Faulkner).
11. Out of the saloon he went and met Sylvester West the druggist stumbling along in the kind of heavy overshoes called arctics (Sh. Anderson).
12. Al got in the truck. "Have to get gas," he said (J. Steinbeck).
13. "I bet you don't remember me from school," he asked. "Do you?" "No, I guess I don't" (A. Saxton).
14. "By the way, we're invited to a party she's giving in two weeks. Just neighbors. /.../ You know them" (L. Tushnet).
15. "I met her in the supermarket. She's very pleasant" (Id.).
16. I found absolute judgments harder and harder to come by (S. Ellin).
17. I wouldn't say he had any great sense of humor (Id.).
18. "You are the janitor?" she asked. "I'm the superintendent," Chester said. "The handyman's busy" (J. Cheever).
19. He took off a sweater that was hung over his shoulders and dove in (Id.).
20. She tried on the cream-colored satin first (Th. Dreiser).
21. It was the day before Thanksgiving /.../ (Id.).
22. Smog, which was once the big attraction of Los Angeles, can now be found all over the country (A. Buchwald).

ПРОГРАМА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

І. КОГНІТИВНО-ЗБАГАЧУВАЛЬНИЙ ЕТАП

Назва дисципліни і теми заняття	Зміст і напрями роботи	Уміння і навички	Види роботи, форми, методи, прийоми і засоби
Психологія	Засвоєння психологічних понять і термінів, збагачення ними активного словника студентів- розкрити базові поняття психології в їх внутрішніх зв'язках;показати детермінованість психічних явищ зовнішніми факторами буття; створити у студентів умови для розуміння ними єдності, цілісності, взаємозв'язку всіх психічних проявів свідомого та несвідомого життя людини; обґрунтувати необхідність інтегрованого підходу до психіки людини як цілісного системного утворення;підкреслити сутність та значущість оволодіння студентами психологічними знаннями, вміннями і навичками як особливо важливими для спеціаліста з вищою освітою в будь-якій галузі професійної діяльності; уможливити самореалізацію та самоактуалізацію студентів у життєвому	забезпечити оволодіння студентами практичними навичками та вміннями дослідження особистості та інтелекту в межах змісту і програми курсу, формувати уміння: визначати і характеризувати ті чи інші явища психіки; досліджувати прояви і рівні сформованості особистості та інтелекту людини; застосовувати на практиці адекватні методики дослідження психічних явищ; втілювати в життя результати дослідження тих чи інших проявів психіки, свідомості, особистості, інтелекту людини.	Лекція, практичне заняття, лабораторне заняття, самостійна робота. Усний виклад матеріалу, робота з психологічним словником, ділові ігри, наочність, тестове опитування, вправи
	Засвоєння базових педагогічних понять і термінів, уведення їх до активного	набуття уміння теоретичного проектування та практичного конструювання навчально-	Лекція, практичне заняття, лабораторне заняття,

<p>Педагогіка</p>	<p>словника, проведення спостережень з педагогічним мовленням, аналіз і виправлення недоліків у ньому; розробка проведення та аналізу фрагментів уроків з української та англійської мов; формування індивідуального стилю педагогічного спілкування, формування досвіду самостійного і творчого аналізу та оцінки педагогічних явищ та ситуацій»</p>	<p>виховного процесу, спрямованого на розвиток особистості учнів та їх творчу самореалізацію; формування педагогічного мислення, професійної самосвідомості, визначати сутність процесів навчання і виховання; встановлювати зв'язки між закономірностями розвитку особистості і принципами та технологією педагогічного процесу; визначати суть провідних концепцій виховання особистості; застосовувати методи педагогічного дослідження; планувати етапи і прогнозувати результати навчання і виховання; визначати рівень розвитку, індивідуально-психологічні особливості та взаємостосунки учнів у класі; конструювати цілі, зміст, методи, засоби і форми навчально-виховного процесу; аналізувати педагогічні ситуації та приймати адекватні рішення; організувати і регулювати навчально-виховну взаємодію з суб'єктами педагогічного процесу; аналізувати та оцінювати процес і результати навчально-виховної взаємодії; здійснювати педагогічну рефлексію, удосконалювати навички усного й писемного професійного спілкування; проводити спостереження за педагогічним мовленням, формувати вміння його аналізувати й виправляти недоліки; формувати індивідуальний стиль педагогічного спілкування.</p>	<p>самостійна робота. Ділові ігри, тренінги, вправи, конспектування дидактичної літератури, мозкова атака, дослідницький метод, евристична бесіда, робота з педагогічним словником</p>
	<p>Усунути недоліки шкільної підготовки,</p>		<p>установно-</p>

Практикум української мови	розвиток їхньої загальної культури мовлення та підготувати студентів до усвідомлення, сприйняття і засвоєння теоретичних дисциплін лінгвістичного циклу з метою корекції вимови голосних і приголосних звуків та їх сполук,		мотиваційний, змістово-пошуковий, контрольньо-смысловий, адаптивно-перетворювальний, системно-узагальнювальний, контрольньо-рефлексивний міні-модулі, заняття в лінгафонному кабінеті, читання вголос, монологічні усні перекази, побудову усних діалогів, прослуховування радіо і телепередач, виступи перед аудиторією з повідомленням чи доповіддю, роботу з орфоепічним словником.
Сучасна українська літературна мова	Систематизація знань студентів з української мови, розширення і поглиблення їх, відновлення, удосконалення зв'язного усного та письмового тексту, уведення лінгвістичної термінології до активного фахового словника майбутніх учителів-словесників, розвиток культури професійного мовлення, навичок уживання лінгвістичних термінів	закріплення та корекція орфографічних, пунктуаційних навичок	Практичні і лекційні заняття
Культура мовлення	Оволодіння культурою усного й писемного фахового мовлення удосконалення культури мовлення студентів-філологів з урахуванням двомовного середовища; розробка	вироблення стійких мовленнєвих навичок, що повинні витіснити старі, неправильно сформовані; вироблення сталих мовленнєвих навичок нормативного мовлення; навички контролю й самоконтролю за його культурою	Лекція, практичне заняття, самостійна робота. Вправи, дидактичні ділові ігри, складання текстів на фахову тематику,

	ділових ігор з елементами корекції мовлення; розвиток усного й писемного фахового мовлення, для удосконалення культури мовлення майбутнього фахівця проводилася планомірна робота над уникненням подібних помилок; усвідомлення особливостей власної вимови; робота над корекцією власного мовлення.	вироблення навичок правильної вимови шляхом багаторазового повторення слів і словосполучень, свідоме оволодіння нормативними навичками вимови звуків української мови та їх сполучень.	спостереження за професійним мовленням, аналіз професійного мовлення, дискусія, створення фахових текстів, написання рефератів і доповідей.
УПМ мови англійської	Опанування лінгвістичною системою іноземної мови; формування комунікативних навичок та вмінь; забезпечення інтегрованого навчання основних видів іншомовної мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо)	Усвідомлення основних завдань при оволодінні іноземною мовою через їхнє співвідношення з метою професійно-педагогічної підготовки; здатність доповнювати, розширювати поглиблювати свої знання з іноземної на основі самоосвіти і творчого їхнього застосування на практиці; уміння визначати головну мету, пізнавальну проблему та способи її вирішення під час виконання завдань з іноземної мови; володіння програмним матеріалом та вміння застосовувати його в різних навчальних ситуаціях, перекомпоновувати вивчаємий матеріал шляхом його розширення та звуження узагальненого і короткого викладу іноземної мови (анотувати, реферувати) формулювати запитання щодо змісту і способів розумової діяльності у зв'язку з вивченням конкретних тем з іноземної мови, вести діалог і бесіду на різні теми, формулювання запитання іноземною мовою у спеціальних ситуаціях комунікації	Практичні, лабораторні заняття, самостійна робота, тестові опитування, наочність, комп'ютерні тести, вправи, дискусії Семінари, практичні завдання, лабораторні завдання, індивідуальна і самостійна робота, групова робота (мікрогрупами) рольова гра, дискусія, метод проектів, моделювання

УПМ мови	англійської		
		Сприйняття, запам'ятовування, переробки й використання інформації оптимізуючи засвоєння граматики, лексики й фонетики, полегшуючи процеси оволодіння комбінованими видами мовленнєвої діяльності	Уміння організувати процес власної праці, навчання на заняттях та в позаурочний час; уміння запам'ятовувати лексичні одиниці; уміння вести словники; уміння використовувати різні канали сприйняття, уміння використовувати прийоми мнемотехніки, уміння визначати свою тактику аудіювання

<p>Шкільний курс викладання іноземних мов</p>	<p>Опанування основами самоуправління, сомапрезентування, самореалізації, самоконтролем.</p>	<p>Уміння співвідносити вивчений матеріал з іноземної мови з його практичним використанням, передбачення можливих ускладнень під час виконання самостійних завдань з іноземної мови і способів їх подолання; прогнозувати і враховувати реакцію партнера з іншомовної мовленнєвої взаємодії на свої дії, уміння прогнозувати декілька варіантів стратегії своїх інтелектуальних і практичних дій, уміння презентувати свою особистість як суб'єкт основних видів іншомовної мовленнєвої діяльності; уміння адекватно оцінювати знання і дії свої під час виконання завдань з іноземної мови, корегувати і змінювати свої дії чи зміст матеріалу на іноземній мові під час виконання індивідуальних (групових) завдань</p>	<p>Семінари-дискусії, лекції, діалогічне спілкування, мозкові атаки, ділові ігри, узагальнюючі заняття: “круглий стіл”, створення спеціальних ситуацій контекстного навчання</p>
	<p>Застосування раціональних прийомів діяльності вчителів іноземної мови. Створення орієнтувальної основи дій учнів, активізація пізнавальної діяльності учнів на уроці іноземної мови. Створення позитивного емоційного клімату і регуляція поведінки учнів на уроці, організація контролю за якістю здійснення процесу і результатами учнів; залучення студентів до усвідомлення</p>	<p>Формування вмінь аналізувати і узагальнювати групові ідеї, вироблення остаточного рішення. Уміння використовувати новітній професійний тезаурус в руслі зарубіжних технологій навчання іноземних мов; уміння обговорювати вибір своїх навчальних ідей, способів їх досягнення; оволодіння цілісним і системним уявленням про сутність стратегій і тактики управління навчально-пізнавальною</p>	<p>Діалогічна взаємодія та колективне спілкування, проблематизація, персоналізація; лекції проблемного характеру, інформаційно-мовленнєве і пошукове співробітництво прогресивної дискусії План-конспект уроку або позакласного заходу з</p>

	об'єктивних суперечностей, засвоєння найважливіших ролей: ініціатора, лідера, організатора, контролера; підвищення продуктивності професійного спілкування;	діяльністю; уміння скласти свою індивідуальну програму навчання	іноземної мови Семинари-дискусії Тести на перевірку готовності студентів до проведення практичних занять з аналізу сучасних методів навчання іноземних мов; організація самостійної роботи з аналізу підручників з іноземної мови за структурними, функціональними та формальними критеріями
Основи педагогічної діяльності	Вивчення проблеми професіоналізму педагогічної діяльності вчителя-словесника, вивчення спеціальної наукової літератури, застосування раціональних і практичних прийомів.		Метод проектів, технології навчання студентів у співробітництві; виконання дослідницьких завдань, створення спеціальних ситуацій.
Педагогічна культура	Включення студентів у конкретну діяльність по використанню набутих педагогічних цінностей, інноваційних технологій, проведення занять, подальше самовдосконалення; засвоєння принципів етикету: гуманізму, поважне ставлення до людей, чемність, коректність; формування культури особистісної і духовної, культурних універсалій індивідуальності (цінності, спілкування, поведінка, діяльність), педагогічної культури вчителя, культури педагогічного спілкування,	Формування комунікативних умінь, умінь використовувати правила етикету при спілкуванні; уміння педагогічної техніки, уміння творчо мислити, уміння використовувати культурні універсалії у спілкуванні, у професійній діяльності.	Навчально-пізнавальні завдання, рольові і ділові ігри, створення ситуацій для засвоєння правил етикету при спілкуванні; вправи і тренінги, ситуації і задачі для створення педагогічного іміджу; науково-дослідна робота, творчі завдання.

	комунікативної культури, педагогічної техніки і її складових, педагогічної творчості		
III. ДІЯЛЬНІСНО-ТВОРЧИЙ ЕТАП			
Назва дисципліни і теми заняття	Зміст і напрями роботи	Уміння і навички	Види роботи, форми, методи, прийоми і засоби
УПМ англійської мови	Збагачення індивіда логічним творчим мисленням та діями, як спонукати до саморозвитку; комунікативна спрямованість, толерантність взаємин спілкування, емоційно-духовна насиченість змісту	Уміння самостійно приймати рішення, опанувати всіма видами мовленнєвої діяльності; уміння моделювати власну діяльність, програмувати власну діяльність, уміння оцінювати, коректувати свої дії; уміння працювати із словником, комп'ютером, мультимедійними енциклопедіями	Самостійна робота, практичні заняття, робота у лінгафонному кабінеті, індивідуальна робота, творчі завдання, індивідуалізація навчання, індивідуальний підхід, комунікативний метод, проблемне навчання, інтенсифікація, сугестопедія, рольова гра, соціодрама, проблемне навчання, комунікативні завдання, проблемні комунікативні ситуації, лінгвістичні задачі; прийоми запам'ятовування, зосередження уваги, пошуку додаткової інформації, редагування, переклад, аудіювання; добір синонімів, виправлення помилок у вимові, педагогічне співробітництво

Педагогічна культура і творчість	<p>Освоєння і відпрацювання структурних елементів діяльності, відновлення зв'язків між окремими структурними елементами діяльності, формування професійно значущих якостей, індивідуалізація стильових особливостей професійної діяльності, вибір і відпрацювання індивідуальної стратегії педагогічної діяльності, формування інтегральної індивідуальності вчителя, самопізнання, самоосвіта, саморозвиток, опанування прийомами організації власної діяльності; розвиток особистісних та професійних якостей студентів, індивідуалізація навчання, створення соціокультурного фону, формування активності студентів</p>	<p>Уміння розробляти та проводити нестандартні уроки, писати педагогічні твори</p>	<p>Рольові та ділові ігри, лекції, виступи на дискусіях, створення індивідуальних програм з оволодіння педагогічною професією, сугестопедія, аудіовізуальні методи, різні види дискусій, демонстрування, виставка, спостереження, програмувальне навчання. Експеримент, мікронавчання, моделювання, дебати, форум, круглий стіл, мозкова атака, вирішення проблем, рефлексивне навчання, прагматичний підхід, підхід спрямований на викладача: виховні ситуації, аналіз досвіду роботи вчителів, участь у конкурсах, олімпіадах, наукових конференціях; особистісно-орієнтований тренінг</p>
Назва дисципліни і теми заняття	Зміст і напрями роботи	Уміння і навички	Види роботи, форми, методи, прийоми і засоби
			<p>Семінарсько-практичні заняття, виховні заняття, прес-конференції, діалоги, бесіди. Дискусії, брейн-ринг,</p>

			діалог і рольові ігри, доповіді, реферати
Спец практикум з української мови	Розвиток мовного читання, логічного мислення, удосконалення мовленнєвої культури студентів, здатних до самореалізації, саморозвитку; усвідомлення особливостей власної вимови; корекція власного мовлення, свідоме оволодіння нормативними навичками вимови звуків української мови та їх сполучень	Уміння адекватно оцінити набуті знання, уміння й навички, працювати над удосконаленням культури власного мовлення, навички володіння мовними нормами української мови	Вмотивовано-мислительні дії, мовленнєві ситуації, невербальні засоби спілкування, лекції, семінарські, практичні заняття, самостійна робота. Імітаційні, оперативні, комунікативні методи, спостереження за мовою, аналіз мовних фактів, порівняння, імітація, трансформація, комбінування, конструювання, редагування; Заняття в лінгафонному кабінеті, читання вголос, монологічні усні перекази, побудова усних діалогів, прослуховування радіо і телепередач, виступи перед аудиторією з доповіддю, робота з орфографічним словником
Спец практикум з англійської мови	Удосконалення усної і писемної форм мовлення, розширення загального лінгвістичного кругозору; Розвиток мовного читання, логічного	Уміння логічно мислити, використовувати теоретичні знання на практичних заняттях, при роботі з додатковою літературою, при вирішенні проблемних завдань, в різних ситуаціях спілкування, при створенні спеціальних комунікативних ситуацій	Лабораторні та семінарські заняття, заняття у лінгафонному кабінеті, прослуховування радіо і телепередач, відеофільмів, робота з етимологічним словником, самостійна робота; імітаційні,

	мислення, удосконалення мовленнєвої культури студентів;		оперативні, комунікативні методи, метод спостереження за мовою, аналіз мовних фактів, порівняння, імітація, трансформація, комбінування, конструювання
--	---	--	--

Семінарське заняття № 1 Етимологія слів

1. Власно мовні слова
2. Запозичення з інших мов та барбаризми

Семінарське заняття № 2 Продуктивні та непродуктивні форми англійського словотворення

1. Афіксація, конверсія, префіксація
2. Скорочення, аббревіатури

Семінарське заняття № 3 Лексичні значення та семантична структура англійських слів

1. Полісемія та однозначні слова
2. Семантичні відношення в парадигматиці

Семінарське заняття № 4 Проблема перекладу англомовних одиниць на рідну мову

1. Семантичні кореляції у фразеології
2. Еквівалентність перекладу ідіом, прислів'їв, приказок та фразеологізмів на українську мову

Семінарське заняття № 5 Проблема перекладу англомовних одиниць на рідну мову

1. Літературна мова та розмовна лексика
2. Діалекти та варіанти англійської мови

Семінарське заняття № 6 Норми англійської літературної вимови

1. Літературна вимова

2. Типові помилки

Спецсеминар “Сутність творчої індивідуальності учня”

Лекційний модуль I. Сутність творчої індивідуальності вчителя

1. Бесіда з метою ознайомлення з такими поняттями як: особистість учителя, індивідуальність учителя, творча індивідуальність учителя.
2. Діагностика рівня сформованості творчої індивідуальності студентів.

Лекційний модуль II. Проблема творчої індивідуальності вчителя в роботах В.А.Кан-Калика и др.

1. Теоретико-дослідницькі повідомлення студентів з порівняльним аналізом авторських позицій щодо проблеми творчої індивідуальності вчителя.

Лекційний модуль III. Етапи становлення творчої індивідуальності вчителя.

1. Вивчення та аналіз досвіду вчителів – майстрів: а) спостереження та описання досвіду ; б) аналіз та осмислення досвіду з точки зору педагогічної теорії.

Лекційний модуль IV. Індивідуально-творчий стиль діяльності як основа творчої індивідуальності учителя

1. Бесіда за основними теоретичними положеннями.
2. Змістовний аналіз стильових рис творчої діяльності учителя.

Лекційний модуль V. Творче вирішення педагогічних завдань як прояв творчої індивідуальності майбутнього вчителя.

1. Методика вирішення педагогічних завдань.
2. Творче вирішення педагогічних завдань (із досвіду роботи учителів – майстрів).
3. Робота студентських мікро груп (педагогічні рольові ігри; дискусії).

Лекційний модуль VI. Мистецтво мови учителя – виявлення його індивідуальності.

1. Робота за темою "Основи мистецтва спілкування".
2. Виступи студентів з доповідями щодо педагогічних проблем.

Назва дисципліни і теми заняття	Зміст і напрями роботи	Уміння і навички	Види роботи, форми, методи, прийоми і засоби
Спецсеминар “Основи формування мовної індивідуальності вчителя-словесника”	Підвищення рівня оволодіння культурою мовлення майбутніми вчителями-словесниками, удосконалення культури монологічного та діалогічного мовлення; розвиток комунікативних якостей мовлення, корекція мовленнєвих умінь і навичок, пошуки потрібної лексики, виправлення помилок	Опанування теоретичними основами майбутньої професійної діяльності, оволодіння методами дослідження, формування якостей учителя-словесника, навичок діалогічного мовлення, удосконалення навичок правильності мовлення, вироблення сталих фонетичних, лексико-граматичних навичок,	Лекції, семінари, практичні заняття, самостійна робота, система комунікативних завдань, рольових, контрольно-корекційних ігор, навчальні ігри, комунікативні ситуації
Основи наукової комунікації іноземною мовою	Опанування студентами розширення кругозору майбутніх фахівців у сфері надання освітніх послуг та дослідження психолого-педагогічної і суто філологічних закономірностей майбутньої професії; розкриття методологічних засад, логіки та специфіки проведення наукового дослідження, ознайомлення студентів з особливостями практичного впровадження в своєму власному досвіді теоретичних, емпіричних і статичних методів наукового дослідження, підготовка до проведення самостійних наукових досліджень з філологічних дисциплін, методики викладання іноземних мов, психології, педагогіки; розвиток творчої особистості студентів, формування професійно значущих якостей студентів-філологів	Удосконалення практичних навичок та вмінь студентів, уміння реалізувати методики психолого-педагогічної діагностики, розширення їх особистісного професійного досвіду, опанувати способами викладу здобутого емпіричного матеріалу у формах: наукової статті, доповіді, курсової та дипломної роботи, кандидатської дисертації; Оволодіти жанрово-стилістичними канонами усного та писемного дискурсу; навичок швидкої адаптації до досягнень в науці; розвиток навичок самостійної творчої роботи	Лекції, семінарські заняття, дискусія, диспут, полеміка, доповіді, розробка наукових проєктів, наукових конференцій
Педагогічна практика	Вивчення особливостей індивідуальної техніки роботи вчителя української та	Уміння й навички: аналізувати уроки української та англійської мов різних типів та	Конспектування фахової літератури, проведення

	<p>іноземних мов, нормативних документів та інструкцій, створення плану організації методичної роботи вчителів української та іноземних мов; Проведення різних форм навчання української і англійської мов у середніх класах загальноосвітніх закладах; аналіз уроків різних типів та виховних заходів з української та англійської мов; ознайомлення з передовим досвідом учителів-практиків, спостереження за професійним мовленням учителів і методистів, відвідування відкритих уроків, участь у методичному семінарі школи, підготовка доповіді на засідання методичного семінару школи, підготовка і проведення тижня самоуправління, розробка моделі оперативного управління системою позакласної виховної роботи з української та іноземної мов, розвиток індивідуальності й особистості</p>	<p>конспекти до них; розробка та проведення уроків, аналіз методичної літератури, удосконалення вмінь активно ... під час розв'язання професійних завдань, формування вмінь публічно виступати з висвітленням проблемних питань лінгводидактики, формування вмінь вирішувати завдання із планування й організації діяльності вчителів, уміння креативно мислити, керувати своїми емоційними станами, уміння скласти індивідуальну програму розвитку</p>	<p>уроків української і англійської мов, спостереження і аналіз уроків української мови, спостереження за педагогічним мовленням та його аналіз; Дослідницька робота, написання рефератів, доповідей, вивчення педагогічного досвіду, виступ на методичному семінарі; Тематичний, фронтальний, узагальнювальний контроль якості навчання, імітаційні ігри аналіз педагогічних щоденників, спостереження за педагогічною діяльністю, діагностика рівнів розвитку педагогічних умінь, психічних і особистісних якостей, бесіди, анкетування, складання індивідуальних програм розвитку, завдання на розвиток уміння визначати час будь-якого моменту уроку, завдання на визначення рефлексії у вчителя й у себе, завдання на визначення проблемних ситуацій і їх причин,</p>
--	--	---	--

			вивчення досвіду роботи вчителя, дослідницька діяльність, тести, розробка проектів позакласних заходів, мозковий штурм, ділові ігри, вирішення проблемних ситуацій, варіативно-креативних завдань, карта спостережень, драматизація, сценарій
--	--	--	---

-



Психологія	самовдосконалення	психолого-дидактична, позиційно-дидактична, рефлексивно
↓	професійна усталеність	ціннісний підхід, модель ситуативної номінанти)
Методика викладання ІМ	вміння приймати рішення	<u>Позиційно-ситуативний підхід</u>
	у непередбачувальних ситуаціях,	принцип альтернативи, інтеграції саморозвитку, індивідуалізації,
	регулювати емоційне напруження	єдності в науковій і навчальній діяльності, проблемності, професійної
		спрямованості.