

PROBLEM READINESS OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO WORK WITH GIFTED STUDENTS

The paper addresses the problem of training teachers to organize the work with gifted students. Defined the basic components of teacher readiness to develop talent, determined pedagogical conditions that ensure the effectiveness of training future teachers to work with gifted younger students, outlines the prospects for further development of this problem.

Key words: gifted, gifted children, elementary school teacher, teacher readiness to work with gifted students.

УДК 371.32+81'243

Валуєва І.В.

**СУЧАСНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Статтю присвячено обґрунтуванню актуальності підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи над навчанням аудіювання на заняттях з англійської мови.

Ключові слова: аудіювання, навчання, початкова школа, майбутні вчителя, англійська мова, професійна підготовка, мовленнєва діяльність.

Процес навчання у вищому навчальному закладі (ВНЗ) змінювався відповідно з соціальним замовленням суспільства, як і його цілі і завдання. Зокрема, практична мета навчання трансформувалася наступним чином: навчання англійській мові – навчання іншомовної мови – навчання іншомовної мовленнєвої діяльності – навчання іншомовному спілкуванню. Проте, головним протиріччям сучасного етапу можна вважати той факт, що проголошені практичні (комунікативні) цілі навчання, що передбачає оволодіння англійською мовою як засобом спілкування, в більшості випадків не реалізуються на практиці, оскільки чинний формально-мовний підхід направлений, головним чином, на досягнення докомунікативних результатів навчання (формування мовної та мовленнєвої компетенції учнів – розуміння зразків і вміння будувати висловлювання за аналогією). Вирішувати реальні завдання спілкування засобами англійської мови учні не можуть.

У наш час, коли знання англійської мови стає скоріше нормою (комп'ютерна, економічна і політична термінологія базуються англійською мовою) і можна говорити англійською мовою як мовою міжнародного спілкування, авторами сучасного державного освітнього стандарту висувається розширене трактування цілей навчання англійської мови в школах – формування комунікативної компетенції.

В останні роки проблема аудіювання все більше привертає увагу методистів. Ведеться серйозний теоретичний пошук у вивченні цього складного процесу. Проте, до теперішнього часу вклад в практику викладання порівняно невеликий. Відомо, що в практиці викладання методика навчання аудіювання найменш розроблена. Однією з основних причин недостатньої уваги до аудіювання з боку методистів і викладачів є той факт, що до недавнього часу аудіювання вважалося легким умінням. Існувала точка зору, що якщо під час навчання усного мовлення викладач зосередить зусилля на говорінні і забезпечить оволодіння цим умінням, то розуміти мову студенти навчатимуться стихійно, без спеціального цілеспрямованого навчання. Неспроможність цієї точки зору було доведено як теорією, так і практикою.

Хоча вміння говоріння і аудіювання перебувають у відомому взаємозв'язку, домогтися їх рівномірного розвитку можна тільки за умови застосування спеціально розробленої системи вправ для розвитку розуміння саме усного мовлення в природних умовах спілкування.

Таким чином, аудіювання є одним з найскладніших видів мовленнєвої діяльності і, на думку багатьох методистів, повинно бути розвинена краще інших умінь.

Однією з практичних завдань в області аудіювання є навчання учнів сприйняття іншомовної мови в умовах, наближених до реальних. Аналіз наукової літератури показав, що проблемі навчання майбутніх учителів аудіювання присвячено дуже багато досліджень: Н.І. Гез, Н.В. Єлукіна, Н.Є. Жеренко, С.Л. Захарова, Т.В. Каріх, О.Б. Метьюлкіна, Н.С. Харламова, В.В. Черниш для початкової школи.

Актуальність роботи може бути аргументована важливістю проблеми, у той же час її недостатньою розробленістю для застосування в умовах ВНЗ.

Мета статті – *обґрунтувати ефективність підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи з аудіювання в процесі професійної підготовки у вищій школі за умов кредитно-модульного навчання.*

Завдання дослідження: розглянути основні організаційні форми навчання та виховання в ВНЗ; розглянути формування мовленнєвої компетенції студентів під час навчання аудіювання; *розкрити роль професійно-методичної підготовки студентів до роботи з молодшими школярами.*

Об'єктом дослідження є *процес професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи.* Предметом є – *підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи з англійським навчальним матеріалом для аудіювання.*

Аудіювання – це рецептивний вид мовленнєвої діяльності, який забезпечує розуміння того, що сприймається на слух, і належить до усної форми мовлення. Аудіювання є активним процесом, який здійснюється на основі передбачення (прогнозування) того, що буде сказано. Слід відзначити, що інколи людина більше "чує" власні прогнози, ніж те, що реально сказав співбесідник. Це може призводити до непорозумінь і навіть конфліктів.

Розуміння в процесі аудіювання також, як і в процесі читання, зводиться до інтегрування слухачем особистісного смислу почутого. Таке розуміння в основному адекватне та правильне, коли смисл, інтегрований слухачем, в основному збігається зі смислом, закладеним мовцем у те, що було сказане ним. Але так буває не завжди. Інколи, хоча обидва, мовець та слухач, однаково розуміють значення, зміст сказаного, його смисл для них розрізняється внаслідок різниці у життєвому досвіді, емоціях, ставленні до того, про що говориться, і таке інше. Це, як і неправильні прогнози того, що почує слухач, може призводити до непорозумінь та неадекватного реагування на сказане мовцем.

Таким чином, можна зробити висновок, що аудіювання, як і читання, – високоактивний творчий процес. Те, що почує та зрозуміє слухач, залежить не тільки від того, що скаже мовець, а й від зустрічної внутрішньої активності самого слухача, його особистості.

Навички та вміння слухання, які забезпечують розуміння почутого через зустрічну внутрішню активність слухача, складають мовленнєву компетенцію в аудіюванні. Вона дуже тісно пов'язана з мовною, соціокультурною та іншими видами компетенцій у цьому виді мовленнєвої діяльності (тому мовленнєва компетенція не може розглядатися сама по собі без згадки про інші компетенції).

Як і для говоріння та читання, компетенція в аудіюванні не може не бути чітко професійно-орієнтованою, якщо йдеться про навчання іноземної мови як спеціальності. Це означає, що така компетенція перш за все повинна забезпечувати усне професійне спілкування майбутнього вчителя англійської мови – як на рівні виконання основних та безпосередніх професійних обов'язків (проведення занять з англійської мови), так і на рівні професійного усного спілкування із зарубіжними колегами.

Необхідність розгляду проблеми навчання англійської мови в початковій школі продиктована сучасною тенденцією залучення молодших школярів до вивчення англійської мови. Ця тенденція, зокрема, відображена в концепції підготовки спеціаліста з правом викладання англійської мови дітям раннього віку, розробленій Г.В.Роговою та Т.Є.Сахаровою [5].

Учитель англійської мови в початковій школі покликаний вирішувати завдання, пов'язані з мотивацією вивчення молодшими школярами англійської мови, комунікацією англійською мовою, розвитком психічних пізнавальних процесів та емоційно-вольових якостей особистості учня, формуванням навчальної діяльності в оволодінні англійської мови. Для вирішення цих завдань учителю необхідні базові знання та вміння Чотирьох галузей наук: про людину і суспільство (галузь 1), про виховання людини (галузь 2), про іноземну мову і методику її навчання (галузь 3), про творчу діяльність і наукове дослідження, узагальнення передового досвіду (галузь 4). Професійні знання та вміння складають когнітивну основу діяльності вчителя АМ в початковій школі, але не вичерпують її. Професійно-педагогічна спрямованість особистості вчителя АМ є системою стійкого ставлення вчителя до себе як суб'єкта професійної та мовленнєвої діяльності, позитивного ставлення до учня як мовленнєвого партнера в міжособистісному та педагогічному спілкуванні, системою мотивів та інтересу до професійної діяльності та сукупністю особистісних якостей вчителя [4]. Професійно-педагогічна спрямованість особистості вчителя англійської мови в молодших класах включає:

- позитивно стійке ставлення до професії вчителя: самооцінку готовності до навчально-виховної роботи з іноземної мови з учнями молодшого шкільного віку;
- здібність до організації іншомовного мовленнєвого спілкування з молодшими школярами;
- уміння враховувати психологічні та індивідуальні особливості молодших школярів, створювати на уроках іноземної мови атмосферу довір'я, взаємодопомоги, взаємоповаги тощо;
- володіння інформацією про здібності та нахили кожного учня та врахування цього при відборі та укладанні вправ і завдань;
- уміння критично аналізувати навчальний іншомовний матеріал та розвивати критичне мислення молодших школярів на основі порівняльного співставлення фактів і подій у своїй країні та країні виучуваної іноземної мови;
- вміння керувати іншомовною комунікативною поведінкою учнів, тактовно спрямовуючи її в потрібне русло;
- здатність об'єктивно оцінювати і заохочувати відповіді та навчальну роботу учнів молодшого шкільного віку.

Згадані вище професійні методичні знання і вміння та професійно-педагогічна спрямованість особистості вчителя АМ в початкових класах складають основні структурні елементи його професійно-методичної діяльності.

Вирішення важливого завдання психічного (особистісного, інтелектуального, діяльнісного, емоційного) та мовленнєвого/ комунікативного розвитку молодших школярів на матеріалі англійської мови потребує кваліфікованих, спеціально підготовлених до роботи з учнями 6-10 років учителів [1]. Таких учителів практично немає, оскільки факультети іноземних мов цілеспрямовано не готують вчителів для роботи з молодшими школярами, а факультети початкових класів не забезпечують своїм випускникам знання з англійської мови на рівні спеціалістів АМ.

В сучасних умовах доцільно переглянути фахову підготовку вчителя АМ, надавши їй більшої варіативності та гнучкості. Це полягає в забезпеченні основ методичної підготовки студентів до реалізації їх професійних функцій учителя АМ в молодших класах: навчання АМ (практичного володіння аудіюванням, говорінням, читанням і письмом), а також виховання, освіти і розвитку молодших школярів засобами АМ на уроці та в позакласній роботі [1]. Підготовка вчителя передбачає значне поглиблення деяких тем попередніх років вивчення курсу "Шкільний курс англійської мови з методикою навчання" з урахуванням особливостей навчання основ англомовної мовленнєвої діяльності, організації та планування навчальної і позакласної роботи в початковій школі (I-IV класи).

Вправи для розвитку вмінь аудіювання як виду мовленнєвої діяльності доцільно називати діяльними на відміну від операційних вправ, що розвивають "техніку"

аудіювання. Автори "Очерков методики обучения устной речи на иностранных языках" назвали вправи для розвитку вмінь аудіювання як виду мовленнєвої діяльності мотиваційними, але цей термін здається невдалим, оскільки створюється враження, що операційні вправи можуть бути не вмотивованими щодо потреб комунікації. Як вже було сказано раніше, вмотивованими з точки зору потреб комунікації мають бути всі вправи для розвитку мовленнєвої компетенції. Тому термін "діяльнісні вправи", який буде далі використовуватися, є більш прийнятним.

Головна відмінність діяльнісних вправ від операційних полягає в тому, що в них слухання здебільшого проводиться для того, щоб на основі почутого зробити те, що виходить за межі самого аудіювання, – розуміння почутого слугує базою для якоїсь іншої, зовнішньої або внутрішньої, діяльності (в операційних вправах розуміння аудіотексту здебільшого є самоціллю). У зв'язку з цим вмотивованість вправ забезпечується в основному необхідністю виконання якоїсь подальшої діяльності, відштовхуючись від почутого в прослуханому аудіоматеріалі. Звичайно, можливі й такі діяльнісні вправи, де слухання проводиться для того, щоб на його основі провести комунікативний аналіз почутого (діяв, приклади далі). Але й тут розуміння є базою для такого аналізу, а не самоціллю.

Завдяки цій якості вправ, створюється більше можливостей для надання їм комунікативного, а не умовно-комунікативного характеру, тобто комунікативні вправи можуть превалювати, хоча й умовно-комунікативні вправи також широко використовуються і нерідко не дуже поступаються комунікативним вправам за кількістю (некомунікативні вправи тут взагалі неприйнятні, оскільки йдеться про повноцінну мовленнєву діяльність). Це пов'язано з особливостями аудіювання. Розуміння аудіотекстів у комунікації потребує їх аналізу, який здебільшого проводиться підсвідомо та дуже швидко. Студентів треба навчити такому аналізу аудіотекстів, щоб досягнути тих параметрів розуміння різних аудіоматеріалів, які вимагаються цілями навчання (див. відповідний підрозділ цього розділу). Винесення на поверхню того, що в реальній комунікації відбувається підсвідомо і цілком як внутрішня розумова діяльність, робить вправу умовно-комунікативною. Цим й обумовлена досить велика кількість умовно-комунікативних вправ серед тих, які розвивають уміння аудіювання як виду мовленнєвої діяльності.

Для діяльнісних вправ менш характерне повне керування, ніж для вправ операційних. Хоча воно цілком можливе, але не превалює, як у вправах попереднього типу. Найпоширеніші види керування виконанням вправ у даному випадку – часткове та мінімальне.

Діяльнісні вправи також найчастіше проводяться на матеріалі досить тривалих аудіотекстів (більше хвилини звучання), а не мікроаудіотекстів, як вправи операційні, хоча використання мікроаудіотекстів зовсім не виключено.

Що стосується характеристик діяльнісних вправ за категоріями спрямованості на приймання або видачу інформації (рецептивні, ре-цептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні вправи), наявності відсутності ігрового компонента, наявності/відсутності опор, то про такі вправи можна сказати те саме, що й про вправи операційні. Ідентичним є й спосіб організації вправ, які, як і операційні вправи, можуть виконуватися індивідуально, фронтально, в парах та малих групах. Малохарактерні тільки хорові вправи у зв'язку з тим, що вони завжди суттєво знижують комунікативність – одну з провідних рис діяльнісних вправ.

Структура роботи при виконанні діяльнісних вправ в основному аналогічна роботі над більшістю текстів для читання, вона складається з передслухання, слухання та післяслухання.

Ця структура є найбільш раціональною, тому що передслухання дозволяє створити базу для розуміння через прогнозування тоговисунуті у передслуханні гіпотези, що є дуже позитивним мотивуючим фактором [4]. Кожне успішне розуміння аудіоматеріалу, коли його зміст відповідає висунутим гіпотезам, дає студентам підстави очікувати успішного розуміння і в роботі з наступними аудіоматеріалами, тобто створює очікування просування

"від успіху до успіху". Це надзвичайно важливе позитивне відчуття, яке сприяє швидкому формуванню компетенції. Нарешті, післяслухання, коли студенти обговорюють прослуханий текст або щось пишуть на його основі, виконують інші види завдань, дає їм можливість упевнитися в правильності свого розуміння та на його основі розвивати інші види мовленнєвої діяльності. Це теж сприяє успішному розвитку мовленнєвої компетенції в аудіюванні.

Наприклад, якщо планується прослухування аудіотексту – інтерв'ю з відомою людиною (співачом, актором, політиком тощо), – то на стадії передслухання проводиться бесіда про цю людину. Викладач намагається, щоб різні студенти повідомили якомога більше відомої їм інформації, так щоб у групі взагалі склалася максимально повна уява про те, що вони можуть почути, тобто щоб слухачі були в змозі заздалегідь спрогнозувати зміст питань, які можуть бути заданими цій конкретній особі, та зміст її відповідей. Припустимо навіть попереднє читання якоїсь газетної статті про дану особу з обговоренням отриманої інформації. Тоді можна розраховувати на досить повне або принаймні глобальне розуміння інтерв'ю вже при першому слуханні. На стадії післяслухання можливі різноманітні види роботи на основі почутого – наприклад, розігрування інтерв'ю, коли один зі студентів у кожній парі бере на себе роль тієї ж особи або іншої відомої особи такої ж або якоїсь іншої професії, а другий – роль "кореспондента", який інтерв'ює "славнозвісного співрозмовника".

Слід також взяти до уваги, що вправи цього типу можуть бути спрямовані або на глобальне, або на детальне розуміння, причому, якщо планується прослухати один і той аудіотекст двічі, то перше прослухування може мати за мету досягнення глобального розуміння, а друге – детального.

Таким чином, необхідність проведення даного дослідження обумовлена недостатньою розробленістю проблеми навчання аудіювання майбутніх учителів англійської мови початкових класів, низьким рівнем оволодіння теоретичними та методичними знаннями під час навчання аудіювання, відсутністю спеціальних праць, що присвячені даній проблемі.

Перспективи даного дослідження передбачають необхідність подальшого теоретичного та експериментального дослідження цієї проблеми : вдосконалення методики формування методичної компетентності майбутніх фахівців під час навчання іншомовного аудіювання, звертання особливої уваги на підготовку системи методичних діянь, орієнтованих на формування інтегральної особистісної якості в майбутніх учителів іноземної мови в процесі професійної підготовки. Матеріали цієї роботи можуть бути використані викладачами як педагогічних вузів, так і установ системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, а також авторами підручників і методичних посібників.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бондаренко О.Ф. Сучасні тенденції професійної підготовки вчителя ІМ для початкової школи/ О.Ф. Бондаренко, О.Б.Бігич // Іноземні мови. – 2002. – № 4. – С. 48-51.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя./ Н.Д.Гальскова – М.: АРКТИ, 2000. – 165 с.
3. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник для студентів./ Під ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, – 1999. – 320с.
4. Тарнапольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: Навчальний посібник./ О.Б. Тарнапольський. – К.: Фірма "ІНКОС", 2006. -248с.

Валуева И. В.

СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Статью посвящено обоснованию актуальности подготовки будущих учителей начальной школы к работе над обучением аудирования на занятиях по английскому языку.

Ключевые слова: аудирование, обучение, начальная школа, будущие учителя, английский язык, профессиональная подготовка, речевая деятельность.

*MODERN ASPECTS OF TRAINING OF THE FUTURE TEACHERS OF PRIMARY EDUCATION
IN LISTENING COMPREHENSION*

The article dedicates to the grounding of actuality of the training of future teachers of primary education to the work under the studying of listening comprehension in the English classes

Key words: listening comprehension, training, primary school, future teachers, English language, professional training, speech activity.

УДК 378+377.35

Варга Л.І.

***ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ "КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА"
В НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ***

У статті розглядається місце і роль комунікативної культури майбутнього вчителя в психолого-педагогічних дослідженнях, а також зміст і її компоненти.

Ключові слова: комунікативна культура, педагогічна культура, комунікативна компетентність, комунікативність, культура, культура спілкування, компетенція.

На сучасному етапі розвитку суспільства є необхідність в моральному його удосконаленні. Відповідно до цього важливо ставити вимоги перед професійними якостями майбутніх учителів. Вони мають стати професійно компетентними у процесі педагогічної діяльності. Важливим у цьому процесі є спілкування: з учнями, батьками, колегами, тому важливо, щоб у вчителя була сформована комунікативна культура. Від того наскільки сформована культура спілкування, настільки буде успішним педагогічний процес. Отже, комунікативна взаємодія пронизує всі види професійної діяльності.

Мета статті – визначити сутність поняття "комунікативна культура" в наукових дослідженнях, її зміст і складові елементи.

Проблемам спілкування майбутнього вчителя присвячено чимало праць, серед яких: теоретично-методологічні основи професійного спілкування (В. Киричук, С. Максименко, Л. Орбан, Л. Савенкова, А. Синиця, В. Семиченко, Т. Титаренко, Т. Яценко та ін.); формування індивідуального стилю педагогічного спілкування (А. Андреев, В. Галузяк, Г. Мешко та ін.); формування комунікативних умінь і навичок (О. Абдуліна, З. Білоусова, О. Єлканов, В. Кан-Калик, В. Каплинський, І. Кирилова, С. Коваль, Н. Косова, М. Коць, Н. Кузьміна, А. Леонтьєв, В. Москалець, А. Мудрик, Т. Ольховецька, С. Ольховецький, Л. Савенкова, Т. Шепеленко, О. Языков та ін.); способи комунікативної підготовки (О. Березюк, В. Наумов та ін.); культура педагогічного спілкування (Ф. Байкін, В. Грехнєв, Т. Гриценко, І. Ільєва, С. Омельченко та ін.); формування комунікативних якостей мовлення (А. Богуш, О. Беляк, І. Варнавська, М. Гоноблін, О. Заболотська, Н. Кузьміна, В. Пасинок та ін.); формування комунікативної компетентності (О. Аршавська, О. Беляєв, М. Васильєва, М. Вашуленко, Л. Виготський, Н. Волкова, М. Вятітнєв, Н. Гез, А. Годлевська, Є. Голобородько, М. Жинкін, Д. Ізаренков, І. Зимняя, В. Кан-Калик, А. Капська, Ю. Караулов, Р. Козьяков, М. Коць, Т. Ладиженська, Л. Мацько, Н. Пашківська, М. Пентиліук, В. Півторацька, В. Підгурська, Г. Рурік, С. Савіньон, Л. Савенкова, Г. Сагач, О. Скворцова, О. Яковліва та ін.).

Вивченню комунікативної культури присвячені праці таких учених як С. Абрамович, В. Безрукова, В. Біпкенбіль, М. Бітянова, В. Бондар, Н. Волкова, Т. Вольфовська, С. Грехнєв, О. Грейліх, А. Добрович, О. Добровольська, С. Дорошенко, Б. Кандибський, В. Кан-Калик, Т. Качалова, І. Комарова, Лалл Джеймс, О. Леонтьєв, Л. Мітіна, С. Мусатов, Б. Паригін, Л. Петровська, Н. Путільовська, Т. Туркот та ін.