

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНИХ МОВ
КАФЕДРА АНГЛІЙСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ**

До захисту допустити:

Зав. кафедри

_____ Федорова Ю.Г.
(підпис) (ПІБ завідувача кафедри)

«___» _____ 2021 р.

**«ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS ЗАСОБАМИ МОВНОЇ
ПІДГОТОВКИ У УЧНІВ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ
ОСВІТИ З ПОГЛИБЛЕННИМ ВИВЧЕННЯМ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ»**

Кваліфікаційна робота здобувача
вищої освіти другого (магістерського) рівня
вищої освіти освітньо-професійної програми
«01 Освіта»

Барна Світлана Сергіївна

Науковий керівник:

Федорова Ю.Г., кандидат філологічних наук,
доцент кафедри англійської філології

Рецензент:

Чайкін Г. М., «Маріупольська загальноосвітня
школа І-ІІІ ступенів №26 Маріупольської
міської ради Донецької області», директор

Кваліфікаційна робота захищена

з оцінкою _____

Секретар ЕК _____

«___» _____ 2021 р.

Маріуполь – 2021

МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНИХ МОВ
КАФЕДРА АНГЛІЙСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ

Рівень вищої освіти «Магістр»
Шифр та назва спеціальності 014 «Середня освіта»,
спеціалізація 014.02 «Мова і література (англійська)»
Освітньо-професійна програма 01 «Освіта»

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри к.філ.н., доцент

_____ Федорова Ю.Г.
(підпис) (ПІБ завідувача кафедри)

«07» грудня 2020 р.

ПЛАН ВИКОНАННЯ КВАЛІФІКАЦІЙНОЇ РОБОТИ

Барна Світлани Сергіївни

(прізвище, ім'я, по батькові)

1. Тема роботи **«Формування soft skills засобами мовної підготовки у учнів в закладах загальної середньої освіти з поглибленим вивченням англійської мови»**

Керівник роботи Федорова Ю.Г, к.філол.н., доцент
(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

Затверджені наказом Маріупольського державного університету від «26» лютого 2021 року № 198.

2. Строк подання здобувачем роботи 01 червня 2021 р.

3. Вихідні дані до роботи:

Мета – дослідити зміст і методологію формування soft skills засобами мовної підготовки у учнів в закладах загальної середньої освіти з поглибленим вивченням англійської мови.

Об’єкт – мовна підготовка учнів в закладах загальної середньої освіти з поглибленим вивченням англійської мови.

Предмет – формування soft skills засобами мовної підготовки у учнів в закладах загальної середньої освіти з поглибленим вивченням англійської мови.

4. Зміст роботи (перелік питань, які потрібно розробити):

Розділ 1. Теоретичні засади формування soft skills засобами мовної підготовки у учнів в закладах загальної середньої освіти з поглибленим вивченням англійської мови

Розділ 2. Методичні основи формування soft skills засобами мовної підготовки у учнів в закладах загальної середньої освіти з поглибленим вивченням англійської мови.

5. Дата видачі завдання 07 грудня 2020 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1.	Підготовка вступу	01 лютого 2021	
2.	Підготовка Розділу I та висновків до нього	01 березня 2021	
3.	Підготовка Розділу II та висновків до нього	01 квітня 2021	
4.	Підготовка загальних висновків	15 квітня 2021	
5.	Оформлення списку використаних джерел	03 травня 2021	
6.	Оформлення додатків	17 травня 2021	
7.	Підготовка статті за темою роботи	01 червня 2021	

Здобувач _____
(підпис)

Барна С.С.
(прізвище та ініціали)

Науковий керівник роботи _____
(підпис)

Федорова Ю.Г.
(прізвище та ініціали)

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS ЗАСОБАМИ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ У УЧНІВ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З ПОГЛИБЛЕНИМ ВИВЧЕННЯМ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	10
1.1. Сучасні освітні проблеми творчого підходу до вивчення англійської мови в закладах загальної середньої освіти з поглибленим вивченням англійської мови	10
1.2. Істотні характеристики гнучких навичок та креативності у педагогічні науки	20
1.3. Творчі можливості особистості як умова формування «soft skills»	40
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1	44
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS ЗАСОБАМИ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ У УЧНІВ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З ПОГЛИБЛЕНИМ ВИВЧЕННЯМ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	47
2.1. Формування навичок перекладу та діалогічного спілкування на основі варіативного підходу	47
2.2. Ігрова творчість як технологія інтенсивності навчання у процесі вивчення англійської мови	56
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2	69
ВИСНОВКИ	71
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	73
ДОДАТКИ	81

ВСТУП

Актуальність теми роботи. Актуальність дослідницького питання кваліфікаційної роботи можна пояснити різними обставинами. Адже, на сучасному етапі розвитку основним напрямком модернізації загальноосвітніх і професійно-технічних навчальних закладів є насамперед підвищення якості загальноосвітніх і професійних знань, практичної та творчої підготовки випускників, формування їх гнучких навичок.

Навчання іноземній мові може і повинно сприяти розвитку творчих здібностей учнів як загальноосвітнього предмета. Іноземна мова, що володіє величезним освітнім, виховним і розвиваючим потенціалом творчих здібностей учнів, може реалізувати його лише в процесі виконання практичної мети навчання, тобто в процесі спілкування іноземними мовами. Пізнавальна діяльність (з використанням аудіювання, говоріння, читання та письма) розширює загальноосвітній кругозір, розвиває мислення, пам'ять, почуття та емоції. У процесі спілкування іноземною мовою формуються соціальні та ціннісні характеристики особистості, такі як світогляд, моральні цінності та переконання, риси особистості.

Іноземна мова як навчальний предмет є ще одним «вікном» у світ, засобом поповнення знань у різних галузях, таких як життя, наука та мистецтво, що є необхідним для гуманітарної освіти та допомагає здійснювати діяльність у різних сферах роботи та суспільного життя. На уроці іноземної мови учні поглиблюють та розширюють значну частину знань та ідей, які вони здобули в інших галузях, включаючи суспільствознавство, літературу, музику, історію, географію та мистецтво. І з цієї точки зору важливо «фокусувати» та ширше використовувати міжпредметні зв'язки на курсах іноземних мов. Особливе значення в цьому плані має знання сучасного життя, історичних сторінок і загалом культури країни, мова якої вивчається. При цьому учні глибше усвідомлюють

принципи історизму, діалектичний підхід до оцінки явищ та розвитку творчого мислення.

Соціальні зміни через індивідуальний розвиток мають бути основою соціального розвитку. Самовдосконалення, самореалізація, розвиток власної самосвідомості виникають внаслідок активної діяльності, спрямованої на зміну навколишнього світу та самої людини. Ці концепції широко прийняті в сучасній науці і є фундаментальними для нашого дослідження. Творча діяльність учнів дає широкі можливості для прояву власної індивідуальності. Безпосередня й активна участь учнів у цій діяльності на доступному рівні складності відкриває великі перспективи для комплексного розвитку та формування творчого потенціалу особистості. Вивчаючи секрети англійської мови, учні також пізнають чудовий світ західної людини та її світогляд.

Тобто формування творчих та гнучких навичок на уроках математики, літератури, трудового навчання тощо та на уроках англійської мови дозволяють нам розширити нашу творчість та розвиток через багатовіковий багатий досвід колективної творчості, обмін вітчизняною та світовою мистецькою культурою, які ввібрали в себе мудрість і таланти поколінь. Це робить життя учнів духовно багатшим.

Об'єктом нашого дослідження є мовна підготовка учнів в закладах загальної середньої освіти з поглибленим вивченням англійської мови

Предмет дослідження – формування soft skills засобами мовної підготовки у учнів в закладах загальної середньої освіти з поглибленим вивченням англійської мови.

Ступінь вивченості теми та джерельна база дослідження. Багато авторів присвячують свої дослідження проблемі використання англійської мови у формуванні творчих навичок у навчальному процесі. Вирішенню проблеми сприяло вивчення наукових досліджень, пов'язаних із виявленням психологічних аспектів, методик організації творчої діяльності в школі, критеріїв оцінки ефективності, успішності становлення та розвитку особистості. Визначальними у розгляді методичних аспектів проблеми

комплексного формування творчих здібностей, формування творчого потенціалу були роботи відомих учених [7; 13; 21; 26; 53].

З питань загальної психології та розвитку спроможності наше дослідження спирається на фундаментальну роботу вчителів і психологів. Особливий інтерес викликали роботи вчених, які займалися вивченням проблеми формування творчих здібностей особистості [9; 18; 27; 34; 37; 58].

Ми детально вивчили та узагальнили національний та міжнародний сучасний досвід викладання іноземних мов. Особливий акцент був зроблений на навчанні з орієнтованого на учня підходу та розвитку креативності на уроках англійської мови.

На основі аналізу наукових праць та результатів вивчення публікацій у яких вирішувалися проблеми творчого розвитку особистості, проблеми її художнього виховання та естетичного виховання в умовах школи нами було виявлено низку особливостей, що і стали предметом нашого дослідження.

Дослідження багатьох науково-педагогічних досліджень допомогли підтвердити важливість ролі та положення щодо необхідності формування гнучких навичок.

Проте аналіз науково-методичної літератури показує, що конкретного дослідження, присвяченого вивченню ролі іноземних мов у становленні гнучких навичок, особливо викладання англійської мови як засобу формування творчих навичок практично немає, не зважаючи на постійний інтерес до проблеми розвитку творчої особистості на уроках англійської мови у багатьох фахівців, вчителів-практиків. Відтак, проблема формування soft skills засобами мовної підготовки у учнів в закладах загальної середньої освіти з поглибленим вивченням англійської мови стала предметом нашого кваліфікаційного дослідження.

Мета роботи – дослідити зміст і методологію формування soft skills засобами мовної підготовки у учнів в закладах загальної середньої освіти з поглибленим вивченням англійської мови.

Реалізація поставленої мети передбачає вирішення таких **завдань**:

- 1) проаналізувати сучасні освітні проблеми творчого підходу до вивчення англійської мови в закладах загальної середньої освіти з поглибленим вивченням англійської мови;
- 2) з'ясувати істотні характеристики гнучких навичок та креативності у педагогічній науці;
- 3) дослідити творчі можливості особистості як умову формування «soft skills»;
- 4) схарактеризувати процес формування навичок перекладу та діалогічного спілкування на основі варіативного підходу;
- 5) дослідити особливості ігрової творчості як технології інтенсивного навчання у процесі вивчення англійської мови.

Методологічна основа роботи. Загальну методологію дослідження склали: філософське трактування закономірностей розвитку суспільства, соціально-педагогічні концепції у галузі суспільних відносин, гуманізації освіти, шкільних виховних систем; положення педагогіки та психології про діяльнісну, творчу сутність особистості, про роль іноземних мов у духовному житті суспільства; концептуальні положення про сутність, способи проектування та механізми реалізації дидактичних принципів. У якості конкретних методологічних принципів дослідження було обрано цілісний системно-історичний та комплексний підходи до навчання та виховання школярів, які створюють необхідні умови для прогнозування та корекції рівнів творчих здібностей підлітків на заняттях з англійської мови.

Практичне значення кваліфікаційної роботи. Результати дослідження можуть бути використані як науково-методична основа для вдосконалення змісту форм, методів та засобів навчання англійської мови учнів в закладах загальної середньої освіти з поглибленим вивченням англійської мови. Розроблені та перевірені теоретичні положення створюють реальну основу для організації позаурочних занять з англійської мови, що дозволяє розвивати позитивні якості особистості, покращувати освіту та

естетичне виховання школярів, підвищувати їхній загальний культурний рівень.

Апробація результатів кваліфікаційної роботи та публікації. Апробацію результатів кваліфікаційної роботи було частково представлено нами у наступних публікаціях: на ІХ Всеукраїнський науково-практичній інтернет-конференцію здобувачів вищої освіти і молодих вчених «Мови та літератури в полікультурному суспільстві» (10 листопада 2021 р.), а також результати дослідження були опубліковані у збірнику статей «Vox Philologi» (випуск 10, МДУ, 2021 р.).

Логіка дослідження, його мета і завдання зумовили наступну **структуру кваліфікаційної роботи**: вступ, два розділи, що мають 5 підрозділів, висновки до кожного розділу, загальні висновки, список використаних джерел, що налічує 67 позицій та додатки, у яких наведені приклади навчальних ігор на заняттях з англійської мови. Загальний обсяг кваліфікаційної роботи – 79 сторінок, не враховуючи додатків на 2 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS ЗАСОБАМИ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ У УЧНІВ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З ПОГЛИБЛЕННИМ ВИВЧЕННЯМ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

1.1. Сучасні освітні проблеми творчого підходу до вивчення англійської мови в закладах загальної середньої освіти з поглибленим вивченням англійської мови

XXI століття висуває нові вимоги до гуманізації шкільної освіти на основі загальнолюдських цінностей. У цьому передбачається як гуманізація умов навчання та виховання, так і гуманізація особистості учня, формування його інтелекту та духовного світу.

Гуманізація системи освіти визначає основний зміст соціального замовлення у цей період і є відображенням актуальної проблеми загалом. Гуманізований освітній процес у школі орієнтований, насамперед, на життєві та освітні потенції майбутнього спеціаліста, тим самим сприяє розвитку та саморозвитку його особистості.

Останнім часом проблемі формування soft skills особистості присвячені роботи вчених різних галузей наукових знань, які визнають пріоритет «духовного виробництва» як норму сучасної цивілізації.

У науковій літературі останніх років склалося кілька підходів для розгляду проблеми комунікативності [36]. Стосовно навчання в середній загальноосвітній школі представляється плідним враховувати як функцію мовного знака, що відображає величезний соціальний досвід мовного колективу в цілому, зафіксований у засобах мови, так і функцію (завдання, комунікативний намір) мовця, маючи на увазі, що мова індивідуальна і що мова користується тим чи іншим мовним засобом у своїх практичних цілях.

Це означає, що робота над мовними зразками має бути не просто комунікативно орієнтованою, а з самого початку навчання має більш органічно вписуватися в контекст предметної та комунікативної діяльності учнів, має бути підпорядкована вирішенню немовних та мовленнєвих завдань. При цьому особливо важливо включати мовну діяльність, що формується, в інші види діяльності - пізнавальну, ігрову. Як зазначає О.Леонт'єв, треба «задати учневі такі зовнішні та внутрішні обставини, в яких він змушений буде вживати бажане для нас (за змістом) висловлювання» [57, с. 118].

Користуючись терміном Станіславського, поставити його в «пропоновані обставини». А коли він піде запропонованим нами шляхом, підказати йому форми (у широкому сенсі) необхідні для продукування цього висловлювання. Певні резерви закладено у більш послідовній опорі на діяльнісну теорію засвоєння на осмислення її стосовно різних видів пізнавальної та комунікативної діяльності учнів, що потребує більш поглибленого наукового вивчення цих проблем.

Індивідуальна і колективна компетентність відіграє все більш важливу роль у вищій освіті, і якщо Європа прагне опинитися в справжньому суспільстві знання, їй просто необхідні відповідні навчальні структури. Під навчальною структурою розуміються такі організації, які діють з урахуванням наступних трьох факторів:

- по-перше, вона виходить з того, що багатьом навичкам потрібно навчитися;
- по-друге, навчитися можна лише в іншій людині. Вже сьогодні у багатьох організаціях вважають, що їх найбільш цінний актив – люди;
- по-третє, навчальна організація виходить із того, що необхідне знання має представлятися у певних цільових установках.

Сьогодні не менш важливо, щоб фахівці мали поряд з академічними успіхами цілу низку інших якостей:

- мали добре сформовані навички усної та письмової комунікації;

- володіли навичками роботи з інформаційними технологіями;
- мали навички творчої іншомовної професійної комунікації;
- критично мислили;
- відчували потребу у безперервній освіті;
- вміли працювати у групах;
- були творчими та ініціативними, дисциплінованими, здатними до постійної роботи, що потребує значних зусиль;
- отримували задоволення від роботи в умовах здорової конкуренції;
- демонстрували свою культурну сприйнятливість, зокрема на міжнародному рівні;
- були орієнтовані на результат і не боялися приймати самостійні рішення.

В даний час промисловість гостро потребує спеціалістів професіоналів. Але «чистий» професіонал не чутливий до інших, який не вміє працювати в колективі, нездатний до спільного використання знань більшою мірою створює перешкоди, ніж приносить користь сучасному підприємству.

Ціннісною основою в управлінні, на думку М.Алексєєвої, стає інтелект людини, професійна компетентність та реалізація її на практиці [33, с. 14]. Головним компонентом кваліфікації в організації адміністративного управління стає якість освіти, яка характеризується інтелігентністю, професіоналізмом та спеціалізацією.

У багатьох школах України з усіх предметів працюють ще по-старому. Зберігаються фронтальні форми роботи, авторитарний стиль спілкування вчителів з учнями, не реалізується ні диференційований, ні тим більше індивідуальний підхід до школярів, не створюється для них сприятливе освітнє та виховне середовище.

Недостатньо використовуються можливості чинного навчального плану, зокрема, шкільного компонента для реалізації пріоритетних напрямків

сучасної освіти, якими наразі розглядаються інформатика, іноземні мови, а також економічні та правові знання.

Щоб позитивно вирішити цю проблему, на наш погляд треба, щоб адміністрація школи та педагогічний колектив перейнялися новими концептуальними ідеями сучасної освіти загалом та стосовно навчання іноземних мов, зокрема.

Шкільна дійсність має стати різноманітною, відповідно для збереження єдиного освітнього простору та для реалізації нових концептуальних ідей потрібна надійна законодавча база.

Відомі численні випадки, коли адміністрація школи не зважає на особливості кваліфікації та творчий потенціал своїх вчителів. І це не тільки завдає шкоди якості навчання іноземних мов, а й глибоко травмує вчителів. А недооцінка своїх кадрів, на наш погляд, – це глибокий прорахунок у практичному та етичному планах.

Практика свідчить, що багато школярів не можуть дійти до так званого стандартизованого рівня освіти, що постійно піднімається у зв'язку зі зростанням темпів навчання, і поповнюють когорту тих, хто слабо встигає [64. с. 139]. Проблема неуспішності загострилася також через зростання кількості дітей із уповільненим розвитком.

Багаторічні спостереження показують, що здебільшого слабовстигаючий учень міської школи непорівнянний із сільським школярем зі слабкими пізнавальними можливостями. В умовах малокомплектної школи (розташованої, як правило, у невеликих, віддалених від центральних садиб і міст селах) та сільського соціуму (що характеризується слабкою інформаційною насиченістю та фактичною відсутністю інститутів культурно-масового призначення) дитина, що відстає у навчанні на селі стає «подвійно» слабкою [46]. Цей стан справ у свою чергу не може не вимагати вдвічі більшої уваги до такого школяра, ніж його міського однолітка.

З психофізіологічної точки зору в малокомплектній школі можуть навчатися принаймні два типи школярів, що слабо встигають: слабоуспішні

учні, що характеризуються нормальним рівнем розвитку, і школярі, що встигають слабо через наявні психічні дисбаланси. У сільській школі, розташованій у глибинці, все ж таки завжди є можливість організувати роботу з психофізіологічного діагностування дітей, тому значна частина з відповідними формами аномалій навчається разом із основним контингентом учнів.

Сучасна система навчання іноземних мов характеризується тим, що, по-перше, практичне володіння іноземною мовою стало нагальною потребою широких верств суспільства, і, по-друге, загальний педагогічний контекст створює сприятливі умови для диференціації навчання іноземній мові.

Нова соціально-економічна та політична ситуація вимагає реалізації у суспільстві мовної політики у сфері іншомовної освіти, націлених на задоволення як суспільних, так і особистих потреб стосовно іноземної мови. З реалізацією нової мовної політики пов'язано створення гнучкої системи вибору мов та умов і варіантів їх вивчення, а також варіативної системи форм та засобів навчання, що відображають сучасний стан теорії та практики навчання предмета [62, с. 91]. Різноманітність варіантів навчання іноземної мови та навчальних засобів у школі пред'явило нові вимоги до професійної підготовки вчителя - викладача іноземної мови, якому в нових умовах необхідно вміти діяти не за строго запропонованими правилами, а творчо, відповідно до власного усвідомленого вибору з числа можливих систем тієї, яка більшою мірою адекватна умовам навчання.

Не менш суттєвим є і той факт, що нова педагогічна «ідеологія», відповідно до якої процес навчання іноземної мови розглядається як сукупність чотирьох сфер: вчитель (викладач), навчання (викладання), учень (той, що навчається), вчення (засвоєння), оволодіння іноземною мовою вимагає нового осмислення педагогічних проблем як з позиції навчання предмету, так й із погляду процесів засвоєння учням мови у різних навчальних умовах. Йдеться про отримання об'єктивних даних у процесі засвоєння мови, підкріплених й не так емпіричними дослідженнями на

матеріалі конкретної мови, скільки глибоким теоретичним обґрунтуванням всіх чинників, які впливають на процес засвоєння іноземної мови незалежно від умов навчання

Аналіз сучасних вітчизняних та зарубіжних публікацій свідчить про те, що починаючи з 70-х років педагогічна наука прагне зміцнити свої теоретичні основи за рахунок здійснення інтегративного підходу до визначення основних закономірностей педагогічного процесу навчання іноземної мови з метою створення об'єктивної наукової основи для оцінки ефективності методів навчання та їх подальшого розвитку [67, с. 72]. Іншими словами, наголошується загальна спрямованість на посилення теоретичної бази педагогічної та методичної науки за рахунок лінгводидактичних даних, що дозволяють зорієнтуватися у поліфонії методичних думок, які мають часом суперечливий характер та нерідко недостатньо обґрунтовані у теоретичному плані. Проте однозначної думки щодо статусу лінгводидактики як науки, її об'єкта та предмета дослідження немає.

Підвищенню значення формування soft skills засобами мовної підготовки у учнів в закладах загальної середньої освіти з поглибленим вивченням англійської мови і присвячене наше дослідження.

Однією із центральних проблем творчої педагогіки є цілеспрямований розвиток творчих здібностей учнів. У визначенні психолого-фізіологічних основ навчальних вправ ми виходимо з положень сучасної психології, даних фізіології: про механізми психічної діяльності людини, матеріалістичного вчення видатних учених-фізіологів І.Павлова та І.Сеченова, про вищу нервову діяльність людини, що становить науковий фундамент психології навчання [15]. Відомо, що складна саморегулююча діяльність нервової системи людини здійснюється завдяки її рефлексорній природі, створенню тимчасових нервових зв'язків. Фізіологічну основу всіх фізичних процесів, від механічного запам'ятовування до найскладнішої активної мисленнєвої діяльності, від автоматизації навичок до вершин творчості, складає найскладніша система тимчасових зв'язків.

Процес оволодіння знаннями, формування якостей, умінь, навичок здібностей відбувається за участю обох сигнальних систем – першої та другої. В результаті реакції центральної нервової системи на зовнішні подразники в корі великих півкуль головного мозку утворюються тимчасові нервові зв'язки.

Формування цих зв'язків є складним процесом діяльності кори головного мозку, в основі якої лежить фіксація певним чином розподілених процесів збудження та гальмування (закон взаємної індукції); фіксація стає дедалі глибшою і міцною; утворюється так званий динамічний стереотип, що є стійкою системою нервових зв'язків, що склалися в результаті неодноразового впливу комплексних подразників. Так, у навчальному процесі постійно відбувається позитивний вплив на оволодіння знаннями та навичками учнями. Це зобов'язує педагогів у своїй практиці керуватися такими положеннями:

1. Вироблення динамічного стереотипу вимагає часу та певної витрати нервової енергії. Тільки систематично повторюваний вплив комплексних, умовних подразників забезпечують вироблення стійкої системи нервових зв'язків та процесів.

2. Утворення динамічного стереотипу значно полегшує реакцію на аналогічні (однотипні) подразники.

3. Виникнувши, динамічний стереотип набуває дуже стійкого, а за деяких умов, косного характеру. Тому для вироблення нового динамічного стереотипу, часткової перебудови старого або заміни його цілком, потрібні значні зусилля.

Вправи, що практикуються на заняттях з англійської мови, мають на меті відпрацювання та закріплення учнями умінь та навичок. Акцентуючи на значенні повторюваних вправ щодо закріплення у корі мозку нервових зв'язків, можна сказати, що ці вправи базуються на можливості нервової системи до вироблення умовних рефлексів. Так, В.Кузін показує, що, якщо подразники вироблення та закріплення зазначеного умовного рефлексу

поміняти місцями, результат залишається старим, тобто, умови реакції зберігаються [60, с. 12]. Цей факт пояснюється тим, що зберігаються тимчасові відносини у поданні подразників.

Отже, набуття учнями у процесі навчальної діяльності знань, освоєння ними навичок та способів дії вимагають постійних вправ, у яких закріплюються утворювані нервові зв'язки. Однак вправи у творчій педагогіці мають свою специфіку, яка нерідко призводить до певних внутрішніх протиріч. Особливо позначаються вони при зіткненні свідомого контролю своїх дій з тенденцією до автоматичності або, як кажуть у творчій практиці, до заучування технічних прийомів, текстів тощо, ця «автоматизація» зводиться до процесу, за якого помітно слабшає участь свідомості та довільної уваги в роботі. У той же час, навичку ніколи - і особливо в навчанні англійської мови - не слід доводити до того ступеня, що призводить до виключення свідомого контролю та запам'ятовування [27]. Спостереження показують, що у тих випадках, коли навичка переходить цю грань, виникає небезпека зайвої прямолінійності навички, що втрачає здатність пристосовуватися до нових ситуацій. Для того, щоб та чи інша навичка могла бути ефективно використаною в мінливих умовах, вона повинна володіти певною гнучкістю, пластичністю, що знаходиться в суперечності з автоматизмом її вироблення. Виховання навичок у підлітків у процесі навчання має забезпечувати достатню автоматичність, але зберігати у своїй основі необхідну пластичність. Ці, здавалося б, несумісні якості можуть бути виховані лише за дотримання певних умов.

Одним з них є створення в процесі навчання англійської мови різноманітних творчих ситуацій, що моделюють варіативні умови діяльності (наприклад, при заучуванні складних слів робота перед дзеркалом і т.д.), утримує навичку на грані, що відокремлює її від заученого прийому (вимовляти складні слова без дзеркала) [20].

Вправи мають ще й ту перевагу, що дає можливість поширення цієї навички на ті закономірності розмовної граматики, для яких вони спочатку не

були призначені. В основі цього явища є так званий закон генералізації [52, с. 8]. Сутність його у тому, що розвиток приватних навичок за певних умов призводить до узагальнень. Завдяки їм виявляється можливим використання тієї чи іншої навички не лише за її прямим призначенням, а й за аналогією.

Визначення умов існування цих узагальнень залежить як від характеру вправ, так і від методів викладання. Сутність вправ як специфічного засобу навчального процесу полягає у навмисному створенні максимально сприятливих умов для тренування сприйняття та практичної реалізації в умовах класу, аудиторії. Вправи дозволяють вичленувати з низки об'єктивних закономірностей якусь одну - з найбільш поглибленого теоретичного і практичного її пізнання. Міцне та свідоме засвоєння знань, інтенсивне накопичення практичного досвіду можливе лише у педагогічно ефективних вправах. У загальній педагогіці стійкість результатів навчання сприймається як один з основних дидактичних принципів. Глибокі та міцні знання виникають лише в ході свідомого засвоєння та залежать від послідовності викладу та закріплення на практиці. Вирішальна роль реалізації цих дидактичних принципів грає методично правильна система вправ, що відповідає певним психолого-педагогічним вимогам.

Дослідження педагогів та психологів підтверджують, що найбільш досконалий шлях глибокого осмислення, удосконалення та систематизації знань, формування необхідних умінь та навичок – це шлях включення їх у практичну діяльність [49, с. 119]. Система вправ повинна активно допомагати учням навчитися самостійно використовувати наявні резерви в мінливих ситуаціях, застосовувати набуті вміння та навички. Іншими словами, вправи повинні формувати вміння та навички, яким притаманні рухливість, пластичність, пристосованість до різних ситуацій, а не тільки запам'ятовування.

Теорія вправ у творчій педагогіці тісно пов'язана з іншим аспектом цілеспрямованого розвитку творчих здібностей учнів, з процесом виховання та розвитку в них творчої уяви, якості, необхідної кожному учню.

Відомо, що творча уява, хоч би як, на перший погляд, вона не здавалася посередньою і абстрактною, народжується в результаті складної взаємодії учня і дійсності. У свідомості учнів реальні враження зазнають активної переробки. Нарешті, втілившись у результат праці, уява знову повертається у сферу реальності, і ця нова сила змінює цю реальність. Для чого ж потрібна уява, як вона впливає на думки, почуття, внутрішній світ учнів, нарешті, на навчальний процес? За цілісного підходу до характеристики навчального процесу виникає необхідність розчленувати це явище. Оскільки не можна вивчати процес засвоєння знань цілком, не виділивши в ньому (зрозуміло, умовно) окремі специфічні, властиві лише йому елементи. Ми вважаємо, що основним найпростішим елементом пізнавального процесу є асоціація, тому завдання полягає в тому, щоб вивчити, яким чином асоціації та їх системи утворюються в умовах навчання.

У процесі навчання відбувається зміна досвіду учня: його знання розширюються, зміст понять збагачується. Нові знання набувають більш узагальненого і більш диференційованого характеру, і учень приходить до закріплення систем умовного рефлексу (асоціацій).

Нові системи зв'язків утворюються завдяки процесу репродукування, хоча і не зводяться до нього. Тут має місце нове угруповання елементів досвіду. Таким чином, можливість спертися на попередній досвід, використовувати набуті знання і робить учня здатним активно діяти під час вирішення тих чи інших завдань. Але в той же час минулий досвід грає стимулюючу роль лише в тому випадку, якщо учень усвідомлює його недостатність, якщо він стоїть перед необхідністю вирішити труднощі, що виникли.

«Побачити нове в старому, і в новому старе» - положення, що нерідко зустрічається в психології, означає, що «нове» є новим в тому випадку, якщо

воно певною мірою співвідноситься з минулим досвідом учня, набуває для нього особливого значення в залежності від того яке «підкріплення» отримав цей досвід у минулому [66, с. 95]. Чим сильніше «підкріплювався» цей досвід умовами життя, умовами навчання, чим цікавіше здавалося учневі те нове, що пропонується його увазі, тим більшою буде потреба у засвоєнні нових знань. «Засвоювати» - значить «зважати на продукти чужого досвіду відповідно до показань власного», - таке ємне та лаконічне визначення цієї проблеми дав І.Сеченов.

Завдання, що ставляться у процесі навчання, мають відповідати потребам підлітків, їх інтересам, надавати їм життєвий сенс.

«Ясно, що потрібно мати інтерес, потрібно мати відомий тонус, діяльний стан кори, щоб ця асоціація відбулася. Гальмування від одноманітності не може призвести до асоціації» - пише І.Павлов із цього приводу [43]. Учень повинен як зрозуміти, так й «прийняти» вчення як діяльність суспільно-значиму. Він повинен відчувати до знання безпосередній пізнавальний інтерес. А це означає, що об'єктивні цілі та мотиви вчення повинні стати цілями та мотивами самого учня.

1.2. Істотні характеристики гнучких навичок та креативності у педагогічній науці

Соціальні питання, які виникають у суспільстві, висувають нові вимоги до розвитку особистості. Нагальною потребою часу є прояв творчості, пошук раціональних нестандартних шляхів вирішення завдань у сфері діяльності, підвищення інтелектуального потенціалу кожного члена суспільства, максимальний розвиток творчих здібностей людини.

І.Сеченовим та П.Павловим було встановлено, що будь-яка розумова діяльність людини, у тому числі і творча, з фізіологічного погляду є процесом

утворення умовних рефлексів. Тому І.Павлов рішуче виступав проти виділення творчого акту зі звичайної мисленнєвої діяльності [43].

Філософи, педагоги, психологи упродовж ХХ ст. активно досліджують цей процес як цілком самостійний.

У дослідженнях 80-90 років ХХ століття вже робляться спроби систематизації педагогічних досліджень з проблеми творчості за етапами. В.Андрєєв за основний критерій розробки проблем педагогіки творчості бере ступінь керованості процесом розвитку творчих здібностей особистості у навчанні та вихованні та виділяє наступні етапи:

1-й. Етап стихійного виникнення творчих ситуацій у навчально-виховному процесі та фрагментарне застосування сократичного та евристичного методів.

2-й. Етап цілеспрямованого переважно емпіричного відбору та розробки змісту, методів, засобів організації навчально-дослідницької діяльності. Активне впровадження та універсалізація дослідницького методу та його модифікації (метод проектів, бригадно-лабораторний метод, метод цільових завдань тощо).

3-й. (30-50-ті роки) Етап спаду інтересу до дослідницького методу та повернення до традиційних методів та форм навчально-виховного процесу.

4-й. (50-60 роки). Етап переважно емпіричних пошуків педагогічних засобів активізації різноманітної навчально-творчої діяльності учнів (досвід учителів УРСР та ін.).

5-й. (60-70-ті роки). Етап теоретичного та експериментального обґрунтування проблемного навчання як відносно самостійної, але у своїй основі дидактичної концепції.

6-й. (70-80 роки). Етап емпіричних та теоретичних пошуків переважно інформативних засобів управління навчально-дослідницькою діяльністю (як приклад можна послатися на розробку концепції евристичного програмування навчально-дослідницької діяльності, пошуки можливостей застосування ІКТ у навчальній діяльності).

7-й. (80-90-ті). Етап розробки діалектичних основ педагогіки творчості як цілісної педагогічної теорії управління двома взаємопов'язаними, взаємозумовленими видами людської діяльності: виховання та самовиховання всебічно розвиненої творчої особистості у різних видах творчої діяльності та спілкування. Широке використання ІКТ у системі управління та самоврядування різними видами навчальної, у тому числі навчально-творчою діяльністю.

Відаючи належне представленій систематизації, враховуючи накопичений багатий вітчизняний та зарубіжний матеріал, ми систематизували такі знання у чотири найважливіші напрямки.

Одну з груп досліджень складають ті, що розробляють методологію творчості. Для них характерним є зближення з гносеологією, аналіз кількісних і якісних критеріїв творчості, різних видів творчості, зокрема педагогічного, розробка рушійних сил творчої діяльності. Творчість сприймається як механізм розвитку особистості. Серед досліджень наявні ті, у яких аналізується сутність управління творчою діяльністю школярів та студентів. Творчість розглядається у зв'язку з перетворюючою діяльністю, з можливостями використання проблемного навчання, різних видів самостійної роботи та їх вплив на формування творчих сил і здібностей. У сучасних дослідженнях творчість часто пов'язують із креативністю. Креативність сприймається як здатність адаптивно реагувати на необхідність у нових підходах і нових продуктах. Як зазначає А.Алейникова, специфічними властивостями креативності є «оригінальність, спроможність, валідність, адекватність завданням. Креативні продукти можуть бути різні за природою: інновація в юриспруденції, нове вирішення соціальних проблем та інше» [32, с. 124]. Вона звертає увагу на те, що «креативні процеси ініціюються спробою включити нове в наявні знання, або намагаються прорватися крізь хаос за допомогою самоорганізації» [32, с. 124].

Деякі зарубіжні вчені пов'язують інновації з продуктивністю дивергентного мислення і докладно розглядають структуру цієї здібності, яка,

на їхню думку, включає «швидкість, гнучкість, індивідуальність, з одного боку, а з іншого, - якісну роботу, шанобливе ставлення до діяльності, дисципліну». Всього у 1954 році вчені виділили 16 гіпотетичних інтелектуальних здібностей, що характеризують креативність [7]. Дивергентністю вони називають такий фактор, який проявляється тоді, коли проблема тільки ще має бути визначена або розкрита і коли не існує заздалегідь запропонованих шляхів її вирішення. Деякі з них, навпаки, отримали кореляцію між балами за інтелектуальними тестами та креативністю близьку до «0», тобто, за їх даними, інтелект і прагнення до нововведень пов'язані слабо [24].

Зарубіжні дослідники вважають, що одним із елементів креативності є нестандартність. Р. Лірі пропонує визначати креативні продукти як «прояви комбінацій елементів, які не комбінувалися раніше» [24].

Іншу групу робіт становлять ті психолого-педагогічні, дидактичні роботи, в яких аналізуються питання співвідношення знань і дій, засвоєних людиною, підкреслюється, що не окремо, а одночасно із системою знань особистість набуває і способи оперування ними, підкреслюється, що необхідність у творчому варіативному мисленні виникає тоді, коли людина стикається з новими умовами, в яких вона не може виконати відомі їй дії колишніми способами. Саме такі ситуації і є творчими, їх виникнення можливе в умовах виконання людиною як практичних, так і інтелектуальних дій, засвоєних людиною, наголошується, що не окремо, а одночасно із системою знань особистість набуває і способи оперування ними, наголошується на необхідності у творчості. Варіативне мислення виникає тоді, коли людина стикається з новими умовами, в яких вона не може виконати відому їй дію колишніми способами [9]. Саме такі ситуації є творчими, їх виникнення можливе в умовах виконання людиною як практичних, так і інтелектуальних дій.

С.Архангельський, А.Матюшкін, М.Махмутов, В.Сластенін та ін. критикують процес екстенсивного накопичення знань і переконливо

доводять, що навчальну працю правомірно вважати творчою. «Навчальна творчість актуалізується у творчій діяльності, що також має навчальний характер. Щодо креслення, - вказує В.Гервер, який досліджував творчість студентів художньо-графічних факультетів, - творча навчальна діяльність набуває графічного змісту» [59, с. 217]. Творча спрямованість графічної діяльності створює реальні умови для розвитку творчих якостей особистості, активізує навчання кресленню, розширює і поглиблює власне графічні знання учнів, оскільки завдання з елементами творчості незмінно викликають інтерес. Тим самим В.Гервер звертає нашу увагу на предметний характер навчальної творчості.

У роботах з теорії проблемного навчання аналізується сутність процесу управління творчою діяльністю людини, завдання та її етапи. У зазначених дослідженнях проблема творчості вивчається у зв'язку з перетворюючою діяльністю, у зв'язку з можливостями використання проблемного навчання, різних видів самостійної роботи з формування творчих сил і здібностей учнів.

Яскравим прикладом є творчість одного з найбільших письменників-фантастів нашого часу І.Єфремова. Художнє узагальнення окремих явищ дійсності дозволило йому з дивовижною прозорливістю передбачати тенденції розвитку науки на найближчі десятиліття, розкривши їх у таких творах, як «Туманність Андромеди», «Леза бритви». Чудові краєвиди Г. Ніського з'явилися художнім передбаченням настання другої науково-технічної революції, початок якої соціологи та економісти відносять до середини 70-х років.

Мистецтво і наука - це різні способи пізнання дійсності, і вони вступають у союзі один з одним, що виникає разом із зародженням пізнання взагалі, яке тривалий час не було розчленовано. Але принаймні диференціації методів пізнання посилювався у цій взаємодії.

Цінно, що радянські дослідники теорії художньої творчості розглянули механізми художньої діяльності з матеріалістичного боку. Послідовність

творчої праці художника представлена у цих роботах як прямий зв'язок психологічних механізмів:

- 1) пошук невідомого шляхом «аналізу через синтез»;
- 2) пошук за допомогою зворотнього зв'язку;
- 3) пошук на основі асоціацій;
- 4) пошук за допомогою, евристичних прийомів та методів, що впливають із загальнонаукових та спеціально-предметних знань;
- 5) побудова евристичних прийомів з урахуванням методологічних знань, які забезпечують планомірну розробку рішень.

За останні 30 років теорія творчої, зокрема художньої діяльності, здійснила величезний стрибок. Накопичено чимало досліджень у цій галузі. Серед тих, які мали значення для нашої роботи, ми можемо виділити низку таких концепцій, напрямків та положень:

- положення про детермінованість творчості системою суспільних відносин у процесі діяльності;
- психолого-педагогічні передумови розроблюваної системи навчання ґрунтуються на загальнотеоретичних роботах про діяльність у навчанні;
- дослідження художньої та графічної системи навчання, обґрунтовані у працях, що розкривають філософію та методологію освіти.

Багато дослідників звертаються до аналізу чинників, що впливають на розвиток художньо-творчих здібностей школярів [53, с. 91]. Ці чинники, як вказують дослідники, прямо не визначають особливості творчості, проте, значно впливають на практичну діяльність творчого характеру.

Втім, результати психолого-педагогічних досліджень, представлених у літературі, є досить різноманітними та суперечливими, і вимагають подальшого більш поглибленого вивчення. Так само різноманітний і матеріал про компоненти творчих здібностей, про критерії творчості.

Розвиток здібностей особистості може розглядатися як процес самостійний, окремий від комплексного формування особистості.

Досліджуючи проблему психологічних особливостей розвитку творчих здібностей, необхідно визначити фактори, що впливають на цей процес, властивості та основні характеристики творчих здібностей.

Існують різні психологічні чинники, що впливають на формування особистості: спадковість, середовище, активність, виховання, освіта, розвиток [40, с. 147].

Аналіз вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури дозволив зробити висновок про те, що кожна людина наділена задатками, на основі яких формуються надалі індивідуальні здібності: художні, творчі, літературні, музичні, наукові, організаторські, спортивні тощо.

Здібності визначаються психологами як індивідуальні особливості, які є умовою успішного виконання будь-якої діяльності, або кількох видів діяльності [55, с. 68]. Ми спираємось у дослідженні на наступне своєрідне поєднання здібностей, яке дозволяє людині досягти видатних результатів у якомусь виді діяльності, що називається обдарованістю (талантом).

Здібності до кожного виду діяльності мають певну структуру, яка є складним комплексом основних та допоміжних властивостей. Так, наприклад, у своїх наукових працях В. Кузін розглядає властивості індивідуальних творчих здібностей [45, с. 12]. Творча уява і мислення, зорова пам'ять сприяють створенню яскравих образів у свідомості учня і допомагають в успішній трансформації в художній образ, у емоційному ставленні до предмету, що вивчається, та ін.

Здібності становлять найбільш особистісно значущі особливості людини, але не будь-які індивідуальні особливості, а лише такі, що забезпечують можливість здійснення одного або кількох видів діяльності. Зазначимо, що швидкість і легкість набуття знань, умінь та навичок у будь-якому виді діяльності, як рівень її успішності залежить від різновиду індивідуальних здібностей. Можливість розвитку здібності зумовлена творчим потенціалом особистості, який визначається: швидкістю перцептивних реакцій, силою емоційного реагування, розвиненістю

інтелекту та розумовою активністю, багатством уяви та силою натхнення, діяльною активністю та потребою до самоактуалізації, інтуїтивним мисленням та пошуковою ініціативою. Завдання виховання та освіти якраз і полягає в тому, щоб створити сприятливі умови для формування та розвитку індивідуальних здібностей та творчого потенціалу особистості.

Багато відомих психологів серед яких Л.Леонт'єв, В.Крутецький, Б.Теплов та інші зверталися до проблеми вивчення здібностей людини та їх розвитку [58, с. 13]. З недавнього часу в психології все більше стало з'являтися досліджень, що присвячені вивченню механізмів художньо-творчого розвитку людини. Розробка цього питання має низку напрямків. Розглянемо деякі з них:

Перший напрямок висунуто Л.Виготським ще у 20-ті роки. Він обрав об'єктом вивчення сам витвір мистецтва, тобто кінцевий результат творчого процесу, а не його автора і його споживача. Він писав: «Ми намагаємося вивчити чисту та безособову психологію мистецтва безвідносно до автора та читача, досліджуючи лише форму та матеріал мистецтва» [39, с. 184]. Це безсумнівно плідний шлях, проте він виключає можливість виявлення психологічних властивостей, тісно пов'язаних із формуванням творчих здібностей людини через свою «безособовість».

Другий напрямок досліджує сам творчий процес, від задуму до втілення. У центрі уваги опиняється автор художнього твору (творець чи виконавець). Одні вчені концентрують увагу на виявленні основних етапів створення твору та матеріалістичній природі творчості. Інші прагнуть виявити психологічні передумови формування творчих здібностей, і це ближче до теми нашого дослідження. Допустимо припустити, що з цих здібностей необхідними стають і створення творчого мислення, так і його сприйняття.

Деякі автори у своїх наукових працях звертаються до розгляду суто спеціальних творчих здібностей, необхідних для занять певним видом занять. Наприклад, Б.Теплов у своєму дослідженні «Психологія музичних

здібностей» виділяє основні музичні здібності, розвиток яких має важливе значення у справі музичного виховання [50]. Коріння творчих здібностей людини Б.Теплов прагнув знайти у загальних здібностях її психіки та пов'язував творчий тип з особливою реактивністю нервових процесів, що зумовлює гостру вразливість людей.

У рамках третього напрямку, присвяченого здебільшого сприйняттю, частіше ніж під час аналізу творчого процесу, вчені звертаються до психофізичних властивостей особистості. Вони прагнуть врахувати людські типи, досліджені І.Павловим (художній, творчий, розумовий, середній) та взяти до уваги, за Б.Тепловим, окремі якості загальних типів вищої нервової діяльності. Наприклад, Г.Петрова виявляє зв'язок особливостей творчого сприйняття з рухливістю чи інертністю вищої нервової діяльності.

Слід зазначити, проте, що більшість досліджень цього напрямку найчастіше присвячені самому процесу занять англійською мовою, формуванню творчих здібностей особистості чи впливу особистісних якостей на сприйняття нової мови. Питання про ступінь адекватності зорового сприйняття до ідейно-естетичного змісту іноземної мови вимагає обліку багатьох факторів, серед яких – культурний рівень споживачів (реципієнтів), їх смаків, ступеня підготовленості до сприйняття та запам'ятовування англійської мови, а також психофізіологічні особливості учнів.

Останні експериментальні дослідження показали, що творчі потенції спочатку закладені в мозку кожної людини, але на практиці їх реалізує невелика кількість людей. У цих дослідженнях розглядаються чинники, що впливають на розвиток індивідуальності, і навіть особистісні утворення, формування яких необхідне для розвитку компонентів творчих здібностей.

Одним з найважливіших питань психології розвитку творчої особистості, яке набуває особливого значення в нашому дослідженні, є питання ролі спадковості та середовища в процесі розвитку творчих здібностей школярів.

Ось, що з цього приводу писав відомий психолог К.Леонт'єв: «Специфічні людські здібності та функції виникають у процесі оволодіння індивідом світом людських предметів та явищ» [47, с. 241]. У сучасній психології переконливо встановлена вирішальна роль зовнішніх факторів у формуванні та розвитку здібностей.

На вирішальну роль зовнішніх, соціально-обумовлених чинників у здібностях людини вказують як психологи, так й генетики. Відомий генетик П.Ракітський писав: «Зрештою психіка забезпечується найскладнішою, цілісною системою..., але за формою і змістом вона соціальна, оскільки у кінцевому підсумку зумовлена і сформована людської середовищем при активній взаємодії індивіда з нею» [47, с. 241].

У ряді досліджень зазначається, що психологи не заперечують значення спадкових факторів, що виражаються в анатомо-фізіологічній основі здібностей. Але розвинуться чи ні відповідні здібності на основі тих чи інших задатків, у вирішальній мірі залежить від умов життя та діяльності, від творчої активності, від умов соціального середовища.

Однак існують й інші думки щодо співвідношення спадковості та середовища у формуванні та розвитку творчих здібностей людини. Так М.Метельський пише: «Немає таких сил уроджених задатків, здібностей у нормальної, здорової дитини, і тим більше немає таких сил у навколишньому середовищі, у соціальних умовах» [56, с. 164].

Розгляд різних поглядів щодо питання про здібності в контексті нашого дослідження, обумовлений існуючим серед певної частини вчителів, невірним уявленням про можливість розвитку особистості.

Суть цих поглядів у тому, що діти володіють вродженими задатками, які визначають подальший розвиток здібностей, отже, навчати їх потрібно відповідно до цих здібностей. Таким чином, якщо на думку вчителя, учень не має здібностей до іноземної мови, конструювання, літератури тощо, то не варто витрачати на нього час та сили. Іноді подібна думка є результатом

психологічної некомпетентності, іноді вона перетворюється на свого роду прикриття педагогічної пасивності та безпорадності.

Визначивши вирішальну роль впливу зовнішніх факторів на формування індивідуальних здібностей та творчого потенціалу особистості, розглянемо, яким чином, через освіту, виховання та розвиток здійснюється цей вплив.

Численні психологічні дослідження доводять, що немає людей ні до чого не здатних. Проте, здібності, зокрема і творчі, можна розвинути більшою чи меншою мірою.

Цілеспрямовано та в масовому масштабі сприяють розвитку всього спектра здібностей дітей: дитячі дошкільні заклади, школи (загальноосвітні, художні, музичні, спортивні), ліцеї, будинки творчості дітей та юнацтва, клуби тощо, тобто установи, які здійснюють педагогічну роботу. Щоб це здійснити, треба дати дитині можливість проявити себе в різних сферах діяльності, починаючи з самого раннього віку. Це найефективніший шлях розвитку індивідуальних здібностей дітей та залучення їх до подальшої активної, творчої діяльності.

У своїй книзі «Вчимо творчості» І.Волков пише: «Дитина не може вчити саму себе насамперед з тієї причини, що в одній людині не може поєднуватися і учень, і вчитель», отже, необхідно чітко організоване педагогічне керівництво [35, с. 81]. У ранній юності виникає активний інтерес до різних сфер діяльності, особлива потреба у творчості, розвиваються здібності до складнішого аналітико-синтетичного сприйняття дійсності. Найнебезпечнішим у підлітковому періоді може бути спрощення завдань навчання та виховання. Підлітки сприймають таке спрощення як недооцінку їх можливостей та втрачають інтерес до вчення.

Головною умовою успішного розвитку індивідуальних творчих здібностей особистості педагоги та психологи вважають складові їх компоненти (інтелектуальна активність, пошукова ініціатива, прагнення до

самовдосконалення), підбираючи до кожного відповідний вид навчальної діяльності.

З усього різноманіття конкретних видів діяльності, на нашу думку, саме вивчення англійської мови є одним із значних аспектів у процесі творчого розвитку особистості, так як саме воно сприяє активному формуванню та вдосконаленню різних якостей особистості, відкриваючи широкі можливості для самореалізації, розуміння світових цінностей і т.п.

Творчі здібності у процесі занять з англійської можуть формуватися лише з урахуванням особливостей цієї діяльності. Цілеспрямований їх розвиток має спиратися на індивідуальні якості людини, на її природні задатки, схильності до освоєння мови, забезпечуючи самовираження, самовдосконалення та саморозвиток особистості.

У науковій літературі виділено кілька груп комплексної характеристики особистості:

1) до першої відносяться властиві саме цій особистості особливості різних психічних процесів (почуття, емоції, відчуття, сприйняття, мислення, пам'ять, воля);

2) до другої групи належать об'єднані типологічні властивості особистості (особливості темпераменту), які зазвичай називають біологічно обумовленими. Вони є основними, але не грають значної ролі під час виборів діяльності. Відомо, що одні й ті самі події справляють на різних за темпераментом людей різне, інколи ж і прямо протилежне враження. Вочевидь, аналогічну різницю у реакції зберігаються й у спілкуванні англійською мовою позначаючись на силі, характері та адекватності сприйняття і запам'ятовування мови. До того ж, різні за темпераментом люди (холерик, флегматик, сангвінік, меланхолік) відрізнятимуться стилем роботи, моральними та фізичними зусиллями у досягненні результату, у витратах часу;

3) до третьої відносяться соціально зумовлені властивості особистості (інтереси, ідеали, прагнення, переконання, світогляд), які формуються у

процесі виховання та визначаються як спрямованість особистості. В основі спрямованості особистості лежить мотиваційна сфера конкретної людини, обумовлена особливостями соціального оточення, в якому вона живе та розвивається;

4) формування особистості здійснюється і в результаті набуття нею знань, умінь та навичок, які накопичуються в процесі навчання та становлять четверту групу характеристик особистості. Вони висловлюють рівень розвитку особистості, підготовленість, досвід.

Всі діти спочатку мають потенційні здібності до того чи іншого виду діяльності. Як пише В.Крутецький: «Наприклад, є вроджені індивідуальні відмінності в задатках, у зв'язку з чим одні люди можуть мати перевагу над іншими щодо можливостей оволодіння однією діяльністю та одночасно можуть поступатися ним щодо можливостей оволодіння іншою діяльністю» [61, с. 219]. Таким чином, дитина, яка має сприятливі задатки в галузі розвитку творчих здібностей, буде розвиватися у творчому відношенні швидше, за інших рівних умов, і досягне більших результатів, ніж дитина, яка не має таких задатків. У цьому сенсі люди не рівні, щодо розвитку їх здібностей.

Виходячи з багаторічного досвіду роботи І.Волков зазначає, що в кожній школі є обдаровані діти з гіпертрофованими здібностями, і вони самостійно можуть досягти результатів, не доступних для інших дітей за жодних умов навчання, але це явище надзвичайно рідкісне та розраховувати на нього, зрозуміло, не можна. У кожній дитині безліч різноманітних задатків. Отже, першорядним завданням вчителя має стати виявлення цих задатків, а також максимальний розвиток здібностей (і творчих у тому числі) відповідно до її задатків.

Розвиток здібностей особистості відбувається у результаті присвоєння нею громадського досвіду, досвіду попередніх поколінь, у процесі оволодіння будь-якими предметами, явищами, образами, способами

діяльності тощо. Щоб опанувати предмет або явище особистість повинна брати активну участь у діяльності.

Компоненти, що складають діяльність: інтерес, потреби, мотиви, емоційні задоволення, передбачення результатів, розуміння значущості, пошук нестандартних шляхів досягнення мети, аналіз результатів і т.п. ґрунтуються на індивідуальних здібностях людини, залежать від рівня їхнього розвитку, що забезпечує її плідність.

Таким чином, сукупність здібностей особистості, від яких (за інших рівних умов) залежить плідність тієї чи іншої діяльності, легкість оволодіння нею, у психологічних дослідженнях сприймаються як здатність до цієї діяльності. Відповідно до цієї діяльності вибудовується структура спеціальних здібностей. Для виявлення основних компонентів творчих здібностей існують певні фази, відповідні основним фазам творчого процесу (підготовча, пошукова, виконавська). Кожна з фаз пред'являє свої вимоги до розвитку особистісних утворень та когнітивних процесів.

Звертаючись до проблеми розвитку творчих здібностей особистості необхідно приділити увагу потребам та мотиваційній сфері особистості.

Найбільш повну класифікацію потреб запропонував американський психолог А.Маслоу. У його системі потреби розташовані у вигляді «сходів», на початку яких розташувалися найпростіші фізіологічні, а на вершині вищі естетичні. Ієрархія потреб по А.Маслоу виглядає так:

- 1) фізіологічні потреби (у їжі, воді, теплі, відпочинку, русі, здоров'ї, житлі, сні, захисті від стихійних сил природи);
- 2) потреба у безпеці, у захисті від насильства та загроз (стабільність, економіка, робота, захищеність);
- 3) потреба у спілкуванні, прихильності та любові (родина, друзі, приналежність до групи);
- 4) потреба в оцінці та повазі (престиж, статус, перевага, визнання, увага, гідність, розуміння);

5) потреба у самовдосконаленні (потреба в успіхах, бажання стати кимось, знайти собі пристойне заняття);

б) потреба у знанні та розумінні (цікавість, знання, осмислення навколишнього);

7) потреби естетичні (краса, упорядкованість, симетрія, системність, акуратність, гармонія).

На думку А.Маслоу, у середньому людина задовольняє свої фізіологічні потреби на 85%, потребу у безпеці на 70%, у спілкуванні на 50%, у повазі на 40%, у самовираженні та творчості лише на 10% [1, с. 44].

Отже, стимули для активізації розвитку творчих здібностей особистості необхідно шукати у переважній сфері потреб, спиратися на досягнутий рівень розвитку.

Звернемося тепер до мотивів, які розглядаються як причини дії чи спонукання до будь-якої діяльності. Відомо, що за наявності спонукаючих мотивів дії стають більш енергійними та послідовними. Мотивація часом спонукає учня працювати на такому рівні та досягати таких результатів, які від нього важко було очікувати. В результаті за інших рівних умов (стан здоров'я, ступінь підготовленості, задатки) різний ступінь мотивації обумовлює і відмінності у розвитку здібностей, різну успішність та різну поведінку учнів.

Д.Карнегі стверджує, що у світі є лише один спосіб спонукати людей щось зробити і щось запам'ятати [16]. І він полягає у тому, щоб змусити людину захотіти це. Особистість проявляється у діяльності, а діяльність, якщо вона відповідає фізіологічним, соціальним можливостям особистості, її схильностям та інтересам, є джерелом насолоди, життєвою потребою.

Людина під час свого розвитку постає у єдності трьох іпостасей: як індивід, як особистість та як індивідуальність. О.Леонтьєв у своїй роботі «Вибрані психологічні твори» наголошував, що особистість — індивід — це особлива якість, набута індивідом у суспільстві, в якому він живе. Індивід володіє своїми природженими чи набутими властивостями, але вони є лише

передумовами формування особистості. Особистість є індивідом, але не кожен індивід – особистість.

На думку Г.Корнетова індивідуальність - це «неповторна унікальна якість людини, її самобутня екзистенція і пов'язаний з нею лише її властивий шлях. У ході індивідуалізації людина усвідомлює саму себе, свою відмінність від інших, сенс існування» [29].

В.Давидов нерозривно пов'язує особистість із творчою діяльністю, оскільки він вважає, що особистість є суб'єктом діяльності, який виробляє новий духовний продукт [54, с. 155]. Зробити такий продукт означає здійснити акт творчості.

Мозок людини з її здатністю до творчості - найбільший дар природи, і ця здатність не унікальна, вона виступає як потенціал у кожному з нас. Існує рівність вихідних пізнавальних можливостей у природі всіх людей, а також здібності кожної людини до розвитку, вдосконалення та творчості.

Проте визначення поняття творчості широке і неоднорідне. Одні вчені вважають, що творчість характеризує лише соціально-значущі відкриття. Інші бачать творчість у людських відкриттях.

Дослідники Д.Богоявленська та М.Богоявленська у статті «Творча робота – просто стійке поєднання» визначаючи диференціацію творчості, виділяють три основні типи:

➤ стимульно-продуктивний - діяльність може мати продуктивний характер, який визначається дією будь-якого зовнішнього стимулу. Вищий прояв на цьому рівні відбиває високий рівень розвитку розумових здібностей і тотожний поняттю «загальна обдарованість»;

➤ евристичний - діяльність набуває творчого характеру. Маючи досить надійний спосіб вирішення, людина продовжує аналізувати склад, структуру своєї діяльності, зіставляє між собою окремі завдання, що призводить її до відкриття нових оригінальних, зовні дотепніших способів вирішення. Кожна нова закономірність оцінюється та переживається самим

евристом як відкриття, творча знахідка. У той самий час вона розглядається лише як новий, «свій» спосіб, що дозволяє вирішити поставлені завдання;

➤ креативний - самостійно виявлена емпірична закономірність не використовується як прийом рішення, а виступає як нова проблема. Знайдені закономірності піддаються доказу шляхом аналізу їхньої подібної підстави [42, с. 31].

Предметом дискусій сьогодні є комплекс питань, пов'язаних з інтерпретацією понять творчості, культури, діяльності, активності, а також з розумінням взаємозв'язку між ними. Вони не просто перетинаються по всьому змісту, але часто визначаються один через інший. Не менші суперечки викликає питання про критерії творчості, про ті поняття, які є пріоритетними в рамках теорії творчості, про специфіку того чи іншого виду творчої діяльності.

Традиційним критерієм творчості є ознака новизни. Але в останні роки вона піддається серйозній критиці. Так, В.Андрєєв не вважає таку ознаку вичерпною і вказує, що визначення творчості на основі ознаки новизни людської діяльності призводить до того, що гуманна у своїй основі сутність творчості зникає, і під поняття «творчість» потрапляє і псевдотворчість і навіть варварство [12]. У зв'язку з цим, поряд із ознакою «новизни», невід'ємним атрибутом творчості слід вважати критерій розвитку людини, людської особистості, людської культури та суспільства загалом. Іншими словами, справжня творчість має з необхідністю призводити до розвитку людської особистості, розвитку людської культури, що повністю відповідає гуманістичній, особистісно-орієнтованій стратегії освіти.

Тому будь-яке визначення поняття «творчості» у відриві від цілей людської діяльності та її творчого сенсу неминуче призводять до формального і навіть хибного визначення цього поняття.

Стає очевидним те, що потрібне максимальне стимулювання творчих здібностей кожного учня.

Поняття «мислення» і «творчість» іноді протиставляють, не дивлячись на те, що елементарні здібності людського розуму однакові для всіх. Але більшість дослідників все мислення вважає за компонент творчості. Так, Є.Калмикова у своїх роботах «творчу діяльність» та «творче мислення» розглядає як ціле та частину [65, с. 74]. Основою творчості є дивергентне мислення, тобто така здатність, за допомогою якої можна керувати своїм мисленням у кількох напрямках одночасно. З одного боку, таке мислення дозволяє людині «оглядати» відразу кілька зв'язків аналізованого явища, з іншого - знаходити і відкривати нові зв'язки.

У мисленні розрізняють репродуктивне та творче мислення. Усі операційні структури входять у той чи інший тип мислення. Але творче мислення характеризується спеціальними процедурами (уміння самостійно переносити знання, бачення проблеми). Їхня основна особливість, на відміну від усіх процедур, полягає в тому, що їх не можна описати або приписати як якусь послідовність, сукупність кроків або операцій. Способом засвоєння досвіду творчого мислення є вирішення проблем та творчих завдань, вирішення яких стає з тієї чи іншої причини потребою учня та нею мотивовано.

Проблемою є питання або завдання, спосіб вирішення або результат, який учню заздалегідь не відомий, але він має вихідні знання та вміння для того, щоб здійснити пошук результату або способу виконання. Інакше висловлюючись, це питання, відповідь на яке невідома для учня, але він може розпочати його пошук.

Творча обдарованість з погляду психофізіологічних основ індивідуальних відмінностей була проаналізована відомим психологом В. Орловим. Серед провідних параметрів розумових здібностей він виділяє активність і самостійність.

Проблема активності та самостійності учнів – одна з корінних у дидактиці. В.Орлов стверджує, що розвиток творчих якостей у учнів – одне з основних завдань кожного педагога [41, с. 45].

У педагогічній літературі можна зустріти різні визначення сутності пізнавальної активності. Вона розглядається як готовність (тобто здатність і прагнення) до енергійного оволодіння знаннями, як прояв перетворювальних дій суб'єкта по відношенню до навколишніх предметів та явищ, як вольовий стан, що характеризує посилену пізнавальну роботу особистості, як дієвість життєвих сил учня, як якість діяльності, в якій виявляється особистість вихованця з його ставленням до змісту, характеру навчання та прагненням мобілізувати морально-вольові зусилля на досягнення цілей пізнання. Необхідно розрізнити зовнішню (моторну) та внутрішню (розумну) активність. Активність виражає ставлення учня передусім до мети діяльності, за якою знаходяться потреби та мотиваційна сфера інтересів особистості. Свідома активність впливає на продуктивність навчання.

Активність - це виявлене учнями ставлення до навчально-пізнавальної діяльності, що характеризується прагненням досягти поставленої мети у межах певного часу. Пізнавальна активність має зовнішню та внутрішню сторони. Зовнішньою є результативність навчання, а внутрішню сторону становлять потреби та мотиваційна сфера, розумові, фізичні та морально-вольові зусилля суб'єкта, спрямовані на досягнення цілей навчання, прагнення реалізувати свої пізнавальні можливості.

На думку В.Орлова, між поняттями «активність» і «творчість» немає прямого зв'язку, оскільки діяльність може бути творчою, але протікати мляво [41, с. 45]. Термін «творча активність» ми повинні розуміти як активність учня у творчій діяльності, а не як рівень його активності взагалі.

Мотивація є провідним чинником регулювання активності особистості. Одні мотиви займають відносно домінуюче становище, інші – підлегле. «Мотив - це те, що рухає живою істотою, заради чого вона витрачає свою життєву енергію». У фізіологічному плані діяльність виявляється як природне та необхідне витрачання енергії, що накопичується в організмі.

Заняття з англійської мови не тільки формують і розвивають творчі здібності особистості, а й викликають моральне задоволення, естетичне

задоволення, радість творчості, розвивають пам'ять. Краса та багатство мови, володіючи великою виразністю, сприяють розвитку смаку, формуванню позитивних якостей особистості. Почуття краси тісно пов'язане з цілеспрямованою та свідомою творчою діяльністю людини. К.Маркс писав: «Тварина формує матерію тільки відповідно до мір та потреб того виду, до якого вона належить, тоді як людина вміє виробляти за мірами будь-якого виду і всюди вона вміє додавати до предмета відповідну міру; через це людина формує матерію за законами краси» [63, с. 18].

Таким чином, узагальнюючи вище сказане, можна відзначити, що хоч би якими феноменальними були задатки людини, поза діяльністю, поза навчання вони не отримують максимального розвитку. Про це свідчать висновки вчених, що ґрунтуються на численних дослідженнях. «Здібності існують тільки у розвитку... Здатність не існує поза конкретною діяльністю людини, а формування її відбувається в умовах навчання та виховання».

1.3. Творчі можливості особистості як умова формування «soft skills»

На початку першого розділу було визначено індивідуальні здібності у сфері творчості, до яких відносяться: естетичне сприйняття, творче мислення, уява, зорова пам'ять, емоційна чуйність тощо. Розглянемо деякі з них докладніше, оскільки всебічне вивчення творчих можливостей особистості, що розвивається, є неодмінною умовою ефективності творчої освіти, естетичного виховання та формування гнучких навичок.

Творче сприйняття дійсності може бути введено на наш погляд у систему занять англійською мовою, як самостійний розділ, з низки причин:

- по-перше, через необхідність розвитку творчого бачення, спостережливості, вміння розглядати світ у всьому його різноманітті, необхідністю спілкування двома і більше мовами, виявляти головне та незначне (диференційованість сприйняття), що напряму пов'язано зі специфікою всіх видів творчого мислення;

- по-друге, навколишнє середовище людини містить безліч компонентів, твори архітектури, живопису і скульптури, світової спадщини культурних цінностей, які вимагають особливого вивчення. І без знання іноземної мови оволодіння та розуміння оточуючих процесів стає важким, а іноді й неможливим. Слід також зазначити, що здатність творчого сприйняття дійсності невід'ємна від загальної культури людини, від уміння бачити і цінувати красу у всьому: від краси природи, до свідомого ставлення до художніх переваг речей, створених людиною.

Естетичне виховання школярів є зрештою вихованням загальної культури людини, культури сприйняття людиною світу у тих межах, у яких суб'єкт постає як перетворюючий себе і реальність. Себе - у плані морального та інтелектуального розвитку; дійсність - у плані вдосконалення соціального, політичного, економічного та духовного життя суспільства.

У процесі розвитку творчого сприйняття учні набувають уміння бачити світ у всьому різноманітті його форм, явищ та фарб. Занурення у світ творчості не може супроводжуватися виключно споглядальним сприйняттям творів мистецтва. Практичне, реальне життя у мистецтві, оволодіння законами, вільне володіння технікою читання та перекладом англійської - ось що необхідно учням для підготовки до вільної творчості.

Естетичне сприйняття дійсності може успішно здійснюватися за умови, що прекрасне входить у діяльність особистості чи колективу як творче практичне завдання.

У процесі розвитку творчих здібностей формується і творче мислення особистості, удосконалюється мова, ці процеси протікають нерозривно, тому не протиставляють одне одному і окремо не розглядаються.

Творча підготовка учнів передбачає розвиток гармонійної єдності емоційного та інтелектуального розвитку. Філософи та психологи розрізняють у загальній структурі розумової діяльності людини три функціональні рівні:

1) наочно-дієвий, який є безпосередньою формою зв'язку з дійсністю на основі практики;

2) чуттєво-образне мислення, яке «...характеризується дистанційним контактом з об'єктом на основі зору та слуху, що визначає цілісне відтворення об'єктивної ситуації, відокремлення від реальної дійсності у факті свідомості»;

3) понятійно-логічне мислення, яке дозволяє проникнути в сутність понять, систему їх позначення (символи, схеми, знаки, формули), зробити перетворення які необхідні для отримання певного результату.

Відповідно до концепції О. Леонтєва про «поліморфність» розумових процесів, ці аспекти свідомості тісно взаємопов'язані [26]. У чуттєво-образному мисленні обов'язково є компоненти понять, тобто, понятійно-логічне мислення функціонує на основі чуттєвих образів. Тому однією з психологічних передумов творчого розвитку особистості є мислення загалом,

у всіх його аспектах; проте, домінуючим залишається чуттєво-образне мислення, яке більшою мірою зберігає емоційність і яскраву образність первісного сприйняття і в якому поняття тісніше переплітаються з конкретно-чуттєвими ознаками.

Процес оволодіння та засвоєння мови в навчальних умовах є предметом інтересів і психологів і психолінгвістів, і лінгвістів, і методистів. Але, як слушно зазначає W.Reinecke, підійти до осмислення цього процесу лише з позиції тієї чи іншої окремої дисципліни - отже, не отримати повної картини щодо механізмів засвоєння мови в навчальних умовах [6, с. 56].

В основі розробленої W. Reinecke концепції лежить ідея про існування трьох самостійних та водночас взаємопов'язаних наукових дисциплін:

- 1) теорії оволодіння мовою або лінгводидактикою;
- 2) дидактики іноземних мов;
- 3) методики навчання конкретної мови чи приватної методики.

У центрі досліджень трьох названих наукових областей, які об'єднуються згідно з концепцією W. Reinecke у теорію навчання іноземної мови, знаходиться «... творча здатність людини використовувати мовний код з метою комунікації» [6, с. 58]. Ця здатність є одночасно і метою та результатом оволодіння мовою. Для спеціаліста, що займається дидактичними питаннями, здатність до спілкування виступає як стратегічна мета навчання, у той час як предметом приватної методики є процес передачі і засвоєння здатності до спілкування з урахуванням конкретних умов навчання. У свою чергу, лінгводидактику цікавлять проблеми, пов'язані з аналізом, управлінням та моделюванням процесів оволодіння мовою. При цьому йдеться про опис та пояснення механізмів та внутрішніх структурно-утворюючих процесів оволодіння мовою, як рідною, так і іноземною.

Комплексність творчої теорії навчання іноземної мови обумовлена складністю процесу оволодіння іноземною мовою в навчальних умовах, а також необхідністю формувати у учнів творчу здатність до спілкування мовою, що вивчається.

Загальні дидактичні закономірності базуються на даних лінгводидактики, яку, як зазначає W.Reinecke, на відміну від дидактики, цікавить не процес передачі учням іншомовних знань, навичок та умінь, а процес оволодіння мовою. Тому дидактика іноземної мови та лінгводидактика – це різні наукові дисципліни, які можуть лише взаємодоповнювати одна одну, але не підміняти одна одну. При цьому лінгводидактика є науковою областю, що досліджує можливість використання теорії оволодіння мовою стосовно до умов навчання.

У рамках аналізованої концепції наукової галузі «теорія навчання іноземної мови», співвідношення між лінгводидактикою та дидактикою, з одного боку, та методикою, з іншого, є співвідношенням між відповідною теорією та практикою. Лінгводидактика, інтегруючи знання з таких областей, як психологія, фізіологія, лінгвістика, соціологія, теорія пізнання, семіотика та кібернетика, формує загальні закономірності щодо способів засвоєння іншомовних знань, навичок, умінь і здібностей. Дидактика, пов'язана на думку W.Reinecke, переважно з педагогікою, бере на озброєння ці закономірності і препарує їх з погляду педагогічних законів. У свою чергу, приватна методика, ґрунтуючись на дидактичних положеннях та на даних контрастивної лінгвістики та приватного мовознавства, реалізує дидактичні положення у конкретних підручниках, системах вправ, засобах навчання у навчальному процесі.

Слід зазначити, що висування W.Reinecke як мети і результату навчання такої категорії, як творча здатність до мовленнєвого спілкування, є дуже прогресивним, оскільки лише у цьому випадку можна говорити про те, що у центрі уваги методичної науки перебуває особистість учня [6, с. 65]. Так само істотним є також прагнення автора аналізованої концепції дати опис специфіки іноземних мов як об'єкта засвоєння в навчальних умовах. Водночас, оцінюючи цю концепцію загалом позитивно, ми не можемо не зупинитися на окремих її недоліках.

Так, автор розглядає лінгводидактику як окреме питання теорії оволодіння мовою, тобто, тільки з психологічної та психолінвістичної точок зору. Водночас добре відомо, що між процесом оволодіння рідною, другою (білінгвізмом) та іноземними мовами є суттєві відмінності, про що неодноразово висловлювалися як вітчизняні, так і закордонні вчені. Невизнання цього факту неминуче призводить до пошуку загальних, універсальних механізмів оволодіння мовою і, отже, може викликати безплідну дискусію про творчі здібності щодо вивчення мови, у тому числі й англійської.

Розвиток творчого мислення є найважливішим результатом творчого розвитку особистості і, водночас, передумовою, що забезпечує вищий рівень виховання загалом.

Слід зазначити, що у дослідженні спеціально розглядається докладна характеристика особистості, оскільки важливо акцентувати увагу до тих її утворень, які необхідно формувати на заняттях з англійської мови. До того ж, знання педагогом індивідуально-типологічних особливостей учнів багато в чому визначає успіх цілеспрямованого, організованого і контрольованого процесу, яким є розвиток творчого потенціалу особистості на заняттях з англійської мови для формування гнучких навичок.

Висновки до розділу 1

Аналіз психолого-педагогічних джерел дозволив виділити низку проблем та напрямків розвитку освіти:

➤ відставання реформ освітньої системи від реформ у суспільному житті – головний фактор нестабільності економіки в Україні;

➤ стан загальноосвітньої системи освіти вимагає нової стратегії розвитку, оскільки розрив між рівнем освіти, якого потребують сучасний світ, і тим, що дають заклади середньої освіти, призводить до того, що їх

випускникам не вистачає творчої підготовки;

- існує відірваність навчальних програм від реальності сучасної економіки та практики;

- у стандартах мало враховано людський чинник та творчі цінності;

- гуманізація системи освіти визначає основний зміст соціального замовлення на даний період;

- потрібні швидкі та ефективні заходи щодо зміцнення навчально-методичної бази та формування нового корпусу вчителів, які використовують традиційні методи навчання, але мають практичний досвід у реалізації творчого навчання.

Серед приватних проблем ми також виділили:

- проблему недосконалості стандартів;

- недостатня відповідність рівня підготовки випускника до рівня цінностей сучасної суспільної системи;

- недостатню лінгвістичну підготовленість учнів для цілісної, міжпредметної підготовки;

- недостатню озброєність педагогічних кадрів новими концептуальними творчими ідеями;

- проблему оперативного та ефективного впровадження досягнень науки (з проблеми творчості) у практику;

- проблему використання етнорегіонального підходу до діяльності вчителя з іноземної мови.

Розглядаючи поняття «творче мислення», можна назвати основні компоненти, його складові. Вони повною мірою відповідають функціональним рівням розумової діяльності. Слід зазначити, що це:

- 1) аналітичні компоненти відповідно до понятійно-логічного мислення – логічність, рухливість, вибірковість, асоціативність, кмітливість, здатність диференціювати тощо;

- 2) емоційні компоненти (чуттєво-образне мислення): яскравість образів, емоційна оцінка подій, фактів, явищ тощо;

3) творчі компоненти (наочно-дієве мислення): пошук раціональних шляхів вирішення, нестандартність (прояв індивідуальності, оригінальності, подолання стереотипів), вміння передбачати результат, прагнення синтезувати кращі знання та вміння в діяльності, вибір найбільш прийняттого рішення з можливих варіантів та вміння обґрунтувати правильність вибору.

Процес становлення та розвитку творчих умінь із іноземних мов у школі передбачає використання креативних технологій. Необхідно створити в навчальному процесі фон відцентрової метасвідомості (тобто такої, що виходить за межі вузької спеціальності), надкритичної взаємодії (що допускає лише доброзичливу, розвиваючу критику), що сприяє розкриттю та розвитку творчих здібностей учнів та формує гнучкі навички.

Серед умов ефективності формування творчих умінь аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив визначити:

- необхідність професійної майстерності, компетентності викладача;
- наявність сприятливого психологічного мікроклімату у шкільництві, довірчі відносини;
- використання позакласної роботи;
- відмова від адміністративно-командних форм та методів роботи.

Реалізація спілкування з дітьми через гру;

- наявність високої матеріально-технічної бази школи та гарна взаємодія методичної та соціально-педагогічної служб.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS ЗАСОБАМИ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ У УЧНІВ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З ПОГЛИБЛЕННИМ ВИВЧЕННЯМ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

2.1. Формування навичок перекладу та діалогічного спілкування на основі варіативного підходу

Теоретично та у практиці шкільного навчання англійської мови перекладу та діалогічному спілкуванню приділяється мало уваги. Використовуваний переважно як прийом семантизації або контролю розуміння, він недостатньо вивчений як засіб засвоєння (спосіб фіксації та зберігання в пам'яті) або застосування (спосіб вилучення з пам'яті та впорядкування) мовних одиниць і вже зовсім не визнаний як окремий вид мовної діяльності. Очевидно, виявилось легше повірити в ілюзорне мислення англійською мовою і вважати за можливе йому навчити, ніж намагатися проникнутися сутністю проблеми і запропонувати розумне рішення. У загальному вигляді це рішення в наступному: оскільки здатність мислити іноземною мовою в умовах школи не доведена, і учень думає рідною, а говорить іноземною мовою, то всі його маніпуляції іншомовними засобами у процесі формування (рідна мова) та формування (іноземна мова) думки неминуче зводяться до перекладу (вибору іншого коду), то й потрібно переклад не витісняти, а доцільно і вміло його використовувати для розвитку творчих здібностей учня.

Недоцільний на наш погляд, лише один переклад - свій власний, або самопереклад («сам говорю - сам перекладаю»), яким частіше зловживає вчитель. Цікавими спостереженнями із цього приводу ділиться викладач іноземних мов Г.Рогова: «Знаючи, що вчитель зазвичай перекладає сказане

ним, учень не робить жодних зусиль, щоб зрозуміти мову вчителя іноземною мовою. Більше того, він навіть не слухає вчителя, а як би «відключається» в момент виголошення фраз іноземною мовою і «включається» лише тоді, коли розпорядження, прохання повідомлення чує рідною мовою. Отже, у цьому разі акт комунікації здійснюється рідною мовою» [37, с. 8].

Парадокс весь у тому, що вчитель, про якого Рогова веде мову, сам «відключає» учня. Замість того, щоб організувати свою іншомовну промову так, щоб учню в ній все було зрозуміло і цікаво, вчитель поспішає «надати допомогу учню», не підозрюючи, що насправді надає йому «ведмежу послугу», адже, де гарантія того, що учень і цього разу не симулює «включення», якщо досі присутній, він насправді був відсутній? Таким чином, очевидно, що невміння вчителя знайти «спільну мову» з учнями перетворюється з лінгвометодичної проблеми на проблему моральну, морально-педагогічну і навіть філософську - відчуження від учнів навчально-пізнавальної діяльності та її продукту у вигляді знань, навичок, умінь, творчих здібностей . Іншими словами, невіра вчителя в мовний та інший досвід учнів (або у свій власний) фактично позбавляє їх радості залучення до знання та цінної практичної навички, що такий переклад не стільки сприяє навчально-виховному процесу, скільки завдає йому певної шкоди.

Проте корисніше уявити собі вчителя, який з розумінням організовує свою промову на користь учнів, та щедро використовує у ній слова, висловлювання і синтаксичні конструкції, що дозволяють у кінцевому підсумку заговорити і «розговоритися» кожному, із ким він у класі спілкується. До учня зі слабкою мовною підготовкою такий вчитель спочатку звернеться з «питанням-підказкою», що починається зі спеціального обороту, або з інтонаційним питанням. Інверсію ж вчитель перенесе йому на більш пізній час, поки учень не придбає «смак» до мовних дій, здійснювати які йому допомагає вчитель, що завжди задовольняється його розгорнутою відповіддю. Не біда, що він сьогодні ще не вміє сказати більше. Поруч із ним сидять його друзі, які завжди можуть доповнити ним сказане. Якщо ж

висловлювання вчителя не зрозуміло окремими учнями, то в класі обов'язково знайдуться інші, які його зрозуміли і готові взяти на себе місію «перекладача», а може, і «чергового перекладача», щоб сказане вчителем на його прохання перекласти рідною мовою. Можна не сумніватися, що охочі це зробити завжди знайдуться. Тоді й почнеться реальна індивідуалізація у навчанні, справжнє спілкування та формування творчих здібностей дітей.

Як бачимо, немає жодних підстав виключати переклад із навчально-виховного процесу. Слід зазначити, що у сутності іноземна мова є тим, чим не є, тобто, мова і схожа (перенесення), і не схожа (інтерференція) на рідну, і тому їх краще порівнювати з метою переконання, що вивчення мов - це серйозна, цікава, корисна, але копітка праця, яка неодмінно винагороджується приємними спостереженнями, відкриттями, узагальненнями про роль і місце мови у житті всіх людей, кожного народу відповідно і власного, про природу та способи вираження їх думок тим самим і власних, а також у тому, що думки всіх людей однакові, нехай і оформлені по-різному [51, с. 29].

Так само природно вписується у рамки навчально-виховного процесу переклад як вид мовної діяльності. Більше того, визнаємо ми його чи ні, усний, синхронний чи послідовний, він уже сьогодні на уроці присутній, хоч і протікає у внутрішній мові учня, який «привласнює», очевидно, лише те, що їм осмислено рідною мовою.

Так чи не краще цей невмілий переклад «для себе» звільнити, витягти, усвідомити і без особливих зусиль перетворити на переклад «для інших», не забувши, що вміння перекласти складається з уміння почути та зрозуміти (аудіювання: переклад з іноземної) та вміння сказати (говоріння: переклад із рідної). Учні від подібного вивільнення та перетворення лише виграють. Так, вони отримують реальну іншомовну практику на вулиці або вдома (сказане перекласти другові, рідним та близьким, рідкісному іноземцю). І їхня власна іншомовна мова в уявних чи природних умовах стане більш предметною, змістовною, а головне – «своєю», усвідомленою та творчою.

Останнім часом у багатьох школах, гімназіях та ліцеях стали практикувати навчання перекладу. У той же час викладання перекладу найчастіше не ведеться професійно і зводиться до роботи над іноземним текстом у порівнянні з рідною мовою. У кращому разі при цьому використовуються підручники ЗВО, з яких школярі дізнаються про постійні або ситуаційні еквіваленти або деякі способи позначення двох мов. При цьому не враховується той факт, що у перекладі як складному вигляді мовної діяльності є специфічні навички та вміння, які потрібно спеціально формувати.

Переклад відрізняється від інших видів мовленнєвої діяльності не тільки тим, що він поєднує аудіювання та говоріння або читання та письмо, але й тим, що він здійснюється в умовах двомовності. А для цього потрібно створити механізм білінгвізму, який у школі може бути лише субординативним, де одна з мов залишається додатковою.

Механізм білінгвізму здатний функціонувати за наявності у суб'єкта трьох основних умінь: девербалізації, трансформації та перемикування [5].

Девербалізація як термін означає визволення мислення від слів. Одне з труднощів під час перекладу полягає у подоланні домінування формальних ознак вихідного тексту, тобто, слів та граматичних конструкцій мови – джерела. Як відомо, початок навчання у дітей пов'язаний з поступовим відходом від образного мислення у бік вербального мислення. Читання та письмо дедалі більше насичують суб'єктивно-зоровий код людини (її внутрішню мову) лексичними одиницями, які перешкоджають явищу образів, що є основою лексичних одиниць іншої мови. Особливо важко витіснити з процесу продукування мови перекладача щойно отримані готові граматичні конструкції з вихідної мови у перекладі [18].

Все це і ставить питання про формування вміння девербалізації, здатного перекласти мислення мовою образів для вільної мовотворчості мовою перекладу.

Які ж існують прийоми для формування вмінь та навичок девербалізації? Ось кілька вправ, які можна було б рекомендувати.

а). Читання тексту з рахуванням. Учням пропонується прочитати текст очима за одночасного рахунку вголос, після чого необхідно переказати зміст тексту. Починати такі вправи слід з читання текстів рідною мовою, та плавно переходити на іноземні тексти. Рахунок також слід ускладнювати. Спочатку учні лічать рідною мовою, а потім іноземною. Вибір мови для переказу залежить від рівня підготовки учнів. Одночасно вправа сприяє розвитку оперативної пам'яті та становленню навичок управління своєю увагою.

б). Мікрореферування. Учням пропонується повідомлення у вигляді письмового тексту обсягом 800-1000 друкованих знаків, з якого вони мають виписати ключові слова, тобто, слова, що несуть основну інформацію. На цю роботу виділяється дві хвилини (час поступово скорочується). Після цього текст прибирається, а учні повинні усно запропонувати варіанти переказу всього повідомлення, спираючись на записані слова. Починати вправу рекомендується з тексту рідною мовою, а потім іноземною з його наступним перекладом. Вправу слід використовувати і на формування навичок і умінь смислового аналізу тексту із ключової інформації.

в). Фіксація інформації без слів. У процесі сприйняття усного тексту учні фіксують його зміст на папері за допомогою тих чи інших знаків, символів чи малюнків, не вдаючись до слів. Позначення вибирають самі учні, але їм можна нагадати, що знак питання здатний замінювати слова (питання, проблема, завдання, суперечка і т.п.), невеликий кружечок нагадує не тільки про круглий стіл, але і про всілякі наради, зустрічі, бесіди, переговори тощо. Після прослуховування тексту учні відновлюють його, спираючись на придумані ними символи чи малюнки. Починати роботу з цією вправою слід з текстів рідною мовою, а потім переходити на іноземну. Вправа «фіксування інформації без слів» готує учнів до засвоєння системи записів у послідовному перекладі.

Другим провідним умінням у перекладі є трансформація, тобто різні перетворення тексту при збереженні його змісту. При цьому розрізняють трансформації лексичні, семантичні та граматичні. До лексичних трансформацій відносять заміну слова чи висловлювання їх синонімами. Семантичні трансформації припускають тлумачення тих чи інших лексичних одиниць й у першу чергу власних назв. Граматичними трансформаціями називають заміну одних граматичних конструкцій на інші. Трансформації становлять фактично суть процесу перекладу, у якому постійно відбувається заміна одних слів іншими, їх тлумачення та граматичні реконструкції. І все це має місце у плані двох мов. Але вчитися цим діям краще починати рідною мовою. Ось кілька вправ для становлення навичок та умінь трансформації:

а) Вправа з трансформації лексичних одиниць. Учням пропонується список слів та виразів, яким вони мають знайти синонімічні заміни. *Наприклад, замість лексичних одиниць: столиця, ділові люди, президент країни, національні збори, учні можуть запропонувати: головне місто країни, бізнесмени, голова держави, парламент тощо.* Слід домагатися якнайшвидшої відповіді школярів. Вправа практикується на початковому етапі навчання учнів перекладу рідною з поступовим переходом на іноземну. Вправа формує як навички трансформації, так й збагачує словник учнів.

б) Вправа у реконструюванні речень. Для вправи підбирається речення, що включає щонайменше 10-12 слів. Учні по черзі, починаючи з кожного наступного слова, відтворюють це речення. Так, речення: *Успішна робота конференції за екологічне відродження європейського континенту отримала підтримку вчених усього світу реконструюється по черзі зі слів: робота, конференція, екологічне відродження тощо, при цьому трансформуються не лише граматичні структури, але, у разі потреби, і лексичні одиниці речення: Робота конференції за екологічне відродження європейського континенту, що проходила успішно, отримала підтримку... тощо; Конференція за екологічне відродження європейського континенту, робота якої проходила успішно, здобула... тощо; Екологічне відродження європейського континенту*

- такою була тема конференції, яка проходила успішно і отримала... і т.п. Навчившись реконструювати речення рідною мовою, учні переходять до роботи з реченнями іноземною мовою. Цілком зрозуміло, що такі вправи не тільки виробляють вміння трансформації, а й сприяють оволодінню технікою мовлення як рідною, так і іноземною мовою.

в) Вправа у глобальній трансформації промови. Для цієї вправи підбираються газетні повідомлення в 500-800 друкованих знаків, які пропонуються учням для передачі їх тією ж рідною мовою з умовою не вживати слова, вже вживані у тексті. Для наочності можна порівняти оригінальний текст та один із варіантів його інтерпретації.

Оригінальний текст: У столиці Іспанії збираються учасники конференції за демократичний розвиток Піренейського півострова. Найгострішим питанням залишається вирішення проблеми тероризму у цьому районі.

Трансформований текст: Делегати наради, яка має зміцнити правові норми в країнах, розташованих від Гібралтару до Франції, з'їжджаються в Мадрид. Їхню увагу привертає насамперед діяльність бойовиків на південному заході Європи.

Такі трансформації практикуються в основному рідною мовою, і лише на просунутому етапі можна переходити до текстів іноземною мовою. Хорошими результатами можна вважати інтерпретацію, виконану з листа, без пауз та досить грамотно. Цілком зрозуміло, що вправа дуже ефективна і для роботи над технікою мовлення.

Особливе місце займає навичка перемикання, яка обумовлена знанням двох мов. Навичка перемикання починає формуватися стихійно щодо другої мови у шкільництві. Але це призводить до недостатньо чіткого її функціонування. У її основі (навички) лежать знакові зв'язки, що утворюються між лексичними одиницями іноземної та рідної мов у учнів. Як правило, впізнаючи нове іноземне слово, учні пов'язують його не з предметом, яке це слово позначатиме, а зі словом рідної мови і, вже через

нього, з відповідним предметом або явищем. Такі зв'язки, якщо вони не є помилковими, полегшують вивчення іноземної мови, але вони можуть призводити до грубих помилок, якщо виявилися помилковими (*complexion* - *комплекція (?) замість колір обличчя*). Тенденція створення хибних зв'язків при некерованому навчанні досить велика, враховуючи багатозначність слів і різний обсяг значення лексичних одиниць у двох мовах. Причому відповідно до законів психології, основним джерелом помилок є домінантна, тобто рідна мова.

У перекладі знакові зв'язки знімають проблему чинника часу, оскільки миттєво пропонують іншомовні еквіваленти їхнього включення до тексту перекладу. Можливість помилок може бути зведена до мінімуму, якщо знакові зв'язки утворювати не між окремими словами (за винятком однозначних слів), а між словосполученнями. У цьому звичка перемикання має формуватися у двох напрямках, тобто не лише з рідної мови на іноземну, але й з іноземної мови на рідну [4, с. 151]. Нагадаємо, що без сформованої навички перемикання не може бути й мови про усний переклад.

Отже, кілька вправ на формування навичок перемикання.

а) Вправа з чисельними. Вправа передбачає диктування іноземною мовою числівників, які учні записують звичайними арабськими цифрами. Викладач обирає темп читання, який має поступово збільшуватись від уроку до уроку. Числівники слід також ускладнювати: від двозначних до тризначних, від таких, що збігаються за способами позначення із рідною мовою до протилежних (наприклад, в англійській мові позначення чисел від 70 до 99 та ін), від простих чисел до дробів і позначення різних часових відрізків. Завершується серія числівників записами різних арифметичних процесів і навіть рішенням прикладів. Після диктування учні читають свої записи рідною чи іноземною мовами.

Вправа з числівниками змушує учнів перекладати в розумі рідною мовою, що і виробляє різні шляхи переходу з однієї мови на іншу, формуючи навичку перемикання. Крім того, вправа сприяє становленню навички

девербалізації, оскільки учні змушені звільняти себе від іншомовних форм мови для розуміння їх значення.

б) Запис прецизійних слів. Мається на увазі фіксування під диктовку назв місяців, днів тижня, власних назв іноземною мовою за допомогою різних прийомів. До таких прийомів належать:

запис за допомогою порядкових числівників назв місяців та днів тижня: *так, понеділок отримує позначення «1», вівторок «2», середа «3» тощо; місяці мають відповідно позначення від «1» до «12».*

показ на географічній карті назв міст, річок, озер, островів, морів, проток, продиктованих іноземною мовою, а також пам'яток великих міст на плані цих міст;

називання професії, посади, країни проживання, а якщо можливо, то й творів мистецтва чи літератури в процесі диктування іноземною мовою, імен політичних діячів, учених, літераторів, художників та ін., *наприклад: Шарль де Голль – військовий та політичний діяч, президент Франції ; Шекспір – англійський драматург («Отелло», «Ромео та Джульєтта»); Рембрандт – голландський художник і т.д.*

в) Синхронізований переклад словосполучень. Для цієї вправи відбираються найбільш уживані за тією чи іншою тематикою словосполучення, які називаються викладачем вибірково то іноземною, то рідною мовами. *Текст вправи може виглядати так: Any time you say. That's all right. - переговори на найвищому рівні - прем'єр-міністр Бельгії - It's wonderful - переговори між двома делегаціями -then we accept the terms - вимовляти вітальну промову - on the 3 of April - взяти слово - взяти участь у виборах тощо.*

Словосполучення читаються спочатку в уповільненому, а потім у нормальному темпі і незалежно від того, чи встигають учні їх перекладати (особливо ефективно таку вправу проводити в лінгафонному кабінеті). Текст вправи повторюється до того часу, доки досягаються задовільні результати усієї групи. Набір словосполучень від уроку до уроку змінюється з

періодичним повторенням кількох із них. Таку вправу корисно робити і з розмовними кліше, які таким чином засвоюються швидше та міцніше, ніж в інших вправах.

Формування механізму білінгвізму супроводжується і роботою над технікою мови, у процесі якої учні вправляються у скоромовках іноземною мовою, у доборі епітетів до іменників, у проголошенні коротких промов із різних приводів тощо. Паралельно вводяться і вправи у перекладі, причому письмовий переклад практикується у домашніх вправах, а класі слід переважно займатися перекладом з листа і абзацно-фразовим перекладом.

Під перекладом з аркуша розуміється усний переклад рідною або іноземною мовою (на просунутому етапі) друкованого тексту без його попереднього читання, під абзацно-фразовим перекладом - усний переклад на слух тексту (як іноземної, так і рідної мови), що міститься 20-40 слів.

Ці вправи становлять перший щабель діалогової творчості. Другий ступінь включає поглиблену роботу над письмовим перекладом із порівняльним вивченням лексичних, граматичних та стилістичних особливостей двох мов та паралельно – засвоєння перекладацького скоропису, необхідного компонента послідовного перекладу. Третій ступінь передбачає оволодіння синхронним перекладом. Як другий, так і третій щаблі виходять за рамки звичайного шкільного навчання, та можуть використовуватися у закладах з поглибленим вивченням англійської мови.

2.2. Ігрова творчість як технологія інтенсивного навчання у процесі вивчення англійської мови

Г.Китайгородська пропонує два шляхи досягнення активізації навчальної діяльності:

- методичний – більш глибокі педагогічні лінгводидактичні, методичні дослідження можливостей активізації;

➤ психолого-педагогічний – дослідження активізації можливостей колективу та особистості. Він повинен включати характеристику особистісного розвитку вчителя, учнів та навчального колективу, що їх об'єднує.

Інтенсивне навчання - це навчання, яке прискорює процес:

➤ перетворення класу на колектив;
 ➤ пізнавального та особистісного вдосконалення викладача та учнів, включених до навчального процесу.

➤ активізації використання можливостей взаємодії та взаємовідносин на практиці.

Ми згодні з думкою Г.Китайгородської, яка вважає, що «головним у розумінні інтенсивного навчання для нас є активізація можливостей групи через активізацію можливостей особи, яка навчається і навпаки».

Починаючи з 1976 року було проведено цілу низку експериментів із перевірки методики Г.Лозанова, і на його основі було створено метод інтенсивного навчання іноземної мови чи метод активізації резервних можливостей учня [2, с. 308]. Відповідно до тверджень Г.Лозанова учні використовують у середньому лише від 5 до 10 % своїх можливостей через психологічні комплекси та боязливість.

Групові форми роботи створюють загальну атмосферу активності, емоційного співпереживання. Навчальна діяльність відбувається у обстановці безпосереднього спілкування, гри. Педагог Г.Рогова розглядаючи методи навчання іноземної мови, що виховують, каже: «Гра розвиває мовні, соціально-психологічні та морально-етичні вміння. До останніх відносяться вміння слухати, не перебиваючи, ставити себе на місце партнера під час спілкування, проявляти тактовність і терпимість до помилок один одного, висловлюватися щиро, контролювати надмірний прояв емоцій при незгоді з думкою іншого, вміти бути самокритичним та ін. Гра стверджує моральний початок, посилює особистісну причетність, є джерелом радості та енергії,

розвиває уяву, творче мислення» [44, с. 178]. Гра сприяє тому, що учень не боїться помилитися та працює над своїм удосконаленням.

В інтенсивному курсі при комплексному навчанні всіх видів мовної діяльності розвиток говоріння та слухання йде з випередженням по відношенню до двох інших видів - читання та письма протягом усього навчання. Здатність до комунікації передбачає наявність певних знань, навичок, умінь. Три послідовні етапи: введення навчального матеріалу (нового уроку) і два етапи його активації (закріплення матеріалу формує у учня цю здатність).

Загальновідомо, що автори інтенсивних методик у центр уваги ставлять запам'ятовування величезної кількості лексичних одиниць від 1000 до 2000, але Є.Чалкова зауважує, що учні, мають великий лексичний запас без засвоєння граматичної структури, часто не можуть самостійно побудувати фразу іноземною мовою, оскільки не знають принципів переходу на новий мовний код [38, с. 62].

З погляду соціальної психології пояснюється це таким чином. При навчанні англійської мови рідна мова займає домінуюче становище. Тому нова мова, як би «накладається» на вже сформовану мову. А для правильного навчання необхідно знати відмінність системи рідної мови від іноземної з погляду лексики, граматики, фонетики. Під комунікативністю розуміється не тільки навчання іншомовному спілкуванню, а й навчання психологічно адекватному міжособистісному спілкуванню, яким учні не завжди володіють навіть на основі рідної мови [8].

Провідними принципами методу інтенсивного навчання іншомовному спілкуванню є:

- порівняння рідної та іноземної мови як систем (виклад принципів переходу на новий мовний код у зв'язку з основними закономірностями міжособистісного спілкування);
- активізація психологічних процесів як у свідомому, так і на підсвідомому рівні при провідній ролі свідомості.

➤ принцип комунікативного навчання, що передбачає вивчення психологічних закономірностей спілкування та подальше практичне закріплення навичок у процесі спілкування іноземною мовою.

Є.Чалкова назвала цей метод системно-комунікативним, оскільки його основу складає системний підхід до мови та комунікативний підхід до закономірностей мови.

Мета навчання – досягнення високого рівня іншомовного спілкування. Курс навчання складається із трьох етапів:

1.Етап «передциклової підготовки», що включає повідомлення систематизованої інформації щодо закономірностей мови та теорії спілкування.

2.Етап «навчання іншомовної мови», що включає сугестопедичне уявлення та актуалізацію взаємопов'язаних навчальних текстів, що ілюструють вживання вивчених закономірностей мови та спілкування.

3.Етап «мовного занурення» – це самостійне застосування учнями отриманих знань при іншомовному спілкуванні у складних ситуаціях.

Перед початком навчання проводиться 3 види тестування:

1. Психологічне, що з'ясовує індивідуальні особливості учнів: темперамент, характерологічні особливості, ціннісні орієнтації та ін.

2. Загальнолінгвістичне, що з'ясовує особливості структури лінгвістичних здібностей за допомогою тестів.

3. Перевірка рівня підготовки з іноземних мов.

Передциклова підготовка – відмінна риса цього методу. Вона складається з розмов про основи міжособистісної комунікації; про семантичні особливості фразеологічних одиниць, що характеризують поведінку особистості, її ставлення до соціального життя; про вираження позитивної та негативної оцінки за допомогою граматичної структури та інтонації англійської фрази.

Мета передциклової підготовки учнів - корекція заниженої самооцінки здібностей учня до оволодіння іншомовним спілкуванням. Занижена

самооцінка пов'язана з тим, що після 4-х річного вивчення іноземної мови в школі в 6-7 класах, учні не можуть вільно спілкуватися мовою, що вивчається, читати оригінальну літературу, розуміти мову носія мови. Недооцінка своїх лінгвістичних здібностей негативно впливає на їх комунікативну установку [23]. На наш погляд, з метою підвищення самооцінки учнів їм треба пояснити, що їхня «нездатність до мови» обумовлена нераціональним методом навчання та відсутністю мотивації до вивчення іноземної мови.

Під час циклу прискореного навчання іншомовному спілкуванню застосовуються модифіковані прийоми сугестопедичного способу. Відповідно до цього методу, той самий текст читається три рази. Під час третього читання звучить музика і сугестопед пропонує учням слухати не його читання, а музику. В результаті учні, на думку Г.Чалкової, глибоко «занурювалися» в музику і не чули слів сугестопеда, крім того, такому «зануренню» сприяв і той факт, що учні знали, що читається той самий текст.

Г.Чалкова пропонує дещо інший варіант. Учням даються три різних тексти, що містять лексику та граматику, необхідну для активного засвоєння, викладається подія, що сталася з одним із учнів. Надається необхідний лексико-граматичний коментар. Слухачі оцінюють типи поведінки учасників епізоду. Викладач допомагає їм знайти фразеологізми, що найбільш підходять для виразу їхніх думок. Установка Г.Чалкової, на нашу думку, сприяє переключенню уваги від запам'ятовування фраз на зміст розповіді [28].

Ми згодні з Г.Чалковою, яка психологічний метод «інфантилізація», на який спирається методика Г.Лозанова, трактує інакше. Вона не згодна з тим, що на заняттях необхідно проводити дитячі ігри, розповідати дитячі анекдоти, ходити хороводом, співати дитячі пісні, як робиться на сугестопедичних заняттях. Замість бажаної «розкутості» сугестопед може отримати зворотний результат: дорослі учні можуть відчувати незручність, напругу, скутість.

Підвищення тону можна досягти вивченням сучасних англійських пісень, танцями, прийомами аутогенного тренування тощо. Кінцевою метою даного методу, на думку Г.Чалкової, є формування мотивації до опанування іншомовної компетенції, що відкриває можливості мовного спілкування, підвищення творчого потенціалу.

Запропонована методика, на думку Г.Чалкової, «дозволила досягти позитивного результату щодо досягнення високого градієнта іншомовного спілкування. Вона ефективна і в плані зміцнення нервово-психологічного здоров'я учнів, а також підвищення їхньої інтелектуальної працездатності та пам'яті, наростання толерантності до стресових ситуацій, підвищення адаптивних можливостей психіки» [28].

Методи соціальної психології (тести, розмови, анкети та ін.), застосовувані під час навчання допомагають розкрити творчі здібності учнів, відстежувати труднощі у навчанні, створити емоційно-комфортну обстановку під час занять, підвищити самооцінку здібностей учнів. Це, безсумнівно, стимулює їх до самостійних занять з іноземної мови.

Використання навчальних відеокурсів та художніх фільмів допомагає знайти не тільки навички аудіювання, розвинути усну та письмову мовну практику учнів, але перш за все, поряд із навчальними завданнями, фільм вирішує і країнознавчі завдання, будучи цінним джерелом інформації, дозволяє «відвідати» країну, познайомитися з її культурою, отримати інформацію про її економіку, спосіб життя людей у багатьох аспектах [17]. Все це проводиться на тлі реальних ситуацій сучасного життя країни мови, що вивчається.

Можливості використання відеоматеріалів у навчанні іноземних мов необмежені. Вони не замінюють педагога, а є його помічником. Заняття із застосуванням відеоматеріалу надають емоційний вплив на учнів, посилюють їхню увагу, слухове, зорове, моторне сприйняття, підвищують мотивацію навчання, тобто сприяють інтенсифікації навчального процесу та створюють

всі умови для формування комунікативної компетенції та розвитку творчого мислення учнів.

Для оцінки ефективності творчого навчання, у процесі реалізації обов'язкової програми вченими встановлено етапи контролю рівня сформованості навчальної успішності учнів. Цікаві пропозиції Г.Батуріної та У.Байєр, які чітко визначили послідовність етапів контролю ефективності успішної діяльності учнів: «При дослідженні проблем, пов'язаних з розробкою критеріїв ефективності навчання, слід застосовувати принципи опису цілей освіти в таких термінах та поняттях, які були б, по-перше, більш менш однозначними, а, по-друге, кількісно вимірюваними; виходячи з виділених компонентів цілей навчання, створити систему способів виявлення їх ефективності, інструментарію у вигляді різного типу завдань, контролю завдань, тестів, які дозволять об'єктивно порівняти результати навчання, уточнити термінологію, що використовується у дослідженнях цієї проблеми» [13].

Етапи контролю навчальної успішності учнів:

1. Опис цілей навчання.

Навчання іноземної мови в школі ставить основною метою формування у учнів наступних умінь: вміння діалогічного і монологічного мовлення, аудіювання, ознайомлювального і вивчаючого читання, вміння творчо мислити, а також навичок лексики і граматики. Ступінь навчальної успішності учнів залежить від ступеня сформованості вищевказаних умінь і навичок. Навчальну успішність можна вважати показником творчої готовності учнів.

2. Розробка контрольних завдань.

З метою перевірки у учнів рівня сформованості кожного вміння та навички розробляються контрольні завдання. Рівень підвищення успішності виконання учнями цих завдань прямо пропорційний до рівня навчальної успішності учнів. При розробці контрольних завдань за основу беруться

вимоги до вмінь та навичок учнів, викладені у типовій програмі з англійської для заклададів загальної середньої освіти.

3. Важливим є визначення кількісних показників навчальної успішності учнів.

Це є необхідним етапом для кількісної оцінки рівня сформованості умінь та навичок учнів. «Мета навчання, пишуть Г.Батуріна та У.Байєр, - включає певну кількість понять. Знання, необхідні для засвоєння, включають, передусім, певне число понять із чітко встановленою кількістю істотних ознак. Точне завдання кількості ознак того чи іншого поняття викликане необхідністю визначення глибини засвоєння понять» [13].

Важливість визначення кількісних показників знань учнів підкреслює і Р.Мильруд: «Якщо можна оцінити кількісно результат ефективності цієї дії у вигляді визначення критерію, то можна оцінювати зміст цієї інформації в об'єктивних вимірниках».

Цю думку поділяє і С.Архангельський, який вважає, що кількісна оцінка дає можливість провести якісну оцінку навчального процесу: «Усі прояви навчального процесу мають певний вираз і зв'язок кількісних і якісних характеристик. В оціночній частині навчального процесу переважають якісні характеристики. Проте кількісна сторона грає і має відігравати не меншу роль. Однією з головних завдань теорії навчання, безсумнівно, є встановлення показників, вимірювання кількісної та якісної характеристики навчального процесу, встановлення ступеня їх точності та меж приблизності» [34, с. 45].

4. Моделювання апарату перевірки.

Формули коефіцієнтів успішності визначаються за кожним завданням. За основу може бути взято формули коефіцієнтів успішності, запропоновані Н.Ксенофонтовою.

5. Кількісна обробка отриманих даних та їх якісна інтерпретація.

Вміння та навички, що перевіряються, їх кількісні характеристики, завдання, види контролю, перевірючий апарат.

б. Вміння монологічного мовлення.

Монолог - мова однієї особи, яка у більш менш розгорнутій формі викладає свої думки, наміри, оцінку подій. Монологічна мова - це розгорнутий творчий вигляд мови, який порівняно мало спирається на немовну інформацію, що отримується із ситуації розмови. Ми розуміємо під монологом активний і довільний вид промови, для володіння яким промовець має вміти будувати свої висловлювання з урахуванням заданої теми та її творчої інтерпретації.

Монологічна мова за своєю природою логічна. Вона залежить від висловлювань і думок співрозмовника. Як правило, монологічне мовлення звернене до дійсного або уявного співрозмовника або аудиторії. Вона вимагає швидкості реакції, але також вимагає хорошого знання мови, навичок говоріння, творчого мислення. При побудові монологічного мовлення учень має користуватися мовними навичками.

Монологічна мова використовується з різною комунікативною метою: для повідомлення інформації, для впливу на слухача шляхом переконання, для спонукання до дії. У зв'язку з цим можна назвати такі види монологу, яким слід навчати у шкільництві: 1) розповідь; 2) опис (міста, села, природи тощо); 3) повідомлення; 4) переказ, тобто передача своїми словами почутого чи прочитаного.

Для контролю рівня сформованості монологічного мовлення, учням можуть даватися завдання зробити усні повідомлення з певних пройдених тем з опорою на картинку. Зображення пропонуються без назви. Учням необхідно визначити тему, за якою вони мають зробити повідомлення. Це завдання передбачає не просте відтворення однієї з тем, а самостійну творчу роботу учнів. Повідомлення може вважатися продуктивним мовним видом діяльності лише в тому випадку, якщо учень повідомляє те, що іншим невідомо, вільно використовуючи при цьому лексичні та граматичні засоби мови з метою вираження своїх думок [48, с. 81]. Він справді творить свою мову, створює нові формулювання, які були у його в попередньому досвіді.

Для об'єктивності контролю учням пропонуються різні завдання. Якщо учні будуть готувати повідомлення з однієї теми, то, відповідно, учень, який виступає після своїх однокласників, буде повторюватися, і контроль буде необ'єктивним.

Більшістю авторів серед кількісних показників монологічного мовлення виділяються такі:

- 1) кількість фраз, побудованих за моделями мови, що вивчається;
- 2) граматична та фонетична правильність мови.

Для визначення рівня сформованості монологічного мовлення цих показників недостатньо. Учень може відтворити фрази, роблячи мало помилок, але його мова при цьому може бути неповноцінною, невиразною.

При вивченні іноземної мови учні прагнуть досягнення основної мети: комунікації. Самоціллю учнів перестає бути вивчення граматики, фонетики, синтаксису окремо. Знання цих мовних аспектів важливо не саме собою, а лише як засіб для досягнення основної мети, засіб для формування вміння отримувати або повідомляти інформацію за допомогою мови, що вивчається [30].

Вживання учням у мові синтаксичних конструкцій та граматичних структур є третім кількісним показником сформованості монологічного мовлення. Типова програма для закладів загальної середньої освіти з англійської мови визначає найбільш характерні для мовлення учнів синтаксичні конструкції та граматичні структури.

Здійснення правильної взаємодії викладача та учнів на уроці передбачає застосування засобів та методів, що сприяють здійсненню цієї взаємодії. Цей процес передбачає взаємну активну діяльність викладача та учнів. Взаємодія в умовах організаційно-навчальних ігор набуває творчого характеру. Викладач активно управляє взаємодією учнів між собою під час уроку. Діяльність викладача та учнів взаємообумовлена, тому це не просто спільна діяльність, а взаємодія, причому цілеспрямована, це постійно діюча стійка система з прямим та зворотним зв'язком [25, с. 461].

Спектри діяльності викладача та учнів під час навчання в умовах організаційно-навчальних ігор такі:

Викладач:

- сприйняття почуттів учнів;
- похвала вербальна;
- похвала невербальна;
- невербальні засоби для покращення мнемічної діяльності учнів;
- невербальні засоби для створення сприятливої атмосфери у групі;
- прийняття ідей учнів;
- постановка питань;
- повідомлення інформації;
- дача вказівок та розпоряджень;
- висловлювання, які спонукають взаємодії;
- критика, підтримання авторитету;
- пауза;
- управління взаємодією;
- виправлення помилок.

Учні:

- хорове промовлення;
- відповідь на запитання;
- діалог;
- комунікативна взаємодія усієї групи в парах;
- зміна партнерів спілкування;
- ініціативна мова;
- пісні, жарти, римування;
- монолог;
- пауза;
- аудіювання;
- читання, переклад;

- пауза замішання (хезитація);
- рольова гра;
- предметно-методична гра.

Ігрове та педагогічне стимулювання за певних умов створює найбільш сприятливі обставини для вирішення проблеми розвитку особистості, оскільки воно сприяє ефективному та плідному спонуканню учнів до самостійності. При цьому навчання перетворюється на процес, що приносить радість і моральне задоволення людині.

Тому багато дослідників (наприклад, О.Канарська, Н.Щуркова) вважають, що саме гра створює найсприятливіші можливості для взаємодії викладача та учня [31, с. 12]. Стимулююча сила гри в тому, що у учня формуються:

- позитивні реакції у процесі сприйняття ігрового матеріалу;
- інтерес до інноваційних ігрових технологій;
- позитивні уподобання до ігрового процесу;
- вміння використовувати різні типи ігрових ситуацій;
- вміння включати свій технологічний досвід у навчання;
- вміння проектувати, реалізовувати, оцінювати, коригувати ігровий процес;
- вміння перетворюватися у процесі гри;
- етнорегіональні вміння у процесі ігрового навчання та засвоєння педагогіки.

При проведенні ділових ігор корисно включати завдання на індивідуальну реакцію учня, що дозволяє змодельовати результати діяльності. Серед них можна орієнтовно виділити 4 типи. Вони найчастіше залежать від загальнопедагогічних, а не від етнорегіональних умов. Так, залежно від самостійності виділено:

1-й тип: вміє сам, без допомоги викладача чи товаришів вирішувати педагогічні завдання;

2-й тип: працює за допомогою консультацій;

3-й тип: пасивний;

4-й тип: не проявляє себе.

Проблема класифікації ігор представляє великий інтерес розуміння ігрової діяльності, зокрема й використання ігор у навчання.

Значним із технологічних позицій є не просто питання загальної класифікації ігор, а й питання їх градації залежно від віку учнів. Так, у початковій школі гри класифікують за основними ознаками навчального предмета, що формує уявлення учня про загальні поняття предмета, такі як рахунок, форма, колір тощо. У середній школі поділ ігор найчастіше проводиться за навчальними дисциплінами або з дидактичних завдань, що стоять перед учителем. При цьому різною мірою можливі деякі комбінації в межах існуючих ознак і класифікацій. Найчастіше виділяються словесні, будівельні, рухливі, конструктивні, сюжетно-рольові та інші види ігор [43].

Система підвищення класифікації, вища та середня спеціальна школа також пропонують різні види імітаційних ігор та моделювання (рольові, управлінські, економічні тощо), що ґрунтуються на умовно-вибраній, характерній для відповідних ігор загальній ознаці або ознаках.

Підбір таких ознак являє собою самостійну проблему, яку досліднику необхідно вирішити щодо того, до якого типу віднести гру, використовувану під час навчання чи щодо підходів до створення класифікації ігор.

М.Кларінім для подібних випадків пропонується схема опису гри, що включає такі основні компоненти:

- назву;
- предметну область знань та умінь;
- рівень навчання, вік учнів, які грають, їх кількість;
- ігрове обладнання, місце проведення та часові рамки гри;
- ігрові дії, правила гри, коротка характеристика її ходу (сценарію), включаючи підготовку [11, с. 117].

Знання цих компонентів, природно, може дозволити знайти місце у відповідній класифікації кожної конкретної гри. За структурою ж ігри

поділяються на сюжетно-рольові та ігри-вправи, що включають лише окремі елементи гри.

Таким чином, в результаті проведеного кваліфікаційного дослідження, ми можемо констатувати, що:

- вивчення особистісних характеристик учнів сприяє здійсненню ефективного індивідуального підходу за умов організаційно-навчальної гри;
- організаційно-навчальна гра якісно змінює структуру уроку, сприяє його вдосконаленню, позитивно впливає на мимовільне, творче засвоєння учнями навчальної інформації, знижує стомлюваність учнів у процесі навчання, підвищує їхню працездатність, покращує психологічну атмосферу уроку;
- організаційно-навчальна гра сприяє здійсненню активної взаємодії викладача та учнів на уроках.

Організаційно-навчальна гра, введена у традиційну систему навчання іноземної мови, формує позитивне ставлення учнів до навчальної діяльності. Рівень мотивації також зростає. Це свідчить, що іноземна мова стає невід'ємною частиною передпрофесійної підготовки та відбувається формування «soft skills».

Висновки до розділу 2

Отже, у другому розділі кваліфікаційної роботи ми розглянули найважливіші педагогічні поняття. Серед них «навичка, діалог, творчі вміння». Під навичкою у процесі викладання іноземних мов ми розуміли автоматизовані дії, тобто вміння виконувати певні цілеспрямовані дії, довівши їх до автоматизму, сформовані на основі свідомого, багаторазового повторення. Під діалогом ми розуміли таку форму мовлення, яка відображає розмову двох або кількох осіб. До навичок, які можуть бути сформовані у

творчій діяльності, ми віднесли навичку перемикання, трансформації, девербалізації. Нами було виділено кілька груп творчих умінь, а саме: перцептивні, проєктувальні, адаптивні, комунікативні, організаційні, пізнавальні, допоміжні.

У організації навчального процесу навчання іноземних мов із застосуванням креативних технологій у школі потрібно використовувати інтенсивні методики у процесі навчання іноземної мови, що дозволяють дати учням психологічну корекцію негативних характеристик особистості, створити психологічно комфортну обстановку, розкрити творчі можливості учнів, підвищити їх самооцінку, зняти мовний комунікативний бар'єр.

Різноманітність форм дидактичної роботи таких як предметно-ситуативна, діалогова, полілогова, ігрова, організаційно-практичні заняття, домашні завдання, ведення щоденників, застосування відеокурсів, комп'ютерних програм, рефератів, ділові ігри, конференції - породжує різноманітність цільових творчих установок учнів, збільшує обсяг часу, що витрачається на самостійну роботу. Надбання знань, умінь та навичок самостійної роботи привчає учнів до творчої роботи, розвиває творче мислення, вдосконалює можливості усного і письмового спілкування, віддаючи перевагу висловлюванню думок, емоцій і почуттів, і навіть вмінню аргументувати.

ВИСНОВКИ

Формування творчих умінь та гнучких навичок безпосередньо пов'язане з навчальною, пізнавальною та практичною діяльністю. Форми та методи навчання англійської мови мають відповідати віковим та індивідуальним особливостям та психофізіологічним здібностям підлітків. У процесі навчання здійснюється формування позитивних якостей особистості (творчість, художній смак, повага до себе та інших, емоційні реакції), у тому числі й у ставленні до англійської мови. У поєднанні з позитивними емоціями, викликаними іграми, спілкуванням, властивим організаційним навчальним іграм, і викладом сугестивного матеріалу, це формує пізнавальний інтерес учнів, сприяє пізнавальній та комунікативній діяльності учнів, мимовільному засвоєнню інформації іноземними мовами.

Організаційно-навчальні ігри позитивно впливають на творчий розвиток учнів та формують складні умовивідні новоутворення. Вони свідчать про формування учнів як суб'єкта навчальної діяльності, кінцевої мети уроків іноземної мови. Процес становлення виражається в наступних аспектах.

- 1) підвищення успішності учнів у навчанні;
- 2) формування позитивного ставлення до предмета;
- 3) формування відповідного самопочуття.

Одним із положень кваліфікаційної роботи було визначення системи індивідуально та соціально важливих навчально-творчих робіт різного ступеня складності, орієнтованих на індивідуальність та підготовленість учнів. Як показало дослідження, використання полілогічних завдань ситуаційного, діалогового, методу синхронізації та переказу абзацних речень високо стимулювало творчу та активну діяльність на уроках.

Використання творчого підходу у навчанні учнів іноземної мови сприяє формуванню естетично розвиненої особистості, а розвиток

англійської мови дає широкі можливості для формування та розвитку творчих навичок загалом для самостійної діяльності, сприяючи виникненню творчих рішень для найскладніших творчих завдань.

Для підвищення ефективності навчання іноземних мов у школі необхідна нова навчальна система, що допомагає подолати розрив між педагогічною теорією та практикою, набуті навичок комунікативної компетенції, підвищити мотивацію діяльності учнів, підвищити статус мови, що вивчається, набуті іншомовну професійну комунікативну компетенцію та компетенцію «гнучких навичок».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. «Soft skills – невід’ємні аспекти формування конкурентоспроможності студентів у XXI столітті». Київ.: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2020. 90 с.
2. Abbas A. Integrating the English language teaching and learning process with soft skills. *International Conference on Education and Language. Lampung, Indonesia: UBL*. 2013. P. 303-310.
3. Baker C. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. *Clevedon: Multilingual Matters*. 2006. № 2. P. 113-189.
4. Bernd S. The Importance of Soft Skills: Education beyond academic knowledge. *Journal of Language and Communication*. 2008. № 12. P. 147-154.
5. Business Soft Skills durch Fremdsprachen. URL: <https://www.brainread.com/business-soft-skills-durchfremdsprachen/> (дата звернення: 13.04.2021).
6. Doff A., Thaine C., Puchta H. Empower B2. Upper Intermediate: Student’s Book. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. 176 p.
7. Doyle A. What are Soft Skills? The balance careers. 2020. URL: <https://www.thebalancecareers.com/what-are-softskills-2060852> (дата звернення: 13.04.2021).
8. Doyle A. List of Soft Skills. 2017. URL: <https://www.thebalance.com/list-of-soft-skills-2063770> (дата звернення: 13.04.2021).
9. Europe needs better jobs for better-matched skills. Cedefop survey. (2015). URL: [http://www.cedefop.europa.eu/en/news-andpress/press-and-media/press-releases/europe-needs-better-jobs-bettermatched skills-cedefop](http://www.cedefop.europa.eu/en/news-andpress/press-and-media/press-releases/europe-needs-better-jobs-bettermatched-skills-cedefop) (дата звернення: 13.04.2021).
10. Evans S., Pude A., Specht F. Menschen A1. Kursbuch. Ismaning: Hueber Verlag, 2012. 192 p.

11. Gunningham G., Bell J. *Dialogues. Fase2fase*. Cambridge, 2016. 164 p.
12. Hard Skills vs Soft Skills: List of Best Examples for the Workplace. URL: <https://zety.com/blog/hard-skills-soft-skills>. (дата звернення: 13.04.2021).
13. Hard Skills vs. Soft Skills: Understanding the Benefits of Both. URL: <https://www.nintyninepercent.com/index.php/2019/01/16/hard-skills-vs-soft-skills-understanding-the-benefits-of-both/>. (дата звернення: 13.04.2021).
14. Hard Skills vs. Soft Skills: What's the Difference? URL: <https://www.thebalancecareers.com/hard-skills-vs-soft-skills-2063780>. (дата звернення: 13.04.2021).
15. Heckman James J., Kautz Tim D. Hard Evidence on Soft Skills. *Working Paper. National Bureau of Economic Research*. June 2012. URL: <http://www.nber.org/papers/w18121> (дата звернення: 20.02.2021)
16. Hofmann J. Top 10 Challenges of Blended Learning (And Their Solutions!) URL: <http://blog.insynctraining.com/top-10-challenges-of-blended-learning> (дата звернення: 13.04.2021).
17. Hofstede G. Diplomats as cultural bridge builders URL: <https://www.diplomacy.edu/resources/general/diplomatscultural-bridge-builders> (дата звернення: 13.04.2021).
18. Importance Of Soft Skills For Employers Management. Management. 2003. URL: <https://www.ukessays.com/essays/management/importance-of-soft-skillsfor-employers-management-essay>. (дата звернення: 13.04.2021).
19. Ivonina A., Chulanova O., Davletshina Yu. Modern directions of theoretical and methodological developments in the field of management: the role of soft skills and hard skills in the professional and career development of employees *Науковедение*. 2017. Т. 9. № 1. С. 1-18.

20. Kenton W. Soft Skills. 2019. URL: <https://www.investopedia.com/terms/s/soft-skills.asp> (дата звернення: 13.04.2021).
21. Mitchell G. Essential soft skills for success in the 21st century workforce as perceived by Alabama business/marketing educators URL: http://etd.auburn.edu/bitstream/handle/10415/1441/Mitchell_Geana_57.pdf (дата звернення: 20.01.2020).
22. Paajanen G. The EI Measures the Personality Characteristics behind Productive Job Behaviour. Employment Inventory Reports, Technology Based Solutions / Personnel Decisions, Inc. New Jersey, 1992. 95 p.
23. Parsons T. Definition: Soft skills. URL: <https://searchcio.techtarget.com/definition/soft-skills> (дата звернення: 20.01.2020).
24. Rana K. Persuasion, trust, and personal credibility. URL: <https://www.diplomacy.edu/resources/general/persuasiontrust-and-personal-credibility> (дата звернення: 20.01.2020).
25. Robles M. Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace // Business Communication Quarterly. 2012. № 75 (4). P. 453-465.
26. Roth E. Kommunikation im Internet: Kritische Betrachtung eines Schülerprojekts aus fremdsprachendidaktischer Sicht: Magisterarbeit im Fach Deutsch als Fremdsprache. Greifswald, 2001. URL: <http://www.spracheninteraktiv.de/magister/index.html> 81 (дата звернення: 13.04.2021).
27. Rudolph B. The Importance of Soft Skills in the Hiring Process. 2017. URL: <https://www.skywatersearch.com/post/importance-soft-skills-hiringprocess> (дата звернення: 13.04.2021).
28. Serby R. Importance of Soft Skills. 2003. URL: http://www.directionsmag.com/article.php?article_id=418 (дата звернення: 13.04.2021).

29. Slezko Y. Soft skills formation in the process of teaching professionally oriented foreign language to international relations students. URL: http://scjournal.ru/articles/issn_1997-2911_2019_9_84.pdf (дата звернення: 13.04.2021).
30. Soft skills: універсальні навички європейського рівня. 2015. URL: <https://studway.com.ua/soft-skills/>.
31. Spector J. Michael - de la Teja, Peana. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification. P.10-15.
32. Абашкина О. Soft skills: ключ к карьере. *Справочник по управлению персоналом: научный журнал*. 2008. № 9 (сентябрь). С. 124-126.
33. Артамонова І. Комунікативна індивідуальність мовної особистості у сучасному медіа-дискурсі. *Семантика мови і тексту: зб. статей VIII Міжнар. наук. конф., 22-24 жовтня 2003 р. Прикарпатський ун-т ім. Василя Стефаника; Інститут мовознавства ім. О. Потебні НАН України. Івано-Франківськ: Плай, 2003 С. 11-15.*
34. Бобир С.Л. Проблема формування фонологічної компетенції майбутнього вчителя англійської мови (на прикладі навчання логічного наголосу). *Міжнародний форум «Мовна освіта: шлях до євроінтеграції»: тези доповідей*. К.: Ленвіт, 2005. С. 44-45.
35. Вєтохов О.В. Важлива складова комунікативної спрямованості (Психологія граматичної підготовки учнів з іноземної мови). *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2004. № 4. С. 76-84.
36. Власюк А.П. Підготовка фахівців з інформаційних технологій у контексті сучасних вимог. URL: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/106/18950-pidgotovka-faxivciv-zinformacijnix-texnologij-ukonteksti-suchasnix-vimog.html> (дата звернення: 13.04.2021).

37. Волкова В.В. Формування професійного спрямування студентів менеджерів на початковому етапі навчання (на матеріалі англійської мови): автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Луганськ, 2000. 19 с.
38. Волкова Н. П. Педагогічні комунікації. Дніпропетровськ: РВВ ДНУ, 2017. 189 с.
39. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація. К.: ВЦ «Академія», 2016. 256 с.
40. Волошина О., Дмитренко Н. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до роботи в інклюзивних класах. *Наукові записки. Серія «Педагогіка»*. 2016. № 4. С. 142-149.
41. Гапонова С. В. Типологія помилок у мовленні майбутніх учителів на уроках англійської мови. *Іноземні мови*. 2009. № 4 С. 44-46.
42. Гейхман Л. К. Обучение общению на основе взаимодействия с другим. *Вестник ОГУ*. 2002. № 7. С. 28-34.
43. Гоголкина Т., Павленко А. Навички в м'якому варіанті – теж передумова для успіху. URL: <https://www.dw.com/uk/навички-вмякому-варіанті-теж-передумова-для-успіху/a-15343547> (дата звернення: 13.04.2021).
44. Головач Ю. В. Контроль уровня сформированности профессионально-фонетической компетенции студентов первого курса языкового педагогического вуза (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. К., 1997. 272 с.
45. Гура О. О. Особливості розвитку м'яких навичок студентів ІТспеціальностей засобами навчальних Scrum проєктів. *ScienceRise. Pedagogical Education*. 2019. № 4. С. 8-15.
46. Джоган В. М. Культура діалогу як основна характеристика якості професійного спілкування майбутніх психологів URL: <https://www.cuspu.edu.ua/ua/ntmd/konferentsiy/vseukrainska-naukovopraktychna-internet-konferentsiia-psykholohichni-umovy-stanovlenniaosobystosti-u-suchasnomu-suspilstvi/prohrama/6222->

[kultura-dialohu-yakosnovna-kharakterystyka-yakosti-profesiynoho-spilkuvannya-maybutnikhpsykholohiv](#) (дата звернення: 13.04.2021).

- 47.Длугунович Н. Soft skills як необхідна складова підготовки ІТ-фахівців. *Вісник Хмельницького національного університету*. 2014. № 6 (219). С. 239-242.
- 48.Дорошенко С. І. Основи культури і техніки усного мовлення. Харків: «ОВС», 2014. 134 с.
- 49.Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. 291 с.
- 50.Європейський словник навичок та компетенцій. DISCO European Dictionary of Skills and Competences. URL: http://disco-tools.eu/disco2_portal/ (дата звернення: 18.04.2021).
- 51.Єжижанська Т.С., Осадча М.П. Проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Сер.: Культура і соціальні комунікації*. 2012. Вип. 3. С. 23-31.
- 52.Зінченко А. Г, Саприкіна М. А. Навички для України 2030: погляд бізнесу. За ред. М. А. Саприкіної. К.: ТОВ «Видавництво «ЮСТОН», 2016. 36 с.
- 53.Ільєнко О.Л. Сутність поняття «конкурентоспроможність спеціаліста» у психолого-педагогічних науках. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*. 2014. Вип. 1. С. 89-92.
- 54.Казачінер О. С. «Hard Skills» та «Soft Skills» інклюзивно-компетентного вчителя іноземної мови. *Теорія і методика професійної освіти*. 2019. Вип. 10. Т. 1. С. 153-156.
- 55.Ключковська І. М. Інноваційні підходи у викладанні іноземних мов у вищих технічних навчальних закладах. *Сучасні проблеми лінгвістики та навчання іноземних мов у контексті Болонського процесу*. К.: Знання, 2005. С.67-69.

- 56.Коваль К. О. Розвиток «soft skills» у студентів – один з важливих чинників працевлаштування. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2015. № 2. С. 162-167.
- 57.Лалл Д. Медіа, комунікації, культура. Глобальний підхід. К.: «К.І.С.», 2018. 314 с.
- 58.Литвинова О. В. Аналіз поняття «культура діалогу» у культурологічному аспекті формування особистості. *Innovative solutions in modern science*. 2017. №4 (13). С. 5-18.
- 59.Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. Авт.: Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. За загальн. ред. С.Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2013. 590 с.
- 60.Миролубов А.А. Культуроведческая направленность в обучении иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*. М. 2001. № 5 . С. 11-14.
- 61.Некрасова Т.А. Индивидуализация обучения английской интонации студентов языкового педагогического вуза (начальный этап): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. К., 1988. 235 с.
- 62.Романова И.Б. Управление конкурентоспособностью высшего учебного заведения. Ульяновск: Средневож. науч. центр, 2005. 137 с.
- 63.Скляренко Н.К. Систематизація і повторення іншомовного граматичного матеріалу в основній і старшій школі. *Іноземні мови*. 2009. № 4. С. 17-20.
- 64.Суботіна Е. В. Можливості використання мультимедійних технологій в процесі вивчення іноземної мови у ВНЗ. *Науковий вісник КУЕІТУ: Нові технології*. 2009. № 4 (26). С. 138-140.
- 65.Теорія та практика змішаного навчання: монографія. За ред. В.М. Кухаренка. Харків: Міськдрук, НТУ ХПІ, 2016. 284 с.

- 66.Тягло А. В. Критичне мислення, проблема світової освіти ХХІ століття. Х.: Ін-т внутр. справ, 1999. 285 с.
- 67.Формування навичок критичного мислення на уроках іноземної мови: навчально-практичний посібник. Авт.: О.С. Нікітченко, О.А. Тарасова. Харків: «Друкарня Мадрид», 2017. 104 с.

НАВЧАЛЬНІ ІГРИ

1. Вчитель називає учням яке-небудь речення, наприклад питання *Where are you going?*, і пропонує подумати, в якій ситуації могло бути поставлене таке питання. Бажано, щоб кожен учень висловив своє припущення. Наприклад:

P1: I went to the sports club and met my friend. We stopped and talked, and then he asked me: «Where are you going?»

P2: At home. I decided to go and see my friend, who was sick. I was putting on my coat when my granny asked me: «Where are you going?»

P3: My friend and I left school after classes. At the corner of the street my friend said that he had to cross the street. And then I asked him: «Where are you going?»

P4: My sister and I usually go to school together. But on that day my class was going to a museum for its history lesson and I had to get the bus. At the bus stop I said «Good-bye», and she asked me in surprise: «And where are you going?».

2. A Dog and a Fox

Діти розставляють стільці (будиночки) так, щоб вони утворили коло. Хтось із учнів призначається ведучим. Він одягає шапочку-маску собачки, вдає ніби спить. Діти вийшли погуляти. За сигналом хлопці мають зайняти свої місця, сісти на стілець і сказати: «It's my house». Той, кого упіймав ведучий, вибуває з гри. Призначається новий ведучий. Він одягає іншу маску, наприклад маску лисиці.

3. Day and Night

Діти утворюють коло, стоячи один одному в потилицю.

Вчитель: Day.

Діти: We are running.

Вчитель: Night

Діти: We are sleeping.

Вчитель: Day. Wake up!

Діти: We are flying. (We are jumping. і т.п.)

4. What Is Your Name?

Діти утворюють коло. Вчитель стоїть у центрі з м'ячем у руках.

Вчитель (кидаючи м'яч): What is your name?

Учень: My name is Misha. (Ловить м'яч і повертає його вчителю.)

Вчитель: I have a mother.

Учень: I have a father.

Вчитель: I like red.

Учень: I like blue.....