

отримала розвиток у педагогіці, психології та методиці викладання навчальних предметів за кордоном. Ми зосереджуємо свою увагу на вивченні теорії множинного інтелекту як найбільш перспективної, такої, що відповідає нашому розумінню розвиваючого навчання та сприяє розкриттю особистісних можливостей, їх використання для досягнення мети, практичного оволодіння іноземною мовою. Пробне навчання показало перспективність теми, що дозволяє продовжити наші дослідження щодо підвищення ефективності навчання через тісну взаємодію практичних і розвиваючих цілей навчання на уроці іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Карпова В.Н. Гуманистические стратегии: использование теории множественного интеллекта на занятиях по иностранному языку// Иноземні мови. – 2007. – № 3. – С. 3 – 6.
2. Полат Е.С. метод проектов на уроках иностранного языка// Иностранные языки в школе. – 2000. – № 1. – С. 28 – 30.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
4. Цикин В.А., Наумкина Е.А. Формирование синергетической модели образования. – Педагогічні науки: Збірник наукових праць. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2000. – 480 с.
5. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.
6. Berman M.A. Multiple Intelligence Road to an ELT Classroom. – Bridgend: Crown House Publishing, Ltd, 1998. – 201 p.
7. Gardner H. Frames of Mind. – London: Fontana Press, 1994. – 466 p.

378.042:811.111

Г.В. Кудрявська
*Київський національний
лінгвістичний університет*

ВПЛИВ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТУДЕНТІВ І КУРСУ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ ОВОЛОДІННЯ НИМИ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

У статті розглядається досвід реалізації індивідуального підходу у навчанні студентів вищих навчальних закладів. Індивідуальний підхід є основним психолого-педагогічним принципом, згідно з яким у навчанні враховується і цілеспрямовано розвиваються компоненти кожної з підструктур психологічної структури індивідуальності студента, що значно впливає на якість оволодіння ним іноземним мовленням.

В статье рассматривается опыт реализации индивидуального подхода в обучении студентов высших учебных заведений. Индивидуальный подход есть основным психолого-педагогическим принципом, согласно которому в обучении учитываются и целенаправленно развиваются компоненты каждой из подструктур психологической структуры

индивидуальности студента, что значительно влияет на качество овладения им иностранной речью.

The article is devoted to great experience of applying individual approach to students of high educational establishments. Individual approach is considered to be the main psychopedagogical principle according to which the components of substructures of psychological structure of a student's individuality are taken into account and developed during the process of teaching. The components of substructures of psychological structure of the student's individuality influence greatly the quality of his mastering a foreign speaking.

Професійна підготовка вчителя іноземної мови – актуальна проблема сучасної методичної науки, яка передбачає пошук шляхів підвищення ефективності процесу оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю. Однією з передумов ефективності процесу оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю є врахування індивідуально-психологічних особливостей студентів. Накопичено чимало наукових даних про необхідність урахування не тільки індивідуально-психологічних особливостей, але й організації процесу навчання у працях педагогів (О.О. Зимовіна, О.Б. Орлова, І. Унт, Л.О. Чубарова, І.С. Якіманської й ін.), психологів (В.О. Артемова, Т.С. Баташева, І.О. Зимної, В.В. Корольова, Л.В. Марищук, Л.В. Меншикової, Н.В. Пісаренко, Л.С. Рубінштейна, О.С. Самбікіної й ін), методистів (Ю.А. Веденяпіна, В.П. Кузовльова, С.Ю. Ніколаєвої, Г. Баннер, Г. Болдіцар, С. Рейнер, А. Феннер та ін.).

Мета статті полягає у визначенні найбільш важливих індивідуально-психологічних особливостей студентів І курсу мовних спеціальностей, які сприяють оптимізації оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю.

На нашу думку, значне місце у контексті врахування індивідуально-психологічних особливостей займає дослідження з комплексної індивідуалізації процесу навчання іншомовного мовлення С.Ю. Ніколаєвої, де вчений наголошує на необхідності врахування особливості кожної підструктури психологічної структури особистості [6, 74].

У сучасній методиці навчання іноземних мов визначаються види індивідуалізації відповідно до характеру підструктур психологічної структури індивідуальності, та кожна з них, як підтвердили експерименти, здійснюють значний вплив на рівень володіння студентом іноземною мовою [5, 250]. Аналіз психологічної та методичної літератури показав, що для практики індивідуалізації навчання найбільш раціональною та практичною є психологічна структура індивідуальності за К.К. Платоновим, яка складається з

чотирьох підструктур [8, 137 – 141].

Без сумніву, кожна з підструктур психологічної структури індивідуальності відіграє важливу роль у процесі навчання англійської мови, проте ми зосереджуємо свою увагу на другій підструктурі індивідуальності, а саме: на визначенні похідного рівня сформованості навичок і вмінь англомовної усної мовленнєвої діяльності, а також на четвертій підструктурі – на вивченні проявів темпераменту як чинниках, що сприяють підвищенню ефективності процесу оволодіння англомовною компетенцією у студентів I курсу мовних спеціальностей.

Необхідність визначення похідного рівня сформованості навичок і вмінь діалогічного мовлення у студентів I курсу мовних спеціальностей зумовлено тим фактом, що процес навчання розглядається як послідовна динамічна система, яка передбачає урахування попередніх досягнень, де урахування похідного рівня сформованості навичок і вмінь англомовної усної мовленнєвої діяльності сприяє усуненню такої труднощі, як різнорівнева підготовка студентів на початковому етапі навчання, та досягненню кінцевих цілей навчального процесу. Підтвердження нашого припущення знаходимо в наукових дослідженнях Л.В. Абросімової, Ю.А. Веденяпіна, Т.П. Лісійчук, С.Ю. Ніколаєвої, Т.А. Некрасова, М.В. Сосяк та ін., які зосередили свою увагу на визначенні похідного рівня володіння іншомовною мовленнєвою діяльністю.

Визначення похідного рівня сформованості навичок і вмінь діалогічного мовлення здійснюється за результатами тестового контролю, який проводиться на початку навчання та прямим об'єктом якого виступає операціональний компонент мовленнєвої компетенції, що складається з макро- і мікровмінь діалогічного мовлення [7, 14]. Тест навчальних досягнень виступає інструментом вимірювання навчальних досягнень студента I курсу в оволодінні англійською мовою як засобом спілкування. Підтримуючи погляди О.П. Петрашук, вважаємо, що придатним тестом навчальних досягнень у системі тестового контролю є тест, який здатний спонукати тестованого до демонстрації саме тих умінь англомовного мовлення, які він спроможний застосувати в ситуаціях реального спілкування [7, 18].

Під час проведення тестового контролю відбувається реалізація низки цілей, а саме: визначення навчальних досягнень майбутніх учителів в оволодінні навичками й уміннями діалогічного мовлення, отримання кількісних

показників якості навчання з англійської мови; сприяння актуалізації набутих знань, сформованих навичок і вмінь мовлення з метою англomовного спілкування; виявлення прогалин у засвоєнні змісту навчання та прогнозування подальших успіхів у оволодінні англійською мовою [7, 23].

Зміст мовленнєвої компетенції в діалогічному мовленні необхідно розглядати, виходячи з вимог Державного стандарту загальної середньої освіти щодо навчання іноземних мов (2004) та чинної програми з англійської мови для загальноосвітніх шкіл (2005). Згідно з Державним стандартом загальної середньої освіти учні старшої школи мають володіти іноземною мовою на рівні В 1+ («Просунутий Рубіжний» рівень за Загальноєвропейськими рекомендаціями (надалі ЗЄР)) [2, 6]. Зважаючи на те, що учні старшої школи навчаються ще за іншою програмою, то існують об'єктивні чинники, які не сприяють виходу випускниками середньої загальноосвітньої школи на рівень, визначений у вищезазначеному документі. Таким чином, уміння діалогічного мовлення, які відображені для випускників загальноосвітніх середніх шкіл у Державному стандарті тільки декларуються.

Таким чином, для здійснення тестового контролю необхідно уточнити номенклатуру й основні характеристики мовленнєвих умінь у діалогічному мовленні. З цією метою нами було проаналізовано ЗЄР, Кембриджські тести, які визнані міжнародними, та результати наукових досліджень з проблеми навчання діалогічного мовлення (О.Ю. Горчев, О.О. Довгаль, В.В. Елухіна, С.І. Заремська, Т.І. Олійник, Н.К. Складенко, О.О. Слободчиков, О.П. Петрашук, Є.М. Розембаум, В.Л. Скалкін, О.В. Тихомирова й ін.). Унаслідок аналізу вмінь діалогічного мовлення за вищеназваними джерелами, ми виділяємо такі вміння діалогічного мовлення, які необхідно перевірити під час проведення тестового контролю: уміння висловлюватись відповідно до ситуації спілкування; уміння застосовувати паралінгвістичні засоби під час передачі інформації; уміння відбирати необхідний мовний матеріал і будувати свої висловлювання за різноманітними моделями діалогічного мовлення; вміти використовувати різноманітні діалогічні єдності; уміння залучати співрозмовника до спілкування та впливати на нього мовленнєвими засобами, щоб досягти мети спілкування.

Відповідно до об'єктів вимірювання під час тестового контролю мовленнєвої компетенції в діалогічному мовленні виступають як якісні, так і кількісні показники. Так, у ЗЄР запропоновано 12 якісних категорій, які можуть

бути включеними до аналітичної шкали оцінювання вмінь усного мовлення. До того ж, у вищеназваному документі рекомендовано комбінувати, перейменовувати та скоригувати параметри до меншого набору критеріїв контролю відповідно до вимог конкретного тестового контролю [3, 193].

Діалогічне мовлення як продуктивний вид мовленнєвої діяльності дуже важко оцінити об'єктивно. Між тим, як зазначають Н.К. Складенко та Т.І. Олійник, досягти певної об'єктивності контролю та оцінки діалогічного мовлення можливо за умови використання сукупності науково-обґрунтованих критеріїв оцінки діалогів, які були складені студентами [9, 85]. На нашу думку, заслуговують на увагу основні та додаткові критерії оцінювання рівня сформованості навичок і вмінь діалогічного мовлення, які були запропоновані вищеназваними авторами. До основних критеріїв, що мають відповідати кінцевим цілям навчання та відображати характерні особливості, на розвиток яких насамперед спрямовано навчання, відносяться:

- відповідність змісту висловлювання мовленнєвій ситуації;
- зверненість мовлення;
- наявність у висловлюваннях студентів характерних для діалогу особливостей та мовних засобів;
- різноманіття діалогічних єдностей;
- ініціативність мовленнєвих партнерів [9, 86].

Серед додаткових критеріїв оцінки рівня сформованості навичок і вмінь діалогічного мовлення зазначено «об'єм висловлювання» і «темп мовлення».

Дослідники вважають, що для того, щоб результати тестового контролю відображали дійсний рівень володіння студентами I курсу англійською мовою як засобом спілкування в реальному англомовному оточенні, студенту пропонують виконати такі тестові завдання, у яких моделюються позатестові обставини використання цієї мови [7,78; 10,163]. Комунікативні завдання зумовлюються ситуацією спілкування, є цілеспрямованими і передбачають активну діяльність учасників мовленнєвого спілкування. Такий підхід розроблявся І.О. Зимньою, Ю.І. Пассовим, О.П. Петрашук, В.Л. Скалкіним, I. Csepes, G. Egyud та ін.

Отже, у процесі проведення тестового контролю тестове завдання має програмувати саме ту мовленнєву поведінку студентів, яка очікується як об'єкт вимірювання та характеристики тестового завдання повинні співвідноситися з

характеристиками комунікативного завдання та найкращим чином відповідати ситуації реального спілкування.

На нашу думку, досягти об'єктивної оцінки рівня сформованості навичок і вмінь діалогічного мовлення можливо за умови застосування бальної системи. За кожен основний критерій студент може отримати 2 бала та 1 бал за додатковий критерій. Максимальна кількість балів за всі критерії оцінювання, які студент може отримати за діалог становить 13 балів, що приймається за 100% [9, 92]. Як і В.П. Беспалько, вважаємо, що задовільним є результат не нижче 70%, який відповідає коефіцієнту навченості (0,7). Результат нижче 70% вважається незадовільним, що не відповідає якостям володіння цим видом мовленнєвої діяльності згідно з чинною шкільною програмою.

На основі отриманих результатів оцінювання діалогічного мовлення студентів I курсу та їх аналізу визначаються дві типологічні підгрупи: студенти, які досягли 100 – 70% і мають достатній похідний рівень сформованості навичок і вмінь діалогічного мовлення (РДМд), та студенти, які не досягли 70% і вважаються студентами з недостатнім рівнем сформованості навичок і вмінь діалогічного мовлення (РДМн). Таким чином, виділення двох типологічних підгруп є передумовою застосування індивідуального підходу у процесі навчання майбутніх учителів.

Крім того, ефективність процесу оволодіння англійською мовою значною мірою буде обумовлено вивченням проявів темпераменту, які входять до складу психологічної структури особистості, що зумовлюють індивідуальний стиль його діяльності. Існує багато досліджень впливу різних проявів темпераменту на процес оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю, проте в методиці навчання іноземних мов не було приділено належної уваги такому прояву темпераменту особистості, як комунікативно-мовленнєва активність, що на нашу думку, релевантне меті нашого дослідження.

Психологічне дослідження О.В. Галушкіна свідчить, що комунікативно-мовленнєва активність як компонент психологічної структури особистості сприяє ефективності процесу оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю.

Під терміном «комунікативно-мовленнєва активність», як і О.В. Галушкін, ми розуміємо стійку психологодинамічну характеристику індивіда, яка проявляється у прагненні до спілкування з іншими людьми, легкості, ініціативності, сталості, різноманітності та широкому колу спілкування [1, 105]. Комунікативно-мовленнєва активність має зовнішню та внутрішню

сторони. Під зовнішньою активністю розуміють факт говоріння, а під внутрішньою – цілеспрямованість і вмотивованість мовленнєвої дії.

У кожного студента у процесі навчання виробляється свій індивідуальний стиль навчальної діяльності, своя індивідуальна стратегія оволодіння англомовною мовленнєвою діяльністю. Цей індивідуальний стиль оволодіння англійською мовою формується на основі певних природних передумов, задатків, індивідуально-типологічних особливостей. За існування інших рівних умов навчання у групі, лише наявність або відсутність у студента певних індивідуальних якостей пояснює різний рівень володіння студентами англомовною мовленнєвою діяльністю.

На основі аналізу досліджень у галузі психології (О.В. Галушкін, О.І. Денисенко, М.К. Кабардов, В.Н. Крупнов, О.Ю. Чеботарьов та ін.) визначена комунікативно-мовленнєва активність як чинник оптимізації оволодіння англомовною усною мовленнєвою діяльністю, це підтверджується тим фактом, що вона спрямовує та визначає інтенсивність англомовного спілкування та відповідно тактику і стратегію оволодіння засобами та способами цього спілкування [1, 103]. Отже, наш відбір комунікативно-мовленнєвої активності як однієї з основних ознак психологічного типу особистості не є випадковим, саме цей прояв темпераменту обумовлює ініціативність у спілкуванні, емоційність. Активна поведінка студента спрямована переважно на активну участь в усній мовленнєвій діяльності.

Комунікативно-мовленнєва активність студента обумовлює активне та цілеспрямоване оволодіння іншомовною усною діяльністю з метою задоволення комунікативної потреби у спілкуванні, оскільки це є однією з головних потреб людини, яка виступає у формі мотиву.

Комунікативно-мовленнєва активність може бути охарактеризована з трьох сторін: результативної, змістовної, динамічної. А цілісний аналіз індивідуальних проявів комунікативно-мовленнєвої активності людини необхідно проводити з урахуванням таких аспектів: 1) змістовний аспект мовленнєвих дій під час мовленнєвого спілкування (особливості внутрішніх спонукань, установок, інтересів, мотивів та ін.); 2) результативна сторона цього спілкування (реальні досягнення, які отриманні в ході міжособистісних взаємовідносин); 3) процесуальних, динамічних особливостей, які розкривають реальну картину взаємодії [1, 59].

Ми розуміємо комунікативно-мовленнєву активність не тільки як міру діяльності людини, але й як стан, що дозволяє планувати мовленнєву діяльність та контролювати ефективність її виконання.

Зробивши аналіз психологічних досліджень Л.В. Василенко, О.В. Галушкіна, М.К. Кабардова (1999), О.І. Крупнова й ін., вважаємо, що під час вимірювання комунікативно-мовленнєвої активності доцільно продіагностувати такі параметри : готовність до спілкування, ступінь виявлення прагнення до спілкування, ініціативність на лідерство у процесі спілкування, легкість, сміливість, безпосередність у спілкуванні, експресивність, задоволеність спілкуванням і стійкість. Усі вищеназвані якості особистості можливо виявити та проаналізувати за допомогою запитальника особистості Р. Кеттела, призначеного для вивчення рис особистості.

Аналіз проведеного запитальника надає можливість виявити рівень комунікативно-мовленнєвої активності студентів для визначення двох типологічних підгруп: студенти з достатньою комунікативно-мовленнєвою активністю (КМАд) та студенти з недостатньою комунікативно-мовленнєвою активністю (КМАН). Виділення цих двох типологічних підгруп також зумовлює застосування індивідуального підходу у процесі навчання майбутніх учителів

Слід зауважити, що далеко не завжди в бесіді активну участь беруть особи, які мають за запитальником особистості Р. Кеттела найбільші бали за факторами, які відповідають за активність і домінування у спілкуванні. Усна мовленнєва діяльність іноземною мовою вимагає знань, навичок, умінь і застосування цілого комплексу індивідуальних комунікативних умінь.

Сам факт мовлення не означає активності студентів у процесі навчання, хоча надасть можливість оцінити ступінь володіння англomовною мовленнєвою діяльністю. Механізм комунікативно-мовленнєвої активності передбачає постійне залучення студентів у процес спілкування та сприяє саме практичному, тобто продуктивному, володінню мовою.

Отже, беручи до уваги викладене вище, виокремлення похідного рівня сформованості навичок і вмінь діалогічного мовлення та комунікативно-мовленнєвої активності в якості умов підвищення ефективності процесу оволодіння англomовною усною мовленнєвою діяльністю надає можливість реалізувати два види індивідуалізації: дидактичну та типологічну у процесі навчання майбутніх учителів. Описані вище індивідуально-психологічні особливості студентів I курсу не вичерпують усього переліку умов, які

сприяють оптимізації оволодіння англomовною мовленнєвою діяльністю. У нашій статті здійснено спробу охарактеризувати одні з найбільш важливих чинників, що впливають на підвищення ефективності процесу оволодіння англomовною компетенцією у студентів I курсу мовних спеціальностей.

Подальша розробка цієї проблеми стосується врахування вищеназваних чинників оптимізації процесу оволодіння англomовною мовленнєвою діяльністю під час розробки комплексу вправ і організації навчання за цим комплексом, а також у процесі навчання на старших курсах вищого навчального закладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галушкин А.В. Психологические условия оптимизации овладения иноязычной устной речевой деятельностью: Дисф. ... канд. псих. наук: 19.00.01. – Новосибирск, 2004. – 167 с.
2. Державний стандарт базової повної середньої освіти (іноземні мови) Іноземні мови.– 2004. – № 1. – С. 3 – 7.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання, доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Іноземні мови. Програма для загально-освітніх навчальних закладів та спеціальних шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов: 2-12 класи. 5-12 класи – друга іноземна мова. – Ірпінь: Перун, 2005. – 208 с.
5. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник – Вид. 2-е, випр. і перероб./ Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
6. Николаева С.Ю. Индивидуализация обучения иностранным языкам: Монография. – К.: Вища школа, 1987. – 137 с.
7. Петрашук О.П. Тестовий контроль у навчанні іноземної мови в середній загальноосвітній школі: Монографія. – К.: Видавничий центр КДЛУ, 1999. – 261 с.
8. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 254 с.
9. Скляренко Н.К., Олейник Т.И. Критерий оценки уровня практического владения учащимися иноязычным говорением // Учителю – современные знания и опыт: Интегрированное пособие для студентов и преподавателей педвузов, учителей средних школ. – Горловка: ГГПУ, 1995. – С. 85 – 92.
10. Ildiko Csepes, Gyorgyi Egyud Into Europe: The Speaking Handbook. – Budapest: Teleki Laszlo Foundation – 204 p.