

1993. — 258 с. [Електронний ресурс] режим доступу: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000840/index.shtml>

ДО ПРОБЛЕМИ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ІНШОМОВНІЙ ОСВІТІ

УДК 373.21:811.161

Казанцева Л.І.

В статті здійснений огляд методів і методичних систем (напрямів) у навчанні іноземної мови від опозиції «прямий метод – граматичний метод», сучасних варіацій неопрямізму і неограматизму до комунікативного методу і його модифікацій. Сутність методичних систем аналізується з позиції співвідношення свідомого і механічного в навчанні, розуміння місця мисленнєвих процесів у мовленнєвій діяльності, механізму формування комунікативно-мовленнєвих умінь.

Ключові слова: метод, прийом, методична система, принцип свідомості, мисленнєво-мовленнєва діяльність, комунікативний метод.

В статье осуществлен обзор методов и методических систем (направлений) в обучении иностранным языкам от оппозиции «прямой метод – грамматический метод», современных вариаций неопрямизма и неограматизма до коммуникативного метода и его модификаций. Сущность методических систем анализируется с позиции соотношения сознательного и механического в обучении, понимания места мыслительных процессов в речевой деятельности, механизма формирования коммуникативно-речевых умений.

Ключевые слова: метод, прием, методическая система, принцип сознательности, речемыслительная деятельность, коммуникативный метод.

In the article the review of methods and methodological systems (approaches) in teaching foreign languages from opposition (straight and grammatical), modern variations of ... and neogrammatism up to the communicative method and its modifications is realized. The essence of methodological systems is analyzed from the point of correlation of conscious and mechanical in teaching, understanding of cogitative processes in speech, mechanism of creation communicatory-speech skills.

Key-words: method, technique, methodological system, principle of conscious, speaking-cogitative activity, communicative method.

Методи навчання є складною педагогічною категорією, яка реалізує всі функції навчання: освітню, виховну, розвивальну, спонукальну, контрольно-корекційну.

Огляд наукової літератури засвідчив, що як у дидактиці, так і в лінгвотодії методи навчання по-різному визначаються і класифікуються. Читає-

мо в Ю.К. Бабанського: «Методом навчання називають спосіб упорядкованої взаємопов'язаної діяльності вчителя і учнів, спрямованої на розв'язання завдань освіти, виховання і розвитку в процесі навчання» [2, с. 177]. Відомий дидакт М.І. Махмутов методам навчання дає таке визначення: «... зумовлена принципами навчання система правил педагогічної взаємодії, керуючись якими вчитель і учні вибирають прийоми і способи конкретних дій, що забезпечують досягнення поставленої мети» [4, с. 38]. В.О. Онищук зазначає, що загальні методи навчання становлять «систему взаємозв'язаних видів діяльності вчителя й учнів і прийоми викладання й учіння, а кожний прийом - систему дій та операцій учителя й учнів, які відзначаються раціональною послідовністю і цілеспрямованістю» [6, с. 22].

Різними є підходи і до визначення методів навчання мови в лінгводидактичній літературі. В авторів методики викладання української мови знаходимо таке визначення, як об'єднану в одне ціле діяльність учителя та учнів, спрямовану на засвоєння мовних знань, умінь, навичок, на організацію пізнавальної діяльності учнів, на формування їхнього діалектико-матеріалістичного світогляду засобами предмета (Олійник І.С.), або способи, за допомогою яких учитель організовує навчальний процес... (Дмитровський Є.М.). А.М.Алексюк виділяє основні ознаки методу, які надзвичайно важливі для розуміння позначеної педагогічної категорії:

- певна форма руху пізнавальної діяльності учнів (логічний шлях засвоєння знань, умінь і навичок; певний вид і рівень пізнавальної діяльності учнів (репродукція, евристика, пошук);
- специфічний пізнавальний процес засвоєння змісту знань і способів розв'язання навчальних завдань, завдяки чому забезпечується нерозривна єдність змісту і методу навчання;
- форма обміну інформацією (словесною, наочною, практичною);
- спосіб організації і управління пізнавальною діяльністю учнів;
- засіб стимулювання, розвитку пізнавальних потреб і інтересів учнів, їх мотиваційної сфери [1, С. 13].

З погляду системного підходу, який вивчає явища дійсності в системі і структурній цілісності, дає визначення методу навчання Є.І.Гельсон: «...це система моделей методичних прийомів, побудова яких визначається цілями навчання, загально-дидактичними принципами, характером навчального матеріалу і особливостями джерел навчальної інформації» [3, С. 115]. У цьому визначенні, зазначає сам автор, підкреслюється системний характер методу навчання і виділяються ті елементи, які в певній послідовності, взаємозв'язку і взаємозумовленості створюють якісну характеристику методу як системи цілеспрямованої навчальної діяльності.

Особлива складність у трактуванні самого поняття «метод» і його суті існує в методиці викладання нерідких (іноземних) мов. Зазвичай поняття «метод навчання» використовується у двох значеннях: широкому і вузькому. У широкому значенні метод - це принциповий напрям у навчанні, а у вузькому - один із способів навчання (А.А.Мирлюбов, И.В.Рахманов). У методиці відносно давно склалося розуміння методу як цілого напрямку, що принципово відрізняється з поміж інших напрямів. Першим з таких позицій розглядав метод викладання іноземної мови Б.В.Беляєв. Учений називає мето-

дом сукупність принципів положень, які лежать в основі всіх прийомів і способів практичного навчання. З таким визначенням в цілому погоджується Ю.І.Пассов і наголошує на функціональному взаємозв'язку принципів, які мають змикатися та впливати один з одного і в своїй сукупності скласти той або інший метод. «Отже, метод є система функціонально взаємообумовлених принципів, спрямованих на досягнення суворо визначеної мети і які знаходяться у відповідності до об'єктивних психофізіологічних даних засвоєння певного виду мовленнєвої діяльності й умов, у яких протікає навчальний процес» [5, С. 117].

Автор називає основні ознаки методу навчання:

- диференційованість методу, тобто призначеність його для досягнення певної мети. Такою метою може бути будь-який вид мовленнєвої діяльності;
- незалежність методу від умов навчання (від мови, від сходинок навчання, аудиторії тощо). Метод визначає стратегію навчання, а не його тактику;
- здатність методу охопити всі сторони навчання даного виду мовленнєвої діяльності;

- наявність основного стрижня або «провідної ідеї розв'язання завдання».

Метод навчання дає уявлення про загальну стратегію навчання, про домінуючу ідею розв'язання головної методичного завдання, що складає зміст методу, вважає М.В.Ляховицький. В основі методу лежить обґрунтована система принципів, яка відтворює певні психологічні й лінгвістичні концепції (Р.Ю.Мартінова).

Саме принцип є центральним поняттям методики, оскільки певний їх набір складає той чи той метод, і він же, принцип, визначає часткові прийоми і способи навчання [5, С. 118]. Розмежовуючі основні категорії лінгводидактики, Б.В.Беляєв визначає прийом як «організаційно-методичний захід», а спосіб навчання як дію, що розрахована на використання певних психологічних закономірностей. До основних способів оволодіння нерідною мовою Б.В.Беляєв відносить несвідомий (інтуїтивний) та свідомий (через спеціальне навчання). Несвідомий спосіб засвоєння мови відбувається в умовах іншомовного оточення, а отже, мовні норми засвоюються не у вигляді усвідомлених правил мови, а через інтуїтивне їх відчуття. Цей спосіб оволодіння нерідної мови схожий на те, як опановує дитина свою рідну мову.

Два згаданих способи оволодіння мовою (несвідомий та свідомий) довгий час і визначали два панівних методи навчання нерідної мови - прямий і перекладний. Як слушно зауважив у своєму дослідженні В.М.Плахотник, понад сто років не вщухає боротьба прихильників двох протилежних напрямків у методиці навчання іноземної мови - «прямістів» та «граматистів», з тимчасовою перевагою то однієї, то іншої методичної системи.

Пануючий довгі роки граматико-перекладний метод ґрунтувався на заучуванні дїтьми теорії мови, а не засвоєння самої мови. Учні знали окремо лексику, окремо граматику мови, та не володіли мовою як засобом спілкування і вираження думок. Навчання в цілому носило дедуктивний характер, яке починалося з усвідомлення та заучування правил і завершувалося навичками застосування правил та перекладом.

Прихильники граматико-перекладного методу (В.Е.Вейс, О.С.Шкляєва, В.Д.Аракін, Л.С.Андрієвська-Левенстерн, Ш.І.Ганелін) вважали обов'язко-

вим засвоєння всієї системи мови, тобто осмислення структури і взаємозв'язку всіх її категорій, засвоєння закономірностей і значення всіх існуючих в ній явищ шляхом зіставлення з відомими фактами рідної мови. Як показала практика, таке навчання забезпечувало знання іношомовної граматики, вміння читати і розуміти лінгвістично складні тексти, однак при цьому учні не могли говорити ІМ і розуміти іномовлення через те, що засвоєна ними теорія не реалізовувалась в актах комунікації. Граматико-перекладний метод суперечить сучасним даним про механізми мовлення на основі теорії мовленнєвої діяльності.

Довгий час переважаючі позиції у практиці навчання ІМ у школах та ВНЗ посідав різновид граматико-перекладного - текстואльно-перекладний метод. Він зовсім виключав розмовну практику учнів, а основним прийомом навчання визнавав переклад текстів за допомогою словників. Відомий психолог М.І. Жинкін критикував «перекладну методу» навчання і висловив з цього приводу дотепне зауваження про схожість у роботі перекладної машини та людини, що перекладає із словником: Парадокс полягає в тому, що методика перекладного методу пропонує механічний шлях засвоєння мови і водночас пропагує найвищий ступінь свідомості навчання, ...але цілком очевидно, якщо іношомовний текст зрозумілий учням в цілому, зовсім немає потреби спеціально його перекладати.

Ідеалізація ролі теоретичних знань і перекладу викликала бурхливий протест у прихильників натурального методу навчання ІМ (І.Д.Салістра, І.Є.Анїчков, В.Н.Саакянц, Е.П.Шубін). Услід за засновниками цього напрямку (Г.Пальмер, М.Берліц, Ш.Швейцер, А.С.Хорнібі та ін.) вони обстоюють доцільність розвитку мислення іноземною мовою шляхом повного виключення з процесу навчання рідної мови. Це, на їхній погляд, дозволить запобігти інтерференції, а мовленнєві вміння зможуть розвиватися методом «випробувань та помилок», аналогічно тому, як це відбувається в рідній мові. Широка мовленнєва практика та постійні виправлення помилок мають розвинути «чуття мови», а довготривала інтуїтивна мовленнєва робота призведе до самостійного вичленювання граматичних парадигм, осмислення мовних явищ. В інтенсивній мисленнєвій діяльності дітей, спрямованій на самостійне проникнення в закони мови, прихильники прямого методу вбачали реалізацію принципу свідомості в навчанні.

Отже, натуральний метод навчання ставить мовців в умови, які наче б то аналогічні повному іношомовному оточенню. Принципова помилка прихильників цього методу полягає в тому, що ігнорування рідної мови не означає забезпечення природного шляху засвоєння другої мови, на що було розраховано, а штучний шлях навчання, який об'єктивно забезпечується цим методом, вимагає зовсім інших важливих керівництва процесом. Зусилля педагогів у цьому методі зосереджені передусім на вправлянні учнів у говорінні та слуханні іноземного мовлення, граматика мови засвоюється практично, а отже, інтуїтивно. Таким чином, на перший план у натуральному методі виходить формування системи механічних навичок говоріння.

Різновидом натурального є прямий метод навчання другої мови. Теоретичні засади цих двох методів спільні, але останній передбачає низку допоміжних прийомів навчання: постановку звуків, роботу над артикуляцією, навчання розповідання, що надає йому більшої продуктивності.

І все ж, натуральний, як і прямий метод не можна вважати оптимальним, хоча результати навчання, порівняно з граматико-перекладним, особливо на перших етапах, значно помітніші. Основними недоліками обох методів є те, що в основі оволодіння мовою лежать пасивно-механічні наслідування іншомовного матеріалу. Мовленнєві навички, сформовані у такий спосіб, по-перше, швидко слабнуть, а без регулярного вправлення взагалі губляться. По-друге, некерований процес набуття навичок посилює стійку інтерференцію, адже засвоєння мови і формування навичок відбувається несвідомо. Педагог не залучає учнів до аналізу мовних явищ, не проводить цілеспрямованої роботи над виправленням помилок, не пояснює відмінності у мовах. По-третє, в штучних умовах навчання об'єктивно відсутня життєва потреба в спілкуванні вивчуваною мовою, аніж в реальному іншомовному середовищі, тож відсутність мотивації значно знижує очікуваний навчальний ефект (Б.В.Беляєв, О.В.Артемов, О.О.Миролюбов, В.М.Плахотник).

О.О. Леонт'єв, оцінюючи прямі методи з позиції психолінгвістики, зазначає, що навчання мови прямим способом не є керованим процесом, а насправді виглядає як пристосування дитини до мовного оточення всіма доступними їй способами. Головним же недоліком є те, що мовці не оволодівають мовними знаннями. На погляд Р.Ю.Мартінової, кількість зусиль та часу, витрачених на індуктивний спосіб засвоєння правил мови при натуральному методі, зовсім не пропорційні результатам навчання.

Таким чином, суть проблеми використання методів у навчанні нерідкої мови зводиться до питання співвідношення теорії і практики в навчанні мови. Суперечність між прихильниками протилежних методичних систем полягає в розумінні ролі діяльності в навчанні мови (Б.В.Беляєв, І.І.Іллясов, І.О.Зимня, Т.В.Рябова, Ю.І.Пассов).

Більшість сучасних методів навчання ІМ ґрунтуються на домінуванні практики, вбачаючи провідною навчальною метою оволодіння мовленнєвою діяльністю. Нове розуміння комунікативної суті мови, тенденція розглядати загальноосвітнє значення іноземної мови як однієї із важливих сторін практичного володіння нею сприяло тому, що вправлення в мовленнєвій діяльності посіло центральне місце в процесі навчання. Услід за Г.Пальмером, А.С.Хорнби, Р.Ладо, сучасна методика під «навчанням мови» розуміє організований процес практичного оволодіння мовленнєвою діяльністю і передусім унім мовленням.

У методиці навчання ІМ ця спрямованість радикально проявилась в аудіовізуальному та аудіолінгвальному методах. Аудіовізуальний метод походить від прямого методу і представляє, за оцінкою Ю.І.Пассова, «екстремальний напрямок» цього методу. Основна увага в ньому приділяється вивченню слів та синтаксичних конструкцій, предметом вивчення є моделі вербальної та невербальної поведінки мовців у різних життєвих ситуаціях, які наочно яскраво презентуються. Вивчення іншомовного матеріалу відбувається через широке використання наочності, коли засвоєння почутого супроводжується демонстрацією відповідних малюнків, репродукцій, відеофільмів, предметів довкілля, а мовні структури пропонуються без усвідомлення правил їх будови. Автори методики небезпідставно вважають умовою результативності в навчанні підключення до процесу запам'ятовування навчального матеріалу

двох видів пам'яті — слухової і зорової. Їх синтез збільшує коефіцієнт корисної дії кожної. Психолінгвістичні дослідження доводять, що в пам'яті зберігається тільки 20% почутого, 30% побаченого, а від почутого і побаченого водночас - до 50% інформації. Запорукою утримання в пам'яті засвоєного мовленнєвого матеріалу вважається організація сприйняття значення мовної одиниці в поєднанні з її графічно-акустичним образом та обов'язково у складі контексту (В.И.Шярнас).

Аудіолінгвальний вийшов теж із прямого методу і належить до неопрямістської течії, запозичивши багато від змішаного методу. Рідна мова «вилучається» настільки, наскільки це можливо, а навчання мовленнєвих зразків здійснюється через слухові сприйняття її імітацію, коли предметна наочність виключається. Основною метою аудіолінгвальний метод визначає розвиток умінь слухання її говоріння. Теоретичним підґрунтям даного методу у виборі прийомів навчання виступають такі принципи: мова реалізується передусім в усній формі мовлення; мова - це комплекс навичок; навчати слід мови, а не правилам про мову; мова - це все, що в дійсності виголошують її носії; практична спрямованість методу реалізується в мовленнєвих ситуаціях через численні вправи.

Аудіолінгвальний, аудіовізуальний, а також сугестивно-програмований метод складають у сучасній методиці навчання ІМ так звану групу інтенсивних методів. Вони побудовані на тому, що відразу вводиться великий за обсягом тематично організований матеріал. Це можуть бути ситуативно зумовленні словосполучення і вирази (А.А.Востріков), текст-полілог (Н.К.Скляренко), текст-монолог (В.І.Хоренко), декілька діалогів (Ж.Гутенейм), які містять до 200 лексичних одиниць. Принцип масштабної подачі мовного матеріалу в інтенсивних методах передбачає різні шляхи семантизації: екстралінгвістичні й візуальні засоби, багаторазове прослуховування текстів у різних режимах, переклади. Та, в будь-якому разі мовцям доводиться сприймати на слух складні граматичні конструкції, не розуміючи їх мовної суті. Більшість матеріалу залишається неусвідомленою, не придатною до подальшого використання через нерозуміння граматичної схеми цілісних структур, які могли б наповнюватися новим лексичним змістом відповідно до нових ситуацій спілкування.

Серед інтенсивних методик найбільш продуктивним називається багатьма дослідниками (В.І.Бухбіндер, Л.І.Зіндер, Р.Ю.Мартинова) сугестивно-програмоване навчання. До найважливіших чинників успіху належить те, що мовцями опрацьовується семантично усвідомлюваний матеріал; семантизація відбувається «найкоротшим» шляхом - перекладом; мовний матеріал багаторазово повторюється в різних режимах і комбінаціях, вдосконалюються розмовні навички в ситуаціях, де необхідні нові комбінації засвоєного матеріалу. Недоліком методики є недостатнє закріплення вивченого при активізації нового матеріалу.

Одним із розповсюджених методів навчання ІМ в школах України є функціонально-комунікативний (А.Ф.Гергель, Е.П.Шубін, Г.В.Рогова, В.Б.Царькова та ін.). Психолінгвістичною основою цього методу виступає теорія примату усного мовлення над писемним (Б.В.Беляєв, Е.П.Шубін) і теорія біхевіоризму, згідно з якою провідну роль у засвоєнні матеріалу відіграють відчуття, а не свідомість (Дж. Ватсон, Е.Торндайк).

Функціонально-комунікативний метод ґрунтується на таких принципах: комунікативності (увага приділяється формуванню навичок безпосереднього мовленнєвого спілкування); послідовного навчання від усного мовлення до читання та письма; інтуїтивного вивчення граматики без усвідомлення правил; ситуативності (презентація матеріалу в навчально-рольових та повсякденних ситуаціях); функціональності (практичне вивчення граматики на основі моделей); безперекладності.

Маючи певні методичні досягнення, метод страждає тими самими недоліками, що й всі прямі методи. Він намагається змоделювати іномовне середовище, але не враховує психічних процесів, які властиві мовцям, їх готовності до опанування мови, а також об'єктивних умов навчання. За словами В.І.Бухбіндера, метод є не чим іншим, як модифікацією «прямізму», тому що розвиває вміння спонтанної комунікації шляхом інтуїтивного вивчення мовних явищ у процесі усно-мовленнєвої практики.

Сьогодні інтенсивні методи вдосконалюються, вбираючи в себе нові досягнення в галузі теорії мовленнєвої діяльності, а також спираючись на теорію вищих психічних функцій (Л.С.Виготський) та концепцію поетапного формування психічних функцій (П.Я.Гальперін, Н.Ф.Талізїна). Однією із спроб вдосконалення аудіовізуального методу був досвід Л.А.Надудварі. Запропонований нею комунікативно-ситуативний метод будується на основі концепції П.Я.Гальперїна про поетапність формування розумових дій, що надало методу необхідної керованості. Стрижнем цього усного методу навчання дошкільників стали мовленнєві ситуації в ігровій діяльності. Найбільш оптимальним в навчанні дітей дошкільного віку Л.А.Надудварі вважає безпосередньо-інтуїтивний шлях, який максимально відповідає психічним особливостям мовців цього періоду розвитку. Основними методичними принципами, які визначили суть комунікативно-ситуативного методу, є такі: навчаючи нерідної мови, навчати мовленнєвої діяльності; використовувати активність дітей як основу навчальної діяльності; спиратися на «життєві» поняття; використовувати моделі-речення; спиратися на всі види наочності, імітаційні можливості дітей і позитивні емоції.

Подальший розвиток методів навчання ІМ пов'язується з комунікативним підходом, адже більшістю методистів у 70х - 80х роках стратегічною метою в розвитку іноземного мовлення визнається формування комунікативних умінь у мовленнєвій діяльності (І.Е. Анічков, О.П. Старков, В.І. Слободчиков, І.Л. Бім, Г.В. Рогова, І.М. Верещагіна, Ю.І. Пассов). Втіленням комунікативного напрямку навчання нерідної мови став комунікативний метод, запропонований Ю.І. Пассовим. Цей метод генетично пов'язаний з аудіовізуальними, аудіолінгвальним, свідомо-практичним та сугестивним. Але не слід думати, підкреслює автор, що його створено шляхом комбінування кращих досягнень цих методів. Метод запозичив найцінніше лише в руслі власної методології, яка є принципово новою.

Ідеєю комунікативності навчання складається з подібності процесу навчання до процесу комунікації. Власне, процес навчання за цим методом стає моделлю процесу комунікації, тому що адекватний за всіма основними параметрами цьому процесу: носить діяльнісний характер, має цілеспрямованість і мотивованість, ситуативну співвіднесеність, предметність,

змістовність. Точна методична інтерпретація основних параметрів реального спілкування надає можливість розвивати в умовах цілеспрямованого навчання всі якості говоріння як засобу спілкування.

Комунікативність як провідна категорія методу проявляється в усіх аспектах навчального процесу: у визначенні мети, шляху до цієї мети, в практичному користуванні мовою в процесі навчання. Мовленнєво-мисленнєва активність - серцевина комунікативного процесу навчання. Вона реалізована у вправах з говоріння (не промовляння), коли у мовця є певна мовленнєва задача і коли ним здійснюється мовленнєвий вплив на співрозмовника. Ідея комунікативності методично інтерпретується в організації мовленнєво-го партнерства в навчальному спілкуванні.

Комунікативність пов'язана з поняттям функціональності. Навчання на засадах комунікативності передбачає засвоєння не мови і її системи, а системи мовленнєвих засобів. Оскільки кожна мовленнєва одиниця виконує в процесі комунікації певні мовленнєві функції, то навчання має спрямовуватися на розвиток умінь застосовувати в мовленнєвих ситуаціях адекватних мовленнєвих засобів.

Комунікативність передбачає також ситуативність навчання. Ситуативність виступає однією із природних властивостей мовленнєвої навички, без якої вона не здатна до перенесення. Навчання говоріння як засобу спілкування забезпечується також принципом новизни. Вона надає гнучкості навичкам, без чого неможливе їх перенесення та рішення мисленнєвих задач.

Подальший розвиток комунікативного напрямку в методиці навчання іноземного мовлення продовжено в дослідженнях Т.І. Капітонової, Р.Ю. Мартинової, В.М. Плахотника. Найновіші розробки в галузі методики навчання нерідких мов базуються на ґрунті комунікативного методу, який випробував себе як ефективний шлях забезпечення особистісно-діяльнісного навчання на засадах гуманістичної парадигми освіти (О.М.Бойко, О.Є. Дем'яненко, Т.М.Шкваріна).

На останок хотілося б зосередитися на головному і зробити певні узагальнення. 1. „прямістські” і „граматиські” технології навчання ІМ зводяться до проблеми співвідношення теорії і практики в навчанні мови, або як питання про роль мислення в оволодінні мовленням, або як питання ролі свідомості в навчанні. 2. Сучасне розуміння суті проблеми не допускає протиставлення теорії й практики. „Практика” і „теорія”, віддалені одна від одної, означають погану практику і погану теорію, необхідно на відповідному науковому рівні навчати не знанням, а діяльністю. 3. В останні десятиліття комунікативний метод набуває все більшого визнання, під гаслами комунікативного навчання формується сучасна ера навчання ІМ (Х.Дуглас Браун). Він здатен максимально забезпечити свідоме навчання мовленнєвої діяльності.

Література

1. Алексюк А.М. Загальні методи навчання в школі / А. Алексюк. - К.: Знання, 1981. - 288 с.
2. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. Общедидактический аспект / Ю.Бабанский. - М.: Наука, 1977. - 317 с.
3. Ительсон Е.И. Приемы и методы обучения / Е.Ительсон // Сов. педагогика. - №2. - С. 9-16.

4. Махмутов М.И. Современный урок / М.Махмутов. – М.: Просвещение, 1985. – 117 с.

5. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранному языку/ Е.Пассов. – М.: Русский язык, 1977. – 308 с.

6. Функції і структура методів навчання / За ред. В.О.Онищука. – К.: Вища школа, 1979. – 178 с.

АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТІВ РІЗНИХ ПОЛІЕТНІЧНИХ КРАЇН

УДК 159.923.2

Сергеева А.В.

Стаття присвячена вивченню особливостей національної ідентичності та ролі цього процесу у становленні особистості в студентському віці. У роботі теоретично обґрунтовано та емпірично досліджено особливості національної ідентичності студентів як важливого компонента їх особистості. Показано, що національна ідентичність є важливою складовою процесу становлення особистості, характерним показником рівня розвитку її національної самосвідомості.

Показано, що найважливішим чинником у процесі становлення національної ідентичності студентів є формування в неї системи знань та уявлень про етнонаціональні феномени.

Ключові слова: національна ідентичність та самосвідомість, соціальна ідентичність, національна ідентифікація особистості.

АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В РАЗНЫХ ПОЛИЭТНИЧЕСКИХ СТРАНАХ

А.В. СЕРГЕЕВА

Статья посвящена изучению особенностей национальной идентичности и ее роли в процессе становления личности в студенческом возрасте. В работе теоретически обоснованы и эмпирически исследованы особенности национальной идентичности студентов как важного компонента их личности. Показано, что национальная идентичность студентов является важной составляющей процесса становления личности, характерным показателем уровня развития ее национального самосознания.

Ключевые слова: национальная идентичность и самосознание, социальная идентичность, национальная идентификация личности.

ANALYSIS OF THE CHARACTERISTICS OF THE NATIONAL IDENTITY OF STUDENTS OF DIFFERENT MULTI-ETHNIC COUNTRY

A.V. SERGEYEVA

The article is devoted to studying features of national identity and a role of this process in becoming of the person's self-image at youth age. The author has substantiated theoretically and proved empirically that national identity is an important component of the person's self-image