З.Н. Курлянд

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Актуальність проблеми, що розглядається, пов'язана з нагальною потребою підвищення якості навчання майбутніх фахівців вищої ланки освіти задля успішної інтеграції в реалії сьогодення, яка підвищує вимоги до професійної підготовки, оцінюючи не здобуті знання, а здатність виконувати певні професійні функції, швидко реагувати на нестандартні, нештатні ситуації, брати відповідальність за прийняті рішення на себе тощо. Розв'язання цієї проблеми в процесі фахової підготовки у ВНЗ, пов'язано з розробкою і впровадженням ідей компетентнісно-орієнтованого підходу до змісту професійної освіти і визначенням психолого-педагогічних умов, що сприяють формуванню професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу статті почнемо з визначення того, що ми будемо розуміти під поняттям "психолого-педагогічні умови формування професійно-педагогічної компетентності" (ППК) - це зовнішні та внутрішні обставини, які впливають на методи і форми організації навчально-виховного процесу в педагогічному ВНЗ. Вони спрямовані на формування складових 1И 1К(педагогічний аспект) і продукують суб'єктивні особистісні зміни в майбутніх учителів унаслідок привласнення ними складових ППК (психологічний аспект).

Аналіз сучасних досліджень педагогів та психологів з проблеми професійно-педагогічної компетентності сучасного вчителя (В.Адольф, В.Антинової, Б. Бермуса, А. Дахіна, Н. Кузьміної, А. Маркової, М. Мітіної та ін.) і власний досвід дозволили виокремити такі психолого-педагогічні умови, що сприяють формуванню ПТЇК майбутніх учителів: створення позитивної мотиваційної настанови на педагогічну діяльність у просторі креативно-професійного середовища вищого педагогічного навчального закладу; професійно-педагогічна спрямованість оновленого змісту, форм і методів фахової підготовки майбутніх учителів; створення науково-методичного забезпечення організації навчально-виховного процесу, що відображає динаміку реалізації власної освітньої траєкторії кожного студента. Розглянемо більш докладно кожну із зазначених умов.

1. Створення позитивної мотиваційної настанови на педагогічну діяльність в просторі креативно-професійного середовища вищого педагогічного навчального закладу.

Мотиви, пов'язані з трудовою діяльністю людини, насамперед визначаються мотивами вибору професії. Вибір професії - достатньо складний і довгий мотиваційний процес, оскільки правильний вибір професії багато в чому визначає задоволеність людини своїм життям. З іншого боку, вибір професії впливає не лише на власні інтереси та здібності індивіда, але й на потреби суспільства, вимоги ринку праці, матеріальні фактори, тобто потреби суспільства, які людина чає усвідомити і привласнити шляхом виховання в неї почуттів обов'язку ; відповідальності не тільки перед собою, але й перед близькими і рідними, а також перед суспільством. На думку Є. Ільїна, вимоги суспільства до кожного свого члена виступають у ролі мотиваційних завдань, які після прийняття особистістю стають довгостроковими мотиваційними настановами [1, с. 33], які можуть у подальшому активізуватися й перетворюватися на мотиви поведінки і діяльності. Мотиваційна настанова виникає у зв'язку з тим, що якась потреба не може бути задоволеною з якихось причин проте залишається необхідного та усвідомленою. Мотиваційна погреба - це завдання для себе, яке є запланованим. Але відстрочене за часом, воно втілюється в довгостроковий намір, який викликає внутрішню пошукову активність, породжує спонукання до пошуку конкретної мети, яку реально можливо досягти й, у свою чергу, викликає зовнішньо пошукову активність. При цьому в ролі довгострокової мотиваційної настанови може виступати тільки усталене домінування потреби чи інтересу, які й формують стрижневу лінію життя. Важливою властивістю мотиваційної настанови є те, що вона залишається в довгостроковій пам'яті, а отже може постійно підкріплюватися і багаторазово використовуватися та складати основу спрямованості особистості, яка відображає тенденції поведінки і діяльності людини та стає вектором поведінки людини (А. Ухтомський).

Слід зазначити, що не всі студенти педагогічних ВНЗ мають усталену орієнтацію на оволодіння педагогічною професію. Водночас вже на другому курсі студенти демонструють інтерес до педагогіки (за методикою "Карта інтересів") [2, с.11] котрий, на жаль, у цей період має поки що теоретичний аспект , оскільки до практичної педагогічної діяльності студенти залучаються лише наприкінці III курсу.

Численні дослідження свідчать, що успішність навчання залежить не лише від природних здібностей, а здебільшого від розвитку навчальної мотивації, мотиваційної настанови на педагогічну діяльність. За певних обставин, зокрема при наявності високої зацікавленості особистості до педагогічної діяльності, вмикаються так звані "компенсаторні механізми" [3, с.190]. Недостатній рівень розвитку педагогічних здібностей заміщується при цьому розвитком мотиваційної сфери (зацікавленість до предмета, пізнавальний інтерес, професійно-практичний мотив тощо). Натомість, навіть високий рівень розвитку педагогічних здібностей не в змозі привести до значних успіхів у навчанні, у професійно-педагогічній діяльності.

А. Гебос виокремив чинники, то сприяють формуванню в студентів позитивного мотиву до навчання, до майбутньої професійної діяльності:

- усвідомлення найближчих і кінцевих цілей навчання;
- усвідомлення теоретичної і практичної значущості знань, що засвоюються;
- емоційна форма викладання навчального матеріалу;
- показ "перспективних ліній" у розвитку наукових понять;
- професійна спрямованість навчальної діяльності;
- забезпечення студентів завданнями, які створюють проблемні ситуації в структурі навчальної діяльності;
- наявність допитливості та "пізнавального психологічного клімату" в студентській навчальній групі [1,с.266].

Відтак, у "сильних" і "слабких" студентів відмінності спостерігаються переважно не за інтелектуальним показником, а за ступенем розвитку професійно-педагогічної мотивації, тобто фактор мотивації для успішного навчання має більшу питому вагу, ніж фактор інтелекту.

Усвідомлення високої значущості мотива учіння спонукало визначення принципу мотиваційного забезпечення процесу у вищій школі, оскільки сила мотиву навчання й засвоєння обраної педагогічної спеціальності на старших курсах поступово знижується [1, с.268].

Водночас, опитування студентів старших курсів педагогічних ВНЗ свідчить, що більшість майбутніх учителів визнають творчий зміст майбутньої професійної діяльності і налаштовані на здобуття основ педагогічної майстерності ще піл час навчання у ВНЗ. Однак, творчі стимули, творча діяльність може формуватися лише у творчому середовищі, у зв'язку з чим ми зазначаємо, що створення позитивної мотиваційної настанови на педагогічну діяльність (психологічний аспект) може відбуватися лише у просторі креативно-професійного середовища (КПС) вищого педагогічного навчального закладу (ВПС).

Креативно-професійне середовище ВПС орієнтується на такі вихідні принципи, як: професіоналізм, інформаційна насиченість, демократизація й екологізація. Принцип професіоналізм вимагає досягнення майбутніми вчителями професійної компетентності, професійної усталеності, майстерності та високих моральних якостей. Це досягається шляхом максимального насичення цього середовища такими навчально-виховними заходами, які повсякденно налаштовують студентів на педагогічну діяльність, залучають їх до цієї діяльності й викликають Інтерес до неї.

Принцип інформаційної насиченості креативно-професійного середовища передбачає наявність ефективних методик трансляції та обробки, відбору знань в умовах інформаційної "зливи", стрімкого старіння знань з одного боку та їх оновлення – з іншого. Також цей принцип вимагає доцільного дозування найбільш значущої інформації, яка відповідає сучасному рівневі розвитку науки і техніки, що чергується з короткотривалим відпочинком, переключенням на інші види діяльності; наявності та активного використання сучасних технічних засобів навчання і контролю, ШТ, системи Інтернет тощо і, головне, формування в майбутніх учителів потреби в одержанні та привласненні інформації як за спеціальністю, так і загальноосвітнього напряму.

Принцип демократизації КПС передбачає широке застосування студентського самоврядування, співробітництва, залучення майбутніх учителів до розв'язання всіх важливих проблем педагогічного ВНЗ. Також цей принцип передбачає наявність варіативних програм навчання, надання студентській молоді можливості залучатися до науково-дослідної роботи, переходити до планування індивідуальних планів навчання, здійснювати самоконтроль, усвідомлювати необхідність постійної самоосвіти, що забезпечує здатність до самовираження й самоактуалізації. Реалізація принципу демократизації виховного простору забезпечує атмосферу свободи, волі у ВНЗ.

Принцип екологізації КПС передбачає відповідність виховання до вікових особливостей студентської молоді, прилучення майбутніх учителів до світового культурного простору, розвиток їхньої екологічної свідомості. Водночас реалізація цього принципу потребує збереження фізичного і психологічного здоров'я майбутнього вчителя, усвідомлення ним природи як найвищої національної та загальнолюдської цінності. Згідно з цим принципом учитель повинен мати глобальне планетарне мислення, сприяти розвиткові здібностей своїх вихованців і самому бути здатним до творчості.

Принципи інформаційної насиченості і демократизації виховання створюють, на думку А. Морозова і Д. Чонилевського, таке середовище, яке дозволяє формувати креативність, розвивати її. За їхніми даними, навіть при мінімальному прояві творчих здібностей у такому середовищі продукується позитивна динаміка креативності.

Креативність, як самостійне психічне утворення в інтелектуальній сфері індивіда, інтегрується в спектр його індивідуальних відмінностей і залежно від ступеня вираженості проектує відповідний творчий результат. Залежність оцінок креативності від КПС ВНЗ дозволяє, впливаючи на цей простір, формувати креативність, розвивати її. Відтак, створене за вищезазначеними принципами креативно-професійне середовище сприяє творчому розвитку майбутнього фахівця.

У свою чергу КПС впливає на методи і форми організації навчально-виховного процесу в педагогічному ВНЗ (педагогічний аспект) і може розглядатись як одна з умов формування ППК майбутніх учителів.

Реалізація цієї умови передбачає усвідомлення студентами значущості педагогічної діяльності шляхом написання та обговорення творів про особливості особистості сучасного вчителя, створення моделі такої особистості, знайомство з досвідом сучасних учителів – новаторів, учителів – переможців обласного туру "Кращий учитель року", узагальнення досвіду вчителів вищої категорії, вчителі в-методистів під час педагогічної практики тощо.

Другою педагогічною умовою було визначено забезпечення професійно-педагогічної спрямованості оновленого змісту, форм і методів фахової підготовки майбутніх учителів.

Оновлення змісту, форм і методів фахової підготовки передусім пов'язане з тим, що рівень сучасної освіти та її зміст відстає від того потоку інформації, яка поступає до майбутнього фахівця з різних джерел: ЗМІ (телебачення, радіо, преса), книги, мережа Інтернет тощо. При цьому більша частина цієї інформації здобувається ще під час навчання студента у ВНЗ. Відтак, зміст освіти стає ключовою складовою тієї чи іншої компетентності майбутнього вчителя має відповідати динамічним змінам сьогодення і бути спрямованим на здобуття професій но-педагогічної компетентності студента педагогічного ВНЗ. Зважаючи на це ми доходимо висновку, що зміст освіти у ВНЗ повинен оновлюватися в рамках реалізації принципу інтегративності та метапредметних основ процесу навчання. Принцип інтегративності передбачає інтеграцію наукових знань, практичних умінь і навичок, інтеграцію нових інформаційних та педагогічних технологій в освіту майбутніх учителів. Принцип метапредметних основ процесу навчання передбачає наявність у змісті навчання фундаментальних метапредметних (теїа *з грецької* - той, що стоїть за чимось) об'єктів, на основі яких шляхом умовиводів, міркувань, логічних конструктів можна виводити «похідні» знання.

Як зазначає Є. Іванченко [4. с. 30], у процесі навчання у ВНЗ студенти набувають професійних компетенцій. Натомість професійна компетентність фахівця розвивається і виявляється вже в ході реальної діяльності в обраній галузі виробництва. Отже, компетентність відносно до компетенції виступає як інтегративне поняття, що характеризує людину як суб'єкта, який у практичній діяльності (у нашому випадку - педагогічній діяльності) реалізує компетенції, якими він володіє.

Професійно-педагогічну компетентність забезпечують такі види інтеграції:

- інтеграція наукових знань з педагогіки і психології;
- інтеграція Інноваційних технологій в освіту майбутніх учителів.

У сучасному світі зміни зміст} освіти відбуваються в напрямі його гуманітаризації та гуманізації, стосовно педагогічної освіти це має проявлятись у професійно - педагогічній спрямованості всіх предметів фахової підготовки.

Водночас, у змісті освіти для кожного студента має враховуватися принцип особистісного цілепокладання, згідно з яким освіта кожного студента має відбуватися з урахуванням його власних навчальних цілей. Унаслідок цього відбувається власне освітнє зростання студента, що складається із внутрішніх і зовнішніх освітніх продуктів навчальної діяльності, які відображають як зовнішні прояви (ідея, реферат, наукова стаття, педагогічний плакат і таке інше), так і внутрішні (зміна мотивів, зміцнення волі тощо).

Зміни в змісті освіти потребують відповідних змін у методах і формах роботи зі студентами.

На зміну авторитарним методам викладання приходять методи демократичні - діалог, диспут, "круглий стіл", методи розв'язання творчих задач, "мозкового штурму", метод вільних асоціації тощо.

Зміна батареї методів викладання автоматично призводить до появи нових організаційних форм навчання, в основу яких покладені інтерактивні технології навчання. Реалізація інтерактивних технології передбачає взаємодію всіх учасників процесу навчання, унаслідок чого до колективної навчально-пізнавальної діяльності залучається кожний студент, який не може залишитися пасивним, оскільки має прилюдно звітувати про свій внесок у цю діяльність,

Резюмуючи вищезазначене, можна стверджувати, що забезпечення професійно-педагогічної спрямованості оновленого змісту, форм і методів фахової підготовки – це психолого-педагогічна умова формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів, оскільки впливає на формування складових цієї компетентності в основному за рахунок принципів інтеграції, метапредметних основ навчання і гуманізації (педагогічний аспект) і викликає внутрішні зміни в особистості майбутнього вчителя внаслідок створення ним власних освітніх продуктів (психологічний аспект).

Реалізація цієї умови передбачала введення в навчальні курси з педагогічних дисциплін питань пов'язаних із технологізацією навчально-виховного процесу, використання інтерактивних технології в сукупності з відповідними активними методами навчання і виховання, застосування прийомів та засобів фасилітативних впливів на особистість студентів.

Наступна психолого-педагогічна умова створення науково-методичного забезпечення організації навчально-виховного процесу, що відображає динаміку реалізації власної освітньої траєкторії кожного студенту. Під науково методичним забезпеченням розуміють забезпечення системи освіти чи в нашому випадку системи навчання в педагогічному ВНЗ методологічними, дидактичними і методичними розробками, що відповідають сучасним вимогам педагогічної науки і практики.

Методологічні підходи до формування ППК, які визначають стратегію і тактику її формування в майбутніх учителів такі:

- *антропологічний* згідно з яким педагогічний процес має створювати умови для розвитку кожного студента, ураховує психофізіологічні і духовно-моральні особливості майбутнього вчителя, а це, у свою чергу, потребує визначення Його власної освітньої траєкторії;
- *аксіологічний*, що передбачає ствердження цінностей людського життя, формування системи педагогічних цінностей, які стають орієнтирами його соціальної і професійної активності, спрямованої на досягнення гуманістичних цілей;
- *синергетичний*, завдяки якому формування ППК розглядається як процес розгортання і розвитку складної системи, що протікає як самоорганізація під впливом соціальних політичних і особистісних вимог до ППК учителя. Перелік компетенцій, що належать до цієї компетентності, не може бути нав'язаним ззовні і має відповідати потребам сучасної вищої школи й системи шкільної освіти, а з іншого боку - задовольняти професійні, пізнавальні, моральні попити майбутнього вчителя;
- *культурологічний підхід* у системі вищій освіти передбачає знайомство і осмислення досвіду інших країн щодо проектування змісту вищої освіти та її модернізації. Головний напрям модернізації згідно з принципом культурологічності полягає в розкритті гуманістичної сутності професійно-педагогічної освіти, в єдності процесуальних і змістових сторін освітнього процесу, інтеграції гуманітарних, природничо-наукових і спеціальних дисциплін у змісті педагогічної освіти [5, с.5-8].

Сукупність цих методологічних основ визначає дидактичні основи реалізації оновленого змісту підготовки майбутніх учителів відповідно до формування їхньої професійно-педагогічної компетентності, що втілюється в технологіях, методах і формах організації навчання.

Провідною технологією сучасної вищої освіти, у відповідності з приєднанням України до Болонської угоди, стає технологія модульного навчання, а точніше трансферно-модульного навчання. Модульна побудова курсу має цілу низку переваг, забезпечуючи інтенсифікацію навчального процесу шляхом:

- забезпечення методичного узгодження всіх видів навчального процесу, як усередині кожного модуля, так і між окремими модулями;
- ефективного контролю за засвоєнням студентами знань, умінь і навичок;
- реальною можливістю реалізації диференційованого навчання;
- мІжпредметної інтеграції;
- створення нового підходу для розробки ефективного методичного навчання;
- можливістю впровадження інших сучасних технологій у межах модульного навчання.

Наступна технологія, яка спрямовується на реалізацію оновленого змісту підготовки майбутніх учителів для формування їхньої професійно-педагогічної компетентності – це:

- особистісно орієнтована технологія навчання, що передбачає визнання викладачем унікальності та самоцінності кожного студента і спілкування з ним на практитчанних засадах з позиції діалогу і толерантності;
- визнання кожним студентом і викладачем унікальності та самоцінності будь-якого "іншого", надання можливості навчатися відповідно до власних освітніх потреб, за власною освітньою траєкторією;
- створення кожним учасником навчально-виховного процесу власного освітнього продукту, який зіставляється з культурно-історичними досягненнями й оцінюється відповідно до поставленої для кожного студента мети та характеризується особистісним зростанням майбутнього фахівця.

Вимогам реалізації оновленого змісту підготовки майбутніх педагогів також відповідають інтерактивні технології та інформаційно-комунікативні технології, які достатньо тісно перетинаються.

Інтерактивні технології передбачають здійснення навчального процесу шляхом активної постійної взаємодії студентів і викладачів у різноманітних формах (колективних, групових, парних тощо). Інтерактивні технології вибудовуються на принципах рівності, взаємоповаги, співпраці, співтворчості та рефлексії. Вони містять у собі чітко спланований результат навчання, окремі інтерактивні методи і прийоми, які стимулюють процес пізнання, чітку покрокову. поетапну реалізацію і реалізує природне прагнення людини (особливо молоді) до спілкування й обміну інформацією.

Інформаційно-комунікативні технології також вибудовуються на інтерактивній основі, але широко застосовують можливості комп'ютерів, мережі Інтернет для обробки, передачі, обміну інформації комп'ютерного моделювання навчальних ситуацій, науково-дослідної роботи, презентації здобутих знань тощо. У межах цієї технології, як у "матрьошці" стає можливим реалізація модульної особистісно орієнтованої та інтерактивної технології.

Реалізація кожної технології покріплюється методичними розробками лекції, семінарів, практичних занять, кінцеві продукти яких відображають особистісне зростання студентів Отже, зазначені обставини можна розглядати як психолого-педагогічні умови формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів, оскільки вони відповідають нашому визначенню цих умов.

Практична реалізація визначених умов відбувалася шляхом створення студентами власних портфоліо, який відображає творчі надбання майбутніх учителів у різноманітних формах (педагогічних творах, кросвордах, педагогічних плакатах, сценаріях виховних заходів, розробках нестандартних уроків, доповідях, рефератах, презентаціях тощо).

Також застосовувалися розробки кейс-вимірювань, які передбачали створення, аналіз різноманітних педагогічних ситуації і задач та їх розв'язання як на семінарських заняттях, так і під час педагогічної практики. Також кейс-вимірювання були складовою частиною іспитів з педагогічних дисциплін, які давали змогу оцінити не лише рівень педагогічних знань, але й рівень розвитку педагогічного мислення.

Велику цікавість у студентів викликало використання рефлексивних есе, які підводили підсумки лекції або семінарських занять. У процесі їх написання студенти, підбивали підсумки цих занять, визначали, що вони взнали нового, висловлювали побажання щодо подальших напрямів поглиблення, розгалуження інформації з тим, що розглядалися.

Отже, можна стверджувати, що психолого-педагогічні умови формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів це - створення позитивної мотиваційної настанови на педагогічну діяльність у просторі креативно-професійного середовища вищого педагогічного навчального закладу; професійно-педагогічна спрямованість оновленого змісту, форм і методів фахової підготовки майбутніх учителів; створення науково-методичного забезпечення організації навчально-виховного процесу, що відображає динаміку реалізації власної освітньої траєкторії кожного студента.

Подальші розробки в цьому напрямі ми вбачаємо у створенні комплексу науково-методичних розробок щодо застосування модульної, інтерактивної, особистісно орієнтованої та інформаційно-комунікативної технологій навчання у вищих педагогічних навчальних закладах.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы. - СПб: изд. «Питер», 2000. - 512 с.
2. *Курлянд З. Н.* Становлення позитивної Я-концепції майбутнього вчителя. – Одеса: ПНУ АПН України М.П. Черкасов, 2005. – 163 с.
3. *Бордовская Н. В., Реан А. А* Педагогика. – СПб.: изд. «Питер», 2000 - 304с.
4. *Іванченко Є. А.* Методика оцінювання компетентності економіста в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів: навчально-методичний посібник для студентів і викладачів ВНЗ. – Одеса: "Поліграф", 2008 - 130с.
5. *Курлянд З.Н.* Основні підходи до формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів // Виховання і культура. – Одеса. - №3-4. С. 5-8.
6. Педагогические технологии / под общ. Редакцией В. С. Кукушина. – М.: ИКЦ «МарТ» - Ростов н/д изд. Центр «МарТ», 2006. – 336 с.

Подано до редакції 17.11.08

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются психолого-педагогические условия формирования профессионально-педагогической компетентности будущих учителей. Дается определение понятия психолого-педагогических условий формирования данной компетентности.

SUMMARY

The article presents some results of the research on the problem of professional competence of future teachers; determines some psychological conditions of its introduction into educational process.

Р.Ю. Мартинова

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ОСВІТНІХ І ПРАКТИЧНИХ ЦІЛЕЙ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СЕРЕДНІХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Відповідно до вимог програми з іноземних мов і базового рівня володіння цим предметом учні мають опанувати певний фонетичний, лексичний і граматичний матеріал (тобто мовний), який співвідноситься з освітніми цілями навчання. Застосування ж цього матеріалу практично, тобто при читанні, говорінні та письмі, співвідноситься з практичними цілями навчання.

Практичні цілі навчання, будучи домінуючими за своєю значущістю, поправу посідають першу сходинку в усіх програмах з іноземних мов, де визначаються інші цілі навчання: освітні, розвивальні, виховні. Цілком виправдано, що реалізація будь-яких цілей відбувається заради досягнення вмінь практичного користування іноземною мовою.

Натомість будучи домінуючою за своєю значущістю, практична ціль навчання не може бути першою в структурі процесу навчання. Так, щоб говорити, читати і писати іноземною мовою необхідно, насамперед, знати і вміти застосовувати ті складові, з яких це усне чи письмове мовлення складається, а саме: слова, фрази, граматичні конструкції – і при цьому фонетично правильно озвучувати їх; а потім на основі цих знань і вмінь розвивати свої мовленнєві можливості.

Отже, освітні цілі навчання мають бути основою для розвитку відповідних практичних цілей.

Але цей висновок сам по собі лише зумовлює послідовність у висуненні освітніх і практичних цілей навчання, однак не вирішує всієї проблеми їх взаємозв'язку для адаптації процесу навчання до реальних можливостей більшості учнів приймати в ньому участь з максимальною користю для себе. Справа в тому, що загальні цілі навчання про які йдеться вище, не забезпечують дидактичну послідовність кожного навчального кроку на шляху набуття знань, навичок та вмінь використання кожної частини навчального матеріалу в іншомовному мовленні, що удосконалюється поступово.

Саме тому спробуємо визначити форму взаємозв'язку не загальних, а конкретних освітніх і практичних цілей навчання іноземних мов і об'єднати їх в спільний начальний процес.

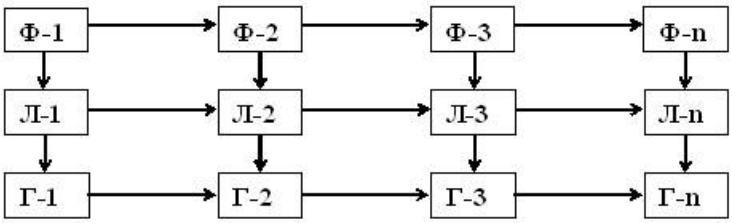
Отже, конкретні цілі навчання фонетики, лексики та граматики передбачають розподіл кожного названого виду мовного матеріалу на невеликі взаємопов'язані між собою частини таким чином, щоб кожна наступна поєднувалася з попередньою за змістом і за лінгвістичними характеристиками, а також сприяла поступовому збільшенню мовленнєвих можливостей учнів.

Проте взаємопов'язаними мають бути не лише частини мовних явищ одного змісту, а й частини мовних явищ усіх трьох змістів, тобто перша частина фонетичного матеріалу повинна бути такою, що застосовується у першій частині лексичного матеріалу, який, у свою чергу, пов'язується з першою частиною граматичного матеріалу. Такий зв'язок між собою повинні мати другі, треті та *n*-ні частини фонетичного, лексичного і граматичного матеріалу. Якщо цю умову буде виконано, то кожна перша, друга, третя та *n*-на частина фонетичних, лексичних і граматичних явищ зможуть забезпечити їхнє застосування в тренувальній передмовленнєвій практиці. Наприклад, якщо частина фонетичного матеріалу передбачатиме вивчення артикуляції звуків [D], [z], [x], то доцільно вивчати слова, що включають ці звуки: *this* [DIs], *that* [Dxt], *is* [Iz] і відповідно граматику, що передбачає вживання цих слів: *This is a cat and that's a dog*. У цьому разі, відповідно до попередньої частини фонетичного матеріалу, наступна може полягати в опрацюванні звуків [w], [O], [Fq], які у нових словах: *what* [wOt], *where* [wFq], *there* [DEq] містять і попередні звуки; а самі ці слова передбачають вивчення такої нової граматики, яка пов'язана з попередньою: *What's this? And what's that? – This is a hat and that's a dress. Where is the hat and where is the dress? – The dress is in the wardrobe and the hat is also somewhere there.*

Таким чином, при вивченні мовного матеріалу всі частини, на які він поділений, мають бути пов'язані між собою як усередині одного лінгвістичного напрямку, так і всередині різних, але відповідних одному порядковому номеру, напрямків. Взаємозв'язок частин мовного матеріалу, а саме: фонетичних – Ф-1, Ф-2, Ф-3, Ф-*n*, лексичних – Л-1, Л-2, Л-3, Л-*n* і граматичних – Г-1, Г-2, Г-3, Т-*n* представлений у схемі 1.

Схема 1

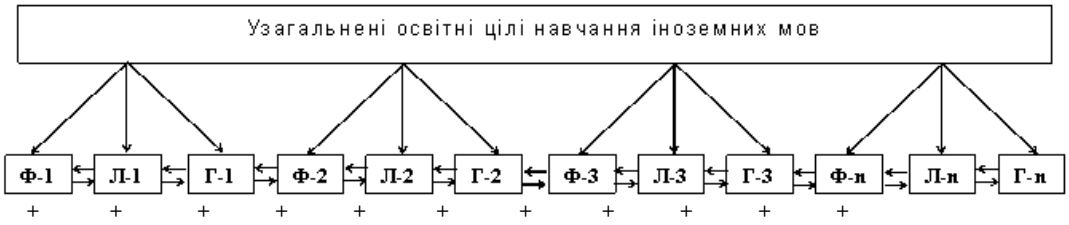
Взаємозв'язок частин мовного матеріалу



Таким чином, з самого початку навчання іноземної мови кожна частина навчального матеріалу, що включає фонетичні та лексичні явища, має вивчатися з трьома конкретними освітніми цілями, успішна реалізація яких дасть змогу забезпечити мінімальну передмовленнєву діяльність і створити передумови для введення подальшої мовної інформації. З урахуванням загальнодидактичної форми взаємозв'язку будь-яких конкретних цілей навчання (незалежно від їхньої кількості) взаємозв'язок конкретних освітніх (фонетичних, лексичних і граматичних) цілей навчання іноземних мов на перших заняттях може мати такий вигляд (схема 2).

Схема 2

Взаємозв'язок цілей навчання фонетики, лексики та граматики на перших уроках іноземної мови



І-ша частина навчального матеріалу ***ІІ-га частина навчального матеріалу*** ***ІІІ-тя частина навчального матеріалу*** ***n-я часть учебного материала***

Такий взаємозв'язок конкретних освітніх цілей навчання є можливим лише на перших (п'ятьох–десятьох) заняттях, коли обсяг фонетичного, лексичного і граматичного матеріалу є дуже малим і коли (через це) не можна втратити жодної з його частин. Скажімо, якщо вивчаються звуки [b], [I], [g], [d], [O], [p], [n] і відповідно слова *big, dog, bed, pen, pin, on, in,* то на цьому самому занятті слід дати граматичні правила вживання невизначеного артикля, прикметників і прийменників перед обчислювальними іменниками, інакше ці слова практично не можна буде вживати навіть у найпростіших словосполученнях.

У міру вивчення мовного матеріалу в учнів розширюються можливості варіювати ним, тобто поєднувати нові слова чи граматичні явища з раніше вивченим матеріалом. Крім того, у результаті постійного тренування пам'яті на запам'ятовування іншомовного матеріалу в учнів розвивається здатність засвоювати за той самий час великі обсяги інформації. Це дає змогу інтенсифікувати навчальний процес і в одну частину навчального матеріалу включати більше фонетичних правил, а отже, і більше слів, що, у свою чергу, вимагає більш тривалого їхнього тренування з дедалі зростаючою кількістю раніше вивчених мовних явищ. Тому одна частина матеріалу може включати лише вивчення лексики на основі відповідної фонетики; а інша – лише вивчення граматики на основі вивченої лексики. Вивчення граматики також вимагає великої кількості часу не лише тому, що поступово збільшується обсяг граматичних явищ, які вводяться, а ще й тому, що нове може поєднуватися з дедалі більшою кількістю раніше вивченого.

Отже, чергування в навчанні лексичного і граматичного матеріалу вимагає перегляду комплектації його складових, а отже, і цілей навчання. Якщо перша частина навчального матеріалу є лексичною, заснованою на артикуляції нових звуків, то має бути три цілі її опанування: 1) навчитися вимовляти нові звуки; 2) навчитися читати, писати і вимовляти нові слова; 3) навчитися вживати ці слова у поєднанні з раніше вивченою лексикою і граматикою. Якщо друга частина навчального матеріалу є граматичною, заснованою на лексиці попередніх занять, то має бути дві цілі оволодіння нею: 1) зрозуміти новий граматичний матеріал і навчитися його відтворювати іноземною мовою; 2) навчитися вживати нові граматичні явища у поєднанні з раніше вивченою лексикою і граматикою.

При цьому слід пам'ятати, що:

1) мета навчання однієї ***частини фонетичного матеріалу*** має не лише передбачати постановку і реалізацію наступної за нею мети навчання лексики (Ф-1 Л-1), а й бути основою для постановки і реалізації мети опанування другої частини фонетичного матеріалу (Ф-1 … Ф-2);

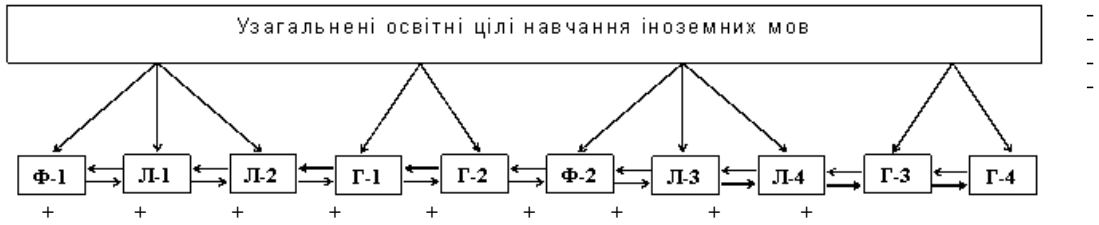
2) цілі навчання однієї ***частини лексичного матеріалу*** мають не лише передбачати постановку і реалізацію наступної за ними мети навчання граматики (Л-1 Л-2 Г-1), а й бути основою для постановки і реалізації цілей освоєння другої частини лексичного матеріалу (Л-1 Л-2 … Л-3 Л-4);

3) цілі навчання однієї ***частини граматичного матеріалу*** мають не лише передбачати постановку і реалізацію наступної за ними мети навчання фонетики (Г-1 Г-2 Ф), а й бути основою для постановки і реалізації цілей оволодіння іншою частиною граматичного матеріалу (Г-1 Г-2 … Г-3 Г-4).

З огляду на викладене, а також дидактично зумовлену форму взаємозв'язку конкретних цілей навчання, представимо схематично (схема 3) взаємозв'язок фонетичних, лексичних і граматичних цілей навчання на наступних (після п'ятого-десятого) уроках іноземних мов.

Схема 3

Взаємозв'язок цілей навчання фонетики, лексики та граматики на наступних уроках іноземної мови



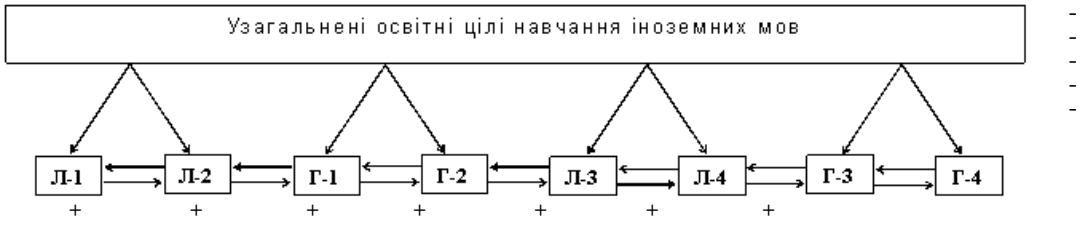
І частина фонетичного та лексичного матеріалу ***І частина граматичного матеріалу*** ***ІІ частина фонетичного та лексичного матеріалу*** ***ІІ частина граматичного матеріалу***

Такий взаємозв'язок освітніх конкретних цілей навчання іноземних мов також є не постійним, а лише прийнятним доти, доки добір лексики залежатиме від фонетики і навпаки. Скажімо, коли вивчаються предмети шкільного побуту, неправомірним є введення слова *«blackboard»*, якщо ще не вивчалося правило читання буквосполучення «ar» і відповідно звук [R]; слід вводити лише ті слова, які складаються з вивчених звуків. Коли вивчення артикуляції всіх іноземних звуків закінчується (на це сьогодні відводиться приблизно один рік навчання) і завершується вивчення правил читання відповідних їм букв і буквосполучень, припиняється залежність добору лексики від фонетики. Тоді лексичні частини навчального матеріалу формуються на основі тематичних

ознак.

Схема 4

Взаємозв'язок конкретних освітніх цілей навчання лексики і граматики в постфонетичний період



І частина лексичного матеріалу ***І частина граматичного матеріалу*** ***ІІ частина лексичного матеріалу*** ***ІІ частина граматичного матеріалу***

Починаючи з цього періоду навчання іноземних мов (назвемо його постфонетичним[1]), потрібно ставити дві вищеозначені цілі навчання лексики і дві вищеозначені цілі навчання граматики. Взаємозв'язок цілей навчання лексики і граматики в постфонетичний період відображено у схемі 4.

Цей період навчання (і його конкретні освітні цілі) триватиме доти, доки учні не засвоять усю запрограмовану лексику і граматику і не навчаться вдосконалювати свої практичні уміння не завдяки ***цілеспрямованому розширенню словникового запасу і розвитку граматичної компетентності***, а завдяки лише мовленнєвій практиці і нагромадженому досвіду вивчення іншомовних явищ. Оскільки такий період самостійного доучування бажаного обсягу матеріалу не включено до курсу обов'язкового навчання, на проблемах його організації поки що не зупинятимемося.

Тому останню форму взаємозв'язку конкретних цілей засвоєння мовного матеріалу, зображену на схемі 4, можна взяти за основу і вважати остаточною.

Проте ця схема взаємозв'язку конкретних освітніх цілей опанування мовного матеріалу, так само як і попередня (схема 3) , сама по собі не є відображенням процесу навчання іноземних мов, головна мета якого – розвинути в учнів практичні вміння користуватися ними. Досягнення цієї узагальненої практичної мети навчання сприятиме реалізації конкретних практичних цілей навчання, а їх у свою чергу можна досягнути за умови успішної реалізації відповідних їм освітніх цілей. Наприклад, щоб розв'язати конкретне практичне завдання опису зовнішності людини засобами іноземної мови, необхідно знати ці засоби і вміти оперувати ними. Іншими словами, чим краще будуть засвоєні слова і вирази з теми «Зовнішність» і граматичні способи поєднання цих слів у речення, тим легше і якісніше учень описуватиме зовнішність.

Якщо після кожної вивченої дози мовного матеріалу не ставитиметься і не реалізовуватиметься практична мета його застосування, а відбуватиметься перехід до вивчення наступної дози мовного матеріалу, як це зображено у схемі 4 і 5, то існує велика небезпека виникнення в учнів думки про те, що іноземна мова – це не такий самий засіб спілкування, як рідна мова, а щось таке, що потрібно лише для того, аби знати, як знайомі поняття звучать і пишуться іншою мовою.

Тому кожна частина мовного матеріалу має бути опрацьована до рівня її можливого вживання в мові абсолютною більшістю учнів.

Для цього кожна частина матеріалу має бути, з одного боку, достатньою для організації на її основі хоча б мінімальної мовленнєвої практики, а з другого – доступною за обсягом і лінгвістичними характеристиками для її засвоєння більшістю учнів за певний час. Цій умові можуть не відповідати дози мовного матеріалу лише перших (п'ятьох-десятьох) уроків, коли нагромадження лінгвістичної інформації відбувається повільно. Але і на цих уроках матеріал слід застосовувати в різних словосполученнях, які через кілька занять вже можуть бути частинами речень, а речення – матеріалом зв'язних висловлювань. На всіх наступних лексичних і граматичних заняттях, після досягнення мовних цілей навчання, слід ставити і реалізовувати практичні цілі навчання. Щодо лексики – це навчання учнів застосовувати всі слова і вирази кожної лексичної дози матеріалу в різних видах мовленнєвої діяльності, якими є читання, говоріння (монологічне, діалогічне), аудіювання і письмо. Щодо граматики – це навчання учнів також застосовувати кожне граматичне явище кожної граматичної дози у всіх видах мовленнєвої діяльності.

Наприклад, якщо на лексичному занятті вивчається десять слів і виразів за темою «Спорт»: *to go in for sport, to take part in the competitions, to win the game, to loose the game, healthy, strong, a stadium, a swimming-pool, a coachman, a champion*, то після реалізації конкретних освітніх цілей, що зумовили можливість ізольованого відтворення кожної з названих лексем, а потім у поєднанні одне з одним і з раніше вивченою лексикою і граматикою на рівні окремих чи кількох пов'язаних речень, слід висунути кілька практичних цілей опанування цього матеріалу, зокрема навчити учнів: 1) читати і переказувати тексти, де всі ці слова і вирази будуть мати місце; 2) розповідати про почуті з вуст учителя спортивні події, вживаючи всю вивчену лексику (аудіювання); 3) писати (скажімо, у вигляді листа другові – письмове монологічне мовлення) про певні спортивні події, які нещодавно відбулися в їхній школі, і при цьому вжити у своїй розповіді всю вивчену лексику; 4) розповідати (усне монологічне мовлення) про будь-яку спортивну подію, під час опису якої абсолютно всі названі слова мають бути вжиті; 5) розпитувати одне одного про спортивні події, щоб у мовленні прозвучали хоча б по одному разу всі вивчені лексеми (діалогічне мовлення).

Зрозуміло, що таке багатоаспектне застосування в мовленні лексичного матеріалу потребуватиме певного часу, але це, як свідчить багаторічна практика, матиме гарантовану користь, адже практично всі учні опанують практичні іншомовні вміння у повному обсязі.

Такі самі конкретні практичні цілі навчання ставляться після реалізації цілей навчання кожної дози граматичного матеріалу. Скажімо, змістом однієї дози граматичного матеріалу є такі граматичні явища: 1) ступені порівняння односкладових прикметників, що закінчуються на: *у (easy – easier – easiest) ; е (nice – nicer – nicest) ; приголосні (long – longer – longest)*; 2) ступені порівняння прикметників *(interesting – more interesting – most interesting)*; 3) ступені поршняння прикметників, що утворяться не за правилами *(good– better – best)*; 4) вживання артиклів перед прикметниками в різних ступенях порівняння.

Після реалізації конкретних освітніх цілей, які зумовили утворення всіх зазначених форм прикметників в окремих словах, а потім уживання прикметників у ступенях порівняння в окремих реченнях і в поєднанні цих речень з іншими, що включають раніше вивчений граматичний матеріал, випливають такі практичні цілі опанування учнями цього матеріалу: 1) читання і переказ текстів, у яких порівнюються будь-які предмети і при цьому вживаються всі граматичні явища цієї дози матеріалу[2]; 2) опис різних пір року, зовнішності різних людей у їхньому порівнянні шляхом переказу почутих від учителя описів (аудіювання); 3) письмове описання (у вигляді листа другові) будинків на різних вулицях, визначних пам'яток у різних містах і порівняння їх (письмове монологічне мовлення); 4) усне описання різних предметів, іграшок, картин, вулиць, шкіл в їхньому порівнянні (усне монологічне мовлення); 5) розпитування одне одного про людей, з якими їм хотілося б познайомитися, про міста, в яких їм хотілося б побувати з порівнянням їх (діалогічне мовлення).

Цілком очевидно, що практичних цілей навчання одній дозі навчального іншомовного матеріалу також має бути кілька. Названо п'ять, але їх може бути більше, зокрема навчити учнів передавати зміст почутої бесіди однокласників (навчання аудіюванню діалогічного мовлення) чи листуватися іноземною мовою (навчання письмового діалогічного мовлення) та ін. Проте слід враховувати, що практичних цілей навчання в одній дозі мовного матеріалу не може бути менше чотирьох, які відповідають чотирьом видам мовленнєвої діяльності.

Постає запитання, чи існує певна послідовність у постановці та реалізації практичних цілей навчання? У прикладах продемонстровано шлях від навчання учнів читанню і переказу тексту з усіма мовними явищами, що опрацьовуються, до переказу прослуханого тексту, що включає іншомовний мовний матеріал, а від нього до самостійного письмового, а потім і усного висловлювання з обов'язковим уживанням лексики чи граматики і, врешті-решт, до бесіди на різні теми, але з обов'язковим уживанням навчального мовного матеріалу.

Така послідовність у постановці та реалізації конкретних практичних цілей навчання зумовлюється тим, що рецептивна діяльність є значно простішою за репродуктивну і тим більше за продуктивну.

Під рецептивною діяльністю у психології прийнято розуміти сприймання готової інформації, до того, чим більше органів чуттів бере участь у її сприйманні, тим легше і точніше вона сприймається. Сприймання інформації означає її осмислення. Осмислення сприйнятого – це усвідомлення предмета, що відображається [4, *236*]. Тому рецептивна діяльність вважається достатньо пасивною для учнів і не дуже складною. Вона не вимагає детального викладу сприйнятого; адекватна поведінка сприйнятому вважається нормальним і правильним відображенням закодованого за допомогою сполучення літер (сприймання друкованої інформації) чи сполучення звуків (сприймання інформації на слух) змісту. Більш детальна перевірка сприйнятого може здійснюватися за допомогою репродуктивної діяльності, що визначається як «діяльність виконавчого характеру за готовою інструкцією, тобто відтворення

готових знань» [2, *285*]. Ця діяльність є складнішою за сприймання, оскільки передбачає активне вербальне викладення, а не лише поведінкове відображення сприйнятого. Проте репродукція не вимагає від учня будь-яких перетворень змісту чи форми сприйнятого, хоча готує їх до такої роботи. Адже чим більше людина читає, осмислює, аналізує, відтворює і порівнює прочитане, тим імовірнішою стане поява у неї власних думок, тим ближчою буде для неї самостійна творча діяльність, яку прийнято визначати як «продуктивну». Продуктивна діяльність співвідноситься з творчістю, зі створенням нових матеріальних і духовних цінностей [2]. Для учнів продуктивна діяльність полягає в оригінальному розв'язуванні задач, написанні рефератів з актуальних проблем різних дисциплін, творів, доповідей, навчальних текстів за певними параметрами, тобто всього того, що передбачає створення власного змісту і вибір форми його викладення.

Звернімося до наших прикладів. Перша практична мета полягає у формуванні вмінь прочитати і зрозуміти текст, що включає нові мовні явища (рецептивна діяльність), а також переказати прочитане (репродуктивна діяльність на основі почутого змісту і форми його викладення). Цей процес є на порядок складнішим від попереднього, оскільки зоровий канал надходження інформації у більшості людей розвинений більше, ніж слуховий [5, *123*]. Друга практична мета полягає в опануванні вмінь почути і зрозуміти текст, який містить нові мовленнєві вміння (рецептивна діяльність), а також переказати почуте (репродуктивна діяльність на основі слухового каналу надходження інформації"). Цей процес на порядок складніший від попереднього, оскільки зоровий канал надходження інформації, як зазначалося, у більшості людей є розвиненішим, ніж слуховий [там же, 123]. Третя практична мета полягає у виробленні вмінь написати свою розповідь на задану тему з певним граматичним завданням (підготовча продуктивна діяльність). Учень самостійно створює зміст (фабулу) і обирає засіб для його викладення. Але оскільки це здійснюється письмово, у нього є час на обмірковування своїх творчих дій. Четверта практична мета полягає в досягненні вміння висловитися на задану тему з певним граматичним завданням. При цьому якась із них створюється спонтанно і так само спонтанно оформляється засобами мови, що вивчається (частково підготовлена продуктивна діяльність). П'ята практична мета полягає у становленні вміння вести непідготовлену бесіду одне з одним на задану тему з виконанням певного мовного завдання. Під час бесіди учням доводиться сприймати на слух інформацію (ускладнений вид рецепції) і одразу – адекватно до неї – знаходити відповідь і форму її викладення (непідготовлена продуктивна діяльність).

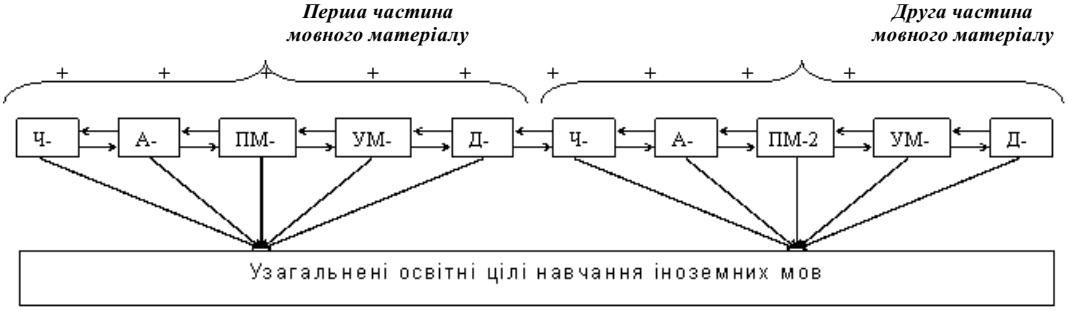
Як видно з наведених прикладів, досягнення кожної наступної мети є можливим лише за умови успішної реалізації попередньої. Отже, конкретні практичні цілі навчання пов'язані між собою так само, як і освітні, що їх обґрунтовують.

Якщо першу практичну мету формування вмінь читання позначити літерою (Ч), другу – вмінь аудіювання (А), третю – вмінь письмового монологічного мовлення (ПМ), четверту – вмінь усного монологічного мовлення (УМ) і п'яту – вмінь діалогічного мовлення (Д), а також врахуємо форму взаємозв'язку будь-яких конкретних цілей навчання, то матимемо таке зображення взаємозв'язку практичних цілей навчання частин навчального матеріалу, яке подано у схемі 5.

Із схеми видно, що: 1) мета навчання читанню однієї частини мовного матеріалу не лише передбачає постановку і реалізацію наступної за нею мети навчання аудіюванню (А-1→А-1), а є також основою для постановки і реалізації мети навчання читанню іншої частини мовного матеріалу (А-1 ... А-2); 2) мета навчання аудіюванню однієї частини мовного матеріалу не лише передбачає постановку і реалізацію наступної мети навчання письмового монологічного мовлення (А-1→ПМ-І), а є також основою для постановки і реалізації мети навчання аудіюванню іншої частини мовного матеріалу (А-2 ... А-3); 3) мета навчання письмового монологічного мовлення однієї частини мовного матеріалу не лише передбачає постановку і реалізацію наступної мети навчання усного монологічного мовлення (ПМ-1→УМ-1), а є також основою для постановки і реалізації мети навчання письмового монологічного мовлення іншої частини мовного матеріалу (ПМ-1... ПМ-2); 4) мета навчання усного монологічного мовлення однієї частини мовного матеріалу не лише передбачає постановку і реалізацію наступної мети навчання діалогічного мовлення (УМ-1→Д-1), а є також основою для постановки і реалізації мети навчання усного монологічного мовлення іншої частини мовного матеріалу (УМ-1 ... УМ-2); 4) мета навчання діалогічного мовлення однієї частини мовного матеріалу не лише передбачає постановку і реалізацію наступної мети навчання читанню (Д-1 →Ч-2), а є також основою для постановки і реалізації мети навчання діалогічного мовлення іншої частини мовного матеріалу.

Схема 5

Взаємозв'язки конкретних практичних цілей навчання



Проте практичних цілей навчання, якими б взаємопов'язаними вони не були, можна досягти лише після успішної реалізації відповідних освітніх цілей, оскільки «навчання іншомовного мовлення починається з усвідомлення мови і системного оволодіння нею, а завершується – спонтанним мовленням» [1, *234*]. Тому схема 5 (так само, як і схеми 3 і 4) не відображає послідовності навчального процесу, а є лише демонстрацією форми взаємозв'язку конкретних цілей навчання предмета «Іноземна мова».

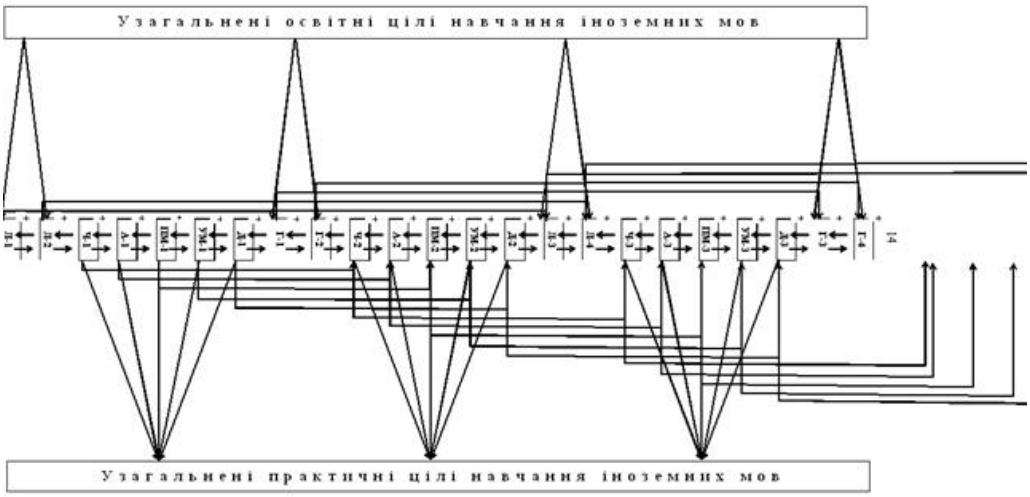
А тепер об'єднаймо конкретні освітні цілі навчання з конкретними практичними цілями навчання таким чином, щоб вони відображали послідовний розвиток процесу навчання іноземних мов: від реалізації конкретних освітніх цілей навчання першої частини лексичного матеріалу до постановки і реалізації перших конкретних практичних цілей навчання застосовувати цей лексичний матеріал у читанні, аудіюванні, письмовому та усному монологічному і діалогічному мовленні; а від них до постановки і реалізації конкретних освітніх цілей навчання першої частини граматичного матеріалу, що, у свою чергу, створюватиме передумови для постановки і реалізації других конкретних практичних цілей навчання застосовувати цей граматичний матеріал у читанні, аудіюванні, письмовому та усному монологічному і діалогічному мовленні. Потім реалізацію цілей навчання другої частини лексичного матеріалу буде замінено постановкою і реалізацією третіх практичних цілей навчання застосовувати цей лексичний матеріал у всіх видах мовленнєвої діяльності. При цьому слід пам'ятати, що реалізація кожної конкретної мети повинна не лише створювати умови для реалізації наступної, а й має бути зв'язана з кожною подібною постійно наростаючим потенціалом. Взаємозв'язок освітніх і практичних цілей навчання іноземних мов представлено у схемі 6.

Цей процес взаємопов'язаної реалізації конкретних освітніх і практичних цілей навчання перебуває в постійному прогресивному русі від незнання слів і граматики до їхнього знання і від невміння їх вживати в усному і письмовому мовленні до уміння це робити невимушено і правильно. Цей рух зумовлений подоланням суперечності між бажанням людини дедалі більше висловлювати свої думки засобами іноземної мови і незнанням цих засобів, так само як і невмінням оперувати ними на практиці.

Розроблена нами форма взаємопов'язаної реалізації освітніх і практичних цілей навчання іноземних мов через реалізацію відповідних конкретних цілей навчання створюватиме передумови для системного, послідовного засвоєння і мовного матеріалу і способів оперування ним у всіх видах мовленнєвої діяльності.

Схема 6

Взаємозв'язки освітніх і практичних цілей навчання іноземних мов



ЛІТЕРАТУРА

1. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка // Избранные психологические исследования. – М., 1956. – 519 с.
2. *Гончаренко С. У.* Український педагогічний словник. – К., 1997. – 376 с.
3. *Мартинова Р. Ю.* Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов: [Монографія]. – К.: Вища шк., 2004. – 454 с.
4. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. – СПб., 1999. – 720 с.
5. *Шярнас В. И.* Очерки по лингводидактике. – Вільнюс, 1976. – 211 с.

Подано до редакції 28.10.08

---

[1] Постфонетичний період навчання іноземних мов зовсім не виключає роботу з артикуляції звуків і вдосконалення вимовних навичок. Він відрізняється від попереднього тільки тим, що введення звуків і правил їхнього читання вже завершено.

[2] Ця граматична умова висуватиметься до всіх подальших практичних цілей оволодіння граматичним матеріалом.