

**УДК 378(73)**

**Ірина Білецька**

## **ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ США**

Сучасні умови розвитку суспільства вимагають кардинальних змін в освіті в цілому та в мовній освіті зокрема. Особливою рисою ХХІ століття є те, що воно визначене ЮНЕСКО віком поліглотів, що передбачає знання не однієї, а кількох іноземних мов. Оскільки іноземна мова стає засобом інтеркультурного спілкування, цим пояснюється переосмислення не тільки концепцій мовної освіти, але й вищої професійної освіти. З огляду на це актуальним стає вивчення позитивного досвіду розвинених країн, щодо професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Тут, на нашу думку, заслуговує на увагу практика викладання і вивчення іноземних мов у вищих навчальних закладах Сполучених Штатів Америки.

У сучасних умовах важливого значення в підготовці педагогічних кадрів набуває поєднання фундаментальної освіти й глибокого засвоєння наукових основ професійної діяльності з практичним оволодінням нею на основі формування в майбутніх учителів практичних умінь та навичок. У результаті в наукових дослідженнях з'явився термін «педагогічні технології», що об'єднує в собі категорії «класичної» дидактики разом із найсучаснішими методами та прийомами – індивідуалізації, гуманітаризації, оптимізації навчально-виховного процесу.

З'ясуванню численних проблем модернізації галузі навчання іноземних мов присвячено роботи багатьох як вітчизняних, так і зарубіжних фахівців. Зокрема, різноманітні точки зору щодо поняття «педагогічні технології», виділення характерологічних особливостей та обґрунтування їх класифікацій можна зустріти у працях В. Беспалька, І. Богданової, С. Гончаренко, Б. Лихачова, Т. Назарової, Г. Селевко. Специфіку технологій навчання іноземних мов аналізували О. Жукова, М. Кабардов, Т. Комарницька, Л. Смалько. Безпосередньо до вивчення інтерактивних методик іншомовної освіти звертались Н. Бідюк, Д. Заїка, І. Пасинкова. Серед американських учених, які ретельно займались дослідженням цієї проблеми, можна виділити К. Кароса, П. Макінтрі, Р. Оксфорд, Д. Річардса, Т. Роджерса та інших.

У своїй статті ми робимо спробу проаналізувати різні підходи до трактування терміну «педагогічна технологія» вітчизняними та зарубіжними науковцями та на їхній основі визначити сутність поняття «технологія мовної освіти», виділити узагальнені моделі технології навчання іноземних мов, інтерактивні технології іншомовного навчання, що є найбільш поширеними у практиці професійної підготовки вчителів іноземної мови у США.

Педагогічна технологія – це конкретне, науково-обґрунтоване, спеціальним чином організоване навчання для досягнення конкретної,

реальної цілі навчання, виховання та розвитку того, хто навчається.

Термін «технологія» використовується в широкому й вузькому значеннях. На думку В. Грищенко та Б. Панышина, в широкому значенні – це засіб засвоєння людиною матеріального світу за допомогою соціально організованої діяльності, який містить три компоненти: інформаційний (наукові принципи), матеріальний (засоби виробництва), соціальний (спеціалісти, які володіють професійними навиками). У вузькому значенні – це конкретні технологічні прийоми.

Ряд науковців у своїх роботах розглядають поняття «освітня технологія» в трьох аспектах:

– науковому – як напрямок педагогічної науки, який вивчає й розробляє цілі, зміст, методи та засоби навчання, а також проектує педагогічні процеси;

– процесуально-описовому – як алгоритм процесу навчання, сукупність його цілей, змісту та засобів, які сприяють досягненню визначених запланованих результатів;

– процесуально-діяльнісному – як технологічний процес, спрямований на скоординоване функціонування всіх особистих, інструментальних та методологічних педагогічних засобів.

Таким чином, проаналізувавши наукові дослідження вчених, які займаються проблемою педагогічних технологій, ми зробили висновки, що вони дають різні дефініції означеної педагогічної категорії, що проілюстровано у таблиці 1.

Таблиця 1

**Дефініції поняття «педагогічна технологія»**

№	Автор	Визначення
1	В. Беспалько	Змістова техніка реалізації навчального процесу.
2	І. Богданова	Організаційно-змістова структура, серцевина, яка визначає напрям взаємодії педагога з дитиною або колективом дітей при нескінченій різноманітності підходів і відношень.
3	С. Гончаренко	Системний метод створення, застосування, визначення всього процесу навчання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти.
4	М. Кларін	Системна сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, які використовуються для досягнення педагогічної мети.
5	Б. Лихачов	Сукупність психолого-педагогічних настанов, які визначають спеціальний підбір та компоновання форм, методів, способів, прийомів, виховних засобів.
6	Г. Селевко	Змістове узагальнення, що вбирає в себе зміст усіх визначень різних авторів (джерел).
7	В. Сластьонін	Чітке наукове проектування і точне відтворення педагогічних дій, які гарантують успіх.

В американському освітньому просторі поняття «технологія навчання» має багато дефініцій, які різняться підходами щодо її природи та функцій. Комісія з технології навчання США у 1970 р. дала визначення навчальної технології як «систематичного планування, здійснення і оцінювання усього процесу навчання і учіння в межах специфічних цілей, що ґрунтується на дослідженні учіння і спілкування особистостей і проходить із залученням як викладацького складу, так і технічних засобів, метою чого є підвищення ефективності навчання» [8, с. 6].

Отже, педагогічні технології розглядаються в трьох рівнях:

- загальнопедагогічному (загальнодидактичному та загально-виховному);
- предметно-методичному (як «окрема методика» викладання предмета);
- локальному (як технологія формування понять, нових знань, особистісних якостей).

На основі згаданих визначень ми зробили спробу трактування власне поняття «технологія мовної освіти», під якою ми розуміємо діяльність, організовану на основі чіткого структурування, систематизації, програмування, алгоритмізації, стандартизації способів та прийомів навчання іноземної мови, з використанням комп'ютеризації та технічних засобів.

Серед основних завдань педагогічних технологій у сфері навчання іноземних мов можна виділити:

- набуття міцних знань, умінь і навичок мови, яка вивчається;
- формування соціально-цінної поведінки;
- вміння оперувати технологічним інструментарієм;
- розвиток технологічного мислення; вміння виконувати самоосвітню діяльність у сфері іноземних мов; вивчення технологічної дисциплінованості в навчанні та загальнокорисній праці.

Ми розрізняємо дві узагальнені моделі технології навчання іноземних мов:

- 1) модель «від мови – до мовлення», яка містить когнітивно-орієнтовані технології;
- 2) модель «через мовлення – до мови», до якої входять комунікативно-орієнтовані технології.

Як стверджує М. Кабардов, до когнітивно-орієнтованих технологій навчання іноземних мов належать методи, що базуються на раціонально-логічному способі засвоєння мови (перекладацько-граматичний, аналітичний, свідомо-порівняльний тощо). Комунікативно-орієнтовані технології передбачають створення ситуацій, наближених до природних умов засвоєння мови і де наголос роблять на довільному оволодінні мовою; сюди відносяться натуральний, прямий, інтенсивний, сугестопедичний, комунікативний методи тощо.

---

Як засвідчує аналіз системи вищої освіти США, у більшості провідних американських університетах, які здійснюють підготовку вчителів іноземних мов, широко застосовуються інноваційні навчальні технології, що дають змогу максимально наблизити процес вивчення мови до реальних умов, перевірити та оцінити знання студентів. Серед них найбільш ефективними вважаються інтерактивні технології, які передбачають широку різноманітність видів діяльності, що застосовуються на заняттях з метою іншомовної взаємодії, кооперації та співробітництва між студентами. У галузі вивчення іноземної мови інтерактивне навчання охоплює такі аспекти, як типи мовних завдань, бажання студентів спілкуватись один з одним, особливості індивідуального пізнавального стилю, які пов'язані із спілкуванням, нарешті – динаміка групи.

Ми не можемо не погодитись з Н. Бідюк, яка стверджує, що методи інтерактивного навчання базуються на принципі постійної активної взаємодії і спрямовані на формування комунікативної, лінгвістичної і соціокультурної компетенцій. Викладач і студент виступають повноправними суб'єктами навчання. При цьому педагог виступає фасилітатором навчання, а студенти вільно рефлексують стосовно того, наскільки знають синтаксичні, семантичні, фонетичні правила і закономірності іноземної мови, володіють усіма видами мовленнєвої діяльності, використовують соціокультурні знання і вміння в іншомовній комунікації, застосовують культурологічну інформацію у професійній діяльності, уміють удосконалювати мовленнєву підготовку шляхом використання автентичних матеріалів, використовують власний досвід оволодіння іноземним мовленням у викладацькій діяльності, усвідомлюють роль учителя іноземної мови у шкільному та позашкільному оточенні [1, с. 53].

Дослідники Р. Скарцелла і Д. Круколл вважають, що інтерактивне навчання впливає на розвиток автентичної мови, активну участь студентів у навчальному процесі, підвищує їх мотивацію до вивчення мови, дає можливість майбутнім учителям застосувати їх комунікативні навички [9].

Такий аспект інтерактивного навчання, як бажання студентів спілкуватися один з одним науковці пов'язують з їх відчуттям комфорту, високою самооцінкою, усвідомленням власної компетентності. Водночас небажання спілкуватися пов'язується з дискомфортом, заниженою самооцінкою, підвищеною стурбованістю, усвідомленням некомпетентності. Студенти, особливо це стосується тих, хто починає спілкуватися іншою мовою, що вивчається, як правило виявляють низький рівень стурбованості. Вони йдуть на поміркований ризик, наприклад, відгадуючи значення слова на базі отриманих раніше знань і вживаючи його, незважаючи на можливість зробити помилку [2]. Небажання спілкуватися може бути викликане тим, що студент не відчуває зв'язку зі своєю групою, або страхом втрати своєї мовної ідентичності.

Ще одна важлива особливість інтерактивного навчання пов'язана з пізнавальним стилем. Американська дослідниця Р. Оксфорд визначає його як «загальний підхід, що застосовується студентами до вивчення нового предмета або вирішення певної проблеми» [4, с. 450].

Науковці виділяють близько двадцяти типів індивідуального пізнавального стилю, серед яких вони акцентують увагу на таких, як узагальнюючий, протиставляючи аналітичному; конкретно-послідовний у протизагальнючий; інтуїтивно-вибірковий; орієнтований на кінцевий результат як альтернатива орієнтованому на процес; екстравертний та інтравертний; візуальний як альтернатива аудіальному та моторному [5; 6].

Індивідуальний пізнавальний стиль студента у процесі вивчення мови вступає у взаємодію зі стилем навчання викладача. Така взаємодія повинна бути гармонійною, що, в результаті призведе до кращих результатів у опануванні навичками письма, читання та граматики [10]. Як зазначають, Р. Оксфорд, М. Холлавей та Д. Хортон-Муріло, якщо педагог розуміється на особливостях індивідуального пізнавального стилю своїх студентів, це обов'язково допоможе йому забезпечити їх такими видами діяльності, які сприяли б підвищенню ефективності засвоєння мови всіма членами групи, а не окремими студентами [6].

Такі американські науковці, як Д. Річардс та Т. Роджерс виділяють наступні найдієвіші методи інтерактивного навчання іноземних мов:

- групова динаміка – надає студентам можливості гнучко працювати у парному або груповому режимі;
- опитування та анкетування – забезпечує умови для запитання та відповідей про реальне життя;
- рольова гра – допомагає розвивати критичне мислення, щоб виконати певне комунікативне завдання;
- письмо, зосереджене на читачеві – об'єднує студентів усіх рівнів розвитку писемних здібностей;
- персоналізоване читання або слухання – мотивує розвивати знання про себе, як читачів і слухачів, що оптимізує виконання завдань у парній чи груповій формах;
- розповідь історій – дає змогу студентам використовувати власний досвід з реального життя з метою навчання інших [7].

Крім означених цими авторами, у практиці вищих навчальних закладів США застосовують також інші методи і моделі інтерактивного навчання, а саме: метод «пилки», «навчання разом», «співпраця за сценарієм», діалог, дискусія у стилі телевізійного шоу, есе, інтерв'ю, мікрофон та інші. Зупинимося детальніше на змістовій та цільовій характеристиках декількох з них.

Метод «пилки» (jigsaw) був розроблений у 1978 році Е. Аронсоном та його колегами в університеті штату Каліфорнія. Він полягає у тому, що кожен студент у групі отримує інформацію, призначену спеціально для

---

нього, і йому відводиться окрема роль. Група не може виконати поставлене перед нею завдання, якщо кожний її член не впорається зі своїм індивідуальним завданням. Наприклад, інформація для написання біографії може бути поділена на періоди життя такі як, перші досягнення, перешкоди на життєвому шляху, події, які відбувались протягом життя людини. Члени різних груп, які працювали над однаковими розділами, зустрічаються в експертних групах для їх обговорення, після чого вони повертаються до власних груп і повідомляють матеріал своїх розділів іншим членам групи. Лише уважне прослухування матеріалу, який повідомляють однокурсники, є джерелом інформації про інші розділи. Тому студенти проявляють інтерес до роботи своїх товаришів. Подальшим видом роботи є самостійне складання біографії або індивідуальні відповіді на запитання.

Авторами моделі «навчання разом» (learning together) є Девід Джонсон та Роджер Джонсон. Згідно з цією моделлю, ще у 70–80-х роках ХХ століття студенти університету штату Міннесота для роботи над завданням об'єднувались у групи по 4–5 осіб. Вони намагались дійти спільного рішення. Взаємодія між студентами відбувалася без втручання з боку викладачів.

Важливою характеристикою такого навчання виступає позитивна взаємозалежність у постановці спільного завдання, розподілі праці (вправ, питань), матеріалів, ресурсів чи інформації серед членів групи. Кожному студенту відводиться персональна роль, але оцінку за виконане завдання отримує вся група. Таким чином, перевага надається тим видам діяльності, які потребують колективної, а не індивідуальної роботи. При цьому важливою є індивідуальна відповідальність кожного члена групи, що полягає у чіткій постановці задачі, за вирішення якої він буде звітувати. Це, у свою чергу, передбачає зворотний зв'язок з викладачем або допомогу з боку педагога. Студенти отримують досвід міжособистісного спілкування у малих групах, вони вчаться ставити запитання і відповідати на них, активно брати участь у розв'язанні поставлених завдань, виявляючи при цьому повагу до інших.

Однією з методик іншомовного інтерактивного навчання, що передбачає роботу у парах, є «співпраця за сценарієм». Вона розроблена А. О'Доннеллом та Д. Дансеро і полягає у тому, що робота з текстом розпочинається з поділу його на частини. Двоє студентів працюють над змістом першої частини тексту, а потім відкладають прочитаний матеріал. Один переказує зміст прочитаного, а інший – уважно слухає і фіксує помилки у переказі. Партнери діляться думками стосовно того, як зробити текст більш зрозумілим для запам'ятовування. Щоразу, переходячи до нової частини тексту, студенти міняються ролями. Результати дослідження, проведеного авторами цієї методики, вказують на її значну ефективність у порівнянні з самостійною роботою студентів або з роботою

---

у парах, яка відбувалась не за правилами «співпраці за сценарієм» [3].

Використання методів інтерактивного навчання вимагає застосування індивідуальних пізнавальних стратегій та сприяє формуванню комунікативних навичок у студентів. Це, в свою чергу, дозволяє їм не лише краще засвоїти іноземну мову як предмет вивчення, але й сприяє формуванню навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності. Водночас застосування цих форм та методів навчання сприяє тісній взаємодії викладачів та майбутніх учителів іноземної мови у ході їхньої професійної підготовки в університетах США.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Бідюк Н. Формування іншомовної професійної компетентності у майбутніх вчителів іноземної мови в США / Н. Бідюк // *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи*. – С. 51–54.
2. MacIntyre P. D. Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication / P. D. MacIntyre, C. Charos // *Journal of Language and Social Psychology*. – 1996. – № 15. – P. 3–26.
3. O'Donnell A. Scripted cooperation in student dyads: A method for analysing and enhancing academic learning and performance / A. O'Donnell, D. Dansereau // *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning*; ed. by N. Miller, R. Hertz-Lazarovitz. – New York: Cambridge University Press, 1992. – P. 121–140.
4. Oxford R. L. Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom / R. L. Oxford // *The Modern Language Journal*. – 1997. – № 81. – P. 443–456.
5. Oxford R. L. A cross-cultural view of language learning styles / R. L. Oxford // *Language Teaching*. – 1995. – № 28. – P. 201–215.
6. Oxford R. L. Language learning styles: Research and practical considerations for teaching in the multicultural tertiary ESL/EFL classroom / R. L. Oxford, M. E. Hollaway, D. Horton-Murilo // *System*. – 1992. – № 20(4). – P. 439–456.
7. Richards J. C. *Approaches and Methods in Language Teaching* [Electronic resource] / J. C. Richards, T. S. Rodgers. – Cambridge UK: Cambridge University Press, 2001. – Available from: [http://en.wikipedia.org/wiki/Language\\_education](http://en.wikipedia.org/wiki/Language_education) – cite\_ref-Diller\_1-2.
8. Saettler P. *The evolution of American educational technology* / P. Saettler. – Englewood-Colorado: Libraries Unlimited, Inc., 1990. – 570 p.
9. Scarcella R. Simulation / gaming and language acquisition // *Simulation, gaming and language learning*; ed. by D. Crookall, R. L. Oxford. Boston: Heinle. – 1998. – P. 223–230.
10. Wallace B. Disparity in learning styles in the ESL classroom: Does this mean war? / B. Wallace, R. L. Oxford // *AMTESOL Journal*. – 1992. – № 1(1). – P. 45–68.