

УДК 811.111'36 : 371.26

DOI: 10.15587/2519-4984.2017.90902

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ПРОБЛЕМНО-ПОШУКОВОГО МЕТОДУ У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ГРАМАТИКИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

© В. В. Осідак

У статті розглядається проблема навчання граматики іноземних мов та особливостей формування іншомовної граматичної компетентності у вищих закладах освіти відповідно до потреб та змін сьогодення, а саме необхідності підвищення ролі активної пізнавальної діяльності та самостійності студентів. Усвідомлення та самостійність під час оволодіння граматиною іноземних мов є основними засобами оптимізації навчального процесу

Ключові слова: *групова/самостійна робота, експліцитні знання, евристична бесіда, проблемно-пошуковий метод*

1. Вступ

Однією з активно досліджуваних проблем у теорії і практиці мовних контактів – є місце і роль граматики у навчанні/оволодінні іноземною мовою (ІМ) [1–4]. Місце граматики на заняттях з ІМ змінювалося в залежності від обраного підходу та методу навчання ІМ [2]. Сьогодні опанування ІМ визначається, в першу чергу, не як мета навчання, а як засіб вирішення комунікативних завдань [5]. При цьому граматична сторона мовлення та її оформлення має засвоюватись опосередковано, інтуїтивно у процесі реального спілкування [2]. Проте, психологічні та психолінгвістичні дослідження, підкріплені емпіричними даними, доводять, що недостатня опора на знання, нехтування об'єктивних і суб'єктивних закономірностей засвоєння формальних ознак граматичних структур, – є вагомим недоліком сучасної методики викладання ІМ [2]. Особливо гостро ця проблема постає при формуванні іншомовної граматичної компетентності (ІГК) дорослих. У зв'язку з цим питання пошуку ефективного методу навчання граматичної сторони мови є одним з найбільш актуальних.

2. Літературний огляд

Незважаючи на загальновідомий факт, що успішність іншомовного спілкування безпосередньо визначається рівнем сформованості граматичної компетентності, [1–3], питання щодо необхідності навчання граматики ІМ та доцільності виділення певних годин у навчальному процесі для формування ІГК є актуальним і дискусійним протягом багатьох десятиліть [1–5].

Проблема навчання граматики ІМ неодноразово була об'єктом дослідження (S. Corder [1], M. Swan [2], H. P. Widodo [3], E. Noonan [4], Ю. І. Пассов [5] та ін.). Автори цих досліджень вказують на підходи до навчання граматики ІМ та відповідні принципи і прийоми, етапи організації навчального процесу для ефективного навчання граматики. Проте, проблеми формування ІГК студентів вищих закладах освіти (ВЗО) не можна вважати повністю вивченою, передусім через необхідність адаптації навчання граматики ІМ до вимог сьогодення та змін в організації навчального процесу в університетах, запровадження сучасного прогресивного досвіду в галузі освіти. Як

наслідок, питання місця та шляхів формування ІГК в навчальному процесі залишається невирішеним.

3. Мета та задачі дослідження

Мета дослідження – розглянути особливості навчання ІМ у ВЗО в цілому та запропонувати методичні рекомендації щодо шляхів формування ІГК.

Для досягнення поставленої мети були вирішені такі задачі:

- 1) проаналізовано підходи до навчання граматики ІМ студентів ВЗО;
- 2) визначено метод оволодіння іншомовною граматиною відповідно до вимог сьогодення;
- 3) розглянуто прийоми навчання граматики ІМ;
- 4) наведено приклад заняття з граматики ІМ, де враховано узагальнені положення дослідження.

4. Аналіз підходів та методів до навчання граматики ІМ студентів ВЗО

Традиційно оволодіння граматиною ІМ відбувається аспектно згідно з дедуктивним підходом [3], тобто з урахуванням лише лінгвістичних характеристик граматичного матеріалу та ізолювано від мовленнєвої діяльності студентів, у якій граматичні явища повинні функціонувати [5]. Основна увага при засвоєнні граматичного матеріалу приділяється рівню оперування граматичними формами, оволодіння граматиною здійснюється окремо від інших видів мовленнєвої діяльності і обмежується, переважно, засвоєнням студентами правил та прикладів вживання цих правил, а пізніше – переносом правил на інші подібні ситуації [3]. Вихід за межі інвентаря граматичних форм і взагалі за межі мовної системи як організаційної сукупності засобів, що притаманні реальності, в текстах і комунікативних актах не передбачається [6]. Процес оволодіння граматиною зводиться до простої передачі знань викладачем студенту, а студент – це резервуар, який викладач має наповнити знаннями та правилами. Результатом такого підходу є формування експліцитних знань студента, тобто усвідомлене вживання граматичних правил в умовах строго регламентованих навчальним процесом [3, 4, 7].

Принциповим недоліком такого підходу є неспроможність студентів застосовувати експліцитні

знання під час реального спілкування [3, 4]. Як наслідок, викладачі ІМ ВЗО уже не один рік дискутують щодо недоцільності аспектного навчання граматики ІМ. Також існує багато нарікань щодо аспектного засвоєння граматики серед студентів. Найбільшим упущенням підходу, на думку студентів, є те, що вивчення одних і тих самих правил та граматичних структур відбувається протягом років, а принципових зрушень у рівні володіння іншомовною компетентністю не відбувається.

Сьогодні непоодиноким є точка зору, що вивчення граматики ІМ аспектно негативно впливає на процес формування іншомовної комунікативної компетентності (ІКК) студентів [8], оскільки комунікація є надзвичайно складним явищем, яке виходить далеко за рамки лінгвістичного аналізу [9]. Тому так важливо, щоб навчальний процес був спрямований на формування імпліцитних граматичних знань, тобто тих, які формуються неусвідомлено, без особливих зусиль зі сторони студентів, в процесі практичного користування “живою” мовою [7]. Іншими словами, студенти мають засвоювати іншомовні граматичні знання за аналогією з формуванням знань у рідній мові (РМ): граматичні правила засвоюються підсвідомо, наприклад, порядок слів у реченні, проте не відбувається усвідомлення самого правила вживання порядку слів у реченні.

Як зауважує Michael Swan, бачення вибору підходу до вивчення ІМ часто є кардинально протилежними і, відповідно, навчання граматики відводиться або провідне місце, або її зовсім ігнорують [2]. Природно, що багато викладачів за таких умов почуваються невпевнено щодо ваги та місця граматики в процесі формування ІКК.

Дослідивши роботи, присвячені ролі, місцю граматики та шляхам формування ІКК у ВЗО, ми розділяємо точку зору, що **граматиці необхідно навчати у процесі формування ІКК** [2–4, 7]. Крім того, запорукою якості та достатнього рівня володіння ІКК є формування експліцитних граматичних знань. На захист цієї позиції в методичній літературі наводяться наступні аргументи:

1) згідно з теорією субординативного білінгвізму, в основі якої лежить переконання, що учасники міжкультурної комунікації володіють РМ, як правило, краще ніж ІМ, стверджують, що оволодіння ІМ, за визначенням, не може дублювати засвоєння «з нуля» в ранньому дитинстві [10], оскільки, зазвичай, вивчення ІМ розпочинається в більш старшому віці, коли вже створена певна понятійна база, мовна специфіка картини світу, на яку постійно опирається індивід, засвоюючи та осмислюючи будь-яку іншу систему світу, а мовна система ІМ зіставляється з відповідними одиницями РМ. На відміну від оволодіння РМ, яке відбувається без чіткого усвідомлення структури і семантики мовленнєвих одиниць, процес засвоєння ІМ починається з усвідомлення мови [11]. Крім того, процес оволодіння ІМ відбувається вже не в природних умовах засвоєння РМ, а штучних. Тобто, формування граматики ІМ не може відбуватися ідентично процесам РМ, а імпліцитне засвоєння граматичних знань «зовсім не є гарантією кращого оволодіння ІМ»;

2) усвідомлення є необхідною умовою оволодіння дорослими ІМ [2, 12]. Засвоєння граматики ІМ відбувається краще, якщо студенти можуть формулювати правила вживання ГС [2, 12]. Експліцитні знання виконують роль регулюючого і контролюючого механізму мови, що надзвичайно важливо в процесі оволодіння граматику ІМ в умовах рідномовного оточення [2–4];

3) усі мови мають певні формальні ознаки, якими складно самостійно оволодіти. Відповідно, для того, щоб навчання ІМ було ефективним, студентам необхідні адекватні приклади та ситуації вживання цих мовних явищ і, передусім, їх усвідомлення і розуміння. У таких випадках, які ще й, як правило, ускладнюються певним часовим обмеженням, підтримка викладача та експліцитне формування знань економить час і зусилля студентів [13].

Отже, з огляду на окресленні міркування, навчання граматики студентів ВЗО є невід’ємною умовою якісного рівня сформованості ІКК. Саме аспектне (окремо від інших видів мовленнєвої діяльності) навчання граматики може створити необхідні умови для формування ІКК дорослих (студентів) у штучних умовах білінгвізму. Але, попри беззаперечний факт ваги граматики, ми також усвідомлюємо необхідність урахування нових відомостей та досягнень в методиці, психології навчання ІМ та інших суміжних дисциплінах, а також вимоги часу щодо оптимізації процесу навчання іншомовної граматики. Далі пропонуємо розглянути особливості навчання ІМ у ВЗО та відповідно стратегії організації навчання граматики.

Конкретні кроки адаптації навчання ІМ у цілому в ВЗО до нових потреб суспільства і реалій життя відображаються змінами навчальних програм, передусім за рахунок скорочення аудиторних годин шляхом збільшення наповненості студентської аудиторії та ваги самостійної та індивідуальної роботи студентів. Кінцева мета самостійної роботи студента полягає у його самостійності як особистісної риси та важливої професійної якості, суть якої передбачає формування умінь систематизувати, планувати, контролювати й регулювати свою діяльність без зовнішньої допомоги й контролю [14]. Збільшення ролі активної пізнавальної діяльності та самостійності студентів стали основними чинниками освітньої автономії студента. Таким чином, результатом організації навчання граматики ІМ в концепті освітньої автономії є формування здатності студента самостійно узагальнювати інформацію та формулювати висновки щодо вживання певних ГС, критичного аналізу і оцінки ситуацій та відбір ГС згідно з комунікативними ситуаціями.

Впровадження основних принципів особистісно-орієнтованого підходу, в рамках якого відбувається формування основних напрямків автономного навчання, передбачає розгляд студента як активного суб’єкта навчальної діяльності. Проведений аналіз спеціальної літератури з проблеми [1, 3, 4, 7, 11, 14, 15] показав, що основним джерелом активності студентів в рамках цього підходу можна визначити **усвідомлене ставлення** до процесу оволодіння граматику ІМ.

Усвідомлення є основою усіх методів, які використовуються для формування ІКК у дорослих, оскільки значною проблемою у процесі оволодіння іншомовним мовленням можуть стати, як знання теоретичних правил без їх практичного застосування у мовленні, так і практичне користування певними ГС без усвідомлення їх функціонального навантаження. Отже, цілеспрямоване вживання ГС у мовленні можливе лише тоді, коли студенти усвідомлюють значення та ситуації використання певного граматичного матеріалу. Свідоме ставлення до оволодіння граматичним матеріалом, у свою чергу, [3] полягає у формуванні експліцитних знань застосування певної ГС у мовленні шляхом самостійного виявлення студентами характеристик вживання ГС. Тобто, студенти шляхом логічних міркувань, порівняльного аналізу попереднього досвіду та фонових знань під керівництвом викладача роблять висновки щодо функціональних та формальних особливостей вивчених ГС, самостійно формулюють правила.

Провідною технологією, яка може ефективно застосовуватись для сприяння свідомого підходу студентів та самостійного здобування знань є проблемно-пошуковий метод, який має за мету спрямовувати студентів на активні роздуми, самостійне їх просування при засвоєнні нових знань, формулювання припущень про причини явищ, про зв'язки між поняттями на основі порівнянь, висновків, попереднього досвіду, отриманих знань, відчуттів та асоціацій. При використанні проблемно-пошукового методу у навчанні граматики ІМ, широкого визнання та застосування набули прийоми групової роботи, урахування попереднього досвіду (мовного та навчального) [3] та застосування евристичних бесід [16].

Вагомим здобутком групової роботи під час навчання ІМ в цілому та граматики ІМ зокрема, є розподіл відповідальності за результати та досягнення навчання між викладачем і студентом [15], і передусім за рахунок формування навички самоконтролю, яка виступає рушійним фактором автономності студентів та дозволяє їм регулювати свою власну навчальну діяльність [15].

Групова робота може вирішити низку методичних та організаційних питань. По-перше, концепція навчання у співробітництві розв'язує так звану проблему «успішного заняття, коли на занятті більше вивчають, ніж навчають» за рахунок створення умов, за яких студент займає позицію активного суб'єкта навчально-виховної діяльності, який орієнтований на самостійний пошук і засвоєння інформації в процесі активної мисленнєвої діяльності [17]. По-друге, групова робота забезпечує поступовий перехід від жорсткого контролю з боку викладача (зовнішнього контролю) до повної автономії студента за рахунок взаємоконтролю, який може бути організований під час роботи в групах, коли студенти перевіряють виконання завдання один одного за допомогою ключів [18]. По-третє, робота в групах є сильним мотиваційним чинником пізнавальної активності студентів [7]. Згідно з прихильниками ідеї співробітництва, той факт, що студенти стають активними учасниками навчального процесу, беруть безпосередню участь в обговоренні, обміні ідеями в групах, значно підвищує

інтерес студентів до навчання, сприяє формуванню їх критичного мислення, кращому засвоєнню матеріалу, більш інтенсивній роботі пам'яті, значній концентрації уваги тощо [7, 17].

При груповій роботі функція викладача не завжди обмежується простим спостереженням. Викладач, як правило, контролює роботу студентів опосередковано за допомогою, наприклад, *close concept questions* (CCQ), які допомагають викладачеві скерувати студентів, але при цьому не виконати за студентів пізнавально-пошукової діяльності.

Евристична бесіда – це ще один із ефективних прийомів проблемно-пошукового методу, що спонукає студентів до самостійного формулювання нових знань або способів їх здобуття, розкриває шлях та логіку пошуку [16]. У педагогічній і методичній літературі під евристичною бесідою розуміють низку розташованих у логічній послідовності питань, що потребують вдумливих відповідей, завдяки яким буде вирішене поставлене завдання, сформовані нові поняття, висновки, правила, на базі раніше набутих (фонових) знань і спостережень [16].

Урахування фонових знань в оволодінні граматики ІМ і засвоєних у процесі вивчення ІМ навчальних стратегій, а також навичок та вмій їх використання у навчальній діяльності, позитивно впливає на процес формування ІКК. Спираючись на досвід студентів в опануванні знаннями, навичками та вміннями в процесі вивчення рідної та першої ІМ, викладач акцентує їх увагу на різних прийомах для розуміння змісту текстів, запам'ятовування інформації, роботи над мовним (граматичним) матеріалом та стратегіях оволодіння ІМ.

Проаналізовані концептуальні положення проблемно-пошукового методу, який розвиває пізнавальну активність та самостійність студентів, мають бути враховані при розробці тренувальних вправ, які, у свою чергу, є основою формування ІГК, оскільки навчити людину будь-якій мовленнєвій діяльності можливо лише шляхом вправлення у цьому виді діяльності, яке забезпечується достатньою кількістю тренувальних вправ [3]. Таким чином, переважна частина заняття з ІМ (згідно з думкою М.Уеста близько 85 % на занятті) має бути присвячена вправленню студентів. Важливість вправ полягає у тому, що вони забезпечують організацію процесу засвоєння і організацію процесу навчання. Тому, створення системи вправ для навчання граматики є основою для здійснення ефективного управління процесом формування ІГК студентів. Під *системою* вправ для формування ІГК ми розуміємо сукупність необхідних типів, видів і різновидів вправ, мета яких полягає в організації дій студентів, спрямованих на вирішення поставленого завдання відповідно до об'єктів та цілей навчання, рівня сформованості ІГК. До основних об'єктів навчання граматики ІМ у ВЗО відносять: граматичні знання, репродуктивні та рецептивні граматичні навички, а також операції, що складають ці навички, та граматичні вміння, які базуються на репродуктивних та рецептивних граматичних навичках.

Процес становлення граматичних навичок та вмій відбувається поетапно. Згідно з С. П. Шатіловим виділяють три основні етапи формування гра-

матичних навичок та вмій [19]. Перший етап – ознайомлювально-підготовчий – пов'язаний з презентацією граматичного матеріалу з метою демонстрації його комунікативних функцій та формальних особливостей. На цьому етапі студенти вчать самостійно формулювати правила шляхом усвідомлення характеристик вживання певних ГС, які, у подальшому, забезпечують миттєве розпізнання цих граматичних форм та конструкцій у читанні й слуханні, та функціонування цих ГС в різних ситуаціях спілкування в усному та писемному мовленні. Другий етап – етап автоматизації, тобто етап формування граматичної навички. На цьому етапі студентам пропонуються завдання на трансформацію та комбінування граматичного матеріалу відповідно до різних ситуацій спілкування. На третьому етапі – варіативно-ситуативному – відбувається функціонування ГС у складних системах мовленнєвих вмій [19].

Таким чином, підсумовуючи викладені міркування, основним методом навчання граматики ІМ є проблемно-пошуковий метод. Головне завдання цього методу полягає в збільшенні ролі активної пізнавальної діяльності та самостійності студентів у навчанні ІГК. Заняття з граматики ІМ у ВНЗ проводиться аспектно. Об'єктами навчання ІГК, окрім рецептивних та репродуктивних навичок, рецептивних і продуктивних вмій, виступають також граматичні знання. Важливою умовою якісного формування ІГК у дорослих є експліцитне засвоєння граматичних знань, яке передбачає усвідомлений і самостійний пошук шляхів вирішення поставлених завдань. Ефективними прийомами активізації пізнавальної активності студентів у процесі навчання граматики ІМ є (1) групова робота студентів, яка, окрім загальної оптимізаційної функції навчального процесу, сприяє також формуванню навички самоконтролю студентів; (2) домінуюча роль тренувальних вправ та (3) попередній мовний та навчальний досвід.

Далі пропонуємо проілюструвати урахування узагальнених положень на прикладі заняття з граматики ІМ на тему «Присудок як головний член речення. Дієслово як предикативний центр речення. Типи присудків».

I ЕТАП – ознайомлювально-підготовчий. Заняття з граматики ІМ розпочинається з бесіди, яка складається з питань, що мають на меті апелювання до мовного досвіду та фонових знань студентів з граматики рідної та ІМ. Це завдання дозволить студентам, з одного боку, консолідувати існуючі знання з теми, а з іншого, підготувати до формування нових граматичних знань. На цьому етапі студенти працюють в малих групах протягом визначеного часу, викладач не втручається в роботу груп.

Task 1. Discuss the following questions in small groups:

- What part of the sentence expresses actions?
- What is the predicate?
- What is the position of the predicate in the sentence? Give examples.
- What parts of speech can be the predicate? Give example.

Після обговорення представник кожної групи підсумовує висновки, зроблені кожною групою. Викладач схематично нотує узагальнення на дошці.

Наступний крок I етапу полягає у підкріпленні або спростуванні існуючих знань студентів з теми «Присудок». Для цього студентам пропонується текст, в якому їм потрібно, спираючись на висновки зроблені під час роботи над попереднім завданням в групах, підкреслити присудки. Студенти працюють індивідуально. Викладач контролює процес опосередковано за допомогою ССQ, які допомагають студентам в усвідомленому сприйнятті граматичного матеріалу. Потім студенти порівнюють свої результати в парах. Дискусійні питання виносяться на обговорення цілої аудиторії.

Task 2. Read the paragraph and underline the predicates.

(1) Most people have heard of Harry Houdini, but if he hadn't met Bess Rahner, his future wife, we might have never heard of him. (2) When they started to date in 1893, Harry Houdini was just doing small card tricks. (3) But Bess suggested he concentrate on his escape arts and since then he has been one of the greatest escape artists ever. (4) To become so good he must have spent hours practicing. (5) In 1909 Houdini wrote a book called Handcuffs Secrets in which he revealed how most locks could be opened. (6) In 1926, Houdini collapsed on stage at what was to be his final performance. (7) It must have been a real shock as he had done the same act many times before and always survived. (8) It is thought he might have been killed by a student who punched him hard in the stomach, although he was already ill and he would have died anyway.

Наступним етапом у роботі над цим завданням є порівняння власних результатів з ключами, що дає змогу визначити існуючі проблеми.

Task 2a. Compare your results with the key.

Key: (1) Most people have heard of Harry Houdini, but if he hadn't met Bess Rahner, his future wife, we might have never heard of him. (2) When they started to date in 1893, Harry Houdini was just doing small card tricks. (3) But Bess suggested he concentrate on his escape arts and since then he has been one of the greatest escape artists ever. (4) To become so good he must have spent hours practicing. (5) In 1909 Houdini wrote a book called Handcuffs Secrets in which he revealed how most locks could be opened. (6) In 1926, Houdini collapsed on stage at what was to be his final performance. (7) It must have been a real shock as he had done the same act many times before and always survived. (8) It is thought he might have been killed by a student who punched him hard in the stomach, although he was already ill and he would have died anyway.

Після цього студенти підсумовують здобуті знання та узагальнюють, що типи присудка визначаються його функціями у реченні.

Task 2b. Discuss the following questions in small groups:

- What functions do predicates express in the text?
- Do all predicates in the text determine just only functions of an action/or states as well?

Мета цього завдання полягає у тому, що студенти мають самостійно відповідно до проведеної роботи, сформулювати правила щодо типів

присудка, його функцій та утворення типів присудка. Студенти працюють в парах над заповненням таблиці.

Task 3. Fill in the table

write out EXAMPLES from the text	FUNCTIONS of the predicate	FORMS of the predicate	Type of the predicate

Викладач контролює процес виконання за допомогою ССQ. Наприклад:

– Does the predicate “was ill” express an action or state?

– Does the predicate “started to date” express just one action? Does the verb or the infinitive express the action?

– Does the predicate “might have never heard” express the action or attitude to the action? Does it consist of a verb only?

– Do we express the state with the help of the verb or link verb + nominal part? Etc.

Завершується етап узагальнення та формулювання правил порівнянням власних результатів з ключем, який презентує викладач на дошці.

II ЕТАП – автоматизації. Вправи на цьому етапі спрямовані на перевірку співвідношення засвоєних правил про типи присудків з формою та значенням цих присудків та вмінням пояснювати їх будову. Кожне завдання має на меті сконцентрувати увагу студентів на конкретному типі присудка. Окрім того, що студенти актуалізують уже засвоєні знання та вдосконалюють раніше сформовані граматичні навички, вони також поглиблюють свої знання новими висновками.

Так, наприклад, виконавши **Task 4**, очікується, що студенти зроблять висновок, що Простий Дієслівний присудок (SVP) може виражатися окрім дієслова також фразовим дієсловом; а Дієслівний Складний присудок (CAVP) може виражатися “used to”, “would” + безособова форма дієслова.

Студенти працюють самостійно, потім проводять взаємоконтроль в парах та обговорюють спірні моменти. Завершальним етапом є самоконтроль за ключами та обговорення проблемних моментів цілою аудиторією.

Кількість вправ може бути різною, в залежності від складності граматичного матеріалу та темпу роботи аудиторії.

Task 5. Rewrite the sentences so that you use CVMP. Compare your results with your group mate, then with the key.

- 1) They report that scientists don't know exactly what sleep is for. _____
- 2) It is possible that there will be no snow-covered mountains in Europe by then. _____
- 3) I am sure you know the difference between a solid and a gas. _____
- 4) If a substance does not contain hydrogen, then we are sure that it isn't an acid. _____
- 5) If I were you, I would buy a dictionary. _____
- 6) Do you mind sharing the book with Mary? _____
- 7) You will definitely win the competition. _____

Task 4. Read the paragraph and underline the predicates, identify their type and functions. Determine the ways the predicates are expressed by. Compare your answers with another groupmate.

I think modern life is much better than it was in the past. I mean the quality of life is much better than it used to be in the past. My parents lived through the war, and then people took less care of themselves and they used to die younger. Also everybody had less money and a harder life. And it typically would take longer to get to places. People typically didn't take a trip to visit their relatives in other countries. Nowadays everyone makes more money, and many start to travel a lot. So in many ways things changed for the better.

Key: think – SVP expressed by the verb “think” in the Present Simple .

Task 4a. Work in pairs. Underline SVP and CVAP and fill them in the table.

SVP	CVAP

Task 4b. Compare your results with the key.

Key:

SVP	CVAP
think	used to be
mean	used to die
lived through	would take longer
took less care	start to travel
had	
didn't take a trip	
makes money	
changed for the better	

Вправи на трансформацію допомагають акцентувати вживання певних граматичних структур та усвідомити граматичну синонімію. Роботу з таким типом вправ рекомендуємо проводити індивідуально, потім здійснити взаємоконтроль та самоконтроль за ключами.

Key:

- 1) The scientists may not know what sleep is for.
- 2) There might not be snow-covered mountains in Europe by then.
- 3) You must know the difference between a solid and a gas.
- 4) The substance can't be an acid.
- 5) You should buy a dictionary.
- 6) Can you share the book with Mary?
- 7) You are bound to win.

III ЕТАП – варіативно-ситуативний. Вправи завершального етапу мають на меті закріпити засвоєний граматичний матеріал та сформувати навички практичного усвідомленого вживання ГС в мовленні. Це завдання виконується самостійно, як правило, у вигляді домашнього завдання та має вільно конструйований характер.

Task 6. Write a paragraph about how your life has changed in the last 4 years using SVP and CVAP.

Кількість вправ на всіх етапах може бути різною, в залежності від складності граматичного матеріалу та темпу роботи аудиторії.

5. Результати дослідження

Організація занять з граматики ІМ, відповідно до проблемно-пошукового методу, сприяє розвитку навичок когнітивної, навчально-пізнавальної діяльності, які сприяють осмисленому і самостійному оволодінню знаннями, розвивають пізнавальну активність і критичне мислення студентів, формують навички самостійної роботи. Навички самостійної роботи дозволяють студентам ефективно регулювати процес вивчення ІМ та є одним із ефективних засобів успішного впливу на процес навчання, що значно підвищує мотивацію до навчання.

Проте, варто також відмітити, що організація навчання граматики ІМ вимагає багато часу і зусиль зі

сторони викладача, оскільки робота в аудиторії не може зводитися до простої передачі знань викладачем студенту. Це потребує зміщення традиційних акцентів з викладача на студента. Підготовка та організація таких занять спонукає викладача до розробки завдань, опору та орієнтирів, передбачення можливих труднощів та шляхів їх подолання для активного цілеспрямованого пошуку виконання навчальних завдань студентом. Не виключеною є ситуація, коли студенти можуть бути не готовими до відбору необхідної інформації, її критичного аналізу та оцінки, великі труднощі виникають при формулюванні висновків. Результатом такої «проблемно-пошукової роботи» може стати відчуття незадоволення, критика рівня підготовки викладача та рівня освіти загалом.

6. Висновки

У цій статті розглянута проблема визначення місця граматики ІМ та запропоновані типи завдань, що можуть використовуватися на різних етапах формування ІГК. Оптимізувати процес та наблизити умови навчання граматики до потреб та змін сьогодення можна завдяки активізації активно-пізнавальної діяльності та самостійності студента і, перш за все, за рахунок проблемно-пошукового методу. Перспективу подальшого дослідження ми вбачаємо у безпосередній розробці системи вправ для формування ІГК відповідно до принципів проблемно-пошукового методу.

Література

1. Corder, S. Pedagogic Grammar [Text] / S. Corder; W. Rutherford, M. Sharwood (Eds.) // Grammar and second language teaching. – New York: Harper & Row Publishers, 1988. – P. 123–145.
2. Swan, M. Teaching grammar – does grammar teaching work [Electronic resource] / M. Swan // Modern english teacher. – 2006. – Vol. 15, Issue 2. – Available at: <http://www.mikeswan.co.uk/elt-applied-linguistics/teaching-grammar.htm>
3. Widodo, H. P. Approaches and procedures for teaching grammar [Text] / H. P. Widodo // English Teaching Practice and Critique. – 2006. – Vol. 5, Issue 1. – P. 122–124. – Available at: <https://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/2006v5n1nar1.pdf>
4. Noonan, E. Testing ESL students to “Notice” Grammar [Electronic resource] / E. Noonan // The Internet TESL Journal. – 2004. – Vol. 10, Issue 7. – Available at: <http://iteslj.org/Techniques/Noonan-Noticing.html>
5. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению [Текст] / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
6. Забавников, Б. Н. Теоретические основы коммуникативно-ориентированной грамматики [Текст] / Б. Н. Забавников. – Самара: Изд-во Самарского ун-та, 1984. – 175 с.
7. Brown, H. Principles of language learning and teaching. Vol. 4 [Text] / H. Brown. – New York: Addison-Wesley Longman, 2000. – 352 p.
8. Пассов, Е. И. Определение понятия “Коммуникативный метод” [Текст] / Е. И. Пассов // Проблемы коммуникативного метода обучения иностранной речевой деятельности. – 1980. – Т. 280. – С. 26–39.
9. Воловик, А. В. Коммуникативный подход к обучению иностранному языку в методических системах Великобритании и США [Текст]: сб. науч. тр. / А. В. Воловик // Методика преподавания иностранным языкам в вузе. – 1985. – № 257. – С. 14–28.
10. Cook, V. Using the first language in the classroom [Text] / V. Cook // The Canadian Modern language Review. – 2001. – Vol. 57, Issue 3. – P. 402–423. doi: 10.3138/cmlr.57.3.402
11. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Академия педагогических наук РСФСР, 1936. – 319 с.

12. Thornbury, S. Uncovering grammar [Text] / S. Thornbury, A. Underhill. – Oxford: Macmillan Heinemann English Language Teaching, 2001. – 122 p.
13. Kavaliauskiene, G. Role of mother tongue in learning English for specific purposes [Electronic resource] / G. Kavaliauskiene // ESP World. – 2009. – Vol. 8, Issue 1 (22). – Available at: http://www.esp-world.info/Articles_22/PDF/ROLE%20OF%20MOTHER%20TONGUE%20IN%20LEARNING%20ENGLISH%20FOR%20SPECIFIC%20PURPOSES.pdf
14. Little, D. Learner autonomy and second/foreign language learning [Electronic resource] / D. Little // Centre for Languages, Linguistics and Area Studies. – Available at: <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409>
15. Chamot, A. U. Developing Autonomy in Language Learners. Learning Strategies Instruction in Higher Education [Electronic resource] / A. U. Chamot, C. Keatley, C. F. Meloni, M. Gonglewski, A. Bartoshek // National Capital Language Resource Center. – Available at: <http://www.nclrc.org/guides/HED/pdfs/cover.pdf>
16. Скляренко, Н. К. Принципи формування іншомовної комунікативної компетенції [Текст]: зб. наук. пр. / Н. К. Скляренко // Мова, культура й освіта в сучасному світі. – К.: Центр КНЛУ, 2008. – С. 237–242.
17. Dooly, M. Telecollaborative Language Learning [Text] / M. Dooly. – Bern: Peter Lang, 2008. – P. 21–45.
18. Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе [Текст] / ред. В. А. Слободчиков. – М.: Просвещение, 1986. – 110 с.
19. Шатилов, С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе [Текст]: уч. пос. / С. Ф. Шатилов. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.

*Рекомендовано до публікації д-р пед. наук, професор Шовковий В. М.
Дата надходження рукопису 09.12.2016*

Осідак Вікторія Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент, кафедра методики викладання української та іноземних мов і літератур, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, вул. Володимирська, 60, м. Київ, Україна, 01033
E-mail: viktoriya_osidak@ukr.net

УДК 37.011.3 – 051:167.1021.414:(477)
DOI: 10.15587/2519-4984.2017.91294

ПРОБЛЕМА ВИЗНАННЯ СТАТУСУ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ В УКРАЇНІ

© **О. В. Тринус**

У статті схарактеризовано негативні тенденції щодо визнання статусу молодого вчителя, які зумовлені недостатньою мотиваційною готовністю молоді до педагогічної діяльності, великою кількістю працюючих вчителів предпенсійного та пенсійного віку, низьким рівнем престижності педагогічної професії. З'ясовано, що визнання статусу молодого вчителя в Україні вимагає державної уваги та сприятиме уникненню його соціальної дезадаптації

Ключові слова: *молодь, становлення молоді, педагогічна професія, молодий учитель, молодий спеціаліст, статус*

1. Вступ

В умовах соціально-економічних, науково-технічних та культурних змін в Україні перед національною професійною освітою постають нові завдання з підготовки спеціалістів високого рівня кваліфікації, який відповідав би європейським та світовим стандартам.

Важливого значення набуває підготовка вчителя-професіонала, здатного адаптуватися до змінних умов соціуму, до саморозвитку, самоосвіти, самопроєктування, навчання впродовж життя. У законодавчих та стратегічних документах, що визначають напрями розвитку освіти в Україні (Закони України «Про освіту» (1991), «Про вищу освіту» (2014), «Про інноваційну діяльність» (2002), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки (2013), Концепція розвитку освіти в Україні на 2015–2025 роки (2015), галузева Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти (2013), проект МОН

України «Нова українська школа: простір освітніх можливостей» (2016) тощо), наголошено на ключовій ролі вчителя в суспільстві, удосконаленні його педагогічної майстерності, формуванні фахової компетентності, але, на жаль, не акцентується увага на професійному розвитку та саморозвитку молодого вчителя.

2. Літературний огляд

На сучасному етапі розвитку науки значна кількість учених розглядають окремі аспекти професійно-педагогічної діяльності молодого вчителя, зокрема досліджено: шляхи і методи професійного становлення (І. Жерносек [1], І. Зязюн [2], О.Кокун [3], М. Максимець [4], О. Мороз [5], С. Петрусенко [6], І. Упагова [7] та ін.); проблему соціальної зрілості (В. Радул [8]); професійний розвиток в системі післядипломної педагогічної освіти (О. Шевченко [9] та ін.); психологічні особливості професійної адаптації (Н. Чайкіна [10], Н. Дятленко [11] та ін.). професій-