

Н. О. МИКИТЕНКО

ЕФЕКТИВНІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті детально проаналізовано особливості застосування ефективних методик формування іншомовної професійної компетентності студентів природничих спеціальностей у процесі їх фахової підготовки. Здійснено класифікацію релевантних для формування іншомовної професійної компетентності студентів природничих спеціальностей методик навчання іноземних мов за ознакою опори на певні види мовленнєвої діяльності та мисленнєві процеси. Обґрунтовано переваги і недоліки використання методик визначених груп у процесі формування іншомовної професійної компетентності студентів.

Ключові слова: методика навчання іноземних мов, формування іншомовної професійної компетентності, фахова підготовка, майбутні фахівці природничих спеціальностей.

Н. А. МИКИТЕНКО

ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРИРОДОВЕДЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье детально проанализированы особенности применения эффективных методик формирования иноязычной профессиональной компетентности студентов природоведческих специальностей в процессе их профессиональной подготовки. Предложена классификация релевантных формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов природоведческих специальностей методик обучения иностранным языкам по признаку опоры на виды речевой деятельности и мыслительные процессы. Обоснованы преимущества и недостатки использования методик определенных групп в процессе формирования иноязычной профессиональной компетентности студентов.

Ключевые слова: методика обучения иностранным языкам, формирование иноязычной профессиональной компетентности, профессиональная подготовка, будущие специалисты природоведческих специальностей.

N. O. MYKYTENKO

EFFECTIVE METHODS OF STUDENTS' MAJORING IN SCIENCES ESP COMPETENCE FORMATION

The detailed analysis of effective methods of students' majoring in Sciences ESP competence formation being used in the process of their professional training have been given in the article. Relevant methods of a foreign language teaching have been classified according to their reliance on certain types of speech activity or thought processes. Advantages and disadvantages of application of methods belonging to the defined method groups in the process of ESP competence formation have been defined.

Key words: methods of EFL teaching, ESP competence formation, professional training, students majoring in Sciences.

У світлі актуального в сучасному розвитку освіти компетентнісного підходу стратегія підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах України акцентує на формуванні в них комплексу ключових, предметних, галузевих компетентностей як компонентів професійної компетентності креативного фахівця, здатного вирішувати не лише професійні завдання, а й критично мислити, самостійно приймати рішення, використовуючи творчий підхід. Формування іншомовної професійної компетентності є завданням іншомовної професійної підготовки майбутнього фахівця природничого профілю, що відповідає вимогам сьогодення.

Мета статті – визначити комплекс ефективних методик формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей.

ЛІНГВОДИДАКТИКА

Відповідно до мети дослідження визначено такі його завдання: 1) проаналізувати особливості релевантних проблеми формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей традиційних та інноваційних методик навчання іноземних мов; 2) здійснити класифікацію ефективних методик формування іншомовної професійної компетентності студентів природничих спеціальностей.

Авторами та прихильниками граматико-перекладної методики були Дж. Зайденстукер, К. Пльотц, Г. Оллендорф, В. Гумбольдт, Дж. Майдінгер, Б. Сірс, а розробниками текстуально-перекладної методики – Ж. Жакото, Г. Лангеншейдт, Ш. Пуссен. Ефективність методики природного навчання відстоювали М. Вальтер, Ф. Гуен, М. Берліц, І. Альж, М. Палмгрен. Результативність аудіовізуальної методики у процесі навчання іноземних мов доводили П. Губерина, П. Ріван, Р. Мішеа, Ж. Гугенейм та ін. Особливості застосування різноманітних методик навчання іноземних мов у процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців аналізували Дж. Річардс, Т. Роджерс, А. Гоуатт.

Формування іншомовної професійної компетентності студентів природничих спеціальностей базується на комплексному застосуванні елементів найбільш ефективних методик навчання іноземної мови для спеціальних цілей. Їх можна класифікувати на групи за ознакою опори на певні види мовленнєвої діяльності та мисленнєві процеси: перекладні методики, прямі методики, інтенсивні методики, індуктивні методики, діяльнісні методики та комунікативні методики (табл. 1). У процесі виконання навчальних завдань за усіма переліченими методиками студенти реалізують домінуючі типи діяльності – структурну, конструктивну, квазікомунікативну, функціональну комунікативну, діяльність соціальної взаємодії [12, с.5].

Таблиця 1.

Класифікація релевантних для формування іншомовної професійної компетентності студентів природничих спеціальностей методик навчання іноземних мов

Групи методик	Окремі методики	Домінуючі типи діяльності студентів
Перекладні методики	граматико-перекладна, текстуально-перекладна	структурна діяльність
«Прямі» методики	методика природного навчання, методика «прямого» навчання, методика Г. Пальмера, аудіолінгвальна методика, аудіовізуальна методика, методика повної фізичної реакції	квазікомунікативна діяльність
Інтенсивні методики	сугестивна методика Г. Лозанова, емоційно-смилова методика І. Шехтера, методика системного підходу до вивчення іноземних мов Л. егечкорі, методика активізації резервних можливостей особистості та колективу Г.Китайгородської, сугестокібернетична інтегральна методика В. етрусинського, сугестивно-асоціативна методика	квазікомунікативна, конструктивна, функціональна комунікативна
Індуктивні методики	методика навчання когнітивного коду, методика програмованого навчання, методика аналізу жанрів	структурна, конструктивна
Діяльнісні методики	конструктивістська методика, методика Белла-Ланкастера	конструктивна, функціональна комунікативна
Комунікативні методики	комунікативна методика, методика ситуативного навчання, методика змішаного навчання, методика соціалізованого навчання	функціональна комунікативна, соціальна взаємодія

Багато фахівців називають перелічені вище методики навчання іноземних мов методами, однак, враховуючи те, що обов'язковими компонентами кожної представленої у таблиці методики як часткової дидактики є мета, завдання і зміст навчання, встановлення закономірностей навчання та його пізнавального значення, визначення відповідних організаційних форм навчання та підбір навчально-методичних матеріалів, ми відстоюємо позицію, що вони належать до методик навчання іноземних мов.

Коротко охарактеризуємо найбільш популярні з цих методик.

Граматико-перекладна, як і текстуально-перекладна методика належать до перекладних методик навчання іноземних мов. Вибір однієї із цих методик здійснювався викладачем залежно від того, який аспект мови – граматика чи лексика – перебував у центрі уваги викладача і студентів у процесі перекладу текстів. Граматико-перекладну методику було розроблено на основі структурного підходу. Її лінгвістичну теоретичну основу становили засади порівняльного мовознавства. Так, В. Гумбольдт відстоював позицію, що повідомлення про загальну структуру мови є метою її викладання.

Мета застосування згаданої методики – інтелектуальний розвиток студентів, а саме розвиток у них логічного мислення шляхом засвоєння граматичних конструкцій іноземної мови і формування умінь та навичок читання літератури іноземною мовою для здобуття на основі цього нової інформації. Граматико-перекладна методика передбачає оволодіння іноземною мовою завдяки детальному аналізу і вивченню правил її граматики з подальшим застосуванням засвоєних знань у процесі виконання таких завдань, як переклад речень і текстів з іноземної мови на рідну і навпаки [12, с. 6].

Основна увага в процесі використання методики приділяється таким видам мовленнєвої діяльності, як читання і письмо, а говорінню і слуханню – значно менше уваги. Ці види діяльності виконуються несистематично. Опрацьовуються здебільшого лексичні одиниці з навчальних текстів і з обов'язковим їх перекладом та занесенням у індивідуальні словники. Викладач вимагає запам'ятовування опрацьованих лексичних одиниць. Домінує дедуктивний метод вивчення граматики: презентація (пояснення) і заучування правил з подальшим їх засвоєнням в процесі перекладу речень та виконання типових вправ.

Речення трактується як базова одиниця вивчення іноземної мови. Зосередженість на реченні вважається визначальною рисою цієї методики. Більш ранні методики використовували вивчення граматики як допоміжний засіб у процесі вивчення текстів іноземною мовою [11, с. 131]. Проте такий підхід видався авторам граматико-перекладної методики надто складним, щоб його могли опанувати школярі. Відповідно розробка сфокусованої на реченні методики видавалася спробою спростити процес навчання.

Значна роль у процесі навчання за граматико-перекладною методикою відводиться рідній мові студентів, оскільки вона слугує мовою пояснення нового матеріалу, перекладу, порівнянь паралельних конструкцій.

Всередині, а особливо наприкінці XIX ст. граматико-перекладна методика витримала багато критики [12, с. 7], зокрема, щодо слабкого теоретичного обґрунтування, надто високих вимог до студентів (заучування великої кількості правил, слів та виразів, формування умінь бездоганного перекладу і т. д.), створення передумов для виникнення мовного бар'єру. Має ця методика і певні переваги: вона дозволяє тим, хто навчається, на високому рівні засвоювати правила граматики, відповідає потребам студентів з добре розвиненим аналітичним апаратом, котрі сприймають іноземну мову як сукупність моделей, комбінацій і граматичних правил.

У 40-50-х рр. XX ст. стало очевидним, що граматико-перекладна методика не відповідає тогочасним лінгвістичним теоріям і відкриттям. Отож, науковці почали активно працювати над розробкою різних методик навчання іноземних мов.

У модифікованій формі граматико-перекладна методика широко застосовується у практиці викладання іноземних мов і сьогодні. Багато сучасних підручників і посібників з іноземних мов містять навчальні матеріали, укладені відповідно до засад граматико-перекладної методики. У нинішніх підручниках і посібниках з іноземної мови спостерігається значна кількість текстів великого обсягу, що містять граматичний матеріал, якому присвячена певна глава навчального видання, багато граматичних правил та завдань, чимало завдань, що передбачають переклад активної лексики: слів і виразів, речень.

Разом з граматико-перекладною методикою набула широкого застосування текстуально-перекладна методика, розробниками якої були Ж. Жакото, Г. Лангеншейдт, Ш. Пуссен та ін. Найбільшою популярністю вона користувалася в першій половині XIX ст. Метою запровадження цієї методики у навчальний процес було оволодіння новою лексикою в процесі читання оригінальної літератури як основного виду мовленнєвої діяльності, заучування напам'ять літературних творів в оригіналі та здійснення перекладу текстів з іноземної мови на рідну. Вивчення і засвоєння граматичних конструкцій відіграло другорядну роль і характеризувалося безсистемністю, часто у вигляді коментарів до навчальних текстів [2, с. 21–22]. Найбільш значними недоліками застосування згаданої методики у навчальному процесі є: 1) недостатня кількість уваги фонетичній будові мови, її комунікативній природі; 2) ігноранція формування у студентів умінь вільно висловлювати думки іноземною мовою, тобто відсутність орієнтації на оволодіння мовою як засобом комунікації; 3) у багатьох випадках неузгодженість рівня складності обраних для вивчення текстів з рівнем володіння студентами іноземною мовою, тобто тексти не завжди були доступними для сприйняття та розуміння студентів.

Більш сучасною і, на думку багатьох методистів, ефективною, є методика природного навчання, основоположником якої вважається Л. Савур, який у 1860-х рр. відкрив мовну школу в Бостоні [12, с. 11]. Автор методики був переконаний, що підвищить ефективність і результативність навчального процесу повна відмова від перекладу, пояснення за допомогою жестів і дій, спілкування винятково іноземною мовою. Він вважав, що схема засвоєння іноземної мови не повинна відрізнятися від схеми засвоєння рідної мови, тобто студент має засвоювати іноземну мову шляхом імітацій готових зразків, багаторазового повторення, відтворення нового матеріалу за аналогією з вивченим. Прихильники методики природного навчання (М. Вальтер, Ф. Гуен, М. Берліц, І. Альж, М. Палмгрен) вбачали мету навчання іноземній мові у практичному оволодінні нею на основі навчання іншомовної комунікації шляхом виконання спеціально відібраних викладачем вправ, читання та опрацювання художньої і фахової літератури, засвоєння теоретичних знань з етимології, лексикології, граматики, стилістики іноземної мови, що вивчається [2, с. 12].

Методика «прямого» навчання користується популярністю понад 130 років, відколи у 1878 р. було засноване Міжнародне товариство шкіл Берліца. Інша її назва – методика Максиміліана Берліца.

Мета цієї методики – сформувати у студентів здатність думати іноземною мовою. Методика повністю унеможливає вживання рідної мови студентів у процесі проведення навчальних занять з іноземної мови чи іноземної мови професійного спрямування. Професор М. Берліц вважав, що передусім необхідно сформувати у студентів уміння і навички усного мовлення і лише потім формувати в них уміння читання та письма, а лексичні та граматичні особливості іноземної мови потрібно представляти у природному розмовному контексті. Науковець вважав, що методика «прямого» навчання дозволить студентам швидше «зануритись» у культурне середовище країни, мова якої вивчається. На ранніх етапах вивчення іноземної мови велика увага повинна приділятися закріпленню базових структур. Кожна наступна граматична структура пояснюється і закріплюється на основі бази раніше опанованих простіших граматичних структур. Кожна раніше вивчена граматична структура комбінується з наступною, тобто методика «прямого навчання» використовує метод так званої «поступової побудови».

До «прямих» методик навчання іноземної мови належить, також методика іноземних мов усного навчання англійського методиста Гарольда Пальмера. Вона була розроблена у 20-і рр. XX ст. і мала значний вплив на розвиток аудіолінгвальної та аудіовізуальної методик. Теоретичним підґрунтям цієї методики є вчення представників лінгвістичної соціологічної школи Ф. де Соссюра та А. Мейє, вчення про психологію поведінки Е. Торндайка та Дж. Уотсона, а також положення прагматичної педагогіки, розроблені Дж. Дьюї. На основі згаданих учень Г. Пальмер висунув гіпотезу про те, що імітація та заучування напам'ять є основними принципами навчання іноземної мови. Науковець представляє процес навчання іноземної мови як неперервний ланцюг стимулів, які застосовує викладач, і зворотній ланцюг реакцій студентів на ці стимули [3].

До основних принципів реалізації методики у навчальному процесі належать: 1) усне мовлення – це основний вид навчальної діяльності студентів, з якого потрібно розпочинати процес навчання іноземної мови; 2) усному мовленню студентів повинен передувати тривалий

період сприйняття ними іноземної мови на слух; 3) основна увага має приділятися початковому етапу навчання іноземної мови; 4) заучування окремих слів, словосполучень та речень – основний метод оволодіння іноземною мовою; 5) безпомилкове повторювання мовленнєвих моделей є однією з найважливіших умов успішного оволодіння студентами іноземною мовою.

Початковий етап навчання іноземної мови повинен тривати близько півроку. Впродовж нього в студентів потрібно сформувати вміння сприймати іноземну мову на слух, розпізнавати та правильно вимовляти окремі звуки та звукосполучення, безпомилково відтворювати вивчений лексичний та граматичний матеріал у комунікативній практиці на побутову тематику. Особлива увага у процесі навчання відводиться усному мовленню, якому передують тривалий «інкубаційний» період (півтора–два місяці), тобто період пасивного сприйняття іноземної мови на слух. За цей період студенти вчать розуміти загальний зміст висловлювання. Г. Пальмер вважав, що інтуїтивний, підсвідомий спосіб оволодіння іноземною мовою має значні переваги перед свідомим способом, оскільки дає кращі результати за короткий час. Вчений створив систему послідовності виконання вправ за принципом «від простого до складного», запропонував майже 100 підстановочних таблиць, які повинні допомогти студентам оволодіти граматичними конструкціями [3]. Система вправ методиста передбачає:

1. рецептивну діяльність студентів, а саме: підсвідоме розуміння, свідому усну асиміляцію, виконання студентами вказівок викладача, короткі відповіді на загальні запитання;
2. рецептивно-імітативну діяльність студентів, зокрема: повторювання звуків, слів, виразів та речень за викладачем;
3. умовну усну комунікацію: запитання і відповіді, накази, вказівки і відповіді-реакції, закінчення речень;
4. «природну» усну комунікацію: невимушену творчу бесіду.

Одним з основних недоліків методики Г. Пальмера вважають положення про ототожнення процесу оволодіння дитиною рідною мовою, що відбувається одночасно з розвитком її мислення, з процесом оволодіння людиною більш зрілого віку іноземною мовою в штучних умовах і, як наслідок, відведення студентам ролі пасивних слухачів протягом тривалого початкового етапу навчання. Іншими недоліками застосування методики у навчальному процесі є стримування мовленнєвої діяльності студентів, перевага механічного заучування та імітації над творчим критичним мисленням студентів.

Аудіолінгвальна методика навчання утвердилась у 40–60 рр. ХХ ст. у США як відображення аналізу лінгвістичних досліджень тубільних мов на початку століття, що покладалися на метод спостереження американського науковця Л. Блумфілда. Суть її полягає у багаторазовому повторюванні студентом почутого за фонограмою чи викладачем. Якщо студент досягає вищого рівня володіння іноземною мовою, йому дозволяється додавати до повторюваного тексту кілька власних фраз. Методологічною основою аудіолінгвальної методики вважаються біхевіористичні психологічні підходи, розроблені американським психологом Б. Скіннером. Науковець теоретично обґрунтував положення про те, що людина набуває досвіду поведінки, у т. ч. мовної, у процесі багаторазового повторення і позитивного чи негативного підкріплення. Розробниками методики були директор інституту англійської мови Університету штату Мічиган (США) Ч.Фріз та декан факультету мов та лінгвістики Університету штату Джорджтаун Р. Ладло. Прихильники аудіолінгвальної методики, як і прихильники «прямої» методики, наполягають на необхідності виключити вживання рідної мови у процесі навчання і пояснювати значення нових лексичних одиниць та граматичних конструкцій лише іноземною мовою. На противагу «прямій» методиці, аудіолінгвалізм не фокусується на вивченні лексики. Викладач концентрує увагу студентів на вживанні граматичних конструкцій та моделей, за допомогою технічних засобів навчання чи особисто презентує вірну модель речення, яку повторюють студенти. Ч. Фріз вважав, що вивчення мовної структури є «відправною точкою» студента. Необхідною умовою для ефективного використання своєї методики у навчальному процесі він вважав сформованість у студента достатнього запасу лексики. Методика характеризується відсутністю детального пояснення правил граматики, навчальний матеріал запам'ятовується у готових формах. Студенти практикують певну конструкцію до того часу, коли зможуть використовувати її спонтанно.

Типовими для аудіолінгвальної методики вправами є:

- повторення, коли студенти повторюють вимову у тому ж темпі, що й чувають;

- модуляція, коли одне слово повторюваної мовної моделі з'являється в іншій, невідомій студентам формі;
- заміщення, коли одна лексична одиниця мовної моделі замінюється іншою;
- перефразування, коли студенти перефразовують вимовлену викладачем фразу (додаток).

Основними недоліками є монотонність, що призводить до втрати мотивації, відсутність повного контролю навчальної діяльності студента з боку викладача.

У. Реверс у праці «Психолог та вчитель іноземної мови» розкритикувала аудіолінгвальну методику. За нею послідували інші науковці, які одностайно підтримали думку про те, що детальне пояснення правил граматики рідною мовою студентів буде більш продуктивним. Усе це разом з розвитком гуманістичної педагогіки значно вплинуло на зниження популярності аудіолінгвалізму.

Аудіовізуальна методика навчання іноземної мови з'явилася у Франції в 50-і рр. ХХ ст. і швидко набула популярності в інших країнах Західної Європи та Північної Америки, хоча термін «аудіовізуальний» прийшов у Францію із США. Розробниками і палкими прихильниками методики були П. Губерина, П. Ріван, Р. Мішеа, Ж. Гугенейм та ін.

Ця методика передбачає у процесі навчання іноземної мови одночасне використання зображення і звуку [1, с. 296]. Аудіовізуальний метод забезпечує вивчення іноземної мови за дуже короткий термін на основі обмеженого лексико-граматичного матеріалу, властивого розмовному стилю мовлення. Основна увага приділяється вивченню базових, найбільш часто вживаних мовленнєвих конструкцій та окремих лексичних одиниць. На думку засновників цієї методики, предметом навчального процесу мають бути моделі вербальної і невербальної поведінки носіїв іноземної мови.

Основними принципами реалізації аудіовізуальної методики у навчальному процесі є: 1) принцип основного акценту на розмовному мовленні; 2) принцип усного випередження; 3) принцип функціональності, тобто грамика іноземної мови повинна вивчатись у процесі мовлення, а не як самоціль, відірвано від нього; 4) принцип глобальності (презентація і сприйняття нового матеріалу здійснюється на слух і підсилюється візуально у вигляді цілісних структур); 5) принцип візуально-звукового синтезу [7, с.16].

Розробником популярної у 70-і рр. ХХ ст. методики повної фізичної реакції, згідно з якою студенти повинні відповідати на команди, дані іноземною мовою, фізичними рухами, є американський професор психології Дж. Ашер.

Методику доцільно використовувати на початкових етапах навчання іноземної мови. Основними принципами її застосування є:

- сприйняття і розуміння інформації іноземною мовою повинно передувати говорінню;
- основний спосіб розвитку розуміння – виконання наказів;
- готовність до говоріння формується у студентів завдяки спонтанному виконанню наказів [8, с. 291].

Велику увагу приділяв науковець мотивації студентів до навчання. Він вважав, що не варто змушувати їх до говоріння, оскільки створення стресових ситуацій не сприяє підвищенню мотивації до навчання [9, с. 5].

Перевагою методики повної фізичної реакції є мотивація студента до навчання за рахунок створення комфортних для нього умов. Реагуючи на вимоги викладача й одноклассників фізичними діями, студент «пропускає через себе» отриману інформацію, завдяки чому досягається бажаний ефект застосування методики.

Прихильники комунікативної методики заперечують можливість ефективного формування іншомовної комунікативної компетентності студентів шляхом використання наказового способу як базової граматичної та комунікативної структури.

Ми поділяємо думку багатьох науковців про те, що методику повної фізичної реакції не варто застосовувати як самостійну методику, але з метою підвищення ефективності процесу формування іншомовної комунікативної та іншомовної професійної компетентності студентів вона може бути використана у комплексі з іншими згаданими методиками, передусім – методикою природного навчання, «прямого» навчання та ін.

Сугестопедія – методика інтенсивного навчання іноземних мов, розроблена у 50–70-і рр. ХХ ст. болгарським психотерапевтом Г. Лозановим. Науковець доводив, що інформація ззовні може проникати у внутрішній світ особи усвідомлюваним і неусвідомлюваним каналами. Він

розглядав сферу неусвідомлюваного як джерело резервних можливостей психіки особи і пропонував використовувати неусвідомлювані резервні можливості психіки студентів у навчальному процесі, зокрема, навчанні іноземних мов. Психологічним підґрунтям методики можна вважати вчення про психологічні системи Л. Виготського, механізм синестезії, описаний А. Лурією, теорію психологічної установки Д. Узнадзе [5].

Г. Лозанов вважав, що під час перебування студентів у стані псевдопасивності викладач може використовувати можливості гіпнозу та навіювання, у т. ч. гіпермнезії, тобто суперзапам'ятовування інформації. Відповідно студенти уникають таких психотравмуючих факторів, як побоювання допустити помилку, труднощі комунікації, подолання мовного бар'єру та ін. Впродовж обмеженого періоду часу за допомогою впливу викладача на підсвідомість студенти запам'ятовують великий обсяг інформації.

Основними принципами реалізації сугестивної методики у навчальному процесі є:

- встановлення між викладачем та студентами довірливих стосунків, які сприятимуть успішній взаємодії;
- створення сприятливого навчального середовища шляхом усунення психологічних бар'єрів, що часто виникають у навчальному процесі, розпруженості і концентративної психорелаксації;
- виконання видів діяльності, що активізують обидві півкулі головного мозку студентів, задіюючи план свідомого та несвідомого;
- єдність свідомого-парасвідомого та інтегральна мозкова активація;
- зосередження уваги учнів на процесі спілкування, а не на його формах;
- блочна система формування змісту навчання, тематичної глобалізації;
- естетизація навчання, використання засобів мистецтва з метою розкриття резервів пам'яті студентів;
- виявлення резервних можливостей студента завдяки периферійній перцепції, неусвідомленим реакціям, мотивації, потребам, неусвідомленим автоматизованим елементам в рамках свідомої діяльності [5].

На рецептивному етапі навчання матеріал представляється у формі дуже об'ємних полілогів з музичним оформленням, супроводжується коментарями до граматичних, лексичних і стилістичних особливостей вживання мовленнєвих конструкцій та перекладом інформації на рідну мову студентів. На цьому етапі активно функціонують ліва і права півкулі мозку студентів. У процесі активізації навчального матеріалу інтенсивно застосовуються такі активні та інтерактивні методи навчання, як інсценізація, драматизація, ігри та ін.

У 70–80-і рр. ХХ ст. на основі концептуальних положень сугестивної методики Г. Лозанова було розроблено кілька відомих методик інтенсивного навчання іноземних мов: емоційно-смілова методика І. Шехтера, методики системного підходу до вивчення іноземних мов Л.Гегечкорі, методики активізації резервних можливостей особистості та колективу Г. Китайгородської, сугестокібернетична інтегральна методика В.Петрусинського [5].

Розробники згаданих похідних методик збагатили теорію Г. Лозанова новими методологічними положеннями, зокрема, довели, що навчання за його методикою повинно базуватись на теорії особистості і колективу А. В. Петровського, теорії мовленнєвої діяльності А. Леонтьєва та ін. Науковці дещо перебудували систему мотивації студента і сам процес навчання.

Методологічною основою методики ситуативного навчання вважається структуралізм. Ситуативний аналіз як метод навчання з'явився на початку ХХ ст. у США в процесі активізації руху за гуманізацію та реформування освіти. Особливу увагу методика приділяє створенню навчальних ситуацій, які мотивували би студента до усної комунікації і відображали логіку спілкування у навчальному середовищі. Г. Рогова визначає навчальну ситуацію як створену викладачем ситуацію, що повинна мотивувати студента й давати йому установку на говоріння [6, с. 20–28]. Акт комунікації має відбуватися під керівництвом викладача-фасилітатора, який генерує питання для обговорення, фіксує відповіді, підтримує дискусію. Мовна поведінка студента повинна бути адекватною відповіддю на різні комунікативні ситуації [6, с. 8].

Методика когнітивного коду набула популярності у 60-і рр. ХХ ст. Її розвиток пов'язаний з розробкою Н. Хомським вчення про мовні універсалиї, універсальні граматики та глибинні структури. Теоретичним підґрунтям методики можна вважати трансформаційну лінгвістику та положення

гештальт психології про те, що навчання має бути цілісним і супроводжуватись розумінням. Теорія когнітивного коду заперечувала засадничі основи біхевіоризму і акцентувала на вивченні граматичних правил через практику. Почали піддаватися сумніву методики, основним технічним прийомом яких було механічне запам'ятовування. Знову розвинулися методики усвідомленого навчання іноземних мов, серед них – методика когнітивного коду. Прихильники останньої вважали, що процес формування лінгвістичної компетентності студентів неможливий без розуміння та аналізу правил вживання граматичних і мовленнєвих конструкцій. Методика когнітивного коду вимагає, щоб представлення певної граматичної структури і пояснення правил передувало практикуванню її вживання. Ця методика докорінно змінила орієнтації викладачів та їх ставлення до помилок, як результату аналітичної діяльності студентів.

Процес навчання розглядався як аналітичний процес, який потребує повного усвідомлення навчальної діяльності з боку студента, тобто розуміння того, що він вивчає, пише чи говорить. На відміну від граматико-перекладної чи текстово-перекладної методик, які також акцентують на усвідомленій діяльності студента, знаходженні й розумінні паралельних граматичних структур, методика когнітивного коду наголошує на формуванні умінь та навичок усіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності: мовлення, аудіювання, читання та письма. Метою навчання за цією методикою є формування комунікативної компетентності студентів.

Застосування у навчальному процесі елементів методики Белла-Ланкастера також сприятиме розвитку комунікативних умінь студентів та забезпеченню засад діяльнісного підходу до навчання. Методика, названа на честь британських педагогів А. Белла та Дж. Ланкастера. Вона була популярною на початку XIX ст. і передбачала активне залучення викладачем студентів-помічників у процесі проведення навчального заняття для повідомлення нової інформації і, отже, ознайомлення з нею інших студентів академічної групи. Науковці пропонували широко використовувати у навчальному процесі методи заохочення студентів: відзнаки, медалі, значки, які вручалися в урочистій обстановці. В умовах кредитно-модульної системи навчання у сучасних вузах такими методами заохочення можуть бути бали. Система навчання Дж. Ланкастера була розрахована на невеликі групи студентів, тоді як А. Белл вважав, що методика буде ефективною у великих групах, сформованих за рівнями володіння студентами знаннями, вміннями і навичками. Методика витримала багато критики наприкінці XIX ст. Д. Стоу, зокрема, вважав, що студент-помічник не може компетентно сформулювати навчальну мету, визначити і реалізувати методи і засоби її досягнення, здійснити оцінювання навчальної діяльності студентів [14]. Однак, викладач може звернутися за допомогою до студентів-помічників на певних етапах проведення навчального заняття з метою активізації навчальних можливостей студентів, подолання мовного бар'єру, перетворення студентів з пасивних на активних учасників навчального процесу.

Значний інтерес до жанрово-базованого підходу до навчання мов спостерігався з 80-х рр. XX ст. В основі цього підходу лежить комунікативна мета навчання мов. Жанром вважався усний чи письмовий текст, що слугує певній суспільній меті і складається з ряду сегментів. Деякі з них є обов'язковими, необхідними для досягнення комунікативної мети жанру, інші – вибірковими, що використовуються мовцями у процесі усної чи письмової комунікації для підвищення ефективності й досягнення мети комунікативного акту [10].

Мета жанрового аналізу – визначити, як організовані сегменти у певному жанрі, тобто дослідити його риторичну організацію, встановити лінгвістичні характеристики для формулювання його комунікативної мети і пояснити ці характеристики у соціальному та психологічному контексті. Метою використання методики жанрово-базованого навчання є підвищення рівня розуміння студентами риторичної організації тексту на основі розуміння його лінгвістичних характеристик, тісно пов'язаних з жанром.

Нові, комплексніші теорії мови і мовної поведінки прийшли на зміну структуралізму і поведінковій психології [13, с. 262]. Комунікативні методики навчання іноземних мов опираються, здебільшого, на підхід, орієнтований на виконання завдання. Вони набули особливої популярності у 70-і рр. XX ст. завдяки сфокусованості на формуванні комунікативних умінь і навичок. Науковці, котрі підтримують і розвивають комунікативні методики навчання іноземних мов вважають, що їх головна перевага полягає у тому, що вони розвивають у студентів уміння і навички з усіх чотирьох форм мовленнєвої діяльності: говоріння, письма, слухання і читання та не дозволяють студентам бути пасивними слухачами.

Мета застосування комунікативної методики у процесі навчання іноземних мов – формування іншомовної комунікативної компетентності студентів. Однією з ключових характеристик комунікативних методик є використання у навчальному процесі автентичних навчально-методичних матеріалів. Мовленнєва взаємодія студентів відбувається переважно за співучастю викладача у формі монологічного, діалогічного чи полілогічного мовлення. Спочатку студенти опановують основні види мовленнєвої діяльності на понадфразовому і текстовому рівнях при обмеженому використанні рідної мови. Об'єктом оцінювання результатів навчальної діяльності студентів є не тільки правильність, а й швидкість усного мовлення та читання. Найбільш популярні методи навчання за комунікативною методикою: рольові, симуляційні, ділові ігри, робота у парах і групах, дискусії, диспути, обговорення, інтерв'ю, заповнення інформаційних прогалін та ін.

Методику змішаного навчання також можна віднести до методик навчання іноземних мов професійного спрямування, що опираються на комунікативний підхід. Методика вдало поєднує процес безпосереднього особистого спілкування у системах «викладач-студент» з взаємодією онлайн завдяки системам комп'ютерного навчання мов, які допомагають створити віртуальне навчальне середовище.

Засобами досягнення навчальних цілей за методикою змішаного навчання є два типи навчальних платформ:

- зовнішні платформи, змістове наповнення яких індивідуально розробляє навчальна інституція, з урахуванням з мети навчання та аналізу потреб тих, хто навчається (наприклад, Moodle, Web Course Tools);
- внутрішні платформи, що відображають зміст уже розроблених навчальних курсів (наприклад, Macmillan English Campus, CALL).

Проаналізовані нами методики можна класифікувати за ознакою опори на певні види мовленнєвої діяльності або мисленнєві процеси на перекладні, прямі, інтенсивні, індуктивні, діяльнісні та комунікативні. Невід'ємною умовою ефективності процесу формування іншомовної комунікативної компетентності студентів на основі використання методик перелічених груп є активне застосування у навчальному процесі інформаційно-комунікаційних технологій [4, с. 313].

Вибір і поєднання адекватних компонентів проаналізованих методик навчання іноземних мов зумовлюється цілями навчального заняття, специфікою галузевої й предметної сфер, змістом навчального матеріалу, кількістю навчального часу, темпом і термінами вивчення студентами природничих спеціальностей навчальних дисциплін «Іноземна мова» та «Іноземна мова професійного спрямування», педагогічними умовами, матеріально-технічним забезпеченням процесу навчання, мотивацією викладача до належного виконання професійних ролей та функцій, мотивацією студентів до продуктивного навчання іноземних мов, рівнем сформованості іншомовної комунікативної й іншомовної професійної компетенції та компетентності студентів, рівнем володіння викладачем педагогічною майстерністю.

Здійснений нами аналіз ефективних методик, які можуть бути використані у процесі формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей, не вичерпує всіх аспектів цієї важливої проблеми. Особливості структурування змісту, а також навчально-методичне забезпечення іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців природничих спеціальностей будуть предметом наших подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гулей М. Мовна політика та становлення мовної освіти у Франції / М. Гулей // Історія педагогіки. Гуманізація навчально-виховного процесу. – 2010. – Спецвипуск 5. – С. 287–299.
2. Камызина А. В. Становление и развитие иноязычной подготовки в школе дореволюционной России: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А. В. Камызина. – Майкоп, 2007. – 26 с.
3. Методика преподавания иностранных языков: Общий курс [учеб. пособие] / Отв. ред. А. Н. Шамов. – М.: АСТ МОСКВА: Восток–Запад, 2008. – 253 с.
4. Микитенко Н. Оптимізація процесу формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців засобами інноваційних інформаційно-комунікаційних технологій / Н. Микитенко // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: Зб. наук. праць. Ч. 2 / за ред. М. М. Козяра та Н. Г. Никало. – Львів: ЛДУ БЖД, 2009. – С. 308–313.

5. Пальчевський С. С. Теорія і практика сугестопедичного навчання школярів середніх загальноосвітніх навчальних закладів: Автореф. дис. ...доктора пед. наук: 13.00.09 / С. Пальчевський. – К., 2003. – 43 с.
6. Рогова Г. В. Методика обучения английскому языку: учеб. пособие для пед. ин-тов и фак. иностр. языков / Г. Рогова. – Л.: Просвещение, 1975. – 312 с.
7. Сокіл Б. Методи вивчення української мови як іноземної та їх характеристика / Б. Сокіл // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2007. – Вип. 2. – С. 14–18.
8. Asher J. J. The Strategy of the Total Physical Response: An Application to Learning Russian / J. Asher // IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. – 1965. – Vol. 3, Issue 4. – P. 291–300.
9. Asher J. J. The Total Physical Response Approach to Second Language Learning / J. Asher // The Modern Language Journal. – 1969. – Vol. 53, № 1. – P. 3–17.
10. Henry A., Roseberry R. An Evaluation of a Genre-Based Approach to the Teaching of EAP/ESP Writing / A. Henry, R. Roseberry // TESOL QUARTERLY. – 1998. – Vol. 32. - № 1. – P. 147 – 169.
11. Howatt A. A History of English Language Teaching / A. Howatt. – Oxford: Oxford University Press, 1984. xiv + 394 p.
12. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and Methods in Language Teaching / J. Richards, T. Rodgers. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 270 p.
13. Savignon S. J. Communicative Language Teaching: State of the Art / S. Savignon // TESOL Quarterly. – 1991. – Vol. 25, No. 2. Summer. – P. 261–277. –
14. Stow D. The training system, moral training school, and normal seminary for preparing school trainers and governesses / D. Stow // [Електронний ресурс]. Режим доступу: <ebooks.library.ualberta.ca/local/trainingsystemmo00stowuoft>. –Заголовок з екрану.