

9. Могилев А. В. Учебные компьютерные коммуникации, как единая среда общения. [Электронный ресурс] / А. В. Могилев // Электронне видання "Письма в Emissia.Offline: электронный научно-педагогический журнал". – СПб., 2000. ART 794. Гос.рег.#0320100088. – Режим доступа : <http://www.emissia.org/offline/2000/794.htm>
10. Моисеева М. В. Координатор как ключевая фигура процесса дистанционного обучения / М. В. Моисеева // Дистанционное образование. – 2000. – № 1.
11. Мосина А. В. Электронное портфолио преподавателя как форма интернет-поддержки деятельности преподавателя в магистратуре педагогического вуза / А. В. Мосина, О. С. Лещенко // Международный конгресс "Информационные технологии в образовании", Москва, 2003. – Режим доступа : <http://www.ito.su/2003/П/3/П-3-3306.html>
12. Нахметов И. Н. Влияние интернет-поддержки учебного процесса на информационную компетентность старших школьников [Электронный ресурс] / И. Н. Нахметов // Электронне видання "Письма в Emissia.Offline: электронный научно-педагогический журнал". – СПб., 2006. ART 1046. Гос.рег.#0420600031. – Режим доступа : <http://www.emissia.org/offline/2006/1101.htm>
13. Осадчий В. В. Сервіси Інтернет для дистанційного навчання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів / В. В. Осадчий // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2010. – № 6(20). – Режим доступа : <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>
14. Скиба Е. Ю. Средства синхронного и асинхронного электронного обучения. [Электронный ресурс] / Е. Ю. Скиба. // 20.05.10. – Режим доступа : <http://v-class.ru/db/vc/CF9084B03E2F0098C3257584002CEF24/doc.html>.

Криштоф С. Д. Суцність и види интернет-піддержки учебного процесса.

В статье прослежена цепочка понятий "педагогическая поддержка", "компьютерная поддержка", "Интернет-поддержка"; отражена суцність Интернет-піддержки и выделена её основные виды с точки зрения использования в практике учебы.

Ключевые слова: Интернет-піддержки, суцність Интернет-піддержки, види Интернет-піддержки, учебный процесс.

KRISHTOF S. D. Suschnost' and types of Internetsupport of educational process.

The chainlet of concepts "Pedagogical support", "computer support", "Internetsupport", is traced in the article; essence of Internetsupport is reflected and selected its basic kinds from point of the use in practice of studies.

Keywords: Internetsupport, essence of Internetsupport, types of Internetsupport, educational process.

**Лагодинський О. С.
Воєнно-дипломатична академія**

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СУЧАСНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ

У статті проаналізовано методи навчання іноземним мовам у XX–XI ст. та досліджено тенденції їх розвитку.

Ключові слова: методи навчання іноземним мовам; прямі методи; свідомі методи; інтенсивні методи; інтерактивні методи

В умовах інтенсивного зближення нашої держави зі світовим співтовариством все більшого значення набувають проблеми іншомовного

спілкування, а отже і – навчання іноземним мовам (ІМ) фахівців різних галузей. Пошук оптимальних методів навчання ІМ був і залишається актуальним питанням сучасної педагогіки, психології, філології та інших наук.

Мета статті – проаналізувати методи навчання ІМ у ХХ–ХІ ст. та дослідити тенденції їх розвитку.

Проблемами дослідження методів навчання ІМ займалися багато вітчизняних і зарубіжних науковців (С. Ю. Ніколаєва, О. Б. Бігич, Н. О. Бражник, С. В. Гапонова, Т. І. Капітонова, А. М. Щукін, А. В. Конишева, А. А. Миролубов, М. Celce-Murcia та ін.), проте розвиток сучасних методів навчання ІМ не знайшов належного і цілісного відображення у науковій літературі.

У нашому дослідженні ми будимо використовувати поняття “метод навчання іноземним мовам” як “напрямок у навчанні, що реалізує цілі, завдання і зміст навчання мові та визначає шляхи і способи їх досягнення” [15, с. 180].

Аналіз багатьох публікацій [1, с. 147-150; 8, с. 286-305; 9; 10; 11; 14, с. 6-30; 15, с. 179-224; 16, с. 4-32] вказує, що на початку ХХ ст. пануючі *перекладні методи*, які використовувалися у навчанні “мертвих мов”, не могли задовольнити зростаючі потреби суспільства у спілкуванні ІМ. Виділилися тенденції до зародження *прямих методів*. Великим поштовхом до їх появи стають вагомі досягнення лінгвістики у створенні описової фонетики та лексикології (младограматичний напрям (Г. Пауль, К. Бругман, Ф. Ф. Фортунатов, М. Бреаль та ін.), а також психології у розумінні того, що мовлення є діяльністю, в якій основну роль відіграють акустичні та моторні відчуття (В. Вундт).

В основі *прямих методів* лежать ідеї того, що під час навчання ІМ існують ті ж процеси, що й під час оволодіння рідною мовою; головну роль у мовленнєвій діяльності відіграють пам'ять та відчуття, а не мислення. Метою навчання є практичне володіння ІМ, що ототожнюється з процесом оволодіння усним мовленням. Визначаючи негативну роль рідної мови, прихильники *прямих методів* прагнуть виключити її під час навчання іноземної, вважаючи, що переклад, заважає проникнути в дух ІМ, привчає учнів до складання іншомовних речень по аналогії з рідною мовою, перешкоджає їм думати ІМ.

Серед перших, найбільш визначних *прямих методів*, є *метод Гарольда Пальмера*. У своїй методичній концепції англійський педагог Г. Пальмер керувався лінгвістичним вченням соціологічної школи (Ф. де Соссюр, А. Мейє), психологією поведінки (Е. Торндайк, Дж. Уотсон) та

прагматичною педагогікою *Д. Дьюї*. Основними прийомами навчання він вважав імітацію та заучування напам'ять, не виключаючи при цьому використання рідної мови. Він підтвердив на практиці процес навчання ІМ як безперервного ланцюга стимулів, які застосовує викладач, і зворотній ланцюг реакцій з боку учнів. *Г. Пальмер* вважав, що навчання ІМ завжди слід починати з усного мовлення, тобто навчання розуміти мову на слух, розпізнавати і правильно вимовляти окремі звуки та звукосполучення, а також безпомилково відтворювати вивчений лексичний та граматичний матеріал у бесіді на побутові теми.

Заслугою *Г. Пальмера* є створення великої системи різноманітних вправ, які подаються послідовно з ускладненням і об'єднуються головним завданням – формувати правильні навички усного мовлення.

Недоліком *Г. Пальмера* можна назвати неправомірне ототожнення засвоєння дитиною рідної мови, що відбувається одночасно з розвитком її мислення, з процесом оволодіння ІМ у штучних умовах, внаслідок чого учням на першому етапі протягом досить тривалого періоду часу відводиться пасивна роль – сприймання мови викладача. Штучне стримування мовленнєвої діяльності, переважання механічного заучування та імітації залишає мало місця та часу для ініціативного мовлення, яке, як вважає *Г. Пальмер*, розвивається самостійно на основі сформованих мовленнєвих навичок.

Розвиваючи ідеї *Г. Пальмера*, американські вчені *Ч. Фріз* та *Р. Ладо* в 40–50-і роки ХХ ст. створюють *аудіо-лінгвальний метод*. Керуючись ідеями дескриптивної лінгвістики (*Л. Блумфільд*), автори методу роблять висновок про те, що одиницею усного спілкування (а значить, і навчання) є речення. Вони вважають, що початковий ступінь навчання має бути присвячений розвитку усного мовлення, а потім читання. Основний зміст початкового ступеня складає граматику у вигляді структур (моделей). Лексика відіграє допоміжну роль, її призначення – ілюструвати звуки та структури, що вивчаються. Матеріал відбирається на основі зіставлення ІМ та рідної мови і встановлення типології труднощів, однак у процесі навчання зіставлення не проводиться. Розрізняють рецептивні та продуктивні види мовлення і відповідно до цього проводиться науково обґрунтований відбір матеріалу. *Ч. Фріз* та *Р. Ладо* трактують процес оволодіння мовою як формування навичок, ефективність якого забезпечується багаторазовим повторенням одного і того ж матеріалу. Вони також розглядають безпомилковість мовлення учнів як необхідну умову успішного формування усномовленнєвих навичок. Одним із головних завдань у процесі засвоєння ІМ є подолання негативного впливу рідної мови. Цим зумовлена важливість

дотримання поступового наростання труднощів, виявлених в результаті порівняння рідної мови з іноземною.

Ще одним різновидом *прямих методів* є *аудіо-візуальний* (швидкісний чи структурно-глобальний) метод, який виник у Франції у 50-і роки ХХ ст. (П. Губерина, П. Риван, Р. Мишеа, Ж. Гугенейм, А. Соважо). Він набув поширення у багатьох країнах для навчання ІМ дорослих.

На думку прихильників цього методу, початковий ступінь навчання ІМ, повинен бути присвячений розвитку усного мовлення. Навчання спочатку письма, а потім і читання проводиться в кінці початкового ступеня і спрямоване на розвиток уміння написати і прочитати засвоєне усно. Завдання в галузі усного мовлення полягає в тому, щоб забезпечити учням можливість користуватись ІМ у повсякденному спілкуванні (у країні, мова якої вивчається). Сама назва методу розкриває покладені в його основу принципи. Весь новий матеріал сприймається учнем протягом тривалого часу лише на слух (“аудіо”), а його значення розкривається за допомогою зорової невербальної наочності – слайдів, кінофільмів (“візуальний”).

Представники *аудіо-візуального методу* надають виключного значення тематиці, яка охоплює найчастіші випадки повсякденного спілкування. Розкриття тем проходить наочно – через слайди чи фільми. Теми відтворюють окремі ситуації, в яких персонажі ведуть конкретну тематичну бесіду. Фільми не лише є засобом наочної семантизації реплік, але й знайомлять учнів з умовами спілкування (ситуаціями), в яких ці репліки вживаються. Весь навчальний матеріал організовано в діалоги, які промовляються носіями мови. Різні види діалогічних реплік розглядаються як структури моделей речень, що сприймаються як одне ціле і складають кістяк тренувальної роботи. Автори підкреслюють особливу важливість глобального сприймання мовного матеріалу на слух та створення безпосередніх асоціацій між звучанням та значенням в умовах повного виключення рідної мови з процесу навчання. Основними способами засвоєння є імітація, заучування напам'ять та утворення фраз за аналогією.

Застосування *аудіо-візуального методу* в багатонаціональній аудиторії у країні, мова якої вивчається, коли заняття підкріплюються повсякденною практикою спілкування з носіями цієї мови, а метою є оволодіння розмовною мовою в межах туристичної тематики, є цілком доцільним. Проте, на думку деяких науковців навряд чи можливе його застосування в умовах відсутності мовного середовища [8, с. 300].

Очевидно, що прямі методи в повній мірі не задовольняють потреби суспільства у навчанні ІМ. Виділилися тенденції розвитку протилежних –

свідомих методів, зокрема *свідомо-практичного* та *свідомо-зіставного*.

Свідомо-практичний метод (Б. В. Бєляєв) вважається одним із провідних в умовах навчання ІМ у середній та вищій школі. Ідея методу базується на лінгвістичній концепції Л. В. Щерби, позиціях теорії діяльності Л. С. Виготського та А. Н. Леонтьєва і комунікативної лінгвістики. Автор методу виділяє три об'єкти навчання (мову, мовлення, мовленнєву діяльність), три провідних мети навчання (практичну, загальноосвітню, виховну). Він наголошує на спрямованості занять з ІМ на оволодіння засобами і діяльністю спілкування, пріоритеті принципів свідомості і комунікативності, важливості врахування рідної мови в процесі оволодіння іноземною. Б. В. Бєляєв відстоює думку поєднання у навчанні інформації про ІМ (не більше 15% навчального часу) та іншомовну мовленнєву практику, яка має бути безперекладною (не менше 85%) [2, с. 209-210; 3]. Концепція цього методу реалізована в багатьох підручниках. Метод зберігає позиції провідного під час практичного оволодіння ІМ через усвідомлення його структури. Цей метод вважається фахівцями найбільш оптимальним у навчанні студентів філологічних спеціальностей [15, с. 195].

Свідомо-зіставний метод передбачає у ході навчання усвідомлення учнями значення мовних явищ і способів їх застосування у мовленнєвій діяльності, а також опору на рідну мову (Л. В. Щерба, В. Д. Аракін, І. М. Берман, І. В. Рахманов, А. А. Мироліубов, З. М. Цвєткова та ін.). Будучи провідним методом навчання ІМ у вищій радянській школі до 1980 року, він поступився *комунікативному методу*.

Певна незадоволеність *прямими* і *свідомими методами* призвела до виникнення так званих *комбінованих (змішаних) методів*, які б включали переваги обох. Найбільш відомими є *метод читання (метод Майкла Уєста)* та *комунікативний метод* (Є. І. Пассов). Різноманітні прояви *комбінованих методів* отримали широке поширення у 30-х рр. минулого століття у колишньому СРСР (К. А. Ганшина, І. А. Грузинська, А. А. Любарська). У них основна увага зосереджувалася на розвитку всіх видів мовленнєвої уваги через читання як найбільш доступний вид мовленнєвої діяльності. На початковому етапі граматику вивчалася інтуїтивно, тобто без використання правил. На подальших етапах рекомендувалося використовувати правила і проводити систематизацію раніше вивченого матеріалу. Різні види *комбінованих методів* зробили значний внесок у методику роботи над текстом.

Найбільш відомим серед *комбінованих методів* є *метод читання (метод Майкла Уєста)*. У 20–30-і роки ХХ ст. англійський педагог М. Уєст розробив методику, за якою необхідно навчити учнів, перш за все,

читанню, переносячи навчання усного мовлення на подальший період. Психологічним обґрунтуванням цієї системи є такі положення: читати можна навчати окремо від усного мовлення (не на його основі); читання є легшим видом діяльності, ніж говоріння; читання на будь-якому рівні розвитку має практичну цінність, а пов'язане з цим відчуття успіху підвищує інтерес учнів до ІМ; читання є основним шляхом залучення до культури народу, мова якого вивчається; в результаті читання великої кількості текстів у учня розвивається відчуття ІМ, завдяки чому послаблюється негативний вплив рідної, що полегшує та прискорює подальший розвиток усного мовлення.

Мета навчання ІМ полягає у вільному читанні про себе із загальним охопленням змісту, не заглиблюючись у деталі. *М. Уест* зробив значний внесок у методику навчання читання ІМ. Він уперше розробив завершену систему навчання читання про себе. Багато його рекомендацій донині застосовуються в рамках різноманітних методів для навчання так званого екстенсивного читання. Відібраний ним словник для читання вважається одним із кращих і використовується для укладання навчальних посібників з англійської мови.

До недоліків системи навчання читання *М. Уеста* можна віднести помилкове ототожнення зрілого читання та читання із загальним розумінням змісту, яке є лише одним з окремих його проявів. Розуміння тексту, як і засвоєння всього мовного матеріалу, має здійснюватися інтуїтивно, на основі здогадки, без застосування елементів будь-якого аналізу, що є неприпустимим під час читання серйозних текстів. Крім того, однотипність побудови підручників та одноманітність вправ призводять до механічності навчального процесу і дещо суперечать вимогам *М. Уеста*, відповідно до яких вивчення ІМ має бути цікавим.

У період післявоєнних десятиліть формується характерна тенденція до посилення комунікативної спрямованості навчального процесу – його наближення до реального процесу спілкування. Розробкою *комунікативного методу* в тій чи іншій мірі займалось багато наукових колективів та методистів у різних країнах. Найбільш вагомий внесок в обґрунтування методу зробили найпопулярніші його прихильники, насамперед *Г. Уїдоусан*, *У. Літлвуд* (Велика Британія), *Г. Е. Піфо* (Німеччина), *Ю. І. Пассов* (Росія).

Комунікативний метод орієнтований на організацію процесу навчання, адекватного процесу реального спілкування завдяки моделюванню основних закономірностей мовленнєвого спілкування (за *Ю. І. Пассовим*), а саме: діяльнісний характер мовленнєвого спілкування;

предметність процесу комунікації; наявність ситуацій спілкування; мовленнєві засоби, які забезпечують процес спілкування та навчання в цих ситуаціях [11, с. 24-26].

Відповідно *Ю. І. Пассов* висуває такі принципи *комунікативного методу*: мовленнєва спрямованість навчального процесу; індивідуалізація; функціональність; ситуативність [11, с. 42-50].

У процесі навчання за *комунікативним методом* формується іншомовна *комунікативна компетентність* – здатність користуватись мовою залежно від конкретної ситуації. Учні навчаються комунікації у процесі самої комунікації. Найважливішою характеристикою *комунікативного методу* є використання автентичних матеріалів. Мовленнєва взаємодія учнів проходить за співучастю викладача в найрізноманітніших формах (парах, тріадах, невеликих групах, з усією групою). З самого початку учні оволодівають усіма чотирма видами мовленнєвої діяльності на понадфразовому і текстовому рівнях під час обмеженого використання рідної мови.

Комунікативний метод зарекомендував себе як один з найкращих у системі навчання ІМ у середній та вищій школі. На його основі в останній час виникають методи, які об'єднують у собі комунікативні та пізнавальні (академічні) цілі. Їх основними принципами є рух від цілого до окремого, орієнтація занять на учня, цілеспрямованість та змістовність занять, їх спрямованість на досягнення соціальної взаємодії при наявності віри викладача в успіх своїх учнів, інтеграція мови та засвоєння її за допомогою знань з інших галузей наук.

У другій половині ХХ ст. зросла потреба у швидкому навчанні ІМ з вузькопрактичними цілями. Це призвело до появи *інтенсивних (прискорених) методів*.

Одним із перших був *армійський метод*. Він розроблений у США у роки Другої Світової війни для забезпечення союзників, які в той час готувалися до війни у Європі. Ідеї методу ґрунтуються на лінгводидактичних поглядах *Л. Блюмфілда* та ідеях бихеворизму. Метод забезпечував у стислий термін (6-8 місяців) практичне володіння ІМ в усній формі з обмеженим словниковим запасом та тем спілкування. Головне його завдання – навчити спілкуватися та розуміти на слух іншомовне мовлення. Основне навчання полягало у прослуховуванні простих діалогів, завчанні їх і використанні в різних ситуаціях спілкування. Основний вид вправ – це дрилли, які здійснюються під наглядом викладача. Робота завершується у часи самопідготовки з використанням лінгафону. Успіх досягається шляхом великої концентрації навчальних занять (до 25 годин

на тиждень), створення мовного середовища, високою мотивацією до навчання, комплектування груп з обмеженою кількістю тощо. Метод використовується до нині для інтенсивного навчання у військових вищих навчальних закладах.

У Софійському інституті сугестології (Болгарія) було започатковано *сугестивний метод (метод навіювання)*, названий іменем його творця, психотерапевта за фахом, *Георгія Лозанова*. Учений дійшов висновку щодо можливості використання у навчанні ІМ неусвідомлених резервних можливостей, які він спостерігав у своїх пацієнтів. Безпосередня дія викладача на тих, кого він навчає і хто в цей час перебуває у стані “псевдопасивності”, і, головним чином, саме його сугестивна, навіююча дія сприяє усуненню психотравмуючих факторів (скутості, страху, побоювання можливих помилок, замкнутості, некомунікабельності, труднощів у подоланні стереотипів рідної мови та “мовного бар’єру” іноземної). Такий вплив, на думку *Г. Лозанова*, створює сприятливі передумови для організації іншомовного мовленнєвого спілкування. Крім того, він допомагає розкрити резервні можливості учнів щодо запам’ятовування значного обсягу навчального матеріалу.

Метод *Г. Лозанова* отримав широку підтримку у колишньому СРСР. Він був удосконалений *Г. О. Китайгородською* на основі положень радянської школи психології спілкування. Вона розглядає учня як активного учасника педагогічного процесу, що творчо оволодіває знаннями та вміннями, які він з успіхом застосовує у своїй навчальній та життєвій діяльності. *Г. О. Китайгородська* висуває такі чотири принципи навчання ІМ відповідно до методу, названим нею “*методом активізації резервних можливостей особистості і колективу*”;: особистісного спілкування; особистісно-рольовий; концентрованої організації навчального матеріалу і навчального процесу; колективної взаємодії; поліфункціональності вправ [6; 7].

Ще одним видом *інтенсивних методів* вважається *емоційно-смысловий метод (І. Ю. Шехтер)*. В його основу автор поклав ідею використання опор на змістоутворення в процесі рольових ігор як основний шлях оволодіння ІМ. Його трьохциклове навчання вдало реалізує поетапність вирішення завдань інтенсивного навчання – від елементарних навичок і умінь до професійного спілкування.

Успішним було також поєднання *суггестопедичного і свідомо-практичного методу*, який отримав назву *циклово-міжцикловий метод (Л. Ш. Гегечкорі)*. Характерною ознакою цього методу було чередування занять усного мовлення (мовленнєва підготовка) і міжциклового навчання (мовна підготовка), в процесі яких використовувалися вправи-дрили під

керівництвом викладача та самостійна робота в лінгафонному кабінеті.

У цей час під керівництвом *А. С. Плєснєвича* був розроблений *метод "занурення"*. Він передбачає інтенсивні заняття для осіб (наукових співробітників), які вже мають мовну підготовку, з використанням елементів сугестопедії і психічних процесів, що протікають на рівні підсвідомості.

Подібним до цього методу був *сугестокібернетичний інтегральний метод* (*В. В. Петрусинський*). Його основу складає сугестивне управління навчанням з використанням технічних засобів. Навчальний матеріал подається великими порціями під час сеансів, які повторюються у різні дні. Це дає змогу автоматизувати лексику і граматичні моделі за обмежений відрізок часу.

У рамках *інтенсивних методів* широкого розповсюдження набули *метод ритмопедії* (введення іншомовної інформації, її закріплення і активація з використанням впливу на біоритміку людини монотонними низькочастотними імпульсами звука, світла, кольору тощо в процесі групового спілкування), розроблений вченими під керівництвом *Г. І. Бурденюк*, *метод гіпнопедії* (введення іншомовної інформації на стадії засипання і продукування її після сну) і *метод релаксотерапії* (*Є. І. Шварц*) та його різновид *комплексно-релаксопедичний метод* (*Р. С. Розенберг*, *А. І. Самошин*), які передбачають використання психічного і фізичного розслаблення викликаного навіюванням під час введення іншомовного матеріалу). Кожен з них є в певній мірі ефективним, проте, *метод гіпнопедії* не має однозначної оцінки і ряд вчених доводить його небезпечність.

У 1990 роках особливої популярності набув "*Експрес-метод*" *І. Давидової*. Його особливість полягає у наявності у текстах для аудіювання особливих звукових сигналів-фраз, які сприймаються на підсвідомому рівні завдяки високій швидкості їх подачі. На думку автора інформація на такій швидкості міцно зберігається в пам'яті. Експерти вважають, що метод розрахований винятково на людей особливого психічного складу – тих, які легко піддаються навіюванню.

В останній час великої популярності набула так звана "*методика 25-го кадру*" ("*Інтелл-метод*"). Сама ідея 25-го кадру з'явилася ще у 1957 році завдяки американському психологу *Дж. Вайкері* і полягала в тому, що у стандартну плівку (24 кадри за секунду) непомітно вклеювався 25-й кадр. Інформація, яку він ніс, осідала в людській підсвідомості. Цей метод був застосований у навчанні ІМ Академією наук СРСР на початку 1980-х рр. На світовому ринку існують декілька компаній, які пропонують вивчення ІМ за цією методикою. У рекламі вони посилаються на давню

доведеність ефективності цього методу, згадуючи про таємні експерименти КДБ та ЦРУ, підготовку розвідників за таким методом. На думку деяких фахівців субсенсорна інформація дійсно добре засвоюється людським мозком, проте, залишається неусвідомленою. Слова, які за цією методикою можна вивчити у великій кількості, залишаються у підсвідомості людини і їх неможливо використати у мовленні. Ефективність цього методу досі залишається сумнівною [5].

Паралельно починає розвиватися група *інтерактивних методів*. В їх рамках великий інтерес викликає *драматико-педагогічна організація навчання* ІМ. Її стрижнем, як і під час репетиції в театрі, є сценічна імпровізація.

У рамках цього методу російським науковцем *І. М. Румянцевою* було створено наукову і методичну базу інноваційних навчальних психолінгвістичних і лінгвопсихологічних технологій, які мають комплексний, інтегративний характер, а їх квінтесенція знайшла відображення в системі навчання ІМ дорослих під назвою *“Інтегративний лінгвопсихологічний тренінг”* [12]. Розглядаючи проблему навчання ІМ не тільки з погляду психології, автор представляє нову *інтегративну теорію мовлення* у єдності всіх її аспектів (мовного, психічного, фізіологічного тощо). Сутність цього методу полягає у розробці сценарію кожного заняття, який поєднує в собі ігри та психотехніки, що мають спільну сюжетну лінію. Створення атмосфери довіри, встановлення контакту з партнерами, моделювання проблемних ситуацій у спілкуванні, спеціальні психолінгвістичні вправи є основними складовими цього методу.

Наприкінці ХХ ст. особливого поширення набувають ідеї “автономії” учнів у навчальному процесі. Вони тісно пов’язані з поворотом до орієнтованого на учня навчання, що перегукується з поняттями індивідуалізації навчання. До їх різновидів належать зокрема *мовчазний метод* (*Г. Гатегно*) і *груповий метод* (*Ч. Каррен*).

З кінця 1970-х рр. і до тепер розробляються й реалізуються численні напрямки удосконалення навчання ІМ. Велике значення мало формування нової науки – психолінгвістики. У процесі вивчення мовленнєвого повідомлення з боку психолінгвістики отримали методичне обґрунтування комплекс ситуацій та тем спілкування, запропонованих радянським вченим *В. Л. Скалкіним* [13]. Теоретичне обґрунтування отримав лінгвокраїнознавчий аспект навчання ІМ [4].

На сучасному етапі виділилися такі шляхи удосконалення методів навчання ІМ:

– у систему навчання активно включатимуться технічні засоби

(мультимедійні, Інтернет, використання електронної пошти);

– посилиться активність використання психологічних можливостей особистості;

– навчання буде здійснюватися у нерозривному зв'язку з вивченням і пізнанням культури народів інших країн.

Висновки. Такими є основні тенденції розвитку сучасних методів навчання ІМ. Досліджено, що у зв'язку з новими економічними умовами у ХХ–ХІ ст. на зміну *перекладним методам* прийшли нові методи, які могли в тій чи іншій мірі прагнути задовольнити потреби суспільства, а саме: *прямі (аудіолінгвальний, аудіовізуальний, Г. Пальмера), свідомі (свідомо-практичний, свідомо-зіставний); комбіновані (Майкла Уеста, комунікативний);* інтенсивні (*армійський, сугестопедичний, емоційно-змістовний, активізації, гіпнопедія, ритмопедія, “Експрес-метод”, “Інтелл-метод”*), інтерактивні (*драматико-педагогічна організація навчання; “інтегративний лінгвопсихологічний тренінг”*) та ін.

Сучасні методи мають свої переваги та недоліки. Ці методи можна класифікувати за такими основними ознаками: інтуїтивне чи свідоме оволодіння ІМ; існування чи виключення опори на рідну мову; взаємозв'язаність чи послідовність оволодіння видами мовленнєвої діяльності.

Нині відзначається значне підвищення ефективності навчання ІМ шляхом використання новітніх технологій, психологічного потенціалу особистості, посилення лінгвокраїнознавчої складової навчання тощо.

Необхідно розробити методики навчання ІМ фахівців різних галузей з урахуванням тенденцій розвитку сучасних методів.

Використана література:

1. *Азимов Э. Г.* Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб. : “Златоуст”, 1999. – 472 с.
2. *Беляев Б. В.* Психологические основы усвоения лексики иностранного языка / Б. В. Беляев. – К. : Вища школа, 1988. – 171 с.
3. *Беляев Б. В.* Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев. – М. : “Просвещение”, 1965. – 227 с.
4. *Верещагин Е. М.* Язык и культура. лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного : уч. пособие для фил. спец-й / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : МГУ, 1990. – 247 с.
5. *Игорев И. М.* Эффект 25-го кадра / И. М. Игорев // Затеряные миры. – 2003. – № 12. – С. 14.
6. *Китайгородская Г. А.* Методика интенсивного обучения иностранным языкам. Теория и практика / Г. А. Китайгородская. – М. : Высшая школа, 1986. – 103 с.
7. *Китайгородская Г. А.* Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г. А. Китайгородская. – М. : МГУ, 1986. – 175 с.
8. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / С. Ю. Ніколаєва, О. Б. Бігич, Н. О. Бражник, С. В. Гапонова та ін.] ; за ред. С. Ю. Ніколаєвої. – [2-е вид, випр. і перероб.]. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.

9. *Миролюбов А. А.* Майкл Уэст и его методика обучения чтению / А. А. Миролюбов // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 2. – С. 46-47, 54.
10. *Миролюбов А. А.* Метод Пальмера / А. А. Миролюбов // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 1. – С. 48-54.
11. *Пассов Е. И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению : пособие для учителей иностран. яз. / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
12. *Румянцева И. М.* Психология речи и лингвопедагогическая психология / И. М. Румянцева. – М. : ПЕР СЭ; Логос, 2004. – 319 с.
13. *Скалкин В. Л.* Основы обучения устной иноязычной речи / В. Л. Скалкин. – М. : Рус. язык. – 1981. – 248 с.
14. *Утробина А. А.* Методика преподавания и изучения иностранного языка : конспект лекций / А. А. Утробина. – М. : Приор-издат, 2006. – 112 с. – (Серия “Конспект лекций”).
15. *Щукин А. Н.* Обучение иностранным языкам. Теория и практика : уч. пособ. [для период. и студ.] / А. Н. Щукин. – М. : Филоматис, 2007. – 480 с.
16. *Celce-Murcia M.* Teaching English as a Second or Foreign Language / M. Celce-Murcia. – Boston: Heinle&Heinle, 2001. – 586 p.

ЛАГОДИНСКИЙ А. С. Тенденции развития современных методов обучения иностранным языкам

В статье проанализированы методы обучения иностранным языкам в XX–XI вв. и исследованы тенденции их развития

Ключевые слова: *методы обучения иностранным языкам; прямые методы; сознательные методы; интенсивные методы; интерактивные методы*

LANODYNSKYI O. S. Tendencies in the Development of Modern Foreign Language Teaching Methods.

The article analyzes methods of teaching foreign languages in the 20-21 centuries and researches the tendencies for their development

Keywords: *foreign language teaching methods; direct methods; conscious methods intensive methods; interactive methods*

Мелаш В. Д., Молодиченко В. В.
Мелітопольський педагогічний університет

**МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЕКОЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ**

Методична підготовка майбутніх учителів початкової школи до екологічного мислення. У статті автори надають інформацію про діючу авторську педтехнологію безперервної екологічної освіти в системі (ЗНК-ВНЗ) та про створення студентської наукової лабораторії “Екологічна освіта для сталого розвитку” при Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького.

Ключові слова: *педтехнологія безперервної екологічної освіти, студентська наукова лабораторія “Екологічна освіта для стійкого розвитку”.*

Упродовж тривалого часу історії людство пишалось своїми перемогами над природою. Її ресурси здавались невичерпаними, а природні зв'язки вічні і не похідні. Зараз людство змушене переоцінити