

Гриненко Д.В.

аспірант,

Інститут педагогіки

Національної академії педагогічних наук України

ДО ПИТАННЯ СТВОРЕННЯ ВИСОКОЕФЕКТИВНОЇ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЇ БАЗИ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ У ХХІ СТОЛІТТІ

На сьогодні очевидним залишається той факт, що за останні десятиліття європейська освіта серед усіх предметів шкільної програми особливо значну увагу приділяє саме іноземним мовам, оскільки, як свідчать дослідження науковців, досконале знання цього предмету є одним з найголовніших кроків у покращенні економічної ситуації в різноманітних куточках світу, сприянні фінансового зростання та підвищення рівня життя громадян, підтримки демократії, а також боротьби з будь-яким проявом ксенофобії. Важливою, на думку більшості європейців, є й освітня функція вивчення іноземних мов, тобто забезпечення максимально різнобічно розвинутої особистості, а також формування в ній необхідних компетентностей. На рівні ж індивідуума, актуальність цього питання проявляється у розвиткові уваги, пам'яті, розумінні теоретичних концептів, формуванні критичного мислення, у тому числі й у процесі розв'язання проблем та підвищенні рівня конкурентоздатності особи на ринку праці [4, с. 12-14].

При цьому організація процесу навчання іноземної мови є надзвичайно важливим аспектом забезпечення якості шкільної освіти, структуру якої ми вважаємо за доцільне поділити на три окремі рівні: законодавчий, рівень навчального закладу та рівень кожного окремого вчителя. Кожен з вищезазначених компонентів є взаємозалежним один від одного. Відповідно, законодавчий рівень слід вважати найбільш вагомим з огляду на очевидність його впливу на всю систему освіти та забезпечення її якості, а тому це питання заслуговує особливої уваги з боку вітчизняних педагогів. Більш того, у цьому випадку надзвичайно корисним може виявитися досвід європейських країн у цій царині.

Так найголовнішим офіційним документом, яким керується сучасна європейська педагогічна спільнота у процесі навчання школярів іноземної мови стали «Загальноєвропейські рекомендації з питань мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» («Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment»), створені ще у 2001 році, а потім удосконалені та широко впроваджені у шкільну практику у 2007 році. Основною ціллю створення цього документу стало намагання європейських урядовців окреслити певні критерії, що стосувалися би створення курикулумів, підручників з іноземної мови, а також оцінювання рівня іншомовних знань учнів середніх загальноосвітніх закладів (A1-A2, A2-B1, B1-B2). Такі критерії стали інноваційними не лише у європейській, а й у світовій практиці. Так, наприклад, у процесі контролю письмових навичок учнів оцінка їх знань

визначається за двома критеріями: комунікаційним (рівень повноти відповіді на поставлене запитання в аспекті її змісту, стислості/розширеності, відповідності стилю написання аудиторії, для якої призначене створене учнем повідомлення, тощо), та мовним, що полягає у доцільності застосування того чи іншого лексичного наповнення, лінгвістичної організації та точності поставленому завданню, а також зв'язності письмового мовлення [2, с. 26]. Подібний спосіб оцінювання застосовується й для визначення рівня сформованості й усних комунікативних навичок, а контроль над рівнем сформованості навичок читання та аудіювання уможлиблює його оцінку лише в аспекті розуміння реципієнтом, тобто учнем, отриманого ним усного чи письмового повідомлення. Невід'ємною стала й самооцінка учнів, котрі отримали змогу пройти так званий тест «Чи можу я?» («Can-do test»), у якому кожній дитині пропонується самостійно оцінити досягнутий рівень знань [2, с. 29]. Крім того, у вищезгаданому документі виокремлюється зміст навчання та знання, уміння та навички, якими повинні оволодіти школярі до закінчення навчання в школі.

При цьому в основі «Загальноєвропейських рекомендацій з питань мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» був покладений діяльнісний підхід до навчання, згідно з яким іншомовні знання поділяються на, так звані, компетентності, найважливішими з яких виявляються лінгвістична та соціокультурна, а їх формування уможлиблює не лише уникнення «сліпого» заучування лексичних одиниць іноземною мовою, а й дає змогу школяреві успішно співпрацювати з представниками інших спільнот. Так згідно з вищезгаданим документом соціокультурна компетентність охоплює, перш за все, знання про повсякденне життя народу мова, якого вивчається (офіційні свята, національні страви, етикет за столом, тощо), умови життя, міжособистісні відносини (стосунки різних поколінь, статей, рас у сім'ї та на роботі, поведінка у тих чи інших ситуаціях і т. д.), релігію, традиції, ритуали, мистецтво, особливості гумору, жести і таке інше [1, с. 43].

Крім того, документ окреслює різноманітні типи завдань, які можуть використовуватися вчителем задля досягнення цілей іншомовної освіти. В основі таких вправ лежить націленість на формування комунікативних навичок учня, у процесі якого він повинен співпрацювати з іншими школярами, відтворювати та отримувати інформацію іноземною мовою. При цьому йдеться про те, що вправи можуть нести творчий характер (створення малюнків, написання оповідань, тощо), базуватися на сформованості окремих навичок, полягати у необхідності розв'язати ту чи іншу проблему (наприклад, склеювання пазлу, розгадування кросворду, тощо), побутовій діяльності [1, с. 51]. Крім того, в основі як «Загальноєвропейських рекомендацій з питань мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання», так і багатьох інших офіційних документів лежать певні загальні педагогічні принципи. Перш за все, від вчителя вимагається надзвичайно значну увагу приділяти віковим особливостям дітей (так, наприклад, особливо важливим є забезпечення ігрової форми навчання для дітей молодшого віку та уникнення подібних форм навчання під час роботи зі школярами старшого віку, для яких подібне навчання може виявитися не мотивуючим), початковому рівню дітей

(вважається, що учні, котрі вже досягли рівня С володіння іноземною мовою, потребують саме аналітичних методів навчання. Особливо важливу роль також відіграють індивідуальний стиль навчання учня та традиції освіти, притаманні тій чи іншій європейській країні. Так для деяких школярів властивою є готовність до ризику та можливих помилок, що можуть бути зроблені задля досягнення власної навчальної мети, у той час як для деяких дітей наднеобхідним є стовідсоткове розуміння матеріалу вже з перших занять та, відповідно, успішне застосування отриманих знань на практиці [6, с. 4].

Не менш важливим для визначення стратегічного напрямку розвитку іншомовної освіти у країнах Європейського Союзу став документ під назвою «Стратегія розвитку іншомовної політики в Європі» («Guide for the Development of Languages Education Policies in Europe»), котрий був виданий Радою Європи у 2002 та 2005 роках. Вищезгаданий документ мало торкався педагогічних аспектів навчання в школі, однак він став основоположним у створенні, так званої, лінгвістичної ідеології, що стала загальноприйнятою для всіх держав-членів ЄС. Основним положенням цієї ідеології стало ствердження про рівність всіх без виключення мов та боротьба зі стереотипом щодо більшого чи меншого рівня цінності мови, котрий до того визначався певними факторами, а саме застосуванням мови у процесі комунікації домінантними соціальними групами, популярністю вивчення у школі та у вищих навчальних закладах, стандартизацією граматики чи лексичного складу, культурною спадщиною носіїв мови, тощо [3, с. 24-25]. Крім того, визначаючи право на мову як одне з основних прав людини, основною стратегією розвитку європейської іншомовної освіти постає збереження лінгвістичної різноманітності, у той же час враховуючи невід'ємну роль інтернаціоналізму. Таким чином, метою «Стратегії розвитку іншомовної політики в Європі» постало не що інше як успішне поєднання етноцентричного націоналізму як позитивного суспільного явища та визначенням кожного окремого громадянина держави-члена Європейського Союзу як частини багатомовної спільноти [3, с. 31]. Подібна мета була покладена й на «Оновлені рекомендації щодо стратегії розвитку мультилінгвізму» («New Framework Strategy for Multilingualism»), що були створені у 2005 році.

Усе ж, європейські урядовці чітко усвідомлювали необхідність практичного дотримання створених документів, а також створених відповідних програм задля досягнення поставлених цілей. З цією метою урядом була створена програма під назвою «Коменіус» («Comenius»), націлена на аудиторію школярів та їх вчителів. На її впровадження було виділено 32 млн євро, а сама програма дала змогу забезпечити розробку 2951 мовного проекту, у якому взяли участь 58 118 учнів та 8 853 вчителів, а також створити такі навчальні матеріали, котрі змогли максимально посприяти багатолінгвальної обізнаності майбутніх громадян країн ЄС [5, с. 44].

Таким чином, аналіз нормативно-правової бази європейських держав продемонстрував доцільність впровадження усіх заходів, визначених офіційними документами та створення можливостей для подальшого удосконалення шкільної іншомовної освіти.

Список використаних джерел:

1. Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment. – Council of Europe, 2007. – 273 p.
2. First European Survey on Language Competences. Final Report – European Commission, 2011. – 244 p.
3. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. – Council of Europe, 2003. – 115 p.
4. Komorovska H. The European Language Policy: Tools and Approaches / H. Komorovska // Paris: Ciep. – 2010. – 35 p.
5. Multilingualism: Between Policy Objectives and Implementation. – Directorate General for Internal Policies of the Union, 2008. – 128 p.
6. Sorin I. Reforming Foreign Language Teaching in Europe. Multilingual Education, Curriculum Changes, Innovation and Creativity in Teaching, Diversifying Teaching Methods / I. Sorin // Foreign Languages and Public Relations. – № 2. – 2014. – P. 3-11

Дубровська Л.О.

доцент кафедри педагогіки,

Ніжинський державний університет імені Максима Гоголя

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ НЕТРАДИЦІЙНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ

У тлумаченні терміну «форма організації навчання» панують різні визначення. Особливо це стосується дидактики вищої школи. Тут це поняття визначається як засіб організації, облаштування і проведення навчальних занять, у рамках яких реалізуються зміст навчальної роботи, дидактичні завдання й методи навчання. До форм організації навчання зазвичай відносять: лекції, семінарські, лабораторні заняття, колоквиуми, консультації, екскурсії, курсові та дипломні роботи, заліки, екзамени і т. ін. Подібний підхід вносить плутанину в розуміння відповідних педагогічних дефініцій, призводить до змішування понять «форма», «метод», «вид навчальної діяльності».

Форма організації навчання – це обмежена в часі та просторі взаємозумовлена діяльність педагога й учня, викладача й студента. Таке формулювання видається найбільш доцільним, змістово-містким [5, с. 112].

В історії розвитку педагогічної думки відповідно до особливостей соціально-економічного стану суспільства склалися різні форми навчання. Але кожна з них неодмінно вбирала в себе надбання попередніх поколінь і виділяла те позитивне, що сприяло підвищенню ефективності навчального процесу.

Урок – це форма організації навчання, за якої вчитель веде заняття за стабільним розкладом і регламентом з постійним складом учнів, котрі мають приблизно однаковий рівень фізичного й психічного розвитку.

Урок залишається основною формою навчання у всіх типах навчальних закладів і нині. Вчителі й учені-педагоги постійно працюють над удосконаленням класно-урочної системи навчання.