

Турчинова Ганна
кандидат педагогічних наук,
завідуюча кафедрою іноземних мов Інституту
природничо-географічної освіти та екології
Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова

ЗМІСТ КУРСУ НАВЧАННЯ ВИКЛАДАННЯ БІОЛОГІЇ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

Дається характеристика змісту курсу підготовки майбутніх учителів до викладання біології англійською мовою. Детально характеризуються професійні навички та вміння в читанні, говорінні, аудіюванні та письмі. Детально описуються тексти, мовний та мовленнєвий матеріал, залучений до змісту курсу.

Ключові слова: професійні навички та вміння, ситуація, тематика, тексти, мовний та мовленнєвий матеріал.

Дается характеристика содержания курса подготовки будущих учителей для преподавания биологии на английском языке. Детально характеризуются профессиональные навыки и умения в чтении, говорении, аудировании и письме. Детально описываются тексты, языковой и речевой материалы, входящие в содержание курса.

Ключевые слова: профессиональные навыки и умения, ситуации, тематика, тексты, языковой и речевой материал.

It is described the course content for training of teachers to teach biology in English. Professional skills in reading, speaking, listening and writing are characterised in details. Texts, language and speech material, involved in course content are described in details.

Key words: professional skills, situations, themes, texts, language and speaking materials.

Реалії сьогодення вимагають не тільки знань та вмінь загального володіння іноземної мови, але й вміння спілкуватися зі своїми колегами фаховою іноземною мовою, користування інтернетом, закордонною науковою літературою. Враховуючи це, постає проблема підготувати не тільки вчителів-філологів, але й викладачів, які вміють викладати свою фахову дисципліну, однією з найпоширеніших мов у світі – англійською. Для цього потрібно розробити зміст курсу навчання будь-якого предмету англійською мовою.

Проблемою укладання змісту навчання іноземної мови займалась велика кількість науковців: А. Д. Климентенко, В. В. Краєвський, Б. А. Лапидус, І. Я. Лернер, А. А. Миролібов, В. Л. Сколкін, Т. Hutchinson, М. Met, А. М. Snow, А. Waters та інші. Вони зосередили свою увагу на навчанні саме іноземної мови.

Проблема ж навчання викладання будь-якого предмету іноземною мовою залишається відкритою.

Тому метою статті є представлення компонентів змісту курсу навчання

біології англійською мовою.

Під курсом ми розуміємо «подход к обучению, основанный на том, чтобы совершенствовать те навыки и умения, которые в дальнейшем обеспечат студентам основательные знания иностранного языка с целью его использования в сферах своей профессиональной деятельности. Следовательно, для преподавателя существенным является то, для чего учить, то есть, как и где студенты будут использовать язык» [1].

Враховуючи те, що курс підготовки майбутніх учителів до викладання біології англійською мовою має професійну спрямованість, зупинимось на вимогах, яких потрібно дотримуватись для його укладання. Зміст фахової підготовки є одним з елементів системи вищої освіти і визначається головною метою навчання у вищій школі, що полягає у формуванні творчої особистості майбутнього фахівця з широким науковим і професійним світоглядом, готового до взаємовідносин із суспільством. Тому навчальний процес слід будувати таким чином, щоб спонукати студента до необхідності і можливості працювати творчо.

Вирішення питання про відбір змісту навчання залежить від того, який компонентний склад цього змісту визначається вихідним. У дидактиці під «змістом навчання» розуміють все те, чого потрібно навчати: систему знань, інтелектуальних і практичних навичок та вмій, досвід здійснення способів творчої діяльності. Основним джерелом встановлення змісту навчання виступає соціальний досвід, конкретні види людської діяльності: практично-творча, пізнавальна, ціннісно-орієнтуюча, художня. До компонентного складу змісту навчання дидакти відносять: знання про природу, суспільство, способи діяльності; досвід здійснення відомих способів діяльності та досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу, до діяльності взагалі [9]. Під час відбору змісту навчального матеріалу, на думку Т. А. Ільїної, необхідно враховувати: відповідність змісту рівню розвитку науки, техніки та культури; забезпечення відповідності віковим особливостям та пізнавальним можливостям осіб, які навчаються; визначення головних ідей і структурних понять курсу; встановлення тісних міжпредметних та внутрішньо-предметних зв'язків; ознайомлення осіб, які навчаються, з методами науки; розвиток творчого мислення; забезпечення зв'язку теоретичних знань з практикою [9]. Ми цілком згодні з думкою М. М. Верзиліна, який вказує, що під час визначення змісту вузівської дисципліни треба враховувати: кваліфікаційну характеристику спеціаліста; типову програму курсу; програми дисциплін, що вивчені раніше і були базовими для даного курсу; програми з предметів, для яких курс є базовим; норми витрат часу на всі види навчальної діяльності з курсу; показники якості попередньої підготовки студентів; експертне оцінювання спеціалістами змісту курсу; міркування студентів з приводу характеру та змісту навчання з дисципліни [4].

Проаналізуємо, як трактується поняття «зміст навчання ІМ» у сучасній методиці, а також, які його компоненти слід обрати для визначення змісту курсу підготовки майбутніх учителів до викладання біології англійською мовою.

У сучасній методиці викладання ІМ під «змістом навчання» І. Д. Салістра пропонує розуміти той мовний матеріал, що підлягає засвоєнню,

а також вміння та навички [14]. А. Д. Кліментенко та О. О. Миролюбов розуміють проміжні вміння, мовленнєві навички, тексти в графічному та звуковому оформленні, теми та ситуації, у рамках яких формуються мовленнєві вміння, мовленнєві поняття, які відсутні в рідній мові [6]. До думки А. Д. Кліментенко та О. О. Миролюбова щодо розуміння включення проміжних вмінь до змісту навчання приєднується і О. Е. Михайлова. На нашу думку, включення проміжних вмінь до змісту навчання не є правильним, бо це скоріш є засобом більш успішного оволодіння компонентами змісту навчання та відноситься до галузі «як навчати». У колективній монографії «Теоретические основы содержания общего среднего образования» [16] обґрунтовується положення про те, що способи засвоєння змісту також є змістом [16], що діяльність засвоєння та відповідні вміння (навчальні вміння) повинні також бути включені до загальної канви змісту [16], що до структури навчального предмету входить не тільки зміст, заради якого цей предмет є в навчальному плані, але й допоміжні знання (наприклад, міжнаукові знання логічного та філософського плану), які забезпечують засвоєння основного змісту даного навчального предмету [16].

Ми приєднуємось до думки Б. А. Лапідуса, який доводить, що елементи змісту повинні бути об'єктами контролю, що трактування міжнаукових знань логічного та філософського плану як рівноправних компонентів змісту навчання ІМ означала б необхідність витрати допоміжного часу з метою забезпечення засвоєння цієї інформації як такої [7]. Отже, узагальнюючи різні точки зору методистів, ми, погоджуючись з думкою Б. А. Лапідуса, під змістом навчання розуміємо «совокупность того, что студенты должны освоить, чтобы качество и уровень их владения изучаемым языком соответствовали задачам данного учебного заведения» [7]. Що стосується компонентного складу змісту навчання, то в методиці навчання ІМ це питання досі не знайшло остаточного вирішення. Г. В. Рогова, аналізуючи компоненти змісту навчання ІМ, виходить з розуміння діалектичної єдності «мови» та «мовлення». Як перший компонент змісту навчання науковець виділяє лінгвістичний, тобто, мовний матеріал: чітко відібраний фонетичний, граматичний, мовленнєвий матеріал, а також зразки мовленнєвих висловлювань, які ситуативно-тематично обумовлені. Другий компонент – психологічний, тобто навички та вміння, які формуються. Третій – методологічний, який пов'язаний з оволодінням тими, хто навчається, процесом навчання, пізнання нового для них предмету, розвитком самостійної праці [13]. І. Л. Бім до компонентного змісту навчання відносить:

- мовний і мовленнєвий матеріал різного рівня організації (від слова до тексту, що звучить) та правила оформлення й оперування ним («лінгвістична» інформація), елементи «мовної культури»;

- предметний зміст, який передається за допомогою цих одиниць в рамках теми, відповідно до ситуації спілкування (екстралінгвістична інформація – думки, духовні цінності) як компоненти соціального досвіду, культури;

- предметні та розумові дії з іншомовним матеріалом, на основі яких формуються знання, навички й уміння в основних видах мовленнєвої діяльності [3].

Новизна підходу І. Л. Бім полягає в тому, що науковець говорить про

певний екстралінгвістичний фактор, про «екстралінгвістичну інформацію». Це – думки, духовні цінності, культура, невербальні засоби спілкування. С. П. Шатілов по-іншому класифікує компоненти змісту навчання. Він виділяє такі основні складові:

1) мовний та мовленнєвий матеріал, який повинен бути організований відповідним чином. Існують також три рівні його організації:

- а) слова, «готові фрази»;
- б) мовленнєві зразки (речення, фрази);
- в) текст, тема;

2) навички та вміння, які забезпечують володіння різними видами мовленнєвої діяльності;

3) текстовий матеріал [17].

Продовжуючи аналіз методичних інтерпретацій компонентів змісту навчання ІМ, ми звернули увагу на точку зору Б. А. Лапідуса, згідно з якою, не все те, на що спрямовані зусилля вчителя, повинно розглядатися як зміст навчання. Компонентами змісту є лише такі навички та вміння оперування мовним матеріалом, які безпосередньо співвідносяться з метою навчання, з кінцевими результатами. Вчений критично аналізує віднесений до змісту навчання ІМ мовний матеріал, а також навички та вміння як його компоненти. Він конкретизує їх у такий спосіб:

а) навички та (частково) вміння оперування мовним матеріалом;

б) навички та вміння оперування системними знаннями про мову, що вивчається, які мають комунікативне значення;

в) навички та вміння оперування відібраним мінімумом комунікативно-стереотипізованих жестів та міміки, що відображають специфіку народу – носія мови, що вивчається;

г) вміння та навички, в основі яких лежать паралінгвістичні засоби писемного мовлення;

д) вміння та навички оперування відібраними країнознавчими знаннями;

е) вербальні за змістом, але безвідносні до конкретних мовних одиниць елементарні вміння (і, частково, навички) комунікативно-підсобного характеру, тобто навички та вміння, що мають комунікативне значення, але які відіграють у МД допоміжну роль [7].

У підході Б. А. Лапідуса повніше описані навички та вміння як окремий компонент, а також конкретизовані вміння, чого немає у попередніх концепціях.

Проблема змісту навчання привертає також увагу багатьох представників зарубіжних методичних шкіл [19; 20; 21]. Більшість методистів відносять до компонентного складу змісту мовний та мовленнєвий матеріал, який реалізується в темах і типових ситуаціях. Як окремий компонент виділяються мовленнєві функції – пропозиція, прохання, обіцянка тощо. Мовленнєві вміння в рецептивних та продуктивних видах діяльності та конкретизовані мовленнєві вміння для кожного виду МД.

Ми згодні з думкою О. Б. Тарнопольського про те, що всі ці погляди на компонентний зміст навчання мають дуже серйозний недолік – зміст розглядається як простий перелік документів. Із цього переліку зовсім не зрозуміло, з якого компоненту необхідно починати відбір змісту і в якій послідовності цей відбір вести.

Зовсім інша концепція змісту навчання була запропонована В. Л. Скалкіним. Автор виходив з положення, що зміст – це багаторівнева категорія, а не просто перелік компонентів. Зміст трактувався ним як формування іншомовної мовленнєвої компетенції, що складається з декількох ярусів (рівнів). На верхньому ярусі цього поняття знаходиться процес оволодіння системою знань, навичок та вмінь (процесуальний і психофізіологічний аспекти). На середньому ярусі – мовний інвентар і тексти (лінгвістичний аспект), а на нижньому ярусі (комунікативний аспект) – значення, смисл мовних знаків, зміст текстів [15]. Запропонований В. Л. Скалкіним підхід приваблює тим, що намічає шлях проведення відбору компонентів змісту на основі закономірностей володіння мовою у взаємозв'язку всіх складників цього змісту. Опора на підхід В. Л. Скалкіна дозволила О. Б. Тарнопольському розробити процедуру відбору змісту навчання. Вона полягає в суворому дотриманні певної послідовності під час відбору змісту навчання. Він повинен проводитися в напрямі знизу вгору: від комунікативного аспекту (тематика та ситуації спілкування), через лінгвістичний аспект (тексти та мовний інвентар) і завершуються психофізіологічними та процесуальними аспектами (знання, навички та вміння).

Саме такий підхід, на його думку, відповідає загальнометодичному принципу комунікативності [8], оскільки відбір повністю спирається на комунікацію і проводиться, виходячи з її потреб. Цей підхід до відбору змісту навчання приваблює своєю чіткою систематичністю, логікою та доказовістю. Але ми вважаємо, що такий підхід може бути застосований при укладанні змісту навчання для студентів економічних спеціальностей, де дійсно треба спочатку виявити ситуації, в яких буде здійснюватись спілкування. Це пояснюється тим, що викладання ІМ на економічних спеціальностях здійснюється філологами, які не обізнані або слабо обізнані з професією економіста. Тому їм необхідно спочатку визначитися з ситуаціями, в яких буде здійснюватись спілкування економіста й після цього можна визначати професійні вміння, які стануть в нагоді майбутньому економісту. Для підготовки ж майбутніх учителів біології, які будуть викладати цю дисципліну іноземною мовою, спочатку необхідно визначитися з професійними вміннями, якими повинні оволодіти студенти для здійснення своєї професійної діяльності в майбутньому, бо ситуації, в яких буде здійснюватись використання професійних умінь вже доволі відомі – це ситуація «вчитель/викладач – учень/студент», «колега – колега». Це повинно здійснюватись шляхом аналізу потреб. Перевага надається тим навчальним потребам, що найбільше забезпечують адекватну мовленнєву поведінку студентів у їх майбутній професійній діяльності. У такий спосіб будуть задоволені реальні навчальні та професійні потреби студентів [2]. З точки зору західних методистів, опора на такий аналіз потреб (learners` needs analysis), тобто аналіз професійних потреб, є єдиним засобом відбору змісту професійно орієнтованого навчання об'єктивно, а не спираючись на думку того чи іншого методиста або укладача навчальних матеріалів [18]. Визначення професійних потреб передбачає аналіз: вимог освітньо-кваліфікаційних характеристик випускників ВНЗ, прийнятих Міністерством освіти і науки України: ОКХ та

ОПП; конкретних посадових інструкцій, розроблених і затверджених ВНЗ; результатів опитування спеціалістів, викладачів і студентів ВНЗ [11]. Потім слід визначитися з ситуаціями, в яких студенти будуть використовувати ці вміння. Наступним етапом при відборі компонентів змісту навчання є визначення тематики, які є першочерговими при вивченні біології. Визначивши повністю тематичний компонент, перейдемо до наступної стадії – відбору текстів. Наступною складовою змісту навчання стане відбір мовного та мовленнєвого матеріалу. Він базується на рівні мінімуму, який є достатнім для забезпечення володіння ІМ як засобом спілкування.

Отже, проаналізувавши підходи різних вчених до проблем визначення компонентного складу змісту навчання, ми приходимо до висновку, що для визначення змісту курсу підготовки майбутніх учителів до викладання біології англійською мовою потрібно здійснити відбір змісту навчання за такою ієрархією: **професійні навички та вміння володіння видами МД → ситуації → тематика → тексти → мовний та мовленнєвий матеріал.**

Перейдемо до докладного розгляду кожного компонента змісту навчання, враховуючи професійну спрямованість нашого курсу.

Навички та вміння володіння видами МД

Під «**навичкою**» ми розуміємо «психічне новоутворення, завдяки якому індивід спроможний виконувати певну дію раціонально, з належною точністю і швидкістю, без зайвих витрат фізичної та нервово-психологічної енергії» [12]. У процесі навчання іноземної мови мовленнєві дії студентів мають бути доведені до оптимального рівня досконалості, що забезпечує спрямованість уваги людини при здійсненні МД лише на зміст свого висловлювання чи того повідомлення, яке вона сприймає на слух або читає [5]. У процесі виконання того чи іншого виду МД формуються мовленнєві уміння. За аналогією з визначенням навички, «**уміння**» можна визначити як оптимальний рівень досконалості певної діяльності [8]. Під час укладання нашого курсу ми, спираючись на Освітню кваліфікаційну характеристику вчителя, з'ясували, якими спеціальними та загальними навичками та вміннями повинні оволодіти студенти. Ці навички та вміння складають певний стиль навчальної діяльності, який допомагає їм не тільки у засвоєнні змісту навчання англійської мови для спеціальних цілей, опануванні вищої освіти взагалі, але й у продовженні освіти та включенні в професійну діяльність.

Усі загальні навички та вміння, якими студенти оволодівають у процесі вивчення курсу підготовки майбутніх учителів до викладання біології англійською мовою, умовно поділяються на 4 групи: навчально-організаційні, навчально-інтелектуальні, навчально-інформаційні, навчально-комунікативні.

Перша група вмінь – навчально-організаційні – пов'язана з формуванням у студентів здібності працювати в різних режимах (викладач – студент, студент – студент, студент – група), користуватися різними технічними засобами навчання, об'єктивно та правильно оцінювати свою діяльність та діяльність своїх товаришів.

Друга група вмінь – навчально-інтелектуальні – пов'язана з оволодінням способами розумової діяльності та прийомами логічного мислення. Під час оволодіння іншомовним мовленням студентам доводиться порівнювати,

зіставляти, аналізувати, систематизувати, узагальнювати не лише мовленнєві явища, але й явища, які стосуються розвитку та життя живої природи.

У навчально-інформаційних вміннях, які складають третю групу загальних умінь, знаходять відображення способи самостійного набуття знань з різних джерел. У цю групу входять уміння студентів орієнтуватися в писемному та аудіотексті, прогнозувати його зміст, знаходити потрібну інформацію, користуватися різного роду пам'ятками, довідковою літературою тощо.

Навчально-комунікативні вміння, які співпадають із загальними комунікативними, які проявляються в культурі спілкування, тобто в умінні слухати партнера по спілкуванню, прогнозувати його мовленнєву поведінку, обгрунтовувати свою точку зору тощо.

Що стосується спеціальних умінь, то проаналізувавши Освітню кваліфікаційну характеристику вчителя та дослідивши матеріали Ради Європи, ми з'ясували, чого зможуть навчитися студенти в усіх видах мовленнєвої діяльності.

У говорінні

Монологічне мовлення: давати пояснення біологічних термінів і явищ англійською мовою; робити зв'язне повідомлення з професійної тематики; передавати зміст прослуханого або прочитаного тексту з професійної тематики, правильно оформлюючи його з точки зору норм англійської мови; публічно висловлюватись на професійні теми з таким ступенем точності, швидкості та спонтанності, що не спричиняє утруднень або незручностей слухачеві; давати чіткі, систематично розгорнуті описи та презентації з відповідним виділенням головних положень та релевантних допоміжних деталей. Тому, під час оволодіння монологічним мовленням студентам слід навчитися породжувати такі типи монологу, як монолог-розповідь, монолог-опис, монолог-порівняння та монолог-міркування. Ці типи монологу стануть в нагоді під час виконання професійної діяльності.

Діалогічне мовлення: вести бесіду з професійної тематики, правильно оформлюючи свої реакції, адекватно реагувати на репліки партнера, обмінюватися точками зору з професійної тематики зі співрозмовником, висловлюючи свою точку зору; послідовно розвивати аргументацію, підкреслюючи належним чином основні положення там, де це потрібно, з відповідними додатковими деталями, виражати різні ступені емоційного стану та підкреслювати особистісне значення подій та вражень. Під час здійснення професійної діяльності студентам стануть в потребі вміння породжувати діалог-розпитування, діалог-бесіду та діалог-дискусію.

Тобто рівень володіння мовою в говорінні по закінченню нашого курсу повинен відповідати рівню C₁ за ієрархією рівнів володіння мовою, запропонованих комітетом з питань освіти Ради Європи.

У письмі

Занотувати необхідний матеріал; скласти план доповіді, пояснення, викладу матеріалу тощо; писати зрозумілі детальні тексти на знайомі теми в межах своєї сфери інтересів, узагальнюючи й оцінюючи інформацію та аргументи з певної кількості джерел; писати твір або доповідь з послідовно розгорнутою аргументацією, належним чином підкреслюючи значущі думки та наводячи відповідні допоміжні деталі; оцінювати різні думки або шляхи

вирішення проблеми. Рівень володіння мовою в письмі повинен відповідати рівню С₁.

У читанні

Необхідність формування вмінь читання в ознайомлювальному, вивчальному та пошуковому видах потребує розвитку вмінь, що забезпечують повноту та глибину розуміння того, що читають, таких як виділення в тексті окремих елементів, узагальнення їх у смислові куски, співставлення один з одним, виведення суджень на основі отриманої інформації, оцінювання фактів у співставленні з власним досвідом, інтерпретація прочитаного. Отже, студентам слід розуміти в деталях розгорнуті, складні тексти незалежно від того, чи відносяться вони до його/її власної сфери діяльності/спеціальності за умови, що можна перечитати важкі місця; швидко ідентифікувати зміст і відповідність новин, статей, повідомлень на професійні теми широкого діапазону, вирішуючи, чи потрібне більш уважне їх вивчення. При читанні для отримання інформації та аргументації – вилучати інформацію, думки й точки зору з вузькоспеціальних джерел у межах своєї сфери та розуміти спеціальні статті поза своїм полем діяльності за умови, якщо можна інколи користуватись словником для підтвердження своєї інтерпретації сприйнятої термінології; розуміти довгі, складні інструкції в своїй сфері, в тому числі деталі про умови або застереження, якщо є можливість перечитати важкі місця. Рівень володіння мовою в читанні повинен відповідати рівню С₁.

В аудіюванні

Розуміти нормативне усне мовлення, живе або в запису, як на близькі, так і на незнайомі теми, які зустрічаються в професійній діяльності; слухати й розуміти більшість лекцій, дискусій та дебатів з професійної тематики з відносною легкістю; розуміти поживавлену розмову носіїв мови з професійної діяльності. Рівень володіння мовою в аудіюванні повинен відповідати рівню С₁.

Мовленнєві навички, якими студенти оволодівають під час формування професійної комунікативної компетенції й на яких базуються мовленнєві вміння виходять з професійних потреб викладача біології англійською та українською мовами. Спираючись на «Програму з англійської мови для професійного спілкування» [11], а також на «Освітню кваліфікаційну характеристику вчителя» [10], ми з'ясували, що під час опанування курсом підготовки майбутніх учителів до викладання біології англійською мовою в студентів слід сформувати такі лексичні навички: розпізнавання та використання фахової лексики; розпізнавання та використання мовленнєвих виразів, а саме: I agree entirely; That`s no problem, I`d prefer; Could you repeat that, please?; Could you help me...? Do you mind...?; Would it be possible to...?; I`m sorry to bother you; More than; ...resembles...; No, you`re wrong, I`m afraid; not necessarily; not exactly; I`m not sure you`re right. You see...; Well, yes, but... вибору, сполучення та реалізації лексичної одиниці в усному та писемному професійному мовленні; вимовних навичок говоріння; навичок графічного зображення мовлення та написання фахових контрольних, лабораторних та самостійних робіт за правилами орфографії та пунктуації; навичок розпізнавання граматичних та прогнозування синтаксичних структур фахового усного або писемного мовлення; навичок сприймання та розпізнавання звуків, звукосполучень, інтонації в усному мовленні.

По закінченні курсу підготовки майбутніх учителів до викладання біології англійською мовою студенти повинні вийти на рівень володіння мовою, який відповідає рівню C₁, що характеризує їх як автономних користувачів у гілці «Досвідчений користувач».

Ситуації

Загальною метою викладання та вивчення англійської мови професійного спілкування є підготовка студентів до ефективної комунікації у їхньому академічному та професійному оточенні [11]. Спираючись на Рекомендації Ради Європи ми з'ясували, що сферами, в яких будуть працювати наші студенти є освітня та академічна. У кожній сфері виникають різні професійні ситуації, які можна описати за такими параметрами:

- 1) місце й час, де/коли вони відбуваються;
- 2) дійові особи, особливо в їхніх відповідних соціальних та професійних ролях;
- 3) події, що відбуваються;
- 4) операції, які виконуються дійовими особами;
- 5) канали комунікації (напр., телефон, електронна пошта, спілкування віч-на-віч і таке інше).

Враховуючи вищевказане, ми можемо сказати, що під час виконання професійної діяльності студенти потраплять в ситуації, коли їм доведеться виконувати ролі як викладачів, так і учасників конференцій, симпозіумів та семінарів. Тому, діяльність вчителя біології англійською мовою пов'язана стосунками «учень/студент – викладач», «колега – колега» тощо.

Таким чином, у даній статті були представлені компоненти змісту курсу навчання біології англійською мовою. Спираючись на них, виникає можливість розробити систему вправ для навчання студентів викладання біології англійською мовою, що є перспективним напрямом у галузі методики навчання іноземної мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Санкт Петербург: Златоуст, 1999. – 471 с.
2. Англійська мова спеціального вжитку в Україні (ESP). Допроєктне дослідження. – К. : Ленвіт, 2004. – 124 с.
3. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы / И. Л. Бим. – М. : Просвещение, 1988. – 256 с.
4. Верзилин Н. М. Основы методики преподавания ботаники / Н. М. Верзилин. – М. : Изд-во АПНРСФСР, 1955. – Ч. 1. – 224 с.
5. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке : пособие для учителей средней школы / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1978. – 159 с.
6. Климентенко А. Д. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / А. Д. Климентенко, А. А. Миролубов. – М. : Просвещение, 1981. – 456 с.
7. Лapidус Б. А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе / Б. А. Лapidус. – М. : Высш. школа, 1986. – 120 с.
8. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах :

- підручник / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2001. – 320 с.
9. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка / Н. Є. Мойсеюк. – К. : ВАТ «КДНК», 2001. – 608 с.
 10. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра, спец. 6.010.1000. Педагогіка і методика середньої освіти, іноземна мова, напрям 1001, Педагогічна освіта. – Київ. – 25 с.
 11. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Т. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.
 12. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. – К. : Вища школа, 1982. – 216 с.
 13. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
 14. Салистра И. Д. Очерки методов обучения иностранным языкам / И. Д. Салистра. – М. : Высш. школа, 1966. – 172 с.
 15. Скалкин В. Л. Проблемно-коммуникативное содержание курса иностранного языка в гуманитарном вузе / В. Л. Скалкин // Проблемность в обучении иностранным языком : сб. науч. тр. – Пермь, 1994. – С. 17–24.
 16. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М. : Высш. школа, 1983. – 250 с.
 17. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С. Ф. Шатилов. – М. : Просвещение, 1986. – 222 с.
 18. Hutchinson T. English for specific purposes: A learner-centred approach / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge : Cambridge University Press, 1987. – 183 p.
 19. Kennedy C. English for specific purposes / C. Kennedy, R. Bolitho. – London : MacMillan Publishers Ltd, 1984. – 149 p.
 20. Snow M. A. A conceptual framework for the integration of languages and content in second/foreign language instruction / M. A. Snow, M. Met, F. Genesee // TESOL Quarterly. – 1989. – № 23. – P. 201–217.
 21. Walker C. L. The complexity of immersion education: Teachers, addresses and issues / C. L. Walker, D. J. Tedick // Modern Language Journal. – 2000. – Vol. 1. – № 84. – P. 931–940.